

Doctorado en Educación

“Inteligencia lingüística y su papel en la enseñanza de la lectoescritura en primaria en el C.E. Piñal Dulce”

Socorro del Pilar Reynel Angulo

Co Autora: Fabiola Colmeneros Fonseca

Director: Irene Becerril Arostegui

San Andrés De Tumaco, Nariño, febrero 2026

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, ubicado en la zona rural de San Andrés de Tumaco, Nariño, Colombia. El estudio se inscribió en el paradigma crítico-social, adoptó un enfoque cualitativo y se desarrolló bajo un diseño descriptivo-propositivo. La fase diagnóstica recogió las percepciones de cinco docentes y tres sabedores ancestrales mediante entrevistas semiestructuradas, complementadas con observación no participante y diario de campo. Los hallazgos evidenciaron el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y el dictado, un bajo nivel de desarrollo lingüístico en el estudiantado, una limitada articulación entre la escuela, la familia y la comunidad, y la escasa integración de los saberes ancestrales en las dinámicas de aula. Al mismo tiempo, se identificó que la riqueza de las tradiciones orales de la comunidad y la respuesta positiva de los estudiantes frente a actividades culturalmente situadas constituyen recursos pedagógicos de alto valor para la enseñanza de la lectoescritura. A partir de estos hallazgos y de la revisión teórica, se diseñó la propuesta didáctica "Palabras con Raíz", estructurada en cuatro fases progresivas (conciencia fonológica, desarrollo léxico, construcción sintáctica y comprensión semántica) con ocho talleres que integran las coplas, los relatos y las prácticas culturales de la comunidad como recursos pedagógicos. La propuesta fue validada por tres expertos con formación doctoral y de maestría, quienes la calificaron como sólida, coherente y lista para ser implementada. Los resultados del estudio aportan al campo de la didáctica de la lengua en contextos rurales e interculturales, ofreciendo un diseño pedagógico fundamentado en

la evidencia empírica y validado por juicio de expertos, cuya implementación y evaluación de efectos se proyectan como líneas de investigación futura.

Palabras clave**:** inteligencia lingüística, lectoescritura, propuesta didáctica, saberes ancestrales, educación primaria rural.

Abstract

The purpose of this research was to design a teaching proposal based on linguistic intelligence to strengthen literacy instruction in the first grade of Centro Educativo Piñal Dulce, located in rural San Andrés de Tumaco, Nariño, Colombia. The study was framed within the critical-social paradigm, adopted a qualitative approach, and followed a descriptive-propositive research design. During the diagnostic phase, perceptions from five teachers and three ancestral knowledge holders were gathered through semi-structured interviews, supplemented by non-participant observation and a field journal. Findings revealed a predominance of traditional pedagogical practices centered on repetition and dictation, low levels of linguistic development among students, limited school-family-community articulation, and scarce integration of ancestral knowledge into classroom dynamics. At the same time, the richness of the community's oral traditions and the positive student response to culturally situated activities were identified as valuable pedagogical resources for literacy teaching. Based on these findings and the theoretical review, the teaching proposal "Palabras con Raíz" was designed, structured in four progressive phases (phonological awareness, lexical development, syntactic construction, and semantic comprehension) with eight workshops integrating local songs, stories, and cultural practices as pedagogical resources. The proposal was validated by three experts holding doctoral and master's degrees, who rated it as solid, coherent, and ready for implementation. The study contributes to the field of language didactics in rural and intercultural settings by offering a pedagogical design grounded in empirical evidence and validated through expert judgment, whose implementation and impact assessment are projected as future research lines.

Keywords**:** linguistic intelligence, literacy, teaching proposal, ancestral knowledge, rural primary education.

Dedicatorias

Ante todo, el presente trabajo está dedicado a Dios como base espiritual y guía constante a lo largo de cada etapa de este recorrido académico.

Asimismo, está dedicado a mi madre, mi compañero de vida y familia, por su apoyo y comprensión constantes, así como por el acompañamiento incondicional que fue necesario para afrontar los desafíos que hicieron posible este logro académico.

Del mismo modo, se extiende esta dedicatoria a todas aquellas personas que, desde sus distintos espacios, contribuyen a fortalecer la educación y al desarrollo de procesos de formación orientados a transformar la sociedad.

Finalmente, este trabajo está dedicado a los estudiantes; quienes son la esencia del trabajo educativo y el estímulo más importante para seguir aportando y fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje.

Agradecimientos

Primero, agradezco a Dios por hacer posible este logro académico y por otorgar fortaleza, perseverancia y sabiduría al desarrollo integral de esta investigación.

seguidamente, hago una mención especial a la Dra. Irene Becerril Arostegui, directora de tesis, por su apoyo, contribuciones académicas y científicas, fundamentales para la consolidación de este trabajo doctoral.

También agradezco de manera especial a la coautora y asesora Fabiola Colmeneros Fonseca por su valiosa colaboración, compromiso y contribución en las diversas etapas del proceso de investigación, lo cual contribuyó a fortalecer la propuesta desarrollada.

Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento al equipo docente del Centro Educativo Piñal Dulce, quienes, con su disposición y apertura, permitieron el desarrollo de este estudio y brindaron elementos relevantes para comprender la práctica pedagógica en el contexto analizado.

Quiero expresar también mi gratitud a los portadores de saberes tradicionales de la comunidad, cuyo conocimiento y experiencia, recopilados a lo largo de los años, añadieron un componente de enriquecimiento sociocultural a nuestra investigación y contribuyeron a su pertinencia contextual.

Del mismo modo, reconozco la participación de los estudiantes de primer grado, cuya presencia y disposición en el aula enriquecieron las observaciones realizadas y aportaron elementos fundamentales para la comprensión de las dinámicas pedagógicas del contexto estudiado.

Por último, agradezco a mi compañero de vida por su apoyo constante, paciencia y acompañamiento durante todo este proceso académico.

Contenido

Resumen ii

Abstract iv

Dedicatorias vi

Agradecimientos vii

Lista de tablas y figuras xv

Tablas xv

Figuras xvi

Introducción 1

Capítulo 1. Planteamiento de la Investigación 4

1.1 Problema de investigación 4

1.2 Justificación 9

1.3 Supuestos de investigación 12

1.4 Objetivos 13

1.4.1 Objetivo general 13

1.4.2 Objetivos específicos 14

Capítulo 2. Marco Referencial 15

2.1 Antecedentes y estado del arte 15

2.1.1 Antecedentes 15

2.1.2 Estado del arte 23

2.2 Marco teórico-conceptual 45

2.1.1 Marco Conceptual 45

2.1.2 Definiciones 64

2.1.3 Marco Teórico 71

2.3 Marco legal y normativo 88

2.2.1 Marco Legal 88

2.2.2 Marco Normativo 106

2.4 Marco contextual 117

2.3.1 San Andrés de Tumaco: territorio, población y condiciones socioeducativas 117

2.3.2 El Centro Educativo Piñal Dulce: caracterización institucional 119

2.3.3 La comunidad educativa: docentes, familias y sabedores ancestrales 120

2.3.4 Saberes ancestrales y tradiciones orales: un recurso pedagógico legítimo 122

2.3.5 Condiciones que configuran la problemática investigada 123

Capítulo 3. Diseño Metodológico 125

3.1 Paradigma de investigación: enfoque crítico-social 125

3.2 Enfoque de investigación: cualitativo 128

3.3 Tipo de investigación: cualitativa descriptivo-propositiva 130

3.4 Fases del estudio 133

3.4.1 Fase 1. Diagnóstico: reconocimiento del contexto y recolección de información 133

3.4.2 Fase 2. Análisis e interpretación de la información 134

3.4.3 Fase 3. Diseño de la propuesta didáctica 136

3.4.4 Fase 4. Validación de la propuesta mediante juicio de expertos 137

3.5 Categorías de análisis 140

3.5.1 Definiciones teóricas de las categorías 141

3.5.2 Definiciones operacionales de las categorías 144

3.6 Participantes e informantes 146

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de información 151

3.7.1 Entrevista semiestructurada 152

3.7.2 Observación no participante 155

3.7.3 Diario de campo 157

3.8 Validación de los instrumentos de recolección 158

3.8.1 Perfil de los expertos validadores de los instrumentos 159

3.8.2 Criterios de evaluación utilizados 160

3.8.3 Observaciones recibidas y ajustes implementados 160

3.8.4 Pilotaje cualitativo de los instrumentos 161

3.8.5 Argumentación sobre la suficiencia de los instrumentos y la estrategia de validación 162

3.9 Consideraciones éticas 164

3.9.1 Consentimiento informado y asentimiento de menores 164

3.9.2 Confidencialidad y anonimato 165

3.9.3 Protección de los saberes ancestrales 166

3.9.4 Principios éticos transversales 166

3.10 Procesamiento y análisis de la información 167

3.10.1 Proceso de codificación 168

3.10.2 Reglas de codificación y criterios analíticos 169

3.10.3 Estructuración de los hallazgos 170

3.10.4 Contrastación teórica 170

3.10.5 Triangulación 171

3.10.6 Criterios de rigor cualitativo 172

3.11 Cronograma 173

Capítulo 4. Resultados, Discusión y Propuesta Didáctica 175

4.1 Resultados del diagnóstico 175

4.1.1 Perspectiva de los docentes 176

4.1.2 Perspectiva de los sabedores ancestrales 183

4.1.3 Integración y comparación de perspectivas 187

4.1.4 Matriz de Codificación Cualitativa 193

4.1.5 Temas emergentes 194

4.1.6 Triangulación 199

4.2 Discusión de resultados 201

4.2.1 La inteligencia lingüística como categoría pedagógica en el contexto del C.E. Piñal Dulce 201

4.2.2 Prácticas docentes y la brecha con el enfoque sociocultural 203

4.2.3 Los saberes ancestrales como mediación pedagógica 204

4.2.4 Trazabilidad entre hallazgos y propuesta didáctica 206

4.3 Propuesta didáctica "Palabras con Raíz: Propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce" 207

4.3.1 Presentación y fundamentación 207

4.3.2 Objetivos de la propuesta 209

4.3.3 Población destinataria 210

4.3.4 Enfoque pedagógico y principios orientadores 210

4.3.5 Estructura general y duración 212

4.3.6 Fase I — Conciencia Fonológica: "Los sonidos de mi tierra" (Talleres 1-2) 212

4.3.7 Fase II — Desarrollo Léxico: "Las palabras que nos nombran" (Talleres 3-4) 218

4.3.8 Fase III — Construcción Sintáctica: "Armamos historias juntos" (Talleres 5-6) 225

4.3.9 Fase IV — Comprensión Semántica: "Entender para contar" (Talleres 7-8) 232

4.3.10 Orientaciones para el docente 240

4.3.11 Evaluación integral de la propuesta 245

4.3.12 Condiciones de adaptabilidad 248

4.4 Validación de la propuesta didáctica por juicio de expertos 249

4.4.1 Descripción del proceso de validación 249

4.4.2 Perfil de los expertos evaluadores 250

4.4.3 Instrumento de validación utilizado 251

4.4.4 Resultados de la validación 252

4.4.5 Ajustes derivados de las observaciones de los expertos 254

4.4.6 Valoración global del proceso de validación 254

Capítulo 5. Conclusiones, Recomendaciones y Aporte Doctoral 256

5.1 Conclusiones 256

5.2 Recomendaciones 260

5.3 Aporte doctoral de la investigación 262

5.4 Limitaciones y líneas futuras de investigación 264

Referencias 267

Apéndices 278

Apéndice A. Carta de Consentimiento 278

Apéndice B. Guía de entrevista semiestructurada a docentes 279

Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada a sabedores ancestrales 281

Apéndice D. Rejilla de observación no participante..... 283

Apéndice E. Estructura del diario de campo..... 284

Apéndice F. Instrumento de Validación de la Propuesta Didáctica por Juicio de Expertos... 285

Apéndice G. Rúbricas Cualitativas de Evaluación de los Talleres de la Propuesta Didáctica "Palabras con Raíz" 299

Glosario..... 304

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Sistematización de estudios sobre inteligencia lingüística en educación 24

Tabla 2 Sistematización de estudios sobre la enseñanza de la lectoescritura 34

Tabla 3 Conexión teórico-didáctica 102

Tabla 4 Matriz de operacionalización del diseño descriptivo-propositivo 139

Tabla 5 Cronograma de actividades del proceso investigativo 174

Tabla 6 Sistematización de los hallazgos entrevistas a docentes 176

Tabla 7 Sistematización de los hallazgos entrevistas a sabedores ancestrales 183

Tabla 8 Matriz de codificación cualitativa 193

Tabla 9 Temas emergentes en base al análisis de resultados 195

Tabla 10 Matriz de triangulación de resultados 199

Tabla 11 Estructura general de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz" 212

Tabla 12 Perfil de los expertos evaluadores de la propuesta didáctica 250

Tabla 13 Resultados consolidados de la validación por juicio de expertos 252

Figuras

Figura 1 Árbol de problemas 8

Figura 2 *Tipos de inteligencias múltiples según Garner (1993)* 76

Figura 3 *Fases del diseño descriptivo-propositivo de la investigación* 132

Figura 4 Red semántica de categorías y subcategorías emergentes del análisis cualitativo..... 178

Figura 5 Mapa de Elementos Lingüísticos y Culturales en la Enseñanza de la Lectoescritura. 188

Figura 6 Nube de palabras derivada del análisis de las entrevistas a docentes y sabedores ancestrales 193

Introducción

La enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de la educación primaria constituye uno de los desafíos pedagógicos más complejos y determinantes para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en contextos rurales y culturalmente diversos como el de San Andrés de Tumaco, en el departamento de Nariño, Colombia. Aprender a leer y a escribir no se reduce a la adquisición técnica de un código; implica el acceso a formas de pensamiento, de comunicación y de participación social que condicionan las trayectorias escolares y vitales de los niños y las niñas desde sus primeros años de escolaridad. Cuando este proceso presenta dificultades que no son atendidas oportunamente con estrategias pedagógicas pertinentes y situadas, las consecuencias se extienden más allá del aula, afectando la motivación, la permanencia escolar y las oportunidades de desarrollo futuro del estudiantado.

En el Centro Educativo Piñal Dulce, institución ubicada en la zona rural de Tumaco, los docentes han identificado de manera recurrente un bajo nivel de desarrollo de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes de primer grado, acompañado de una marcada desmotivación hacia las actividades de lectura y escritura. Esta situación, lejos de ser un fenómeno aislado, se inscribe en un panorama educativo nacional caracterizado por brechas significativas en los niveles de desempeño lector, particularmente en las zonas rurales y en los territorios habitados por comunidades afrocolombianas e indígenas. Ante esta realidad, surge la necesidad de explorar enfoques pedagógicos que trasciendan las prácticas tradicionales de enseñanza y que reconozcan la riqueza cultural y lingüística del contexto como un recurso legítimo para el aprendizaje.

La presente investigación se propuso abordar esta problemática desde una perspectiva que articula dos campos teóricos fundamentales: la inteligencia lingüística, comprendida en el marco

de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), y el enfoque sociocultural de la lectoescritura, sustentado en los aportes de Vygotsky (1979), Ferreiro y Teberosky (1979) y Rogoff (1993). A partir de esta articulación, el estudio tuvo como propósito central diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del C.E. Piñal Dulce, fundamentada en un diagnóstico de las condiciones pedagógicas y socioculturales del contexto y validada mediante juicio de expertos.

Metodológicamente, la investigación se inscribió en el paradigma crítico-social, adoptó un enfoque cualitativo y se desarrolló bajo un diseño descriptivo-propositivo, también denominado proyectivo (Hurtado de Barrera, 2010). Este diseño permitió, en una primera fase, diagnosticar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura a partir de las voces de cinco docentes y tres sabedores ancestrales de la comunidad, complementadas con la observación directa de las dinámicas del aula y el registro reflexivo en un diario de campo. En una segunda fase, los hallazgos del diagnóstico fueron analizados e interpretados mediante procesos de codificación cualitativa, contrastación teórica y triangulación de fuentes. A partir de este análisis, se diseñó una propuesta didáctica estructurada en cuatro fases progresivas —conciencia fonológica, desarrollo léxico, construcción sintáctica y comprensión semántica—, la cual integra los saberes ancestrales y las tradiciones orales de la comunidad como recursos pedagógicos. Finalmente, la propuesta fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, que evaluó su pertinencia, coherencia pedagógica y potencial de aplicabilidad.

El documento se encuentra organizado en cinco capítulos, conforme a la estructura establecida por la Universidad Americana de Europa. El Capítulo 1 presenta el planteamiento de la investigación, que incluye la descripción del problema, la pregunta de investigación, la

justificación, los supuestos orientadores y los objetivos del estudio. El Capítulo 2 desarrolla el marco referencial, compuesto por el estado del arte, el marco teórico-conceptual, el marco legal y normativo y el marco contextual. El Capítulo 3 expone el diseño metodológico, describiendo el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, las fases del estudio, las categorías de análisis, los participantes e informantes, las técnicas e instrumentos de recolección, la validación de los instrumentos, las consideraciones éticas y el procesamiento de la información. El Capítulo 4 presenta los resultados del diagnóstico, la discusión de los hallazgos, la propuesta didáctica diseñada y el proceso de validación por juicio de expertos. Finalmente, el Capítulo 5 recoge las conclusiones, las recomendaciones, el aporte doctoral de la investigación y las limitaciones y líneas futuras de indagación. El documento se complementa con las referencias bibliográficas, los apéndices que contienen los instrumentos de recolección y validación, y un glosario de términos.

Se espera que este trabajo contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce y que su propuesta didáctica, una vez implementada en futuras investigaciones, pueda ser adaptada críticamente a contextos educativos con características socioculturales y lingüísticas análogas, respetando siempre las particularidades de cada comunidad.

Capítulo 1. Planteamiento de la Investigación

1.1 Problema de investigación

La lectoescritura constituye un pilar estructural de la formación integral en la educación primaria, en la medida en que sobre ella se edifican los aprendizajes de todas las áreas del conocimiento. Un dominio insuficiente de las competencias lectoras y escritoras compromete la comprensión, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el desarrollo personal y social de los estudiantes, limitando sus oportunidades académicas y su participación activa en la vida comunitaria y ciudadana (Rodríguez y Vera, 2024). Esta relevancia adquiere un carácter particularmente apremiante en contextos rurales y multiculturales como el del Centro Educativo Piñal Dulce, localizado en la zona rural de San Andrés de Tumaco, departamento de Nariño, donde las condiciones de infraestructura, conectividad, disponibilidad de materiales pedagógicos y acompañamiento familiar presentan limitaciones que inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el contexto colombiano, la situación de la lectoescritura en los primeros grados evidencia desafíos estructurales de considerable magnitud. De acuerdo con datos de UNICEF, Colombia enfrenta una crisis grave de aprendizaje: aproximadamente dos de cada tres niños de diez años no logran leer ni comprender un texto sencillo, lo que revela un déficit significativo en las competencias básicas de lectoescritura. Cuando se trata de niños y niñas con discapacidad mayores de cinco años, apenas el 9,4 % tiene acceso efectivo a la lectura, lo que pone de manifiesto barreras profundas para la inclusión educativa. Estos indicadores, ya de por sí preocupantes en el plano nacional, se agudizan en las zonas rurales y en los territorios habitados

por comunidades afrocolombianas, donde las brechas educativas se superponen a condiciones históricas de desigualdad social y económica.

En el nivel local, los docentes del C.E. Piñal Dulce han observado de manera sostenida un marcado desinterés del estudiantado de primer grado hacia los procesos de lectura y escritura, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico general. Esta desmotivación se asocia con la prevalencia de estrategias pedagógicas tradicionales centradas en la repetición, el dictado y la copia, que resultan monótonas para los estudiantes y que no logran conectar los contenidos escolares con las experiencias, los saberes y las prácticas culturales propias de la comunidad. La escasa implementación de recursos didácticos contextualizados y la limitada articulación entre la escuela, la familia y la comunidad en el acompañamiento del proceso lectoescritor configuran un escenario en el cual las dificultades de los estudiantes tienden a acentuarse con el paso de los grados escolares.

Diversos estudios han documentado que los estudiantes de educación primaria en contextos similares enfrentan múltiples obstáculos que dificultan el aprendizaje integral de la lectura y la escritura. Entre los problemas más recurrentes se identifican las dificultades fonológicas, tales como la supresión silábica y la limitada memoria fonológica, especialmente acentuadas en los grados iniciales, lo que afecta la adquisición del código escrito (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). Asimismo, se observa que la enseñanza suele centrarse en métodos que priorizan la memorización mecánica por encima de la comprensión lectora y la producción escrita con sentido comunicativo. La pandemia de COVID-19 agravó estas dificultades, dado que la educación virtual y el uso prolongado de tapabocas impactaron negativamente en la percepción y la producción del lenguaje oral, especialmente en los niños más pequeños. A esto se suma una

discrepancia persistente entre las directrices de los documentos normativos colombianos —que promueven enfoques comunicativos y contextualizados— y la implementación real de las estrategias pedagógicas en el aula, donde predominan prácticas desarticuladas de las necesidades y las realidades del estudiantado.

Frente a esta problemática, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), y en particular el concepto de inteligencia lingüística, ofrece un marco teórico pertinente para comprender y abordar las dificultades en la lectoescritura desde una perspectiva integral. La inteligencia lingüística no se limita a la fluidez verbal, sino que abarca la sensibilidad hacia los sonidos, los significados y las funciones del lenguaje, lo que la convierte en un eje articulador para el diseño de estrategias pedagógicas que atiendan las dimensiones fonológica, léxica, sintáctica y semántica del proceso lectoescritor. Sin embargo, la revisión del estado del arte revela que, si bien existe una producción académica considerable sobre las inteligencias múltiples y sobre la enseñanza de la lectoescritura de manera independiente, son escasas las investigaciones que articulen de forma explícita y sistemática la inteligencia lingüística con la enseñanza de la lectoescritura en educación primaria, y más aún desde un enfoque crítico-social que incorpore los saberes ancestrales y las prácticas culturales de comunidades rurales afrocolombianas como recurso pedagógico.

Este vacío investigativo adquiere especial relevancia en el contexto doctoral, puesto que la mayor parte de los estudios identificados en los antecedentes abordan la inteligencia lingüística como una capacidad cognitiva general, sin operacionalizarla en sus componentes lingüísticos específicos ni vincularla con propuestas didácticas situadas que respondan a las particularidades de contextos educativos como el del C.E. Piñal Dulce. Tampoco se han encontrado

investigaciones que integren, en un mismo diseño, el diagnóstico de las percepciones de docentes y sabedores ancestrales, la fundamentación en el enfoque sociocultural de Vygotsky y la inteligencia lingüística de Gardner como ejes articuladores de una propuesta pedagógica para la alfabetización inicial. Este es, precisamente, el nuevo conocimiento que la presente investigación pretende aportar: la construcción de un puente teórico-didáctico entre la inteligencia lingüística, el enfoque sociocultural y los saberes ancestrales, materializado en una propuesta didáctica diseñada a partir de la evidencia empírica de un contexto rural afrocolombiano y validada mediante juicio de expertos.

A partir de las consideraciones expuestas, y en consonancia con la necesidad de ofrecer respuestas pedagógicas fundamentadas, contextualizadas y transformadoras, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué elementos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales fundamentan el diseño de una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce?

Esta pregunta orienta la investigación hacia la comprensión de los fundamentos que sustentan la propuesta, trascendiendo la mera acción de diseñar para indagar sobre el por qué y el desde dónde se construye una intervención pedagógica de esta naturaleza. Su formulación es coherente con el nivel de profundidad esperado en una investigación doctoral, en la medida en que no se limita a describir una acción operativa, sino que interroga sobre los elementos teóricos, empíricos y contextuales que la hacen posible y pertinente.

En este sentido, el proceso investigativo se orientó también mediante las siguientes preguntas abiertas y flexibles que guiaron la reflexión y el análisis crítico de la información recolectada:

¿Cómo se manifiesta la inteligencia lingüística en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado del C.E. Piñal Dulce?

¿Qué significados atribuyen los docentes y sabedores ancestrales a la enseñanza de la lectoescritura y al desarrollo de la inteligencia lingüística?

¿De qué manera las prácticas pedagógicas actuales influyen en la motivación y el interés del estudiantado por la lectura y la escritura?

¿Cómo contribuye la integración de saberes ancestrales al fortalecimiento de los procesos de lectoescritura?

¿Qué elementos pedagógicos, lingüísticos y culturales emergen como fundamentales para el diseño y la validación de una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística?

Estas preguntas orientaron el proceso de análisis, reflexión e interpretación, permitiendo generar comprensiones profundas sobre el fenómeno estudiado y construir una propuesta pedagógica contextualizada y fundamentada en la evidencia del campo.

La Figura 3 presenta el árbol de problemas que sintetiza las causas y los efectos identificados en torno a las dificultades de la enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce, y que orientaron el planteamiento del estudio.

Figura 1

Árbol de problemas



Nota. Elaboración propia a partir de la observación del contexto educativo y del diagnóstico inicial.

1.2 Justificación

La presente investigación se justifica desde múltiples perspectivas que convergen en la necesidad de ofrecer respuestas pedagógicas fundamentadas, contextualizadas y transformadoras frente a las dificultades que enfrentan los estudiantes de primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce en el aprendizaje de la lectoescritura. A continuación se desarrollan los ejes que sustentan la pertinencia y la relevancia del estudio.

Desde la perspectiva pedagógica, la investigación responde a una problemática documentada tanto en el contexto nacional como en el local: el predominio de prácticas de enseñanza de la lectoescritura centradas en la repetición mecánica, el dictado y la copia, las cuales no logran promover la comprensión lectora, la producción escrita significativa ni la motivación

del estudiantado. La persistencia de estas prácticas, incluso cuando los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional promueven enfoques comunicativos y contextualizados, revela la necesidad de propuestas didácticas que traduzcan los fundamentos teóricos en estrategias aplicables al aula. En este sentido, el estudio aporta una propuesta didáctica estructurada que articula de manera sistemática la inteligencia lingüística con los niveles fonológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje, ofreciendo un modelo progresivo para la alfabetización inicial que supera los enfoques fragmentados o exclusivamente técnicos.

Desde la perspectiva social, la investigación posee una relevancia significativa, dado que se desarrolla en un territorio históricamente afectado por desigualdades educativas y por brechas profundas en los niveles de desempeño lector. San Andrés de Tumaco es un municipio de la costa Pacífica colombiana donde las condiciones de pobreza, la limitada oferta de materiales educativos, las dificultades de acceso y la escasa conectividad configuran un entorno que exige respuestas pedagógicas particularmente sensibles a las necesidades de la comunidad. Al fortalecer la lectoescritura desde los primeros grados, se busca contribuir a mejorar las trayectorias escolares futuras de los estudiantes, prevenir el rezago académico y promover mayores oportunidades de desarrollo personal y comunitario. Además, la integración de los saberes ancestrales como recurso pedagógico no solo enriquece la propuesta didáctica, sino que reconoce y dignifica el patrimonio cultural de las comunidades afrocolombianas, en coherencia con los principios de la educación intercultural.

Desde la perspectiva académica, esta investigación responde a un vacío identificado en el estado del arte: la escasa producción doctoral reciente que articule explícitamente la inteligencia lingüística con la enseñanza sistemática de la lectoescritura en educación primaria desde un

enfoque crítico-social y contextualizado. El estudio aporta una sistematización teórico-didáctica que conecta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con el enfoque sociocultural de Vygotsky, ofreciendo un marco integrador que puede ser profundizado en futuras investigaciones. Asimismo, la propuesta no se plantea como un modelo rígido, sino como una estructura susceptible de ser adaptada críticamente a contextos educativos con características socioculturales similares, lo cual amplía su potencial de transferibilidad.

Desde la disciplina pedagógica y didáctica, el trabajo fortalece el campo de la didáctica de la lengua al proponer una estructura progresiva para la alfabetización inicial basada en el desarrollo articulado de los componentes lingüísticos. Contribuye a fundamentar la necesidad de desplazar prácticas centradas exclusivamente en la memorización, proponiendo en su lugar estrategias activas, participativas y culturalmente pertinentes. De igual modo, refuerza la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva y transformadora, coherente con el enfoque crítico-social adoptado.

Es importante precisar el alcance de la investigación y diferenciar entre los aportes efectivamente generados y las posibilidades que quedan abiertas para el futuro. El estudio se desarrolló específicamente en el Centro Educativo Piñal Dulce, con un grupo particular de informantes y en unas condiciones contextuales determinadas. Los hallazgos obtenidos son válidos para ese contexto y no pueden extrapolarse mecánicamente a otros entornos educativos sin las adaptaciones pertinentes. La propuesta didáctica diseñada fue validada por juicio de expertos, lo que garantiza su pertinencia y coherencia pedagógica, pero su implementación en el aula y la evaluación de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes constituyen tareas pendientes que se recomiendan para investigaciones futuras. La posible aplicabilidad de la propuesta a otros

contextos educativos colombianos con características similares se presenta, en consecuencia, como una posibilidad fundamentada teórica y metodológicamente, no como un resultado demostrado.

1.3 Supuestos de investigación

En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma crítico-social que orientaron este estudio, la investigación no formuló hipótesis en el sentido convencional del término, dado que estas corresponden a una lógica positivista propia de los diseños cuantitativos o mixtos, orientados a la verificación de relaciones causales entre variables. Como señala Sandín (2003), en la investigación cualitativa el propósito no es verificar predicciones, sino comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en contextos situados. De manera complementaria, Flick (2015) argumenta que los estudios cualitativos parten de supuestos orientadores que guían la indagación sin predeterminar los resultados, permitiendo que la comprensión del fenómeno se construya progresivamente a partir del contacto con el campo y del diálogo con los actores.

En este sentido, la investigación se orientó por los siguientes supuestos:

Se asumió que los docentes del C.E. Piñal Dulce poseen un conocimiento experiencial valioso sobre las dificultades y las potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en su contexto, y que sus percepciones constituyen una fuente de información legítima y relevante para el diseño de propuestas pedagógicas situadas.

Se partió del supuesto de que los sabedores ancestrales de la comunidad son portadores de un patrimonio lingüístico y cultural que, integrado de manera pertinente en las prácticas

pedagógicas, puede enriquecer significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Se asumió que una propuesta didáctica fundamentada en la inteligencia lingüística, que articule los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico con los saberes del contexto sociocultural, puede ofrecer una alternativa pedagógica pertinente y coherente frente a las dificultades identificadas en el diagnóstico.

Se partió del supuesto de que la validación mediante juicio de expertos permite evaluar de manera rigurosa la pertinencia, la coherencia y la viabilidad de una propuesta didáctica antes de su implementación, conforme a los principios reconocidos en la literatura metodológica (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Estos supuestos no funcionaron como afirmaciones que debían ser comprobadas, sino como orientaciones epistemológicas que guiaron las decisiones de diseño, recolección y análisis de la información, y que fueron sometidas a la reflexión crítica a lo largo de todo el proceso investigativo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, fundamentada en el diagnóstico de las condiciones pedagógicas y socioculturales del contexto y en la revisión teórica, y validada mediante juicio de expertos.

1.4.2 Objetivos específicos

Analizar los fundamentos teóricos de la inteligencia lingüística y el enfoque sociocultural en relación con la enseñanza de la lectoescritura, identificando los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico como ejes articuladores del aprendizaje inicial.

Diagnosticar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce, a partir de las percepciones de docentes y sabedores ancestrales y de la observación del contexto pedagógico.

Diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística, fundamentada en los hallazgos del diagnóstico y en la revisión teórica, que integre saberes ancestrales y recursos pedagógicos contextualizados para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado.

Validar la propuesta didáctica mediante juicio de expertos, valorando su pertinencia, coherencia pedagógica y potencial de aplicabilidad.

Capítulo 2. Marco Referencial

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos, conceptuales, normativos y contextuales que sustentan la investigación. Se estructura en cuatro grandes apartados: el estado del arte, que revisa y contrasta las investigaciones previas más relevantes en torno a la inteligencia lingüística y la enseñanza de la lectoescritura; el marco teórico-conceptual, que articula los referentes teóricos centrales del estudio y construye las definiciones operativas de las categorías de análisis; el marco legal y normativo, que examina las disposiciones legislativas y las políticas educativas colombianas pertinentes para la comprensión del fenómeno estudiado; y el marco contextual, que caracteriza el entorno socioeducativo del Centro Educativo Piñal Dulce y las condiciones particulares en las que se desarrolló la investigación. La articulación de estos cuatro componentes proporciona la base argumentativa sobre la cual se fundamentaron las decisiones metodológicas, el diseño de la propuesta didáctica y la interpretación de los hallazgos.

2.1 Antecedentes y estado del arte

2.1.1 Antecedentes

El presente apartado de antecedentes tiene como propósito contextualizar la investigación en relación con los estudios previos sobre el desarrollo de la lectoescritura y las competencias comunicativas en estudiantes de educación básica primaria. Se revisan enfoques y estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la inteligencia lingüística, la motivación para la lectura y la consolidación de habilidades de expresión oral y escrita, evidenciando la importancia de diseñar propuestas didácticas innovadoras y contextualizadas que respondan a las necesidades educativas y socioculturales de los estudiantes.

2.1.1.1 Antecedentes nacionales.

Beltrán (2023) presenta un estudio en el que se analizan los retos que enfrenta la enseñanza de la lectura en las zonas rurales de Colombia, donde factores como la escasez de recursos pedagógicos, las limitaciones en la infraestructura educativa y la falta de estrategias actualizadas dificultan la alfabetización inicial. Desde un abordaje cualitativo basado en revisión documental, se examinan las prácticas pedagógicas predominantes y se evidencia una desconexión entre los métodos empleados y las realidades socioculturales del contexto rural, lo que impacta negativamente en la motivación, participación y progreso lector de los estudiantes.

Los resultados muestran la necesidad de desarrollar propuestas didácticas contextualizadas que consideren las particularidades económicas, culturales y comunitarias del entorno, así como el fortalecimiento de la formación docente en estrategias pertinentes para la enseñanza de la lectura. El estudio concluye que la mejora de los procesos de lectoescritura en zonas rurales depende de la articulación entre políticas educativas, prácticas pedagógicas situadas y recursos adecuados, orientados a promover una alfabetización más significativa, inclusiva y ajustada a las necesidades reales del estudiantado.

Mancera (2021), en su tesis doctoral, desarrolló un modelo lúdico basado en la teoría de las inteligencias múltiples con el objetivo de fortalecer la lectura en estudiantes de educación básica primaria en instituciones de Cartagena. La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, utilizando un diseño de campo articulado en tres fases: referencial, trabajo de campo y comprensiva. La selección de las escuelas se realizó a partir de los puntajes obtenidos en la prueba Saber 3° del área de lenguaje, considerando el aula como escenario central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La recolección de información se llevó a

cabo mediante entrevistas a profundidad y grupos de discusión con tres docentes de 1° a 3° grado, mientras que el análisis de los datos siguió el método comparativo continuo de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), asegurando criterios de rigor y calidad basados en la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba (1985).

Entre los principales hallazgos se evidenció que los docentes perciben que las estrategias de lectura aplicadas se relacionan directamente con la motivación de los estudiantes; que el juego constituye un espacio de aprendizaje significativo con impacto motivacional; y que el uso de estrategias didácticas apoyadas en herramientas innovadoras facilita la atención, la curiosidad y el interés por aprender de los alumnos, fortaleciendo de esta manera sus competencias lectoras.

García Márquez (2022), en su tesis doctoral, analizó las competencias comunicativas como factor determinante en el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los estudiantes de educación básica primaria en la Institución Educativa Presbítero Juan Carlos Calderón Quintero, en Cúcuta, Colombia. La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico, seleccionando como participantes a nueve informantes clave (cuatro docentes y cinco estudiantes) para comprender la percepción sobre el valor del lenguaje en el proceso educativo.

Con un sustento teórico basado en autores como Wittgenstein, Chomsky, Bandura y Dell Hymes, entre otros, se identificó que los estudiantes presentan deficiencias en la competencia comunicativa, afectadas por la distorsión del lenguaje oral y escrito y la influencia de la tecnología, lo que genera cierto desinterés o “pereza mental” frente a la lectura y la escritura. Asimismo, se evidenciaron dificultades en los procesos comunicativos debido a la incorporación de términos obscenos en la cotidianidad de los escolares, lo cual refleja debilidades en sus

relaciones sociales y en la convivencia, repercutiendo negativamente en su rendimiento académico y en la consolidación de competencias lingüísticas fundamentales.

Estos antecedentes nacionales demuestran la importancia de desarrollar propuestas didácticas que fortalezcan la lectoescritura y las competencias comunicativas en estudiantes de educación básica primaria, considerando factores socioculturales, económicos y contextuales que influyen en el aprendizaje. Resaltan la relevancia de incorporar estrategias innovadoras y motivacionales, como el uso del juego y herramientas pedagógicas creativas, que promuevan la participación, el interés y la curiosidad de los estudiantes. Asimismo, evidencian la necesidad de atender de manera integral las dimensiones fonológicas, léxicas, sintácticas y semánticas del lenguaje, así como de fomentar la expresión oral y escrita, adaptando las actividades a distintos contextos educativos y asegurando su transferibilidad y adaptabilidad pedagógica.

La revisión de los antecedentes nacionales permite identificar una preocupación compartida por todos los estudios reseñados: la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no logran responder a las necesidades reales del estudiantado en contextos educativos colombianos. Beltrán (2023) lo documenta en la desconexión entre los métodos empleados en zonas rurales y las realidades socioculturales de los estudiantes; Morales y Perozo (2021) lo evidencian en el predominio de métodos sintéticos y memorísticos en la educación básica primaria rural; y Mancera (2021) lo constata en la urgencia de articular la enseñanza de la lectoescritura con enfoques contextualizados. Sin embargo, ninguno de estos estudios aborda la inteligencia lingüística como categoría articuladora de la propuesta pedagógica, ni incorpora los saberes ancestrales de comunidades afrocolombianas como recurso didáctico para la enseñanza de la lectoescritura. Esta ausencia configura el espacio que la presente investigación procura ocupar

dentro del panorama investigativo nacional, aportando una propuesta que articula diagnóstico contextualizado, fundamentación teórica integrada y diseño didáctico culturalmente situado.

2.1.1.2 Antecedentes internacionales.

Kalida y Yahya (2020), en su artículo Implementation of the Psychowriting Methods to Improve Linguistic Intelligence for Children in the Field of Writing Interest (Indonesia), se propusieron analizar cómo la aplicación del método "psychowriting" contribuye al fortalecimiento de la inteligencia lingüística en niños, particularmente en lo relacionado con el desarrollo del interés y las habilidades para la escritura. El objetivo central del estudio fue determinar de qué manera esta estrategia podía aumentar la motivación hacia la lectura y la producción escrita mediante una metodología de intervención creativa y psicológicamente orientada.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo, con diseño de investigación de campo y un abordaje fenomenológico. Para la recolección de información se emplearon técnicas de observación, entrevistas y revisión documental, trabajando con docentes, estudiantes y líderes comunitarios en ocho ciudades de Indonesia. A partir del análisis de la información, se identificaron seis fases para la implementación efectiva del método: preparación, prueba de memoria, generación rápida de ideas, creación de la atmósfera adecuada, aprendizaje creativo y seguimiento. Los resultados mostraron que esta metodología facilita que los niños generen ideas con mayor fluidez, incrementen su motivación para escribir y desarrollen una relación más positiva con las prácticas de lectura. Asimismo, se observó que los participantes lograron producir textos significativos tras el proceso de intervención, evidenciando un avance en su competencia lingüística. El estudio concluye que el psychowriting es un enfoque holístico

capaz de mejorar la inteligencia lingüística, ya que potencia el hábito lector, estimula la creatividad y acompaña al niño en la construcción progresiva de sus habilidades de escritura.

Dewi et al. (2022) en su artículo titulado Verbal Intelligence: A Key of Students Development (Indonesia), investigaron el papel de la inteligencia verbal como factor clave en el desarrollo académico de estudiantes de primaria, enfocándose especialmente en la mejora de sus habilidades de comunicación y aprendizaje. Para ello, realizaron un estudio cuantitativo en el que aplicaron pruebas de inteligencia verbal a los alumnos y combinaron encuestas y observaciones para evaluar la evolución de su competencia lingüística a lo largo del tiempo. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia verbal no solo obtienen un mejor desempeño en tareas de comunicación, sino que también muestran mayor participación en actividades escolares que requieren expresión oral y comprensión lingüística, además de una motivación más elevada para aprender y comunicarse.

Los autores concluyen que la inteligencia verbal constituye un componente esencial para el desarrollo educativo de los niños, recomendando que los programas pedagógicos incorporen estrategias que fortalezcan esta forma de inteligencia. Asimismo, sugieren que los planes de estudio incluyan actividades de lectura, escritura y expresión verbal, dado que esto puede impactar positivamente en el rendimiento académico y en la capacidad de aprendizaje significativo de los estudiantes. Este antecedente resulta especialmente pertinente para la presente investigación, ya que ofrece un sustento directo sobre la relevancia de la inteligencia lingüística en la enseñanza de la lectoescritura y proporciona fundamentos para el diseño de propuestas didácticas orientadas a potenciar estas competencias.

Murad et al. (2021), en su investigación sobre Suggested Educational Program based on the Multiple Intelligences Theory and its Influence in the Development of Communication Skills and Retention of Learning Influence in Kindergartens (KG2) (Jordania), desarrollaron un programa educativo sugerido basado en la teoría de las inteligencias múltiples y examinaron su impacto en el desarrollo de las habilidades de comunicación y la retención del aprendizaje en niños de jardín de infancia (KG2). Su estudio propone un enfoque pedagógico estructurado para estimular distintas inteligencias (lingüística, interpersonal, corporal, etc.) con actividades diseñadas específicamente para niños pequeños. A través de la implementación de este programa, los autores observaron mejoras significativas en la competencia comunicativa de los niños, así como en su capacidad para mantener los aprendizajes a lo largo del tiempo.

Además, el estudio demuestra que un programa fundamentado en las inteligencias múltiples no solo favorece la expresión oral y la comunicación, sino que también potencia la consolidación de conocimientos en etapas muy tempranas del desarrollo. En sus conclusiones, los investigadores recomiendan que los planes educativos de nivel preescolar integren este tipo de estrategias adaptadas a las múltiples formas de inteligencia, ya que pueden contribuir tanto al desarrollo lingüístico como cognitivo de los niños, promoviendo un aprendizaje más significativo y duradero.

En términos generales, los antecedentes internacionales muestran la efectividad de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la inteligencia lingüística y las competencias comunicativas en niños, aplicadas en diferentes contextos educativos de países como Indonesia y Jordania. Estas experiencias evidencian que métodos creativos y estructurados pueden fortalecer la expresión oral y escrita, aumentar la motivación hacia la lectura y la escritura, y favorecer la

construcción progresiva de habilidades lingüísticas desde edades tempranas. Asimismo, resaltan la importancia de implementar enfoques innovadores, holísticos y adaptables, que promuevan el aprendizaje significativo y puedan ser replicados en diversos entornos educativos.

Los antecedentes internacionales confirman que las dificultades en la enseñanza de la lectoescritura no son exclusivas del contexto colombiano, sino que responden a patrones regionales compartidos en América Latina: limitaciones en la formación docente, prevalencia de enfoques mecánicos sobre enfoques comunicativos, escasa integración del contexto cultural en las prácticas de aula y débil articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Los estudios revisados —Vargas (2023) en Paraguay, Verdezoto et al. (2023) y Guaraca-Campoverde y Erazo-Álvarez (2022) en Ecuador, entre otros— convergen en señalar la necesidad de estrategias didácticas innovadoras, pero difieren en los enfoques propuestos para abordarla. Lo que resulta significativo para la presente investigación es que ninguno de los antecedentes internacionales consultados articula de forma simultánea la inteligencia lingüística, el enfoque sociocultural y los saberes comunitarios como ejes de una propuesta para la alfabetización inicial. La confluencia de estos tres elementos constituye la singularidad del presente estudio y su principal aporte al campo de la didáctica de la lectoescritura en contextos rurales y culturalmente diversos.

Una vez revisados los antecedentes investigativos nacionales e internacionales, se presenta a continuación el estado del arte, que organiza la producción académica reciente en torno a las dos categorías centrales de esta investigación —inteligencia lingüística y enseñanza de la lectoescritura—, con el propósito de identificar las tendencias, los vacíos y las oportunidades que justifican la pertinencia del presente estudio.

2.1.2 Estado del arte

El estado del arte que se presenta a continuación tiene como propósito situar la presente investigación en el panorama de la producción académica y científica reciente sobre la inteligencia lingüística y la enseñanza de la lectoescritura en educación primaria. La revisión no se limita a describir los estudios previos de forma secuencial, sino que procura contrastarlos, identificar sus convergencias y divergencias metodológicas, señalar los vacíos que la literatura no ha cubierto suficientemente y explicitar cómo dichos vacíos justifican la pertinencia y la originalidad de la presente investigación. Se organiza en dos apartados: el primero aborda los antecedentes sobre inteligencia lingüística en contextos educativos, y el segundo revisa las investigaciones sobre enseñanza de la lectoescritura, con especial atención a los contextos rurales y culturalmente diversos de América Latina.

Para ello, se explorarán investigaciones previas que aborden aspectos como la definición y conceptualización de la inteligencia lingüística, su importancia en el proceso de lectoescritura, las estrategias y metodologías empleadas para su desarrollo, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores al integrar este enfoque en el aula. De esta manera, se pretende proporcionar una visión panorámica y actualizada sobre el tema, identificando tendencias, debates y áreas de investigación emergentes que puedan orientar futuros estudios en el campo de la pedagogía de la lectoescritura.

2.1.2.1 Inteligencia Lingüística.

La inteligencia lingüística juega un papel central en el ámbito educativo al ser la base para la comunicación efectiva, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas. Permite a las personas estudiantes expresar ideas con claridad, comprender

instrucciones, participar en debates y argumentar de manera coherente. Además, fortalece la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, elementos clave para el éxito académico y personal de las personas. Por lo tanto, la inteligencia lingüística es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

A partir de una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la inteligencia lingüística se ha establecido que, comúnmente, las investigaciones educativas se centran en las inteligencias múltiples sin enfocarse en una de ellas. A nivel doctoral, no se encontraron evidencias de estudios asociados con la inteligencia lingüística en español, realizadas en los últimos 5 años y que fueran de acceso abierto.

Tabla 1

Sistematización de estudios sobre inteligencia lingüística en educación

Autor / Año/ País y nivel educativo	Objetivo	Método / Diseño/ Muestra	Resultados principales	Aportes para el estudio
Alfonso et al., 2022. Cuba, Cienfuegos. Primera infancia (5-6 años)	Diseñar una guía para la exploración de la inteligencia lingüística	Cualitativo, exploratorio, descriptivo. 63 niños del Círculo Infantil "Amiguitos del Granma"	Deficiencias en la formación docente, evaluación insuficiente y falta de estimulación del neurodesarrollo infantil	Proporciona instrumento contextualizado para evaluar la inteligencia lingüística y técnicas para estimular el lenguaje y la comunicación
Briceño, 2021. Ecuador, Guayas. Educación básica elemental	Analizar interacción entre inteligencias lingüística y kinestésica en aprendizaje de inglés	Cuantitativo, descriptivo, no experimental transversal. 120 estudiantes	Integrar inteligencia kinestésica mejora significativamente habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir	Evidencia importancia de combinar inteligencias para mejorar aprendizaje de idiomas y habilidades comunicativas generales
Pascumal et al., 2021. Ecuador, Ambato. Educación básica, séptimo año	Explorar desarrollo de inteligencia verbal-lingüística y su influencia en expresión oral	Mixto, cualitativo-cuantitativo. 53 estudiantes	Baja expresión oral vinculada a vocabulario limitado, falta de confianza y motivación	Resalta necesidad de intervenciones docentes y familiares para potenciar expresión oral y desarrollo integral

Entre los trabajos que cumplen con estas condiciones, y que se refieren a la educación básica o primaria, destaca una realizada por Alfonso et al. (2022), en Cuba, titulada “La exploración de la inteligencia lingüística en los niños de cinco a seis años”, en el marco de un proyecto sobre "Estimulación del neurodesarrollo" en los niños de la primera infancia, que se está desarrollando en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Su objetivo fue diseñar una guía para la exploración de la inteligencia lingüística en los niños de cinco a seis años, con base en el protocolo de Terré para la evaluación de las potencialidades de las inteligencias múltiples en el neuropotencial infantil.

La investigación adopta la concepción dialéctico-materialista como su método general, integrando métodos y técnicas de las ciencias pedagógicas. Utiliza una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva, aplicando una guía para explorar la inteligencia lingüística en una muestra de 63 niños de cinco a seis años del Círculo Infantil "Amiguitos del Granma" en Cienfuegos.

Los resultados revelan deficiencias en la formación docente, la evaluación sistemática de los niños y la estimulación del neurodesarrollo infantil. Las docentes muestran falta de actualización y creatividad en las técnicas utilizadas, centrándose más en las dificultades que en las potencialidades de los niños. Además, carecen de conocimientos sobre la evaluación de la inteligencia lingüística y no crean oportunidades para su desarrollo.

A partir de los resultados, se diseña un instrumento contextualizado para evaluar la inteligencia lingüística en niños de cinco a seis años, basado en la metodología neuropoint. Se sugieren técnicas de evaluación como la observación sistemática, los registros anecdóticos y el análisis del producto de la actividad creadora. Estas técnicas se centran en la comprensión de

mensajes, la creación de historias, la memorización, la creatividad con palabras, el gusto por la lectura, la habilidad de trazo, la atención auditiva y el vocabulario utilizado.

Finalmente, se discute la importancia de estimular el neurodesarrollo infantil desde edades tempranas y se enfatiza la necesidad de que los educadores exploren y potencien las inteligencias de los niños, especialmente la inteligencia lingüística y la generación de herramienta para proporcionar oportunidades de desarrollo integral en la primera infancia.

Los resultados de la investigación de Alfonso et al. (2022) destacan la necesidad de mejorar la formación docente, la evaluación de los niños y la estimulación del neurodesarrollo infantil. La creación de un instrumento para evaluar esta inteligencia, basado en la metodología neuropoint, resalta la importancia de técnicas como la observación sistemática y el análisis del producto de la actividad creadora para promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia. Estos hallazgos son relevantes tanto para los profesionales de la educación, al ofrecer herramientas prácticas, como para los formuladores de políticas, al señalar la necesidad de invertir en programas que estimulen el neurodesarrollo infantil y fomenten el desarrollo de las inteligencias de los niños desde edades tempranas.

Otra investigación desarrollada en esta línea temática, que establece la relación entre la inteligencia lingüística y otras categorias educativas, fue presentada por Briceño (2021), en la Provincia de Guayas – Ecuador. Este estudio fue titulado “Interacción de las inteligencias lingüística y kinestésica y su impacto sobre la adquisición de idiomas”, y su propósito central fue analizar cómo interactúan estos dos tipos de inteligencias en el ámbito educativo específico de la adquisición del idioma inglés a nivel de educación básica.

El estudio presentado adopta un enfoque cuantitativo descriptivo, utilizando un diseño no experimental transversal. Se seleccionó una muestra de 120 estudiantes de Educación Básica Elemental en Guayaquil, Ecuador, mediante muestreo intencional. Se aplicó una escala de estimación con 12 ítems dicotómicos. Los datos se procesaron con SPSS, utilizando análisis estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas. Se dividieron los resultados en habilidades comunicativas relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir.

El estudio examinó el impacto de combinar estrategias lingüísticas y kinestésicas en el aprendizaje de idiomas, centrándose en habilidades comunicativas específicas. Se observó que la inclusión de actividades físicas aumentó significativamente el aprendizaje efectivo en todas las áreas evaluadas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por ejemplo, al hablar, el uso de estrategias físicas resultó en un incremento del 30% en el aprendizaje efectivo en comparación con el enfoque exclusivamente lingüístico. Similarmente, al escuchar y leer, se observaron mejoras del 44% y 28% respectivamente cuando se integraron estrategias kinestésicas.

Las conclusiones resaltaron la importancia de la interacción entre las inteligencias lingüística y kinestésica para la adquisición de idiomas. Se recomienda a los docentes incorporar actividades kinestésicas en sus clases, como juegos, dramatizaciones y presentaciones teatrales, ya que estas promueven un ambiente de aprendizaje motivador y participativo. Además, se enfatizó que estas actividades no solo benefician el aprendizaje del idioma inglés, sino que también mejoran las habilidades comunicativas generales, como hablar, escuchar, leer y escribir.

Los resultados del estudio de Briceño (2021) resaltan la importancia de integrar estrategias lingüísticas y kinestésicas en la enseñanza de idiomas, especialmente en el contexto de la adquisición del idioma inglés en la educación básica. La interacción entre estas inteligencias ha

demostrado aumentar significativamente el aprendizaje efectivo en habilidades comunicativas clave como hablar, escuchar, leer y escribir.

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para los profesionales de la educación al recomendar la inclusión de actividades kinestésicas en las clases, como juegos y dramatizaciones, para crear un ambiente de aprendizaje participativo y motivador. Asimismo, destacan la mejora no solo en el aprendizaje del idioma extranjero sino también en las habilidades comunicativas generales del estudiantado. Esta investigación contribuye al conocimiento existente sobre la inteligencia lingüística al demostrar la efectividad de enfoques integrados en el contexto educativo, ofreciendo así aplicaciones prácticas valiosas para los educadores y los encargados de formular políticas educativas.

Por otra parte, en Ambato – Ecuador, Pascumal et al. (2021) desarrollaron una investigación que titularon “Desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística y su influencia en la expresión oral de estudiantes del nivel de educación básica”, enfocándose en explorar el desarrollo de este tipo de inteligencia y su impacto a nivel de la expresión oral en estudiantes de educación básica.

La investigación adoptó un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo para abordar el problema de manera integral. En la fase cualitativa, se llevó a cabo un análisis descriptivo del problema basado en la revisión sistemática de la literatura, lo que permitió definir el objeto de estudio y formular hipótesis. Luego, en la fase cuantitativa, se empleó una encuesta con preguntas cerradas como instrumento de recolección de datos, dirigida a estudiantes de séptimo año de una unidad educativa específica. La muestra incluyó a la totalidad de estudiantes de esa unidad

educativa, que constaba de 53 niños, con el propósito de verificar las hipótesis planteadas y buscar soluciones a la problemática identificada.

Los resultados revelaron que el alumnado experimenta dificultades en la expresión oral, vinculadas a una falta de vocabulario y habilidades lingüísticas. La encuesta demostró que muchos alumnos se sienten ignorados en clase debido a su incapacidad para comunicarse claramente, lo que sugiere un vocabulario limitado y problemas de expresión. Además, se identificaron obstáculos socioafectivos, como la falta de confianza para expresar emociones y la inhibición para comunicarse debido a la inseguridad o al miedo al rechazo.

El bajo nivel de desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística se reflejó en los resultados del test de Howard Gardner, donde esta inteligencia mostró un rendimiento deficiente en comparación con otras. La falta de enfoque en el desarrollo de esta inteligencia por parte de los docentes, así como la ausencia de práctica y motivación para la expresión oral, contribuyen a esta problemática. El análisis estadístico confirmó que la inteligencia verbal-lingüística influye significativamente en la expresión oral de estudiantes de educación básica.

Como conclusión, se destacó la necesidad de promover actividades que mejoren esta inteligencia, tanto para estudiantes con un desarrollo deficiente como para aquellos con otras inteligencias más desarrolladas. Se subrayó la importancia de la intervención de padres, docentes y autoridades educativas para fomentar un entorno que favorezca el desarrollo integral de la inteligencia verbal-lingüística y la expresión oral del estudiantado.

Esto podría lograrse mediante la implementación de actividades en el hogar y en el aula, así como la capacitación de padres y docentes para mejorar las estrategias pedagógicas y promover la motivación estudiantil en el proceso de aprendizaje lingüístico.

Los resultados de la investigación de Pascumal et al. (2021) resaltan la importancia crítica de desarrollar la inteligencia verbal-lingüística en estudiantes de educación básica para mejorar su expresión oral. Las dificultades encontradas, como la falta de vocabulario y habilidades lingüísticas, señalan la necesidad de intervenciones específicas por parte de padres, docentes y autoridades educativas. Estos hallazgos contribuyen significativamente al conocimiento existente sobre la inteligencia lingüística en el contexto educativo al evidenciar cómo influye directamente en la capacidad de expresión de quienes estudian.

La aplicación práctica de estos resultados se centra en la implementación de actividades en el hogar y en el aula, así como en la capacitación de profesionales de la educación, para mejorar las estrategias pedagógicas y motivar a estudiantes en su proceso de aprendizaje lingüístico, siendo esenciales para la formulación de políticas educativas efectivas.

En definitiva, estas investigaciones proporcionan perspectivas valiosas sobre cómo la inteligencia lingüística juega un papel fundamental en el proceso educativo y cómo su comprensión más profunda puede informar el diseño de prácticas pedagógicas más efectivas y personalizadas, así como la implementación de estrategias que fomenten un desarrollo integral de las habilidades lingüísticas y comunicativas en las personas estudiantes desde edades tempranas.

Desde una perspectiva metodológica, los estudios analizados presentan diferencias en sus enfoques metodológicos, pero también comparten ciertos elementos en común. En cuanto a similitudes, todos buscan evaluar la inteligencia lingüística en contextos educativos y utilizan estrategias de recolección de datos que involucran la observación o la aplicación de instrumentos estructurados. Además, coinciden en analizar el impacto del desarrollo lingüístico en el aprendizaje, destacando la importancia de esta habilidad en el rendimiento académico.

Entre las diferencias, algunos estudios adoptan un enfoque cualitativo basado en la interpretación y descripción de comportamientos, mientras que otros emplean un enfoque cuantitativo que recurre a pruebas estadísticas para medir la inteligencia lingüística. También varían en los grupos de edad estudiados y en los instrumentos utilizados, ya que algunos priorizan la observación directa, mientras que otros aplican escalas o encuestas estructuradas. Como patrón común, se observa que la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permite obtener una visión más completa del fenómeno estudiado, equilibrando el análisis interpretativo con la objetividad de los datos numéricos.

La revisión de los antecedentes sobre inteligencia lingüística permite identificar varios patrones que resultan significativos para la fundamentación de esta investigación. En primer lugar, los tres estudios reseñados —Alfonso et al. (2022) en Cuba, Briceño (2021) en Ecuador y Pascumal et al. (2021) también en Ecuador— comparten un hallazgo convergente: la inteligencia lingüística no se desarrolla de forma aislada, sino en interacción con otras capacidades cognitivas y comunicativas, y su potenciación requiere estrategias pedagógicas activas que trasciendan la instrucción directa y la memorización. Sin embargo, cada estudio aborda esta premisa desde un ángulo distinto: Alfonso et al. enfatizan la detección temprana y la estimulación del neurodesarrollo, Briceño se centra en la interacción entre inteligencias para el aprendizaje de idiomas y Pascumal et al. destacan el papel de la familia y la confianza del estudiantado en el desarrollo de la expresión oral.

En segundo lugar, es preciso señalar una limitación compartida por estos antecedentes: ninguno de ellos aborda la inteligencia lingüística en articulación con los cuatro componentes lingüísticos que esta investigación propone como ejes didácticos —fonológico, léxico, sintáctico y

semántico—, ni incorpora los saberes ancestrales o las prácticas de oralidad comunitaria como recursos pedagógicos para su desarrollo. Esta ausencia configura un vacío que la presente investigación aspira a cubrir. Asimismo, a nivel doctoral no se encontraron evidencias de estudios en español, realizados en los últimos cinco años y de acceso abierto, que articulen de forma explícita y sistemática la inteligencia lingüística con la enseñanza de la lectoescritura en educación primaria desde un enfoque crítico-social y contextualizado en comunidades rurales afrocolombianas. Este vacío no solo justifica la pertinencia del estudio, sino que le confiere un carácter de originalidad que se materializa en el diseño de una propuesta didáctica fundamentada tanto en la evidencia empírica del contexto como en la articulación teórica entre la inteligencia lingüística de Gardner y el enfoque sociocultural de Vygotsky.

2.1.2.2 Enseñanza de la lectoescritura.

La lectoescritura desempeña un papel fundamental en el desarrollo educativo de los estudiantes de primaria, constituyendo la base para el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento. La capacidad de leer y comprender textos permite a los estudiantes acceder a contenidos de asignaturas, resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma. Además, la escritura les permite expresar sus ideas, organizar su pensamiento y comunicarse eficazmente, habilidades cruciales para su desarrollo académico y social.

En este contexto, Gonzaga (2021) subraya que la lectoescritura es esencial en el proceso educativo, pues no solo facilita el aprendizaje en diversas disciplinas, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas cruciales. La preparación inicial del estudiante, especialmente en las primeras etapas, es clave para una transición efectiva hacia el aprendizaje formal de la lectura y la escritura

La lectura transversal de los estudios reseñados en ambas subsecciones del estado del arte permite construir una cartografía de los vacíos investigativos que la presente investigación procura atender. En el campo de la inteligencia lingüística, los antecedentes evidencian que la producción académica existente se concentra mayoritariamente en la descripción de la capacidad lingüística como constructo psicológico o en su relación con el aprendizaje de idiomas extranjeros, pero no la operacionaliza en componentes didácticos aplicables a la alfabetización inicial en contextos de educación primaria. En el campo de la enseñanza de la lectoescritura, los estudios revisados —Beltrán (2023), Mancera (2021), García Márquez (2022), Morales y Perozo (2019), Vargas (2023), entre otros— coinciden en diagnosticar problemas recurrentes: predominio de métodos sintéticos y memorísticos, escasa contextualización de las prácticas de aula, limitada formación docente en estrategias innovadoras y débil articulación escuela-familia-comunidad. No obstante, ninguno de estos estudios propone una respuesta pedagógica que integre, en un mismo diseño, la inteligencia lingüística como marco conceptual, el enfoque sociocultural como perspectiva epistemológica, los saberes ancestrales como recurso didáctico y los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico como ejes articuladores de la propuesta.

Esta confluencia de vacíos —teóricos, metodológicos y contextuales— configura la oportunidad investigativa que el presente estudio asume. La contribución no se limita a agregar un estudio más al corpus existente, sino que aspira a construir un puente entre dos campos que la literatura ha mantenido relativamente desconectados: la inteligencia lingüística y la didáctica de la lectoescritura en contextos rurales y culturalmente diversos. La materialización de este puente se concreta en la propuesta didáctica "Palabras con Raíz", cuyo diseño se fundamenta en los

hallazgos del diagnóstico, en la revisión teórica y en las voces de los actores educativos del C.E. Piñal Dulce.

Tabla 2

Sistematización de estudios sobre la enseñanza de la lectoescritura

Autor / Año/ País y nivel educativo	Objetivo	Método / Diseño/ Muestra	Resultados principales	Aportes para el estudio
Vargas, 2023. Paraguay, Ñeembucú. Educación básica, segundo ciclo	Analizar estrategias de enseñanza de la lectoescritura utilizadas por docentes	Mixto, observacional transversal, encuestas y entrevistas16 docentes y 7 directivos	Predominio de lectura en voz alta y métodos silábicos; alta valoración de estrategias didácticas	Destaca necesidad de capacitación docente y aplicación efectiva de estrategias de lectoescritura
Verdezoto et al., 2023. Ecuador. Educación General Básica	Analizar metodología de aprendizaje de la lectoescritura y su impacto en adquisición de conocimientos	Mixto, exploratorio y descriptivo-explicativo, encuestas y análisis documental 650 estudiantes	Deficiencias en lectura y escritura por escaso hábito lector y métodos inadecuados; tecnología como recurso complementario	Señala importancia de estrategias adaptativas, integración de tecnología y fortalecimiento del hábito lector
Morales & Perozo, 2019. Colombia, Abejorral. Educación básica primaria rural	Describir procesos de enseñanza de la lectoescritura en escuelas rurales	Descriptivo, campo transeccional, observación directa50 docentes	Predominio de métodos sintéticos sobre analíticos; énfasis en memorización	Proporciona evidencia sobre prácticas docentes en entornos rurales y la necesidad de diversificar enfoques metodológicos
Pollock et al., 2021. Europa. Diversos niveles educativos	Presentar método GANAG para mejorar retención de información y habilidades de escritura	Revisión y aplicación del modelo Master Teaching Estudiantes de distintos niveles	Mejora habilidades de lectoescritura mediante pasos estructurados: establecimiento de objetivos, práctica y revisión	Método replicable y estructurado para fortalecer enseñanza de escritura
Ministerio de Educación Nacional, 2022. Colombia. Primaria, instituciones con bajo desempeño.	Implementar programa “Todos a Aprender” para mejorar calidad educativa en lenguaje y matemáticas	Programa nacional con componentes pedagógicos, formación situada, gestión y apoyo comunitario Estudiantes de primaria	Mejora interacción docente-estudiante, competencias básicas y condiciones de enseñanza	Enfatiza formación docente, colaboración comunitaria y estrategias integrales para mejorar lectoescritura

Dentro de esta revisión documental, se destaca que el estudio realizado por Vargas (2023) en Paraguay, titulado “Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del segundo ciclo año 2023”. La metodología de esta investigación implica analizar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura utilizadas por docentes del segundo ciclo en el departamento de Ñeembucú. Se abarcan tanto zonas urbanas como rurales, incluyendo tres instituciones de cada tipo.

Este estudio, con un enfoque mixto, encuestó a 16 docentes y siete directivos mediante un censo. En el aspecto cuantitativo, utilizó un diseño observacional, transversal y descriptivo con encuestas estructuradas a docentes. El enfoque cualitativo se basó en entrevistas para interpretar datos de docentes y directivos del segundo ciclo en escuelas urbanas y rurales de Ñeembucú.

Los resultados de la encuesta revelan que la mayoría de los docentes (56%) están totalmente de acuerdo en la utilización de estrategias de enseñanza de la lectoescritura, mientras que el 44% restante está de acuerdo. Este alto nivel de aceptación sugiere que los docentes reconocen la importancia de aplicar estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje, lo que puede favorecer un proceso más estructurado y efectivo en el aula. Estos hallazgos concuerdan con la literatura previa, que destaca la importancia de las estrategias de enseñanza para lograr la comprensión y el desarrollo de competencias en la población estudiantil. En cuanto a las técnicas de lectura, se observa que la lectura en voz alta es la técnica más utilizada por los docentes, seguida por la lectura socializadora. Además, el método silábico es el más frecuentemente empleado para la enseñanza de la lectoescritura.

Se concluye que las estrategias de enseñanza de la lectoescritura son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es esencial que los docentes estén capacitados para aplicarlas

de manera efectiva. Es necesario que los docentes guíen a estudiantes en todas las etapas de la lectura y utilicen las estrategias apropiadas en cada momento.

El estudio de Vargas (2023) en Paraguay, que analiza las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en el segundo ciclo en áreas urbanas y rurales, aporta una valiosa perspectiva sobre cómo las estrategias pedagógicas impactan el aprendizaje en contextos diversos. Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes reconocen la importancia de aplicar estrategias didácticas específicas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, una conclusión que resalta la necesidad de una capacitación docente continua.

Estos hallazgos son relevantes y aplicables para los profesionales de la educación y los responsables de formular políticas, ya que subrayan la necesidad de capacitar a los docentes en la aplicación efectiva de estrategias de enseñanza de la lectoescritura, lo cual es fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

De igual forma, Verdezoto et al. (2023) realizaron un estudio en Ecuador, relacionado con "La metodología de aprendizaje de la lectoescritura en el proceso de enseñanza", cuyo objetivo general fue analizar cómo estas habilidades afectan la adquisición de conocimientos y la interacción con la información en un entorno educativo en constante cambio. La investigación aborda la influencia fundamental de la lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en Educación General Básica, reconociendo su importancia más allá de la mera decodificación textual.

Esta investigación se enmarca en el paradigma crítico-propositivo y el aprendizaje constructivista, buscando generar cambios a partir del análisis documental y encuestas. Con un

enfoque mixto, exploratorio y descriptivo-explicativo, se realizó en el contexto real, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para analizar a 650 estudiantes.

Los resultados destacan deficiencias en lectura y escritura debido a un escaso hábito lector y la inadecuada utilización de métodos y materiales apropiados. Los educadores subrayan la necesidad de estrategias pedagógicas adaptativas y la integración de la lectoescritura en todas las áreas del currículo. La tecnología se identifica como una herramienta promisoria, aunque se enfatiza la importancia de equilibrar su uso con enfoques tradicionales.

La tecnología apoya la enseñanza de la lectoescritura mediante plataformas interactivas como: Kahoot! y Google Classroom, que refuerzan la comprensión lectora y la escritura. Herramientas como GraphoGame y Starfall facilitan el reconocimiento de letras y sonidos, mientras que Padlet y blogs educativos fomentan la escritura colaborativa. Además, los audiolibros y aplicaciones de lectura asistida mejoran el acceso a textos, especialmente para estudiantes con dificultades. Estos recursos complementan los métodos tradicionales, ofreciendo un aprendizaje más dinámico y personalizado.

Las conclusiones resaltan la importancia crítica de abordar estos desafíos para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y equitativo, lo que implica la colaboración entre educadores, el fomento del hábito lector y la capacitación continua para una educación integral. En última instancia, se destaca la lectoescritura como base esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas y un aprendizaje más profundo y significativo en la Educación General Básica.

Así mismo, el estudio de Verdezoto et al. (2023) en Ecuador sobre la metodología de aprendizaje de la lectoescritura enfatiza la importancia crítica de esta habilidad en el proceso

educativo. Sus resultados revelan deficiencias en lectura y escritura, atribuidas a la falta de hábito lector y métodos inadecuados. Esto resalta la necesidad de estrategias pedagógicas adaptativas y la integración efectiva de la lectoescritura en todas las áreas del currículo. Además, se identifica la tecnología como una herramienta valiosa, aunque se enfatiza la importancia de equilibrar su uso con enfoques tradicionales.

El estudio de Verdezoto et al. (2023) resalta la importancia de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. ¡Herramientas digitales como Kahoot! y Google Classroom, combinadas con métodos tradicionales, pueden fortalecer tanto la comprensión lectora como las habilidades de escritura. Este enfoque híbrido, que incorpora lo mejor de ambas metodologías, es especialmente relevante en el contexto actual de educación a distancia y el uso de plataformas digitales en aulas tradicionales.

Estos hallazgos contribuyen al cuerpo de conocimientos existente al proporcionar evidencia concreta de los desafíos y las soluciones necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación General Básica. Son relevantes para los profesionales de la educación al destacar la importancia de la colaboración entre educadores, el fomento del hábito lector y la capacitación continua, lo cual tiene implicaciones prácticas significativas en la formulación de políticas educativas orientadas a una enseñanza más efectiva y equitativa.

En Colombia, Morales y Perozo (20219 desarrollaron una investigación en torno a los “Procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural colombiana”, planteándose como objetivo central describir los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los docentes de educación básica rural, en los primeros grados de escolaridad.

La investigación, con un enfoque descriptivo y diseño de campo transeccional, estudió a 50 docentes de dos escuelas rurales en Abejorral, Antioquia. Mediante observación directa no participante, se analizaron las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en el modelo "Escuela Nueva" a lo largo del año escolar, identificando los métodos más utilizados en el aula.

Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los maestros en las escuelas rurales estudiadas emplean métodos sintéticos en la enseñanza de la lectoescritura, basados en la enseñanza del alfabeto, las sílabas y la pronunciación de las letras. Se observa que un porcentaje menor utiliza métodos analíticos, enfocándose en la lectura de textos y la comprensión lectora. Además, se evidencia que, durante el proceso de enseñanza, los maestros tienden a enfocarse en actividades que se orientan según los procedimientos de los métodos sintéticos, promoviendo la ejercitación y memorización, mientras que los métodos analíticos se centran más en la construcción de sentido y la significación en la lectura y escritura.

En cuanto a los materiales utilizados, la mayoría de los maestros emplean materiales relacionados con los métodos sintéticos, seguidos por materiales de los métodos analíticos. En conclusión, la investigación revela que prevalece el uso de métodos tradicionales basados en el enfoque prescriptivo y normativo de la enseñanza de la lectoescritura, aunque hay un número menor de maestros que adoptan enfoques más centrados en la construcción de sentido y la significación.

Este estudio de Morales y Perozo (2019) destaca la prevalencia de métodos sintéticos en las prácticas docentes, enfocados en la enseñanza del alfabeto y las sílabas. Esto revela una tendencia hacia enfoques tradicionales prescriptivos y normativos en la enseñanza de la lectoescritura en entornos rurales. Estos hallazgos contribuyen al cuerpo de conocimientos

existente al proporcionar evidencia empírica sobre las estrategias utilizadas por los docentes en este contexto específico. Son relevantes para los profesionales de la educación al resaltar la necesidad de considerar diferentes enfoques pedagógicos para promover una enseñanza más efectiva y significativa de la lectoescritura en entornos rurales, lo cual tiene implicaciones prácticas importantes para la formulación de políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación en estas áreas.

El estudio de Morales y Perozo (2019) en Colombia subraya que, aunque los métodos sintéticos predominan en las escuelas rurales, existe una necesidad urgente de incorporar enfoques más centrados en la comprensión lectora y la construcción de significado. La combinación equilibrada de métodos sintéticos y analíticos puede proporcionar un enfoque pedagógico más completo y efectivo, particularmente en contextos rurales donde los recursos y las estrategias metodológicas son limitados.

El predominio de métodos sintéticos puede limitar la comprensión lectora y la escritura, ya que prioriza la memorización sobre la construcción de significado. Esto puede generar una lectura mecánica y dificultar la expresión escrita. Para mejorar estos aspectos, es clave combinar estrategias analíticas y constructivistas que fomenten la interpretación y la producción de textos con sentido.

Ahora bien. en Europa, Jane Pollock y otros investigadores plantearon un método de enseñanza que se conoce como GANAG (Goal setting, Accessing prior knowledge, New information, Application of new information, Goal review), el cual se concibe como un modelo de planificación de lecciones diseñado para maximizar la retención de información y fomentar el pensamiento crítico y creativo en estudiantes, integrando estrategias de alto rendimiento. Basado

en el Máster Teaching de Madeline Hunter, GANAG incluye cinco pasos: establecer el objetivo, acceder a conocimientos previos, introducir nueva información, aplicar nueva información y revisar el objetivo. Este método es particularmente efectivo para enseñar habilidades de escritura, ya que cada paso puede enfocarse en fortalecer las capacidades de lectoescritura del estudiantado (Pollock et al., 2021).

El método GANAG puede aplicarse en la enseñanza de la escritura mediante una lección sobre párrafos descriptivos. Primero, el docente establece el objetivo, explicando que los estudiantes aprenderán a redactar descripciones con detalles sensoriales. Luego, activa conocimientos previos pidiéndoles que recuerden experiencias en las que describieron algo. A continuación, introduce nueva información con ejemplos de textos descriptivos bien estructurados, resaltando el uso de adjetivos y metáforas. Posteriormente, los estudiantes redactan su propio párrafo aplicando lo aprendido. Finalmente, revisan sus textos en grupos, asegurando que cumplan con los criterios establecidos y reflexionando sobre su aprendizaje.

En el primer paso, establecer el objetivo, el maestro debe clarificar y hacer visible el objetivo de la lección, alentando a estudiantes a escribir el objetivo y autoevaluar su conocimiento y habilidades previas en escritura. Este paso establece una intención clara y proporciona una base para la autoevaluación continua. Al acceder a conocimientos previos, el maestro puede utilizar estrategias como el aprendizaje cooperativo y las representaciones no lingüísticas para conectar la nueva información con lo que las personas estudiantes ya saben sobre lectoescritura como, por ejemplo, discutir las estructuras de ensayo previamente aprendidas.

Cuando se introduce nueva información, el maestro modela la toma de notas y utiliza pausas estratégicas para permitir a sus estudiantes aclarar sus pensamientos y formular preguntas

sobre técnicas de lectoescritura. Este paso es fundamental para enseñar al estudiantado cómo organizar sus ideas y detalles en sus escritos. Luego, al aplicar la nueva información, quienes estudian practican leyendo y escribiendo, usando lo que han aprendido, ya sea mediante lecturas, redacción de ensayos, identificación de similitudes y diferencias en textos, o generación y prueba de hipótesis en sus argumentos escritos.

Finalmente, en revisar el objetivo, estudiantes evalúan su comprensión y esfuerzo en relación con el objetivo de la lección, consolidando su aprendizaje a través de la autoevaluación y el reconocimiento del esfuerzo. Este enfoque sistemático asegura que el estudiantado no solo retenga la información, sino que también mejore sus habilidades de lectoescritura de manera efectiva (Pollock et al., 2021).

En el contexto latinoamericano, y específicamente en Colombia, destaca el desarrollo del programa "Todos a Aprender", que consiste en un método diseñado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, orientado a mejorar la calidad educativa en las áreas de lenguaje y matemáticas para estudiantes de primaria, centrándose en potenciar las competencias básicas y las condiciones de enseñanza en instituciones con bajo desempeño (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

El programa "Todos a Aprender" se estructura en cinco componentes clave. El componente pedagógico fomenta la interacción efectiva entre docentes y estudiantes. Esta interacción crea un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades, como la lectoescritura, y también promueve valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje. El componente de formación situada proporciona capacitación y acompañamiento en el aula, ayudando a los docentes a mejorar

sus prácticas pedagógicas en lectoescritura a través de la colaboración y el intercambio de buenas prácticas directamente en el entorno educativo.

El componente de gestión educativa se enfoca en mejorar la planificación y evaluación de los procesos académicos, asegurando que las estrategias implementadas sean adecuadas para desarrollar competencias en lectoescritura según las capacidades de cada comunidad educativa. El componente de condiciones básicas garantiza que estudiantes tengan acceso a la escuela, espacios adecuados y apoyo alimentario, creando un entorno que favorezca la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Por último, el componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social promueve un compromiso nacional con la calidad educativa, involucrando a toda la comunidad en el proceso de transformación y destacando la importancia del liderazgo y el compromiso de todos los actores para lograr mejoras significativas en la enseñanza de la lectoescritura (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Los estudios analizados presentan similitudes en la importancia de las estrategias docentes para la enseñanza de la lectoescritura y la necesidad de mejorar estos procesos. Todos destacan la capacitación docente como un factor clave para fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Las diferencias radican en el contexto geográfico y educativo de cada estudio. En Paraguay, se observa una preferencia por métodos tradicionales en entornos urbanos y rurales; en Ecuador, se identifican deficiencias en hábitos lectores y la necesidad de metodologías adaptativas; mientras que en Colombia predomina el uso de métodos sintéticos en zonas rurales. Una conclusión común es la persistencia de enfoques tradicionales y la falta de estudios que

relacionen la lectoescritura con la inteligencia lingüística, lo que abre un campo para futuras investigaciones.

En cuanto a sus metodologías, todos los estudios adoptan un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas, entrevistas y observaciones en aula para analizar las estrategias docentes y su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, presentan diferencias en su aplicación.

En términos generales, las investigaciones reseñadas proporcionan conocimientos e información valiosa para que los educadores y responsables de políticas diseñen e implementen programas de formación docente en metodologías innovadoras, a fin de desarrollar recursos pedagógicos pertinentes, fortalecer el uso de tecnología educativa con soporte adecuado, y establecer mecanismos de evaluación para ajustar estrategias según su impacto. Además, es fundamental que las políticas educativas se basen en evidencia y que se fomente la participación de la comunidad educativa para garantizar un aprendizaje efectivo y contextualizado de la lectoescritura en la educación primaria.

En resumen, los estudios revisados coinciden en la relevancia de las estrategias pedagógicas adaptativas para la enseñanza de la lectoescritura, así como en la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de métodos eficaces. La integración de la tecnología, el fomento del hábito lector y la aplicación de enfoques variados son aspectos clave para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, especialmente en contextos rurales y diversos.

2.2 Marco teórico-conceptual

2.1.1 Marco Conceptual

En este apartado se examina conceptualmente la inteligencia lingüística y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura, resaltando su importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas. Asimismo, se profundiza en la enseñanza de la lectoescritura, estableciendo un marco de referencia para el diseño de la propuesta didáctica. Se considera, además, la diversidad de habilidades en el aula, donde algunos estudiantes enfrentan dificultades en lectura y escritura que afectan su fluidez y comprensión. Ante ello, se destaca la necesidad de enfoques pedagógicos inclusivos que fortalezcan las competencias lingüísticas y faciliten un aprendizaje significativo para todos.

A modo de introducción, es preciso puntualizar que la inteligencia, como proceso cognitivo, implica utilizar habilidades para resolver problemas y adaptarse al entorno; esta capacidad fundamental ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de una concepción general a una más específica. Históricamente, se ha valorado la capacidad de razonar, adaptarse y resolver problemas como indicadores de inteligencia; sin embargo, Chura et al. (2019), en su artículo sobre las “Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples en la pedagogía”, argumenta que según ese enfoque no hay una única inteligencia, sino al menos ocho tipos diferentes, entre ella destaca la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, entre otras, lo que amplía la noción tradicional de inteligencia y reconoce la diversidad de capacidades y habilidades en las personas.

Específicamente, en el ámbito educativo, aplicar la teoría de las inteligencias múltiples implica reconocer que cada estudiante tiene habilidades y fortalezas únicas, y que identificarlas y

potenciarlas ofrece un enfoque diverso que promueve la creatividad y el respeto por las diferencias. Esto facilita la comprensión de la inteligencia como una herramienta funcional para la psicología educativa y permite ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales, favoreciendo así un aprendizaje más efectivo y significativo. En este contexto, destaca la inteligencia lingüística como una de las ocho inteligencias reconocidas por Gardner (1993), la cual alude a la capacidad de usar y comprender el lenguaje eficazmente, expresándose con claridad y comprendiendo sus estructuras en distintos contextos.

En el marco de la teoría de las inteligencias múltiples, es importante mencionar que las diferencias en el nivel de inteligencia lingüística influyen en las estrategias de enseñanza al requerir enfoques variados que atiendan a la diversidad en el aula. Mientras algunos estudiantes aprenden mejor a través de la lectura y la escritura, otros pueden beneficiarse de debates, narraciones o juegos de palabras. Adaptar las metodologías a estas diferencias permite una enseñanza más inclusiva, promoviendo la participación y el desarrollo equitativo de las habilidades comunicativas.

En correspondencia con lo expuesto, Pascumal et al. (2021), quienes investigan el desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística y la expresión oral en educación básica, señala que la inteligencia lingüística o verbal-lingüística hace referencia a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva, para expresar pensamientos y emociones, así como, para mantener una comunicación fluida y coherente. Desde el punto de vista neurofisiológico, esta inteligencia se ubica en el hemisferio dominante izquierdo del cerebro, con conexiones específicas que facilitan la comprensión y producción del lenguaje hablado y escrito. En la educación, para lograr un

desarrollo integral en los educandos, es preciso estimular la inteligencia lingüística, por cuanto esta promueve el pensamiento crítico, la expresión creativa y el aprendizaje significativo.

Como punto de partida, es importante comprender que la adquisición del habla es un proceso complejo influenciado por factores internos y externos, por lo que resulta esencial para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños; en este sentido, se considera un fenómeno sociocultural aprendido que se basa en funciones psicofisiológicas y estructuras anatómicas no diseñadas específicamente para este fin (Pasmucal et al., 2021).

De igual forma, la inteligencia lingüística es trascendental para el desarrollo infantil, porque el lenguaje es determinante en la vida diaria y experiencias de aprendizaje de los niños, considerando que su uso efectivo mejora la comunicación, además de fortalecer habilidades cognitivas y emocionales. Por ejemplo, una buena comprensión y expresión lingüística pueden mejorar la capacidad de resolver problemas, la empatía y la capacidad de aprender de manera más efectiva. Por consiguiente, promover el desarrollo de la inteligencia lingüística desde edades tempranas contribuye significativamente al desarrollo integral y al éxito académico y personal de los niños (Alfonso et al., 2022).

Aunado a lo anterior, García y Macías (2022) señalan que la inteligencia lingüística implica la capacidad de utilizar el lenguaje nativo para comunicarse y expresar pensamientos mediante la oralidad y la escritura, su desarrollo está determinado por el aprendizaje de expresiones lingüísticas en el hogar, desde los primeros años, y se complementa mediante el estudio y práctica de la comunicación oral y escrita en el contexto educativo. En concreto, la inteligencia lingüística se manifiesta en el aula mediante la demostración de habilidades como pensar en palabras, expresarse con precisión, comprender y disfrutar de la lectura, dominar la

escritura, contar historias y apreciar los juegos de palabras, entre otras, que contribuyen a fortalecer sus experiencias comunicativas en el entorno académico.

En consecuencia, se asume la inteligencia lingüística como un componente fundamental en el proceso educativo, puesto que el lenguaje es esencial para interactuar en diferentes situaciones sociales y se adapta a distintos contextos lingüísticos. Esta tipología de inteligencia implica el uso efectivo del lenguaje en todas sus formas, desde la sintaxis hasta la retórica, y se desarrolla con facilidad en personas con habilidades analíticas y de redacción destacadas, apreciándose en escritores, poetas, periodistas y oradores, así como en estudiantes apasionados por la lectura, la escritura creativa y el aprendizaje de idiomas adicionales (Briceño y Durán, 2022).

En cuanto a las características principales de la inteligencia lingüística, estas incluyen la fluidez verbal, la comprensión y producción de textos escritos, la capacidad para interpretar y analizar discursos, así como la habilidad para utilizar el lenguaje de manera creativa y persuasiva. Además, esta se manifiesta en la sensibilidad hacia el significado y las connotaciones de las palabras, así como en la capacidad para adaptar el lenguaje a diferentes situaciones comunicativas. Como área de aprendizaje, esta inteligencia se expresa explícitamente mediante la lectura, la escritura, la comunicación oral y la comprensión de textos, aunque no puede obviarse que facilita el aprendizaje en otras áreas del conocimiento, pues el lenguaje es una herramienta clave para la adquisición y transmisión de información.

Como se ha logrado apreciar, la inteligencia lingüística, considerada como una de las inteligencias primarias y esencial para el desarrollo integral de los individuos, abarca la comprensión profunda de los componentes fundamentales del lenguaje, como la fonología, sintaxis, semántica y pragmática. A este respecto, Cajamarca (2024), en sus estudios sobre

estrategias didácticas para el desarrollo de la inteligencia lingüística en educación básica, enfatiza que esta competencia, compartida universalmente por los seres humanos, es medular para la comunicación efectiva y el uso adecuado del lenguaje como sistema simbólico y de expresión. Su adquisición y desarrollo adecuados son fundamentales para el desenvolvimiento social y educativo, especialmente en las etapas vitales de la niñez y adolescencia, donde se deben implementar estrategias pedagógicas precisas para potenciar las habilidades de lectoescritura y ampliar los horizontes educativos de los estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, es esencial que los docentes integren estrategias didácticas innovadoras basadas en la estimulación de la inteligencia lingüística en el proceso educativo. Esto implica planificar actividades que promuevan el desarrollo tanto de las habilidades verbales como escritas de los estudiantes, proporcionando un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor. Se deben emplear prácticas didácticas adecuadas a la edad de los estudiantes, que favorezcan el reconocimiento y la manipulación de sonidos, gráficos y símbolos, facilitando así la adquisición de conocimientos de manera significativa.

Ahora bien, para aprovechar y potenciar la inteligencia lingüística en la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primaria, es necesario diversificar los materiales de lectura, fomentar la expresión oral mediante debates y presentaciones, estimular la escritura creativa con retroalimentación constructiva, integrar herramientas tecnológicas, promover la lectura compartida y el trabajo colaborativo en grupos pequeños (Guaraca y Erazo, 2022). Estas estrategias no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también enriquecen la comprensión lectora, la comunicación efectiva y el interés por la lectura y la escritura en los estudiantes.

En este contexto de la enseñanza de la lectoescritura, es preciso comprender que la inteligencia lingüística abarca habilidades en el uso del lenguaje, tanto oral como escrito, incluyendo comprensión, expresión, estructuración de significados y dominio de funciones lingüísticas y vocabulario. Esta habilidad está relacionada con el nivel de lectura, la comprensión de textos y la expresión del pensamiento, por lo que es estratégica para el desarrollo de la competencia lectoescritora y la comunicación efectiva (García y Macías, 2022).

Específicamente, la lectoescritura se considera una de las más importantes competencias lingüísticas promovidas dentro de los sistemas educativos formales, y según González (2020) debe comprenderse que se trata así mismo de un proceso complejo que requiere diversas habilidades para su desarrollo exitoso, entre las que destacan las de pensamiento, como la observación, la identificación, la comparación y la descripción; las lingüísticas, que permiten al estudiante comunicarse verbalmente y comprender lo que ve y oye; y las informacionales, que facilitan la búsqueda, selección y comunicación de la información necesaria, fomentando el hábito de la lectura y la escritura. Además, se incluyen las habilidades físicas, como el uso de las manos, dedos y ojos para leer y escribir. Todas estas competencias contribuyen al avance del estudiante en el sistema escolar, dotándolo de herramientas cognitivas y estrategias para su éxito académico.

A este respecto y de acuerdo con Chacha et al. (2020), la lectoescritura es clave para el desarrollo integral de los niños, ya que les permite adquirir conocimientos y habilidades esenciales dentro de sus entornos personal, familiar, comunitario, escolar, entre otros. La lectura inicia antes de la enseñanza formal, pues los niños se familiarizan con el lenguaje escrito a través de su entorno, interpretando lo que observan, y a medida que crecen, su comprensión lectora evoluciona, influenciada por su experiencia previa y la relación con el texto y el contexto.

Tradicionalmente, las estrategias de enseñanza no siempre priorizaban el interés de los niños en la lectura, pero hoy se reconoce su importancia no solo para el aprendizaje, sino también para fortalecer diversas habilidades. Además, leer va más allá de la adquisición de información, pues implica una conexión emocional y afectiva con el texto.

Según este autor, existen cuatro habilidades fundamentales que los niños deben desarrollar para aprender a leer: conciencia fonológica, instrucción fonética, fluidez y comprensión lectora, las cuales deben ser consideradas por los docentes al diseñar sus estrategias de enseñanza, enfocándose en lograr que los estudiantes puedan leer, comprender y aplicar lo que leen. La escritura, al igual que la lectura, se manifiesta en los niños desde temprana edad, estas comienzan con un "código propio" que evoluciona gradualmente a medida que adquieren habilidades de escritura más avanzadas.

En línea con lo descrito, para desarrollar la conciencia fonológica, se pueden realizar juegos de rimas y segmentación de palabras en sílabas. La instrucción fonética puede fortalecerse mediante la asociación de sonidos con letras a través de tarjetas ilustradas. La fluidez lectora se fomenta con lecturas en voz alta y repetidas, mientras que la comprensión lectora se potencia con preguntas guiadas y la narración de historias que inviten a la reflexión. En cuanto a la escritura, actividades como el dictado de palabras sencillas, la creación de cuentos cortos y el uso de dibujos para representar ideas ayudan a consolidar su evolución.

La interacción con el entorno y las personas influye en el desarrollo de la escritura, desde dibujos hasta palabras, por lo que el trabajo conjunto de padres y docentes es clave para apoyar el aprendizaje y prevenir dificultades (Chacha et al., 2020). Para facilitar la colaboración entre padres y docentes en la lectoescritura, es clave mantener una comunicación constante y promover

estrategias conjuntas. Los docentes pueden sugerir actividades lúdicas como juegos fonéticos y lectura compartida, mientras que los padres refuerzan el aprendizaje en casa. El uso de plataformas digitales y reuniones periódicas permite dar seguimiento al progreso y detectar dificultades a tiempo, fortaleciendo el rol de la familia en el proceso educativo.

El desarrollo de la lectoescritura atraviesa diversas fases que permiten a los niños adquirir y consolidar habilidades de lectura y escritura de manera progresiva. En la fase prelectora, los niños exploran el lenguaje escrito a través del contacto con libros, imágenes y signos gráficos, desarrollando la conciencia fonológica y el interés por la lectura (Albarracín et al., 2021). La fase inicial marca el comienzo del reconocimiento de letras y sonidos, permitiendo la construcción de palabras sencillas mediante la asociación fonética. En la fase alfabética, los niños consolidan la correspondencia entre fonemas y grafemas, logrando una lectura más fluida y una escritura con mayor precisión (Mogollón, 2024). Luego, en la fase ortográfica, adquieren reglas gramaticales y ortográficas que les permiten leer con mayor rapidez y escribir con menor esfuerzo cognitivo. Finalmente, en la fase avanzada, los estudiantes desarrollan una comprensión lectora más profunda, analizan textos con mayor sentido crítico y utilizan la escritura para estructurar ideas complejas de manera coherente. Cada una de estas etapas es clave para lograr un aprendizaje sólido y significativo en la lectoescritura.

En el ámbito escolar, los docentes pueden fortalecer la inteligencia lingüística y la lectoescritura mediante estrategias innovadoras, combinando aprendizaje basado en proyectos con tecnologías educativas para crear textos en entornos de investigación, mientras que el aprendizaje cooperativo fomenta la colaboración y mejora la comunicación. Otras metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el método de casos involucran a los estudiantes en la

construcción del conocimiento, además de potenciar su desarrollo lingüístico. Así mismo, enseñar estrategias de comprensión lectora, fomentar la creatividad en la escritura y brindar retroalimentación personalizada son técnicas centrales para mejorar la expresión, el análisis y el éxito académico, logrando así una comunicación efectiva en el aula.

En este mismo orden, desde la perspectiva de Guacara y Erazo (2022), las estrategias didácticas son esenciales para que los docentes logren un aprendizaje significativo y mejoren las capacidades para la resolución de problemas en los educandos. En el desarrollo de la lectoescritura, estas estrategias combinan métodos y actividades que guían la enseñanza, fomentando comprensión, motivación y participación activa; de modo, que los docentes requieren integrar en su planificación estrategias que impulsen una lectura y escritura espontánea y comprensible, permitiendo a los estudiantes expresar ideas y reflexionar sobre lo que leen.

Para ello es indispensable diagnosticar habilidades cognitivas, lingüísticas y motrices, mediante diversidad de herramientas, tales como el método FAS (Fónico, Analítico y Sintético), que se emplea para evaluar la preparación en alfabetización, favoreciendo un aprendizaje progresivo desde la identificación de sonidos y letras hasta la construcción de textos completos. La identificación de estas habilidades, es base para el desarrollo de estrategias efectivas e innovadoras que posibiliten el fortalecimiento de la inteligencia lingüística y de la lectoescritura, tales como: la lectura compartida y dialogada, donde los estudiantes interpretan textos y expresan sus ideas; la escritura creativa a través de cuentos colectivos o diarios personales, fomentando la expresión de pensamientos y emociones; debates y exposiciones orales para mejorar la argumentación y el dominio del lenguaje; dictado interactivo o la dramatización de relatos, que

contribuyen a la comprensión lectora y al desarrollo de la oralidad; entre otras que pueden promover un aprendizaje más dinámico y significativo en el aula.

Ahora bien, a nivel de educación primaria, las habilidades de lectoescritura tienen un impacto significativo en el éxito académico y profesional de los estudiantes, pues, por ejemplo, los niños que poseen fortalezas en este campo, a la vez tienen ventajas para comprender las instrucciones de sus tareas y exámenes, lo que les permite obtener mejores calificaciones y progresar de manera más efectiva en su aprendizaje. Además, pueden participar en actividades como la lectura en voz alta frente a sus compañeros, lo que mejora su confianza y habilidades de expresión oral, aspectos importantes para futuras presentaciones y debates en el ámbito escolar y profesional.

Desde otro punto de vista, Sánchez et al. (2022), a partir de su estudio sobre "Detección temprana de dificultades en el proceso lectoescritor de infantes de cuatro años", resalta que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura representa uno de los mayores desafíos para los niños en edad escolar, y lamentablemente, problemas como la dislexia o el retraso lector suelen ser detectados demasiado tarde, lo que dificulta su corrección. Estas dificultades no solo tienen un impacto en el rendimiento académico, sino que también generan una brecha entre las habilidades del niño y las de sus compañeros, lo que afecta negativamente su autoestima y seguridad emocional.

En el ámbito educativo, es común encontrar estudiantes con deficiencias en lectura y escritura que muestran características de dislexia y disgrafia, lo que resalta la necesidad de abordar estas problemáticas desde la pedagogía para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Las dificultades en la capacidad de lectura se manifiestan de diversas formas en niños,

jóvenes y adultos, como la lectura lenta, dificultad para deletrear, reconocer palabras desconocidas y procesar ideas, lo que resulta en una lectura poco fluida y con errores (Acosta, 2024).

La dislexia, en particular, es un trastorno que repercute profundamente en la vida escolar al afectar la capacidad de leer, comprender y pronunciar palabras correctamente. Es esencial realizar diagnósticos tempranos que consideren tanto el rendimiento académico como los aspectos conductuales, para intervenir de manera preventiva durante la infancia y la adolescencia, etapas cruciales para el desarrollo de habilidades y hábitos que pueden influir en el futuro académico y personal del niño (Sánchez et al., 2022).

La dislexia, considerada una discapacidad lectora, se caracteriza por una baja velocidad de lectura y una precisión reducida en el reconocimiento de caracteres, lo que afecta la comprensión del texto. Esta dificultad se relaciona principalmente con trastornos en la lectura, aunque también involucra problemas en la escritura según algunos autores. La dislexia se divide generalmente en dos tipos: adquirida, asociada a lesiones cerebrales posteriores al aprendizaje lector, y evolutiva, de origen neurobiológico y que afecta la capacidad de leer, comprender y codificar correctamente, siendo menos común la dislexia adquirida en comparación con la evolutiva (Acosta, 2024).

Por otro lado, a medida que los niños avanzan en su educación, surgen desafíos en el aprendizaje de la escritura, como la disgrafía, un trastorno específico poco conocido pero significativo. Según Beltrán (2022), la disgrafía afecta la calidad de la escritura al causar confusiones, omisiones o inversiones de letras, lo que dificulta la legibilidad y la precisión. A menudo, estos problemas se confunden con una mala letra, pero la disgrafía va más allá y requiere atención temprana para evitar complicaciones futuras en el aprendizaje. Los síntomas incluyen letras incomprensibles, tamaños categorías, escritura lenta, falta de coordinación, dificultades para

sostener el lápiz correctamente y errores en la formación de letras. Identificar estos signos es crucial, ya que el tratamiento oportuno puede prevenir un bajo rendimiento académico y asegurar un progreso continuo en el aprendizaje.

Así mismo, la disgrafía se clasifica en evolutiva y adquirida, dependiendo de si ocurre durante el aprendizaje inicial o después de una lesión cerebral. Reconocer estos tipos y buscar ayuda especializada es fundamental para brindar el apoyo necesario y garantizar un desarrollo óptimo en la escritura de los niños (Beltrán, 2022).

De acuerdo con González et al. (2021), se pueden identificar tres grandes grupos de causas relacionadas con las dificultades en la escritura: maduración psicomotriz, personalidad y pedagógicas. A este respecto, se entiende que la maduración psicomotriz es el proceso de desarrollo progresivo de las habilidades motoras y cognitivas en un individuo, permitiéndole coordinar movimientos, equilibrar su cuerpo y desarrollar destrezas necesarias para actividades como la escritura, el habla y la interacción con el entorno. Este proceso ocurre en etapas y está influenciado por factores biológicos, ambientales y de estimulación, destacando problemas como trastornos de lateralización, deficiencias en la eficiencia psicomotora y desafíos en el esquema corporal y las funciones perceptivo-motrices.

Los factores de personalidad, como la estabilidad emocional y la rapidez en el comportamiento, así como aspectos psicoafectivos como la autoestima, juegan un papel crucial en la calidad de la escritura. Por último, en el ámbito pedagógico, se mencionan causas como diagnósticos incorrectos, rigidez en el sistema educativo, falta de atención personalizada a las necesidades cognitivas de los estudiantes, procesos deficientes de adquisición de destrezas

motoras, uso inadecuado de recursos y materiales didácticos, y empleo de metodologías y estrategias poco apropiadas (González et al., 2021).

Tanto en el desarrollo de la lectoescritura como en la atención a las dificultades asociadas a la adquisición de esta competencia, es determinante el papel que cumplen los padres y los maestros. Particularmente en el ambiente escolar, el logro de este propósito se alcance a través de diversidad de métodos, estrategias y recursos pedagógicos, adaptados a las características, condiciones y necesidades de los estudiantes.

Por una parte, se tienen los enfoques tradicionales en la enseñanza de la lectoescritura suelen centrarse en la transmisión de conocimientos de manera directiva, con un énfasis en la memorización y la repetición. Estos enfoques a menudo se basan en métodos como el fonético, que prioriza el aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos, y el método gramatical, que se enfoca en reglas gramaticales y sintácticas.

Navia (2023) señala al respecto que el enfoque tradicional de enseñanza de la escritura, también conocido como gramatical o convencional, se centra en una presentación homogénea y normativa del lenguaje, priorizando aspectos lingüísticos sobre todo lo demás. Este enfoque se basa en las teorías de la gramática tradicional y la lingüística del texto, que han dado lugar a modelos de enseñanza centrados en la oración y el texto. Su objetivo es que los estudiantes aprendan las estructuras y el vocabulario formal y neutral, haciendo hincapié en la distinción entre el uso correcto e incorrecto de las palabras. Las prácticas pedagógicas asociadas a este enfoque incluyen actividades mecánicas como dictados, transformación de frases y transcripción, que siguen siendo comunes en las escuelas a pesar de los avances en la enseñanza de la escritura.

Dentro del enfoque tradicional, algunas estrategias utilizadas en el aula incluyen la práctica de dictados para reforzar la ortografía, ejercicios de transformación de frases para trabajar la estructura gramatical y la transcripción de textos como método para mejorar la caligrafía y la atención a los detalles lingüísticos.

El enfoque gramatical se divide en dos aspectos principales: el modelo centrado en la oración y el modelo enfocado en el texto o la lingüística textual. El modelo centrado en la oración se basa en el dominio de la estructura oracional y sigue los principios de la gramática tradicional, buscando que el escritor aplique exclusivamente sus conocimientos gramaticales en la construcción de oraciones. En este modelo, se espera que el escritor utilice su comprensión sobre diversas clasificaciones morfosintácticas, la puntuación, la ortografía y otros aspectos similares al nivel oracional en la producción de textos (Casasa, 2023).

Dentro de este enfoque centrado en la oración, las actividades pedagógicas suelen enfocarse en el desarrollo de la estructura gramatical y la precisión lingüística. Algunos ejemplos incluyen ejercicios de identificación y clasificación de palabras según su función en la oración, prácticas de construcción y reescritura de oraciones con variaciones sintácticas, corrección de textos con errores gramaticales y ortográficos, y el uso de fichas didácticas para reforzar el uso adecuado de los signos de puntuación. Asimismo, los dictados estructurados y las actividades de análisis sintáctico permiten a los estudiantes aplicar de manera práctica sus conocimientos gramaticales en la redacción de oraciones correctas y coherentes.

En contraste, los enfoques contemporáneos tienden a ser más centrados en el estudiante, promoviendo la participación activa, la construcción de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas. Ejemplos de enfoques contemporáneos incluyen el enfoque constructivista, que

enfatiza la construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno y la resolución de problemas, y el enfoque sociocultural, que reconoce la influencia del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

En el marco de este enfoque constructivista, algunas actividades pedagógicas efectivas incluyen la escritura colaborativa de relatos o cuentos, donde los estudiantes construyen conocimientos a partir de la interacción y el intercambio de ideas. También se pueden emplear proyectos de investigación en los que los estudiantes recojan información y redacten textos expositivos, fomentando así el aprendizaje activo. Tomando en cuenta la perspectiva sociocultural, se pueden desarrollar actividades como la creación de periódicos escolares o blogs, donde los estudiantes escriban sobre temas relevantes para su comunidad, promoviendo la conexión entre su contexto y el aprendizaje de la lectoescritura. Además, el uso de foros de discusión y debates en el aula refuerza la argumentación escrita y oral, mientras que la implementación de herramientas digitales, como Wikis o Google Docs, favorece la colaboración y el aprendizaje en un entorno interactivo.

De igual forma, se presenta el enfoque cognitivo en la enseñanza de la escritura, el cual se centra en los procesos mentales involucrados en la producción de texto, influenciado por la psicología cognitiva y técnicas de creatividad. Se prioriza el desarrollo de estrategias y la comprensión de las fases de composición, desde la planificación hasta la revisión, haciendo hincapié en los subprocesos como la representación del conocimiento y la evaluación del texto elaborado (Navia, 2023).

La aplicación del enfoque cognitivo implica el desarrollo de algunas actividades pedagógicas efectivas, tales como la planificación de la escritura a través de organizadores

gráficos, como mapas conceptuales o esquemas, que ayudan a estructurar las ideas antes de redactar. También se puede fomentar la autorregulación mediante la escritura por etapas, donde los estudiantes desarrollan un borrador inicial, reciben retroalimentación y realizan revisiones sucesivas. Otra estrategia útil es el uso de diarios de escritura, en los que los estudiantes reflexionan sobre su proceso de redacción, identificando dificultades y estrategias para superarlas.

Adicionalmente, el enfoque sociocultural busca integrar los aspectos cognitivos con los sociales, reconociendo la importancia del contexto en el proceso de escritura. Se enfatiza en prácticas significativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por el contexto educativo, generando modelos y programas que promueven la reflexión pedagógica y la asimilación significativa de conocimientos, habilidades y valores. Diversos autores han contribuido a la comprensión de estos enfoques y al desarrollo de modelos que reconocen al individuo como un ser pensante capaz de explorar su contexto a través de la escritura (Navia, 2023).

Tomando como base este enfoque sociocultural, se pueden aplicar estrategias como la escritura colaborativa, donde los estudiantes crean textos en grupo, y proyectos basados en problemáticas locales, conectando la escritura con su realidad. También son útiles los foros de discusión o diarios de aprendizaje para fomentar la reflexión y el intercambio de ideas. Además, el uso de herramientas digitales, como blogs o plataformas interactivas, amplía el contexto de interacción y enriquece el proceso de escritura.

En torno a la integración de la inteligencia lingüística en diferentes enfoques pedagógicos, esto implica reconocer y valorar la diversidad de habilidades lingüísticas de los estudiantes y aprovecharlas como recursos en el proceso educativo. En los enfoques tradicionales, esto podría

implicar la inclusión de actividades que desarrollen habilidades lingüísticas específicas, como la lectura en voz alta o la escritura de ensayos.

Mientras que, en los enfoques contemporáneos, la integración de la inteligencia lingüística puede manifestarse en la creación de entornos de aprendizaje ricos en estímulos lingüísticos, el fomento de la expresión oral y escrita en contextos auténticos, y la promoción de la reflexión metalingüística sobre el uso del lenguaje. Los enfoques innovadores que aprovechan la inteligencia lingüística para mejorar la enseñanza de la lectoescritura pueden incluir estrategias y metodologías centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas de manera integral.

Por ejemplo, el enfoque basado en proyectos podría involucrar a los estudiantes en la creación de productos lingüísticos, como revistas escolares o podcasts, que les permitan aplicar y ampliar sus habilidades de lectura y escritura en contextos significativos. Del mismo modo, el uso de tecnologías educativas, como aplicaciones interactivas o plataformas en línea, puede proporcionar oportunidades adicionales para la práctica y el desarrollo de habilidades lingüísticas en diferentes contextos y modalidades de aprendizaje.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque basado en proyectos puede incluir la creación de revistas escolares donde los estudiantes redacten artículos sobre temas de su interés, fomentando la escritura con propósito. Asimismo, la producción de podcasts educativos permite desarrollar habilidades de argumentación y narración. En el uso de tecnologías educativas, herramientas como Padlet pueden servir para la escritura colaborativa, ¡mientras que aplicaciones interactivas como Kahoot! o Storybird pueden reforzar la comprensión lectora y la producción textual de manera dinámica y participativa.

En este sentido, Cacuangoy (2022), el proceso de enseñanza de la lectoescritura implica una interacción estudiante – profesor, basada en el reconocimiento de la singularidad de cada niño y su capacidad innata para indagar y cuestionar, por lo que se destaca la importancia de crear condiciones pedagógicas que fomenten la participación activa, creativa y flexible del estudiante, incluso si esto implica desviarse de la planificación prevista por el docente.

En consecuencia, en el desarrollo de la lectoescritura, se resalta el papel de los recursos didácticos como herramientas que facilitan y estimulan el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la construcción de conocimiento y la reflexión consciente de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de que los recursos didácticos se adapten a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y brindando diferentes niveles de apoyo según las necesidades específicas de cada uno.

En otro orden, se hace hincapié en la importancia de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza para dinamizar los ambientes de aprendizaje y mejorar el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los estudiantes. La introducción de recursos didácticos innovadores en el proceso educativo, respaldada por el uso de herramientas tecnológicas, ofrece nuevas oportunidades para promover el aprendizaje colaborativo, la creatividad, la comunicación y otras habilidades relevantes. Sin embargo, se reconoce que el impacto de estos recursos depende en gran medida de cómo sean orientados por el docente dentro de una estrategia didáctica coherente, así como del seguimiento y la retroalimentación proporcionados durante su implementación (Cacuangoy Hernández, 2022).

Entre las herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de la lectoescritura se encuentran aplicaciones como Letras y Sonidos, que fortalece la conciencia fonológica a través de

juegos interactivos, y Duolingo ABC, diseñada para mejorar la lectura inicial mediante actividades dinámicas. Asimismo, plataformas como StoryJumper permiten a los estudiantes crear y compartir sus propios cuentos digitales, fomentando la escritura creativa, ¡mientras que Kahoot! y Quizizz facilitan la evaluación de la comprensión lectora de manera lúdica. Estas herramientas, cuando se integran en estrategias didácticas bien estructuradas, potencian la motivación y el aprendizaje significativo en el aula.

En definitiva, dentro de esta investigación, el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica se fundamenta en el reconocimiento de la inteligencia lingüística como una categoría articuladora del proceso educativo, especialmente en la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de la educación primaria. La propuesta busca integrar recursos pedagógicos que aborden los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje, con el propósito de construir una alternativa pedagógica fundamentada, contextualizada y susceptible de ser adaptada críticamente a entornos educativos con características socioculturales análogas.

Este marco conceptual subraya la diversidad de habilidades lingüísticas de los estudiantes y propone estrategias como la diversificación de materiales de lectura, el fomento de la expresión oral y escrita, la integración de herramientas tecnológicas y el trabajo colaborativo, entre otros, para potenciar las habilidades lingüísticas, la comprensión lectora y el interés por la lectura y la escritura en los estudiantes.

La propuesta didáctica, en concordancia con este marco, se enfoca en crear ambientes de aprendizaje dinámicos y enriquecedores que estimulen el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y brindando diferentes

niveles de apoyo según las necesidades específicas de cada uno, con la integración adecuada de recursos didácticos y tecnológicos para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2 Definiciones

En este subtítulo se exponen las definiciones de los principales términos empleados en el desarrollo de este estudio, en relación con las categorías centrales que se analizan:

2.1.2.1 Inteligencia.

Según la perspectiva de Gardner (1993), la inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas o crear productos significativos en un contexto cultural o comunitario específico. Esta habilidad para resolver problemas implica establecer objetivos y elegir el camino adecuado, mientras que la creación de productos culturales es esencial para funciones como la adquisición y transmisión del conocimiento, así como la expresión personal.

Los problemas a resolver abarcan una amplia gama, desde tareas simples como elaborar el final de una historia hasta desafíos más complejos como anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez. De manera similar, los productos pueden variar desde teorías científicas, como la teoría de la relatividad propuesta por Einstein para explicar la relación entre el espacio y el tiempo, hasta composiciones musicales o campañas políticas exitosas. La teoría de las inteligencias múltiples se fundamenta en los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas, reconociendo la diversidad de habilidades y potencialidades en el ser humano (Serna et al., 2021).

Desde este enfoque, la inteligencia se percibe como una capacidad multifacética que trasciende la mera resolución de problemas para incluir la creación de productos culturalmente significativos. Se amplía el alcance tradicional de la inteligencia al reconocer la importancia de la

contextualización cultural y comunitaria en la resolución de problemas y la producción de resultados.

Además, al fundamentarse en los orígenes biológicos de cada capacidad, la teoría de las inteligencias múltiples destaca la diversidad de habilidades y potencialidades presentes en los individuos, considerando la riqueza y complejidad de las capacidades humanas más allá de las tradicionales medidas de inteligencia, destacando la interacción dinámica entre el individuo y su entorno en el desarrollo y manifestación de las habilidades cognitivas.

2.1.2.2 Inteligencia lingüística.

La inteligencia lingüística, según Gardner (1993), se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse, expresar ideas y dar sentido al mundo. Individuos con esta inteligencia desarrollada poseen habilidades en enseñanza, persuasión y memoria, participando en actividades como lectura extensa, narración de historias, escritura creativa, entre otros.

Esta habilidad no solo implica la fluidez verbal, sino también la sensibilidad hacia los sonidos, significados y funciones del lenguaje, lo que les permite recordar, analizar, resolver problemas y crear. Desde etapas tempranas, como el período de gestación, la audición intrauterina contribuye al desarrollo de la inteligencia lingüística, porque permite al feto familiarizarse con los patrones rítmicos, entonación y cadencia del lenguaje materno. Este contacto temprano con el sonido facilita el reconocimiento de la voz de la madre y sienta las bases para la percepción del lenguaje, favoreciendo posteriormente la adquisición de habilidades fonológicas y la comprensión del habla en los primeros años de vida.

Se define como la capacidad de manejar el lenguaje de manera efectiva, promoviendo la expresión y comunicación a través de actividades como la lectura, escritura y expresión oral.

Además, esta inteligencia se evidencia en los niños desde sus primeras interacciones verbales, influenciada por su entorno familiar y social (Alfonso et al., 2022).

En esencia, la inteligencia lingüística, según Gardner (1993), abarca más que simplemente la habilidad para hablar y escribir. Es un medio para comprender, comunicar y dar significado al mundo que nos rodea. Esta capacidad se desarrolla desde las primeras etapas de la vida, influenciada por experiencias verbales tempranas y la interacción con el entorno.

2.1.2.3 Enseñanza.

La enseñanza, vista como la transferencia de conocimiento entre individuos en la sociedad, es un proceso inherente a la adquisición de saberes, tanto de manera consciente como inconsciente. En una perspectiva más amplia, la enseñanza es fundamental en la formación del individuo como ser social, consciente de su realidad y entorno. Este proceso, fundamental para el desarrollo integral del ser humano, influye de manera significativa en la transformación social y en la calidad de vida de las comunidades.

La educación, ya sea formal o informal, impartida a través de diversas instituciones y ámbitos sociales, está influenciada por factores económicos, políticos y culturales, lo que genera disparidades en la calidad educativa y, por ende, en los niveles de vida de las sociedades. En este sentido, la enseñanza requiere de una planificación consciente y orientada hacia objetivos específicos, basada en modelos pedagógicos y principios filosóficos que reconozcan y respondan a las necesidades de los estudiantes (Ochoa, 2022). Entre estos destacan, modelos pedagógicos como el constructivista, que enfatiza la construcción del aprendizaje a partir de la experiencia y la interacción con el entorno; y el modelo sociocultural, que resalta la influencia del contexto y la mediación social en el proceso educativo. En cuanto a los principios filosóficos, se pueden

mencionar el humanismo, que prioriza el desarrollo integral del estudiante y su autonomía; el pragmatismo, que promueve el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la utilidad práctica del conocimiento; y el racionalismo, que enfatiza la lógica y la razón como bases fundamentales del aprendizaje.

Es fundamental para los docentes y directivos reflexionar constantemente sobre las estrategias, recursos y estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes, dada la diversidad de formas de aprender que se han identificado. Así, el concepto de enseñanza se entiende como dinámico y adaptable, en constante evolución para responder a las cambiantes realidades educativas y sociales.

2.1.2.4 Lectoescritura.

La lectoescritura es una habilidad esencial para el ser humano, utilizada en su vida cotidiana y en diversos contextos de aprendizaje, fundamental para la comprensión y aplicación del conocimiento. Se evidencia en la capacidad del individuo para leer y escribir en diferentes situaciones, siendo él quien decide cómo y cuándo emplearla. Anteriormente, la enseñanza de la lectoescritura no era considerada prioritaria en la educación inicial, pero en tiempos recientes ha adquirido un rol central, siendo fundamental para el desarrollo sano de los niños (Chacha et al., 2020).

Ahora bien, la motivación juega un papel decisivo en este proceso, por lo que los docentes deben buscar estrategias para mantener a los alumnos motivados y comprometidos con el aprendizaje significativo. Además, el docente debe proporcionar retroalimentación e involucrar a los padres de familia en el proceso educativo a través de tareas que promuevan la responsabilidad

y el trabajo en equipo. En este contexto, el aprendizaje de la lectoescritura debe fomentar la creatividad como elemento fundamental (Chacha et al., 2020).

A fin de integrar la creatividad en la enseñanza de la lectoescritura, los docentes pueden emplear estrategias como la narración colaborativa, en la que los estudiantes construyen historias de manera conjunta, fomentando la imaginación y el pensamiento crítico. También pueden utilizar la dramatización de cuentos, permitiendo que los alumnos representen personajes y situaciones para reforzar la comprensión lectora y la expresión oral. Asimismo, la incorporación de la gamificación mediante aplicaciones interactivas, juegos de palabras y desafíos de escritura creativa convierte el aprendizaje en una experiencia lúdica y motivadora. El uso de nuevas tecnologías, como plataformas de creación de libros digitales o herramientas de narración multimedia, también puede potenciar la creatividad al ofrecer diversos formatos para la producción escrita.

En consonancia con la relevancia de la motivación, los docentes pueden fomentarla mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes desarrollen cuentos ilustrados o periódicos escolares. También pueden implementar juegos educativos y dinámicas lúdicas que refuercen la lectoescritura, como el uso de aplicaciones interactivas o la gamificación con recompensas simbólicas. Además, la lectura de cuentos en voz alta, dramatizaciones y la creación de espacios de lectura atractivos pueden incentivar el interés por la lectura. Involucrar a los padres mediante actividades en casa, como la escritura de diarios familiares o la narración de historias compartidas, también refuerza la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

De este modo, se establece que la lectoescritura no es solo una habilidad técnica, sino una herramienta poderosa para el desarrollo personal y académico. Su enseñanza ha evolucionado de ser vista como una destreza básica a reconocerse como un pilar fundamental en la educación, desde los niveles iniciales y primarios. La motivación y el compromiso son aspectos clave en este proceso, y los docentes desempeñan un papel medular al fomentar un ambiente estimulante y participativo en el aula; pero además se debe contar con el apoyo de los padres de familia puede enriquecer aún más la experiencia educativa, promoviendo la responsabilidad y el trabajo en equipo.

2.1.2.5 Propuesta didáctica.

Una propuesta didáctica puede conceptualizarse como un conjunto de estrategias planificadas y organizadas por el docente, orientadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este enfoque implica la integración de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que promuevan la participación activa de los estudiantes, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación, el análisis crítico, la expresión de ideas y la resolución de problemas.

La aplicación de estrategias didácticas implica un proceso de autorreflexión y planificación por parte del docente, que le permite anticipar y estructurar la acción educativa en función de las necesidades y características específicas del contexto y de los estudiantes. Esto implica considerar el contexto educativo y las particularidades individuales de los alumnos, adaptando las estrategias didácticas de manera flexible para responder a los cambios y demandas del entorno (Casasola, 2020).

Bajo esta óptica, la propuesta didáctica se asume como un enfoque estratégico y reflexivo para la enseñanza, donde el docente organiza cuidadosamente diversas estrategias con el fin de promover una participación activa de los estudiantes. Este proceso implica una planificación detallada que considera tanto el contexto educativo general como las necesidades individuales de los alumnos, permitiendo una adaptación flexible para abordar eficazmente los desafíos cambiantes del entorno escolar. En última instancia, busca fomentar habilidades cognitivas clave, como la observación, el análisis y la resolución de problemas, en aras de un aprendizaje más significativo y efectivo.

Entre las estrategias didácticas que pueden integrarse en una propuesta están el aprendizaje basado en proyectos, que impulsa la investigación y resolución de problemas; los organizadores gráficos, que estructuran la información; y la gamificación, que motiva a los estudiantes mediante elementos lúdicos. También destacan el aprendizaje cooperativo, que fomenta la interacción grupal, y el uso de tecnologías educativas, como plataformas interactivas, para diversificar los recursos y atender distintos estilos de aprendizaje.

2.1.2.6 Enfoque pedagógico.

El enfoque pedagógico puede entenderse como el marco conceptual que guía las prácticas educativas de una institución, abarcando aspectos fundamentales como la formación, el currículo, la didáctica y la evaluación. Es el horizonte de comprensión que orienta las acciones formativas hacia la consecución de determinados objetivos educativos y define la visión de la institución sobre el tipo de individuos y sociedad que aspira a formar.

Este enfoque no solo implica la adopción de metodologías específicas, sino también una concepción profunda sobre el propósito y la naturaleza del proceso educativo, influyendo en la

manera en que se diseñan y desarrollan las experiencias de aprendizaje para el estudiantado (Universidad Piloto de Colombia, 2021).

Las definiciones abordadas en este estudio reflejan la importancia de conceptos clave en el proceso educativo. La inteligencia, desde la perspectiva de Gardner, se entiende como una capacidad multifacética que incluye la resolución de problemas y la creación de productos culturalmente significativos. En particular, la inteligencia lingüística destaca el papel del lenguaje en la comunicación y el aprendizaje, influenciado por experiencias tempranas y el entorno. La enseñanza, como proceso de transferencia de conocimiento, se vincula con modelos pedagógicos que buscan responder a las necesidades de los estudiantes, promoviendo enfoques dinámicos y adaptables. La lectoescritura, por su parte, es fundamental en la educación y requiere estrategias motivacionales que fomenten la creatividad y la participación activa. Finalmente, la propuesta didáctica se concibe como un conjunto de estrategias planificadas para potenciar el aprendizaje, adaptándose a las características del contexto y los estudiantes.

2.1.3 Marco Teórico

Desde el plano teórico, la investigación aporta una lectura situada de la inteligencia lingüística, articulándola con el enfoque sociocultural de la lectoescritura. Este diálogo permite ampliar la comprensión de la enseñanza del lenguaje más allá de lo instrumental, reconociendo la oralidad, la memoria colectiva y los saberes ancestrales como componentes legítimos del desarrollo lingüístico en contextos educativos rurales y multiculturales

2.1.3.1 Teoría de las inteligencias múltiples: Inteligencia lingüística.

Gardner (1983), propuso la teoría de las inteligencias múltiples, argumentando que no existe una única forma de inteligencia, sino varias. Según esta teoría, hay ocho tipos de

inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada individuo tiene un perfil característico de estas inteligencias, lo que requiere respuestas educativas diversificadas. La teoría sugiere que, con estímulos adecuados y esfuerzo personal, nuestras inteligencias pueden desarrollarse. Esto proporciona información valiosa para estimular un desarrollo integral y equilibrado de todas las inteligencias (Meléndez y Escobar, 2020).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) postula que cada problema requiere una variedad de enfoques para su solución, lo que implica la canalización de diferentes inteligencias. Estas inteligencias incluyen la lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada una de estas inteligencias se aplica en contextos específicos para abordar problemas sociales, de salud, educativos, entre otros.

La inteligencia lingüística, por ejemplo, se relaciona con la capacidad de expresarse verbalmente y por escrito, mientras que la inteligencia musical se refiere a la habilidad para comprender y producir música. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se centra en el autoconocimiento y la toma de decisiones basadas en este conocimiento personal, y la inteligencia interpersonal implica la capacidad de percibir y comprender los sentimientos y motivaciones de los demás. Estas inteligencias se aplican de manera individual o combinada para abordar una amplia gama de situaciones y problemas en diferentes ámbitos de la vida (Hikal, 2020). Desde esta perspectiva se aporta una fundamentación a la propuesta didáctica innovadora basada en la inteligencia lingüística, puesto que se comprende que el diseño de actividades que fortalezcan la lectoescritura a través de estrategias que consideren tanto la expresión verbal como escrita, integra

procesos cognitivos y comunicativos que respondan a las necesidades de los estudiantes de distintos contextos educativos.

No obstante, conviene señalar que la conceptualización de la inteligencia lingüística no es monolítica dentro de la propia tradición gardneriana. Mientras Gardner (1993) la concibe fundamentalmente como una capacidad individual asociada al uso eficaz del lenguaje en sus múltiples dimensiones —fonológica, semántica, pragmática y retórica—, Armstrong (2006) amplía esta visión al vincularla de forma explícita con los procesos de comunicación y construcción de significados que acontecen dentro del contexto educativo. Para Armstrong, la inteligencia lingüística no se agota en las aptitudes del sujeto aislado, sino que se despliega y se potencia en la interacción con otros y con los textos culturales del entorno. Esta distinción resulta relevante para la presente investigación, puesto que permite transitar desde una concepción psicométrica de la inteligencia lingüística —centrada en lo que el individuo es capaz de hacer— hacia una comprensión pedagógica y sociocultural —orientada a las condiciones que favorecen su desarrollo en el aula y en la comunidad—.

Este tránsito encuentra un punto de articulación fecundo con los planteamientos de Vygotsky (1979), para quien toda función psicológica superior aparece primero en el plano interpsicológico y después en el intrapsicológico. Aplicada a la inteligencia lingüística, esta tesis implica que las capacidades para comprender, producir y manipular el lenguaje no maduran en el vacío, sino en el seno de interacciones sociales significativas: conversaciones, relatos, juegos de palabras, lecturas compartidas y prácticas culturales de oralidad. De este modo, la propuesta teórica de Gardner, enriquecida por la lectura social de Armstrong y reinterpretada a la luz de la mediación vygotskyana, ofrece un marco integrador que entiende la inteligencia lingüística como

capacidad cognitiva individual, como práctica comunicativa intersubjetiva y como producto de la mediación cultural. Esta triple dimensión es la que sustenta el diseño de la propuesta didáctica del presente estudio, en el cual las actividades no se limitan a ejercitar habilidades lingüísticas aisladas, sino que las sitúan en contextos de interacción cultural y comunitaria.

Ahora bien, es preciso reconocer también los límites de la teoría de las inteligencias múltiples. Diversos autores han cuestionado la solidez empírica de la clasificación gardneriana, señalando que las evidencias neuropsicológicas que la sustentan son menos concluyentes de lo que el autor propone y que la noción de inteligencias separadas puede conducir a simplificaciones didácticas riesgosas, como la reducción de cada estudiante a un "tipo de inteligencia" dominante (White, 2008; Waterhouse, 2006). Sin embargo, como señalan Meléndez y Escobar (2020), el valor pedagógico de la teoría no reside en su precisión como modelo neurocognitivo, sino en su capacidad para sensibilizar a los docentes acerca de la diversidad de formas en que los estudiantes acceden al conocimiento, lo que la convierte en un referente útil para el diseño de estrategias diferenciadas y culturalmente pertinentes. En el contexto de esta investigación, la teoría de Gardner no se asume como un dogma, sino como un marco heurístico que, articulado con el enfoque sociocultural, permite comprender y atender la complejidad del desarrollo lingüístico en un contexto educativo rural y afrocolombiano.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, presentada en 1983, se basa en tres ideas clave: la inteligencia no es unitaria, sino que se compone de diversas capacidades cognitivas; estas inteligencias son independientes entre sí, pero interactúan fluidamente en un individuo; y finalmente, el desarrollo de estas inteligencias depende tanto de factores genéticos como del entorno y la estimulación recibida (Fernández, 2019).

Este mismo autor describe que Gardner (1993) identificó ocho tipos de inteligencias distintas, cada una con su propia área en el cerebro y características específicas:

- Inteligencia Espacial: Capacidad para visualizar y manipular representaciones mentales del espacio. Implica habilidades como la percepción de imágenes, la creación de mapas mentales y la habilidad para trabajar con objetos en tres dimensiones.
- Inteligencia Corporal-Cinestésica: Habilidad para utilizar el cuerpo de manera efectiva para resolver problemas y expresar ideas. Incluye destrezas como la coordinación motora, la habilidad manual y el sentido del ritmo.
- Inteligencia Musical: Sensibilidad al ritmo, tono y melodía, así como habilidades para componer, tocar instrumentos y apreciar la música en general.
- Inteligencia Verbal-Lingüística: Sensibilidad al significado y estructura del lenguaje, incluyendo la capacidad para expresarse de manera oral y escrita, comprender textos y jugar con las palabras.
- Inteligencia Lógico-Matemática: Capacidad para pensar de manera lógica y abstracta, resolver problemas matemáticos y entender conceptos relacionados con la ciencia y la lógica.
- Inteligencia Interpersonal: Habilidad para entender y relacionarse eficazmente con otras personas, mostrando empatía, habilidades sociales y capacidad para resolver conflictos.
- Inteligencia Intrapersonal: Conocimiento y comprensión de los propios pensamientos, emociones y metas. Implica habilidades como la autoevaluación, la autorregulación emocional y la reflexión personal.

- Inteligencia Naturalista: Sensibilidad y comprensión del mundo natural, incluyendo la capacidad para identificar, clasificar y observar patrones en la naturaleza.

Estas inteligencias, aunque se manifiestan de manera individual en cada persona, interactúan entre sí y se desarrollan en función de la genética, el entorno y las experiencias individuales (Fernández, 2019). Las inteligencias múltiples interactúan de manera complementaria en el aprendizaje y la resolución de problemas, potenciándose según el entorno y las experiencias individuales. Por ejemplo, la inteligencia lingüística puede facilitar la lógico-matemática al interpretar enunciados, mientras que la espacial y la corporal-cinestésica se combinan en actividades como la danza o el diseño. La educación también influye en estas conexiones, como el uso de la música para reforzar la inteligencia lingüística. En conjunto, estas inteligencias se integran de forma flexible, adaptándose a distintas situaciones cognitivas.

Figura 2

Tipos de inteligencias múltiples según Garner (1993)



La inteligencia lingüística implica la habilidad para utilizar el lenguaje, tanto oral como escrito, de manera efectiva, comprendiendo aspectos como la sintaxis, fonética, semántica y los usos pragmáticos del mismo. Esta capacidad se manifiesta en escritores, poetas, periodistas y oradores, así como en estudiantes que disfrutan redactando, leyendo, jugando con palabras y aprendiendo idiomas (Briceño y Durán, 2022).

Relacionada con el pensamiento complejo, abarca actividades como la lectura, escritura, razonamiento abstracto y el habla simbólica. Gardner (1993) la define como la capacidad de usar las palabras de manera efectiva en la comunicación y el logro de metas. Las estrategias didácticas para estimular esta inteligencia incluyen juegos de palabras, narración de cuentos, lecturas en voz alta y compartir trabajos escritos, buscando desarrollar habilidades de escucha, habla, lectura y escritura que promuevan un desarrollo humano integral y la adquisición de habilidades vitales para la vida, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

El propio Gardner (2001) destaca en su obra “Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples”, que el valor del lenguaje humano está estrechamente ligado a su naturaleza auditivo-oral, más allá de las posibles expresiones gestuales o escritas. Tanto la evolución del lenguaje como su representación en el cerebro humano resaltan esta conexión esencial entre el lenguaje y el sistema auditivo-oral. Sin embargo, es crucial reconocer la flexibilidad y diversidad del lenguaje, así como la manera en que las personas, independientemente de sus habilidades lingüísticas, utilizan el lenguaje con fines comunicativos y expresivos.

No obstante, a pesar de la centralidad de los elementos auditivos y orales en el lenguaje, es esencial evitar reducir la inteligencia lingüística a una forma exclusivamente auditivo-oral. La capacidad de adquirir y usar el lenguaje natural por parte de individuos sordos, así como la existencia de otras formas de inteligencia, como la musical, que también están relacionadas con el sistema auditivo-oral, enfatizan la diversidad y complejidad de las habilidades humanas. Por ejemplo, la inteligencia musical, que implica discernir y producir secuencias de tonos arregladas de manera rítmica, también se apoya en habilidades auditivo-orales, pero se diferencia de la inteligencia lingüística en su autonomía y funcionamiento cerebral. Aunque la música y el lenguaje pueden haber surgido de un origen común en la evolución, han seguido caminos separados y se utilizan para propósitos distintos en la actualidad (Gardner, 2001).

La inteligencia verbal-lingüística se sitúa en el hemisferio dominante izquierdo del cerebro, conectada con el área de Broca a través del fascículo arqueado, lo que facilita la comprensión del lenguaje hablado y escrito, permitiendo leer, entender y expresar frases en voz alta. Los hemisferios cerebrales, al influir en el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, posibilitan la implementación de estrategias para estimular cada uno de ellos.

Mientras que el hemisferio izquierdo se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el derecho está asociado con actividades artísticas, relaciones espaciales y expresiones rítmicas, entre otras funciones más prácticas y espontáneas. Por tanto, es crucial orientar la educación hacia la estimulación de estos campos para garantizar un desarrollo integral del alumno (Pascumal et al., 2021).

En el ámbito educativo, la inteligencia lingüística desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, los maestros con una inteligencia lingüística

desarrollada son capaces de explicar conceptos complejos de manera sencilla y comprensible para estudiantes, facilitando así su aprendizaje y comprensión. Además, fomentar la lectura a través de actividades diseñadas para promover la comprensión de textos y ampliar el vocabulario de los estudiantes, es una estrategia efectiva para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Este es justamente el supuesto en el que se sustenta la idea de una propuesta didáctica que se apoye en la inteligencia lingüística para fortalecer el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primaria, ya que permite diseñar experiencias de aprendizaje que integren la comprensión fonológica, léxica, sintáctica y semántica, promoviendo no solo la adquisición de competencias comunicativas, sino también la motivación, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para expresar ideas de manera clara y significativa en distintos contextos educativos.

Asimismo, organizar debates y discusiones en clase no solo fomenta el intercambio de ideas, sino que también ayuda al alumnado a desarrollar su inteligencia lingüística al tener que articular argumentos, escuchar a otros y responder de manera coherente. Estas prácticas educativas destacan la importancia de cultivar la inteligencia lingüística en el ámbito escolar para preparar a estudiantes para la vida y el éxito académico y profesional.

En correspondencia con lo anterior, la inteligencia lingüística se desarrolla en el aula a través de estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la comunicación oral. Por ejemplo, al practicar la lectura en voz alta, los niños mejoran su fluidez y comprensión, mientras que la escritura creativa, como la elaboración de cuentos o diarios, fortalece su expresión escrita. Además, el uso de juegos de palabras, rimas y adivinanzas ayuda a expandir su vocabulario y conciencia fonológica, habilidades esenciales en el proceso de lectoescritura. Estas actividades

permiten que los estudiantes asocien el lenguaje con el aprendizaje significativo y el desarrollo de su capacidad comunicativa.

2.1.3.2 Enfoque pedagógico sociocultural de la lectoescritura.

El enfoque pedagógico aplicado a la lectoescritura ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Anteriormente, la lectura y escritura se centraban en la decodificación y codificación de signos gráficos, priorizando aspectos como la buena letra y la ortografía, sin considerar generalmente el contexto sociocultural de los textos. Sin embargo, en la actualidad se ha reconocido la relevancia de comprender la lectoescritura desde una perspectiva más social y contextualizada.

Bajo el enfoque pedagógico sociocultural se entiende que la lectura y escritura son procesos de interacción social y cognitiva, en los cuales se busca la reconstrucción de significados de forma cooperativa. Esto implica una comprensión crítica de la realidad cultural y una construcción de la subjetividad a través del encuentro con la palabra escrita. Además, la escritura se concibe como un acto liberador que pone en juego saberes, intereses y acervos culturales, enmarcado en una situación contextual y social que propicie la expresión consciente y constructiva (Galindo y Doria, 2019).

En la actualidad, la lectura, escritura y oralidad son habilidades discursivas esenciales para la formación ciudadana en cualquier contexto social. Se convierten en formas centrales de expresión democrática, especialmente en un mundo globalizado que demandas nuevas narrativas y formas de interactuar mediadas por diversos lenguajes (Galindo y Doria, 2019). Por lo tanto, la escuela debe adaptar sus enfoques pedagógicos para enseñar estas habilidades de manera más social y centrada en los contextos culturales específicos del estudiantado.

El enfoque sociocultural de Vygotsky aporta una visión del aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social y cultural. El aprendizaje desarrollador implica una construcción activa y creativa de la cultura a través de la comunicación y la actividad conjunta. En esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo y la mediación social son conceptos clave que destacan la importancia de la colaboración y la influencia del entorno en el aprendizaje (Nieva y Martínez, 2019). La relevancia del contexto, la comunicación y la motivación en el aprendizaje son aspectos base para la formación docente y el desarrollo de las estrategias de enseñanza cónsonas con este enfoque.

Vygotsky, en su enfoque sociocultural, se centra en las formas de vida social que impactan profundamente en la vida psicológica, especialmente en las esferas simbólico-comunicativas donde se producen nuevos medios colectivos para regular el comportamiento. Él mide la historia sociocultural a través de la aparición y evolución de herramientas psicológicas, como el lenguaje, que considera un instrumento del pensamiento. Según Vygotsky, el desarrollo cultural humano se da mediante el uso de estas herramientas, mediado por la interacción social (Ávila, 2019).

En su teoría, las funciones mentales superiores emergen primero en el plano social y luego en el individual, destacando la importancia de la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo. Vygotsky enfatiza que las funciones mentales superiores tienen sus raíces sociales y se desarrollan históricamente en interacciones significativas, lo que implica que un proceso social se transforma en uno individual. Un concepto clave en su teoría es la zona de desarrollo próximo, que señala la diferencia entre lo que un estudiante puede lograr independientemente y con ayuda. La intersubjetividad, fundamental para entender su teoría, se refiere a la coordinación de la participación individual en actividades socioculturales conjuntas, donde las interacciones sociales

proporcionan el contexto para el pensamiento compartido y la negociación de significados (Ávila, 2019).

Concretamente, un docente puede aplicar el concepto de zona de desarrollo próximo en la enseñanza de la lectoescritura mediante la lectura compartida. Por ejemplo, al leer un cuento en voz alta, el maestro puede hacer preguntas guiadas sobre el contenido, ayudar a los niños a identificar palabras clave y fomentar la predicción de eventos. Luego, puede pedirles que intenten leer pequeñas secciones con apoyo y, progresivamente, permitir que lo hagan de manera independiente. De esta forma, los estudiantes avanzan desde lo que pueden hacer con ayuda hasta lo que logran por sí mismos, consolidando sus habilidades de lectura y comprensión.

El concepto de zona de desarrollo próximo, sin embargo, no debe entenderse como una relación unidireccional del adulto experto hacia el aprendiz novato. Rogoff (1993), en su elaboración del concepto de participación guiada, amplía y matiza la propuesta vygotskyana al mostrar que el aprendizaje no ocurre únicamente en situaciones de instrucción formal, sino también en las prácticas cotidianas de la comunidad, donde los niños participan activamente en actividades culturales con grados crecientes de responsabilidad. Esta perspectiva resulta particularmente iluminadora para el contexto del C.E. Piñal Dulce, donde los sabedores ancestrales transmiten conocimientos a través de la narración oral, los juegos de palabras, las coplas y los relatos compartidos en espacios comunitarios —prácticas que constituyen, en términos rogoffianos, escenarios de participación guiada donde los niños desarrollan competencias lingüísticas de forma situada y significativa, sin que medie necesariamente una relación de instrucción escolar—.

La articulación entre Vygotsky y Rogoff permite, a su vez, tender un puente hacia los planteamientos de Freire (1970), para quien la lectoescritura trasciende con creces la dimensión técnica y se constituye en una práctica de concientización y de liberación. Desde la perspectiva freiriana, aprender a leer y a escribir no es simplemente adquirir un código, sino apropiarse de una herramienta para nombrar el mundo, comprender la propia realidad y actuar sobre ella. Esta visión converge con el enfoque sociocultural de Vygotsky en un punto fundamental: ambos autores conciben el lenguaje como mediación que transforma tanto al sujeto como a su entorno. No obstante, mientras Vygotsky enfatiza la dimensión cognitiva y social de la mediación, Freire subraya su dimensión política y emancipadora. La confluencia de ambas perspectivas resulta especialmente pertinente para un estudio que se desarrolla en una comunidad afrocolombiana del Pacífico, donde la lectoescritura puede funcionar simultáneamente como herramienta cognitiva para el aprendizaje, como práctica cultural para la preservación de los saberes ancestrales y como instrumento político para la visibilización de voces históricamente marginadas.

En esta investigación, la convergencia entre Gardner, Vygotsky, Rogoff y Freire no se presenta como una síntesis ecléctica ni como una yuxtaposición de autores, sino como una construcción teórica deliberada que responde a las particularidades del fenómeno estudiado. La inteligencia lingüística de Gardner ofrece el sustrato conceptual para comprender las capacidades cognitivas implicadas en el proceso lectoescritor. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky proporciona el principio pedagógico de la mediación social como motor del aprendizaje. La participación guiada de Rogoff amplía ese principio hacia los contextos culturales y comunitarios. Y la concientización freiriana confiere al proceso de alfabetización una dimensión ética y transformadora coherente con el paradigma crítico-social del estudio. Es desde esta articulación

teórica que se fundamenta la decisión de integrar los saberes ancestrales de la comunidad como recurso pedagógico central en la propuesta didáctica, entendiendo que esos saberes no constituyen un complemento folclórico de las actividades de aula, sino un componente epistemológicamente legítimo del proceso de enseñanza de la lectoescritura.

El enfoque pedagógico sociocultural, basado en la teoría de Vygotsky, reconoce la lectoescritura como proceso de interacción social y cognitiva, donde se busca reconstruir significados de manera cooperativa. En este enfoque, la lectoescritura se concibe como un acto liberador que involucra saberes y acervos culturales, enmarcado en un contexto social que propicia la expresión consciente y constructiva.

Específicamente, los saberes ancestrales pueden integrarse en la enseñanza de la lectoescritura a través de relatos orales de la comunidad, mitos y leyendas locales, promoviendo la lectura y escritura de estos textos. Por ejemplo, los estudiantes pueden escuchar una historia tradicional contada por un anciano y luego reescribirla en sus propias palabras, crear un cómic basado en ella o desarrollar un glosario con términos en su lengua originaria y en español. Esto no solo fortalece la lectoescritura, sino que también fomenta la identidad cultural y el aprendizaje significativo.

Este enfoque destaca la importancia de la colaboración, la influencia del entorno y la zona de desarrollo próximo en el aprendizaje. La adaptación de los enfoques pedagógicos para enseñar estas habilidades debe considerar el contexto cultural específico de quienes estudian, promoviendo una comprensión crítica de su realidad cultural.

Además, en la fundamentación de esta propuesta didáctica, se incorpora la riqueza de los saberes y la participación de sabedores ancestrales como una fuente invaluable de conocimiento y

experiencia. Reconocer y valorar los conocimientos tradicionales de las comunidades permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando un puente entre el currículo escolar y la realidad cultural del estudiantado.

Al integrar estos saberes ancestrales, se promueve un enfoque inclusivo que fomenta el respeto por la diversidad cultural y contribuye a fortalecer la identidad cultural de las personas estudiantes. Además, esta integración proporciona una plataforma para el diálogo intergeneracional, donde el intercambio de conocimientos entre generaciones enriquece tanto el proceso educativo como la preservación de la herencia cultural.

Considerando este enfoque, como base para el desarrollo de proyectos de escritura colaborativa en el aula, quienes estudian trabajan juntos para crear textos, como historias, ensayos o investigaciones. Por ejemplo, se podría asignar a los estudiantes la tarea de escribir un libro que aborde un tema relevante para su comunidad escolar. Cada estudiante podría contribuir con un capítulo, y luego trabajarían en equipo para revisar y editar el contenido. Este tipo de proyecto fomenta la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento, elementos clave del enfoque sociocultural.

Otro ejemplo sería el uso de lecturas contextualizadas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. En lugar de utilizar textos descontextualizados, los docentes pueden seleccionar lecturas que reflejen la diversidad cultural y social de la población estudiantil. Por ejemplo, en un aula multicultural, se podrían elegir textos que aborden temas como la migración, la diversidad cultural o los derechos humanos desde diferentes perspectivas. Esto permite que estudiantes se identifiquen con los textos, comprendan mejor su realidad cultural y desarrollen una mayor empatía y comprensión hacia las experiencias de los demás.

Profundizando en la estrategia de los proyectos colaborativos, estos no solo permiten evaluar la habilidad de escritura, sino que también fomentan el trabajo en equipo y la comunicación. Por ejemplo, al reescribir una historia tradicional en grupo, los estudiantes deben debatir ideas, distribuir tareas y expresar sus opiniones de manera clara, lo que fortalece su capacidad de colaboración. Además, la presentación oral de sus textos o cómics les ayuda a desarrollar confianza en la expresión verbal, integrando así múltiples habilidades dentro del proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión del marco teórico, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), con un enfoque particular en la inteligencia lingüística, subraya la diversidad de habilidades cognitivas y la importancia de la expresión verbal y escrita en el desarrollo humano. En el ámbito educativo, esto implica diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la lectura, escritura, expresión oral y comprensión del lenguaje, así como reconocer la influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje.

El enfoque pedagógico sociocultural, respaldado por la teoría de Vygotsky, enfatiza la interacción social y la colaboración como elementos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Este enfoque reconoce que la lectoescritura es un acto social y cognitivo donde estudiantes construyen significados de manera cooperativa, desarrollando habilidades críticas para comprender su entorno cultural y expresarse de manera consciente y constructiva.

En conjunto, estos enfoques teóricos resaltan la importancia de una educación inclusiva y contextualizada que promueva el desarrollo integral de la inteligencia lingüística, permitiendo al

estudiantado adquirir herramientas para comunicarse efectivamente, comprender su realidad cultural y participar activamente en la sociedad.

En el contexto educativo actual, estos enfoques resultan fundamentales para enfrentar desafíos como la ausencia de hábitos lectores, la baja comprensión lectora y la desigualdad en el acceso a recursos educativos, particularmente en contextos rurales del Pacífico colombiano. La articulación entre la inteligencia lingüística de Gardner, el enfoque sociocultural de Vygotsky, la participación guiada de Rogoff y la lectoescritura como práctica emancipadora de Freire no constituye una mera yuxtaposición de referencias, sino la construcción de un marco interpretativo integrado que permite comprender la enseñanza de la lectoescritura como proceso cognitivo, social, cultural y político. Este marco proporciona el sustento teórico para el diseño de una propuesta didáctica que, lejos de reproducir la fragmentación y la descontextualización que caracterizan a las prácticas tradicionales identificadas en el diagnóstico, proponga una enseñanza de la lectoescritura arraigada en el contexto, mediada por las interacciones sociales y orientada al desarrollo integral de la inteligencia lingüística de los estudiantes de primer grado del C.E. Piñal Dulce. La pertinencia de este marco teórico se pondrá a prueba en el capítulo de resultados, donde los hallazgos empíricos dialogarán con estas perspectivas para fundamentar cada componente de la propuesta diseñada. Asimismo, favorece la incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras que promuevan la participación activa del estudiantado, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y su capacidad de pensamiento crítico en un mundo cada vez más digitalizado e interconectado.

2.3 Marco legal y normativo

2.2.1 Marco Legal

Este apartado analiza las disposiciones legales y normativas que configuran el marco institucional dentro del cual se inscribe la enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria colombiana. La revisión no se limita a describir el contenido de las normas, sino que examina críticamente de qué manera cada disposición legal aporta a la comprensión de la inteligencia lingüística como eje pedagógico y a la fundamentación de propuestas didácticas orientadas al fortalecimiento de los procesos lectoescritores en contextos rurales y culturalmente diversos. Se analizan la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 2216 de 2022 y el Decreto N° 1290 de 2009, así como los principales lineamientos y programas del Ministerio de Educación Nacional y las políticas departamentales pertinentes.

El marco legal educativo colombiano incluye disposiciones clave, como la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Estas leyes establecen los fundamentos y propósitos esenciales para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas. Este respaldo legal refleja el compromiso del Estado colombiano con la garantía de una educación integral y de calidad para todos.

Como parte de esta fundamentación normativa, el Estado ha impulsado programas como Todos a Aprender, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional. Este programa tiene como objetivo mejorar la calidad educativa a nivel de primaria, especialmente en instituciones con bajos resultados en las pruebas Saber. Desde 2012, también ha fortalecido la enseñanza de la lectura y la escritura en primaria mediante formación docente y el uso de materiales pedagógicos alineados

con la normativa educativa, lo cual está estrechamente relacionado con el desarrollo de la propuesta pedagógica de este estudio.

Asimismo, bajo estos parámetros legales, se ha desarrollado la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) y la Guía 22, como compendio de orientaciones para la gestión del aprendizaje, incluyendo el desarrollo de competencias lingüísticas, desde la temprana infancia. Estas iniciativas dan cuenta del modo en que la legislación educativa colombiana inspira el diseño de medidas concretas para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, y particularmente, las competencias en lectoescritura.

2.2.1.1 Constitución Política de Colombia.

El artículo 27 de la Constitución Política de Colombia (1991): "El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación", se vincula directamente con esta investigación considerando que la libertad de investigación posibilita la creación de enfoques innovadores en el ámbito educativo, como el que se plantea en este estudio.

Al respaldar la libertad de investigación, el Estado promueve la generación y aplicación de metodologías pedagógicas que estimulan un aprendizaje efectivo en cualquier área, como es el caso de la lectoescritura, que se centra en el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico. Esta perspectiva aspira no solo a mejorar la calidad de la educación en el contexto específico abordado, sino también a generar una propuesta didáctica transferible y adaptable críticamente a entornos educativos con características socioculturales análogas, lo que resulta coherente con el propósito constitucional de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos. Además, se reconoce la responsabilidad compartida entre estos actores en la garantía de una educación efectiva, lo que subraya la pertinencia de diseñar propuestas pedagógicas que,

desde el reconocimiento de las particularidades contextuales, puedan ser transferidas y adaptadas a entornos educativos con necesidades similares.

El artículo 27 de la Constitución, al garantizar la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación, ha permitido la formación e implementación de innovaciones pedagógicas en el ámbito educativo. Un ejemplo concreto de esta libertad es el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) en Bogotá, que busca que los niños y niñas aprendan a leer y escribir antes de los ocho años, integrando enfoques pedagógicos innovadores que fomentan el desarrollo de competencias lingüísticas desde temprana edad. En el marco de este plan, se han sistematizado experiencias exitosas en la enseñanza de la lectura y escritura, en las que se integraron prácticas pedagógicas innovadoras que se alinean con la libertad de cátedra y la investigación educativa.

Ahora bien, en su artículo 41, este instrumento legal establece: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Constitución Política de Colombia, 1991).

La disposición constitucional mencionada se vincula directamente con esta investigación, ya que la metodología pedagógica diseñada no solo se enfoca en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que también integra valores cívicos y democráticos. A través de la promoción de saberes ancestrales y prácticas culturales autóctonas de la región, la metodología fomenta el respeto por la diversidad cultural y los derechos humanos, elementos fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Tomando como base lo planteado en este artículo, se han diseñado e implementado proyectos pedagógicos que integran la enseñanza de la lectoescritura con la formación en

ciudadanía y el reconocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, el programa Escuelas como Territorios de Paz es un ejemplo de ello, por cuanto propicia la construcción de narrativas propias en las comunidades afectadas por el conflicto, contribuyendo a que los estudiantes potencien sus habilidades de lectura y escritura a la vez que reflexionan sobre valores democráticos y derechos humanos.

De igual forma, en el artículo 67 de la constitución se contempla que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con una función social. Se procura el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica, así como la formación en valores como el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. Además, el Estado, la sociedad y la familia son responsables de garantizar una educación obligatoria y gratuita, con supervisión estatal para asegurar calidad y cobertura. Esta disposición constitucional respalda la necesidad de desarrollar una propuesta didáctica integral para la enseñanza de la lectoescritura, que promueva tanto el desarrollo lingüístico como la formación integral de los estudiantes en diferentes contextos educativos colombianos.

Atendiendo a estos lineamientos constitucionales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como otras organizaciones públicas o sociales, han desarrollado intervenciones educativas de alta significación, como es el caso del programa Educar para la Paz, el cual contempla que, en las aulas, los docentes incorporen materiales educativos que han sido diseñados para propiciar la resolución pacífica de conflictos, fortalecimiento de la democracia y participación ciudadana. En este orden, mediante la realización de actividades de lectura y escritura contextualizadas, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que

también se sensibilizan sobre la importancia de contribuir a la construcción de una sociedad pacífica y democrática.

2.2.1.2 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Por otro lado, en la Ley 115 de 1994 en Colombia, se identifican varios preceptos que guardan pertinencia con el análisis del papel de la inteligencia lingüística en la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primaria. Específicamente, se observa una convergencia temática en relación con los objetivos y propósitos de la educación, así como en la participación activa de la comunidad educativa en la consecución de dichos fines. A continuación, se detallan los artículos pertinentes y su correlación con la temática en cuestión:

Respecto a los artículos 1 y 5 de esta ley, los mismos establecen los fundamentos y objetivos esenciales de la educación. En el artículo 1, se enfatiza la importancia de la educación como un proceso integral de formación de la persona humana, lo cual implica el desarrollo de habilidades fundamentales para su participación en la sociedad. Por otro lado, el artículo 5 resalta la necesidad de dotar a los individuos de competencias que les permitan interactuar de manera efectiva en su entorno social y cultural.

Tales planteamientos se alinean directamente con la investigación, puesto que resaltan el valor del desarrollo de las habilidades lingüísticas como elemento esencial dentro de dicho proceso formativo, en concordancia con la concepción integral de la persona que postula la normativa; igualmente, se reconoce que la habilidad para comunicarse de manera eficaz, tanto en el ámbito oral como escrito, así como la formación en valores y prácticas culturales autóctonas y ancestrales de sus respectivas comunidades, son requisitos indispensables para una participación ciudadana activa y comprometida.

En una experiencia significativa descrita en la obra “Historias de aula. Experiencias exitosas del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura”, por Arévalo et al. (2022), contextualizada en el Colegio Villa Rica IED – Sede B de Bogotá, se ha consolidado un enfoque integral en la enseñanza de la lectura y escritura en los grados primero y tercero (siguiendo las directrices del Plan de Fortalecimiento de Lectoescritura - PFLE), promoviendo la fluidez lectora como base para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Esta iniciativa, desarrollada por las docentes Martha Rubiela Arévalo, Sandra Milena Hincapié y Elsa Liliana Mendoza, refleja la aplicación del **artículo 1** de la Ley General de Educación al garantizar una formación integral que potencia el pensamiento crítico y la comunicación, y del **artículo 5**, al consolidar la lectura como un derecho fundamental que permite el acceso al conocimiento y la participación en la sociedad.

Por otra parte, los artículos 6, 7 y 8 de este instrumento legal hacen énfasis en la participación activa de la comunidad educativa, la familia y la sociedad en general en el proceso educativo. El artículo 6 subraya el papel protagónico de los diferentes actores involucrados en la labor educativa, incluyendo docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar, promoviendo así un enfoque participativo y colaborativo en la mejora de la calidad educativa. El artículo 7 reconoce a la familia como el primer entorno de socialización y educación, enfatizando su responsabilidad en garantizar una formación acorde a los objetivos establecidos en la ley. Esto incluye el fomento del desarrollo de habilidades desde temprana edad. Finalmente, el artículo 8 destaca la responsabilidad compartida entre la sociedad, la familia y el Estado en la búsqueda de una educación de calidad, resaltando la importancia de trabajar de manera conjunta para alcanzar este objetivo común.

Tales artículos destacan el papel de la comunidad educativa, la familia y la sociedad en general en el desarrollo de habilidades lingüísticas desde una etapa temprana de la formación de los estudiantes, promoviendo un enfoque colaborativo y participativo que busca mejorar la calidad educativa. Además, se reconoce la responsabilidad compartida entre estos actores en la garantía de una educación efectiva, lo que implica la necesidad de implementar una metodología adaptable y reproducible en diversos entornos educativos primarios colombianos.

En este contexto, la propuesta didáctica debe estar en consonancia con el enfoque pedagógico centrado en el papel fundamental de la inteligencia lingüística, lo que asegura que los recursos pedagógicos integren elementos que promuevan el análisis lingüístico y la comprensión profunda de la lectura y escritura, contribuyendo así a un desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora continua del sistema educativo colombiano.

Sin embargo, la aplicación de estos artículos (6, 7 y 8 de la Ley General de Educación), ha enfrentado desafíos significativos, un ejemplo de ello se aprecia la comunidad educativa del Chocó, particularmente en la Institución Educativa Antonio Angles (IEAA) de Río Quito. De acuerdo con Ferrer Palacios (2023), uno de los principales retos observados en este contexto fue la falta de articulación entre la escuela, la familia y la comunidad en la promoción del hábito lector, lo que impacta negativamente en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Esta situación se refleja en los bajos resultados en las pruebas SABER y en la limitada motivación de los escolares hacia la lectura, quienes la perciben más como una obligación que como una actividad placentera. La ausencia de bibliotecas, la falta de espacios adecuados para la lectura y el escaso acompañamiento familiar dificultan la implementación efectiva de estas

disposiciones legales, evidenciando la necesidad de estrategias que fortalezcan el vínculo entre los actores educativos y promuevan una cultura lectora.

También, los artículos 19, 20, 21, 22 y 23 de la Ley 115 de 1994 de Colombia establecen los objetivos generales y específicos de la educación básica, así como las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y formación. Estos objetivos y áreas incluyen el desarrollo de habilidades comunicativas, el fomento del deseo de saber, el desarrollo del razonamiento lógico, la valoración de la lengua como medio de expresión, la comprensión del entorno social y cultural, entre otros aspectos relevantes para la formación integral de los estudiantes. Estos elementos son fundamentales para el diseño de una propuesta didáctica en la medida en que se relacionan directamente con el desarrollo de habilidades lingüísticas y la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primaria.

Por último, los artículos 91 y 92 de la Ley 115 de 1994 de Colombia enfatizan el papel central del educando en el proceso educativo y la importancia de su formación integral. Estos artículos establecen que la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dando acceso a la cultura, al conocimiento científico y técnico, y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos. Además, hacen énfasis la necesidad de acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, incluyendo la capacidad para la toma de decisiones, la resolución de problemas y las habilidades para la comunicación.

Estos principios son fundamentales para el diseño de una propuesta didáctica que busque enseñar la lectoescritura, puesto que enfatizan que la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, lo cual incluye el acceso al conocimiento científico, técnico y

cultural, así como la formación de valores éticos, morales y ciudadanos. Asimismo, destacan la importancia de promover el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades del educando, incluyendo la capacidad para la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

Estos aspectos son esenciales para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de habilidades lingüísticas y la enseñanza efectiva de la lectoescritura en estudiantes de primaria, ya que contribuyen al desarrollo integral de los educandos y a su preparación para participar de manera activa y efectiva en la sociedad.

No obstante, es preciso considerar lo señalado por Montes et al. (2018), quienes concluyen en sus análisis sobre la Ley 115 de 1994, que, si bien el sistema educativo busca incluir a todas las personas, se enfrentan dificultades en la implementación de este principio, especialmente para grupos minoritarios y personas con necesidades educativas especiales. Es importante clarificar en este sentido que los trastornos específicos del aprendizaje, como la dislexia o la discalculia, forman parte de las necesidades educativas especiales, ya que implican dificultades en habilidades académicas que requieren apoyos pedagógicos diferenciados.

Los maestros valoran los aportes de la ley en diversos aspectos de la educación colombiana, pero señalan que la definición del perfil docente ha afectado la calidad educativa y que muchas orientaciones de la política no se aplican en la práctica escolar diaria, con escaso seguimiento y control por parte de las entidades responsables. Aunque algunos maestros ven en la estandarización de competencias un respaldo útil para sus planificaciones, reconocen que estos estándares son poco implementados debido a deficiencias en la comprensión de los docentes y a la falta de comunicación y formación liderada por las autoridades educativas en las escuelas.

Un ejemplo de cómo aplicaría esta ley a la enseñanza de la lectoescritura se representa en la diversificación de estrategias, en la medida en que los maestros se ven conminado a aplicar una variedad de estrategias pedagógicas para atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, conforme a lo establecido en la Ley 115. Pueden emplear métodos como la lectura guiada, el aprendizaje cooperativo, la gamificación de la lectoescritura, el uso de tecnologías educativas y la diferenciación de actividades para estudiantes con ritmos de aprendizaje diversos.

Así mismo, podría aplicarse al asumir en la propuesta un enfoque integral, considerando que los docentes no solo se enfocan en enseñar a leer y escribir, sino también desarrollar habilidades de comprensión lectora, análisis de textos, expresión escrita y oral, y apreciación de la literatura. Por ejemplo, se realizan actividades de lectura en voz alta, debates sobre textos, escritura creativa y análisis crítico de obras literarias, todo integrado en un proceso de aprendizaje completo.

2.2.1.3 Ley 2216 de 2022.

En estrecha relación con el basamento jurídica anterior, en el año 2022 se promulga en Colombia la Ley 2216, cuyo objeto es promover la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. En su artículo 2, este instrumento concibe los trastornos específicos de aprendizaje los cuales se refieren a las dificultades de los estudiantes para recibir, procesar, analizar y memorizar información, lo que afecta el desarrollo de competencias como la lectura, escritura, cálculos matemáticos, entre otras habilidades necesarias para el progreso académico.

Así mismo, en su artículo 6, esta ley establece que el sistema educativo debe ofrecer atención a estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje de manera inclusiva, fomentando su participación en el aula regular con herramientas y estrategias adaptadas a sus necesidades individuales. Esto contribuye a mejorar su desempeño académico y social, facilitando una dinámica de enseñanza-aprendizaje exitosa con el apoyo de toda la comunidad educativa.

Estas directrices legales se vinculan con este estudio, en la medida en que garantizan el derecho de todos los estudiantes de primaria, independientemente de sus condiciones y características, a tener acceso a un ambiente educativo y unas prácticas pedagógicas que faciliten el desarrollo de su inteligencia lingüística, proporcionando una base sólida para la construcción de una estrategia pedagógica y un método didáctico para la enseñanza de la lectoescritura, de carácter inclusivo y diferenciado.

2.2.1.4 Decreto N° 1290 del año 2009 (Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media).

El Decreto N° 1290, aprobado en abril del año 2009, en el contexto educativo colombiano, tiene como propósito principal reglamentar la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Su importancia radica en establecer los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten medir de manera objetiva el progreso de los estudiantes, garantizando así una evaluación justa y significativa de su aprendizaje.

Este decreto también contribuye a la mejora continua de la práctica educativa al proporcionar pautas claras para el ajuste e implementación de planes de mejoramiento institucional, promoviendo así la calidad y eficacia del sistema educativo en Colombia. En este

sentido, se vincula estrechamente con la **Constitución Política de Colombia**, la **Ley General de Educación** y la **Ley 2216 de 2022**, por cuanto promueve una evaluación inclusiva y equitativa que respeta el derecho a la educación de todos los estudiantes, en especial aquellos que presentan necesidades especiales

El artículo 3 del Decreto N° 1290 define los propósitos de la evaluación institucional, los cuales se vinculan estrechamente con el diseño de propuestas didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes en el proceso de lectoescritura. En primer lugar, la identificación de las características personales, intereses y estilos de aprendizaje del estudiante, así como la valoración de sus avances, proporciona una base fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes en el proceso de lectoescritura.

En segundo lugar, la evaluación institucional suministra información esencial para implementar estrategias pedagógicas destinadas a apoyar tanto a los estudiantes con debilidades como a aquellos con desempeños superiores, lo que respalda el desarrollo de una metodología inclusiva y diferenciada en la enseñanza de la lectoescritura.

En tercer lugar, la determinación de la promoción de los estudiantes y el aporte de información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional son aspectos clave que influyen en la eficacia de la propuesta didáctica diseñada, ya que garantizan una evaluación justa y significativa del progreso de los estudiantes y contribuyen al mejoramiento continuo de la práctica educativa en diferentes contextos colombianos.

Por otro lado, el artículo 12 estipula que los derechos del estudiante en relación con la evaluación del aprendizaje y la promoción en los niveles de educación básica y media. Este

artículo garantiza que los estudiantes tengan derecho a ser evaluados de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales, lo cual es esencial para el diseño de una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de la lectoescritura. Además, los estudiantes tienen derecho a conocer el sistema institucional de evaluación, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio del año escolar, lo que proporciona un marco claro para la implementación de la metodología pedagógica.

Dentro del mismo artículo 12, se agrega que los estudiantes tienen derecho a recibir oportunamente los resultados de las evaluaciones y a obtener asesoría y acompañamiento de los docentes para superar las debilidades en el aprendizaje. Estos derechos respaldan la elaboración de estrategias efectivas para abordar los aspectos fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos en la enseñanza de la lectoescritura, asegurando una evaluación justa y un apoyo adecuado para el desarrollo académico de los estudiantes en diferentes contextos educativos colombianos.

El análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico no se concibe en esta investigación como un ejercicio lingüístico abstracto, sino como una estructura didáctica progresiva para la enseñanza de la lectoescritura en la alfabetización inicial.

Desde la didáctica de la lengua, diversos autores señalan que el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados requiere la articulación de distintos niveles del lenguaje, integrados en prácticas significativas y contextualizadas (Cassany, 2006; Solé, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1979). En este sentido, los niveles fonológico, léxico, sintáctico y semántico se abordan como componentes interrelacionados del desarrollo de la competencia comunicativa, y no como contenidos fragmentados.

El nivel fonológico se fundamenta en los estudios sobre conciencia fonológica, entendida como la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje oral, considerada un predictor clave del aprendizaje lector en la alfabetización inicial (Defior, 1996; Bravo Valdivieso, 2002). Desde esta postura, el trabajo fonológico no se limita a la repetición de sílabas, sino que se desarrolla a través de juegos de lenguaje, rimas, canciones, relatos orales y prácticas culturales de oralidad, coherentes con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978).

El nivel léxico se relaciona con la ampliación del vocabulario y el uso significativo de palabras en contextos comunicativos reales. Cassany (2006) sostiene que el aprendizaje del vocabulario cobra sentido cuando se vincula con experiencias, relatos y prácticas culturales cercanas al estudiante. En esta investigación, el desarrollo léxico se articula con la oralidad y los saberes ancestrales, favoreciendo la construcción de significado desde el contexto sociocultural del estudiantado.

El nivel sintáctico se aborda desde el enfoque comunicativo, que concibe la escritura como un proceso de construcción de textos con intención comunicativa (Solé, 1992). En la alfabetización inicial, la sintaxis se desarrolla progresivamente mediante la producción de enunciados orales y escritos sencillos, antes de introducir estructuras más complejas. Este enfoque evita la enseñanza mecánica de reglas gramaticales y prioriza la comprensión del lenguaje como herramienta para comunicar ideas y experiencias.

El nivel semántico se centra en la comprensión y producción de significados, aspecto central del enfoque comunicativo y sociocultural. Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura a partir del sentido que esta tiene en su entorno. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora y la producción escrita se desarrollan a partir de

textos significativos, relatos locales y experiencias culturales, reforzando la dimensión social del lenguaje.

El marco legal colombiano, concretamente la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 2216 de 2022 y el Decreto N° 1290 de 2009, representan un sólido soporte para el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura y la construcción progresiva de una educación integral, inclusiva y de calidad, al garantizar el derecho a la educación, potenciar habilidades comunicativas, promover valores democráticos y reconocer la diversidad cultural. Algunos programas como Escuelas como Territorios de Paz y Todos a Aprender integran la lectoescritura con la formación ciudadana y la construcción de paz, mientras que la Ley 2216 y el Decreto 1290 refuerzan la inclusión educativa y la evaluación justa, adaptada a necesidades especiales. Aunque persisten desafíos como la falta de recursos, escasa colaboración comunitaria y dificultades para atender a poblaciones vulnerables. A pesar de los avances normativos, persisten desafíos como la falta de recursos y la escasa colaboración comunitaria. Es crucial seguir fortaleciendo los programas de formación docente y fomentar una mayor participación de la comunidad educativa para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder a una educación inclusiva y de calidad

Tabla 3

Conexión teórico-didáctica

Nivel lingüístico	Fundamentación didáctica	Ejemplos de actividades en primer grado
Fonológico	Conciencia fonológica (Defior, Bravo)	Juegos de rimas, canciones tradicionales, segmentación silábica con palabras del contexto
Léxico	Enfoque comunicativo (Cassany)	Construcción de glosarios locales, relatos orales, palabras

		significativas de la comunidad
Sintáctico	Producción textual inicial (Solé)	Escritura colectiva de oraciones, reconstrucción de frases a partir de relatos
Semántico	Comprensión lectora y sentido (Ferreiro)	Interpretación de cuentos locales, producción de textos con significado personal

La articulación de los cuatro niveles lingüísticos presentada en la tabla anterior no responde a una segmentación arbitraria del lenguaje, sino a una decisión teórico-didáctica fundamentada en la comprensión de que la lectoescritura es un proceso multidimensional que no puede abordarse desde un solo ángulo. Conviene, sin embargo, problematizar el riesgo de que esta segmentación conduzca a una enseñanza fragmentada, en la cual cada nivel se trabaje de forma aislada y descontextualizada. Cassany (2006) advierte que el enfoque comunicativo pierde su potencial transformador cuando se reduce a una secuencia de ejercicios desconectados de las prácticas reales de lectura y escritura de los estudiantes. De manera convergente, Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que los niños no aprenden a escribir transitando linealmente de lo fonológico a lo semántico, sino construyendo hipótesis globales sobre el funcionamiento del sistema de escritura, hipótesis que integran simultáneamente elementos sonoros, gráficos y significativos.

Esta observación resulta crucial para el diseño de la propuesta didáctica, puesto que impone la necesidad de que las actividades de cada fase —fonológica, léxica, sintáctica y semántica— no se presenten como compartimentos estancos, sino como dimensiones interrelacionadas que se abordan de forma progresiva pero integrada. En la práctica, esto significa que una actividad de conciencia fonológica basada en coplas locales no solo trabaja la

discriminación de sonidos, sino que simultáneamente enriquece el vocabulario (nivel léxico), introduce estructuras oracionales propias de la tradición oral (nivel sintáctico) y construye significados vinculados a la identidad cultural de los estudiantes (nivel semántico). Esta concepción integrada del trabajo por niveles lingüísticos es coherente con el enfoque sociocultural adoptado, que entiende el lenguaje como totalidad significativa y no como suma de componentes aislados.

Asimismo, la perspectiva de Solé (1992) sobre la comprensión lectora como proceso estratégico que involucra la activación de conocimientos previos, la formulación de predicciones y la construcción activa del significado enriquece la propuesta al situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Cuando esta perspectiva se articula con los aportes de Bravo Valdivieso (2002) sobre la conciencia fonológica como predictor del éxito lector y con la valoración freiriana de la lectura como acto de comprensión del mundo, se configura un marco teórico-didáctico que no solo describe qué enseñar, sino que fundamenta por qué y desde dónde enseñarlo. En el contexto del C.E. Piñal Dulce, este "desde dónde" está indisolublemente vinculado a la oralidad, las tradiciones narrativas y los saberes culturales de la comunidad de Tumaco, los cuales no son un recurso auxiliar, sino la materia prima sobre la cual se construyen las situaciones de aprendizaje que dan vida a la propuesta.

Un ejemplo concreto de la aplicación de este decreto a la práctica educativa, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura, hace referencia al monitoreo y retroalimentación constante, pues se contempla que los maestros realicen un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes en lectoescritura a través de evaluaciones periódicas y observaciones en el aula. Utilizan esta información para proporcionar retroalimentación específica

y orientación individualizada, conforme al Decreto N° 1290, que enfatiza la importancia de la retroalimentación formativa para el aprendizaje efectivo.

En síntesis, el marco legal colombiano proporciona un respaldo institucional sólido para el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura y para la construcción progresiva de una educación integral, inclusiva y de calidad. La Constitución Política garantiza el derecho a la educación y la libertad de investigación pedagógica; la Ley 115 de 1994 establece los objetivos de formación en habilidades comunicativas y reconoce la participación de la comunidad educativa; la Ley 2216 de 2022 refuerza la atención inclusiva a estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje; y el Decreto 1290 de 2009 proporciona un marco para la evaluación formativa del proceso lectoescritor. Sin embargo, la revisión de la literatura revela una brecha persistente entre la formulación normativa y su materialización en las prácticas de aula, especialmente en contextos rurales como el del C.E. Piñal Dulce. Montes et al. (2018) documentaron que muchas orientaciones de la política educativa no se aplican en la práctica escolar cotidiana, mientras que Ferrer Palacios (2023) evidenció que en comunidades del Pacífico colombiano la falta de articulación entre escuela, familia y comunidad obstaculiza la implementación efectiva de las disposiciones legales. Esta brecha entre la norma y la práctica constituye, precisamente, uno de los elementos que justifican la pertinencia de investigaciones como la presente, orientadas a traducir los mandatos normativos en propuestas pedagógicas concretas, contextualizadas y fundamentadas empíricamente.

2.2.2 Marco Normativo

2.2.2.1 Marco normativo nacional.

Complementariamente al marco legal, las políticas educativas colombianas han materializado los mandatos constitucionales y legislativos en lineamientos, programas e iniciativas orientados al fortalecimiento de las competencias de lectura, escritura y oralidad. Estas competencias constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo integral de las personas, puesto que facilitan el acceso al conocimiento, la participación activa en la vida social y cultural, y la consolidación del pensamiento crítico y la creatividad a lo largo de la vida. El análisis que se presenta a continuación examina los principales instrumentos normativos nacionales y departamentales, valorando su pertinencia para la comprensión del fenómeno estudiado y su aporte al diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas para la enseñanza de la lectoescritura.

Una educación de calidad implica el desarrollo de competencias comunicativas, que faciliten el aprendizaje en diversas áreas. Por ello, la enseñanza de la lectoescritura es considerada un eje transversal en todos los sistemas educativos. Bajo este principio, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha implementado diversas políticas de lectura y escritura desde la década de 1930, entre ellas se encuentran planes, programas e iniciativas legales para la promoción del aprendizaje y progreso académico en esta área.

Aunado a lo anterior, la UNESCO/OREALC, en el año 2021, recomendó priorizar la enseñanza de la lectoescritura mediante políticas educativas, creando espacios de formación para los maestros y estableciendo redes de investigación, en aras de fortalecer las habilidades comunicativas y comprensivas a nivel global. En correspondencia con esta recomendación, en

Colombia el Ministerio de Educación Nacional implementó desde 2011 el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento" (PNLEO). En sus inicios, este plan se centraba en mejorar los niveles de lectura y escritura en estudiantes de preescolar, básica y media (Acosta, 2024).

Posteriormente, el PNLEO incorporó actualizaciones que incluyen el reconocimiento de las capacidades de lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales. Atendiendo a estos cambios, se definió su objetivo general como: promover la lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales que fortalezcan las capacidades de los individuos para participar en situaciones comunicativas diversas y contribuir a su desarrollo integral. Para lograrlo, se establecieron objetivos específicos y líneas estratégicas centradas en la gestión de políticas, la renovación de prácticas pedagógicas, el acceso a materiales de lectura y la movilización de lectura, escritura y oralidad (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2022).

Ahora bien, durante la pandemia de COVID-19 (año 2020), el PNLEO mantuvo sus programas existentes y diseñó nuevos recursos para garantizar el acceso a la educación y fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes. Un avance significativo fue la formulación de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares en el CONPES 4068, con un plan proyectado hasta el año 2030. Esta iniciativa contempló la creación y fortalecimiento de bibliotecas escolares y comunitarias, con el fin de facilitar el acceso a una amplia variedad de materiales de lectura y promover el hábito de la lectura desde edades tempranas.

Además, se han implementado programas específicos en las escuelas para mejorar la comprensión lectora, promover la escritura creativa y fomentar el desarrollo de habilidades

comunicativas en los estudiantes. En este orden, el plan incluyó la capacitación y actualización constante de los docentes, proporcionándoles herramientas y recursos pedagógicos para enriquecer sus estrategias de enseñanza en lectura, escritura y oralidad. Asimismo, se promueven actividades culturales y literarias como ferias del libro, encuentros literarios, concursos de escritura, entre otras, con el objetivo de incentivar el interés por la lectura y la escritura en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Otra faceta importante del PNLEO es la integración de tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando plataformas digitales, recursos multimedia y herramientas interactivas para enriquecer las prácticas de lectura y escritura, así como para adaptarse a los nuevos entornos digitales y promover el acceso a la información y el conocimiento de manera innovadora y efectiva.

Entre los principales logros y avances del PNLEO, se cuenta que, para el año 2021, se avanzó en la implementación de la Política de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares, iniciando con el desarrollo de CONPES 4068 (promover la lectura y escritura como prácticas fundamentales en la población estudiantil) y la realización de asesorías a 66 Entidades Territoriales Certificadas (ETC), lo que se relaciona con la línea estratégica: gestión y desarrollo de políticas, de este plan nacional.

Aunado a lo anterior, se han implementado estrategias como ¡Vive tu Biblioteca Escolar!, orientada a fortalecer las bibliotecas escolares mediante la dotación de libros, formación de docentes y bibliotecarios, e integración de la lectura, escritura y oralidad en el currículo. Además, promueve la participación comunitaria a través de los Amigos de la Biblioteca Escolar (ABE) y la

articulación con bibliotecas públicas, fomentando una cultura lectora en las instituciones educativas del país.

En el seno de este programa se han beneficiado a 1.000 sedes educativas y 5.000 docentes, se han organizado Tertulias Literarias Dialógicas que han favorecido a 100 instituciones educativas y se han desarrollado Lecturas de Aula, a través de las cuales se ha formado a 2.220 docentes. Adicionalmente, en acceso a materiales de lectura, se han dotado 2.000 colecciones bibliográficas y se brindan contenidos de lectura digital a 6.363 establecimientos educativos. Mientras que, el fortalecimiento de procesos de lectura, escritura y oralidad se ha llevado a cabo mediante proyectos como lectura en espacios no convencionales, Historias en Alta Voz, Concurso Nacional de Escritura y Escritores al Aula, impactando positivamente a miles de estudiantes y docentes en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Luego, en el año 2022, se logró un notable fortalecimiento de las bibliotecas escolares a través del Primer Diagnóstico Nacional y del proyecto Vive tu Biblioteca Escolar, abarcando 2000 instituciones educativas. Se brindó acompañamiento en la formulación y fortalecimiento de planes territoriales de lectura, escritura y oralidad, alcanzando el 100% de las secretarías de educación del país. En términos de formación, se capacitaron más de 12.000 docentes y bibliotecarios escolares, junto con la dotación de 201 salas de lectura para la primera infancia. Asimismo, la implementación de la Biblioteca Digital Colombia Aprende registró más de 97.000 descargas, mientras que el Concurso Nacional de Escritura contó con la participación de más de 45.000 estudiantes (Biblioteca Nacional de Colombia, 2022).

Estos logros se traducen en mejoras tangibles a nivel de las prácticas pedagógicas, puesto que los docentes cuentan con más recursos, herramientas pedagógicas y enfoques innovadores,

mientras que los estudiantes tienen mayores oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas en contextos variados. A su vez, la capacitación continua de los docentes favorece la construcción de un modelo de enseñanza más actualizado y en línea con las necesidades educativas del siglo XXI. Los alcances en cuanto a la cobertura de estas iniciativas refuerzan el vínculo entre la política educativa y el progreso académico, contribuyendo de manera significativa a mejorar los resultados académicos de los estudiantes en cuanto a lectura y escritura.

En definitiva, este panorama político - normativo nacional se constituye en un fundamento para el desarrollo de la investigación propuesta, debido a que se enfoca en el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, y se orienta hacia la formación de sujetos activos en prácticas lectoras y escriturales, así como su vinculación con la promoción de los saberes ancestrales. En cuanto a este último punto, los saberes ancestrales se integran mediante la inclusión de tradiciones, lenguas y conocimientos de comunidades indígenas y afrodescendientes, en pro de preservar el patrimonio cultural, fortalecer la identidad y propiciar un aprendizaje conectado al territorio y su diversidad cultural. Así, la enseñanza de la lectoescritura se enriquece al incorporar narrativas y saberes que son relevantes para las comunidades.

Por último, La propuesta didáctica desarrollada en esta investigación no pretende ser replicada de manera mecánica en otros contextos educativos, sino transferida y adaptada de forma reflexiva a instituciones con características socioculturales similares. Su aplicabilidad depende del reconocimiento del contexto, la participación de los actores educativos y la adecuación de los recursos pedagógicos a las realidades locales. Además, busca integrar recursos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura, en consonancia con el enfoque pedagógico centrado en la

inteligencia lingüística, lo cual se alinea también con los objetivos y líneas estratégicas del PNLEO.

A manera de conclusión, las políticas educativas implementadas en Colombia, representadas principalmente por el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento" (PNLEO), han jugado un papel medular en el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad, las cuales son promovidas como prácticas socioculturales trascendentales. A lo largo de los años, estas políticas han evolucionado para adaptarse a las nuevas realidades sociales y tecnológicas, incluyendo la integración de recursos digitales y la actualización constante de los docentes. Los avances logrados, como el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y la capacitación de miles de docentes, demuestran el impacto positivo que estas iniciativas han tenido en el desarrollo integral de los estudiantes colombianos.

Por esta razón, es importante seguir consolidando y expandiendo estas estrategias para garantizar que las generaciones futuras cuenten con las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias comunicativas, en pro de una participación más activa en las sociedades digitalizadas.

2.2.2.2 Marco normativo departamental.

Esta política abarca un conjunto de estrategias y acciones implementadas por el Estado para garantizar los derechos fundamentales de los niños, especialmente en sus primeras etapas de vida, y asegurar su acceso a una educación de calidad. En el contexto educativo, esta política busca promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los infantes, reconociéndolos como sujetos de derechos y generando condiciones para su aprendizaje.

A nivel departamental, se cuenta como marco normativo con la Política Pública de Primera Infancia e Infancia "Nariño Quiere a sus Niñas y Niños" (2011-2023), la cual se fundamenta en tres grandes ideas orientadoras que reflejan el compromiso del departamento de Nariño con el bienestar integral de los niños y niñas. En primer lugar, se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos, lo que implica la obligación de proteger su integridad y garantizar el cumplimiento efectivo de sus derechos. En este sentido, la política se propone promover una cultura de respeto por los derechos infantiles, actuar preventivamente para evitar su vulneración y restablecerlos en caso de que se vean afectados (Gobernación de Nariño, 2023).

La segunda idea clave es el reconocimiento de las potencialidades y capacidades de los niños y niñas, así como la importancia de generar condiciones que favorezcan su desarrollo integral. Se comprende que el fortalecimiento de estas habilidades tendrá un impacto significativo en sus vidas futuras, en sus familias y en el desarrollo general del departamento de Nariño (Gobernación de Nariño, 2023).

Por último, se destaca la importancia de la formación recibida desde la infancia, con el objetivo de construir ciudadanas y ciudadanos comprometidos con su territorio, su historia y sus culturas. Esta formación debe estar centrada en el respeto por los derechos humanos, la convivencia pacífica y los valores sociales, con el fin de fortalecer proyectos de vida basados en la legalidad, la paz y la justicia social (Gobernación de Nariño, 2023).

Dentro de los ejes de política de esta iniciativa, se destaca un enfoque significativo en la educación y la lectoescritura como componentes fundamentales para el desarrollo integral de la infancia. Estos ejes incluyen acciones específicas orientadas a garantizar el acceso equitativo a la

educación desde la primera infancia, promover la calidad educativa, fortalecer las habilidades de lectoescritura y fomentar prácticas pedagógicas inclusivas y participativas.

En el contexto de la política de primera infancia e infancia en Nariño, la educación se considera un derecho fundamental de todos los niños y niñas, y se busca asegurar su acceso a una educación de calidad desde temprana edad. Además, se proyecta la lectoescritura como habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas, promoviendo la formulación de estrategias para fortalecer esta habilidad desde las primeras etapas de la vida.

Otra iniciativa educativa, relacionada con la lectoescritura, que se ha desarrollado especialmente en San Andrés de Tumaco, desde el Ministerio de Educación y con el apoyo de la Fundación Global Humanitaria, es el proyecto ¡Pásate a la biblioteca escolar!, mediante el cual se busca mejorar los aprendizajes en lectura y escritura de los estudiantes mediante el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, por medio de tres componentes principales: formación a comunidades de biblioteca escolar, dotación de colecciones bibliográficas y seguimiento a proyectos de fortalecimiento. Este proyecto ha mostrado resultados positivos, en 2016, se implementó en 458 establecimientos educativos, y en 2017 se amplió a 384 más, sumando un total de 842 instituciones beneficiadas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Los logros incluyen la transformación de las concepciones tradicionales sobre las bibliotecas escolares, dinamización de actividades de lectura y escritura e integración de la biblioteca en el currículo escolar. Además, se ha promovido la reflexión y socialización entre diferentes comunidades educativas, enriqueciendo las prácticas pedagógicas y contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes en lectura y escritura de los estudiantes. Se desarrolla en 17

sedes educativas en Tumaco y Francisco Pizarro, Nariño (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En general, estas políticas de Nariño se centran en mejorar el acceso y la calidad educativa desde la primera infancia, con un énfasis particular en el desarrollo de la lectoescritura, por lo que se espera que estas acciones favorezcan el desarrollo integral, la educación, la inclusión y el respeto a los derechos de los niños y niñas. Así mismo, se proyecta que implementación de estrategias inclusivas y la renovación de bibliotecas escolares siga contribuyendo a mejorar los aprendizajes en lectura y escritura de los educandos, mediante una ampliación de su cobertura.

Ahora bien, esta investigación que gira en torno a una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectoescritura se alinea con la Política Pública de Primera Infancia e Infancia de Nariño al compartir el objetivo de fortalecer el desarrollo integral de los niños a través de una educación de calidad. El marco normativo departamental reconoce la lectoescritura como una competencial esencial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los infantes, por lo que se enfocan en promover estrategias pedagógicas inclusivas y participativas. Esta propuesta de investigación contribuye a tal propósito al plantearse la finalidad de diseñar una metodología adaptable que atienda el aprendizaje de la lectoescritura desde un enfoque basado en la inteligencia lingüística.

Por otra parte, estas políticas hacen énfasis en el principio de equidad en el acceso a la educación y la creación de condiciones favorables para el aprendizaje, aspectos que se consideran estratégicos para desarrollar un modelo didáctico aplicable a diversos contextos educativos. Así mismo, la inclusión del análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico en la propuesta permite

una enseñanza más estructurada y efectiva, lo que concuerda con la intención política de potenciar la calidad educativa a nivel de educación primaria.

Por último, proyectos como ¡Pásate a la biblioteca escolar!, se vinculan con la orientación de este estudio, en la medida en que ambas buscan mejorar los aprendizajes en lectura y escritura mediante el uso de recursos pedagógicos específicos. La propuesta didáctica a diseñar podría complementarse con estrategias exitosas de fortalecimiento de bibliotecas escolares y metodologías participativas que han demostrado impacto positivo en la educación primaria.

Este marco normativo departamental, que comprende principalmente la Política Pública de Primera Infancia e Infancia "Nariño Quiere a sus Niñas y Niños", se constituye en base sólida para el desarrollo integral de los niños en este departamento, pues parte de su reconocimiento como sujetos de derechos, garantizando su acceso a una educación de calidad. Esta política, en su integralidad, otorga alto valor a la lectoescritura como herramienta clave para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los infantes, apostando por estrategias y prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas y equitativas.

A ello se suma el proyecto "¡Pásate a la biblioteca escolar!", que evidencia la eficacia de fortalecer los recursos educativos, particularmente las bibliotecas escolares, para mejorar los aprendizajes, especialmente para el desarrollo de las competencias lectora y escritora. En definitiva, este marco normativo conforma un enfoque integral y participativo, proporciona una dirección clara para optimizar la calidad educativa y fomentar el desarrollo de capacidades en los niños desde sus primeras etapas de vida.

Ahora bien, la revisión del conjunto normativo presentado permite identificar una tensión que resulta central para la comprensión del problema de investigación: si bien Colombia cuenta

con un andamiaje legal y de política pública robusto en materia de lectoescritura —que abarca desde la garantía constitucional del derecho a la educación hasta programas específicos como el PNLEO y las políticas departamentales de primera infancia—, la materialización de estas disposiciones en las prácticas de aula presenta brechas considerables, especialmente en contextos rurales del Pacífico colombiano. La distancia entre lo prescrito normativamente y lo vivido pedagógicamente se manifiesta en el predominio de prácticas tradicionales de enseñanza, en la escasa disponibilidad de materiales contextualizados, en la limitada formación docente para implementar enfoques innovadores y en la débil articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta tensión no invalida el marco normativo, pero sí evidencia la necesidad de investigaciones que, como la presente, se propongan construir puentes entre los lineamientos institucionales y las realidades del aula, traduciendo los principios de la política educativa en propuestas didácticas concretas, situadas y fundamentadas en la evidencia del contexto. En este sentido, la inteligencia lingüística, comprendida tanto como capacidad cognitiva individual como en su dimensión sociocultural, ofrece un marco teórico pertinente para articular los propósitos de la normativa educativa con las necesidades pedagógicas identificadas en el C.E. Piñal Dulce.

Al enfocarse en mejorar los aprendizajes en lectura y escritura mediante el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, este proyecto sirve de soporte al objetivo de esta investigación, que se ha propuesto mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Además, al ser implementado específicamente en Tumaco, donde se lleva a cabo la investigación, proporciona un contexto relevante y una oportunidad para analizar cómo estas iniciativas impactan en la práctica educativa local y en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes en la región.

En síntesis, a nivel departamental, las políticas públicas también juegan un papel clave en el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura, por cuanto reconocen la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación desde edades tempranas y el desarrollo integral de las habilidades de lectoescritura como componentes esenciales del proceso educativo.

Al centrarse en la formación recibida desde la infancia y promover la lectoescritura como habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas, estas políticas proporcionan un respaldo importante para el diseño de propuestas didácticas que buscan mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes desde las primeras etapas de su educación.

2.4 Marco contextual

La comprensión del fenómeno investigado exige situar la investigación en las condiciones concretas del territorio, la comunidad y la institución educativa donde se desarrolló el estudio. El marco contextual que se presenta a continuación no constituye un ejercicio meramente descriptivo, sino un componente analítico que permite entender por qué las dificultades en la enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce adquieren las particularidades que los hallazgos revelan, y por qué una propuesta didáctica para este contexto debe atender dimensiones que trascienden lo estrictamente pedagógico para incorporar variables culturales, territoriales y comunitarias.

2.3.1 San Andrés de Tumaco: territorio, población y condiciones socioeducativas

El municipio de San Andrés de Tumaco se localiza en el extremo suroccidental del departamento de Nariño, sobre la costa Pacífica colombiana, en la frontera con la República de Ecuador. Con una extensión aproximada de 3.778 kilómetros cuadrados, Tumaco constituye el

segundo municipio más extenso de Nariño y uno de los principales centros urbanos de la región Pacífica sur. Su población, mayoritariamente afrocolombiana, ha sido históricamente heredera de una riqueza cultural expresada en tradiciones orales, prácticas artesanales, manifestaciones musicales y formas de organización comunitaria que configuran un patrimonio inmaterial de extraordinario valor.

Sin embargo, junto a esta riqueza cultural, Tumaco enfrenta desafíos socioeconómicos de gran envergadura. El municipio presenta índices de pobreza multidimensional que superan significativamente las medias nacionales, y sus zonas rurales —donde se ubica el Centro Educativo Piñal Dulce— experimentan condiciones de aislamiento geográfico, limitada conectividad vial y digital, escasa presencia institucional y dificultades de acceso a servicios básicos. Estas condiciones impactan directamente en el ámbito educativo: la infraestructura escolar es precaria en numerosos centros rurales, la disponibilidad de materiales pedagógicos resulta insuficiente, la formación continua de los docentes enfrenta obstáculos logísticos y la articulación entre la escuela y la familia se ve debilitada por las dinámicas propias de la subsistencia económica en contextos de vulnerabilidad.

En materia educativa, el departamento de Nariño y particularmente el municipio de Tumaco presentan indicadores de desempeño lector que se sitúan por debajo de los promedios nacionales en las pruebas estandarizadas. Esta situación no es ajena al panorama regional descrito por la UNESCO/OREALC (2021) para América Latina, donde más del 44 % de los estudiantes de tercer grado se encuentran en el nivel más bajo de desempeño en lectura. No obstante, las cifras nacionales y regionales ocultan la magnitud del problema en los contextos rurales del Pacífico,

donde las brechas se profundizan por la convergencia de factores estructurales: pobreza, conflicto armado, desplazamiento forzado y marginalización histórica de las comunidades afrocolombianas.

2.3.2 El Centro Educativo Piñal Dulce: caracterización institucional

El Centro Educativo Piñal Dulce es una institución de carácter público ubicada en la zona rural del municipio de San Andrés de Tumaco. Atiende a población estudiantil de los niveles de preescolar y básica primaria, proveniente de las veredas circundantes, en su totalidad perteneciente a comunidades afrocolombianas. La institución funciona bajo la modalidad de escuela multigrado, lo que implica que un mismo docente puede atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio de aula, situación que incide directamente en las posibilidades de mediación pedagógica diferenciada y en el tiempo efectivo que el docente puede dedicar a cada grupo.

Las condiciones de infraestructura del centro educativo reflejan las limitaciones propias del contexto rural del Pacífico: los espacios físicos son reducidos, la dotación de materiales didácticos es escasa, no se cuenta con biblioteca escolar dotada ni con acceso estable a conectividad digital. Estas circunstancias obligan a los docentes a desarrollar su labor pedagógica con recursos predominantemente artesanales y a depender en gran medida de su creatividad y de los insumos que el entorno comunitario puede ofrecer. Si bien programas nacionales como Todos a Aprender han llegado a la institución en diversos momentos, la sostenibilidad de sus efectos se ve comprometida por la rotación docente, la intermitencia del acompañamiento institucional y la distancia entre los lineamientos pedagógicos formulados desde el nivel central y las realidades cotidianas de la escuela rural.

El primer grado del C.E. Piñal Dulce, conformado por quince estudiantes al momento de la investigación, constituye el escenario pedagógico donde se identificaron las dificultades que motivaron el presente estudio. Los docentes de la institución reportaron de manera coincidente un nivel bajo de desarrollo de las habilidades lectoescritoras en este grupo, acompañado de una marcada desmotivación del estudiantado frente a las actividades de lectura y escritura. Las observaciones realizadas en el aula corroboraron el predominio de prácticas pedagógicas centradas en la repetición, el dictado y la copia de textos descontextualizados, lo que configura un escenario donde la enseñanza de la lectoescritura se desvincula de las experiencias, los saberes y las prácticas lingüísticas propias de la comunidad.

2.3.3 La comunidad educativa: docentes, familias y sabedores ancestrales

La comunidad educativa del C.E. Piñal Dulce está conformada por un equipo de docentes comprometidos con su labor, pese a las condiciones adversas del entorno, y por familias cuya participación en el acompañamiento escolar se ve condicionada por las dinámicas de subsistencia económica, los bajos niveles de escolaridad de algunos acudientes y la percepción, reportada por los propios docentes, de que la responsabilidad educativa recae fundamentalmente en la escuela. La limitada articulación escuela-familia fue señalada de manera recurrente por todos los docentes entrevistados como uno de los factores que más inciden negativamente en el proceso lectoescritor de los estudiantes, hallazgo que coincide con lo documentado por Ferrer Palacios (2023) en comunidades educativas del Chocó con características análogas.

Un componente particularmente significativo de la comunidad educativa en este contexto lo constituyen los sabedores ancestrales, personas reconocidas por la colectividad como portadoras de conocimientos tradicionales acumulados a lo largo de generaciones. En el marco de

esta investigación, los tres sabedores ancestrales que participaron como informantes tenían edades comprendidas entre los 42 y los 46 años y poseían un conocimiento profundo de las tradiciones orales, las prácticas culturales y las dinámicas comunitarias del territorio tumaqueño. Su participación permitió incorporar una perspectiva sociocultural que complementó y enriqueció de forma sustancial la mirada pedagógica de los docentes.

Los sabedores enfatizaron durante las entrevistas que la comunidad cuenta con un acervo cultural de extraordinaria riqueza que permanece, en gran medida, al margen de los procesos educativos formales. Entre las prácticas y los saberes mencionados se encuentran las parteras, los sobadores, la elaboración de canastos, canaletes y potro, las manualidades con concha de coco y, de manera muy especial, las formas de transmisión oral del conocimiento a través de relatos, coplas, décimas, arrullos y leyendas que se comparten en espacios comunitarios como los "mentideros" —lugares de encuentro donde niños y adultos conversan durante las noches—. Estos espacios de oralidad constituyen, desde la perspectiva de los sabedores, escenarios naturales de desarrollo de la inteligencia lingüística, aun cuando la escuela no los reconozca formalmente como tales.

La preocupación expresada por los sabedores respecto a la pérdida progresiva de estos saberes resulta particularmente elocuente. Uno de los informantes señaló que muchos miembros de la comunidad "tienen buena memoria y no saben escribir, no dejan en un documento lo que saben, deben hacerlo para que pase de generación a generación y no se pierda la cultura." Esta afirmación revela una tensión productiva entre la oralidad como forma predominante de transmisión cultural en la comunidad y la escritura como herramienta necesaria para la preservación y la difusión de esos saberes. Es precisamente en esta tensión donde la propuesta

didáctica del presente estudio encuentra uno de sus fundamentos más sólidos: enseñar a leer y a escribir no como un ejercicio escolar desconectado de la vida, sino como una práctica que permite a los estudiantes registrar, compartir y revalorar los conocimientos de su propia comunidad.

2.3.4 Saberes ancestrales y tradiciones orales: un recurso pedagógico legítimo

La comunidad de Piñal Dulce, en tanto comunidad afrocolombiana del Pacífico sur, es heredera de un patrimonio cultural inmaterial que se expresa con particular intensidad en las prácticas de oralidad. Los relatos, las coplas, las décimas, los arrullos, los cuentos y las leyendas que circulan en los espacios familiares y comunitarios no constituyen meros vestigios de un pasado folclórico, sino prácticas vivas de construcción de identidad, transmisión de valores y producción de conocimiento que se actualizan cotidianamente en la interacción intergeneracional.

Desde la perspectiva teórica adoptada en esta investigación, estos saberes ancestrales representan un recurso pedagógico de primer orden para la enseñanza de la lectoescritura. En términos vygotskianos, las prácticas de oralidad de la comunidad funcionan como mediaciones culturales que favorecen el desarrollo de las funciones psicológicas superiores vinculadas al lenguaje: la narración de relatos desarrolla la comprensión de estructuras narrativas (nivel sintáctico), las coplas y las décimas fortalecen la sensibilidad fonológica y el sentido del ritmo del lenguaje (nivel fonológico), los glosarios de términos propios de la comunidad enriquecen el vocabulario contextualizado (nivel léxico) y la interpretación de los significados culturales contenidos en los relatos promueve la comprensión semántica situada. En términos rogoffianos, la participación de los niños en estas prácticas comunitarias constituye una forma de participación guiada donde el aprendizaje del lenguaje ocurre de manera natural, significativa y culturalmente arraigada.

La Ley 70 de 1993, que reconoce los derechos culturales y educativos de las comunidades afrocolombianas, proporciona el respaldo normativo para la integración de estos saberes en el currículo escolar. De manera complementaria, el Decreto 1122 de 1998 establece la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos educativos del país, lo que refuerza la legitimidad de incorporar las tradiciones orales y los saberes ancestrales como contenidos pedagógicos. Sin embargo, como evidenciaron los hallazgos de esta investigación, la materialización de estas disposiciones en las prácticas de aula del C.E. Piñal Dulce es aún incipiente: las observaciones realizadas revelaron que las prácticas culturales de la comunidad son escasamente incorporadas en las dinámicas pedagógicas cotidianas, y que cuando los docentes recurrieron a relatos y narraciones vinculados al contexto cultural, la participación y el interés de los estudiantes se incrementaron de manera notoria.

2.3.5 Condiciones que configuran la problemática investigada

La convergencia de las condiciones descritas en los apartados anteriores configura un escenario complejo en el que las dificultades de la enseñanza de la lectoescritura no pueden atribuirse a un solo factor, sino a la interacción de múltiples variables de orden pedagógico, institucional, familiar, cultural y territorial. Las prácticas de enseñanza predominantemente tradicionales, la escasez de materiales didácticos contextualizados, la limitada articulación escuela-familia, la débil integración de los saberes ancestrales en el currículo y las condiciones de infraestructura y conectividad del entorno rural conforman un entramado de factores que incide de manera directa en los bajos niveles de desarrollo de la inteligencia lingüística y en la desmotivación del estudiantado hacia la lectoescritura.

No obstante, este mismo contexto alberga potencialidades que la investigación permitió identificar y que la propuesta didáctica procura capitalizar: la riqueza de las tradiciones orales de la comunidad, la disposición de los sabedores ancestrales para participar en los procesos educativos, la apertura de los docentes hacia estrategias pedagógicas innovadoras y la respuesta positiva del estudiantado cuando las actividades de aula incorporan elementos culturales cercanos a su experiencia cotidiana. Es desde esta lectura dialéctica del contexto —que reconoce simultáneamente las dificultades y las potencialidades— que se fundamenta la pertinencia de una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística, diseñada no desde la carencia sino desde la posibilidad, y orientada a transformar las condiciones pedagógicas del C.E. Piñal Dulce mediante la integración reflexiva de los saberes culturales de la comunidad en los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

El marco contextual presentado proporciona las coordenadas territoriales, institucionales y culturales necesarias para comprender los hallazgos que se exponen en el capítulo de resultados y para valorar la pertinencia de cada componente de la propuesta didáctica diseñada. Cada decisión de diseño —desde la selección de los temas de los talleres hasta la integración de coplas y relatos locales como recursos pedagógicos— responde a las condiciones específicas de este contexto y a las voces de los actores que lo habitan.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

El presente capítulo expone las decisiones metodológicas que orientaron el desarrollo del estudio Inteligencia lingüística y su papel en la enseñanza de la lectoescritura en primaria. Se describen el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, las fases del proceso investigativo, las categorías de análisis, los participantes e informantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento de validación de dichos instrumentos, las consideraciones éticas, las estrategias de procesamiento y análisis de la información, así como el cronograma de actividades. Esta estructura busca garantizar la coherencia interna del diseño y la trazabilidad de cada decisión adoptada a lo largo de la investigación, en consonancia con el principio de transferibilidad propio de los estudios cualitativos. Cabe señalar que la presente investigación no persigue replicabilidad en sentido estricto, es decir, la reproducción idéntica de una intervención en contextos distintos. En su lugar, se asume la transferibilidad como la posibilidad de que tanto los hallazgos como la propuesta didáctica resultante sean adaptados de forma crítica a contextos educativos con características socioculturales, lingüísticas e institucionales análogas, siempre que se respeten sus particularidades.

3.1 Paradigma de investigación: enfoque crítico-social

Esta investigación se inscribe en el paradigma crítico-social, cuyos fundamentos epistemológicos se remontan a la Escuela de Frankfurt del siglo XX y cuya vocación transformadora lo distingue de los paradigmas positivista e interpretativo. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento no se concibe como un ejercicio neutral, sino como una práctica comprometida con la identificación y la superación de las desigualdades que atraviesan las estructuras sociales y educativas (Habermas, 1986). Los principios del paradigma crítico-social se

oponen al positivismo al reconocer que tanto el sujeto cognoscente como el objeto de estudio constituyen construcciones sociales, indisolublemente ligadas al contexto histórico en el que se inscriben. Desde esta óptica, se propone una reflexión filosófica, social y política de naturaleza interdisciplinaria, centrada en la necesidad de transformación de aquellas condiciones que perpetúan la inequidad (Guao-Samper, 2022).

Ortiz (2015) sostiene que el paradigma crítico-social busca comprender y transformar la realidad social, cuestionando la supuesta neutralidad del conocimiento científico y proponiendo un saber que trascienda lo meramente empírico o interpretativo. En esta línea, el enfoque integra teoría y práctica con una intencionalidad emancipadora, a través de una metodología participativa que favorece la reflexión crítica de los actores involucrados y que otorga visibilidad a los saberes históricamente marginados. En el ámbito educativo, este paradigma se erige como una alternativa frente a la investigación positivista, al poner de relieve la comprensión de los factores sociales, históricos y contextuales que subyacen en la práctica pedagógica, así como el análisis de las relaciones, los actores y las contradicciones que configuran la dinámica escolar (Guao-Samper, 2022).

Un rasgo distintivo del paradigma crítico-social es la relación dialéctica que establece entre teoría y práctica, puesto que la investigación se desarrolla y adquiere sentido en el seno de dicha interacción. Se asume que la emancipación a través del conocimiento es liberadora y que la autorreflexión constituye una práctica de liberación humana. En palabras de Acosta (2023), el investigador que se sitúa en este paradigma debe mantener intereses opuestos al análisis meramente empírico, procurando desenmascarar los intereses y las dinámicas que configuran el mundo social.

En el campo específico de la educación y la lectoescritura, investigaciones previas han evidenciado la pertinencia del enfoque crítico-social para el análisis de los procesos lectoescritores en contextos de vulnerabilidad. Pazos (2024), por ejemplo, integró este enfoque con la Investigación Acción Participativa en la IEM Francisco José de Caldas (municipio de Pasto, Colombia), lo que permitió a docentes y estudiantes analizar críticamente sus prácticas pedagógicas y el currículo vigente. A través de la reflexión colectiva, de técnicas dialógicas y de instrumentos como pruebas diagnósticas, entrevistas y diarios de campo, se logró articular el conocimiento académico con el saber local, identificando las necesidades particulares del contexto rural. Los resultados de dicho trabajo condujeron al diseño de un currículo contextualizado que fortaleció el proceso lectoescritor, al tiempo que robusteció la identidad cultural y el pensamiento crítico del estudiantado.

A partir de estas consideraciones, se comprende que la inteligencia lingüística y la lectoescritura, analizadas desde el paradigma crítico-social, se articulan como herramientas para el pensamiento crítico y la transformación social. Mientras la inteligencia lingüística posibilita la comprensión y la producción del lenguaje en sus diversas manifestaciones, la lectoescritura se concibe como una práctica que trasciende lo puramente técnico, promoviendo la interpretación crítica de discursos y la expresión de ideas que visibilicen realidades y propicien el cambio. Así, este paradigma impulsa una práctica reflexiva del lenguaje que fortalece la participación activa de los sujetos en la construcción de significados con sentido emancipador.

En coherencia con este posicionamiento, la presente investigación se propuso diseñar una propuesta didáctica que fortaleciera la comprensión y la producción textual de los estudiantes de primer grado mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, integrando los

saberes ancestrales y las prácticas lingüísticas propias de la comunidad del C.E. Piñal Dulce. Desde el enfoque crítico-social, el estudio no se limitó a caracterizar las condiciones de la enseñanza de la lectoescritura, sino que procuró fomentar una reflexión crítica sobre dichos procesos, promoviendo la participación activa de docentes y sabedores ancestrales en la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. Se aspiró, de este modo, a que los actores educativos reflexionaran críticamente sobre su realidad sociocultural a través del lenguaje, sobre las problemáticas comunitarias y sobre sus propias experiencias, para así contribuir al diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes y transformadoras.

3.2 Enfoque de investigación: cualitativo

El desarrollo de este estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo, el cual asume una perspectiva de interpretación de las experiencias y acciones de los participantes, promoviendo una comprensión profunda de las prácticas educativas en su contexto social e institucional (Guao-Samper, 2022). En el marco de esta investigación, el enfoque cualitativo permitió explorar el papel de la inteligencia lingüística en la enseñanza de la lectoescritura a través de las voces, percepciones y significados construidos por los propios actores educativos: docentes que trabajan cotidianamente con los estudiantes de primer grado y sabedores ancestrales que resguardan la tradición oral y cultural de la comunidad.

Este enfoque se concretó mediante el empleo de técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación no participante y el diario de campo, orientadas a obtener información que permitiera una descripción comprensiva del fenómeno estudiado. La información recolectada fue sistematizada y analizada mediante la categorización y la triangulación,

garantizando una interpretación integral que sirviera de fundamento para el diseño de una propuesta didáctica ajustada a las necesidades educativas reales del contexto.

Resulta necesario precisar que esta investigación no propuso hipótesis ni definió variables, dado que estas categorías corresponden a una lógica positivista propia de los enfoques cuantitativos. En su lugar, el proceso investigativo se orientó mediante categorías de análisis y preguntas orientadoras, las cuales posibilitaron la comprensión de los significados, las prácticas y las condiciones pedagógicas presentes en el Centro Educativo Piñal Dulce. Esta decisión epistemológica es coherente con lo señalado por Sandín (2003), quien argumenta que en la investigación cualitativa el propósito no es verificar relaciones causales entre variables, sino interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias dentro de contextos situados.

En síntesis, esta investigación integró un enfoque cualitativo, sociocrítico e interpretativo, sustentado en los principios de emancipación, participación, intersubjetividad, compromiso social y orientación a la acción. Dicho enfoque examina y comprende a los sujetos dentro de su contexto cultural y social, reconociendo que están socialmente constituidos. Su horizonte es la comprensión profunda de la realidad educativa mediante el fomento del pensamiento reflexivo, lo que permite a las personas participar activamente en la co-construcción de su realidad a través de sus experiencias, ideas y acciones. En consecuencia, la aplicación de este enfoque en el presente estudio implicó una aproximación integral y reflexiva para diseñar una propuesta didáctica que integrara recursos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura, con énfasis en el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, proponiendo una reflexión interdisciplinaria orientada a la transformación de las prácticas pedagógicas.

En esta investigación, el carácter participativo se concretó mediante el involucramiento activo de sabedores ancestrales, docentes y demás miembros de la comunidad educativa en las distintas fases del estudio: diagnóstico, análisis, diseño de la propuesta y validación. A través de las entrevistas semiestructuradas y la observación en el aula, se identificaron estrategias, desafíos y potencialidades en la enseñanza de la lectoescritura con enfoque cultural. La propuesta didáctica se diseñó a partir de los hallazgos del diagnóstico, en diálogo permanente con las perspectivas de los actores educativos. Este proceso garantizó que la voz de los participantes constituyera el eje articulador del diseño metodológico, promoviendo una construcción pedagógica adaptable y situada.

3.3 Tipo de investigación: cualitativa descriptivo-propositiva

El presente estudio se inscribe en la tipología de investigación cualitativa de carácter descriptivo-propositivo, también denominada investigación proyectiva en la clasificación holística de Hurtado de Barrera (2010). Esta autora define la investigación proyectiva como aquella que "consiste en encontrar la solución a los problemas prácticos, se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar los fines y funcionar adecuadamente. Consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, para solucionar problemas o necesidades de tipo práctico" (p. 139). En el contexto del presente estudio, el componente descriptivo se materializa en la fase diagnóstica, orientada a caracterizar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, mientras que el componente propositivo se concreta en el diseño de una propuesta didáctica fundamentada en la inteligencia lingüística, la cual integra los hallazgos del diagnóstico y la revisión teórica.

La elección de este tipo de investigación responde a la naturaleza y al alcance del estudio. A diferencia de los diseños experimentales o cuasi-experimentales, que buscan medir el impacto de una intervención mediante la comparación de grupos o la aplicación de pruebas pre y post, la investigación descriptivo-propositiva se orienta hacia la comprensión profunda de una realidad educativa y la elaboración de una respuesta fundamentada a las necesidades detectadas. No se pretende, por tanto, establecer relaciones causales ni generalizar resultados a poblaciones amplias, sino construir una propuesta pedagógica que emerja del diálogo entre la evidencia empírica recogida en campo, la revisión teórica y las voces de los actores educativos involucrados.

Esta decisión metodológica se sustenta también en los planteamientos de Hernández y Mendoza (2018), quienes reconocen que los estudios cualitativos pueden asumir diferentes alcances según sus propósitos, desde la exploración y la descripción hasta la proposición de alternativas de solución a problemas concretos. En el caso particular de esta investigación, el alcance descriptivo permitió identificar las percepciones de los docentes y los sabedores ancestrales respecto a la enseñanza de la lectoescritura, así como las dinámicas pedagógicas observadas en el aula, mientras que el alcance propositivo posibilitó la traducción de dichos hallazgos en una propuesta didáctica estructurada, coherente con el enfoque sociocultural y el paradigma crítico-social adoptados.

Conviene precisar que el carácter propositivo del estudio no se agota en la formulación de la propuesta, sino que incluye un proceso de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento, ampliamente reconocido en la literatura metodológica como mecanismo legítimo para evaluar la pertinencia, la coherencia y la viabilidad de propuestas educativas antes de su implementación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Galicia Alarcón et al., 2017), permite

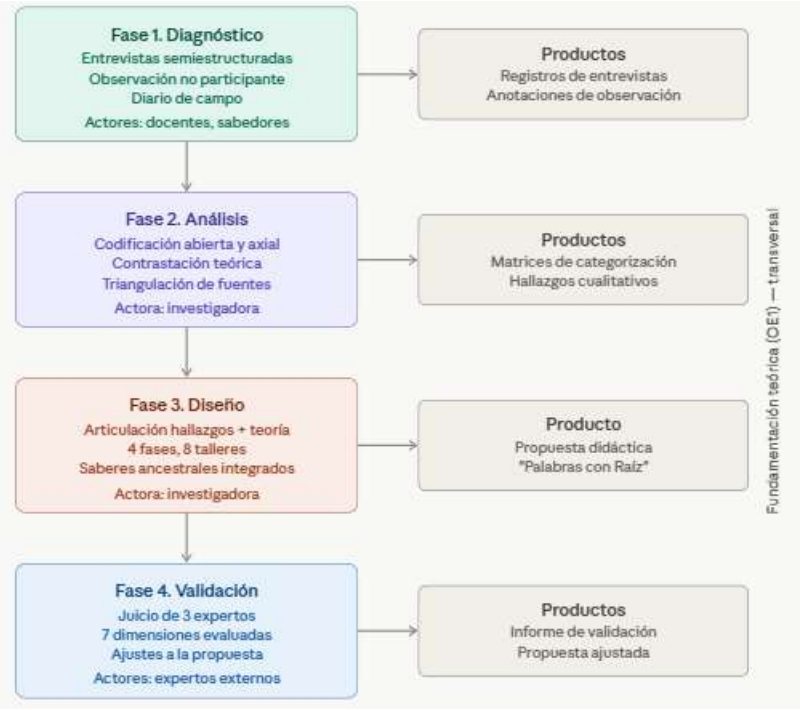
someter la propuesta didáctica a la valoración crítica de profesionales con trayectoria en el campo de la educación, la lingüística y la pedagogía intercultural. De esta manera, la propuesta no se presenta como un producto acabado ni como una intervención ya probada en campo, sino como un diseño fundamentado, validado por expertos y susceptible de ser implementado en investigaciones futuras.

Desde la perspectiva de la investigación holística, Hurtado de Barrera (2000) ubica la fase proyectiva dentro del ciclo metodológico como aquella en la cual el investigador, una vez comprendido el fenómeno y analizadas las condiciones del contexto, procede a precisar los lineamientos de una propuesta orientada a resolver el problema identificado. Este posicionamiento resulta particularmente pertinente para el presente estudio, dado que la complejidad del fenómeno de la lectoescritura en contextos rurales y culturalmente diversos como el de San Andrés de Tumaco exige una aproximación que no se limite a describir dificultades, sino que ofrezca alternativas fundamentadas y culturalmente situadas.

A continuación, la Figura 2 sintetiza las fases del diseño descriptivo-propositivo adoptado en esta investigación, las cuales se describen en el apartado siguiente.

Figura 3

Fases del diseño descriptivo-propositivo de la investigación



Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta metodológica de Hurtado de Barrera (2010) y los principios del paradigma crítico-social..

3.4 Fases del estudio

La investigación se estructuró en cuatro fases secuenciales e interrelacionadas, cada una de las cuales cumplió una función específica dentro del diseño descriptivo-propositivo y guardó correspondencia directa con los objetivos específicos del estudio. A continuación se describe cada fase, detallando su propósito, las actividades desarrolladas, los actores involucrados, los productos obtenidos y los criterios de logro que orientaron su ejecución.

3.4.1 Fase 1. Diagnóstico: reconocimiento del contexto y recolección de información

La primera fase del estudio tuvo como propósito comprender las prácticas pedagógicas existentes en torno a la enseñanza de la lectoescritura, las dificultades identificadas en este proceso y las manifestaciones de la inteligencia lingüística en el contexto educativo del C.E. Piñal Dulce. Esta fase se correspondió directamente con el segundo objetivo específico de la

investigación, orientado a diagnosticar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura a partir de las percepciones de los actores educativos y de la observación del contexto pedagógico.

Las actividades desarrolladas en esta fase comprendieron la aplicación de entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de primaria y a tres sabedores ancestrales de la comunidad, la realización de observaciones no participantes en el aula de primer grado y el registro de reflexiones pedagógicas mediante el diario de campo. La recolección de información se llevó a cabo durante un período de cuatro semanas, en las instalaciones del Centro Educativo Piñal Dulce, respetando los tiempos institucionales y las dinámicas propias del contexto rural.

Los productos de esta fase incluyeron los registros de las entrevistas organizados por categorías temáticas, las anotaciones derivadas de la observación del aula y las reflexiones consignadas en el diario de campo. Estos insumos constituyeron la base empírica sobre la cual se desarrollaron las fases subsiguientes del estudio. El criterio de logro de esta fase fue la obtención de una caracterización cualitativa clara y suficiente del contexto pedagógico, que permitiera identificar tanto las dificultades como las potencialidades en la enseñanza de la lectoescritura.

3.4.2 Fase 2. Análisis e interpretación de la información

La segunda fase se orientó al procesamiento sistemático de la información recolectada durante el diagnóstico, con el propósito de construir una comprensión articulada del fenómeno estudiado. Esta fase se vinculó transversalmente con todos los objetivos específicos, en la medida en que proporcionó los hallazgos sobre los cuales se fundamentaron tanto el diseño de la propuesta didáctica como su posterior validación.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación cualitativa en dos momentos: codificación abierta, consistente en la identificación de unidades de significado y la asignación de códigos descriptivos directamente vinculados al discurso de los participantes, y codificación axial, orientada a la comparación, agrupación y reorganización de los códigos iniciales, estableciendo relaciones conceptuales entre ellos. Este proceso permitió consolidar subcategorías, vincular los códigos con las categorías de análisis previamente definidas e identificar patrones y recurrencias en la información.

A partir de la codificación, se procedió a la estructuración de los hallazgos, estableciendo relaciones entre las categorías emergentes y los referentes teóricos del estudio. Posteriormente, se realizó un proceso de contrastación, mediante el cual los hallazgos empíricos fueron cotejados con los planteamientos del marco teórico, identificando convergencias, divergencias y elementos no previstos inicialmente. Finalmente, se llevó a cabo la triangulación de la información, cruzando los datos provenientes de las cuatro fuentes utilizadas: entrevistas a docentes, entrevistas a sabedores ancestrales, observación no participante y diario de campo. Este procedimiento, coherente con la tipología de triangulación de fuentes propuesta por Denzin (1970), permitió fortalecer la credibilidad de los hallazgos y ofrecer una visión más completa del fenómeno.

Los productos de esta fase comprendieron las matrices de categorización, la matriz de codificación cualitativa, la identificación de temas emergentes, la matriz de triangulación y el análisis narrativo interpretativo de los resultados. El criterio de logro fue la construcción de hallazgos cualitativos suficientemente fundamentados para orientar el diseño de la propuesta didáctica, con trazabilidad explícita entre los datos empíricos y las categorías teóricas.

3.4.3 Fase 3. Diseño de la propuesta didáctica

La tercera fase consistió en la elaboración de la propuesta didáctica, concebida como el producto central del componente propositivo de la investigación. Esta fase se correspondió de manera directa con el tercer objetivo específico, orientado a diseñar una propuesta basada en la inteligencia lingüística, fundamentada en los hallazgos del diagnóstico y en la revisión teórica, que integrara saberes ancestrales y recursos pedagógicos contextualizados para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado.

La propuesta fue construida a partir de un doble fundamento: por un lado, los hallazgos empíricos derivados de la fase diagnóstica, los cuales permitieron identificar las necesidades pedagógicas concretas, las dificultades más recurrentes en los procesos lectoescritores y los recursos culturales disponibles en la comunidad; por otro, la revisión teórica desarrollada en el marco referencial, que proporcionó los sustentos conceptuales y pedagógicos necesarios para articular la inteligencia lingüística con la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque sociocultural. La articulación de ambas fuentes garantizó que cada componente de la propuesta respondiera a una necesidad documentada y a un fundamento teórico explícito.

La propuesta se estructuró en cuatro fases progresivas, alineadas con los componentes lingüísticos fundamentales para la alfabetización inicial: conciencia fonológica, desarrollo léxico, construcción sintáctica y comprensión semántica. Cada fase incorporó talleres con actividades diseñadas para el contexto específico del C.E. Piñal Dulce, integrando saberes ancestrales, tradiciones orales y prácticas culturales propias de la comunidad de Tumaco como recursos pedagógicos legítimos. Se incluyeron, además, orientaciones para los docentes, rúbricas de evaluación cualitativa y recomendaciones de adaptabilidad a contextos con características

similares. El producto de esta fase fue la propuesta didáctica completa, documentada con su propia estructura interna: título, fundamentación, objetivos, población destinataria, fases, talleres, materiales, rúbricas y orientaciones pedagógicas. El criterio de logro fue la coherencia entre los hallazgos del diagnóstico, los fundamentos teóricos y cada elemento constitutivo de la propuesta.

3.4.4 Fase 4. Validación de la propuesta mediante juicio de expertos

La cuarta y última fase del estudio se orientó a someter la propuesta didáctica diseñada a un proceso de validación por juicio de expertos, en correspondencia con el cuarto objetivo específico, que busca valorar la pertinencia, la coherencia pedagógica y el potencial de aplicabilidad de la propuesta. Este procedimiento se sustenta en los planteamientos de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes definen el juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29).

La validación fue realizada por tres expertos con formación doctoral y experiencia profesional en educación, didáctica de la lengua o pedagogía intercultural, seleccionados conforme a los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2001): experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, reputación en la comunidad académica, disponibilidad y motivación para participar, e imparcialidad. Cada experto evaluó la propuesta didáctica mediante un instrumento estructurado que consideró dimensiones como la pertinencia pedagógica, la coherencia con los fundamentos teóricos, la adecuación al contexto, la viabilidad de las actividades propuestas y la claridad de las orientaciones para el docente.

Las observaciones, sugerencias y valoraciones emitidas por los expertos fueron sistematizadas y analizadas cualitativamente, identificando convergencias y recomendaciones

específicas. A partir de este análisis, se realizaron los ajustes pertinentes a la propuesta didáctica, documentando de manera transparente qué observaciones fueron incorporadas y qué modificaciones se introdujeron. El producto de esta fase fue el informe de validación y la versión ajustada de la propuesta didáctica. El criterio de logro fue la obtención de una valoración favorable por parte de los expertos en las dimensiones evaluadas, junto con la incorporación documentada de los ajustes derivados de sus observaciones.

Es importante argumentar la pertinencia de la validación mediante juicio de expertos como estrategia metodológica suficiente y rigurosa en el contexto de esta investigación. Autores como Galicia Alarcón et al. (2017) han documentado que el juicio de expertos constituye un procedimiento reconocido para evaluar la validez de contenido de instrumentos y propuestas en investigación educativa, especialmente cuando las condiciones del estudio no permiten una implementación completa en campo. De manera complementaria, Garrote Rojas y Rojas González (2015) han demostrado la aplicabilidad del juicio de expertos como único indicador de validez en investigaciones cualitativas en lingüística aplicada, lo que respalda su uso en estudios de esta naturaleza. En la presente investigación, la decisión de validar la propuesta por esta vía responde a las características propias del contexto: el trabajo con una población de estudiantes de primer grado cuyas edades dificultan la aplicación directa de instrumentos evaluativos complejos, las condiciones de ruralidad del C.E. Piñal Dulce y el alcance descriptivo-propositivo del diseño, que se orienta al diseño y la validación de la propuesta como producto central, reservando su implementación para investigaciones futuras.

La Tabla 4 presenta la matriz de operacionalización del diseño investigativo, en la cual se sintetiza la correspondencia entre los objetivos específicos, las fases del estudio, las actividades centrales, las evidencias, los instrumentos y los criterios de logro.

Tabla 4

Matriz de operacionalización del diseño descriptivo-propositivo

Objetivo específico	Fase del estudio	Actividades centrales	Productos / Evidencias	Instrumentos	Criterio de logro
OE1. Analizar los fundamentos teóricos de la inteligencia lingüística y el enfoque sociocultural en relación con la enseñanza de la lectoescritura	Transversal (fundamentación teórica)	Revisión bibliográfica, análisis documental, construcción del marco referencial	Marco teórico-conceptual, estado del arte, definiciones operativas	Fichas de análisis bibliográfico, matrices de sistematización	Fundamentación teórica articulada y suficiente para sustentar la propuesta
OE2. Diagnosticar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce	Fase 1. Diagnóstico	Entrevistas semiestructuradas a docentes y sabedores, observación no participante, registro en diario de campo	Registros de entrevistas, anotaciones de observación, reflexiones del diario de campo	Guía de entrevista a docentes (9 preguntas), guía de entrevista a sabedores (7 preguntas), rejilla de observación, diario de campo	Caracterización cualitativa clara del contexto pedagógico y de las necesidades en lectoescritura
OE2 (continuación)	Fase 2. Análisis e interpretación	Codificación abierta y axial, categorización, triangulación, contrastación teórica	Matrices de categorización, matriz de codificación cualitativa, temas emergentes, matriz de triangulación, análisis narrativo	Matrices analíticas, proceso de codificación manual	Hallazgos cualitativos fundamentados con trazabilidad entre datos empíricos y categorías teóricas
OE3. Diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística, fundamentada en los hallazgos del diagnóstico y la revisión teórica	Fase 3. Diseño de la propuesta	Elaboración de la propuesta didáctica por fases (fonológica, léxica, sintáctica, semántica), diseño de talleres, rúbricas y orientaciones docentes	Propuesta didáctica completa con estructura interna propia	Hallazgos del diagnóstico, marco teórico, referentes pedagógicos	Coherencia entre hallazgos, fundamentos teóricos y cada componente de la propuesta

Objetivo específico	Fase del estudio	Actividades centrales	Productos / Evidencias	Instrumentos	Criterio de logro
OE4. Validar la propuesta didáctica mediante juicio de expertos, valorando su pertinencia, coherencia pedagógica y potencial de aplicabilidad	Fase 4. Validación por juicio de expertos	Selección de expertos, aplicación del instrumento de validación, sistematización de valoraciones, ajuste de la propuesta	Instrumento de validación diligenciado, informe de validación, propuesta ajustada	Instrumento de validación de la propuesta por juicio de expertos	Valoración favorable en las dimensiones evaluadas e incorporación documentada de ajustes

Nota. Elaboración propia. OE = Objetivo específico. La fase de fundamentación teórica (OE1) es transversal al proceso investigativo y no se circunscribe a un momento temporal único.

3.5 Categorías de análisis

En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma crítico-social que orientan esta investigación, el análisis de la información no se organizó a partir de variables ni de definiciones operacionales en sentido cuantitativo, sino mediante categorías de análisis. Estas se entienden como construcciones teórico-metodológicas que permiten interpretar los significados, las prácticas y las condiciones pedagógicas emergentes en el contexto educativo estudiado (Cisterna Cabrera, 2005). Las categorías no constituyen compartimentos rígidos ni cerrados; por el contrario, poseen un carácter dinámico, susceptible de ser refinado y ampliado durante el proceso investigativo, a medida que el contacto con el campo y el diálogo con los actores educativos revelan nuevos elementos de comprensión.

Las categorías de análisis se derivaron de un triple fundamento: el marco teórico del estudio, los objetivos de la investigación y el proceso de interacción con el campo. Se consolidaron progresivamente a lo largo del proceso investigativo mediante la información proveniente de las entrevistas, la observación en el aula, el diario de campo y la reflexión crítica de la investigadora. Las dos categorías centrales que articularon el análisis fueron: (a) inteligencia

lingüística y (b) enseñanza de la lectoescritura. Cada una de ellas fue definida tanto desde el plano teórico como desde el plano operacional, con el propósito de garantizar su aplicabilidad al contexto de estudio.

3.5.1 Definiciones teóricas de las categorías

3.5.1.1 Inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística, tal como la conceptualizó Gardner (1993), se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse, expresar ideas y comprender el mundo circundante. Las personas que presentan un desarrollo destacado de esta inteligencia suelen sobresalir en actividades como la enseñanza, la persuasión, la narración de historias y la escritura creativa. Esta habilidad trasciende la mera fluidez verbal, pues abarca también la sensibilidad hacia los sonidos, los significados y las funciones del lenguaje, lo cual permite recordar información, analizar conceptos, resolver problemas y generar ideas nuevas. Diversos autores han sugerido que el desarrollo de esta inteligencia puede iniciarse desde etapas muy tempranas, incluso durante el período de gestación, donde la audición intrauterina podría contribuir de manera significativa a su formación (Gardner, 1993; DeCasper y Fifer, 1980).

En el ámbito educativo, la inteligencia lingüística se manifiesta en la capacidad del estudiante para reconocer y manejar los sonidos del lenguaje (dimensión fonológica), comprender y ampliar su repertorio de palabras (dimensión léxica), construir oraciones con sentido y complejidad creciente (dimensión sintáctica) y atribuir significados a los textos que lee y produce (dimensión semántica). Estas cuatro dimensiones constituyeron los ejes articuladores tanto del diagnóstico como de la propuesta didáctica, en la medida en que permiten una lectura integral del desarrollo lingüístico del estudiantado.

Armstrong (2006) amplía esta visión al vincular la inteligencia lingüística con procesos de comunicación y construcción de significados dentro del contexto escolar, señalando que no se trata únicamente de una aptitud individual, sino de una capacidad que se desarrolla en la interacción con otros y con los textos culturales del entorno. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la presente investigación, dado que el contexto del C.E. Piñal Dulce ofrece un entorno rico en tradiciones orales, relatos ancestrales y prácticas culturales que constituyen recursos legítimos para el fortalecimiento de la inteligencia lingüística.

En el marco de esta investigación, la inteligencia lingüística se asumió como una categoría que articula tanto las capacidades individuales del estudiante para comprender y producir lenguaje oral y escrito, como las condiciones pedagógicas y culturales que favorecen o limitan su desarrollo en el contexto educativo específico. Esta doble mirada permitió analizar no solo el nivel de desarrollo lingüístico observado en los estudiantes, sino también las estrategias empleadas por los docentes, las percepciones de los sabedores ancestrales y las dinámicas del aula que inciden en dicho desarrollo.

3.5.1.2 Enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la lectoescritura constituye un proceso pedagógico complejo que involucra la articulación de saberes disciplinares, didácticos y contextuales orientados a que el estudiante acceda al código escrito y desarrolle progresivamente competencias para leer con comprensión y escribir con intención comunicativa. Desde la perspectiva sociocultural adoptada en esta investigación, la lectoescritura no se reduce a la adquisición técnica de habilidades de decodificación y codificación, sino que se concibe como una práctica social, cultural y cognitiva

situada, mediada por la interacción con otros y con los textos del entorno (Vygotsky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ferreiro y Teberosky (1979), en su trabajo fundacional sobre la psicogénesis de la lengua escrita, demostraron que los niños construyen activamente hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura, atravesando etapas que van desde la diferenciación entre dibujo y escritura hasta la comprensión del principio alfabético. Estos aportes transformaron la comprensión del proceso de alfabetización al situar al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, lo cual resulta coherente con el enfoque crítico-social del presente estudio.

En el contexto de esta investigación, la enseñanza de la lectoescritura se analizó a partir de las prácticas pedagógicas efectivamente desplegadas por los docentes del C.E. Piñal Dulce, las dificultades percibidas en el desarrollo lector y escritor de los estudiantes de primer grado, las estrategias didácticas utilizadas en el aula y las posibilidades de integración de los saberes ancestrales como recurso para enriquecer el proceso de alfabetización inicial. Se asumió que la enseñanza de la lectoescritura, en tanto categoría de análisis, debía dar cuenta no solo de las acciones del docente, sino también de las respuestas del estudiantado, del clima de aula, de los materiales empleados y de las condiciones contextuales que facilitan u obstaculizan el aprendizaje.

Las fases del desarrollo de la lectoescritura identificadas en la literatura —prelectora, inicial, alfabética, ortográfica y avanzada— y los niveles de desarrollo —logográfico, alfabético y ortográfico— sirvieron como referentes para analizar en qué momento del proceso se encontraban los estudiantes observados y qué tipo de intervención pedagógica resultaba más pertinente para cada uno de esos momentos. Este análisis alimentó directamente el diseño de la propuesta

didáctica, cuyas fases y actividades responden a las necesidades identificadas en cada dimensión lingüística.

3.5.2 Definiciones operacionales de las categorías

Las definiciones operacionales establecen el modo concreto en que cada categoría fue observada, indagada y analizada en el contexto de la investigación. A diferencia de la operacionalización propia de los diseños cuantitativos, en los cuales se definen indicadores medibles y escalas numéricas, en este estudio las definiciones operacionales describen las manifestaciones observables y los aspectos indagados mediante las técnicas cualitativas empleadas.

3.5.2.1 Inteligencia lingüística — definición operacional

En el marco operacional de esta investigación, la inteligencia lingüística fue abordada a través de cuatro subcategorías que corresponden a las dimensiones lingüísticas fundamentales para la alfabetización inicial:

La dimensión fonológica se indagó a través de las percepciones de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes para reconocer, discriminar y manipular los sonidos del lenguaje (rimas, segmentación silábica, identificación de fonemas), así como mediante la observación de las estrategias docentes orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica en el aula.

La dimensión léxica se exploró mediante las respuestas de los docentes acerca del repertorio de vocabulario de los estudiantes, las dificultades para incorporar nuevas palabras, las estrategias utilizadas para el enriquecimiento léxico y la valoración que los sabedores ancestrales atribuyen a las palabras propias de la cultura local como recurso pedagógico.

La dimensión sintáctica fue abordada a partir de las percepciones docentes sobre la capacidad del estudiantado para construir oraciones con coherencia y complejidad progresiva, los aspectos de la estructura oracional que representan mayor dificultad y las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer la producción escrita con sentido.

La dimensión semántica se indagó a través del análisis de las dificultades percibidas por los docentes en la comprensión de significados por parte de los estudiantes, las situaciones en las que se observaron mayores dificultades para interpretar textos y la relación entre los significados construidos en el aula y los referentes culturales del entorno comunitario.

3.5.2.2 Enseñanza de la lectoescritura — definición operacional

Operacionalmente, la categoría enseñanza de la lectoescritura fue explorada a través de las siguientes subcategorías:

Las prácticas pedagógicas fueron indagadas mediante las entrevistas a docentes y la observación en el aula, con atención a las estrategias didácticas empleadas, la secuencia de actividades propuestas, el tipo de mediación docente y el grado de contextualización de las actividades de lectura y escritura.

Los desafíos y dificultades se exploraron a partir de las percepciones de los docentes respecto a los principales obstáculos para la enseñanza efectiva de la lectoescritura, incluyendo factores institucionales, familiares, de motivación estudiantil y de formación profesional.

La motivación e interés del estudiantado fue abordada tanto en las entrevistas a docentes como en la observación no participante, registrando el nivel de participación activa de los estudiantes, sus actitudes frente a las actividades de lectura y escritura y los factores que parecían favorecer o inhibir su involucramiento.

La integración de saberes ancestrales se indagó de manera transversal a través de las entrevistas a sabedores ancestrales, las percepciones de los docentes respecto al valor pedagógico de las tradiciones culturales locales y la observación de la presencia o ausencia de elementos culturales en las dinámicas del aula.

La articulación escuela-familia-comunidad emergió como subcategoría transversal durante el proceso de análisis, al evidenciarse de manera recurrente en los discursos de docentes y sabedores como un factor determinante en el desarrollo de la lectoescritura.

3.6 Participantes e informantes

La selección de los participantes en esta investigación respondió al principio de selección intencional por criterios, propio de los estudios cualitativos, en los cuales el interés no recae en la representatividad estadística sino en la pertinencia y la riqueza informativa de los actores seleccionados (Martínez-Salgado, 2012). Tal como señalan diversos autores en el campo de la metodología cualitativa, lo que resulta central no es el número de sujetos, sino la profundidad y la relevancia de la información que estos aportan al fenómeno estudiado (Patton, 2015). En esta misma línea, la literatura especializada sostiene que en investigación cualitativa el asunto del número de participantes no es lo determinante; lo verdaderamente importante es lo que los informantes tienen para decir y la capacidad del investigador para interpretar sus discursos en relación con las categorías de análisis.

La presente investigación contó con dos grupos de informantes y un grupo de beneficiarios, cuya participación se describe a continuación:

Informantes del componente pedagógico: cinco docentes de primaria del C.E. Piñal Dulce. Estos profesionales fueron seleccionados por su participación directa en los procesos de

enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, su conocimiento del contexto institucional y su disposición para compartir sus experiencias, percepciones y reflexiones pedagógicas. Se les aplicó una entrevista semiestructurada compuesta por nueve preguntas abiertas organizadas por ejes temáticos, que abordaron las condiciones, necesidades y potencialidades de los estudiantes en el ámbito de la lectoescritura, así como la relación entre las fases y niveles de desarrollo de la lectoescritura y el aprendizaje estudiantil.

Informantes del componente sociocultural: tres sabedores ancestrales de la comunidad. Estas personas fueron seleccionadas por su reconocimiento comunitario como portadores de saberes tradicionales, su experiencia en la transmisión de conocimientos culturales a través de la oralidad y su disposición para participar en la investigación. Se les aplicó una entrevista semiestructurada de siete preguntas abiertas, orientadas a explorar los elementos lingüísticos y culturales susceptibles de ser integrados en la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque pedagógico basado en la inteligencia lingüística.

Población beneficiaria de la propuesta didáctica: quince estudiantes de primer grado del C.E. Piñal Dulce. Si bien estos estudiantes no fueron informantes directos en el proceso de recolección de datos —dado que sus edades (entre cinco y siete años) dificultan la aplicación de instrumentos de indagación complejos—, constituyeron la población hacia la cual se dirigió la propuesta didáctica diseñada. Su presencia en el aula durante las observaciones no participantes permitió registrar dinámicas de interacción, niveles de participación y respuestas frente a las actividades de lectoescritura. Esta decisión es coherente con los planteamientos de la investigación cualitativa en contextos educativos de primera infancia, donde la información sobre

los niños se recoge frecuentemente a través de la observación directa y de los testimonios de los adultos que interactúan con ellos (Flick, 2015).

La selección de informantes se realizó mediante una estrategia intencional por criterios con orientación de máxima variación, la cual busca incluir actores que aporten diversidad de experiencias y perspectivas al fenómeno estudiado (Patton, 2015). La variación se estableció considerando el rol de cada actor en la comunidad educativa (docente o sabedor ancestral), los años de experiencia pedagógica, el grado de participación en prácticas de lectura y oralidad comunitaria y las características del grupo-aula atendido. La inclusión de informantes provenientes de dos ámbitos complementarios —el pedagógico y el sociocultural— permitió la triangulación de fuentes, facilitando una comprensión más integral del fenómeno y reduciendo el riesgo de sesgos derivados de una perspectiva única.

Criterios de inclusión

Para los docentes se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (a) estar vinculado activamente al Centro Educativo Piñal Dulce como docente de primaria durante el período de recolección de información, (b) tener experiencia directa en la enseñanza de la lectoescritura o en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes de los primeros grados, (c) manifestar su consentimiento informado para participar voluntariamente en el estudio.

Para los sabedores ancestrales se definieron los siguientes criterios: (a) ser reconocido por la comunidad como portador de saberes tradicionales vinculados a las prácticas culturales y lingüísticas locales, (b) tener experiencia en la transmisión oral de conocimientos, tradiciones, relatos o prácticas culturales a las nuevas generaciones, (c) manifestar su consentimiento informado para participar voluntariamente en la investigación.

Para los estudiantes beneficiarios se establecieron los siguientes criterios: (a) estar matriculado en el primer grado del C.E. Piñal Dulce durante el período del estudio, (b) contar con la autorización escrita de su padre, madre o acudiente legal mediante la carta de consentimiento informado, (c) manifestar de forma verbal, adecuada a su edad, su disposición a participar en las actividades observadas.

Criterios de exclusión

Se excluyeron de la investigación los docentes que no tuvieran relación directa con los procesos de lectoescritura en los primeros grados o que se encontraran en situación de licencia o ausencia institucional durante el período de recolección. En el caso de los sabedores ancestrales, se excluyeron aquellas personas que, aun siendo reconocidas como portadoras de saberes, no manifestaran disposición para participar o no pudieran hacerlo por razones de salud o movilidad. En cuanto a los estudiantes, se excluyeron aquellos cuyos acudientes no otorgaran el consentimiento informado.

Caracterización de los participantes

Los cinco docentes participantes presentaban perfiles diversos en cuanto a años de experiencia pedagógica, formación académica y grados atendidos, lo cual enriqueció la diversidad de perspectivas sobre la enseñanza de la lectoescritura en la institución. Todos ellos trabajaban en el C.E. Piñal Dulce al momento de la recolección de información y tenían contacto directo con los estudiantes de los primeros grados o con los procesos pedagógicos institucionales vinculados a la lectoescritura.

Los tres sabedores ancestrales participantes eran miembros reconocidos de la comunidad, con edades que oscilaban entre los 42 y los 46 años, quienes poseían un conocimiento profundo de las tradiciones orales, las prácticas culturales y las dinámicas comunitarias del contexto de San

Andrés de Tumaco. Su participación aportó una perspectiva sociocultural que complementó y enriqueció la mirada pedagógica de los docentes, permitiendo un análisis más integral del fenómeno.

Los quince estudiantes de primer grado constituían un grupo heterogéneo en cuanto a niveles de desempeño en lectoescritura, lo cual fue registrado durante las observaciones no participantes y referido por los docentes en las entrevistas.

Justificación de la suficiencia del grupo de informantes

Es pertinente fundamentar por qué un grupo de ocho informantes (cinco docentes y tres sabedores) resulta suficiente para los propósitos de esta investigación. En el ámbito de la investigación cualitativa, la suficiencia del grupo de informantes no se determina mediante criterios estadísticos de representatividad, sino a partir del concepto de saturación teórica, entendida como el punto en el cual la información recolectada comienza a ser redundante y no emergen categorías, patrones o significados nuevos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Martínez-Salgado (2012) argumenta que en la investigación cualitativa los principios que guían la selección de informantes se distancian radicalmente de la lógica probabilística, dado que el objetivo no es cuantificar la frecuencia de un fenómeno, sino comprender su significado y sus manifestaciones en contextos situados. En esta misma dirección, Patton (2015) sostiene que la profundidad de la información obtenida constituye el criterio principal para evaluar la calidad de un estudio cualitativo, y no el número de participantes.

En la presente investigación, la inclusión de cinco docentes permitió recoger una diversidad suficiente de experiencias, estrategias y percepciones sobre la enseñanza de la

lectoescritura en el contexto institucional, alcanzándose una notable convergencia en temas como el bajo nivel de desarrollo lingüístico del estudiantado, la limitada articulación escuela-familia y la necesidad de estrategias pedagógicas contextualizadas. Por su parte, la participación de tres sabedores ancestrales proporcionó una perspectiva sociocultural complementaria que enriqueció la comprensión del fenómeno y que difícilmente habría emergido únicamente desde la mirada pedagógica. La triangulación de estas dos fuentes con la observación no participante y el diario de campo garantizó la credibilidad de los hallazgos conforme a los criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba (1985).

Adicionalmente, la revisión bibliográfica amplia y rigurosa desarrollada en el marco referencial —que incluyó el estado del arte, el marco teórico-conceptual, el marco legal y normativo, y el marco contextual— proporcionó una base de fundamentación robusta que dialoga permanentemente con los datos empíricos y fortalece la validez interpretativa del estudio. De esta manera, los hallazgos cualitativos no se sostienen únicamente sobre los testimonios de los informantes, sino sobre la articulación entre la evidencia empírica y la fundamentación teórica, lo cual constituye una práctica reconocida en la investigación cualitativa doctoral (Sandín, 2003; Flick, 2015).

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La fase diagnóstica de esta investigación empleó cuatro técnicas e instrumentos de recolección de información, articulados entre sí con el propósito de garantizar la triangulación metodológica y ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado. La selección de estas técnicas respondió a la naturaleza cualitativa del estudio, al paradigma crítico-social adoptado y a las características del contexto educativo del C.E. Piñal Dulce. Se privilegiaron técnicas que

permitieran acceder a los significados, las experiencias y las prácticas de los actores educativos desde sus propias voces y desde la observación directa de las dinámicas pedagógicas, en lugar de recurrir a instrumentos estandarizados o cuantificables.

Las técnicas utilizadas fueron: (a) la entrevista semiestructurada, aplicada a docentes y a sabedores ancestrales como técnica principal de indagación; (b) la observación no participante, empleada como técnica de contraste que permitió confrontar lo declarado por los informantes con lo efectivamente observado en el aula; y (c) el diario de campo, que funcionó como instrumento reflexivo de registro continuo a lo largo del proceso investigativo. La articulación de estas técnicas responde a lo que Denzin (1970) denomina triangulación metodológica, consistente en la combinación de diferentes métodos de recolección de datos sobre un mismo fenómeno para fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos.

Desde una perspectiva epistemológica, la complementariedad de estas técnicas posibilita tres miradas distintas y convergentes sobre el fenómeno: las entrevistas recogen lo que los actores dicen, piensan y significan respecto a la enseñanza de la lectoescritura; la observación no participante registra lo que efectivamente ocurre en el espacio del aula; y el diario de campo documenta lo que la investigadora interpreta y reflexiona a partir de su inmersión en el contexto. El cruce de estas tres perspectivas constituye el fundamento de la credibilidad de los hallazgos presentados en el capítulo de resultados.

3.7.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada constituyó la técnica principal de recolección de información en la fase diagnóstica. Esta técnica fue diseñada con el fin de obtener las respuestas subjetivas de los participantes acerca de su experiencia con el fenómeno de la enseñanza de la

lectoescritura, utilizando como referencia una guía de temas y preguntas abiertas que orientaron la conversación, al tiempo que permitieron la emergencia de nuevos interrogantes y comentarios que profundizaron en aspectos no previstos inicialmente. Los participantes tuvieron libertad para responder a las preguntas como lo consideraran pertinente, lo que brindó a la investigadora la oportunidad de explorar sus respuestas, solicitar aclaraciones y acceder a matices que una entrevista cerrada no habría permitido captar (McIntosh y Morse, 2015).

En el marco de este estudio, la entrevista semiestructurada permitió profundizar en las experiencias, percepciones y prácticas de dos grupos de informantes: los docentes del C.E. Piñal Dulce, como actores pedagógicos directamente involucrados en la enseñanza de la lectoescritura, y los sabedores ancestrales de la comunidad, como portadores de un conocimiento cultural y lingüístico que constituye un recurso pedagógico de primer orden para la alfabetización en contextos rurales e interculturales. A través de las preguntas abiertas, se exploraron las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, los desafíos enfrentados por los docentes, las percepciones sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes, las recomendaciones para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura y las orientaciones de los sabedores en torno a las prácticas lingüísticas y culturales susceptibles de integrarse en el quehacer pedagógico.

Esta técnica se apoyó en dos guías de entrevista diferenciadas. La primera, dirigida a los docentes, contenía nueve interrogantes abiertas organizadas por ejes temáticos, abordando una perspectiva cognitiva e integral sobre las condiciones, necesidades y potencialidades de los estudiantes de primaria en el ámbito de la lectoescritura, así como la relación entre las fases y niveles de desarrollo del proceso lectoescritor y el aprendizaje estudiantil. La segunda guía, dirigida a los sabedores ancestrales, contenía siete preguntas abiertas centradas en los elementos

lingüísticos y culturales que podrían introducirse en la enseñanza de la lectoescritura, considerando un enfoque pedagógico basado en la inteligencia lingüística. Ambas guías se encuentran documentadas en los Apéndices B y C del presente documento.

Estructura técnica de las guías de entrevista

Las guías de entrevista se organizaron en ejes temáticos articulados con las categorías de análisis de la investigación. Los ejes y las categorías orientadoras de la guía dirigida a docentes fueron los siguientes: prácticas pedagógicas de lectoescritura, que indagó sobre las estrategias utilizadas en el aula, las dificultades percibidas en los estudiantes y el uso de recursos didácticos; inteligencia lingüística, que exploró la comprensión del concepto por parte de los docentes, las estrategias implementadas para su fortalecimiento y las manifestaciones observadas en el estudiantado; motivación e interés por la lectoescritura, que abordó las actitudes de los estudiantes y los factores que favorecen o limitan su participación; y saberes ancestrales y contexto cultural, que indagó sobre el valor educativo atribuido a los saberes locales y las formas posibles de integración en el aula.

La guía dirigida a los sabedores ancestrales se estructuró en torno a la importancia de integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza, los tipos de elementos considerados relevantes, las estrategias o actividades sugeridas para su introducción en el contexto escolar, el impacto esperado en la motivación estudiantil, las prácticas y tradiciones culturales específicas que podrían enriquecer las actividades de lectoescritura y las recomendaciones dirigidas a los docentes.

En ambos casos, las preguntas no buscaron respuestas cerradas ni verificables numéricamente, sino relatos, ejemplos concretos de la experiencia cotidiana y reflexiones, lo que

favoreció la interpretación profunda del fenómeno y la identificación de patrones, convergencias y disensos entre los informantes.

3.7.2 Observación no participante

La observación no participante se empleó como técnica de contraste que brindó la oportunidad de obtener información directa sobre las dinámicas y las prácticas pedagógicas efectivamente desplegadas en el aula durante las sesiones de enseñanza de la lectoescritura. Mediante la observación sistemática de las interacciones entre el docente y los estudiantes, así como del análisis de los materiales y los recursos utilizados, se identificaron patrones de comportamiento, estrategias pedagógicas y áreas de mejora en el proceso de enseñanza, los cuales sirvieron de insumo para el diseño de la propuesta didáctica.

Riba (2017) define la observación no participante como una técnica en la cual el investigador observa y registra las actividades, los comportamientos y los eventos en un entorno determinado sin participar activamente en ellos. A diferencia de la observación participante, donde el investigador se involucra directamente en las interacciones del grupo estudiado, en la observación no participante el investigador adopta un papel de observador externo y no interactúa con los sujetos del estudio. Esta técnica busca obtener una comprensión profunda y detallada de la situación estudiada sin influir en ella, permitiendo captar las dinámicas naturales y los contextos sociales tal como se desarrollan espontáneamente.

En esta investigación, la observación no participante se realizó en el aula de primer grado del C.E. Piñal Dulce, con la presencia de un docente y quince estudiantes. La observación se organizó mediante una rejilla estructurada por categorías cualitativas, evitando listas de chequeo cuantitativas y privilegiando el registro descriptivo e interpretativo. Las categorías observadas

fueron las siguientes: estrategias pedagógicas empleadas por el docente, incluyendo el tipo de actividades propuestas, la secuencia didáctica seguida y la mediación pedagógica; interacción docente-estudiante, con atención a la forma de comunicación, la retroalimentación ofrecida y el clima de aula; participación y motivación del estudiantado, registrando el nivel de interés, la participación activa y las expresiones orales y escritas de los estudiantes; uso de recursos didácticos, observando los materiales utilizados y su pertinencia al contexto; e integración de saberes ancestrales, registrando la presencia o ausencia de relatos, oralidad o prácticas culturales en la actividad pedagógica y su articulación con los contenidos abordados.

El tipo de registro utilizado fue doble: descriptivo, orientado a documentar qué ocurría en el aula de manera factual, e interpretativo, orientado a atribuir significado pedagógico a las situaciones observadas. La rejilla de observación no participante empleada se presenta en el Apéndice D del presente documento.

La observación en el aula permitió contrastar lo expresado por los docentes en las entrevistas con lo que efectivamente sucedía en el espacio pedagógico, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno y aportando hallazgos que, en algunos casos, complementaron y, en otros, matizaron las percepciones declaradas por los informantes. Entre los hallazgos derivados de la observación se identificó el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y el dictado, una participación reducida de los estudiantes durante las actividades de lectura en voz alta, y una respuesta significativamente más activa del estudiantado cuando se emplearon relatos y narraciones vinculados al contexto cultural comunitario.

3.7.3 Diario de campo

El diario de campo funcionó como instrumento reflexivo de registro continuo, utilizado por la investigadora para documentar observaciones, interpretaciones pedagógicas y reflexiones críticas a lo largo del proceso de recolección de información. Su propósito no fue únicamente descriptivo, sino fundamentalmente interpretativo: permitió capturar eventos significativos, registrar patrones emergentes, documentar las impresiones de la investigadora frente a situaciones del aula y consignar reflexiones que alimentaron el proceso de análisis.

Según los principios de la investigación cualitativa, el diario de campo cumple una función esencial al posibilitar que el investigador haga explícito su proceso de pensamiento, sus intuiciones y sus decisiones interpretativas, lo cual fortalece la confirmabilidad del estudio (Lincoln y Guba, 1985). En este sentido, el diario de campo no solo registró datos, sino que documentó el proceso reflexivo mediante el cual la investigadora fue construyendo progresivamente la comprensión del fenómeno estudiado.

El diario de campo se organizó en cuatro apartados fijos para cada entrada: descripción del contexto y la actividad, donde se consignaron la fecha, la actividad observada y las condiciones generales de la sesión; observaciones relevantes, que recogieron situaciones significativas, interacciones destacadas y respuestas del estudiantado; interpretación pedagógica, en la cual se analizó el significado de lo observado en relación con las categorías de análisis del estudio; y reflexión crítica y ajustes, donde se registraron los aprendizajes derivados del proceso, las inquietudes emergentes y las proyecciones para las acciones siguientes.

Los fragmentos registrados en el diario de campo aportaron evidencias complementarias que fueron incorporadas al proceso de triangulación. Entre los registros más significativos se

destacan observaciones como la constatación de que los estudiantes se expresaban con mayor fluidez y entusiasmo cuando relataban historias propias vinculadas a su contexto familiar y comunitario, así como el registro de un cambio perceptible en la actitud de algunos estudiantes frente a la escritura cuando las actividades incorporaban elementos narrativos cercanos a su experiencia cotidiana. Estos registros fueron codificados e integrados en la matriz de codificación cualitativa, contribuyendo a la construcción de los hallazgos del estudio. La estructura del diario de campo se presenta en el Apéndice E del presente documento.

En conjunto, la observación no participante y el diario de campo funcionaron como técnicas complementarias que permitieron contrastar lo declarado por los informantes con las prácticas pedagógicas efectivamente observadas en el aula, otorgando mayor solidez a los hallazgos y fortaleciendo la validez interpretativa del estudio. Ambas técnicas, combinadas con las entrevistas semiestructuradas, proporcionaron una perspectiva holística y detallada sobre el papel de la inteligencia lingüística en la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado, posibilitando el diseño de una propuesta didáctica ajustada a las necesidades reales del contexto.

3.8 Validación de los instrumentos de recolección

La validación de los instrumentos de recolección de información constituye un procedimiento fundamental para garantizar que las técnicas empleadas sean pertinentes, coherentes con los objetivos del estudio y capaces de generar información rica y significativa sobre el fenómeno investigado. En el marco de la investigación cualitativa, la validación no se orienta hacia la medición de propiedades psicométricas como la confiabilidad numérica o la validez de constructo en sentido cuantitativo, sino hacia la valoración de la pertinencia, la

claridad, la coherencia y la relevancia de los instrumentos para los fines del estudio (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para garantizar la pertinencia y la claridad de las guías de entrevista empleadas en esta investigación, se llevó a cabo un proceso de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento consistió en someter las preguntas de ambas guías —la dirigida a docentes y la dirigida a sabedores ancestrales— a la revisión crítica de profesionales con experiencia en educación, lingüística y pedagogía intercultural. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) definen el juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29). Este procedimiento, propio de la investigación cualitativa, garantiza la validez de contenido sin recurrir a medidas cuantitativas, centrándose en la calidad, la pertinencia y la profundidad de los datos que los instrumentos están diseñados para obtener.

3.8.1 Perfil de los expertos validadores de los instrumentos

Los instrumentos fueron sometidos a la revisión de tres expertos con el siguiente perfil académico y profesional: profesionales con formación de posgrado (maestría o doctorado) en campos afines a la investigación, tales como educación, didáctica de la lengua, lingüística aplicada o pedagogía intercultural; experiencia docente e investigativa de al menos cinco años en contextos educativos de primaria o en procesos de alfabetización inicial; y conocimiento demostrado sobre las dinámicas educativas en contextos rurales, interculturales o con poblaciones en condición de vulnerabilidad. La selección de los expertos se orientó por los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2001), que incluyen la experiencia en la toma de decisiones basada en evidencia, la

reputación en la comunidad académica, la disponibilidad y motivación para participar y la imparcialidad en sus valoraciones.

3.8.2 Criterios de evaluación utilizados

Cada experto evaluó las guías de entrevista a partir de cuatro criterios, adaptados del modelo propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008): suficiencia, entendida como la valoración de si las preguntas formuladas eran suficientes para recoger la información necesaria respecto a las categorías de análisis definidas; claridad, referida a la comprensibilidad del lenguaje utilizado en cada pregunta y a su adecuación para los informantes del contexto específico; coherencia, que evaluó la relación lógica entre cada pregunta y los objetivos de la investigación, así como con las categorías de análisis correspondientes; y relevancia, que valoró la pertinencia de cada pregunta para abordar el fenómeno estudiado desde las particularidades del contexto educativo del C.E. Piñal Dulce.

3.8.3 Observaciones recibidas y ajustes implementados

Los expertos formularon observaciones orientadas a mejorar la precisión de las preguntas, adecuar el lenguaje a las características culturales y lingüísticas de los informantes —especialmente de los sabedores ancestrales, cuyo registro comunicativo difiere del lenguaje académico formal— y fortalecer la articulación entre las preguntas y las categorías de análisis del estudio. Entre las observaciones más relevantes se destacaron sugerencias relativas a la simplificación de la redacción de algunas preguntas para garantizar su comprensibilidad en el contexto rural, la incorporación de preguntas que indagaran de manera más explícita sobre las prácticas culturales específicas de la comunidad y la reorganización de la secuencia de preguntas para facilitar un flujo conversacional más natural durante la aplicación.

A partir de estas observaciones, se implementaron los siguientes ajustes: se revisó la claridad de las preguntas, reformulando aquellas que los expertos identificaron como ambiguas o excesivamente técnicas; se adecuó el lenguaje utilizado para garantizar la pertinencia cultural de los instrumentos en el contexto de la comunidad; se verificó la coherencia entre los ejes temáticos de las guías y las categorías de análisis definidas en el diseño metodológico; y se reorganizaron algunas preguntas para lograr una secuencia más fluida que favoreciera la apertura de los informantes durante la conversación. Estos ajustes fueron documentados y permitieron contar con instrumentos depurados, coherentes con los propósitos del estudio y adecuados a las particularidades del contexto.

3.8.4 Pilotaje cualitativo de los instrumentos

De manera complementaria al juicio de expertos, se realizó un pilotaje cualitativo previo a la aplicación definitiva de los instrumentos. Este procedimiento consistió en la aplicación preliminar de la guía de entrevista a un docente, el uso exploratorio de la rejilla de observación durante una sesión de clase y la revisión inicial de la estructura del diario de campo. El pilotaje tuvo como propósito verificar en terreno la pertinencia de las preguntas, la claridad del lenguaje utilizado, la adecuación de los ejes temáticos al contexto real del aula y la funcionalidad de las categorías de la rejilla de observación.

A partir del pilotaje se realizaron ajustes adicionales relacionados con la claridad de algunas preguntas, la pertinencia del vocabulario empleado frente a las formas de expresión propias de los docentes del contexto rural, la adecuación de los ejes temáticos y la simplificación de categorías que resultaban redundantes en la rejilla de observación. Este procedimiento permitió

asegurar que los instrumentos fueran comprensibles, culturalmente pertinentes y coherentes con los objetivos de la investigación antes de su aplicación sistemática.

3.8.5 Argumentación sobre la suficiencia de los instrumentos y la estrategia de validación

Es pertinente fundamentar por qué la combinación de entrevistas semiestructuradas, observación no participante y diario de campo, validados mediante juicio de expertos y pilotaje cualitativo, constituye una estrategia de recolección suficiente y rigurosa para los propósitos de una investigación doctoral de carácter cualitativo.

En primer lugar, la entrevista semiestructurada es ampliamente reconocida en la literatura metodológica como una de las técnicas más potentes de la investigación cualitativa, en tanto permite acceder a los significados, las experiencias y las construcciones que los sujetos elaboran sobre su propia práctica (Kvale, 2011; McIntosh y Morse, 2015). Su carácter flexible posibilita la profundización en temas emergentes y la adaptación del instrumento a las particularidades de cada informante, lo que la convierte en una técnica especialmente pertinente para contextos educativos donde la diversidad de experiencias y perspectivas constituye un valor analítico. Investigaciones cualitativas recientes en el campo educativo han demostrado la suficiencia de la entrevista semiestructurada como técnica preponderante para la recolección de información en estudios orientados a comprender prácticas pedagógicas y significados atribuidos por los actores educativos (Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa, 2023).

En segundo lugar, la triangulación de técnicas —entrevistas, observación y diario de campo— constituye una de las estrategias más sólidas para fortalecer la credibilidad de los hallazgos cualitativos. Denzin (1970) argumenta que la combinación de dos o más métodos de

recolección sobre un mismo fenómeno reduce el riesgo de sesgos inherentes a una técnica única y permite construir una comprensión más completa y matizada de la realidad estudiada. Cisterna Cabrera (2005) complementa esta perspectiva al señalar que la triangulación no solo fortalece la validez de los datos, sino que enriquece la interpretación al confrontar diferentes fuentes y perspectivas. En la presente investigación, la convergencia entre lo declarado por los docentes y los sabedores en las entrevistas, lo observado en el aula y lo reflexionado en el diario de campo proporcionó una base empírica sólida sobre la cual construir los hallazgos y fundamentar la propuesta didáctica.

En tercer lugar, la validación mediante juicio de expertos y pilotaje cualitativo garantiza que los instrumentos utilizados cumplen con criterios de pertinencia, claridad, coherencia y relevancia antes de su aplicación en campo. Este procedimiento, combinado con la revisión bibliográfica amplia y rigurosa desplegada en el marco referencial, asegura que la investigación no depende exclusivamente de los datos empíricos recolectados, sino que se sostiene sobre una articulación permanente entre evidencia de campo y fundamentación teórica. Garrote Rojas y Rojas González (2015) han demostrado que el juicio de expertos puede funcionar como indicador suficiente de validez de contenido en investigaciones cualitativas en el campo de la lingüística aplicada, lo cual respalda la decisión metodológica adoptada en este estudio.

Finalmente, conviene subrayar que la ausencia de instrumentos cuantitativos estandarizados no constituye una limitación, sino una decisión epistemológica coherente con el paradigma crítico-social y el enfoque cualitativo del estudio. La investigación no busca medir magnitudes ni establecer correlaciones numéricas, sino comprender significados, interpretar prácticas y construir una propuesta pedagógica fundamentada en las voces de los actores y en la

evidencia del contexto. Esta decisión es coherente con los planteamientos de Sandín (2003), quien argumenta que los criterios de calidad en la investigación cualitativa difieren sustancialmente de los estándares positivistas y deben evaluarse a partir de principios propios como la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

3.9 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos propios de la investigación educativa cualitativa, con especial atención al trabajo con menores de edad y con sabedores ancestrales, reconociendo la diversidad cultural del contexto y la necesidad de resguardar la dignidad, los derechos y los saberes de todos los participantes. Las decisiones éticas adoptadas respondieron a los lineamientos internacionales para la investigación con seres humanos y a las disposiciones normativas colombianas en materia de protección de datos, consentimiento informado y respeto por la diversidad cultural.

3.9.1 Consentimiento informado y asentimiento de menores

Dado que parte de la población participante correspondió a estudiantes de primer grado, cuyas edades oscilaban entre los cinco y los siete años, se implementó un proceso doble de consentimiento y asentimiento, conforme a los lineamientos éticos de la investigación educativa con menores.

En lo que respecta al consentimiento informado de acudientes, se solicitó autorización escrita a los padres, madres o acudientes legales de los estudiantes, mediante una carta de consentimiento informado (véase Apéndice A), en la cual se explicó el propósito del estudio, las actividades a realizar, el carácter voluntario de la participación, el uso exclusivamente académico de la información y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

En cuanto al asentimiento de los menores, se aseguró que los niños comprendieran, de forma adecuada a su edad y mediante un lenguaje sencillo, el propósito y el alcance de su participación. Se les explicó que serían observados durante algunas actividades de clase, que nadie los evaluaría ni calificaría y que podían manifestar en cualquier momento si se sentían incómodos con la presencia de la investigadora en el aula. Este procedimiento se realizó de manera verbal, en presencia del docente titular del grupo.

Para los docentes y los sabedores ancestrales, se entregó igualmente una carta de consentimiento informado en la cual se detallaron los objetivos de la investigación, los procedimientos de recolección de información, la naturaleza de su participación, las garantías de confidencialidad y la voluntariedad de su involucramiento. Cada informante firmó la carta antes de iniciar el proceso de entrevista, confirmando así su aceptación libre e informada (véase Apéndice A).

3.9.2 Confidencialidad y anonimato

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se implementaron medidas rigurosas en la recopilación, el almacenamiento y el análisis de la información. Toda la información obtenida durante las entrevistas y las observaciones fue codificada, de manera que no se asociara directamente con la identidad de los participantes. En los informes, los análisis y cualquier referencia dentro del documento, los nombres de los informantes fueron sustituidos por códigos anónimos —por ejemplo, "Docente 1", "Docente 2", "Sabedor ancestral, 42 años"—, lo que permite identificar las voces sin comprometer la identidad de las personas.

Los datos se almacenaron en un sistema seguro con acceso restringido exclusivamente al equipo investigador, y cualquier referencia a nombres o detalles personales identificables fue

eliminada o sustituida en los informes resultantes. Estas medidas buscaron proteger la privacidad de los informantes y fomentar un ambiente de confianza y respeto durante todo el desarrollo de la investigación.

3.9.3 Protección de los saberes ancestrales

Considerando que la investigación involucró a sabedores ancestrales como informantes clave, se adoptaron precauciones específicas orientadas a proteger la integridad de sus conocimientos tradicionales. En todo momento se reconoció que los saberes compartidos por estos participantes constituyen patrimonio cultural inmaterial de la comunidad y no propiedad intelectual de la investigadora ni de la institución académica. En consecuencia, el tratamiento de la información derivada de las entrevistas con los sabedores se realizó con respeto por el sentido original de sus palabras, evitando descontextualizaciones o apropiaciones indebidas.

Asimismo, se tuvo especial cuidado en que la integración de los saberes ancestrales en la propuesta didáctica respondiera a una lógica de valoración y reconocimiento cultural, no de instrumentalización. Las tradiciones orales, los relatos y las prácticas culturales referidas por los sabedores fueron incorporados como recursos pedagógicos legítimos, en coherencia con los principios del enfoque sociocultural y con las disposiciones de la Ley 70 de 1993, que reconoce los derechos culturales y educativos de las comunidades afrocolombianas.

3.9.4 Principios éticos transversales

Adicionalmente, la investigación se rigió por los siguientes principios éticos transversales: el principio de beneficencia, procurando que los resultados del estudio contribuyeran al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el C.E. Piñal Dulce y al bienestar educativo de los estudiantes; el principio de no maleficencia, asegurando que ninguna actividad del proceso

investigativo causara perjuicio a los participantes; el principio de autonomía, respetando la capacidad de cada participante para decidir libremente sobre su involucramiento; y el principio de justicia, garantizando un trato equitativo a todos los actores educativos involucrados, sin discriminación por su rol, edad, condición social o nivel de formación.

3.10 Procesamiento y análisis de la información

El proceso de análisis de la información se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, coherente con el paradigma crítico-social y el diseño descriptivo-propositivo que orientaron el estudio. El propósito no fue cuantificar datos ni establecer frecuencias estadísticas, sino comprender los significados que los actores educativos atribuyeron a la enseñanza de la lectoescritura, interpretar las prácticas pedagógicas observadas y reflexionar sobre las condiciones del contexto que inciden en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes.

Siguiendo a Rojas (2014), el análisis de la información cualitativa implica organizar, sistematizar, procesar, representar e interrelacionar los contenidos surgidos en el discurso de los informantes, en relación con las categorías investigadas. Esta fase requiere una interpretación profunda de la información organizada e interrelacionada conforme a los objetivos de la investigación. Martínez (2006), por su parte, identifica cuatro procesos esenciales en el análisis cualitativo: categorización, estructuración, contrastación y teorización, los cuales, combinados con la triangulación, permiten obtener una visión comprensiva de la realidad estudiada.

El análisis se realizó de manera manual, mediante matrices analíticas y organización sistemática de los datos en tablas de categorización. Esta decisión respondió a la naturaleza reflexiva de la investigación y al volumen de información manejado, que permitió un control interpretativo directo y una relación estrecha entre los datos y el proceso reflexivo de la

investigadora. No obstante, se mantuvieron en todo momento criterios de sistematicidad y trazabilidad propios del análisis cualitativo riguroso, de modo que cualquier lector del estudio pueda reconstruir la lógica seguida desde los datos brutos hasta los hallazgos finales.

3.10.1 Proceso de codificación

El proceso de análisis se desarrolló en tres momentos articulados, de naturaleza iterativa y no estrictamente lineal, conforme a los principios del análisis de contenido cualitativo.

a) Codificación abierta

En una primera fase, se realizó una lectura comprensiva y reiterada de los registros de las entrevistas a docentes y sabedores ancestrales, de las anotaciones derivadas de la observación no participante y de las entradas del diario de campo. Durante esta lectura se identificaron unidades de significado, expresadas en palabras, frases o fragmentos relevantes del discurso, a las cuales se asignaron códigos iniciales de carácter descriptivo, directamente vinculados a las expresiones y los sentidos aportados por los participantes. Entre los códigos iniciales identificados se encontraron, a modo de ejemplo: estrategias repetitivas, escasa motivación estudiantil, uso de la oralidad como recurso pedagógico, relación escuela-comunidad, predominio del dictado, interés frente a relatos culturales, desarticulación familia-escuela y valoración de los saberes ancestrales.

b) Codificación axial

En una segunda fase, los códigos iniciales fueron comparados, agrupados y reorganizados, estableciendo relaciones conceptuales entre ellos. Este proceso permitió consolidar subcategorías, vincular los códigos con las categorías de análisis definidas previamente en el diseño metodológico e identificar patrones y recurrencias en la información. A modo de ejemplo, códigos como "estrategias repetitivas", "uso de guías fotocopiadas" y "poca mediación docente" se integraron en la subcategoría prácticas pedagógicas tradicionales, mientras que códigos como

"interés frente a cuentos locales", "participación activa con relatos" y "expresión oral contextualizada" convergieron en la subcategoría uso de la oralidad cultural como recurso pedagógico.

c) Construcción e interpretación de categorías

Finalmente, las categorías consolidadas fueron analizadas de manera interpretativa, articulando tres elementos: la evidencia empírica derivada de los datos recolectados, el marco teórico del estudio y la reflexión crítica de la investigadora. Este proceso dio lugar a los hallazgos cualitativos que se presentan en el capítulo de resultados y que constituyeron el fundamento empírico para el diseño de la propuesta didáctica.

3.10.2 Reglas de codificación y criterios analíticos

Con el propósito de garantizar consistencia y rigor en el análisis, se establecieron las siguientes reglas de codificación: cada unidad de significado debía estar claramente contextualizada dentro del discurso del informante o de la situación observada; un mismo fragmento podía ser codificado en más de una categoría si su contenido lo justificaba; los códigos se revisaron y ajustaron de manera iterativa a lo largo del proceso de análisis; y ningún hallazgo se construyó a partir de una única fuente de información, respetando el principio de triangulación.

El análisis fue de naturaleza inductivo-interpretativa, pero estuvo orientado por las categorías teóricas previamente definidas, evitando interpretaciones arbitrarias o desconectadas del marco conceptual del estudio. González y Cedeño (2019) señalan que la categorización cualitativa va más allá de una clasificación mecánica, ya que descompone meticulosamente cada unidad temática para identificar sus elementos constituyentes, permitiendo una conceptualización precisa y facilitando su integración en el análisis general.

3.10.3 Estructuración de los hallazgos

Una vez completada la codificación, se procedió a la estructuración de los hallazgos, proceso orientado a establecer relaciones y conexiones entre las diferentes categorías. Este momento analítico reconoció tanto las relaciones evidentes como las interconexiones sutiles y subyacentes que no resultaban inmediatamente aparentes, contribuyendo así a la construcción de un andamiaje interpretativo que explicara las relaciones lógicas entre las categorías.

Los hallazgos fueron organizados en tablas de sistematización —una para los resultados de las entrevistas a docentes y otra para los de sabedores ancestrales—, en una tabla de temas emergentes y en una matriz de codificación cualitativa que documentó los fragmentos textuales, los códigos asignados, las subcategorías y las categorías a las que correspondían. Esta organización permitió una lectura transversal de la información, facilitando la identificación de convergencias, divergencias y elementos no previstos en el diseño inicial.

3.10.4 Contrastación teórica

La contrastación, conforme a lo señalado por Martínez (2006), implicó un riguroso cotejo de los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos del estudio, evaluando similitudes, diferencias y puntos de convergencia entre lo encontrado en el campo y lo planteado por los referentes conceptuales. Este proceso permitió situar los hallazgos dentro de un marco explicativo más amplio, determinando en qué medida las condiciones observadas en el C.E. Piñal Dulce coincidían con lo reportado en la literatura sobre inteligencia lingüística, enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales, enfoque sociocultural y saberes ancestrales en la educación.

La contrastación teórica resultó especialmente valiosa para dos propósitos: por un lado, para comprender por qué ocurrieron determinados hallazgos —por ejemplo, el predominio de

prácticas pedagógicas tradicionales en un contexto donde los lineamientos curriculares promueven enfoques más activos— y, por otro, para fundamentar cada componente de la propuesta didáctica en la articulación entre los datos empíricos y los referentes teóricos. De este modo, la propuesta no emergió únicamente de la intuición de la investigadora, sino de un proceso documentado de diálogo entre la evidencia y la teoría.

3.10.5 Triangulación

La triangulación constituyó el procedimiento transversal que articuló todo el proceso de análisis, garantizando la credibilidad y la solidez de los hallazgos cualitativos. Denzin (1970) define la triangulación como "la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular", y establece cuatro tipos básicos: de datos, de investigadores, de teorías y metodológica. En la presente investigación se emplearon dos tipos de triangulación de manera complementaria.

La triangulación de fuentes consistió en el cruce sistemático de la información proveniente de los cuatro grupos de datos disponibles: las entrevistas a docentes, las entrevistas a sabedores ancestrales, los registros de la observación no participante y las reflexiones del diario de campo. Este procedimiento permitió identificar puntos de convergencia entre las distintas perspectivas —por ejemplo, la coincidencia entre lo declarado por los docentes sobre el bajo nivel de interés estudiantil y lo efectivamente observado durante las sesiones de lectura en voz alta—, así como matices y complementariedades —como la riqueza de las tradiciones orales referidas por los sabedores, que no aparecía espontáneamente en el discurso de los docentes pero que sí se manifestaba cuando los estudiantes participaban en actividades narrativas vinculadas a su contexto cultural—.

La triangulación metodológica se derivó de la combinación de tres técnicas de recolección diferentes —entrevista, observación y registro reflexivo— aplicadas al mismo fenómeno. Cada técnica aportó una perspectiva distinta: las entrevistas recogieron los significados y las percepciones declaradas; la observación registró las prácticas efectivas y las dinámicas del aula; y el diario de campo documentó las interpretaciones y reflexiones emergentes de la investigadora. La convergencia entre estas tres fuentes de evidencia robusteció la validez interpretativa de los hallazgos.

Los resultados de la triangulación fueron sistematizados en una matriz de triangulación que se presenta en el capítulo de resultados, en la cual se cruzan las fuentes de información, los hallazgos por categoría y la interpretación derivada de cada cruce. Cisterna Cabrera (2005) señala que la triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa no solo fortalece la credibilidad de los datos, sino que enriquece la comprensión del fenómeno al confrontar diferentes miradas sobre una misma realidad.

3.10.6 Criterios de rigor cualitativo

Dado que la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, los criterios de rigor no se evaluaron mediante indicadores de confiabilidad y validez en sentido positivista, sino a partir de los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), ampliamente reconocidos en la comunidad científica como referentes para la evaluación de estudios cualitativos. Estos criterios fueron los siguientes:

La credibilidad se garantizó mediante la triangulación de fuentes y de técnicas, el contraste sistemático entre los datos empíricos y los referentes teóricos, la permanencia prolongada en el campo durante la fase diagnóstica y la revisión iterativa de los hallazgos. La convergencia entre

las perspectivas de los docentes, los sabedores ancestrales, la observación directa y la reflexión de la investigadora permitió construir hallazgos cuya solidez no dependió de una fuente única de información.

La transferibilidad se procuró mediante la descripción densa del contexto del C.E. Piñal Dulce, la caracterización detallada de los participantes, la explicitación de los criterios de selección y la documentación rigurosa de las condiciones en las que se desarrolló la investigación. Esta información permite que otros investigadores evalúen la pertinencia de adaptar los hallazgos y la propuesta didáctica a contextos educativos con características similares, sin que ello implique una pretensión de generalización estadística.

La dependencia se aseguró a través de la documentación transparente de cada decisión metodológica: desde la selección de los participantes hasta el proceso de codificación, desde el diseño de los instrumentos hasta los ajustes realizados tras el pilotaje y la validación por expertos. El capítulo metodológico fue redactado con el nivel de detalle suficiente para que un investigador externo pueda comprender y evaluar la coherencia del proceso seguido.

La confirmabilidad se fortaleció mediante el registro sistemático en el diario de campo de las reflexiones, las decisiones interpretativas y los posibles sesgos de la investigadora, así como mediante la conservación de los registros originales de la información recolectada. El proceso de codificación fue documentado de manera que cada hallazgo pueda rastrearse hasta la fuente empírica que lo sustenta, garantizando así la trazabilidad interpretativa del estudio..

3.11 Cronograma

La investigación se desarrolló a lo largo de un período que abarcó las cuatro fases del diseño descriptivo-propositivo, distribuidas de acuerdo con los tiempos institucionales del C.E.

Piñal Dulce y las condiciones del contexto rural de San Andrés de Tumaco. La Tabla 5 presenta la distribución temporal de las actividades realizadas en cada fase del estudio.

Tabla 5

Cronograma de actividades del proceso investigativo

Fase	Actividades principales	Período estimado
Fase 1. Diagnóstico	Diseño y validación de instrumentos. Aplicación de entrevistas semiestructuradas a cinco docentes y tres sabedores ancestrales. Observación no participante en el aula de primer grado. Registro en el diario de campo.	Semanas 1 a 6
Fase 2. Análisis e interpretación	Codificación abierta y axial de la información. Estructuración de hallazgos. Contrastación con referentes teóricos. Triangulación de fuentes y de técnicas. Elaboración de matrices de categorización.	Semanas 7 a 12
Fase 3. Diseño de la propuesta didáctica	Articulación de hallazgos empíricos y fundamentos teóricos. Diseño de la propuesta por fases (fonológica, léxica, sintáctica, semántica). Elaboración de talleres, rúbricas y orientaciones docentes.	Semanas 13 a 18
Fase 4. Validación por juicio de expertos	Selección de expertos. Aplicación del instrumento de validación. Sistematización de observaciones y valoraciones. Ajuste de la propuesta didáctica. Elaboración del informe de validación.	Semanas 19 a 22

Nota. Elaboración propia. Las semanas indicadas corresponden a estimaciones basadas en la planificación del estudio. Los tiempos reales pudieron variar en función de las condiciones del contexto institucional y comunitario.

Cabe señalar que la fase de fundamentación teórica (correspondiente al primer objetivo específico) no se circunscribió a un período temporal único, sino que se desarrolló de manera transversal a lo largo de todo el proceso investigativo. La revisión bibliográfica, la construcción del estado del arte, el marco teórico-conceptual, el marco legal y normativo y el marco contextual fueron elaborados y revisados de forma progresiva, enriqueciéndose con los aportes derivados del trabajo de campo y del proceso de análisis.

Capítulo 4. Resultados, Discusión y Propuesta Didáctica

Este capítulo presenta los hallazgos derivados de la fase diagnóstica de la investigación, los cuales constituyeron el fundamento empírico para el diseño de la propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística. Los resultados se organizan a partir de las dos categorías centrales de análisis —inteligencia lingüística y enseñanza de la lectoescritura— y recogen las perspectivas de los cinco docentes y los tres sabedores ancestrales entrevistados, complementadas con los hallazgos de la observación no participante y las reflexiones del diario de campo. Posteriormente, se presenta la discusión de los resultados, en la cual los hallazgos empíricos se contrastan con los referentes teóricos del estudio y se establece la trazabilidad entre el diagnóstico y cada componente de la propuesta didáctica. Finalmente, se expone la propuesta didáctica diseñada y el proceso de validación por juicio de expertos.. Los hallazgos permiten comprender que el fortalecimiento de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce no depende únicamente de estrategias técnicas, sino de prácticas pedagógicas que reconozcan la inteligencia lingüística como una capacidad mediada culturalmente. La integración de saberes ancestrales, la oralidad y la reflexión docente favorecieron procesos de mayor motivación y participación del estudiantado, evidenciando que la lectoescritura se construye en diálogo con la identidad y el contexto sociocultural que fundamenta la propuesta didáctica planteada.

4.1 Resultados del diagnóstico

En primer lugar, se expone la sistematización de los hallazgos derivados de las entrevistas aplicadas a los docentes, organizados en una tabla de síntesis por categorías temáticas. A continuación, se presenta la información recabada a partir de las entrevistas a los sabedores ancestrales, también organizada en una tabla que permite visualizar los consensos y disensos

emergentes. Seguidamente, se integran ambas perspectivas y se presentan los hallazgos de la observación no participante y el diario de campo, los temas emergentes y la triangulación de resultados. Cada hallazgo se acompaña de una interpretación que vincula los datos empíricos con los referentes teóricos del estudio, conforme a lo requerido en un análisis cualitativo de nivel doctoral.

4.1.1 Perspectiva de los docentes

En este primer apartado, se sintetizan los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas aplicadas a 5 docentes del Centro Educativo Piñal Dulce, quienes han proporcionado información que permite identificar sus percepciones clave respecto al nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes, así como los factores que inciden en dicho proceso. Estos hallazgos aportan una comprensión integral de las fortalezas, debilidades y desafíos que enfrentan los estudiantes, así como de las estrategias empleadas por los docentes y los recursos que consideran pertinentes, para orientar el diseño de una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística, ajustada a las necesidades reales del contexto educativo.

La Tabla 6 sintetiza los hallazgos organizados por categorías temáticas, construidas a partir del análisis de contenido de las entrevistas:

Tabla 6

Sistematización de los hallazgos entrevistas a docentes

Pregunta	Hallazgos iniciales
Nivel de habilidades lingüísticas de los estudiantes	Todos los docentes entrevistados manifestaron que el nivel de lingüística observado en estudiantes es **bajo**, debido por las siguientes razones: 1. Limitada articulación escuela-familia en el acompañamiento del aprendizaje de la lectoescritura 2. Bajo interés de estudiantes por el aprendizaje de la lectoescritura en

	tiempos libres 3. Dificultad para entender, comprender y argumentar los textos e historias que leen. 4. Existencia de malas prácticas pedagógicas por parte de la plana docente del Centro Educativo 5. Desconocimiento de estrategias pedagógicas que se puedan implementar
Fortalezas y debilidades de los estudiantes en lectoescritura **Pregunta**	Acorde con la información brindada por el docente, concerniente a las debilidades y fortalezas de la lectoescritura, destaca principalmente: **Debilidades** 1. Dificultades para leer en voz alta **Hallazgos iniciales** 2. Dificultades en la comprensión lectora 3. Ausencia con un proyecto de lectoescritura 4. Inexistente articulación entre los propios docentes para llevar a cabo estrategias de aprendizaje en conjunto 5. Predominio de trabajo individual y carencia de un plan de trabajo 6. Inexistencia de actividades de práctica de lectoescritura **Fortalezas** Logran comprender las lecturas cuando el docente lee en voz alta, proponiendo, argumentando a favor de sus propias ideas y opiniones.
Desafíos que enfrentan estudiantes al leer y escribir	Al realizar el análisis de las respuestas presentadas por los docentes del Centro Educativo se pudo evidenciar que todos manifestaron que el mayor desafío al cual se ven enfrentados es la comprensión lectora; los estudiantes no entienden lo que escriben, porque presentan dificultad para escribir y estructurar sus ideas de forma coherente. En este mismo sentido se evidenció otros problemas que de una u otra forma mantienen estrecha relación con la problemática tratada, las cuales se relacionan a continuación: 1. Errores ortográficos. 2. Omisión de signos de puntuación al momento de leer 3. Comprensión lectora 4. Confusión de letras.
Estrategias utilizadas para promover el desarrollo de la lectoescritura en clases	Realizando el análisis de la información recolectada se pudo evidenciar que cuatro de los docentes entrevistados manifestaron utilizar diferentes tipos de estrategias que los conlleven a promover el desarrollo de la lectoescritura en clase; tales como lecturas guiadas, escritura creativa, y elaboración de cuentos. Del mismo modo se evidenció que uno de los docentes encuestados no lleva a cabo procesos de este tipo, sino que implementan herramientas diferentes como la utilización de cartillas de escuela nueva para el desarrollo de actividades académicas.
Relación de etapas y niveles de desarrollo de la lectoescritura con progreso académico de los estudiantes	De acuerdo a la información suministrada por los docentes manifiestan que la relación entre etapas y niveles de desarrollo de la lectoescritura, tiene una relación directa con el progreso académico, dado que, a mayor conocimiento y afianzamiento de la lectoescritura en los estudiantes, mejor será su desempeño, su aprendizaje en todas las áreas del conocimiento va a mejorar, porque les permitirá entender y comprender los diferentes procesos de enseñanza.

Pregunta	Hallazgos iniciales
Enseñanza de la lectoescritura e importancia en el contexto	El análisis realizado de los entrevistados permite concluir que cuatro de los docentes consideran que la lectoescritura es un proceso fundamental en la vida y desarrollo de los estudiantes, ya que les permite afianzar el conocimiento en las diferentes áreas del saber, por lo que consideran que el afianzamiento de la lectoescritura permitiría un mejor aprendizaje de los estudiantes. El docente restante manifiesta abnegación ante la situación, debido a que considera que de alguna medida los padres no colaboran para alcanzar el desarrollo de esta habilidad. Por otra parte, todos afirman que es de suma importancia el aprendizaje de esta habilidad y que es pertinente llevar a cabo estrategias o proyectos trasversales, con el objetivo que todos los docentes desde las diferentes áreas puedan aportar para fortalecer esta habilidad a nivel de todo el Centro Educativo.
Desafíos de la enseñanza de la lectoescritura y su abordaje	Realizado el análisis de las respuestas emitidas por los docentes podemos ver que todos los entrevistados manifiestan que el principal desafío que tienen es buscar estrategias efectivas que permitan que los estudiantes puedan afianzar sus conocimientos en el proceso lectoescritor.
Relación entre fases y niveles de desarrollo de la lectoescritura y el aprendizaje de estudiantes	En relación a las respuestas brindadas por los docentes, se puede deducir que no hay punto de relación entre fases y niveles, ya que en general el nivel lectoescritor es bajo, y, por lo tanto, no hay un punto de inflexión que permita hacer la mencionada relación, con respecto a la lectoescritura en los estudiantes del Centro Educativo.

Nota: esta tabla muestra los resultados obtenidos mediante las entrevistas aplicadas a los docentes del Centro Educativo Piñal Dulce

Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 4

Red semántica de categorías y subcategorías emergentes del análisis cualitativo



Nota. Elaboración propia mediante análisis cualitativo asistido por software. Los nodos centrales representan las categorías principales; los nodos intermedios, las subcategorías consolidadas; y los nodos periféricos, los códigos iniciales derivados de la codificación abierta.

Desde la perspectiva de los docentes del Centro Educativo Piñal Dulce, el nivel de inteligencia lingüística de los estudiantes de primaria es bajo, lo que se atribuye a diversas debilidades como la falta de articulación entre docentes y padres, el desinterés de los estudiantes por la lectoescritura y las malas prácticas pedagógicas. Estos factores dan cuenta de que es necesario mejorar la comunicación y colaboración entre la escuela y la familia, así como la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas.

Así mismo, el estudiantado presenta importantes debilidades en su inteligencia lingüística, particularmente en la comprensión lectora y en la capacidad de estructurar ideas al escribir. Los desafíos más comunes incluyen dificultades en la planificación de las actividades lectoescritoras,

falta de un proyecto integral de lectoescritura, y el uso de prácticas pedagógicas que no están alineadas con las necesidades específicas de los estudiantes.

Además, los docentes destacan que a menudo los estudiantes trabajan de manera individual sin una adecuada planificación o coordinación entre actividades, lo que dificulta el desarrollo de habilidades esenciales como la colaboración y el pensamiento crítico. También se identificó una desconexión entre los docentes y los padres de familia, lo cual afecta negativamente la continuidad del aprendizaje en casa y reduce el apoyo que los estudiantes reciben fuera del aula; en este sentido señalan que "No se presenta articulación entre docentes y padres de familia, lo que afecta el aprendizaje en casa" (docente participante, 35 años).

En conjunto, los docentes perciben que estos factores contribuyen a un bajo rendimiento en la lectoescritura y reconocen la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas más integrales, que no solo aborden las debilidades técnicas, sino también fomenten una mayor implicación de los padres y una planificación más coherente de las actividades de aprendizaje. A este respecto, uno de los informantes señala que "Las estrategias que se utilizan no siempre son las más adecuadas; a veces se repite lo que no funciona" (docente participante, 29 años).

Respecto al uso de la tecnología, uno de los docentes comentó que "los niños prefieren la comunicación cara a cara; muchas veces no tienen acceso a dispositivos" (docente participante, 45 años), lo que evidencia la necesidad de priorizar estrategias presenciales y culturalmente pertinentes.

Finalmente, se identificó que algunos docentes utilizan estrategias como lecturas guiadas, cuentos y escritura creativa. Sin embargo, estas prácticas no son consistentes en todo el cuerpo docente, y hay una falta generalizada de proyectos formales y actividades sistemáticas de

lectoescritura. Además, la falta de articulación entre docentes para desarrollar estrategias conjuntas limita el impacto de las actividades en el aula; esto es expresado por los mismos docentes cuando afirman que “No tenemos un proyecto claro de lectoescritura; eso nos limita mucho” (docente participante, 37 años).

Ahora bien, los docentes exponen que la enseñanza de la lectoescritura en primaria se puede fortalecer cuando se recurre a estrategias que estimulan la inteligencia lingüística a través de la oralidad, la escucha activa y el juego. Esto se evidencia en afirmaciones como: “Los estudiantes entienden mejor cuando les leo en voz alta y les pregunto sobre lo que han escuchado” (docente participante, 35 años), lo que resalta el valor de la lectura en voz alta como herramienta para desarrollar la comprensión auditiva y la capacidad de interpretación.

Asimismo, prácticas como la ludificación del aula contribuyen al involucramiento activo de los estudiantes, tal como lo expresa otro docente: “Incorporamos juegos en el aula; eso los motiva a participar más” (docente participante, 32 años). Estas experiencias reflejan que el uso de estrategias dinámicas y comunicativas promueve no solo la motivación, sino también el desarrollo de la inteligencia lingüística, esencial desde los primeros años de escolaridad.

En definitiva, desde la perspectiva docente, se evidencia que el bajo nivel de lectoescritura en los estudiantes de primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, que responde a una combinación de factores pedagógicos y familiares, entre ellos, la débil articulación entre escuela y hogar, la escasa planificación conjunta entre docentes y la falta de estrategias sistemáticas y contextualizadas. Los docentes destacan que prácticas como la lectura en voz alta y los juegos favorecen la comprensión y motivación, lo que resalta la necesidad de diseñar una propuesta didáctica integral, sistemática y contextualizada, que promueva el desarrollo de la inteligencia

lingüística y favorezca la motivación, la comprensión lectora y la expresión escrita de los estudiantes.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos derivados de las entrevistas a docentes revelan un patrón que trasciende las dificultades individuales de los estudiantes y que apunta hacia un problema de naturaleza pedagógica y estructural. La coincidencia de los cinco docentes en señalar un nivel bajo de desarrollo lingüístico no puede atribuirse a carencias cognitivas del estudiantado, sino que debe leerse, en clave vygotskyana, como el reflejo de unas mediaciones pedagógicas que no logran activar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes en el ámbito de la lectoescritura. Cuando los docentes reportan que las actividades de copia y dictado no generan interés ni comprensión, están describiendo, sin nombrarlo explícitamente, el fracaso de prácticas que ignoran la dimensión social y cultural del aprendizaje del lenguaje.

Este hallazgo se alinea con lo documentado por Morales y Perozo (2019), quienes encontraron en escuelas rurales colombianas un predominio de métodos sintéticos y memorísticos que priorizan la decodificación mecánica por encima de la construcción de significado. Asimismo, converge con los planteamientos de Beltrán (2023), quien identificó una desconexión entre los métodos empleados en contextos rurales y las realidades socioculturales del estudiantado. Lo que la presente investigación agrega a estos antecedentes es la constatación de que en un contexto afrocolombiano del Pacífico como el del C.E. Piñal Dulce, la desconexión no solo es metodológica, sino cultural: la riqueza de las tradiciones orales, los relatos comunitarios y las prácticas lingüísticas propias de la comunidad permanece al margen de las actividades de aula, desaprovechando un recurso pedagógico de enorme potencial para el desarrollo de la inteligencia lingüística.

4.1.2 Perspectiva de los sabedores ancestrales

En correspondencia con los hallazgos obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes quienes destacaron un bajo nivel de lectoescritura en los estudiantes, asociado a la débil articulación escuela-familia y a la falta de estrategias pedagógicas integradas se consideró fundamental recoger también las voces de los sabedores ancestrales de la comunidad, como actores sociales que representan una fuente viva de conocimiento y tradición. Su experiencia y saber acumulado no solo enriquecen los procesos educativos desde una perspectiva intercultural, sino que también aportan elementos clave para el diseño de la propuesta didáctica, orientada a fortalecer la lectoescritura a través de la inteligencia lingüística.

La tabla que se presenta a continuación sistematiza los principales hallazgos obtenidos a partir de este diálogo con los sabedores, cuyas propuestas e inquietudes permiten vislumbrar caminos concretos para integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura, lo que podría enriquecer el proceso de aprendizaje y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Tabla 7

Sistematización de los hallazgos entrevistas a sabedores ancestrales

Pregunta	Hallazgos iniciales
Importancia de integrar elementos lingüísticos y culturales en enseñanza de la lectoescritura	Los sabedores ancestrales manifiestan que es muy importante integrar los elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura, porque tienen buena memoria y no saben escribir, no dejan en un documento lo que saben, deben hacerlo para que pase de generación a generación y no se pierda la cultura y el hecho de la lectoescritura.

Tipos de elementos lingüísticos y culturales relevantes para enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	Todos los sabedores ancestrales manifiestan que los elementos lingüísticos y culturales que se deben incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, son los medios de comunicación, redes sociales, pero aún más voz a voz, pasa calles, mentideros para conversar niños y adultos en las noches, más acercamiento y menos tecnología.
Elementos lingüísticos y culturales que contribuyen al desarrollo de la inteligencia lingüística en estudiantes	Los sabedores ancestrales afirman que los elementos lingüísticos y culturales contribuyen en la inteligencia lingüística de los estudiantes si se comparte más con las personas, olvidando un poco la tecnología, sentir con el amigo y compadre.
Estrategias o actividades para introducir y explorar estos elementos en el aula de lectoescritura	Todos los sabedores expresan que las estrategias que se pueden utilizar para introducir los elementos en la lectoescritura sería fundamental incorporar una materia de educación al currículo estudiantil, como la etnoeducación, desde la ley 70 se reglamentó algunos capítulos que se llegue a todos los hogares, hacer jornadas pedagógicas para ello.
Integración de elementos lingüísticos y culturales y su impacto positivo en la motivación y el compromiso con la lectura y escritura	Los sabedores ancestrales manifiestan que la integración de elementos lingüísticos y culturales puede impactar positivamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes con la lectura y la escritura siempre que se empiece conociendo la historia, cuando el estudiante conoce sus raíces se motivan a querer participar y trabajar en el aula, apropiarse de su cultura, organizar programas de bienestar social, en la guardería, en el jardín, para las madres lactantes desde pequeños, discusiones gubernamentales, haciendo proyectos en Tumaco, organizar jornadas deportivas, actividades lúdicas.
Pregunta	**Hallazgos iniciales**
Prácticas o tradiciones culturales para diseñar actividades de lectoescritura enriquecedoras	En esta pregunta los sabedores ancestrales afirman que existen demasiadas prácticas culturales específicas en nuestra comunidad que podrían servir como punto de partida para diseñar actividades de lectoescritura enriquecedoras, como las parteras, sobadores, hacer canasto, canaletes, potro, manualidades con concha de coco, y algunos no promueven su cultura y se lo llevan a la tumba.
Recomendaciones a docentes sobre incorporación efectiva de elementos lingüísticos y culturales en su enseñanza de la lectoescritura	En esta pregunta los sabedores ancestrales expresan que los consejos para los docentes que deseen incorporar de manera efectiva elementos lingüísticos y culturales en su enseñanza de la lectoescritura, es que se debe partir que no es responsabilidad de los docentes sino de los padres e hijos, porque no se les enseña la cultura, el conocimiento que se ha obtenido de generación en generación, enseñar con vocación y no solo por lo monetario, se están haciendo planes para hacer acompañamiento a los centros con los sabedores, aprendan la Ley 70, la 1745, contarle la historia de los muertos de la historia, avances significativos de conocimientos en las comunidades, porque son más participativos incluyendo mujeres.

Nota: esta tabla muestra los resultados obtenidos mediante las entrevistas aplicadas a los sabedores ancestrales.

Fuente: Elaboración propia (2024)

De acuerdo con la apreciación de los sabedores ancestrales, en la enseñanza de la lectoescritura es fundamental una visión más enfocada en la integración de elementos culturales y lingüísticos propios de la comunidad, los cuales, según su experiencia, podrían tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A ello agregan que la incorporación de prácticas tradicionales y saberes comunitarios en el currículo escolar no solo facilitaría el desarrollo de la inteligencia lingüística, sino que también fortalecería la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. En las mismas palabras de uno de los informantes: "integrar la cultura en la enseñanza de la lectoescritura es esencial; nuestros estudiantes deben conocer su identidad" (sabedor ancestral, 42 años).

Asimismo, los sabedores señalan la importancia de involucrar a los padres en este proceso, no solo como facilitadores del aprendizaje en casa, sino también como transmisores de saberes ancestrales que pueden enriquecer el entorno educativo. Destacan que la enseñanza de la lectoescritura no debe verse únicamente desde una perspectiva académica, sino también como una oportunidad para preservar y revitalizar las tradiciones culturales de la comunidad.

Finalmente, los sabedores ancestrales. propusieron estrategias culturales concretas, como la incorporación de materias etnoeducativas, actividades de manualidades tradicionales (canastos, portadores), y la enseñanza de historias orales, que podrían ser un enfoque motivador y eficaz para los estudiantes ("podrían usar historias locales en lugar de textos genéricos para captar más su interés" – sabedor ancestral, 46 años). Estas actividades no solo promoverían la lectoescritura, sino que también fortalecerían la identidad cultural.

Además, algunos sabedores ancestrales reflexionaron sobre el papel de la tecnología en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, señalando tanto sus limitaciones como sus potencialidades en contextos rurales. Reconocen que “la tecnología puede ser una herramienta valiosa si se utiliza de forma adecuada; facilita el acceso a recursos” (sabedor ancestral, 46 años), lo que sugiere la posibilidad de combinar medios tradicionales con recursos digitales seleccionados cuidadosamente, siempre que estos respeten y valoren la identidad cultural de los estudiantes.

De lo analizado, se concluye que los sabedores ancestrales enfatizan la necesidad de una enseñanza de la lectoescritura profundamente conectada con la cultura local, integrando saberes tradicionales, prácticas comunitarias y el lenguaje propio dentro del currículo escolar. Esta perspectiva no solo busca fortalecer la inteligencia lingüística, sino también revitalizar la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Asimismo, se reconoce el papel fundamental de la familia y la comunidad como apoyo en el hogar y fuente de conocimiento que enriquece el aprendizaje. Aunque la tecnología se valora como herramienta complementaria, se resalta la importancia de estrategias presenciales que respondan a las dinámicas del contexto rural. En este marco, una propuesta didáctica basada en estos principios favorecería una educación intercultural y situada, que armonice la tradición oral, las prácticas ancestrales y los recursos pedagógicos actuales para potenciar el aprendizaje significativo.

La perspectiva de los sabedores ancestrales introduce una dimensión que los estudios convencionales sobre enseñanza de la lectoescritura rara vez incorporan: la relación entre la escritura y la preservación de la memoria cultural. Cuando un sabedor afirma que los miembros de la comunidad "tienen buena memoria y no saben escribir, no dejan en un documento lo que

saben", está señalando una tensión epistemológica entre la oralidad como forma legítima de conocimiento y la escritura como herramienta de registro y difusión. Esta tensión, leída desde la perspectiva de Freire (1970), convierte la enseñanza de la lectoescritura en una práctica de concientización: los estudiantes no aprenden a escribir para reproducir textos ajenos, sino para nombrar, registrar y compartir los saberes de su propia comunidad.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de la propuesta didáctica. Los talleres de cada fase incorporan actividades donde los estudiantes recogen relatos de los sabedores, elaboran glosarios con palabras propias de su entorno, reconstruyen historias de la comunidad y producen textos que documentan prácticas culturales en riesgo de desaparición. De este modo, la propuesta no utiliza los saberes ancestrales como un recurso complementario, sino como la materia prima sobre la cual se construyen las situaciones de aprendizaje, en coherencia con los principios del enfoque sociocultural y con las recomendaciones explícitas formuladas por los propios sabedores durante las entrevistas.

4.1.3 Integración y comparación de perspectivas

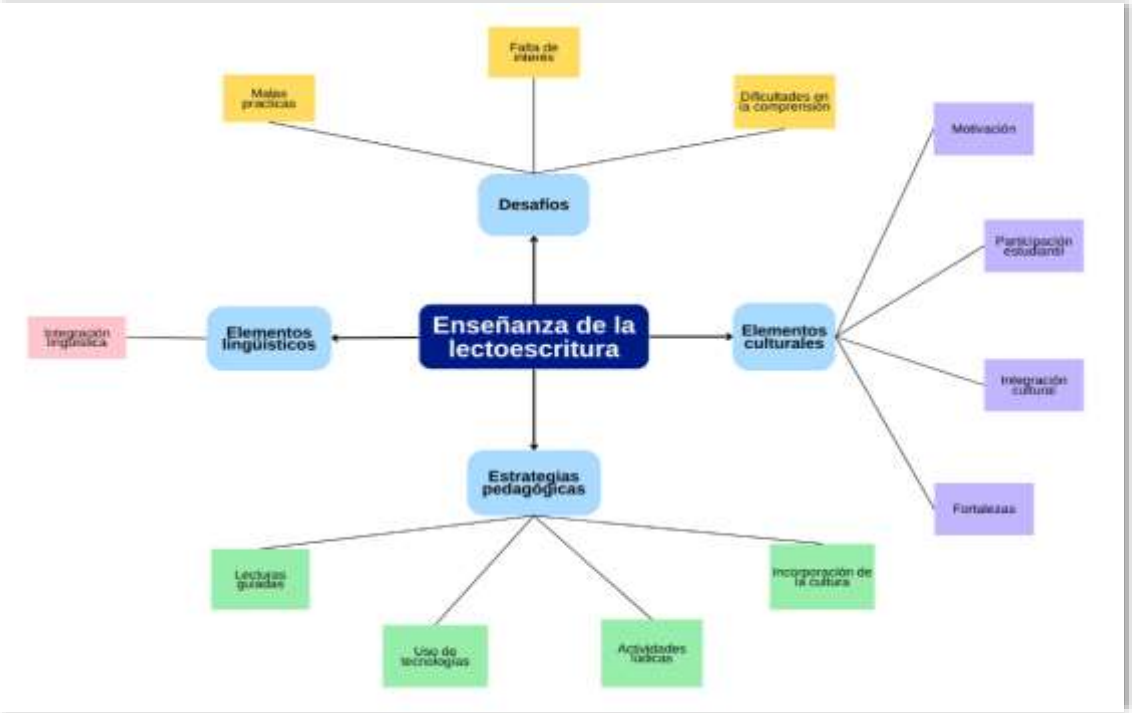
El análisis evidencia una convergencia significativa entre las opiniones de los docentes y los sabedores ancestrales, especialmente en torno a la necesidad de fortalecer el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad en el proceso educativo.

Por otro lado, mientras que los docentes se centran en las debilidades estructurales y técnicas del proceso de enseñanza, los sabedores aportan una visión más holística, sugiriendo que la integración de elementos culturales puede proporcionar nuevas vías para captar el interés de los estudiantes y mejorar su motivación hacia la lectoescritura. Este enfoque multidimensional sugiere

que la combinación de prácticas pedagógicas efectivas y la inclusión de elementos culturales locales puede ser clave para mejorar el rendimiento en lectoescritura y generar un ambiente de aprendizaje más significativo.

Figura 5

Mapa de Elementos Lingüísticos y Culturales en la Enseñanza de la Lectoescritura



Fuente: Elaboración propia (2024) en base a las entrevistas aplicadas.

Este mapa mental está organizado de forma radial en torno al tema central de la Enseñanza de la lectoescritura. De este eje principal, se desprenden cuatro categorías principales: Desafíos, que agrupa los obstáculos como la falta de interés y las malas prácticas; Elementos culturales, que incluye factores como la motivación y la integración cultural; Elementos lingüísticos, que aborda aspectos como la integración lingüística; y Estrategias pedagógicas, que detalla los métodos de enseñanza como las lecturas guiadas y el uso de tecnologías. Las conexiones entre el centro y las

categorías, así como las subcategorías que se ramifican de estas, muestran una estructura jerárquica que desglosa el tema en sus componentes clave, facilitando una visión integral del proceso.

El mapa conceptual ilustra las interrelaciones entre elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura, según las entrevistas con docentes y sabedores ancestrales. Los elementos lingüísticos presentan fortalezas, como lecturas guiadas y actividades lúdicas que fomentan un aprendizaje positivo, pero también desafíos, como la falta de interés estudiantil y prácticas pedagógicas poco efectivas que dificultan el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Al lado de los elementos lingüísticos, se encuentran los elementos culturales, cuya integración en el proceso educativo es fundamental. La importancia de incorporar estos elementos radica en su capacidad para conectar a los estudiantes con sus raíces y tradiciones, lo que a su vez puede impactar positivamente en su motivación y compromiso con el aprendizaje. Este aspecto sugiere que la relevancia cultural de los contenidos educativos puede ser un motor para despertar el interés de los estudiantes, facilitando su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el mapa conceptual resalta estrategias pedagógicas para integrar elementos lingüísticos y culturales en el aula, incluyendo el uso de tecnología y actividades innovadoras que involucren a los estudiantes. Subraya la necesidad de un enfoque integral que considere las características lingüísticas y el contexto cultural, promoviendo un aprendizaje más significativo y efectivo en lectoescritura.

El análisis muestra que combinar enfoques pedagógicos contemporáneos con prácticas culturales ancestrales puede mejorar la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce.

Mientras los docentes identifican desafíos técnicos y metodológicos, los sabedores ancestrales aportan un enfoque culturalmente relevante que potencia la motivación y la inteligencia lingüística. Se requiere un enfoque integral que articule a docentes, padres y sabedores para promover un aprendizaje significativo.

En definitiva, los hallazgos evidencian la urgencia de adoptar un enfoque integral y contextualizado para fortalecer la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce. La combinación de estrategias pedagógicas efectivas con elementos culturales locales no solo mejora el rendimiento académico, sino que enriquece la experiencia educativa, haciéndola más significativa. Involucrar a las familias y valorar el conocimiento ancestral contribuye a superar desafíos, fomentar la motivación y promover una educación intercultural. Estos hallazgos orientan el diseño de propuestas didácticas que integren relatos locales, saberes tradicionales y participación comunitaria, fortaleciendo la identidad cultural, la motivación y el aprendizaje, avanzando hacia una educación intercultural con pertinencia pedagógica y compromiso territorial.

Estos hallazgos sustentan el diseño de una propuesta didáctica basada en inteligencia lingüística al mostrar que la integración de estrategias pedagógicas efectivas con elementos culturales locales potencia la motivación, el interés y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Incorporar relatos, saberes tradicionales y participación comunitaria permite que los estudiantes conecten el aprendizaje con su identidad y contexto, promoviendo un enfoque integral e intercultural que articula la acción de docentes, familias y sabedores ancestrales, y que convierte la lectoescritura en una experiencia significativa y enriquecedora.

En definitiva, los resultados de la presente investigación estuvieron compuestos por la categorización, codificación e interpretación de los datos recogidos con las herramientas de

investigación mencionadas. Posteriormente, se aplica una triangulación metodológica entre las diferentes fuentes de información para asegurar la validez interpretativa de los diagnósticos realizados. Este proceso permitió identificar patrones relacionados con la evolución de la inteligencia lingüística y su incidencia en el proceso de lectoescritura de los alumnos de primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce. Asimismo, la confrontación de la información obtenida a través de cada uno de los instrumentos contribuyo a identificar similitudes, complementariedades y diferencias que enriquecieron la comprensión del fenómeno analizado.

En este sentido, los resultados de la triangulación permitieron concluir que los desafíos identificados en relación con la comprensión de lectora, la expresión oral y la producción escrita se deben, por un lado, a las practicas pedagógicas predominantes, y por otro, a la falta de integración de los elementos culturales propios del medio socio-comunitario en las actividades de aula.

En un principio, las entrevistas con los docentes revelaron que muchos alumnos poseen un bajo nivel de vocabulario y al mismo tiempo presentan dificultades para la articulación coherente de ideas, lo que atenta contra sus habilidades de comunicación oral y escrita. Además, la observación sistemática del contexto académico reveló una participación reducida de los estudiantes durante las actividades de lectura en voz alta y de narración de cuentos, evidenciando la necesidad de fortalecer las actividades para incentivar la oralidad.

En segundo lugar, las observaciones realizadas en el aula y las percepciones reportadas por los docentes evidenciaron que los estudiantes presentaban dificultades para comprender textos sencillos e identificar las ideas principales de las lecturas propuestas, lo cual se manifestaba en una participación reducida durante las actividades de comprensión lectora y en respuestas

fragmentarias que denotaban una comprensión superficial de los contenidos abordados. Por lo tanto, las observaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el aula han revelado que estas actividades se centran en la repetición, copia y el dictado. Aun asi, aunque tales estrategias permitan a los estudiantes fortalecer algunos aspectos relacionados con el lenguaje, no permiten a los participantes comprender el desarrollo de la comprensión lectora profunda ni la construcción de significados. La Observación también revelo que muchos estudiantes no estaban interesados en la lectura o su acompañamiento y veían la actividad como aburrida y poco atractiva. Aun asi, una estrategia que parece interesar a los estudiantes es la narración de cuentos, que fue observada y tuvo un beneficio positivo.

Otro aspecto relevante identificado en la investigación es el potencial pedagógico de los saberes ancestrales y de la tradición oral de la comunidad, que constituyen recursos culturales valiosos para fortalecer el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, los testimonios de los sabedores ancestrales resaltan la importancia de la tradición oral como herramienta pedagógica para fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes. No obstante, las observaciones realizadas muestran que estas prácticas culturales son escasamente incorporadas en las dinámicas del aula. En este sentido, la articulación entre inteligencia lingüística, contexto sociocultural y prácticas pedagógicas participativas emerge como un elemento clave para mejorar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en contextos educativos rurales.

A partir de la triangulación de los datos se concluye que la integración de relatos comunitarios, narraciones tradicionales y saberes ancestrales podría contribuir significativamente

a incrementar la motivación estudiantil y a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Figura 6

Nube de palabras derivada del análisis de las entrevistas a docentes y sabedores ancestrales



Nota. Elaboración propia mediante análisis cualitativo asistido por software. El tamaño de cada término refleja su frecuencia y relevancia en el corpus analizado.

4.1.4 Matriz de Codificación Cualitativa

Tabla 8

Matriz de codificación cualitativa

Fragmento de datos (entrevista/observación/diario)	Código inicial (codificación abierta)	Subcategoría (codificación axial)	Categoría de análisis	Fuente
"Los niños se aburren cuando solo copian del tablero y	Aburrimiento en actividades	Estrategias tradicionales	Prácticas pedagógicas	Entrevista docente

repiten sílabas.”	repetitivas		de lectoescritura	
“Cuando se usaron relatos de la comunidad, los estudiantes participaron más.”	Mayor participación con relatos	Uso de oralidad cultural	Integración de saberes ancestrales	Observación de aula
“Noté que los estudiantes se expresan mejor cuando cuentan historias propias.”	Expresión oral contextualizada	Lenguaje significativo	Desarrollo de la inteligencia lingüística	Diario de campo
“Antes no querían escribir, ahora preguntan cómo escribir lo que cuentan.”	Aumento del interés por escribir	Motivación emergente	Motivación e interés por la lectoescritura	Diario de campo
“El plan de aula integró relatos locales, pero faltó tiempo para profundizar.”	Integración parcial del contexto	Ajustes pedagógicos necesarios	Prácticas pedagógicas de lectoescritura	Diario de campo

4.1.5 Temas emergentes

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y sabedores ancestrales del Centro Educativo Piñal Dulce centradas en sus perspectivas sobre la enseñanza de la lectoescritura en un contexto intercultural emergen temas clave que revelan tanto desafíos como oportunidades de mejora mediante la incorporación de elementos culturales, lingüísticos y tecnológicos, los cuales

sirven de base para el diseño de una propuesta didáctica orientada a una educación intercultural y situada.

A continuación, se presenta una tabla en la que se incluyen estos temas y subtemas, así como su respectivo abordaje interpretativo orientado a comparar e integrar ambas perspectivas para identificar puntos de convergencia y complementariedad. Esta aproximación permite comprender de manera más profunda las dinámicas educativas en contextos rurales y culturales específicos, así como proponer rutas de acción contextualizadas y pertinentes.

Tabla 9

Temas emergentes en base al análisis de resultados

Tema principal	Subtemas	Abordaje interpretativo
Desafíos en la lectoescritura	- Falta de articulación entre docentes y padres. - Dificultades en comprensión lectora. - Falta de interés de los estudiantes	Uno de los desafíos clave en la enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce es la limitada articulación entre docentes y padres, lo que debilita el acompañamiento en el hogar. Esta situación, sumada a dificultades en la comprensión lectora y al desinterés de los estudiantes, evidencia la necesidad de fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad desde un enfoque contextual e intercultural.
	- Malas prácticas pedagógicas	El uso recurrente de estrategias pedagógicas poco efectivas representa un obstáculo importante en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce. La práctica de replicar metodologías que no responden a las necesidades reales de los estudiantes limita el desarrollo de habilidades lingüísticas y reduce el impacto del trabajo docente. Esta situación revela la urgencia de revisar y contextualizar las prácticas pedagógicas, incorporando enfoques más pertinentes y culturalmente significativos.
	- Desconocimiento de estrategias pedagógicas	El desconocimiento de estrategias pedagógicas adecuadas y la ausencia de un proyecto claro de lectoescritura evidencian una falta de orientación metodológica que limita significativamente el trabajo docente. Esta carencia impide una planificación coherente y sostenida del proceso de enseñanza, afectando tanto la calidad de las intervenciones educativas como los resultados de aprendizaje. La situación pone en relieve la necesidad de formación continua y de un marco pedagógico estructurado que

		guíe la práctica docente de manera contextualizada y pertinente.
Fortalezas en la enseñanza	- Lecturas guiadas por el docente	La lectura guiada por el docente se presenta como una estrategia pedagógica efectiva que favorece la comprensión de textos en los estudiantes. Esta práctica, al combinar la lectura en voz alta con preguntas orientadoras, permite modelar procesos de comprensión y mantener la atención del grupo, generando un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, refuerza la interacción entre docente y estudiantes, facilitando la construcción conjunta del sentido del texto.
	- Uso de actividades lúdicas	El uso de actividades lúdicas en el aula se destaca como una fortaleza en la enseñanza de la lectoescritura, ya que estimula la participación activa y el interés de los estudiantes. Al incorporar el juego como recurso pedagógico, los docentes logran transformar el aprendizaje en una experiencia dinámica y significativa, favoreciendo la motivación y el involucramiento de los niños en el proceso. Esta estrategia resulta especialmente valiosa en contextos donde es necesario fortalecer el vínculo afectivo con la lectura y la escritura desde edades tempranas.
Integración de elementos culturales	- Importancia de los elementos culturales en la lectoescritura	Integrar elementos culturales en la enseñanza de la lectoescritura es medular, según los sabedores ancestrales, porque permite a los estudiantes conectar el aprendizaje con su identidad. Esta integración no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la valoración de su cultura, lo que favorece un aprendizaje más significativo y motivador.
	- Estrategias para introducir elementos culturales	El uso de historias locales en lugar de textos genéricos es una estrategia recomendada por los sabedores ancestrales para hacer la enseñanza de la lectoescritura más relevante y atractiva para los estudiantes. Al emplear relatos y contenidos propios de la comunidad, se logra captar el interés de los estudiantes de manera más efectiva, al tiempo que se refuerzan sus vínculos con la cultura local. Esta estrategia fomenta una conexión más profunda con los contenidos y favorece el aprendizaje al hacerlo más cercano y significativo.
Perspectivas sobre la tecnología	- Uso limitado de la tecnología en la enseñanza	El uso limitado de la tecnología en la enseñanza refleja una problemática en contextos rurales donde el acceso a dispositivos y a internet puede ser restringido. A pesar del potencial de las herramientas tecnológicas, los estudiantes siguen mostrando una preferencia por la comunicación cara a cara, lo que indica que las interacciones personales continúan siendo esenciales en el proceso educativo. Este desafío resalta la importancia de equilibrar el uso de la tecnología con métodos tradicionales que fomenten la participación activa y el aprendizaje, especialmente en entornos con recursos limitados.

	- Beneficios de la tecnología en la educación	El reconocimiento de la tecnología como una herramienta valiosa resalta su potencial para mejorar el acceso a recursos educativos, especialmente en contextos donde los materiales didácticos son limitados. Si se utiliza de manera adecuada, la tecnología puede ampliar las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo acceso a contenido diverso y facilitando nuevas formas de interacción en el aula. Sin embargo, su efectividad depende de una implementación cuidadosa que considere tanto las necesidades de los estudiantes como las características del entorno educativo.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los desafíos en la enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce están marcados por múltiples obstáculos que afectan el proceso de aprendizaje. En primer lugar, la limitada comunicación entre docentes y padres debilita el acompañamiento en el hogar, lo cual, combinado con dificultades en la comprensión lectora y la falta de interés de los estudiantes, subraya la necesidad urgente de fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad desde una perspectiva contextual e intercultural.

Además, el uso repetido de estrategias pedagógicas poco efectivas limita el desarrollo de la inteligencia lingüística, revelando la importancia de revisar y adaptar las metodologías empleadas, incorporando enfoques más adecuados y culturalmente relevantes. Finalmente, el desconocimiento de estrategias pedagógicas eficaces y la falta de un proyecto claro de lectoescritura reflejan una carencia de orientación metodológica que impacta negativamente la calidad educativa, destacando la necesidad de una formación continua y de un marco pedagógico estructurado que guíe el trabajo docente de manera coherente y contextualizada.

Ahora bien, en cuanto a las fortalezas en la enseñanza de la lectoescritura, se mencionan dos estrategias principales. Las lecturas guiadas por el docente se presentan como una estrategia efectiva para favorecer la comprensión de textos en los estudiantes. Al combinar la lectura en voz

alta con preguntas orientadoras, esta práctica facilita la atención y la reflexión, permitiendo modelar procesos de comprensión. Además, refuerza la interacción entre docente y estudiantes, creando un espacio de aprendizaje colaborativo en el que se construye el sentido del texto de manera conjunta.

Por otro lado, el uso de actividades lúdicas en el aula se destaca como una fortaleza en la enseñanza de la lectoescritura, ya que fomenta la participación activa y el interés de los estudiantes. Al incorporar el juego como herramienta pedagógica, los docentes logran transformar el aprendizaje en una experiencia dinámica y significativa, favoreciendo la motivación. Este enfoque resulta especialmente valioso para fortalecer el vínculo afectivo con la lectura y escritura desde edades tempranas, creando un entorno propicio para el aprendizaje.

Haciendo referencia a la integración de elementos culturales en la enseñanza de la lectoescritura, y en coherencia con la necesidad de una educación contextualizada, se evidencia una demanda clara por incorporar la cultura local en la enseñanza de la lectoescritura. Tanto docentes como sabedores ancestrales resaltan que esta integración no solo enriquece los procesos pedagógicos, sino que también potencia la conexión de los estudiantes con su entorno y raíces culturales. Utilizar contenidos que reflejen la identidad de la comunidad como relatos, costumbres y conocimientos tradicionales fortalece la comprensión y el interés por la lectura y la escritura. Además, promueve una participación más activa y comprometida, al hacer del aprendizaje una experiencia cercana, representativa y emocionalmente significativa para los estudiantes.

Correspondiente a las perspectivas sobre la tecnología, desde las perspectivas recogidas, se observa una dualidad en torno al uso de la tecnología en el proceso de lectoescritura. Por un lado, su implementación sigue siendo limitada en contextos rurales debido a restricciones de acceso y

conectividad; por otro, existe un reconocimiento claro de su valor como herramienta educativa. Esta situación revela tanto una necesidad como una oportunidad: es fundamental diseñar estrategias que permitan integrar la tecnología de forma contextualizada y complementaria a las prácticas tradicionales, aprovechando su capacidad para ampliar el acceso a recursos y enriquecer los procesos de enseñanza sin desplazar las interacciones personales que siguen siendo clave en el aprendizaje.

A partir de lo anterior, se puede vincular con la propuesta didáctica destacando que los desafíos, fortalezas y oportunidades identificados en la enseñanza de la lectoescritura en el Centro Educativo Piñal Dulce orientan el diseño de estrategias educativas contextualizadas e interculturales. La propuesta didáctica busca fortalecer la comunicación escuela-familia-comunidad, incorporar metodologías culturalmente relevantes, aprovechar actividades lúdicas y lecturas guiadas, y utilizar la tecnología de manera complementaria, integrando elementos de la cultura local para generar un aprendizaje significativo, motivador y conectado con la identidad de los estudiantes.

4.1.6 Triangulación

Tabla 10

Matriz de triangulación de resultados

Categoría	Instrumento	Hallazgos	Interpretación
Inteligencia lingüística	Entrevistas a docentes	Dificultades en comprensión lectora y expresión escrita.	Bajo desarrollo de habilidades lingüísticas.

Estrategias pedagógicas	Observación de aula	Predominio de prácticas tradicionales.	Limitan la participación y creatividad.
Motivación estudiantil	Diario de campo	Mayor participación con juegos y narración.	Estrategias participativas fortalecen el aprendizaje.
Integración cultural	Entrevistas a sabedores	Uso de relatos tradicionales.	La cultura local favorece identidad y aprendizaje.
Participación comunitaria	Triangulación general	Necesidad de articular escuela y comunidad.	Enfoque intercultural fortalece lectoescritura.

A modo de cierre de la presentación de resultados del diagnóstico, resulta necesario explicitar la trazabilidad entre los hallazgos obtenidos y los componentes de la propuesta didáctica que se presenta en la sección 4.3 de este capítulo. Los hallazgos no se conciben como un inventario de dificultades, sino como el fundamento empírico que orienta cada decisión de diseño pedagógico. La convergencia de los docentes en señalar dificultades fonológicas en el reconocimiento y la manipulación de sonidos sustentó la inclusión de la Fase I (Conciencia fonológica) como punto de partida de la propuesta. El repertorio léxico limitado reportado por los docentes y la riqueza de vocabulario cultural identificada por los sabedores ancestrales fundamentaron la Fase II (Desarrollo léxico), orientada a enriquecer el vocabulario desde los referentes del contexto comunitario. Las dificultades en la construcción de oraciones coherentes y la valoración de la narración oral como práctica cultural dieron origen a la Fase III (Construcción sintáctica), basada en la producción colectiva de textos a partir de relatos compartidos. Finalmente, las dificultades de comprensión semántica y la necesidad de conectar los contenidos

escolares con los significados culturales del entorno sustentaron la Fase IV (Comprensión semántica), que cierra la propuesta con actividades de interpretación y producción de textos con significado personal y cultural. Esta trazabilidad garantiza que la propuesta didáctica no sea un producto teórico desconectado de la realidad, sino una respuesta pedagógica construida desde la evidencia empírica y validada por las voces de los actores educativos del contexto.

4.2 Discusión de resultados

La discusión que se presenta a continuación sitúa los hallazgos del diagnóstico en el marco de los referentes teóricos que fundamentan esta investigación, con el propósito de trascender la descripción de lo encontrado y ofrecer una interpretación que permita comprender por qué las condiciones de la enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce adoptan las características identificadas, y de qué manera esos hallazgos orientan las decisiones de diseño de la propuesta didáctica. La discusión se organiza en torno a cuatro ejes que articulan los datos empíricos con la teoría: la inteligencia lingüística como categoría pedagógica, las prácticas docentes y el enfoque sociocultural, la integración de los saberes ancestrales como recurso para la enseñanza de la lectoescritura, y la trazabilidad entre los hallazgos del diagnóstico y la estructura de la propuesta didáctica.

4.2.1 La inteligencia lingüística como categoría pedagógica en el contexto del C.E. Piñal Dulce

Uno de los hallazgos más consistentes del diagnóstico fue la valoración unánime de los cinco docentes entrevistados respecto al bajo nivel de desarrollo lingüístico de los estudiantes de primer grado. Este hallazgo, lejos de constituir un dato aislado, se inscribe en una realidad documentada por la literatura sobre enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales

colombianos. Beltrán (2023) identificó que en las zonas rurales del país persiste una desconexión entre los métodos pedagógicos empleados y las realidades socioculturales del estudiantado, lo que impacta negativamente en la motivación y el progreso lector. De manera convergente, Morales y Perozo (2019) evidenciaron en escuelas rurales de Antioquia un predominio de métodos sintéticos centrados en la memorización, que priorizan la decodificación mecánica por encima de la construcción de significado.

Lo que la presente investigación agrega a estos antecedentes es una lectura del problema desde la inteligencia lingüística como categoría pedagógica. Cuando los docentes del C.E. Piñal Dulce reportaron que los estudiantes presentan dificultades para "entender, comprender y argumentar los textos e historias que leen", no estaban describiendo únicamente un problema de decodificación, sino una limitación que atraviesa las cuatro dimensiones de la inteligencia lingüística: la fonológica (dificultades en el reconocimiento de sonidos), la léxica (vocabulario limitado), la sintáctica (problemas para construir oraciones con coherencia) y la semántica (dificultades de comprensión del significado). Esta lectura multidimensional, fundamentada en la propuesta de Gardner (1993) y enriquecida por la perspectiva educativa de Armstrong (2006), permitió diseñar una propuesta didáctica que no atiende el problema de la lectoescritura como una dificultad genérica, sino como un fenómeno que requiere intervenciones diferenciadas para cada componente lingüístico, articuladas en una secuencia progresiva.

Es significativo, además, que las dificultades reportadas no se presentaron de forma homogénea. Mientras que los docentes enfatizaron las carencias del estudiantado, la observación no participante reveló que cuando las actividades de aula incorporaron elementos narrativos o relatos vinculados al contexto cultural, la participación de los estudiantes se incrementó de manera

notoria. Este contraste sugiere que el problema no reside exclusivamente en las capacidades de los estudiantes, sino en la pertinencia de las mediaciones pedagógicas. Desde la perspectiva vygotskyana, esto equivale a afirmar que las prácticas pedagógicas predominantes no logran activar la zona de desarrollo próximo del estudiantado en el ámbito de la lectoescritura, mientras que las actividades culturalmente situadas generan condiciones de mediación más efectivas.

4.2.2 Prácticas docentes y la brecha con el enfoque sociocultural

La observación no participante y los registros del diario de campo permitieron documentar que las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce se caracterizan por el predominio de actividades centradas en la copia, el dictado y la repetición silábica, las cuales generan un clima de aula donde la participación estudiantil resulta reducida y la motivación hacia la lectura y la escritura es escasa. Este hallazgo converge con lo reportado por Vargas (2023) en escuelas de Paraguay, donde también se identificó un predominio de la lectura en voz alta y los métodos silábicos como prácticas preponderantes, y con lo documentado por Verdezoto et al. (2023) en Ecuador, quienes señalaron deficiencias en lectura y escritura asociadas al escaso hábito lector y a métodos pedagógicos que no logran conectar con los intereses del estudiantado.

Sin embargo, la discusión no puede limitarse a constatar la prevalencia de prácticas tradicionales, sino que debe interrogar las razones de su persistencia. En el contexto del C.E. Piñal Dulce, la observación reveló que las condiciones institucionales juegan un papel determinante: la escasez de materiales didácticos obliga a los docentes a recurrir a las herramientas disponibles (tablero, cuaderno, dictado), la modalidad multigrado dificulta la atención diferenciada y la limitada formación en estrategias innovadoras restringe el repertorio pedagógico disponible. No obstante, el dato más revelador provino del diario de campo, donde se registró que los estudiantes

"se expresan mejor cuando cuentan historias propias" y que algunos comenzaron a preguntar "cómo escribir lo que cuentan" cuando las actividades incorporaron elementos narrativos del contexto. Este hallazgo sugiere que el obstáculo principal no es la incapacidad de los estudiantes ni la desidia de los docentes, sino la ausencia de estrategias que articulen la enseñanza de la lectoescritura con las prácticas lingüísticas y culturales que los estudiantes ya dominan en sus contextos cotidianos.

Desde la perspectiva de Rogoff (1993), los niños del C.E. Piñal Dulce participan cotidianamente en prácticas comunitarias de oralidad —relatos, coplas, conversaciones en los "mentideros"— que constituyen escenarios naturales de desarrollo lingüístico. El problema radica en que la escuela no reconoce formalmente estas prácticas como recursos pedagógicos. Cuando las actividades de aula replican los métodos de la enseñanza tradicional sin incorporar estos recursos, se produce lo que Freire (1970) denominó una "educación bancaria": el estudiante recibe información descontextualizada que no interpela su experiencia vital, lo que genera desmotivación y desconexión. La propuesta didáctica diseñada en esta investigación procura revertir esta lógica, situando las prácticas culturales de la comunidad como punto de partida de las actividades de lectoescritura.

4.2.3 Los saberes ancestrales como mediación pedagógica

Los hallazgos derivados de las entrevistas a los tres sabedores ancestrales aportaron una dimensión que rara vez aparece en los estudios convencionales sobre enseñanza de la lectoescritura: la relación entre la escritura y la preservación de la memoria cultural. Los sabedores no solo propusieron la incorporación de tradiciones orales como recurso pedagógico, sino que fundamentaron esta propuesta en una necesidad comunitaria de profundo calado: la

urgencia de que las nuevas generaciones documenten por escrito los saberes que hasta ahora solo se han transmitido oralmente, para que "pase de generación a generación y no se pierda la cultura."

Este hallazgo dialoga de manera directa con los planteamientos de Walsh (2009) sobre la educación intercultural crítica, que propone que la escuela no debe limitarse a transmitir contenidos académicos estandarizados, sino que debe entrar en diálogo con los conocimientos construidos históricamente por las comunidades. En el caso del C.E. Piñal Dulce, esto implica que los relatos de los sabedores, las coplas, las décimas, las prácticas artesanales y los glosarios de términos locales no son un complemento pintoresco de las actividades de aula, sino la materia prima a partir de la cual los estudiantes pueden desarrollar competencias fonológicas (mediante las rimas y los patrones sonoros de las coplas), léxicas (a través de las palabras propias del entorno comunitario), sintácticas (mediante la reconstrucción escrita de relatos orales) y semánticas (a través de la interpretación de los significados culturales contenidos en las historias).

La convergencia entre las perspectivas de los docentes y los sabedores refuerza esta interpretación. Mientras los docentes identificaron las dificultades desde una mirada pedagógica y estructural, los sabedores aportaron una visión más holística al señalar que la motivación de los estudiantes se incrementa cuando "el estudiante conoce sus raíces" y que la enseñanza debe integrar prácticas como "la etnoeducación" y el acompañamiento de los sabedores en los centros educativos. Esta complementariedad entre perspectivas constituye uno de los aportes más significativos del diagnóstico, puesto que fundamenta una propuesta didáctica que no surge exclusivamente desde la teoría académica, sino desde el diálogo entre el saber pedagógico y el saber comunitario.

4.2.4 Trazabilidad entre hallazgos y propuesta didáctica

La discusión de los resultados permite establecer con claridad cómo cada hallazgo del diagnóstico se traduce en un componente específico de la propuesta didáctica, garantizando que la propuesta no sea un diseño teórico desconectado de la realidad, sino una respuesta pedagógica construida desde la evidencia empírica.

Las dificultades fonológicas identificadas por los docentes y la riqueza de las prácticas de oralidad referidas por los sabedores —coplas, décimas, arrullos— fundamentan la Fase I de la propuesta ("Los sonidos de mi tierra"), que utiliza estos recursos culturales como vehículo para el desarrollo de la conciencia fonológica. El vocabulario limitado del estudiantado, contrastado con la riqueza léxica del entorno comunitario documentada por los sabedores, sustenta la Fase II ("Las palabras que nos nombran"), orientada a la construcción de glosarios contextualizados y al enriquecimiento léxico desde los referentes culturales locales. Las dificultades para construir oraciones coherentes, combinadas con la tradición narrativa oral de la comunidad, dan origen a la Fase III ("Armamos historias juntos"), basada en la producción colectiva de textos a partir de relatos compartidos. Finalmente, las dificultades de comprensión semántica y la necesidad de conectar los contenidos escolares con los significados del entorno cultural sustentan la Fase IV ("Entender para contar"), centrada en la interpretación y la producción de textos con significado personal y cultural.

Esta trazabilidad no solo satisface un requisito metodológico, sino que constituye el argumento central del aporte de esta investigación: la demostración de que una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística puede construirse desde las necesidades documentadas de un contexto educativo específico, articulando la evidencia empírica con los

fundamentos teóricos y las voces de los actores educativos. La validación de esta propuesta por juicio de expertos, que se presenta en la sección 4.4, completará el ciclo metodológico al someter el diseño a la evaluación de profesionales que valorarán su pertinencia, coherencia y potencial de aplicabilidad.

4.3 Propuesta didáctica

"Palabras con Raíz: Propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce"

4.3.1 Presentación y fundamentación

La propuesta didáctica "Palabras con Raíz" surge como respuesta a las necesidades pedagógicas identificadas durante la fase diagnóstica de esta investigación y se sustenta en la articulación entre los hallazgos empíricos y los referentes teóricos que orientan el estudio. Su nombre evoca la doble raíz que la fundamenta: por un lado, la raíz lingüística, entendida como los componentes: fonológico, léxico, sintáctico y semántico que constituyen la base del desarrollo lectoescritor; por otro, la raíz cultural, representada por los saberes ancestrales, las tradiciones orales y las prácticas lingüísticas propias de la comunidad de Piñal Dulce, que nutren y dan sentido a cada actividad propuesta.

El diagnóstico realizado en el C.E. Piñal Dulce permitió identificar un panorama caracterizado por el bajo nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística en los estudiantes de primer grado, el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y el dictado, la escasa integración de los saberes ancestrales en las dinámicas de aula, la limitada articulación entre la escuela, la familia y la comunidad en el acompañamiento del proceso lectoescritor, y una desmotivación generalizada del estudiantado frente a las actividades de lectura

y escritura. Al mismo tiempo, el diagnóstico reveló potencialidades significativas: la riqueza de las tradiciones orales de la comunidad, la disposición de los sabedores ancestrales para participar en los procesos educativos, la apertura de los docentes hacia estrategias innovadoras y la respuesta positiva de los estudiantes cuando las actividades incorporaron elementos culturales cercanos a su experiencia cotidiana.

La propuesta se fundamenta teóricamente en tres pilares. El primero es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), con énfasis en la inteligencia lingüística como capacidad multidimensional que abarca la sensibilidad hacia los sonidos, los significados y las funciones del lenguaje. El segundo es el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), que concibe el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, en el cual la zona de desarrollo próximo se activa mediante la interacción con adultos y pares más capaces en contextos significativos. El tercer pilar es la perspectiva de la participación guiada de Rogoff (1993), que amplía la comprensión del aprendizaje hacia las prácticas culturales comunitarias, reconociendo que los niños desarrollan competencias lingüísticas al participar en actividades culturales con grados crecientes de responsabilidad. Complementariamente, la visión freiriana de la lectoescritura como práctica emancipadora (Freire, 1970) confiere a la propuesta una dimensión ética que trasciende lo puramente técnico: aprender a leer y a escribir, en este contexto, significa también aprender a nombrar el mundo propio, a registrar los saberes de la comunidad y a participar activamente en la construcción de significados.

Desde la didáctica de la lengua, la propuesta se estructura a partir de los cuatro niveles lingüísticos fundamentales para la alfabetización inicial —fonológico, léxico, sintáctico y semántico—, abordados no como compartimentos aislados, sino como dimensiones

interrelacionadas que se trabajan de forma progresiva e integrada (Cassany, 2006; Solé, 1992; Ferreiro y Teberosky, 1979). La organización por fases responde a una secuencia didáctica que avanza desde lo perceptivo y lo sonoro (conciencia fonológica) hacia lo significativo y lo productivo (comprensión y producción semántica), lo cual es coherente con los procesos de desarrollo de la lectoescritura en la primera infancia, tal como los documenta la literatura especializada (Defior, 1996; Bravo Valdivieso, 2002).

4.3.2 Objetivos de la propuesta

Objetivo general de la propuesta

Fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce mediante una secuencia didáctica progresiva, basada en la inteligencia lingüística y articulada con los saberes ancestrales y las tradiciones orales de la comunidad, que promueva el desarrollo de los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico del lenguaje en contextos comunicativos significativos.

Objetivos específicos de la propuesta

Desarrollar la conciencia fonológica de los estudiantes a través de actividades basadas en las formas sonoras de la tradición oral local, tales como coplas, rimas, arrullos y juegos de palabras propios de la comunidad.

Enriquecer el vocabulario de los estudiantes mediante la construcción de glosarios contextualizados y la exploración de las palabras que nombran los objetos, las prácticas y los saberes de su entorno cultural.

Fortalecer la capacidad de los estudiantes para construir oraciones y textos breves con coherencia y sentido comunicativo, utilizando como recurso la reconstrucción escrita de relatos, historias y experiencias compartidas por los sabedores ancestrales y las familias.

Promover la comprensión lectora y la producción de textos con significado personal y cultural, a través de la interpretación de cuentos locales, la creación de narrativas propias y la conexión entre los textos escolares y los significados del entorno comunitario.

4.3.3 Población destinataria

La propuesta está dirigida a los quince estudiantes de primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, cuyas edades oscilan entre los cinco y los siete años. Se trata de niños y niñas pertenecientes a la comunidad afrocolombiana de la zona rural de San Andrés de Tumaco, quienes se encuentran en las etapas iniciales del proceso de alfabetización. La propuesta contempla la participación activa de los docentes como mediadores pedagógicos, de los sabedores ancestrales como fuentes de conocimiento cultural y de las familias como acompañantes del proceso en el ámbito del hogar. Si bien el diseño fue elaborado para el contexto específico del C.E. Piñal Dulce, su estructura y sus principios orientadores podrían ser adaptados críticamente a instituciones educativas rurales con características socioculturales análogas, siempre que se realicen las adecuaciones pertinentes a cada contexto particular.

4.3.4 Enfoque pedagógico y principios orientadores

La propuesta se enmarca en un enfoque pedagógico sociocultural, coherente con el paradigma crítico-social que orienta la investigación. Este enfoque reconoce que la lectoescritura no es una habilidad que se adquiere de forma aislada e individual, sino un proceso de construcción social y cultural que se desarrolla en la interacción con otros y con los textos del entorno. En consecuencia, las actividades diseñadas priorizan el trabajo colaborativo, la participación activa del estudiantado, el uso de textos y materiales culturalmente pertinentes y la integración de la oralidad como puente hacia la escritura.

Los principios orientadores que rigen la propuesta son los siguientes:

Contextualización cultural. Cada actividad se diseña a partir de los referentes culturales, lingüísticos y experienciales propios de la comunidad de Piñal Dulce. Los textos, los ejemplos, las palabras y los relatos utilizados no provienen de fuentes genéricas o descontextualizadas, sino del acervo cultural de la comunidad, garantizando que el aprendizaje sea significativo y cercano a la experiencia vital de los estudiantes.

Progresión lingüística integrada. La secuencia didáctica avanza desde la conciencia fonológica hacia la comprensión semántica, respetando los procesos de desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Sin embargo, las fases no constituyen compartimentos estancos: cada actividad integra, en mayor o menor medida, los cuatro componentes lingüísticos, de modo que una actividad fonológica basada en coplas también enriquece el vocabulario, introduce estructuras oracionales y construye significados.

Mediación social del aprendizaje. El docente cumple un rol de mediador que guía, acompaña y andamia el proceso de los estudiantes, activando la zona de desarrollo próximo mediante preguntas orientadoras, modelamiento de estrategias y retroalimentación formativa. Los sabedores ancestrales participan como mediadores culturales que comparten relatos, enseñan palabras y transmiten saberes que enriquecen las actividades de aula.

La oralidad como puente hacia la escritura. En coherencia con el contexto comunicativo de la comunidad, donde la tradición oral constituye la forma predominante de transmisión del conocimiento, la propuesta privilegia la oralidad como punto de partida para las actividades de escritura. Los estudiantes primero escuchan, narran, cantan y juegan con las palabras de forma oral, y a partir de esa experiencia transitan hacia la representación gráfica y la producción escrita.

Participación comunitaria. La propuesta trasciende el espacio del aula e involucra a la familia y a la comunidad como actores del proceso educativo. Se diseñan actividades que los estudiantes pueden realizar en el hogar con el acompañamiento de sus familias, así como momentos de la secuencia que requieren la participación directa de sabedores ancestrales en el espacio escolar.

4.3.5 Estructura general y duración

La propuesta se organiza en cuatro fases secuenciales, cada una articulada con un nivel lingüístico y compuesta por dos talleres. La duración total estimada es de ocho semanas, con un taller por semana y sesiones de entre 60 y 90 minutos cada una. Esta distribución temporal es flexible y puede ser ajustada por los docentes según las condiciones institucionales, el ritmo de aprendizaje del grupo y las dinámicas propias del contexto rural.

Tabla 11

Estructura general de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz"

Fase	Nivel lingüístico	Nombre de la fase	Talleres	Duración estimada
I	Fonológico	"Los sonidos de mi tierra"	Taller 1: Coplas que suenan. Taller 2: Jugando con los sonidos	Semanas 1-2
II	Léxico	"Las palabras que nos nombran"	Taller 3: El tesoro de las palabras. Taller 4: Palabras viajeras	Semanas 3-4
III	Sintáctico	"Armamos historias juntos"	Taller 5: Oraciones con vida. Taller 6: Del relato a la escritura	Semanas 5-6
IV	Semántico	"Entender para contar"	Taller 7: ¿Qué nos dice el cuento? Taller 8: Mi historia, mi escritura	Semanas 7-8

Nota. Elaboración propia. Cada taller tiene una duración estimada de 60-90 minutos. La secuencia puede ser ajustada según las condiciones del contexto.

A continuación, se desarrolla en detalle cada fase con sus respectivos talleres.

4.3.6 Fase I — Conciencia Fonológica: "Los sonidos de mi tierra" (Talleres 1-2)

Fundamentación de la fase

La conciencia fonológica constituye un predictor fundamental del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Bravo Valdivieso, 2002; Defior, 1996; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). Se entiende como la capacidad de reconocer, discriminar y manipular los sonidos del lenguaje oral, abarcando desde la sensibilidad hacia las unidades más amplias (palabras y sílabas) hasta la identificación de los fonemas individuales que componen cada palabra. El diagnóstico realizado en el C.E. Piñal Dulce reveló que los docentes perciben dificultades en la discriminación auditiva y en la articulación de los sonidos del habla por parte de los estudiantes de primer grado, lo que incide directamente en la adquisición del código escrito.

La riqueza fonológica de la tradición oral de la comunidad de Tumaco ofrece, sin embargo, un recurso pedagógico de extraordinario valor para el desarrollo de esta capacidad. Las coplas, los arrullos, las rimas populares, las décimas y los juegos de palabras que circulan en los espacios familiares y comunitarios están impregnados de patrones sonoros —rimas, aliteraciones, repeticiones silábicas, ritmos acentuales— que constituyen, en términos pedagógicos, ejercicios naturales de conciencia fonológica. Esta fase se propone aprovechar ese patrimonio sonoro como vehículo para que los estudiantes transiten desde la percepción global del lenguaje oral hacia la identificación progresiva de sus unidades sonoras constitutivas.

Taller 1: "Coplas que suenan"

Propósito del taller: Desarrollar la sensibilidad fonológica de los estudiantes a través de la escucha activa, la repetición y el análisis de los patrones sonoros presentes en coplas y rimas de la tradición oral de la comunidad.

Duración estimada: 60-90 minutos.

Materiales: Coplas y rimas recopiladas previamente por el docente con la colaboración de sabedores ancestrales o familias de la comunidad (al menos cinco coplas con rimas claras); tarjetas de cartulina con ilustraciones alusivas a las palabras clave de las coplas; tablero o

papelógrafo; marcadores de colores; pandereta o instrumento de percusión menor (puede ser artesanal).

Participantes: Docente (mediador pedagógico), estudiantes de primer grado, sabedor ancestral invitado (cuando sea posible).

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: encuentro con la tradición oral (15 minutos). El docente abre la sesión invitando a un sabedor ancestral de la comunidad a compartir coplas o rimas que conozca de memoria. Si la presencia del sabedor no es posible en la sesión, el docente reproduce las coplas previamente recopiladas, narrándolas con la entonación y la cadencia propias de la tradición local. Los estudiantes escuchan atentamente y el docente los invita a repetir las coplas en coro, marcando el ritmo con palmas. Se busca generar un clima de disfrute y familiaridad con el material sonoro.

Momento de exploración: descubriendo los sonidos (20 minutos). El docente selecciona una de las coplas y la escribe en el tablero o papelógrafo con letra grande y legible. Lee la copla señalando cada palabra con el dedo y luego invita a los estudiantes a identificar "las palabras que suenan parecido" (rimas). Por ejemplo, si la copla dice "En Tumaco nací yo / con el mar y con el sol / las olas cantan mi nombre / y el viento me da calor", el docente pregunta: "¿Cuáles palabras suenan parecido al final?" y guía a los estudiantes para que identifiquen las parejas de rima (yo-sol, nombre-calor, o las que correspondan a la copla real utilizada). Las palabras que riman se subrayan con un mismo color. Se repite el ejercicio con dos coplas más, utilizando colores diferentes para cada pareja de rima.

Momento de práctica: jugando con las sílabas (25 minutos). El docente toma las palabras clave de las coplas y las segmenta en sílabas mediante palmadas. Por ejemplo, la palabra "Tumaco" se acompaña de tres palmadas: Tu-ma-co. Los estudiantes repiten la segmentación colectivamente y luego cada uno practica con su nombre propio y con otras palabras del entorno (canasto, río, coco, marimba, canoa). Se introduce un juego grupal: el docente dice una palabra y los estudiantes deben dar tantas palmadas como sílabas tenga; quien se equivoca vuelve a intentarlo con ayuda del grupo. Se utilizan las tarjetas ilustradas para asociar cada palabra con su imagen, reforzando la conexión entre el sonido y el significado.

Momento de cierre: creamos nuestra rima (15 minutos). El docente propone a los estudiantes crear colectivamente una rima breve utilizando palabras de su entorno. El docente modela el proceso: "Si yo digo 'río', ¿qué palabra suena parecido? ¿Frío? ¿Mío?" Los estudiantes aportan palabras y entre todos construyen una rima de dos o cuatro versos, que el docente escribe en el tablero. Los estudiantes la copian en sus cuadernos (como ejercicio de escritura inicial) y la repiten oralmente con ritmo.

Rol del docente: Mediador que modela, guía y acompaña el proceso de descubrimiento sonoro; facilitador del diálogo entre los saberes culturales y las habilidades fonológicas; observador atento de las dificultades y las fortalezas de cada estudiante en la discriminación auditiva.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará en su diario de campo los siguientes aspectos: si el estudiante muestra interés y participación activa durante la escucha y la repetición de las coplas; si logra identificar al menos una pareja de palabras que riman en las coplas presentadas; si realiza la segmentación silábica con palmadas de manera acertada en al menos tres palabras; y si participa en la construcción colectiva de la rima con aportes pertinentes. La evaluación no se realiza mediante calificaciones numéricas, sino a través de la observación cualitativa del proceso, coherente con el enfoque del estudio. La rúbrica cualitativa correspondiente se presenta en el Apéndice E.

Taller 2: "Jugando con los sonidos"

Propósito del taller: Profundizar en el desarrollo de la conciencia fonológica mediante actividades de identificación de sonidos iniciales y finales, sustitución de sílabas y juegos de discriminación auditiva, utilizando palabras del contexto cultural local.

Duración estimada: 60-90 minutos.

Materiales: Tarjetas de cartulina con imágenes de objetos, animales y prácticas culturales del entorno (coco, canoa, río, marimba, pescado, concha, plátano, canasto, potro, piangua); tarjetas con sílabas escritas en letra grande; una bolsa de tela o caja decorada ("la bolsa de los sonidos"); láminas de papel grande para trabajo grupal; colores y crayones.

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: el juego del eco (10 minutos). El docente propone un juego: él dice una palabra despacio, separando las sílabas, y los estudiantes repiten solo la última sílaba, como un eco. Por ejemplo, el docente dice "ca-na-sto" y los estudiantes responden "sto"; dice "ma-rim-ba" y responden "ba"; dice "pes-ca-do" y responden "do". Se invierten los roles: un estudiante dice la palabra y el resto hace el eco. Este ejercicio lúdico activa la atención hacia las unidades sonoras finales de las palabras.

Momento de exploración: la bolsa de los sonidos (25 minutos). El docente presenta "la bolsa de los sonidos", que contiene tarjetas con imágenes de objetos y elementos del entorno. Cada estudiante saca una tarjeta, nombra el objeto representado y, con ayuda del grupo, identifica el sonido inicial de la palabra. El docente registra en el tablero las palabras agrupándolas por sonido inicial: todas las que comienzan con "ca" (canoa, canasto, coco, concha), todas las que comienzan con "ma" (marimba, mar, mamá, mangle), todas las que comienzan con "pa" (palmera, pescado, plátano, piangua). Los estudiantes descubren que muchas palabras de su entorno comparten sonidos iniciales. El docente pregunta: "¿Se les ocurren otras palabras que empiecen igual?" y los estudiantes aportan nuevos ejemplos.

Momento de práctica: armando y desarmando palabras (25 minutos). El docente distribuye tarjetas con sílabas escritas y propone un juego de construcción: los estudiantes, organizados en parejas o tríos, deben unir las tarjetas de sílabas para formar palabras del contexto local. Por ejemplo, las tarjetas "co" + "co" forman "coco"; "ca" + "noa" forman "canoa"; "pla" + "ta" + "no" forman "plátano". Una vez formadas las palabras, el docente introduce un desafío adicional: "¿Qué pasa si cambiamos la primera sílaba de 'canoa' por 'ma'? ¡Nos queda 'manoa'! ¿Existe esa palabra?" Este ejercicio de sustitución silábica fortalece la comprensión de que las palabras están compuestas por unidades que pueden separarse, combinarse y transformarse, lo que constituye un fundamento esencial para la relación entre sonido y grafía.

Momento de cierre: dibujamos lo que suena (15 minutos). Cada estudiante elige su palabra favorita de las trabajadas durante el taller, la dibuja en una lámina y escribe debajo las sílabas que la componen (con la ayuda del docente si es necesario). Los dibujos se exponen en un "mural de los sonidos" que permanecerá en el aula como recurso visual para las sesiones siguientes. El

docente cierra la sesión preguntando a cada estudiante cuántas sílabas tiene su palabra y pidiéndole que las repita con palmadas.

Rol del docente: Animador del juego que mantiene el dinamismo y el interés de los estudiantes; observador de las estrategias que los estudiantes emplean para segmentar y recombinar los sonidos; mediador que ofrece andamiaje diferenciado según las necesidades de cada niño, sin anticipar respuestas ni corregir de forma punitiva.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante identifica el sonido final de las palabras en el juego del eco; si reconoce el sonido inicial de al menos tres palabras extraídas de la bolsa; si logra armar al menos dos palabras a partir de las tarjetas silábicas con apoyo del grupo o de forma autónoma; si participa activamente en las actividades grupales mostrando interés y disfrute; y si establece alguna relación entre los sonidos trabajados y la representación gráfica en el momento de cierre. La rúbrica cualitativa correspondiente se presenta en el Apéndice E.

Recomendaciones para el docente en la Fase I:

Es fundamental que el docente recopile previamente las coplas, rimas y arrullos de la comunidad, estableciendo contacto con los sabedores ancestrales y con las familias de los estudiantes antes de iniciar la fase. Este proceso de recopilación no solo garantiza la autenticidad del material, sino que involucra a la comunidad desde el inicio de la propuesta, fortaleciendo la articulación escuela-familia-sabedores.

Las actividades de conciencia fonológica deben desarrollarse en un ambiente lúdico y distendido, evitando presiones que generen ansiedad en los estudiantes. El error debe tratarse como una oportunidad de aprendizaje, no como un fracaso. Si un estudiante segmenta incorrectamente una palabra, el docente modela la segmentación correcta y lo invita a intentar nuevamente, sin señalamientos que inhiban la participación.

Se recomienda que los materiales elaborados durante los talleres (tarjetas, murales, coplas escritas en papelógrafo) permanezcan en el aula como recursos de consulta y como evidencia del

proceso, de modo que los estudiantes puedan revisitarlos en sesiones posteriores y percibir su propio avance.

Para los estudiantes que presenten mayores dificultades en la discriminación auditiva, el docente puede ofrecer actividades de refuerzo individualizadas fuera del horario del taller, tales como juegos con pares de palabras que se diferencian en un solo sonido (pato-gato, mesa-masa, coco-loco) o ejercicios de repetición rítmica con el apoyo de instrumentos de percusión artesanales.

4.3.7 Fase II — Desarrollo Léxico: "Las palabras que nos nombran" (Talleres 3-4)

Fundamentación de la fase

El desarrollo léxico constituye una dimensión central de la inteligencia lingüística, en tanto el vocabulario no solo permite nombrar el mundo, sino que configura las posibilidades de comprensión lectora y de expresión escrita del estudiante (Perfetti y Stafura, 2014). Cassany (2006) sostiene que el aprendizaje del vocabulario cobra sentido cuando se vincula con experiencias, relatos y prácticas culturales cercanas al aprendiz, superando así los enfoques que reducen la enseñanza léxica a la memorización de listas de palabras descontextualizadas. En la misma dirección, la psicogénesis de la escritura propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979) demuestra que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura a partir del significado que las palabras tienen en su mundo cotidiano, lo que refuerza la necesidad de anclar el desarrollo léxico en referentes significativos para el estudiantado.

El diagnóstico realizado en el C.E. Piñal Dulce reveló que los docentes perciben un vocabulario limitado en los estudiantes de primer grado, lo que se manifiesta en dificultades para comprender los textos escolares y para expresar ideas con precisión. Simultáneamente, las

entrevistas con los sabedores ancestrales pusieron de relieve que la comunidad posee un acervo léxico de extraordinaria riqueza vinculado a sus prácticas culturales: términos como piangua, canalete, potro, marimba, arrullo, décima, mentidero, viche, entre muchos otros, forman parte del repertorio lingüístico cotidiano de los niños fuera de la escuela, pero rara vez se incorporan en las actividades de aula. Esta desconexión entre el vocabulario escolar y el vocabulario comunitario configura una brecha léxica que no responde a una carencia del estudiantado, sino a la descontextualización de las prácticas pedagógicas.

La presente fase se propone cerrar esa brecha, convirtiendo las palabras del entorno cultural en el punto de partida para la ampliación del vocabulario y para la construcción de los primeros vínculos entre la palabra oral y la palabra escrita.

Taller 3: "El tesoro de las palabras"

Propósito del taller: Enriquecer el vocabulario de los estudiantes mediante la exploración, el descubrimiento y la valoración de las palabras que nombran los objetos, las prácticas y los saberes de su entorno cultural, favoreciendo la conexión entre la palabra oral, su significado y su representación escrita.

Duración estimada: 60-90 minutos.

Materiales: Objetos reales o réplicas artesanales traídos de la comunidad (un canasto pequeño, una concha de coco, un pedazo de fibra para tejer, una maraca o instrumento artesanal, un fruto de piangua o su imagen, una muestra de plátano o coco); tarjetas en blanco de cartulina (tamaño media carta); marcadores gruesos; una caja grande decorada que funcione como "cofre del tesoro"; láminas de papel grande para el glosario colectivo; colores, crayones y pegamento.

Participantes: Docente, estudiantes de primer grado, sabedor ancestral invitado (deseable).

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: las palabras que traemos de casa (15 minutos). En la sesión anterior al taller, el docente habrá solicitado a cada estudiante que traiga de su casa un objeto

pequeño o un dibujo de algo que sea importante en su familia o en su comunidad, acompañado de una palabra que lo nombre. Al inicio del taller, cada estudiante presenta al grupo su objeto o dibujo y dice su nombre en voz alta. El docente escribe cada palabra en una tarjeta de cartulina con letra grande mientras los estudiantes observan cómo las letras representan los sonidos que acaban de pronunciar. Las tarjetas se depositan en el "cofre del tesoro de las palabras". Si un sabedor ancestral está presente, se le invita a agregar al cofre palabras que los niños quizá no conozcan pero que son importantes para la comunidad, explicando brevemente su significado y su uso.

Momento de exploración: descubriendo significados (25 minutos). El docente extrae una por una las tarjetas del cofre y las lee en voz alta. Para cada palabra, se realiza una conversación breve con los estudiantes: "¿Qué es un canalete? ¿Quién lo usa? ¿Para qué sirve? ¿De qué material está hecho?" Si el objeto real está disponible, los estudiantes lo manipulan mientras conversan sobre él. El docente guía la conversación para que los estudiantes no solo definan la palabra, sino que la conecten con experiencias propias: "¿Alguien ha visto a su papá o a su mamá usar un canalete? ¿Dónde?" Este procedimiento transforma la actividad léxica en una exploración cultural y vivencial, conforme al principio de contextualización que orienta la propuesta. A medida que se conversa sobre cada palabra, el docente la ubica en el papelógrafo que servirá como inicio del "glosario de nuestra tierra", escribiendo la palabra, una breve definición construida colectivamente y el nombre del estudiante o sabedor que la aportó.

Momento de práctica: mi palabra tiene historia (20 minutos). El docente selecciona tres o cuatro de las palabras más significativas del cofre y propone la siguiente actividad: cada estudiante elige una palabra, la escribe en una tarjeta nueva (con apoyo del docente si es necesario), dibuja el objeto o la práctica que representa y dicta al docente una oración breve que la contenga. Por ejemplo, un estudiante que eligió "canasto" podría dictar: "Mi abuela hace canastos bonitos." El docente escribe la oración debajo del dibujo, y el estudiante la copia en su cuaderno. Este ejercicio establece el puente entre el vocabulario oral, la representación gráfica y la escritura inicial, respetando el nivel de desarrollo de cada niño al combinar el dictado al adulto con la copia consciente.

Momento de cierre: inauguración del glosario (15 minutos). Se inaugura colectivamente el "glosario de nuestra tierra", que permanecerá en el aula durante toda la propuesta y se irá enriqueciendo con nuevas palabras en cada taller. El docente lee en voz alta todas las palabras registradas y los estudiantes las repiten señalando el papelógrafo. Se cierra la sesión con una ronda en la que cada estudiante dice cuál fue su palabra favorita y por qué. El docente registra en su diario de campo las observaciones sobre el proceso.

Rol del docente: Facilitador del descubrimiento léxico que valora cada aporte de los estudiantes y de los sabedores; escriba que da forma gráfica a las palabras orales; mediador que conecta el vocabulario cotidiano con el vocabulario escolar sin jerarquizar uno sobre otro.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante trae un objeto o dibujo de su casa y lo presenta al grupo con una palabra que lo identifique; si participa activamente en las conversaciones sobre el significado de las palabras; si logra escribir al menos una palabra en la tarjeta, con apoyo o de forma autónoma; si conecta la palabra con una experiencia personal al construir la oración breve; y si muestra interés por las palabras que otros compañeros o el sabedor ancestral aportan al cofre. La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Taller 4: "Palabras viajeras"

Propósito del taller: Ampliar el repertorio léxico de los estudiantes mediante actividades de clasificación, asociación y uso creativo de las palabras en contextos comunicativos diversos, fortaleciendo la comprensión de que las palabras viajan entre personas, entre generaciones y entre la oralidad y la escritura.

Duración estimada: 60-90 minutos.

Materiales: Glosario colectivo elaborado en el Taller 3; tarjetas del cofre del tesoro; tarjetas nuevas en blanco; láminas de papel grande divididas en columnas; marcadores de colores; fotografías o dibujos de escenas de la comunidad (el río, la cocina, la cancha, la vereda, el manglar); pegamento; cuadernos de los estudiantes.

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: las palabras tienen familia (15 minutos). El docente retoma el glosario colectivo y plantea a los estudiantes una pregunta detonante: "¿Se han dado cuenta de que

las palabras, como las personas, tienen familia?" Presenta la idea de que algunas palabras están emparentadas porque pertenecen al mismo lugar, a la misma actividad o al mismo tema. Por ejemplo: "canoa", "canalete", "río", "pescado" y "red" son palabras que viven juntas porque todas tienen que ver con el agua y la pesca. Los estudiantes proponen otras agrupaciones con las palabras del glosario, y el docente las escribe en láminas divididas por columnas temáticas: "palabras del río", "palabras de la cocina", "palabras de la fiesta", "palabras del campo". Este ejercicio de clasificación semántica amplía el vocabulario al visibilizar las relaciones entre las palabras y al incorporar nuevos términos que los estudiantes asocian con cada campo temático.

Momento de exploración: las palabras que viajaron (20 minutos). El docente introduce la idea de que algunas palabras han viajado a lo largo del tiempo, pasando de los abuelos a los padres y de los padres a los hijos, y que otras han llegado de otros lugares o se han transformado con los años. Se seleccionan dos o tres palabras del glosario cuya historia pueda resultar interesante para los estudiantes. Si un sabedor ancestral está presente, se le invita a contar brevemente la historia o el uso tradicional de esas palabras. Por ejemplo, la palabra "mentidero" puede dar lugar a una conversación fascinante: "¿Saben qué es un mentidero? Es el lugar donde la gente se reúne a conversar en las noches, a contar historias y a compartir noticias. ¿Por qué se llama así? Porque dicen que allí se mezclan las verdades con las historias inventadas." Los estudiantes escuchan, preguntan y el docente registra en el glosario la nueva información. Este ejercicio desarrolla no solo el vocabulario, sino la curiosidad etimológica y la conciencia de que las palabras tienen historia, contexto y significado cultural.

Momento de práctica: la tarjeta viajera (25 minutos). El docente distribuye tarjetas en blanco y propone la siguiente actividad creativa: cada estudiante elige una palabra del glosario que le gustaría "enviar" a alguien de su familia como regalo. En la tarjeta, el estudiante escribe la palabra (con apoyo si es necesario), la dibuja y dicta al docente un mensaje breve explicando por qué eligió esa palabra. Por ejemplo: "Le regalo la palabra 'arrullo' a mi abuela porque ella me canta arrullos en la noche." El docente escribe el mensaje dictado y el estudiante lo copia debajo. Estas "tarjetas viajeras" serán llevadas a casa por los estudiantes, cumpliendo una doble función: ampliar el vínculo entre la escuela y la familia, y crear un contexto comunicativo real para la

escritura. Se invita a las familias a responder la tarjeta con otra palabra y su significado, que el estudiante traerá al aula para incorporar al glosario en la sesión siguiente.

Momento de cierre: palabras que crecen (15 minutos). El docente reúne al grupo frente al glosario y señala cuántas palabras se han acumulado desde el Taller 3. Invita a los estudiantes a contar las palabras juntos. Luego propone un juego de cierre rápido: el docente dice una palabra del glosario y el estudiante señalado debe decir otra palabra que "viva en la misma familia temática". Por ejemplo, si el docente dice "marimba", el estudiante puede responder "fiesta" o "música" o "cununo". El juego se realiza en ronda hasta que todos hayan participado. Se cierra la sesión celebrando el crecimiento del glosario y anticipando que en las próximas fases esas palabras servirán para construir oraciones y textos.

Rol del docente: Narrador que da vida a las palabras a través de sus historias y contextos de uso; organizador del conocimiento léxico que ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre las palabras; mediador entre la escuela y la familia a través de las tarjetas viajeras.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante participa en la clasificación temática de las palabras aportando al menos una asociación pertinente; si muestra curiosidad e interés frente a las historias de las palabras compartidas por el sabedor o el docente; si elabora la tarjeta viajera escribiendo la palabra elegida y dictando un mensaje con sentido comunicativo; si establece conexiones entre las palabras del glosario durante el juego de cierre; y si trae de vuelta al aula la respuesta de su familia con una palabra nueva para el glosario (este criterio se valora en la sesión siguiente). La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Recomendaciones para el docente en la Fase II:

El glosario colectivo constituye el producto central de esta fase y un recurso transversal para toda la propuesta. Se recomienda que el docente lo elabore en un formato visible y accesible (papelógrafo grande o pliego de cartulina) y que lo ubique en un lugar del aula donde los estudiantes puedan consultarlo en cualquier momento. A medida que avancen las fases, nuevas

palabras derivadas de los relatos y los textos trabajados se incorporarán al glosario, de modo que este crezca orgánicamente a lo largo de las ocho semanas.

La actividad de las tarjetas viajeras ofrece una oportunidad valiosa para fortalecer la articulación escuela-familia, que fue identificada en el diagnóstico como una de las debilidades del contexto. El docente puede anticipar esta actividad enviando a las familias una nota breve que explique el propósito de las tarjetas y que invite a los acudientes a responder con otra palabra significativa para la familia. Si algún acudiente presenta dificultades con la escritura, puede responder de forma oral al estudiante, quien dictará la respuesta al docente en la sesión siguiente. Lo importante no es la corrección ortográfica de la respuesta, sino el gesto comunicativo que conecta la escuela con el hogar.

Se recomienda evitar la imposición de definiciones formales o académicas de las palabras. En esta fase, lo relevante es que los estudiantes comprendan el significado de cada palabra desde su uso real en el contexto comunitario, construyendo definiciones propias a partir de sus experiencias. La formalización del vocabulario llegará progresivamente en las fases siguientes, cuando las palabras se integren en oraciones y textos.

Para los estudiantes que presenten un vocabulario inicial particularmente reducido, el docente puede implementar actividades complementarias de enriquecimiento léxico fuera del horario del taller, tales como paseos por los alrededores de la escuela nombrando los elementos del entorno (árboles, animales, herramientas, alimentos), o ejercicios de lectura en voz alta de textos breves con vocabulario cercano al contexto.

Es importante que el docente registre en su diario de campo no solo los aspectos observables de la participación estudiantil, sino también las palabras nuevas que los estudiantes

incorporan espontáneamente en sus conversaciones fuera de las actividades programadas, lo cual constituye evidencia del desarrollo léxico en situaciones comunicativas reales.

4.3.8 Fase III — Construcción Sintáctica: "Armamos historias juntos" (Talleres 5-6)

Fundamentación de la fase

La construcción sintáctica constituye el nivel lingüístico mediante el cual el estudiante transita desde la identificación de palabras aisladas hacia la producción de enunciados con estructura, coherencia y sentido comunicativo. Solé (1992) señala que la escritura, comprendida desde un enfoque comunicativo, no consiste en la aplicación mecánica de reglas gramaticales, sino en la capacidad de organizar ideas en secuencias que comuniquen significados a un interlocutor. En el contexto de la alfabetización inicial, el desarrollo sintáctico se manifiesta progresivamente: el niño pasa de producir palabras sueltas a elaborar frases de dos o tres elementos, y de estas a oraciones con sujeto, verbo y complemento que reflejan una intención comunicativa reconocible (Ferreiro y Teberosky, 1979).

El diagnóstico realizado en el C.E. Piñal Dulce evidenció que los docentes perciben dificultades en la capacidad de los estudiantes de primer grado para construir oraciones coherentes y para articular ideas de forma secuencial, tanto en el plano oral como en el escrito. Las observaciones en el aula confirmaron que las actividades de escritura se limitaban predominantemente a la copia de oraciones modélicas propuestas por el docente, sin que los estudiantes tuvieran oportunidades frecuentes de producir sus propios enunciados a partir de experiencias o relatos significativos. Al mismo tiempo, los registros del diario de campo documentaron que cuando los estudiantes narraban oralmente experiencias propias o relatos escuchados en la comunidad, su producción lingüística era notablemente más rica en estructura y

en extensión que cuando se les solicitaba escribir frases en el contexto de ejercicios escolares descontextualizados.

Esta observación resulta coherente con el planteamiento vygotskiano de que las funciones lingüísticas superiores se desarrollan primero en el plano interpsicológico —en la conversación, en el relato compartido, en la narración colectiva— y posteriormente se internalizan como capacidad individual de producción escrita (Vygotsky, 1979). En consecuencia, la presente fase toma la narración oral y la construcción colectiva de textos como punto de partida para el desarrollo de la capacidad sintáctica, aprovechando la riqueza narrativa de la tradición oral de la comunidad como andamiaje natural para la producción escrita.

Taller 5: "Oraciones con vida"

Propósito del taller: Desarrollar la capacidad de los estudiantes para construir oraciones con estructura y sentido comunicativo a partir de las palabras del glosario colectivo y de las experiencias cotidianas de su entorno, transitando de la producción oral guiada hacia la representación escrita.

Duración estimada: 60-90 minutos.

Materiales: Glosario colectivo elaborado en la Fase II; tarjetas de cartulina de tres colores diferentes (por ejemplo, azul para personas o animales, verde para acciones, amarillo para lugares u objetos); marcadores gruesos; papelógrafo o tablero; cuadernos de los estudiantes; colores y crayones.

Participantes: Docente, estudiantes de primer grado.

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: las palabras quieren juntarse (15 minutos). El docente abre la sesión retomando el glosario colectivo y preguntando a los estudiantes: "¿Se han fijado en que las palabras solas dicen poco, pero cuando se juntan cuentan historias?" Toma tres tarjetas del glosario —por ejemplo, "abuela", "canasto", "río"— y las coloca en el tablero. Pregunta: "Si estas tres palabras pudieran juntarse para decir algo, ¿qué dirían?" Los estudiantes proponen oraciones

oralmente: "La abuela lleva el canasto al río", "Mi abuela hace canastos cerca del río", "La abuela encontró un canasto en el río." El docente escribe cada propuesta en el tablero, señalando que todas son correctas porque tienen sentido y comunican algo. Destaca, sin usar terminología gramatical formal, que las oraciones tienen "alguien que hace algo" (sujeto-acción) y "un lugar o un objeto" (complemento), y que al juntarlos se crea un mensaje completo.

Momento de exploración: el juego de las tarjetas de colores (25 minutos). El docente presenta las tarjetas de tres colores y explica su función de manera lúdica: las tarjetas azules llevan escritas personas o animales del entorno (abuela, pescador, niño, perro, mamá, sabedor), las verdes llevan acciones (canta, cocina, navega, cuenta, juega, pesca, siembra), y las amarillas llevan lugares u objetos (río, cocina, escuela, canoa, plátano, historia, canasto). Cada estudiante recibe al menos una tarjeta de cada color. El docente propone el juego: en parejas, los estudiantes deben unir una tarjeta azul + una verde + una amarilla para formar una oración. La pareja lee su oración al grupo. Se producen combinaciones esperadas ("El pescador navega en la canoa") y combinaciones inesperadas o divertidas ("El perro cocina plátano"), que el docente aprovecha para reflexionar con humor: "¿Un perro puede cocinar? ¿Y si fuera un cuento mágico?" Este momento permite trabajar tanto la estructura sintáctica convencional como la creatividad lingüística, ya que las combinaciones inusuales abren la puerta a la imaginación narrativa.

Después de la primera ronda, el docente introduce un desafío: añadir un elemento más a la oración. "¿Podemos decir cuándo ocurre o cómo ocurre?" Por ejemplo, "El pescador navega en la canoa" se transforma en "El pescador navega en la canoa por la mañana" o "El pescador navega feliz en la canoa." Los estudiantes experimentan con la expansión de sus oraciones, descubriendo que las oraciones pueden crecer cuando se les agregan detalles.

Momento de práctica: mis tres oraciones (20 minutos). Cada estudiante elige tres combinaciones de tarjetas que le gusten y las copia en su cuaderno como oraciones completas. El docente circula por el aula ofreciendo apoyo individualizado: ayuda a los estudiantes que lo necesitan a completar la escritura, corrige con delicadeza la separación de palabras y señala las mayúsculas al inicio y el punto al final. Para los estudiantes que terminan rápidamente, el docente propone un desafío adicional: dibujar una escena que represente su oración favorita y agregar un detalle más a la oración escrita.

Momento de cierre: la oración más larga (10 minutos). El docente propone un reto colectivo: construir entre todos la oración más larga que puedan. Comienza con una oración sencilla en el tablero: "La abuela canta." Cada estudiante, por turnos, agrega una palabra o un grupo de palabras: "La abuela canta coplas." → "La abuela canta coplas bonitas." → "La abuela canta coplas bonitas en la noche." → "La abuela canta coplas bonitas en la noche junto al río." El docente escribe cada adición y los estudiantes observan cómo la oración crece sin perder sentido. Se cierra la sesión leyendo colectivamente la oración completa y celebrando la construcción conjunta.

Rol del docente: Modelador de la estructura oracional mediante ejemplos naturales; facilitador del juego que mantiene el equilibrio entre reglas lingüísticas y libertad creativa; observador que identifica qué estudiantes logran producir oraciones de manera autónoma y cuáles requieren mayor andamiaje.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante construye oralmente al menos una oración con sentido a partir de las tarjetas de colores; si la oración producida contiene al menos dos elementos identificables (un agente que realiza una acción); si logra escribir en su cuaderno al menos dos de las tres oraciones propuestas, con apoyo o de forma autónoma; si participa en la expansión de oraciones agregando al menos un elemento nuevo; y si muestra comprensión de que las oraciones comunican un mensaje completo. La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Taller 6: "Del relato a la escritura"

Propósito del taller: Fortalecer la producción sintáctica de los estudiantes mediante la reconstrucción escrita de un relato oral compartido por un sabedor ancestral o por el docente, transitando de la narración colectiva oral hacia la producción de un texto breve con secuencia narrativa.

Duración estimada: 80-90 minutos.

Materiales: Un relato breve de la tradición oral de la comunidad, previamente acordado con un sabedor ancestral o seleccionado por el docente de entre los recopilados durante el proceso investigativo; láminas de papel grande (una por cada grupo de trabajo); marcadores de colores; tarjetas con las preguntas orientadoras (¿Quién? ¿Qué hizo? ¿Dónde? ¿Qué pasó después? ¿Cómo termina?); cuadernos de los estudiantes; colores y crayones.

Participantes: Docente, estudiantes de primer grado, sabedor ancestral invitado (altamente recomendable para esta sesión).

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: escuchamos un relato de nuestra tierra (15 minutos). El sabedor ancestral (o el docente, si aquel no puede asistir) narra un relato breve de la tradición oral de la comunidad. El relato debe tener una estructura narrativa clara —un personaje, un escenario, un problema o situación y un desenlace— y una extensión adecuada para ser reconstruido por niños de primer grado (no más de ocho a diez oraciones en su versión desarrollada). Los estudiantes escuchan en silencio, sentados en círculo, y al terminar la narración, el docente les pide que cuenten con sus propias palabras lo que recuerdan. Esta reconstrucción oral colectiva constituye el primer ejercicio sintáctico de la sesión, pues los estudiantes deben organizar mentalmente la secuencia del relato y expresarla en oraciones comprensibles para los demás.

Momento de exploración: ordenamos la historia (20 minutos). El docente plantea las preguntas orientadoras y las coloca visibles en el tablero: "¿Quién es el personaje de la historia?", "¿Qué le pasó?", "¿Dónde ocurrió?", "¿Qué hizo después?", "¿Cómo termina la historia?" Con la participación de todo el grupo, el docente va construyendo en el tablero un esquema sencillo de la historia, escribiendo las respuestas de los estudiantes en oraciones breves. Por ejemplo: "Había un pescador en el río." → "Un día encontró una concha muy grande." → "La llevó a su casa." → "Su hija la convirtió en una lámpara." → "Desde entonces el pescador siempre tiene luz." Este esquema funciona como un plan de escritura que los estudiantes podrán consultar durante la actividad de producción textual.

Momento de práctica: escribimos la historia juntos (30 minutos). Los estudiantes se organizan en grupos de tres o cuatro. Cada grupo recibe una lámina de papel grande y marcadores. La tarea consiste en reescribir la historia en la lámina, distribuyéndose las oraciones entre los

miembros del grupo: un estudiante escribe la primera oración, otro la segunda, y así sucesivamente, con la supervisión y el apoyo del docente que circula entre los grupos. El docente modela en el tablero la primera oración para que los estudiantes observen la separación entre palabras, el uso de mayúscula al inicio y el punto al final. No se exige corrección ortográfica perfecta; lo que se valora es la coherencia de la secuencia narrativa y el esfuerzo por representar gráficamente las oraciones del relato.

Cada grupo acompaña su texto con dibujos que ilustren las escenas principales de la historia. Los dibujos no son decorativos: cumplen la función de apoyar la memoria narrativa y de ofrecer un puente entre la comprensión del relato y su representación gráfica, especialmente para los estudiantes cuyo dominio de la escritura es aún incipiente.

Momento de cierre: compartimos nuestras versiones (15 minutos). Cada grupo presenta su versión escrita e ilustrada de la historia al resto de la clase. El docente lee en voz alta la producción de cada grupo (o invita a un miembro del grupo a hacerlo, si se siente cómodo) mientras los demás estudiantes observan las láminas. El docente destaca las similitudes y las diferencias entre las versiones, señalando que todas son válidas porque todas cuentan la misma historia con las palabras de cada grupo. Se pregunta al sabedor ancestral (si está presente) si las versiones reflejan bien su relato. Las láminas se exhiben en el aula junto al mural de los sonidos y al glosario, conformando un espacio visual que documenta el proceso de aprendizaje.

Rol del docente: Organizador de la secuencia narrativa que ayuda a los estudiantes a pasar de la escucha al esquema y del esquema a la escritura; mediador entre el relato oral del sabedor y la producción escrita de los estudiantes; facilitador del trabajo grupal que distribuye las tareas según las capacidades de cada niño, asegurando que todos participen de acuerdo con su nivel.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante participa en la reconstrucción oral del relato aportando al menos un elemento de la historia (personaje, acción, lugar o desenlace); si responde a las preguntas orientadoras con oraciones comprensibles que reflejan la secuencia narrativa; si contribuye a la escritura grupal produciendo al menos una oración o parte de ella en la lámina; si la producción grupal presenta una secuencia narrativa reconocible (inicio, desarrollo

y cierre, aunque sea en forma rudimentaria); y si el estudiante muestra disfrute y compromiso durante el trabajo colectivo. La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Recomendaciones para el docente en la Fase III:

El tránsito de la oralidad a la escritura es el momento más delicado de la propuesta y el que mayor andamiaje requiere por parte del docente. Es fundamental que el docente no espere producciones escritas perfectas ni compare los resultados de los estudiantes entre sí. En primer grado, la escritura está en proceso de construcción, y los errores ortográficos, las omisiones de letras y las separaciones incorrectas de palabras forman parte natural de ese proceso (Ferreiro y Teberosky, 1979). Lo que se debe valorar en esta fase es la capacidad del estudiante para organizar ideas en una secuencia con sentido, no la corrección formal de la escritura.

El relato utilizado en el Taller 6 debe ser seleccionado con especial cuidado. Se recomienda que sea breve, que contenga un máximo de cuatro o cinco momentos narrativos claramente diferenciables, que involucre personajes y escenarios familiares para los estudiantes y que posea un cierre definido. Los relatos excesivamente largos o con tramas complejas desbordan la capacidad de reconstrucción de los niños de primer grado y generan frustración en lugar de aprendizaje. El docente puede recopilar varios relatos durante las conversaciones con los sabedores y seleccionar el más adecuado en función de su estructura narrativa y de su cercanía con las experiencias de los estudiantes.

El trabajo grupal en el Taller 6 debe organizarse de manera que cada estudiante tenga una responsabilidad clara dentro del grupo. El docente puede asignar roles: un estudiante dicta, otro escribe, otro dibuja, otro revisa que no falten partes de la historia. La rotación de roles en

diferentes sesiones garantiza que todos los estudiantes practiquen la escritura, no solo los que tienen mayor dominio del código escrito.

Se recomienda que el docente fotografíe o conserve las producciones grupales como evidencia del proceso, ya que estos textos colectivos constituyen un registro tangible del desarrollo sintáctico de los estudiantes y pueden ser retomados en la Fase IV para actividades de comprensión lectora.

La participación del sabedor ancestral en el Taller 6 es altamente recomendable, pero no indispensable para la realización de la actividad. Si el sabedor no puede asistir, el docente narra el relato previamente acordado con él, manteniendo la fidelidad al contenido y al tono de la tradición oral. Lo esencial es que el relato provenga de la comunidad, no de un libro de texto escolar, para preservar la coherencia con el principio de contextualización cultural que vertebra la propuesta.

4.3.9 Fase IV — Comprensión Semántica: "Entender para contar" (Talleres 7-8)

Fundamentación de la fase

La comprensión semántica representa el nivel más profundo del desarrollo de la inteligencia lingüística, pues implica la capacidad del estudiante para construir significados a partir de los textos que lee y para producir textos que comuniquen sentidos propios. Kintsch (1998) describe la comprensión lectora como un proceso activo de integración entre la información textual y los conocimientos previos del lector, que da lugar a una representación mental coherente del contenido. En la misma dirección, Solé (1992) enfatiza que comprender un texto no equivale a decodificarlo, sino a formular hipótesis, activar saberes previos, establecer inferencias y construir una interpretación que articule lo leído con la experiencia personal. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), los niños construyen hipótesis sobre el sentido de

la escritura mucho antes de dominar el código alfabético, lo que significa que la comprensión semántica no debe postergarse hasta que la decodificación esté consolidada, sino trabajarse desde las primeras etapas de la alfabetización.

El diagnóstico del C.E. Piñal Dulce reveló que las dificultades semánticas del estudiantado constituyen una de las preocupaciones centrales de los docentes: los estudiantes presentan problemas para comprender textos sencillos, identificar las ideas principales de una lectura y establecer conexiones entre lo leído y su propia experiencia. Las observaciones en el aula confirmaron que las actividades de comprensión se limitaban frecuentemente a preguntas literales sobre el contenido ("¿cómo se llamaba el personaje?"), sin que se promovieran procesos inferenciales ni reflexiones sobre el significado profundo de los textos.

No obstante, los hallazgos del diagnóstico también revelaron una potencialidad significativa: cuando las narraciones empleadas en el aula provenían del contexto cultural de los estudiantes, la comprensión mejoraba notoriamente. Los sabedores ancestrales expresaron durante las entrevistas que "cuando el estudiante conoce sus raíces se motivan a querer participar y trabajar en el aula", lo que sugiere que la comprensión semántica se fortalece cuando los textos dialogan con los referentes identitarios y experienciales del lector. Este hallazgo es coherente con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), que concibe la comprensión como un proceso mediado socialmente, y con la perspectiva freiriana según la cual la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 1970).

La presente fase cierra la secuencia didáctica con actividades orientadas a la interpretación de textos culturalmente situados y a la producción de textos con significado personal, buscando que los estudiantes experimenten la lectoescritura no como una tarea escolar abstracta, sino como

una herramienta para comprender su mundo, expresar su identidad y preservar los saberes de su comunidad.

Taller 7: "¿Qué nos dice el cuento?"

Propósito del taller: Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes mediante la interpretación de un cuento o relato local, promoviendo la formulación de inferencias, la conexión entre el texto y la experiencia personal y la construcción colectiva de significados.

Duración estimada: 80-90 minutos.

Materiales: Un cuento o relato breve de la tradición oral de la comunidad, previamente recopilado y transcrito por el docente en un papelógrafo con letra grande e ilustraciones sencillas que acompañen cada momento narrativo (el docente puede elaborarlas o solicitar la colaboración de estudiantes de grados superiores); tarjetas con preguntas de comprensión distribuidas en tres niveles (literal, inferencial y crítico-valorativo); láminas en blanco para trabajo grupal; marcadores y colores; cuadernos de los estudiantes.

Participantes: Docente, estudiantes de primer grado, sabedor ancestral invitado (recomendable).

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: antes de leer, pensamos (15 minutos). El docente presenta el título del cuento y la primera ilustración sin revelar el contenido. Formula preguntas de anticipación: "¿De qué creen que trata esta historia?" "¿Qué les hace pensar eso?" "¿Conocen algo parecido a lo que muestra este dibujo?" Los estudiantes comparten sus predicciones y el docente las registra brevemente en un costado del tablero, sin calificarlas como correctas o incorrectas. Este ejercicio activa los conocimientos previos del estudiantado y establece un propósito de lectura: verificar si las predicciones se confirman o no. Solé (1992) señala que la formulación de predicciones antes de la lectura es una de las estrategias más poderosas para promover la comprensión, pues convierte al lector en un participante activo que dialoga con el texto desde antes de acceder a su contenido.

Momento de exploración: lectura compartida y conversación (25 minutos). El docente lee el cuento en voz alta, señalando cada palabra en el papelógrafo con el dedo y haciendo pausas

estratégicas en los momentos clave de la narración. En cada pausa, formula preguntas que promuevan diferentes niveles de comprensión.

En el nivel literal, el docente pregunta sobre la información explícita del texto: "¿Quién es el personaje principal?" "¿Dónde ocurre la historia?" "¿Qué encontró junto al río?" Estas preguntas verifican la captación de la información superficial y se responden en ronda breve.

En el nivel inferencial, el docente introduce preguntas que requieren que el estudiante establezca conexiones que el texto no explicita: "¿Por qué creen que el personaje hizo eso?" "¿Cómo se sentiría en ese momento?" "¿Qué habría pasado si hubiera tomado otra decisión?" Estas preguntas exigen que los estudiantes integren la información del texto con sus propios conocimientos y experiencias para construir una interpretación.

En el nivel crítico-valorativo, el docente abre el diálogo hacia la reflexión personal y cultural: "¿Les ha pasado algo parecido a ustedes o a alguien de su familia?" "¿Qué les enseña esta historia?" "¿Creen que esta historia les dice algo importante sobre nuestra comunidad?" Este nivel conecta la comprensión del texto con la identidad cultural del estudiante y con los valores comunitarios, en coherencia con el enfoque sociocultural y la perspectiva freiriana que orientan la propuesta.

La conversación se desarrolla de manera flexible, permitiendo que los estudiantes expresen sus ideas libremente y que el docente profundice en las respuestas que ofrecen mayor potencial interpretativo. Si un sabedor ancestral está presente, se le invita a complementar la comprensión del cuento con información contextual que enriquezca la interpretación de los estudiantes.

Momento de práctica: representamos lo que entendimos (20 minutos). Los estudiantes se organizan en grupos de tres o cuatro. Cada grupo recibe una lámina en blanco y la consigna de representar gráficamente el momento de la historia que más les llamó la atención, acompañado de una oración que explique por qué eligieron ese momento. El docente circula entre los grupos, ayudando a los estudiantes a formular y escribir su oración. Por ejemplo, un grupo que dibuja al pescador encontrando la concha junto al río podría escribir: "Nos gustó cuando el pescador encontró la concha porque fue una sorpresa." La combinación de dibujo y escritura permite que los estudiantes expresen su comprensión por dos vías complementarias, respetando la diversidad de niveles de dominio del código escrito.

Momento de cierre: verificamos nuestras predicciones (10 minutos). El docente retoma las predicciones registradas al inicio de la sesión y, junto con los estudiantes, verifica cuáles se confirmaron y cuáles no. Lejos de calificar las predicciones como "acertadas" o "equivocadas", el docente destaca que el valor de las predicciones reside en el proceso de pensamiento que generan, no en su coincidencia con el texto. Se cierra la sesión con una pregunta abierta: "¿Qué fue lo que más les sorprendió de esta historia?" Las respuestas se comparten en ronda y el docente selecciona dos o tres para incorporar al glosario colectivo como palabras nuevas que hayan surgido durante la lectura.

Rol del docente: Lector expresivo que da vida al cuento mediante la entonación y las pausas; mediador de la conversación que formula preguntas en diferentes niveles de profundidad y que acoge todas las respuestas sin descalificar; observador de los procesos de comprensión que cada estudiante despliega durante la conversación y la actividad grupal.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante formula al menos una predicción antes de la lectura; si responde correctamente al menos una pregunta del nivel literal; si intenta responder alguna pregunta del nivel inferencial, aunque la respuesta sea parcial o imprecisa; si establece al menos una conexión entre el cuento y su experiencia personal o comunitaria durante la conversación; y si participa en la producción grupal (dibujo y oración) aportando ideas o contribuyendo a la escritura. La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Taller 8: "Mi historia, mi escritura"

Propósito del taller: Promover la producción de textos con significado personal y cultural, en los que los estudiantes integren los aprendizajes de las cuatro fases de la propuesta para crear una narrativa propia que refleje su identidad, su entorno y los saberes de su comunidad.

Duración estimada: 80-90 minutos.

Materiales: Glosario colectivo; mural de los sonidos y láminas de los talleres anteriores (como material de consulta); hojas de papel blanco o de colores (tamaño carta); lápices, colores, crayones y marcadores finos; una hoja de planificación sencilla para cada estudiante (con los

campos: "Mi personaje es…", "Vive en…", "Un día le pasó…", "Al final…"); hilo o cinta para encuadernar las producciones finales.

Participantes: Docente, estudiantes de primer grado, sabedor ancestral invitado (recomendable para el momento de apertura), familias (invitadas para el momento de cierre, si es posible).

Desarrollo del taller:

Momento de apertura: las historias que llevamos dentro (15 minutos). El docente abre la sesión con una reflexión sencilla dirigida a los estudiantes: "Durante estas semanas hemos escuchado coplas, descubierto palabras, armado oraciones y comprendido cuentos de nuestra tierra. Hoy es el día en que cada uno de ustedes va a crear su propia historia." Si un sabedor ancestral está presente, se le invita a compartir brevemente cómo aprendió a contar historias, quién se las enseñó y por qué cree que es importante que los niños cuenten las suyas. El docente refuerza la idea de que cada estudiante tiene una historia valiosa que contar: una experiencia vivida, un relato escuchado en casa, un sueño, un recuerdo de un momento especial con la familia o la comunidad. No hay historias mejores ni peores; todas merecen ser escritas.

Momento de exploración: planificamos nuestra historia (20 minutos). El docente distribuye la hoja de planificación y guía a los estudiantes, paso a paso, para completar cada campo. Se modela el proceso en el tablero con un ejemplo: "Mi personaje es una niña que se llama Esperanza. Vive en una vereda cerca del río. Un día encontró un pájaro que no podía volar. Al final lo cuidó y el pájaro volvió a volar." Los estudiantes completan su hoja con apoyo del docente, quien circula por el aula, formula preguntas orientadoras para ayudar a los que tienen dificultades ("¿Quién quieres que sea tu personaje? ¿Puede ser alguien de tu familia? ¿Qué le podría pasar?") y valida cada elección. Se recomienda que el docente no imponga temas ni corrija las ideas de los estudiantes en este momento; la planificación es un espacio de libertad creativa donde el estudiante ejerce su derecho a nombrar el mundo desde su propia perspectiva.

Para los estudiantes que tengan dificultades para comenzar, el docente puede sugerir que se inspiren en alguno de los relatos trabajados en los talleres anteriores, en alguna palabra del glosario colectivo o en algún objeto del cofre del tesoro.

Momento de práctica: escribimos e ilustramos (30 minutos). Con la hoja de planificación como guía, cada estudiante produce su historia en las hojas de papel, combinando escritura e ilustración. La extensión mínima esperada es de cuatro oraciones (una por cada campo de la planificación), pero los estudiantes que lo deseen pueden escribir más. El docente circula ofreciendo apoyo diferenciado: para los estudiantes con mayor dominio del código escrito, sugiere agregar detalles ("¿Cómo era el lugar? ¿Qué dijo el personaje?"); para aquellos cuya escritura es aún incipiente, funciona como escriba parcial, alternando entre la escritura del niño y el dictado al adulto, de modo que el estudiante vea su historia plasmada en el papel sin que la limitación en la codificación frene su capacidad narrativa.

Los estudiantes ilustran cada página de su historia con dibujos que complementen el texto, creando una pequeña publicación artesanal. El docente puede proporcionar una portada en blanco donde el estudiante escriba el título de su historia y su nombre como autor. Las páginas se unen con hilo o cinta, conformando un "libro" artesanal que el estudiante podrá conservar.

Momento de cierre: la lectura de nuestras historias (15 minutos). Los estudiantes se sientan en círculo y quienes lo deseen comparten su historia con el grupo, leyéndola o narrándola con el apoyo de sus ilustraciones. El docente lee en voz alta las historias de los estudiantes que prefieren no hacerlo por sí mismos. Cada presentación es recibida con aplausos. Si las familias han sido invitadas, este momento se convierte en un acto de socialización en el que los estudiantes presentan su producción ante sus padres, madres o acudientes, visibilizando el trabajo realizado durante las ocho semanas de la propuesta.

El docente cierra la sesión y la propuesta con una reflexión: "Al principio de este camino, escuchamos coplas y aprendimos que las palabras tienen sonidos. Después descubrimos que las palabras tienen significados y que en nuestra comunidad hay palabras muy valiosas. Luego aprendimos a juntar esas palabras para contar historias. Y hoy, cada uno de ustedes ha escrito su propia historia. Eso es lo que significa saber leer y escribir: poder contar quiénes somos y de dónde venimos."

Rol del docente: Acompañante del proceso creativo que estimula sin dirigir; escriba que apoya a quienes lo necesitan sin sustituirlos; celebrador de cada producción que reconoce el

esfuerzo y la singularidad de cada historia; mediador entre los estudiantes y sus familias en el acto de socialización.

Criterios de evaluación cualitativa:

El docente observará y registrará: si el estudiante completa la hoja de planificación con al menos tres de los cuatro campos, con apoyo o de forma autónoma; si produce un texto escrito de al menos tres oraciones que presenten una secuencia narrativa reconocible (un personaje, una situación y un desenlace); si el texto refleja elementos del contexto cultural o de la experiencia personal del estudiante; si las ilustraciones complementan el texto escrito y evidencian comprensión de la historia narrada; y si el estudiante muestra disposición para compartir su producción con el grupo, ya sea leyéndola, narrándola o mostrando sus dibujos. La rúbrica cualitativa se presenta en el Apéndice E.

Recomendaciones para el docente en la Fase IV:

La selección del cuento o relato para el Taller 7 es una decisión pedagógica de gran importancia. El texto debe provenir de la tradición oral de la comunidad y poseer una estructura narrativa lo suficientemente clara como para que los estudiantes de primer grado puedan reconstruirla oralmente y comprenderla en sus diferentes niveles. Se recomienda evitar relatos con contenidos que puedan generar temor o angustia en los niños, priorizando aquellos que transmitan valores comunitarios, que involucren elementos del entorno natural conocido por los estudiantes o que contengan personajes con los que puedan identificarse. El docente debe leer el cuento varias veces antes de la sesión para familiarizarse con su estructura y preparar las pausas y preguntas estratégicas.

En el Taller 8, es fundamental respetar el ritmo de producción de cada estudiante. Algunos niños completarán su historia con rapidez y querrán escribir más; otros necesitarán la totalidad del

tiempo disponible para producir tres o cuatro oraciones con apoyo del docente. Ambas situaciones son perfectamente válidas en el contexto de la alfabetización inicial, y la comparación entre producciones debe evitarse por completo. Lo que se valora no es la extensión ni la corrección ortográfica del texto, sino la presencia de una intención comunicativa, la coherencia narrativa y la conexión del texto con la identidad y la experiencia del estudiante.

La socialización final del Taller 8, con presencia de familias y sabedores si es posible, cumple una función simbólica que trasciende lo pedagógico: visibiliza ante la comunidad que los estudiantes son capaces de producir textos con significado, que los saberes ancestrales tienen un lugar legítimo en el espacio escolar y que la lectoescritura es una práctica viva que conecta la escuela con el territorio. Si la asistencia de las familias no es posible en el día del taller, las producciones pueden ser exhibidas en una jornada posterior o enviadas a casa como evidencia del proceso.

Se recomienda que el docente conserve copias o fotografías de todas las producciones del Taller 8, así como de los materiales elaborados durante los talleres anteriores (mural de los sonidos, glosario colectivo, láminas de escritura grupal), como evidencia del proceso pedagógico y como insumo para la reflexión sobre los alcances y las áreas de mejora de la propuesta. Estos materiales también podrían ser utilizados en futuras implementaciones de la secuencia didáctica, enriquecidos con los aprendizajes derivados de la primera experiencia.

4.3.10 Orientaciones para el docente

Las orientaciones que se presentan a continuación no constituyen prescripciones rígidas, sino principios de actuación pedagógica que buscan acompañar al docente en la implementación de la propuesta, ofreciendo criterios para la toma de decisiones en el aula y para la adaptación de

las actividades a las circunstancias particulares de cada momento educativo. Se organizan en cinco ámbitos: planificación y preparación, mediación pedagógica, manejo de la diversidad en el aula, articulación con la comunidad y registro del proceso.

Planificación y preparación

Cada taller requiere una preparación previa que va más allá de la lectura de la guía. El docente deberá recopilar con anticipación los materiales culturales necesarios para cada fase: coplas y rimas de la comunidad para la Fase I, objetos y palabras del entorno para la Fase II, relatos de la tradición oral para las Fases III y IV, y los insumos materiales básicos (cartulinas, marcadores, papelógrafo) que cada taller demanda. Dado que el C.E. Piñal Dulce se ubica en un contexto rural con recursos limitados, se privilegian materiales accesibles, artesanales y de bajo costo, evitando la dependencia de recursos tecnológicos o comerciales que puedan no estar disponibles.

La preparación incluye también el contacto previo con los sabedores ancestrales de la comunidad para acordar su participación en los talleres donde se recomienda su presencia (Talleres 1, 4, 6 y 8). El docente debe explicar con claridad a los sabedores cuál es el propósito de su participación, qué tipo de relato o información se espera que compartan y cuánto tiempo aproximado durará la sesión, de modo que su intervención sea cómoda, voluntaria y pertinente. Es fundamental que el docente trate a los sabedores como pares pedagógicos, no como invitados secundarios, reconociendo que su conocimiento tiene un valor equivalente al del saber escolar.

Se recomienda que el docente lea cada guía de taller con al menos tres días de anticipación y la adapte a las particularidades de su grupo: si conoce las coplas que circulan en las familias de sus estudiantes, puede seleccionar las más pertinentes; si sabe que determinados objetos o

prácticas culturales son especialmente significativas para el grupo, puede incorporarlos como material central de las actividades. Esta personalización no debilita la propuesta, sino que la fortalece al situarla con mayor precisión en el contexto real del aula.

Mediación pedagógica

El rol del docente en esta propuesta trasciende la transmisión de contenidos y se sitúa en el ámbito de la mediación, entendida en términos vygotskianos como el acompañamiento intencionado que permite al estudiante avanzar desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que logrará hacer de forma autónoma (Vygotsky, 1979). En la práctica, esto implica que el docente no anticipe las respuestas de los estudiantes, no corrija de manera punitiva los errores, no imponga una única forma correcta de resolver las actividades y no sustituya la producción del niño por la suya propia.

La mediación se concreta en acciones específicas: formular preguntas abiertas que promuevan el pensamiento ("¿Por qué crees eso?", "¿Cómo podrías decirlo de otra manera?", "¿Qué pasaría si…?"), modelar estrategias antes de solicitar que los estudiantes las apliquen (por ejemplo, mostrar cómo se segmenta una palabra en sílabas antes de pedir que lo hagan solos), ofrecer retroalimentación formativa que destaque lo que el estudiante logró y oriente lo que puede mejorar ("Escribiste muy bien la primera palabra; ahora fíjate si puedes separar las dos palabras que están pegadas"), y proporcionar andamiaje diferenciado según las necesidades de cada niño, sin que esto implique reducir las expectativas de aprendizaje.

El tono general de las sesiones debe ser de confianza, disfrute y respeto. La lectoescritura, especialmente en sus etapas iniciales, es un proceso que se nutre de la motivación intrínseca del estudiante, y esta motivación florece en ambientes donde el error se percibe como parte natural del

aprendizaje, donde las producciones de cada niño son valoradas y donde la diversidad de ritmos y de formas de expresión se reconoce como riqueza, no como déficit.

Manejo de la diversidad en el aula

La propuesta está diseñada para un grupo de primer grado que, como todo grupo escolar, presenta heterogeneidad en los niveles de desarrollo de la lectoescritura. Algunos estudiantes pueden encontrarse en la etapa presilábica, produciendo trazos que aún no guardan correspondencia con los sonidos del habla; otros pueden haber alcanzado la etapa silábica o incluso silábico-alfabética, estableciendo relaciones parciales entre letras y sonidos. Esta diversidad no constituye un obstáculo para la implementación de la propuesta, sino una condición que el docente debe gestionar mediante estrategias de diferenciación.

En las actividades de escritura, la diferenciación se logra mediante la combinación de dos modalidades: la escritura autónoma, para los estudiantes que pueden producir grafías con alguna correspondencia sonora, y la escritura por dictado al adulto, para aquellos cuyo dominio del código es aún incipiente. Ambas modalidades son igualmente válidas como ejercicios de producción textual, puesto que en los dos casos el estudiante está construyendo significado y organizando ideas, aun cuando la codificación gráfica requiera del apoyo del docente. Lo que no debe ocurrir es que un estudiante quede excluido de la actividad de escritura por no dominar todavía el código alfabético: la propuesta asume que el tránsito hacia la escritura convencional es un proceso gradual que cada niño recorre a su propio ritmo.

En las actividades orales y de comprensión, la diferenciación se traduce en la modulación de las preguntas que el docente formula: preguntas literales para los estudiantes que necesitan afianzar la comprensión básica, preguntas inferenciales para quienes pueden ir más allá del texto,

y preguntas crítico-valorativas para los que están en condiciones de conectar la lectura con su experiencia personal. Todos los estudiantes participan en la misma actividad, pero el nivel de exigencia cognitiva se ajusta mediante la interacción del docente.

Articulación con la comunidad

La propuesta contempla tres niveles de articulación entre la escuela y la comunidad. El primer nivel es la participación directa de los sabedores ancestrales en el espacio del aula, que se recomienda especialmente para los Talleres 1, 4, 6 y 8, aunque puede extenderse a otras sesiones si el contexto lo permite. El segundo nivel es la participación de las familias a través de actividades que conectan el hogar con la escuela, como la recopilación de objetos y palabras del entorno (Taller 3), las tarjetas viajeras (Taller 4) y la socialización final de las producciones escritas (Taller 8). El tercer nivel es la incorporación de los referentes culturales de la comunidad como contenido pedagógico transversal a lo largo de toda la propuesta: las coplas, los relatos, las palabras del entorno, las prácticas artesanales y los significados comunitarios no son un complemento de las actividades, sino su materia prima.

El docente debe comprender que la articulación con la comunidad no es una exigencia adicional a su labor pedagógica, sino una condición de pertinencia de la propuesta. Una implementación que utilice las guías de los talleres pero sustituya los materiales culturales locales por textos genéricos o por contenidos ajenos al contexto perdería el sentido fundamental de la secuencia didáctica. La fortaleza de "Palabras con Raíz" reside precisamente en su enraizamiento cultural, y es responsabilidad del docente preservar ese enraizamiento durante la implementación.

Registro del proceso

Se recomienda que el docente mantenga un registro sistemático del proceso a lo largo de las ocho semanas de implementación de la propuesta. Este registro puede adoptar la forma de un

diario pedagógico en el que se consignen, después de cada taller, las siguientes observaciones: qué actividades funcionaron mejor y por qué, qué dificultades se presentaron y cómo se abordaron, qué estudiantes requirieron mayor apoyo y en qué aspectos específicos, qué producciones resultaron especialmente significativas, qué ajustes sería recomendable introducir en sesiones futuras y qué elementos culturales emergieron durante la sesión que podrían enriquecer los talleres siguientes.

Este registro no tiene un propósito evaluativo en el sentido de calificar al docente, sino reflexivo: permite que el docente tome distancia de su práctica, identifique patrones en los avances y las dificultades del grupo, y realice ajustes informados en las sesiones subsiguientes. Además, constituye una fuente de evidencia valiosa para la institución educativa y para eventuales procesos de sistematización o de réplica adaptada de la propuesta en otros contextos.

4.3.11 Evaluación integral de la propuesta

La evaluación de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz" se concibe desde una perspectiva cualitativa, formativa y procesual, coherente con el paradigma crítico-social y el enfoque cualitativo que orientan la investigación. No se pretende medir el desempeño de los estudiantes mediante puntajes numéricos ni establecer comparaciones cuantitativas entre niveles de logro, sino comprender cómo se desarrolla el proceso de fortalecimiento de la lectoescritura a lo largo de la secuencia didáctica, qué avances se observan, qué dificultades persisten y qué ajustes pedagógicos resultan necesarios.

Criterios de evaluación transversales

La evaluación se organiza en torno a cinco criterios cualitativos que atraviesan las cuatro fases de la propuesta:

Participación y compromiso. Se valora el grado de involucramiento activo del estudiante en las actividades propuestas: si participa en las conversaciones, si aporta ideas al trabajo grupal, si muestra interés frente a los materiales culturales y si se involucra en las tareas de escritura y producción. Este criterio no penaliza la timidez ni la introversión, sino que busca identificar si las actividades logran generar condiciones de participación para todos los estudiantes.

Desarrollo fonológico. Se observa si el estudiante avanza en la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje: si identifica rimas, si segmenta palabras en sílabas, si discrimina sonidos iniciales y finales, y si establece relaciones entre los patrones sonoros de la tradición oral y las unidades del lenguaje escrito. La evaluación atiende al proceso, no al resultado: un estudiante que al inicio del Taller 1 no podía segmentar sílabas y al cierre del Taller 2 logra hacerlo con tres palabras presenta un avance significativo, independientemente de que no domine aún todos los ejercicios propuestos.

Desarrollo léxico. Se valora si el estudiante incorpora nuevas palabras a su repertorio, si comprende el significado de las palabras trabajadas en el glosario colectivo, si las utiliza en contextos comunicativos orales o escritos y si establece conexiones entre el vocabulario escolar y el vocabulario de su entorno cultural.

Producción sintáctica y textual. Se observa si el estudiante avanza en la capacidad de construir oraciones con sentido comunicativo y de producir textos breves con secuencia narrativa. Se valora la coherencia de las producciones, la presencia de una intención comunicativa reconocible y el esfuerzo por organizar ideas, más allá de la corrección ortográfica o la extensión del texto.

Comprensión semántica. Se evalúa si el estudiante demuestra comprensión de los textos leídos o escuchados, si formula inferencias, si conecta el contenido con su experiencia personal y si produce textos que comunican significados propios vinculados a su identidad y a su contexto cultural.

Instrumentos de evaluación

La evaluación se apoya en tres instrumentos complementarios:

Primero, las rúbricas cualitativas por taller, que se presentan en el Apéndice E del documento. Cada rúbrica describe tres niveles de desempeño (en desarrollo, en consolidación y logrado) para cada criterio relevante del taller correspondiente, utilizando descriptores cualitativos que orientan la observación del docente sin reducir el proceso a una puntuación numérica.

Segundo, el diario pedagógico del docente, que funciona como registro reflexivo del proceso y como fuente de información sobre los avances, las dificultades y las decisiones pedagógicas adoptadas a lo largo de la implementación.

Tercero, las producciones de los estudiantes, que constituyen evidencias tangibles del proceso de aprendizaje: las rimas creadas en la Fase I, las tarjetas del cofre del tesoro y las tarjetas viajeras de la Fase II, las láminas de escritura grupal de la Fase III y las historias individuales de la Fase IV. Estas producciones permiten observar la trayectoria de cada estudiante a lo largo de las ocho semanas, identificando avances que tal vez no sean visibles en una sesión aislada pero que se hacen evidentes al comparar las producciones iniciales con las finales.

Evaluación del proceso, no del producto

Conviene enfatizar que la evaluación de esta propuesta no se centra en un producto final (un examen, una prueba, un puntaje), sino en el proceso de desarrollo de la inteligencia lingüística a lo largo de la secuencia didáctica. Se evalúa cómo el estudiante avanza, no dónde llega en

comparación con un estándar prefijado. Un estudiante que al inicio de la propuesta no reconocía rimas y al final de la Fase I logra identificar al menos una pareja de palabras que suenan igual ha experimentado un avance significativo, aun cuando ese logro pueda parecer modesto en términos absolutos. Esta concepción de la evaluación es coherente con el enfoque sociocultural, que entiende el aprendizaje como un proceso mediado socialmente y que valora la zona de desarrollo próximo más que el nivel de desempeño aislado.

4.3.12 Condiciones de adaptabilidad

La propuesta didáctica "Palabras con Raíz" fue diseñada para el contexto específico del Centro Educativo Piñal Dulce, a partir de un diagnóstico situado y de las voces de los actores educativos de esa comunidad. No obstante, su estructura, sus principios orientadores y su lógica de articulación entre niveles lingüísticos y saberes culturales la hacen susceptible de ser adaptada críticamente a otros contextos educativos que compartan algunas de las siguientes características: pertenecer a zonas rurales o semiurbanas con presencia de comunidades afrocolombianas, indígenas o campesinas que posean tradiciones orales vivas; atender a estudiantes de los primeros grados de la educación primaria que se encuentren en las etapas iniciales de la alfabetización; contar con docentes dispuestos a incorporar enfoques pedagógicos contextualizados y participativos; y disponer de acceso a sabedores, líderes comunitarios o familias que puedan aportar conocimientos culturales al proceso educativo.

La adaptación requiere, en todo caso, un proceso previo de diagnóstico del contexto receptor, que permita identificar las tradiciones orales propias de esa comunidad, las palabras significativas de su entorno, los relatos que circulan en sus espacios familiares y los saberes culturales que pueden funcionar como recurso pedagógico. No se trata de trasladar

mecánicamente las coplas de Tumaco a un contexto andino o amazónico, sino de replicar la lógica de la propuesta —articular niveles lingüísticos con saberes culturales locales— utilizando los contenidos propios de cada territorio.

Asimismo, la adaptación puede implicar ajustes en la duración de los talleres (en función de los horarios institucionales), en los materiales empleados (según la disponibilidad de recursos en cada contexto), en el número de talleres por fase (ampliando o reduciendo según las necesidades del grupo) y en las estrategias de articulación con la comunidad (según la disposición y las dinámicas de participación comunitaria de cada territorio). Lo que no debe modificarse son los principios orientadores de la propuesta: la contextualización cultural, la progresión lingüística integrada, la mediación social del aprendizaje, la oralidad como puente hacia la escritura y la participación comunitaria.

4.4 Validación de la propuesta didáctica por juicio de expertos

4.4.1 Descripción del proceso de validación

Una vez concluido el diseño de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz", se procedió a someterla a un proceso de validación mediante juicio de expertos, conforme a lo planificado en la Fase 4 del diseño descriptivo-propositivo. El propósito de esta validación fue evaluar la pertinencia, la coherencia y la viabilidad de la propuesta antes de su eventual implementación en el contexto del C.E. Piñal Dulce, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Skjong y Wentworth (2001).

El procedimiento se desarrolló durante el mes de junio de 2026. A cada experto se le entregó un documento completo que contenía tres secciones: la propuesta didáctica íntegra

(fundamentación, objetivos, estructura, ocho talleres, orientaciones docentes y criterios de evaluación), las rúbricas cualitativas de evaluación correspondientes a cada taller y el instrumento de validación estructurado en siete dimensiones con tres niveles de valoración cualitativa (Insuficiente, Aceptable y Destacado). Los expertos dispusieron de un período de dos semanas para realizar la lectura, la evaluación y el diligenciamiento del instrumento. Los tres instrumentos fueron devueltos a la investigadora debidamente firmados durante la última semana de junio de 2026.

4.4.2 Perfil de los expertos evaluadores

La selección de los expertos se realizó conforme a los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2001): trayectoria profesional en el campo de la educación, experiencia en procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimiento del contexto educativo colombiano y disponibilidad para participar en la evaluación. Se buscó diversidad en los perfiles para garantizar que la propuesta fuera valorada desde perspectivas complementarias: una mirada desde la educación y la comunicación, otra desde la didáctica de la lengua castellana en contextos escolares y una tercera desde la pedagogía y la educación virtual a nivel universitario.

Tabla 12

Perfil de los expertos evaluadores de la propuesta didáctica

Datos	Experta 1	Experta 2	Experto 3
Nombre	Elizabeth Sánchez Vázquez	Baby Rocío Sánchez Acevedo	Carlos Guazmayán Ruiz
Formación académica	Doctora en Educación	Magíster en Educación	Doctor en Educación
Institución de afiliación	Universidad del Valle de México	Institución Educativa I.T.P.C.	Universidad de Nariño
Años de experiencia	20 años	28 años	40 años
Áreas de experticia	Educación y Comunicación	Lengua Castellana	Educación, Pedagogía y Educación

Datos	Experta 1	Experta 2	Experto 3
			Virtual
Fecha de evaluación	Mayo 2025	30 de junio de 2026	30 de junio de 2026

Nota. Elaboración propia a partir de los instrumentos de validación diligenciados por los expertos.

Los perfiles de los tres evaluadores cumplen con los requisitos establecidos en el diseño metodológico: formación de posgrado en educación (dos doctores y una magíster), experiencia profesional prolongada (entre 20 y 40 años) y conocimiento de las dinámicas educativas en diferentes niveles y contextos del sistema escolar colombiano. La inclusión de una experta en lengua castellana con 28 años de experiencia en el nivel escolar aportó una valoración cercana a la realidad del aula, mientras que la participación de un investigador con 40 años de trayectoria en la Universidad de Nariño proporcionó una perspectiva académica con conocimiento directo del contexto regional donde se desarrolla la investigación.

4.4.3 Instrumento de validación utilizado

El instrumento de validación se estructuró en siete dimensiones, cada una evaluada mediante tres niveles cualitativos (Insuficiente, Aceptable y Destacado), acompañados de descriptores que orientaron la valoración. Las dimensiones evaluadas fueron: pertinencia pedagógica, coherencia con los fundamentos teóricos, estructura y progresión didáctica, integración de saberes ancestrales y pertinencia cultural, viabilidad de las actividades, claridad de las orientaciones para el docente y sistema de evaluación cualitativa. Cada dimensión incluía un espacio para observaciones y sugerencias, y al final del instrumento se solicitó una valoración global de la propuesta con tres opciones: requiere reestructuración sustancial, adecuada con ajustes menores, o sólida y lista para ser implementada. El instrumento completo se presenta en el Apéndice G del documento.

4.4.4 Resultados de la validación

La Tabla 13 presenta los resultados consolidados de la evaluación realizada por los tres expertos en cada una de las siete dimensiones del instrumento.

Tabla 13

Resultados consolidados de la validación por juicio de expertos

Dimensión	**Experta 1**	**Experta 2**	**Experto 3**
1. Pertinencia pedagógica	Destacado	Destacado	Destacado
2. Coherencia con fundamentos teóricos	Destacado	Destacado	Aceptable
3. Estructura y progresión didáctica	Destacado	Destacado	Aceptable
4. Integración de saberes ancestrales	Destacado	Destacado	Destacado
5. Viabilidad de las actividades	Destacado	Destacado	Destacado
6. Claridad de las orientaciones	Destacado	Destacado	Aceptable
7. Sistema de evaluación cualitativa	Destacado	Destacado	Aceptable
Valoración global	**Sólida, lista para implementar**	**Sólida, lista para implementar**	**Sólida, lista para implementar**

Nota. Elaboración propia a partir de los instrumentos de validación diligenciados.

Los resultados permiten identificar dos niveles de lectura. En un primer nivel, las Expertas 1 y 2 valoraron como "Destacado" la totalidad de las dimensiones evaluadas, sin observaciones que sugirieran ajustes específicos. La Experta 1 señaló en su valoración final que el instrumento "puede aplicar tal y como se encuentra", mientras que la Experta 2 indicó que "el documento muestra un trabajo pedagógico y didáctico coherente con su contexto", que "refleja experiencia y compromiso" y que la propuesta "es un aporte aplicable tanto en la costa pacífica como en otras regiones."

En un segundo nivel, el Experto 3 otorgó la valoración de "Destacado" a cuatro de las siete dimensiones (pertinencia pedagógica, integración de saberes ancestrales, viabilidad de las

actividades) y de "Aceptable" a las cuatro restantes (coherencia con fundamentos teóricos, estructura y progresión didáctica, claridad de las orientaciones y sistema de evaluación cualitativa). Esta valoración diferenciada merece un análisis particular, dado que el mismo experto calificó la propuesta en su valoración global como "sólida, coherente y lista para ser implementada con ajustes de contextualización." La coexistencia de dimensiones valoradas como "Aceptable" con una valoración global positiva indica que, a juicio del Experto 3, los aspectos señalados no comprometen la solidez general de la propuesta, sino que representan áreas susceptibles de fortalecimiento en una eventual implementación.

En sus observaciones finales, el Dr. Guazmayán destacó "el trabajo en sus dimensiones pedagógica y didácticas muy acordes con las condiciones contextuales" y señaló que la propuesta da cuenta "de la significativa experiencia y compromiso de quienes adelantan la presente propuesta, constituyéndose en un aporte que puede ser extensible a las diversas zonas, no solamente de la costa pacífica sino del país." Esta observación resulta especialmente relevante, dado que proviene de un académico con 40 años de trayectoria vinculado a la Universidad de Nariño, institución con conocimiento directo del contexto educativo del Pacífico sur colombiano.

Al analizar los resultados de forma transversal, se observa que las dimensiones con valoración unánime de "Destacado" son las que evalúan la pertinencia pedagógica, la integración de saberes ancestrales y la viabilidad de las actividades. Esta coincidencia es significativa por cuanto señala que los tres aspectos que los expertos consideraron más sólidos son precisamente los que distinguen a esta propuesta de las aproximaciones convencionales a la enseñanza de la lectoescritura: su respuesta a necesidades diagnósticas reales, su enraizamiento en la cultura de la comunidad y su factibilidad de implementación con los recursos disponibles en el contexto rural.

4.4.5 Ajustes derivados de las observaciones de los expertos

Los tres expertos coincidieron en su valoración global de que la propuesta está lista para ser implementada. La Experta 1 indicó de forma explícita que no se requieren modificaciones. La Experta 2 destacó la coherencia del trabajo con el contexto sin sugerir cambios específicos. El Experto 3, si bien valoró como "Aceptable" cuatro dimensiones, no registró observaciones escritas que detallaran ajustes puntuales a implementar, y su valoración global confirma que estas valoraciones no representan objeciones estructurales sino matices de grado.

Ante esta situación, la decisión metodológica adoptada fue conservar la propuesta didáctica en su versión original, sin introducir modificaciones, dado que ninguno de los tres expertos formuló observaciones que señalaran errores, inconsistencias o elementos que requirieran reestructuración. Las valoraciones de "Aceptable" del Experto 3 en las dimensiones 2, 3, 6 y 7 se documentan como áreas que podrían fortalecerse en versiones futuras de la propuesta o en el marco de su implementación, donde la retroalimentación directa del contexto permitiría afinar los componentes señalados. Esta decisión es coherente con los principios de la investigación cualitativa, que reconoce la propuesta como un producto vivo, susceptible de refinamiento progresivo en diálogo con la práctica (Hurtado de Barrera, 2010).

4.4.6 Valoración global del proceso de validación

El proceso de validación por juicio de expertos cumplió su propósito dentro del diseño descriptivo-propositivo de la investigación: someter la propuesta didáctica a la evaluación crítica de profesionales con formación y experiencia en el campo educativo. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la propuesta "Palabras con Raíz" cuenta con el respaldo de los tres evaluadores en cuanto a su solidez, coherencia y potencial de aplicabilidad. Los expertos avalaron

de forma unánime la viabilidad de su implementación, destacando su pertinencia para el contexto del C.E. Piñal Dulce y su potencial de transferencia a entornos educativos con características similares.

La validación, sin embargo, no agota las posibilidades de evaluación de la propuesta. La implementación en el aula, la observación directa de sus efectos en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes y la retroalimentación de los docentes que la apliquen constituyen fuentes de información que permitirían, en investigaciones futuras, evaluar su efectividad pedagógica con mayor profundidad. La presente investigación aporta el diseño validado; la verificación de sus resultados en la práctica queda como tarea pendiente para trabajos subsiguientes.

Capítulo 5. Conclusiones, Recomendaciones y Aporte Doctoral

5.1 Conclusiones

La investigación se propuso responder a la pregunta: ¿qué elementos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales fundamentan el diseño de una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce? A lo largo del proceso investigativo, el diagnóstico del contexto, el análisis de los hallazgos empíricos, la revisión teórica y el diseño de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz" permitieron identificar tres tipos de elementos que responden a esta pregunta.

Los elementos pedagógicos que fundamentan la propuesta derivan del diagnóstico de las prácticas de enseñanza en el C.E. Piñal Dulce. Los cinco docentes entrevistados coincidieron en señalar que el nivel de desarrollo lingüístico de los estudiantes de primer grado era bajo y que las estrategias empleadas en el aula, centradas en la copia, el dictado y la repetición silábica, no lograban promover la comprensión lectora ni la producción escrita con sentido comunicativo. La observación no participante corroboró esta percepción al registrar una participación reducida del estudiantado durante las actividades convencionales de lectoescritura, lo que contrasta con la respuesta activa observada cuando las actividades incorporaron relatos y narraciones vinculados al contexto cultural. Este contraste señala que el problema no radica en las capacidades de los estudiantes, sino en la pertinencia de las mediaciones pedagógicas, y sustenta la necesidad de una propuesta que transforme la relación entre el estudiante y el texto escrito mediante actividades culturalmente situadas.

Los elementos lingüísticos se organizan en torno a los cuatro componentes que la literatura identifica como ejes del desarrollo lectoescritor en la alfabetización inicial: la conciencia fonológica, el vocabulario, la construcción sintáctica y la comprensión semántica. El diagnóstico documentó dificultades en cada uno de estos componentes: en la discriminación y manipulación de sonidos, en el repertorio léxico limitado del estudiantado, en la capacidad para construir oraciones con coherencia y en la comprensión del significado de los textos leídos. La propuesta didáctica se estructuró en cuatro fases progresivas, cada una articulada con uno de estos componentes, lo que garantiza que cada actividad responda a una necesidad documentada y a un fundamento teórico explícito, conforme a los planteamientos de Gardner (1993), Defior (1996), Cassany (2006), Solé (1992) y Ferreiro y Teberosky (1979).

Los elementos socioculturales provienen de la perspectiva aportada por los tres sabedores ancestrales, cuyas entrevistas revelaron la riqueza del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad de Piñal Dulce: coplas, décimas, arrullos, relatos, prácticas artesanales y espacios de oralidad como los "mentideros". Estos saberes, que circulan en la vida cotidiana de los estudiantes pero permanecían al margen de las actividades escolares, se integraron en la propuesta didáctica como recursos pedagógicos legítimos, en coherencia con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), la participación guiada de Rogoff (1993) y la concepción freiriana de la lectoescritura como práctica de concientización (Freire, 1970). La integración no fue decorativa: cada taller utiliza las tradiciones orales de la comunidad como materia prima para el desarrollo de habilidades lingüísticas, lo que permite que los estudiantes aprendan a leer y a escribir a partir de los significados que ya forman parte de su experiencia vital.

A continuación se presentan las conclusiones vinculadas a cada objetivo específico del estudio.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a analizar los fundamentos teóricos de la inteligencia lingüística y el enfoque sociocultural en relación con la enseñanza de la lectoescritura, la investigación logró construir un marco teórico integrado que articula cuatro perspectivas complementarias. La inteligencia lingüística de Gardner proporcionó el sustrato conceptual para comprender las capacidades cognitivas implicadas en el proceso lectoescritor. El enfoque sociocultural de Vygotsky aportó el principio de la mediación social como motor del aprendizaje. La participación guiada de Rogoff amplió este principio hacia los contextos comunitarios. La perspectiva emancipadora de Freire confirió al proceso de alfabetización una dimensión ética que trasciende lo técnico. La articulación de estos referentes no fue una yuxtaposición de autores, sino una construcción argumentativa orientada a sustentar cada decisión de diseño de la propuesta didáctica. Esta articulación permitió identificar los componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico como ejes articuladores del aprendizaje inicial de la lectoescritura, lo que a su vez determinó la estructura de cuatro fases de la propuesta.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a diagnosticar las condiciones, necesidades y potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en el C.E. Piñal Dulce, la fase diagnóstica proporcionó una caracterización cualitativa del contexto que reveló tanto las dificultades como las posibilidades del entorno educativo. Las entrevistas a los docentes documentaron el bajo nivel de desarrollo lingüístico del estudiantado, el predominio de prácticas tradicionales, la escasa planificación conjunta entre docentes y la limitada articulación con las familias. Las entrevistas a los sabedores ancestrales aportaron una perspectiva sociocultural que

identificó recursos pedagógicos disponibles en la comunidad y que difícilmente habría emergido desde una mirada exclusivamente pedagógica. La observación no participante y el diario de campo complementaron estas perspectivas al registrar las dinámicas reales del aula. La triangulación de estas cuatro fuentes permitió construir hallazgos cualitativos cuya credibilidad no dependió de una fuente única de información, conforme a los criterios de Lincoln y Guba (1985).

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a diseñar la propuesta didáctica, el estudio produjo la propuesta "Palabras con Raíz", estructurada en cuatro fases progresivas con ocho talleres, orientaciones docentes, rúbricas de evaluación cualitativa y condiciones de adaptabilidad. La propuesta fue construida a partir de un doble fundamento: los hallazgos empíricos del diagnóstico y la revisión teórica. Cada componente de la propuesta puede rastrearse hasta una necesidad documentada y un referente teórico que lo sustenta, lo que garantiza la trazabilidad del diseño. La propuesta integra los saberes ancestrales de la comunidad como recurso central, no como complemento, lo que la diferencia de las aproximaciones convencionales a la enseñanza de la lectoescritura que utilizan materiales genéricos desvinculados del contexto.

En relación con el cuarto objetivo específico, orientado a validar la propuesta mediante juicio de expertos, el proceso de validación fue realizado por tres profesionales con formación doctoral o de maestría y experiencia de entre 20 y 40 años en el campo educativo. Los tres expertos coincidieron en calificar la propuesta como sólida, coherente y lista para ser implementada. Las dimensiones de pertinencia pedagógica, integración de saberes ancestrales y viabilidad de las actividades recibieron la valoración más alta de forma unánime, lo que indica que los aspectos más distintivos de la propuesta son también los mejor evaluados. Las observaciones

finales de los expertos destacaron la coherencia del diseño con el contexto y su potencial de transferencia a otros territorios del Pacífico colombiano y del país.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se formulan a continuación se derivan de los hallazgos, las conclusiones y las limitaciones del estudio, y se organizan en cuatro ámbitos: institucional, docente, de política educativa y de investigación futura.

Para las instituciones educativas rurales con características similares al C.E. Piñal Dulce, se recomienda incorporar los saberes ancestrales y las tradiciones orales de la comunidad como recurso pedagógico en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, sin reducirlos a un complemento folclórico. Los hallazgos de esta investigación indican que la participación de los sabedores ancestrales en el espacio escolar enriquece las actividades de aula y genera condiciones de mayor motivación para el estudiantado. Se sugiere establecer mecanismos formales de articulación entre los sabedores y los docentes, de modo que su participación sea sostenida y no dependa de gestiones individuales. Se recomienda, además, que las instituciones que consideren la adaptación de la propuesta "Palabras con Raíz" realicen previamente un diagnóstico de su propio contexto, identificando las tradiciones orales, las palabras significativas y los relatos propios de su comunidad, dado que la fortaleza de la propuesta reside en su enraizamiento cultural y no en la replicación mecánica de las actividades diseñadas para el contexto de Tumaco.

Para los docentes de los primeros grados de la educación primaria, se recomienda transitar desde las prácticas centradas en la copia y el dictado hacia estrategias que articulen la oralidad con la escritura, utilizando como punto de partida los referentes culturales y experienciales del estudiantado. Los resultados de esta investigación muestran que cuando las actividades de

lectoescritura incorporan relatos, coplas y elementos del contexto comunitario, la participación y el interés de los estudiantes se incrementan de forma perceptible. Se sugiere también que los docentes implementen procesos de evaluación cualitativa, centrados en la observación del proceso de aprendizaje y no exclusivamente en productos medibles, conforme a los criterios propuestos en las rúbricas de la propuesta diseñada. La formación continua de los docentes en enfoques comunicativos y socioculturales para la enseñanza de la lectoescritura resulta una condición necesaria para que estas recomendaciones se traduzcan en cambios sostenibles en la práctica de aula.

Para las instancias de política educativa, tanto nacionales como departamentales, se recomienda fortalecer los programas de acompañamiento pedagógico en los centros educativos rurales del Pacífico colombiano, con especial atención a la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados. Los hallazgos de este estudio evidencian que la brecha entre los lineamientos normativos, que promueven enfoques comunicativos y contextualizados, y las prácticas reales del aula, donde predominan métodos mecánicos y descontextualizados, sigue siendo considerable. Se sugiere que los programas de formación docente incorporen componentes de educación intercultural y de integración de saberes comunitarios en el currículo, conforme a lo establecido en la Ley 70 de 1993 y en el Decreto 1122 de 1998. La dotación de materiales pedagógicos contextualizados, elaborados con participación de las comunidades locales, complementaría este esfuerzo.

Para futuras investigaciones, se recomienda implementar la propuesta "Palabras con Raíz" en el C.E. Piñal Dulce y evaluar sus efectos en el desarrollo de la inteligencia lingüística y las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primer grado, dado que la presente

investigación se limitó al diseño y la validación, sin abarcar la fase de implementación. Se sugiere también replicar el estudio en centros educativos de otros municipios del Pacífico colombiano, con las adaptaciones contextuales correspondientes, para valorar la transferibilidad de los hallazgos y de la propuesta. Resultaría pertinente, además, explorar la relación entre la inteligencia lingüística y otras inteligencias múltiples en el proceso de alfabetización inicial, así como profundizar en el papel de la articulación escuela-familia-comunidad en el fortalecimiento de la lectoescritura en contextos rurales. El uso de diseños longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias lectoescritoras a lo largo de un ciclo escolar completo ampliaría la comprensión del fenómeno más allá de lo que un estudio transversal puede ofrecer.

5.3 Aporte doctoral de la investigación

El aporte de esta investigación doctoral se configura en cuatro planos que responden a las exigencias de originalidad, rigor y relevancia propias del nivel de formación: el plano científico, el metodológico, el pedagógico-didáctico y el contextual-social.

En el plano científico, la investigación aporta una articulación teórica que conecta dos campos que la literatura ha mantenido relativamente desvinculados: la inteligencia lingüística, comprendida en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y la didáctica de la lectoescritura en contextos rurales y culturalmente diversos. La revisión del estado del arte reveló que, si bien existen estudios que abordan cada uno de estos campos por separado, son escasas las investigaciones doctorales recientes que los integren de forma explícita y sistemática, y menos aún desde un enfoque crítico-social que incorpore los saberes ancestrales de comunidades afrocolombianas como recurso pedagógico. La construcción de un marco teórico que articula a Gardner, Vygotsky, Rogoff y Freire en torno a un objeto de estudio concreto, y que operacionaliza

la inteligencia lingüística en sus componentes fonológico, léxico, sintáctico y semántico como ejes didácticos, representa una contribución al campo de la didáctica de la lengua en la educación primaria.

En el plano metodológico, la investigación ofrece un modelo de diseño descriptivo-propositivo aplicado a la educación, que puede servir como referente para estudios similares. El diseño articula cuatro fases secuenciales (diagnóstico, análisis, diseño de propuesta y validación por expertos) y demuestra que la combinación de entrevistas semiestructuradas, observación no participante y diario de campo, triangulados entre sí y contrastados con la revisión teórica, permite construir un fundamento empírico suficiente para el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas. La reconstrucción de los instrumentos a partir de los hallazgos documentados y la argumentación sobre la suficiencia de un grupo reducido de informantes en investigación cualitativa constituyen aportes metodológicos que pueden orientar a otros investigadores que trabajen en contextos con condiciones similares de ruralidad y de acceso limitado a grandes grupos de participantes.

En el plano pedagógico-didáctico, la propuesta "Palabras con Raíz" representa el producto central del componente propositivo de la investigación. Su originalidad reside en tres características que la distinguen de las propuestas convencionales para la enseñanza de la lectoescritura. La primera es la estructura progresiva por niveles lingüísticos (fonológico, léxico, sintáctico y semántico), que organiza las actividades conforme a la lógica del desarrollo del lenguaje en la primera infancia, en lugar de seguir la secuencia mecánica del método silábico tradicional. La segunda es la integración de los saberes ancestrales como recurso pedagógico central, lo que convierte las tradiciones orales de la comunidad en la materia prima de las

actividades de lectoescritura, en lugar de utilizar textos genéricos desvinculados del contexto. La tercera es el sistema de evaluación cualitativa, que valora el proceso de aprendizaje mediante rúbricas descriptivas organizadas por niveles de desempeño, en coherencia con el enfoque sociocultural y con las características del estudiantado de primer grado. La validación favorable de los tres expertos respalda la solidez del diseño y su potencial de aplicabilidad.

En el plano contextual y social, la investigación aporta una caracterización cualitativa del contexto educativo del C.E. Piñal Dulce que documenta tanto las dificultades como las potencialidades de la enseñanza de la lectoescritura en una comunidad afrocolombiana rural del Pacífico sur. Esta caracterización tiene valor en sí misma, dado que la literatura sobre lectoescritura en estos contextos específicos es escasa. La investigación visibiliza las voces de los docentes y los sabedores ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico y cultural, y demuestra que la articulación de ambas perspectivas produce una comprensión más completa del fenómeno que la que ofrecería cualquiera de ellas por separado. Al reconocer los saberes ancestrales como componente epistemológicamente legítimo del proceso educativo, el estudio se alinea con los principios de la educación intercultural y contribuye a una concepción de la enseñanza de la lectoescritura que no se limita a la adquisición técnica del código escrito, sino que la entiende como práctica cultural, social y emancipadora.

5.4 Limitaciones y líneas futuras de investigación

Las conclusiones y los aportes de esta investigación deben leerse en el contexto de sus limitaciones, las cuales se exponen con transparencia para orientar futuras investigaciones y para contribuir a la valoración rigurosa de los alcances del estudio.

La primera limitación se refiere al alcance del diseño. La investigación se circunscribió al diagnóstico de las condiciones de la enseñanza de la lectoescritura, al diseño de la propuesta didáctica y a su validación por juicio de expertos, sin abarcar la fase de implementación en el aula ni la evaluación de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Esta delimitación fue una decisión metodológica coherente con el diseño descriptivo-propositivo adoptado, pero implica que los resultados no permiten afirmar que la propuesta produce mejoras en las competencias lectoescritoras del estudiantado. La propuesta cuenta con respaldo teórico, fundamento empírico y validación de expertos, pero su efectividad pedagógica deberá verificarse en investigaciones futuras que incluyan su aplicación y seguimiento.

La segunda limitación se relaciona con la especificidad del contexto. El estudio se desarrolló en un centro educativo rural de San Andrés de Tumaco, con un grupo particular de informantes y en unas condiciones institucionales, culturales y geográficas determinadas. Los hallazgos son válidos para ese contexto y no pueden extrapolarse de forma directa a otros entornos educativos sin las adaptaciones pertinentes. La transferibilidad de los resultados, conforme a los criterios de la investigación cualitativa, depende de la descripción densa del contexto proporcionada en el marco contextual, que permite a otros investigadores evaluar la pertinencia de adaptar los hallazgos y la propuesta a sus propias realidades.

La tercera limitación atañe a la naturaleza de los datos. Las entrevistas a docentes y sabedores ancestrales aportaron información sintetizada por categorías temáticas, no respuestas individuales diferenciadas por informante, dado que las transcripciones originales no se conservaron. Esta circunstancia redujo la posibilidad de realizar un análisis discursivo más granular, aunque no compromete la validez de los hallazgos, puesto que las tendencias,

convergencias y disensos identificados se sustentan en la triangulación de cuatro fuentes de información y en su contraste con la revisión teórica.

La cuarta limitación se vincula con la validación de la propuesta. Si bien los tres expertos avalaron la propuesta como sólida y lista para implementar, el juicio de expertos evalúa el diseño, la coherencia y la viabilidad, no los efectos reales de la intervención pedagógica. La validación de campo, mediante la implementación de la propuesta y la observación de sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes, queda como tarea pendiente para investigaciones subsiguientes.

A partir de estas limitaciones, se identifican las siguientes líneas de investigación futura. La primera y más inmediata consiste en la implementación de la propuesta "Palabras con Raíz" en el C.E. Piñal Dulce, con un diseño que permita documentar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de las ocho semanas de la secuencia didáctica, utilizando las rúbricas cualitativas diseñadas y complementándolas con observación participante y registros de las producciones estudiantiles. La segunda línea propone la adaptación de la propuesta a otros contextos educativos del Pacífico colombiano o de regiones con presencia de comunidades afrocolombianas, lo que permitiría evaluar la transferibilidad del diseño y enriquecer la propuesta con los saberes culturales propios de cada territorio. La tercera línea sugiere profundizar en la relación entre la inteligencia lingüística y otras dimensiones del desarrollo cognitivo y comunicativo en la primera infancia, explorando la interacción entre la inteligencia lingüística y la inteligencia interpersonal o la kinestésica en el proceso de alfabetización inicial. La cuarta línea propone estudios que examinen el impacto de la articulación escuela-familia-sabedores ancestrales en los procesos de lectoescritura, dado que esta articulación emergió como un factor recurrente en el diagnóstico pero no fue objeto central de la presente investigación. Finalmente, se sugiere

explorar el papel que las tecnologías digitales, utilizadas de manera pertinente y complementaria, podrían desempeñar en el fortalecimiento de la inteligencia lingüística en contextos rurales, considerando las condiciones de conectividad y de acceso a dispositivos propias de cada territorio.

Referencias

Acosta Ramírez, A. M. (2024). Desarrollo de la lectura y la escritura: tendencias a la dislexia y disgrafía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 3045–3060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9635

Alfonso, Y., Carreño, D. y Massani, J. (2022). La exploración de la inteligencia lingüística en los niños de cinco a seis años de edad. *Mendive. Revista de Educación, 20*(1), 158–171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962022000100158&script=sci_arttext

Alvarracín, S., Oña, P., Yépez, E., Guerrón, E. y Padilla, G. (2021). Las neurofunciones y su implicación en la iniciación a la lectoescritura en niños de 5 y 6 años. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 6*(3), 37–44. http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Arévalo Acero, M. R., Hincapié Plazas, S. M. y Mendoza Ramírez, E. L. (2022). Entrelazando experiencias en la travesía pedagógica. En Secretaría de Educación del Distrito (Ed.), *Historias de aula: experiencias exitosas del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2022* (pp. 46–47). Secretaría de Educación del Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/34204713-31d6-4e69-979e-4f0499556dd0/content

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.

Beltrán, E. (2022). Disgrafía: dificultad de aprendizaje. *Revista Informática, Educación y Pedagogía*, (13), 7–13. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/7544/8264/31085

Biblioteca Nacional de Colombia. (2022). *'Leer es mi cuento' se consolida como política nacional de acceso y promoción a la lectura, la escritura y la oralidad*. https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-bnc/leer-es-mi-cuento-se-consolida-como-politica-nacional

Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, *28*, 165–177. https://www.researchgate.net/publication/240990730

Briceño, C. (2021). Interacción de las inteligencias lingüística y kinestésica y su impacto sobre la adquisición de idiomas. *Revista Franz Tamayo, 3*(8). https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/748/1977

Briceño, Ch. y Duran, E. (2022). El caligrama como herramienta pedagógica para estimular la inteligencia lingüística en estudiantes de francés como lengua extranjera. *Revista Propuestas Educativas, 4*(8), 33–51. https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/918/2121

Cacuango, C. y Hernández, A. (2022). Recursos para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Educación General Básica. *Polo del Conocimiento, 7*(4). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482973

Cajamarca-Miranda, M. L. (2024). Estrategias didácticas para el desarrollo de la inteligencia lingüística en la educación básica general-preparatoria de Ecuador. *Ciencia Matria, 10*(1). https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1208

Casasa Núñez, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Káñina. Revista de Artes y Letras, XLVII*(3), 7–31. https://doi.org/ISSNe:2215-2636

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación, 29*(1), 38–51. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202020000100038

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

Chacha, M. y Rosero, L. (2020). Procesos iniciales de enseñanza–aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria. *KOINONIA, 5*(9), 311–336. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437987.pdf

Chura, E., Huayanca, P. y Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista Innova Educación, 1*(4), 589–598. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/62/115

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61–71. https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf

Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*(4448), 1174–1176. https://doi.org/10.1126/science.7375928

Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Defior, S. (1996). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis.

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.

Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*(1), 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fernández, M. (2019). Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI. *Revista Almoraima*, (50), 205–213. https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Las-inteligencias-multiples.pdf

Ferrer Palacios, J. del C. (2023). *Promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector. Proyecto para estudiantes de primaria del área rural del Chocó, Colombia 2022* [Trabajo de grado, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional UdeM. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7809/T_ME_631.pdf

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

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A. y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura, 9*(2), 42–53. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/993

Galindo, D. y Doria, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10*(1), 163–176. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020

García, M. y Macías, M. (2022). La inteligencia lingüística en el nivel de lectura de los estudiantes de educación básica superior. *Dominio de las Ciencias, 8*(3), 1490–1512. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8635296.pdf

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Garrote Rojas, P. R. y Rojas González, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *18*. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Gobierno de Nariño. (2023). *Política Pública de Primera Infancia e Infancia del Departamento de Nariño*. http://2016-2019.narino.gov.co/inicio/files/GestionAdmnistrativa/Politicas/Cartilla_primera_infancia_e_infancia.pdf

González, L., Rodríguez, M. y Lapinet, J. (2021). Disgrafía en los procesos educativos. *Revista Portal de la Ciencia, 2*(1), 1–14. https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.295

González, L. y Cedeño, J. (2019). Una mirada distintiva a la tendencia investigativa cualitativa: interaccionismo simbólico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/tendencia-investigativa-cualitativa.html

González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación, 3*(4), 45–68. http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63

Guao-Samper, R. (2022). El positivismo vs. la crítica social: una discusión de su incidencia en la evolución del pensamiento contable. *Actualidad Contable Caras, 25*(45), 9–24. https://doi.org/10.53766/ACCON/2022.01.45.01

Guaraca-Campoverde, C. y Erazo-Álvarez, J. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Dominio de las Ciencias, 8*(3), 2460–2477. http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez-Fresneda, R., de Vicente-Yagüe Jara, M. I. y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 53*(104), 664–681. https://doi.org/10.4067/s0718-09342020000300664

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.

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

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3.ª ed.). SYPAL.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Quirón Ediciones / Fundación Sypal.

Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

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

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial* No. 41.013.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial* No. 41.214.

Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Congreso de la República de Colombia.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma, 27*(2), 7–33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 613–619. http://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es

McIntosh, M. y Morse, J. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research, 2*. https://doi.org/10.1177/2333393615597674

Ministerio de Cultura. (2022). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), "Leer es mi cuento" 2018–2022*. Biblioteca Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *¡Pásate a la biblioteca escolar!* https://www.mineducacion.gov.co/portal/decadas/363232:Pasate-a-la-biblioteca-escolar

Ministerio de Educación Nacional. (2021a). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad — Leer es mi cuento (PNLEO)*. https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/plan-nacional-de-lectura-escritura-y-oralidad/

Ministerio de Educación Nacional. (2021b). *Programa Todos a Aprender*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Mogollón, C. (2023). Desarrollo de la lectoescritura en las etapas logográfica y alfabética, empleando como estrategia didáctica el software educativo. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 31*(23), 59–83. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9631932

Morales Londoño, F. J. y Perozo Chirinos, S. R. (2021). Procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural colombiana. *Alternancia — Revista de Educación e Investigación, 3*(4), 47–63. https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/327/969

Navia, E. (2023). Enfoques de enseñanza de la escritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), 6623–6645. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8249

Nieva, J. y Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vygotsky. *Revista Cubana de Educación Superior, 38*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100009

Ochoa, E. (2022). La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva del maestro. *Revista DIALOGUS, 9*(6), 115–120. http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263545012/3263545012.pdf

Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U. https://www.researchgate.net/publication/315842152

Pascumal, K., Galarza, P. y Pozo, A. (2021). Desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística y su influencia en la expresión oral de estudiantes del nivel de educación básica. *Polo del Conocimiento, 6*(10), 483–494. https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3216

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). Sage Publications.

Perfetti, C. A., & Stafura, J. Z. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Pollock, J., Tolone, L., & Nunnally, G. (2021). How innovative teachers can start teaching innovation. *Educational Leadership, 78*(9), 20–25. https://file.go.gov.sg/ci7.pdf

Riba, C. (2017). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/4/

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rojas, B. (2014). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis*. FEDUPEL.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sánchez, L. (2021). Desarrollo normativo de la evaluación en Colombia y sus implicaciones formativas. *Revista Seres y Saberes, 9*(1). https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/download/2425/1856

Sánchez, L., Ordóñez, J. y Bustamante, M. (2022). Detección temprana de dificultades en el proceso lectoescritor de infantes de cuatro años. *Mendive. Revista de Educación, 20*(3), 944–952. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n3/1815-7696-men-20-03-944.pdf

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Serna, D., Fuentes, E. y Serna, R. (2021). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de lógica y programación y la pertinencia de pair programming. *Revista Boletín Redipe, 10*(9), 246–257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114565

Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001). Expert judgement and risk perception. En *Proceedings of the Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference (ISOPE)*, Stavanger, Noruega. https://onepetro.org/ISOPEIOPEC/proceedings-abstract/ISOPE01/All-ISOPE01/ISOPE-I-01-423/8186

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

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

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods* (4th ed.). Wiley.

UNESCO/OREALC. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo.* OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257

Universidad Piloto de Colombia. (2021). *Enfoque pedagógico*. https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Enfoque-Pedagogico.pdf

Vargas, J. (2023). Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del segundo ciclo año 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(4), 99–115. https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201

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

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist, 41*(4), 207–225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1

White, J. (2008). Illusory intelligences? *Journal of Philosophy of Education, 42*(3–4), 611–630. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00656.x

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Apéndices

Apéndice A. Carta de Consentimiento

San Andrés de Tumaco, marzo 2024

Estimado/a [Nombre del Padre/Madre/Tutor] y [Nombre del Docente],

Por medio de la presente, me dirijo a ustedes en calidad de investigador/a de la tesis doctoral titulada **" Inteligencia lingüística y su papel en la enseñanza de la lectoescritura en primaria "**, en la que se busca diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en entornos educativos primarios colombianos, con especial atención en el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, y en consonancia con el enfoque pedagógico centrado en la inteligencia lingüística.

Con el propósito de llevar a cabo esta investigación de manera ética y respetuosa, solicito su colaboración para participar en una serie de entrevistas que tendrán lugar en el Centro Educativo Piñal Dulce. Estas entrevistas se llevarán a cabo con el fin de recopilar información valiosa que contribuirá al desarrollo de la propuesta didáctica mencionada.

A continuación, detallo los aspectos relevantes del proceso de participación:

1. **Objetivo de la Investigación**: La investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado del Centro Educativo Piñal Dulce, estructurada a partir del análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, y fundamentada en un enfoque pedagógico sociocultural.
2. **Procedimiento**: Se solicitará su participación en una entrevista, la cual será conducida de manera respetuosa y confidencial. Las entrevistas tendrán una duración aproximada de [especificar tiempo].
3. **Confidencialidad**: Toda la información proporcionada durante las entrevistas será tratada de manera confidencial y solo será utilizada con fines académicos. Los datos recopilados se mantendrán bajo resguardo y no se divulgarán nombres ni información personal sin su consentimiento explícito.
4. **Voluntariedad**: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. En cualquier momento, usted tiene el derecho de retirarse de la investigación sin consecuencias negativas.
5. **Consentimiento**: Al aceptar participar en las entrevistas, usted estará otorgando su consentimiento para el uso de la información proporcionada en el marco de esta investigación.

Por favor, firme al final de esta carta para indicar su consentimiento para participar en las entrevistas. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en ponerse en contacto conmigo a través de los datos de contacto proporcionados a continuación.

Agradecemos de antemano su colaboración y participación en este importante proyecto de investigación.

Atentamente,

_____

Socorro del Pilar Reynel Angulo
Investigadora
Teléfono móvil: 3246330424 o correo:

Consentimiento del Participante:

Yo, _____, he leído y comprendido los términos y condiciones descritos anteriormente. Entiendo que mi participación en las entrevistas es voluntaria y otorgo mi consentimiento para participar en el estudio.

Firma: _____
Fecha: _____

Apéndice B. Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Guía de entrevista dirigida a los docentes

Estimado(a) docente,
Agradecemos sinceramente su participación en esta investigación titulada " Inteligencia lingüística y su papel en la enseñanza de la lectoescritura en primaria ". Su experiencia y perspectiva son fundamentales para comprender mejor cómo podemos mejorar las prácticas pedagógicas en este ámbito.

Objetivos de la Entrevista:
- Explorar su comprensión sobre la importancia de la inteligencia lingüística en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de primaria.
- Identificar las estrategias y enfoques pedagógicos que utiliza para fomentar el desarrollo de la inteligencia lingüística en el aula.
- Recoger recomendaciones para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en el contexto del C.E. Piñal Dulce.

Instrucciones:
La entrevista se llevará a cabo de manera individual, sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y solo se utilizarán con fines académicos. Siéntase libre de expresar sus opiniones y experiencias con sinceridad.

Eje 1: Dimensión fonológica
1. ¿Cómo describirías el nivel de reconocimiento y manejo de sonidos (rimas, sílabas, segmentación) que observas en tus estudiantes?
2. ¿Qué dificultades fonológicas identificas con mayor frecuencia en el aula?

Eje 2: Dimensión léxica
3. ¿Cómo valorarías el vocabulario que manejan tus estudiantes durante actividades de lectura y escritura?
4. ¿Qué tan fácilmente incorporan nuevas palabras a su uso cotidiano?

Eje 3: Dimensión sintáctica
5. ¿Cómo describirías la capacidad de tus estudiantes para construir oraciones coherentes y estructuradas al escribir?
6. ¿Qué aspectos de la estructura oracional requieren mayor apoyo?

Eje 4: Dimensión semántica
7. ¿Cómo evalúas la comprensión de significado que demuestran tus estudiantes al leer distintos tipos de textos?
8. ¿En qué situaciones notas mayores dificultades para interpretar ideas o relacionar información?

Eje 5: Prácticas pedagógicas, motivación y contexto
9. ¿Cuáles son los desafíos más comunes que observas en tus estudiantes durante las actividades de lectura y escritura?
10. ¿Qué aprendizajes o habilidades consideras prioritarias fortalecer?

Preguntas de profundización sobre prácticas pedagógicas y recursos
11. ¿Cómo describirías el interés y la sensibilidad de tus estudiantes hacia el lenguaje, la lectura y la expresión verbal?
12. ¿Qué indicios te permiten reconocer estudiantes con un perfil lingüístico más desarrollado?
13. ¿Qué estrategias aplicas para apoyar la comprensión de textos en tus clases?
14. ¿Qué actividades resultan más efectivas para ayudar a tus estudiantes a interpretar o resumir información?
15. ¿Qué métodos utilizas para estimular la escritura creativa, la redacción de textos breves o la organización de ideas?
16. ¿Qué dificultades encuentras con mayor frecuencia al trabajar la expresión escrita?

17. ¿Qué materiales o recursos didácticos empleas actualmente para enseñar lectoescritura?
18. ¿Qué recursos consideras que hacen falta o podrían mejorar el proceso?
19. ¿Utilizas actividades que integren juegos verbales, narraciones, debates o análisis de textos? ¿Cómo responden los estudiantes a ellas?
20. ¿Qué tipo de actividades basadas en el uso del lenguaje han mostrado mejores resultados?
21. ¿Cómo adaptas las actividades o materiales a las características culturales y lingüísticas de los estudiantes del Centro Educativo Piñal Dulce?
22. ¿Qué apoyos adicionales consideras necesarios para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en este contexto?

Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada a sabedores ancestrales

Estimado(a) Sabedor Ancestral:
Su conocimiento y experiencia son de gran valor para enriquecer nuestra comprensión sobre cómo integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura, especialmente desde un enfoque pedagógico basado en la inteligencia lingüística. Sus perspectivas nos ayudarán a fortalecer nuestras prácticas educativas y a promover un aprendizaje más significativo para nuestros estudiantes.

Objetivo de la Entrevista:
Explorar cómo los elementos lingüísticos y culturales pueden ser integrados de manera efectiva en la enseñanza de la lectoescritura, considerando un enfoque pedagógico centrado en la inteligencia lingüística.

Instrucciones:
La entrevista se llevará a cabo de manera respetuosa y colaborativa, con el objetivo de aprender de su experiencia y sabiduría. Sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y solo se utilizarán con fines académicos. Siéntase libre de expresar sus opiniones y conocimientos con sinceridad y detalle.

Eje 1: Importancia de la integración cultural en la lectoescritura

1. ¿Cuál es la importancia de integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura?

Eje 2: Elementos lingüísticos y culturales relevantes

2. ¿Qué tipos de elementos lingüísticos y culturales considera usted que son más relevantes para incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?
3. ¿Cómo pueden estos elementos lingüísticos y culturales contribuir al desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes?

Eje 3: Estrategias de integración en el aula

4. ¿Cuáles son algunas de las estrategias o actividades que podrían utilizarse para introducir y explorar estos elementos en el aula de lectoescritura?
5. ¿Cómo cree usted que la integración de elementos lingüísticos y culturales puede impactar positivamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes con la lectura y la escritura?

Eje 4: Prácticas culturales y recomendaciones

6. ¿Existen prácticas, tradiciones o relatos culturales específicos de nuestra comunidad que podrían servir como punto de partida para diseñar actividades de lectoescritura enriquecedoras?
7. ¿Qué recomendaciones o consejos tendría usted para los docentes que deseen incorporar de manera efectiva elementos lingüísticos y culturales en su enseñanza de la lectoescritura?

Características y necesidades del estudiantado en lectoescritura e inteligencia lingüística

8. ¿Qué elementos lingüísticos propios de la lengua u oralidad de la comunidad considera relevantes para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura?
9. ¿Qué tipos de elementos lingüísticos y culturales considera usted que son más relevantes para incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?
10. ¿Existen narraciones, formas de contar historias o estructuras propias del relato en la comunidad que podrían servir como base para actividades de lectoescritura?
11. ¿Existen prácticas, tradiciones o relatos culturales específicos que podrían servir como punto de partida para diseñar actividades de lectoescritura enriquecedoras?
12. ¿Cómo cree usted que la integración de elementos lingüísticos y culturales puede impactar positivamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes con la lectura y la escritura?
13. ¿Cómo pueden estos elementos lingüísticos y culturales contribuir al desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes?
14. **Prácticas pedagógicas actuales y uso de recursos para la lectoescritura**

15. ¿Cuáles son algunas de las estrategias o actividades que podrían utilizarse para introducir y explorar estos elementos en el aula de lectoescritura?
16. ¿Existen narraciones, prácticas o tradiciones culturales que podrían adaptarse para actividades de escritura en el aula y fomentar la producción escrita?
17. ¿Qué elementos lingüísticos y culturales considera que podrían funcionar como recursos o insumos didácticos en la enseñanza de la lectoescritura?
18. Desde su perspectiva, ¿cuál es la importancia de integrar elementos lingüísticos y culturales en la enseñanza de la lectoescritura?
19. ¿Cómo cree que estos elementos pueden favorecer el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes?
20. ¿Existen prácticas, relatos o tradiciones culturales específicas de nuestra comunidad que deberían considerarse al diseñar actividades de lectoescritura para asegurar que se adapten al contexto de los estudiantes?
21. ¿Qué recomendaciones o consejos tendría usted para los docentes que deseen incorporar de manera efectiva elementos lingüísticos y culturales en su enseñanza de la lectoescritura?

Apéndice D. Rejilla de observación no participante

Objetivo del instrumento
Registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y la participación del estudiantado durante los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Tipo de observación:
No participante, de carácter descriptivo e interpretativo.

Estructura de la rejilla

Datos generales
- Fecha:
- Grado:
- Asignatura:
- Actividad observada:
- Duración:

Categorías de observación

1. **Estrategias pedagógicas**

- Tipo de actividades propuestas
- Secuencia didáctica
- Mediación docente

2. **Interacción docente–estudiante**

- Forma de comunicación
- Retroalimentación
- Clima de aula

3. **Participación y motivación del estudiantado**

- Nivel de interés
- Participación activa
- Expresión oral y escrita

4. **Uso de recursos didácticos**

- Materiales utilizados
- Pertinencia al contexto

5. **Integración de saberes ancestrales**

- Presencia de relatos, oralidad o prácticas culturales
- Articulación con la actividad pedagógica

Tipo de registro

- **Descriptivo:** qué ocurre en el aula
- **Interpretativo:** significado pedagógico de lo observado

Apéndice E. Estructura del diario de campo

Objetivo del instrumento
Registrar reflexiones, interpretaciones pedagógicas y observaciones críticas derivadas del proceso de recolección de información durante la fase diagnóstica de la investigación.

Responsable:
Investigadora principal.

Estructura del diario

1. **Descripción de la sesión**

- Fecha
- Actividad desarrollada
- Contexto general

2. **Observaciones relevantes**

- Situaciones significativas
- Interacciones destacadas
- Respuestas del estudiantado

3. **Interpretación pedagógica**

- Análisis de la situación observada
- Relación con categorías de análisis

4. **Reflexión crítica**

- Aprendizajes del proceso
- Ajustes pedagógicos necesarios
- Proyecciones para la siguiente acción

Apéndice F. Instrumento de Validación de la Propuesta Didáctica por Juicio de s

Universidad Americana de Europa — UNADE
Doctorado en Educación

Instrumento de validación por juicio de expertos

Propuesta didáctica: "Palabras con Raíz: Propuesta didáctica basada en la inteligencia lingüística para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado del C.E. Piñal Dulce"

Investigadora: Socorro del Pilar Reynel Angulo
Directora de tesis: Dra. Irene Becerril Arostegui

Presentación

Estimado(a) experto(a):

Se solicita su colaboración como evaluador(a) de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz", diseñada en el marco de la tesis doctoral titulada "Inteligencia lingüística y su papel en la enseñanza de la lectoescritura en primaria en el C.E. Piñal Dulce". La propuesta fue construida a partir de un diagnóstico realizado con cinco docentes y tres sabedores ancestrales de la comunidad, complementado con observación no participante y diario de campo, y se fundamenta teóricamente en la inteligencia lingüística de Gardner, el enfoque sociocultural de Vygotsky y la participación guiada de Rogoff.

Su valoración como experto(a) es fundamental para garantizar la pertinencia, la coherencia y la viabilidad de la propuesta antes de su eventual implementación. Le solicitamos que evalúe cada dimensión conforme a los criterios que se indican a continuación, aportando tanto su valoración como sus observaciones y sugerencias de mejora.

La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y será tratada con absoluta confidencialidad.

Datos del experto evaluador
Nombre completo: _____
Formación académica (último título obtenido): _____
Institución de afiliación: _____
Años de experiencia profesional en educación: _____
Áreas de experticia: _____
Fecha de evaluación: _____
Firma: _____

Instrucciones
A continuación, encontrará siete dimensiones de evaluación. Para cada dimensión, se le solicita que asigne una valoración cualitativa seleccionando uno de los tres niveles descriptivos propuestos (Insuficiente, Aceptable o Destacado) y que registre sus observaciones, sugerencias o recomendaciones en el espacio correspondiente. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo que se busca es su juicio profesional informado.

Dimensión 1. Pertinencia pedagógica
Evalúa si la propuesta responde a las necesidades educativas identificadas en el diagnóstico y si sus actividades son adecuadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes de primer grado.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	La propuesta no guarda relación con las necesidades identificadas en el diagnóstico, o las actividades

Nivel	Descriptor
	resultan inadecuadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes de primer grado.
Aceptable	La propuesta responde parcialmente a las necesidades del diagnóstico y la mayoría de las actividades son adecuadas para el nivel de primer grado, aunque algunos aspectos podrían ajustarse para mejorar su pertinencia.
Destacado	La propuesta responde de manera clara y directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico, y todas las actividades son apropiadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes de primer grado.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 2. Coherencia con los fundamentos teóricos
Evalúa si la propuesta se sustenta adecuadamente en los referentes teóricos del estudio (inteligencia lingüística de Gardner, enfoque sociocultural de Vygotsky, participación guiada de Rogoff) y si existe articulación entre la fundamentación teórica y las actividades diseñadas.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No se evidencia articulación entre los referentes teóricos y las actividades propuestas, o los fundamentos teóricos resultan insuficientes para sustentar el diseño.
Aceptable	Se observa articulación parcial entre los referentes teóricos y las actividades; algunos componentes podrían vincularse con mayor claridad a la fundamentación.
Destacado	La propuesta evidencia una articulación sólida y explícita entre los referentes teóricos y cada componente del diseño didáctico.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 3. Estructura y progresión didáctica
Evalúa si la organización de la propuesta en fases y talleres presenta una secuencia lógica y progresiva, y si la distribución de los niveles lingüísticos (fonológico, léxico, sintáctico, semántico) resulta coherente con los procesos de alfabetización inicial.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	La estructura no presenta una secuencia lógica, o la distribución de los niveles lingüísticos resulta arbitraria o incoherente con los procesos de alfabetización inicial.
Aceptable	La estructura presenta una secuencia generalmente lógica, aunque algunos talleres o fases podrían reordenarse o articularse mejor entre sí.
Destacado	La estructura presenta una secuencia progresiva clara y coherente, con articulación visible entre las fases y los niveles lingüísticos abordados en cada taller.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 4. Integración de saberes ancestrales y pertinencia cultural
Evalúa si la propuesta integra de manera significativa los saberes ancestrales y las tradiciones orales de la comunidad como recursos pedagógicos, y si las actividades son culturalmente pertinentes para el contexto del C.E. Piñal Dulce.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Los saberes ancestrales aparecen de forma superficial o decorativa, sin articulación real con las actividades pedagógicas, o el diseño no resulta culturalmente pertinente para el contexto.

Nivel	Descriptor
Aceptable	Los saberes ancestrales se integran en algunas actividades de manera pertinente, aunque podrían aprovecharse con mayor profundidad o sistematicidad.
Destacado	Los saberes ancestrales constituyen un componente central y articulado del diseño, y las actividades reflejan un conocimiento genuino del contexto cultural de la comunidad.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 5. Viabilidad de las actividades
Evalúa si las actividades propuestas pueden ser implementadas en las condiciones reales del C.E. Piñal Dulce, considerando los recursos disponibles, la infraestructura, el perfil docente y las características del contexto rural.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Las actividades requieren recursos, infraestructura o condiciones que no están disponibles en el contexto, lo que comprometería su implementación.
Aceptable	La mayoría de las actividades son viables en el contexto, aunque algunas podrían requerir ajustes menores en materiales o tiempos para garantizar su realización.
Destacado	Todas las actividades son viables en las condiciones reales del contexto, utilizan materiales accesibles y se ajustan a los tiempos y dinámicas de la institución.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 6. Claridad de las orientaciones para el docente
Evalúa si las guías de los talleres y las orientaciones generales proporcionan información suficiente y comprensible para que un docente pueda implementar la propuesta sin ambigüedades.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Las orientaciones son confusas, incompletas o insuficientes para guiar la implementación de la propuesta.
Aceptable	Las orientaciones son generalmente claras, aunque algunos talleres o momentos podrían describirse con mayor detalle o precisión.
Destacado	Las orientaciones son claras, completas y suficientemente detalladas para que un docente pueda implementar cada taller con seguridad y comprensión del propósito.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 7. Sistema de evaluación cualitativa
Evalúa si los criterios e instrumentos de evaluación propuestos (rúbricas cualitativas, diario pedagógico, producciones de los estudiantes) son coherentes con el enfoque cualitativo del estudio y resultan adecuados para valorar el proceso de aprendizaje.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Los criterios o instrumentos de evaluación no son coherentes con el enfoque cualitativo, o resultan inadecuados para valorar el proceso de aprendizaje en primer grado.
Aceptable	Los criterios e instrumentos son generalmente coherentes con el enfoque cualitativo, aunque podrían ajustarse para captar mejor la diversidad de avances del estudiantado.
Destacado	Los criterios e instrumentos son plenamente coherentes con el enfoque cualitativo, captan la diversidad de avances del estudiantado y ofrecen información útil para la toma de decisiones pedagógicas.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☐ Destacado
Observaciones y sugerencias: _____

Valoración global de la propuesta
Considerando el conjunto de las dimensiones evaluadas, ¿cuál es su valoración global de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz"?

☐ La propuesta requiere reestructuración sustancial antes de poder ser implementada.

☐ La propuesta es adecuada con ajustes menores que deben atenderse antes de la implementación.

☐ La propuesta es sólida, coherente y está lista para ser implementada con los ajustes habituales de contextualización.

Observaciones generales y recomendaciones finales:

Firma del experto evaluador: _____
Fecha: _____

Agradecimiento
Agradecemos sinceramente su tiempo, su rigor y su disposición para contribuir con su conocimiento experto al fortalecimiento de esta propuesta didáctica. Su valoración constituye un aporte fundamental para la calidad y la pertinencia del trabajo investigativo.

VALIDACION 1

Datos del experto evaluador

Nombre completo: Elizabeth Sánchez Vázquez

Formación académica (último título obtenido): Doctorado

Institución de afiliación: Universidad del Valle de México

Años de experiencia profesional en educación:20 años

Áreas de experticia: Educación y Comunicación

Fecha de evaluación: Mayo 2025

Dimensión 1. Pertinencia pedagógica

Evalúa si la propuesta responde a las necesidades educativas identificadas y si sus actividades son adecuadas para primer grado.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No guarda relación con necesidades del diagnóstico o actividades inadecuadas para primer grado.
Aceptable	Responde parcialmente; la mayoría de actividades son adecuadas con ajustes menores.
Destacado	Responde clara y directamente a las necesidades; todas las actividades son apropiadas.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 2. Coherencia con fundamentos teóricos

Evalúa si se sustenta en Gardner, Vygotsky y Rogoff, y si hay articulación entre teoría y actividades.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No se evidencia articulación entre referentes teóricos y actividades.
Aceptable	Articulación parcial; algunos componentes podrían vincularse mejor.
Destacado	Articulación sólida y explícita entre teoría y diseño didáctico.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 3. Estructura y progresión didáctica

Evalúa si la organización en fases y talleres presenta secuencia lógica y progresiva.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Sin secuencia lógica o distribución de niveles incoherente.

Aceptable	Secuencia generalmente lógica; algunos talleres podrían articularse mejor.
Destacado	Secuencia progresiva clara con articulación visible entre fases.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 4. Integración de saberes ancestrales y pertinencia cultural

Evalúa si integra significativamente los saberes ancestrales como recursos pedagógicos.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Saberes ancestrales superficiales o decorativos, sin articulación real.
Aceptable	Integrados en algunas actividades; podrían aprovecharse con mayor profundidad.
Destacado	Componente central y articulado; actividades reflejan conocimiento genuino del contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 5. Viabilidad de las actividades

Evalúa si pueden implementarse en las condiciones reales del C.E. Piñal Dulce.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Requieren recursos o condiciones no disponibles en el contexto.
Aceptable	Mayoría viables; algunas requieren ajustes menores en materiales o tiempos.
Destacado	Todas viables, materiales accesibles, tiempos y dinámicas ajustados al contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 6. Claridad de las orientaciones para el docente

Evalúa si las guías proporcionan información suficiente y comprensible para implementar.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Orientaciones confusas, incompletas o insuficientes.
Aceptable	Generalmente claras; algunos talleres podrían detallarse más.
Destacado	Claras, completas y suficientemente detalladas para implementar con seguridad.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 7. Sistema de evaluación cualitativa

Evalúa si los criterios e instrumentos de evaluación son coherentes con el enfoque cualitativo.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No coherentes con enfoque cualitativo o inadecuados para primer grado.
Aceptable	Generalmente coherentes; podrían ajustarse para captar mejor la diversidad.
Destacado	Plenamente coherentes, captan diversidad de avances y ofrecen información útil.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable X Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Valoración global de la propuesta

☐ La propuesta requiere reestructuración sustancial antes de poder ser implementada.

☐ La propuesta es adecuada con ajustes menores que deben atenderse antes de la implementación.

X La propuesta es sólida, coherente y está lista para ser implementada con ajustes de contextualización.

Observaciones generales y recomendaciones finales:

Puede aplicar tal y como se encuentra el instrumento.

Firma del experto evaluador: _____

Fecha: 28 de mayo 2025

Agradecemos sinceramente su tiempo, su rigor y su disposición para contribuir con su conocimiento experto al fortalecimiento de esta propuesta didáctica.

VALIDACION 2

Datos del experto evaluador

Nombre completo Baby Rocío Sánchez Acevedo

Formación académica (último título obtenido) Magíster en Educación

Institución de afiliación Institución Educativo I.T.P.C

Años de experiencia profesional en educación 28

Áreas de experticia Lengua Castellana

Fecha de evaluación 30 - junio - 2026

Dimensión 1. Pertinencia pedagógica

Evalúa si la propuesta responde a las necesidades educativas identificadas y si sus actividades son adecuadas para primer grado.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No guarda relación con necesidades del diagnóstico o actividades inadecuadas para primer grado.
Aceptable	Responde parcialmente; la mayoría de actividades son adecuadas con ajustes menores.
Destacado	Responde clara y directamente a las necesidades; todas las actividades son apropiadas.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 2. Coherencia con fundamentos teóricos

Evalúa si se sustenta en Gardner, Vygotsky y Rogoff, y si hay articulación entre teoría y actividades.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No se evidencia articulación entre referentes teóricos y actividades.
Aceptable	Articulación parcial; algunos componentes podrían vincularse mejor.
Destacado	Articulación sólida y explícita entre teoría y diseño didáctico.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 3. Estructura y progresión didáctica

Evalúa si la organización en fases y talleres presenta secuencia lógica y progresiva.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Sin secuencia lógica o distribución de niveles incoherente

Aceptable	Secuencia generalmente lógica; algunos talleres podrían articularse mejor.
Destacado	Secuencia progresiva clara con articulación visible entre fases.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 4. Integración de saberes ancestrales y pertinencia cultural

Evalúa si integra significativamente los saberes ancestrales como recursos pedagógicos.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Saberes ancestrales superficiales o decorativos, sin articulación real.
Aceptable	Integrados en algunas actividades; podrían aprovecharse con mayor profundidad.
Destacado	Componente central y articulado; actividades reflejan conocimiento genuino del contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 5. Viabilidad de las actividades

Evalúa si pueden implementarse en las condiciones reales del C.E. Piñal Dulce.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Requieren recursos o condiciones no disponibles en el contexto.
Aceptable	Mayoría viables; algunas requieren ajustes menores en materiales o tiempos.
Destacado	Todas viables, materiales accesibles, tiempos y dinámicas ajustados al contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 6. Claridad de las orientaciones para el docente

Evalúa si las guías proporcionan información suficiente y comprensible para implementar.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Orientaciones confusas, incompletas o insuficientes.
Aceptable	Generalmente claras; algunos talleres podrían detallarse más.
Destacado	Claras, completas y suficientemente detalladas para implementar con seguridad.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 7. Sistema de evaluación cualitativa

Evalúa si los criterios e instrumentos de evaluación son coherentes con el enfoque cualitativo.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No coherentes con enfoque cualitativo o inadecuados para primer grado
Aceptable	Generalmente coherentes, podrían ajustarse para captar mejor la diversidad
Destacado	Plenamente coherentes, captan diversidad de avances y ofrecen información útil

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Valoración global de la propuesta

☐ La propuesta requiere reestructuración sustancial antes de poder ser implementada.

☐ La propuesta es adecuada con ajustes menores que deben atenderse antes de la implementación.

☒ La propuesta es sólida, coherente y está lista para ser implementada con ajustes de contextualización.

Observaciones generales y recomendaciones finales:

El documento muestra un trabajo pedagógico y didáctico coherente con su contexto. Refleja experiencia y compromiso, y es un aporte aplicable tanto en la costa pacífica como en otras regiones.

Firma del experto evaluador: Rocky Perea Sánchez

Fecha: 30 - Junio - 2026

Agradecemos sinceramente su tiempo, su rigor y su disposición para contribuir con su conocimiento experto al fortalecimiento de esta propuesta didáctica.

VALIDACION 3

Datos del experto evaluador

Nombre completo: CARLOS GUAZMAYAN RUIZ

Formación académica (último título obtenido): Doctor en Educación

Institución de afiliación: Universidad de Nariño

Años de experiencia profesional en educación: 40 años

Áreas de experticia: Educación y Pedagogía, Educación Virtual

Fecha de evaluación: 30 de junio de 2026

Dimensión 1. Pertinencia pedagógica

Evalúa si la propuesta responde a las necesidades educativas identificadas y si sus actividades son adecuadas para primer grado.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No guarda relación con necesidades del diagnóstico o actividades inadecuadas para primer grado.
Aceptable	Responde parcialmente; la mayoría de actividades son adecuadas con ajustes menores.
Destacado	Responde clara y directamente a las necesidades; todas las actividades son apropiadas.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable ☒ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 2. Coherencia con fundamentos teóricos

Evalúa si se sustenta en Gardner, Vygotsky y Rogoff, y si hay articulación entre teoría y actividades.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No se evidencia articulación entre referentes teóricos y actividades.
Aceptable	Articulación parcial; algunos componentes podrían vincularse mejor.
Destacado	Articulación sólida y explícita entre teoría y diseño didáctico.

Valoración: ☐ Insuficiente ☒ Aceptable ☐ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 3. Estructura y progresión didáctica

Evalúa si la organización en fases y talleres presenta secuencia lógica y progresiva.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Sin secuencia lógica o distribución de niveles incoherente.

Aceptable	Secuencia generalmente lógica; algunos talleres podrían articularse mejor.
Destacado	Secuencia progresiva clara con articulación visible entre fases.

Valoración: ☐ Insuficiente [X] Aceptable ☐ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 4. Integración de saberes ancestrales y pertinencia cultural

Evalúa si integra significativamente los saberes ancestrales como recursos pedagógicos.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Saberes ancestrales superficiales o decorativos, sin articulación real.
Aceptable	Integrados en algunas actividades; podrían aprovecharse con mayor profundidad.
Destacado	Componente central y articulado; actividades reflejan conocimiento genuino del contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable [X] Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 5. Viabilidad de las actividades

Evalúa si pueden implementarse en las condiciones reales del C.E. Piñal Dulce.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Requieren recursos o condiciones no disponibles en el contexto.
Aceptable	Mayoría viables; algunas requieren ajustes menores en materiales o tiempos.
Destacado	Todas viables, materiales accesibles, tiempos y dinámicas ajustados al contexto.

Valoración: ☐ Insuficiente ☐ Aceptable [X] Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 6. Claridad de las orientaciones para el docente

Evalúa si las guías proporcionan información suficiente y comprensible para implementar.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	Orientaciones confusas, incompletas o insuficientes.
Aceptable	Generalmente claras; algunos talleres podrían detallarse más.
Destacado	Claras, completas y suficientemente detalladas para implementar con seguridad.

Valoración: ☐ Insuficiente [X] Aceptable ☐ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Dimensión 7. Sistema de evaluación cualitativa

Evalúa si los criterios e instrumentos de evaluación son coherentes con el enfoque cualitativo.

Nivel	Descriptor
Insuficiente	No coherentes con enfoque cualitativo o inadecuados para primer grado.
Aceptable	Generalmente coherentes; podrían ajustarse para captar mejor la diversidad.
Destacado	Plenamente coherentes, captan diversidad de avances y ofrecen información útil.

Valoración: ☐ Insuficiente ☒ Aceptable ☐ Destacado

Observaciones y sugerencias: _____

Valoración global de la propuesta

☐ La propuesta requiere reestructuración sustancial antes de poder ser implementada.

☐ La propuesta es adecuada con ajustes menores que deben atenderse antes de la implementación.

☒ La propuesta es sólida, coherente y está lista para ser implementada con ajustes de contextualización.

Observaciones generales y recomendaciones finales:

Luego de la atenta lectura al documento me permito destacar el trabajo en sus dimensiones pedagógica y didácticas muy acordes con las condiciones contextuales, que dan cuenta de la significativa experiencia y compromiso de quienes adelanta la presente propuesta, constituyéndose en un aporte que puede ser extensible las diversas zonas, no solamente de la costa pacifica sino del país.

Firma del experto evaluador: 

Fecha: 30 de junio de 2026

Agradecemos sinceramente su tiempo, su rigor y su disposición para contribuir con su conocimiento experto al fortalecimiento de esta propuesta didáctica.

Apéndice G. Rúbricas Cualitativas de Evaluación de los Talleres de la Propuesta Didáctica

“Palabras con Raíz”

Presentación

Las rúbricas que se presentan a continuación constituyen instrumentos de evaluación cualitativa diseñados para acompañar cada uno de los ocho talleres de la propuesta didáctica "Palabras con Raíz". Su propósito no es calificar numéricamente a los estudiantes, sino orientar la observación del docente y ofrecer descriptores cualitativos que permitan valorar el proceso de aprendizaje en sus diferentes manifestaciones. Cada rúbrica contempla tres niveles de desempeño —en desarrollo, en consolidación y logrado— y se organiza en torno a los criterios de evaluación definidos para cada taller en la sección 4.3.11 del documento. El docente registra la valoración de cada estudiante señalando el nivel que mejor describe su desempeño observado, y utiliza el espacio de observaciones para consignar elementos cualitativos que enriquezcan la comprensión del proceso.

Rúbrica del Taller 1: "Coplas que suenan"
Fase I — Conciencia Fonológica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Participación en la escucha y repetición de coplas	Escucha con atención intermitente y participa de forma esporádica en la repetición coral	Escucha con atención sostenida y se suma a la repetición coral en la mayoría de las coplas	Escucha con interés manifiesto, repite las coplas con entusiasmo y mantiene el ritmo con palmas
Identificación de rimas	Aún no logra identificar las palabras que suenan parecido al final de los versos, incluso con ayuda directa del docente	Identifica al menos una pareja de palabras que riman con el apoyo de preguntas orientadoras del docente	Identifica de forma autónoma dos o más parejas de palabras que riman en las coplas presentadas
Segmentación silábica	Presenta dificultades para segmentar palabras en sílabas mediante palmadas; confunde el número de sílabas	Segmenta correctamente en sílabas al menos dos de las palabras propuestas, con apoyo parcial del docente	Segmenta de forma autónoma y acertada tres o más palabras, incluyendo su propio nombre
Aporte a la construcción colectiva de rima	No logra aportar palabras que rimen con las propuestas por el docente	Propone al menos una palabra que rime, aunque requiera confirmación o ajuste del docente	Propone dos o más palabras que riman y contribuye activamente a la construcción colectiva

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 2: "Jugando con los sonidos"
Fase I — Conciencia Fonológica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Identificación de sonidos finales (juego del eco)	Repite la palabra completa en lugar de la sílaba final, o no logra aislar el sonido final	Identifica la sílaba final en al menos dos de las cinco palabras propuestas	Identifica correctamente la sílaba final en cuatro o más palabras y participa con fluidez en el juego
Reconocimiento de sonidos iniciales	No logra agrupar las palabras por sonido inicial ni identificar qué palabras comienzan igual	Reconoce el sonido inicial de al menos dos palabras y las agrupa correctamente con apoyo	Reconoce de forma autónoma el sonido inicial de tres o más palabras y propone ejemplos adicionales
Armado de palabras con tarjetas silábicas	No logra unir las tarjetas para formar palabras	Forma al menos una palabra combinando tarjetas, con	Forma de manera autónoma dos o más palabras y experimenta

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
	reconocibles, aun con apoyo directo	apoyo del compañero o del docente	con combinaciones nuevas
Relación sonido-grafía en el cierre	Copia las sílabas de su palabra favorita sin establecer relación con los sonidos trabajados	Escribe las sílabas de su palabra con apoyo y muestra alguna relación entre lo oral y lo escrito	Escribe las sílabas de forma reconocible y verbaliza la correspondencia entre sonido y grafía

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 3: "El tesoro de las palabras"
Fase II — Desarrollo Léxico

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Presentación de un objeto o palabra de casa	No trae objeto ni dibujo, o presenta uno sin poder nombrarlo con una palabra identificable	Trae un objeto o dibujo y lo nombra, aunque su presentación al grupo es breve o tímida	Presenta su objeto con entusiasmo, lo nombra con claridad y ofrece algún detalle sobre su significado o uso
Participación en las conversaciones sobre significados	Permanece en silencio durante las conversaciones o responde solo con monosílabos	Responde a las preguntas del docente aportando información básica sobre al menos una palabra	Participa activamente, formula preguntas, conecta la palabra con experiencias personales y aporta información nueva
Escritura de una palabra en tarjeta	No logra representar gráficamente la palabra, aun con apoyo del docente	Escribe la palabra con apoyo del docente; la representación puede ser parcial pero reconocible	Escribe la palabra de forma autónoma o con mínimo apoyo; la grafía es reconocible
Construcción de oración breve con la palabra	No logra formular una oración que contenga la palabra, ni oral ni dictada	Formula oralmente una oración breve que contiene la palabra y la dicta al docente para que la escriba	Formula y dicta una oración con sentido comunicativo que refleja una conexión personal con la palabra

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 4: "Palabras viajeras"
Fase II — Desarrollo Léxico

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Clasificación temática de palabras	No logra asociar las palabras del glosario con categorías temáticas	Asocia al menos una palabra con su familia temática, con orientación del docente	Clasifica correctamente dos o más palabras y propone agrupaciones temáticas por iniciativa propia
Interés frente a las historias de las palabras	Se distrae o no muestra interés durante las explicaciones del sabedor o del docente	Escucha con atención y formula al menos una pregunta o comentario sobre la historia de alguna palabra	Escucha con interés sostenido, formula preguntas pertinentes y relaciona las historias con su experiencia
Elaboración de la tarjeta viajera	No elabora la tarjeta o la deja incompleta sin palabra ni mensaje	Elabora la tarjeta con la palabra escrita (con apoyo) y dicta un mensaje breve al docente	Elabora la tarjeta de forma autónoma, escribe la palabra, dicta un mensaje significativo y la personaliza con un dibujo
Conexión léxica en el juego de cierre	No logra asociar una palabra del glosario con otra de la misma familia temática	Asocia una palabra con otra de la misma familia cuando el docente ofrece una pista	Asocia palabras de forma fluida y propone conexiones que evidencian apropiación del vocabulario trabajado

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 5: "Oraciones con vida"
Fase III — Construcción Sintáctica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Construcción oral de oraciones con tarjetas	No logra combinar las tarjetas de colores para formar una oración con sentido, aun con apoyo	Combina las tarjetas y forma al menos una oración con sentido, con apoyo del compañero o del docente	Forma de manera autónoma dos o más oraciones con sentido y experimenta con combinaciones creativas
Expansión de oraciones	No logra agregar elementos nuevos a la oración básica	Agrega al menos un elemento (cuándo, cómo o dónde) con sugerencia del docente	Agrega de forma autónoma uno o más elementos que amplían la oración sin perder coherencia
Escritura de oraciones en el cuaderno	No logra copiar las oraciones en el cuaderno o las copia sin separación de palabras	Copia al menos dos oraciones con separación parcial de palabras y apoyo del docente	Escribe al menos dos oraciones con separación reconocible de palabras, mayúscula inicial y punto final
Participación en la oración colectiva más larga	No aporta elementos a la oración colectiva	Aporta al menos una palabra o grupo de palabras que se integra con coherencia	Aporta elementos que enriquecen la oración y muestra comprensión de que la oración crece sin perder sentido

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 6: "Del relato a la escritura"
Fase III — Construcción Sintáctica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Reconstrucción oral del relato	No logra recordar ni verbalizar elementos del relato escuchado	Recuerda y verbaliza al menos un elemento de la historia (un personaje, una acción o un lugar)	Reconstruye oralmente la secuencia narrativa mencionando al menos tres elementos clave del relato
Respuesta a preguntas orientadoras	No responde a las preguntas o las respuestas no guardan relación con la historia	Responde a al menos dos preguntas orientadoras con información pertinente, aunque de forma breve	Responde a las preguntas con oraciones que reflejan comprensión de la secuencia narrativa
Contribución a la escritura grupal	No participa en la producción escrita del grupo o su participación se limita al dibujo	Contribuye escribiendo al menos una palabra o parte de una oración en la lámina grupal	Escribe al menos una oración completa en la lámina y colabora activamente en la organización del texto grupal
Secuencia narrativa de la producción grupal	La producción del grupo no presenta una secuencia narrativa identificable	La producción presenta al menos dos momentos narrativos reconocibles (inicio y desarrollo, o desarrollo y cierre)	La producción presenta una secuencia narrativa completa con inicio, desarrollo y cierre reconocibles

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 7: "¿Qué nos dice el cuento?"
Fase IV — Comprensión Semántica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Formulación de predicciones	No formula predicciones antes de la lectura, aun con invitación del docente	Formula al menos una predicción, aunque sea genérica o poco vinculada con	Formula una o más predicciones fundamentadas en el título o las ilustraciones presentadas

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
		las pistas visuales	
Comprensión literal	No responde correctamente a las preguntas sobre información explícita del texto	Responde correctamente a al menos una pregunta literal sobre personajes, lugares o acciones del cuento	Responde con precisión a dos o más preguntas literales, demostrando captación de la información básica
Comprensión inferencial	No intenta responder a las preguntas inferenciales o sus respuestas no guardan relación con el texto	Intenta responder al menos una pregunta inferencial, aunque la respuesta sea parcial o imprecisa	Responde a preguntas inferenciales estableciendo conexiones entre la información del texto y sus propios conocimientos
Conexión texto-experiencia personal	No establece conexiones entre el cuento y su vida personal o comunitaria	Establece al menos una conexión con su experiencia personal cuando el docente formula la pregunta	Establece conexiones espontáneas entre el cuento y su vida, su familia o su comunidad, con riqueza en los detalles

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Rúbrica del Taller 8: "Mi historia, mi escritura"
Fase IV — Comprensión Semántica

Criterio	En desarrollo	En consolidación	Logrado
Planificación de la historia	No logra completar la hoja de planificación ni con apoyo; no define un personaje ni una situación	Completa al menos dos campos de la hoja de planificación con apoyo del docente (personaje + situación o personaje + lugar)	Completa tres o más campos de la planificación, definiendo personaje, situación y desenlace con coherencia
Producción textual	No logra producir oraciones escritas vinculadas a su planificación; el texto es ilegible o inexistente	Produce al menos dos oraciones escritas (con apoyo parcial del docente) que reflejan la historia planificada	Produce tres o más oraciones con secuencia narrativa reconocible, con autonomía total o apoyo mínimo
Vinculación con el contexto cultural	El texto no refleja elementos del contexto cultural ni de la experiencia personal del estudiante	El texto incluye al menos un elemento del contexto (un lugar, un objeto, una práctica)	El texto integra de manera natural elementos del contexto cultural, la identidad personal o los saberes comunitarios
Ilustración y complementariedad texto-dibujo	Las ilustraciones no se relacionan con el texto escrito	Las ilustraciones guardan relación parcial con el texto y complementan la comprensión de la historia	Las ilustraciones complementan el texto de forma coherente, representando las escenas clave de la narrativa
Disposición para compartir	No muestra disposición para compartir su producción con el grupo	Acepta que el docente lea su historia al grupo, aunque no la presenta por sí mismo	Presenta su historia al grupo (leyendo, narrando o mostrando ilustraciones) con disposición y entusiasmo

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____ Observaciones: _____

Instrucciones de uso de las rúbricas
El docente completará una rúbrica por cada estudiante al finalizar cada taller, basándose en las observaciones realizadas durante la sesión. No es necesario que el estudiante alcance el nivel "Logrado" en todos los criterios para considerar que el taller fue exitoso; lo que se valora es la trayectoria de avance a lo largo de las ocho semanas. Se recomienda conservar las rúbricas completas como evidencia del proceso y revisarlas comparativamente al finalizar la

propuesta, de modo que sea posible identificar las áreas de mayor avance y las que requieren refuerzo en futuras implementaciones.

Glosario

El presente glosario recoge las definiciones de los principales términos empleados en esta investigación, precisando el sentido que se les atribuye en el marco del estudio. No se trata de definiciones universales, sino de conceptualizaciones operativas que orientan la lectura del documento y reflejan las decisiones teórico-metodológicas adoptadas por la investigadora.

Categorías de análisis. Construcciones teórico-metodológicas que permiten organizar, interpretar y sistematizar la información cualitativa recolectada durante la investigación. A diferencia de las variables propias de los enfoques cuantitativos, las categorías de análisis son dinámicas y susceptibles de refinamiento a lo largo del proceso investigativo.

Conciencia fonológica. Capacidad metalingüística que permite reconocer, discriminar y manipular los sonidos del lenguaje oral, abarcando desde las unidades más amplias (palabras y sílabas) hasta los fonemas individuales. Constituye un predictor fundamental del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Enfoque sociocultural. Perspectiva teórica y pedagógica derivada de los planteamientos de Vygotsky, que concibe el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social y por las herramientas culturales del entorno. En esta investigación, el enfoque sociocultural fundamenta la integración de los saberes ancestrales como recurso legítimo para la enseñanza de la lectoescritura.

Informantes. Personas que participan en una investigación cualitativa aportando información relevante sobre el fenómeno estudiado, a partir de sus experiencias, percepciones y conocimientos. En este estudio, los informantes fueron cinco docentes y tres sabedores ancestrales del C.E. Piñal Dulce.

Inteligencia lingüística. Capacidad multidimensional para utilizar el lenguaje de forma eficaz en sus dimensiones fonológica, léxica, sintáctica y semántica, tanto en la comprensión como en la producción oral y escrita. Se comprende en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y se articula con el enfoque sociocultural para fundamentar la propuesta didáctica.

Investigación descriptivo-propositiva. Tipo de investigación cualitativa que combina un componente descriptivo (orientado a caracterizar y comprender un fenómeno en su contexto) con un componente propositivo (orientado a diseñar una propuesta o modelo que responda a las necesidades identificadas). También denominada investigación proyectiva en la clasificación holística de Hurtado de Barrera.

Lectoescritura. Proceso pedagógico complejo que involucra la articulación de saberes disciplinares, didácticos y contextuales orientados a que el estudiante acceda al código escrito y desarrolle progresivamente competencias para leer con comprensión y escribir con intención comunicativa. En esta investigación, se concibe como una práctica social, cultural y cognitiva situada.

Mediación pedagógica. Acompañamiento intencionado del docente que permite al estudiante avanzar desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que logrará hacer de forma autónoma, conforme al concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Participación guiada. Concepto propuesto por Rogoff que describe el proceso mediante el cual los niños aprenden al participar en actividades culturales con grados crecientes de responsabilidad, guiados por adultos o pares más experimentados. Amplía la noción vygotskiana de zona de desarrollo próximo hacia los contextos comunitarios.

Propuesta didáctica. Conjunto articulado de fundamentos, objetivos, actividades, materiales y criterios de evaluación diseñados para atender una necesidad pedagógica específica. En este estudio, la propuesta didáctica "Palabras con Raíz" constituye el producto central del componente propositivo de la investigación.

Sabedores ancestrales. Personas reconocidas por la comunidad como portadoras de conocimientos tradicionales, prácticas culturales y experiencias acumuladas a lo largo de generaciones, cuyo saber se transmite principalmente a través de la oralidad. En esta investigación, su participación como informantes aportó la perspectiva sociocultural que complementó la mirada pedagógica de los docentes.

Selección intencional por criterios. Procedimiento de selección de participantes propio de la investigación cualitativa, en el cual los informantes se eligen a partir de criterios previamente definidos que garantizan su pertinencia para el estudio, en lugar de procedimientos probabilísticos orientados a la representatividad estadística.

Transferibilidad. Criterio de rigor cualitativo que se refiere a la posibilidad de que los hallazgos y la propuesta de una investigación sean adaptados críticamente a otros contextos con características similares, a partir de la descripción densa de las condiciones en que se realizó el estudio. No equivale a la generalización estadística propia de los enfoques cuantitativos.

Triangulación. Procedimiento metodológico que consiste en la combinación de dos o más fuentes de datos, técnicas de recolección o perspectivas teóricas para el estudio de un mismo fenómeno, con el propósito de fortalecer la credibilidad de los hallazgos y reducir los sesgos derivados de una fuente única.

Zona de desarrollo próximo. Concepto propuesto por Vygotsky que designa la distancia entre lo que un estudiante puede realizar de forma independiente y lo que puede lograr con la guía de un adulto o de un par más capaz. Constituye el espacio pedagógico donde la mediación docente resulta más efectiva para promover el aprendizaje.