



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Programa: Doctorado en Educación
Línea de investigación: Educación Cognitiva**

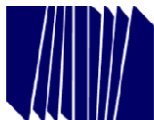


**MODELO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN RURAL DESDE UN ENFOQUE
POR COMPETENCIAS**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Libardo Enrique Assia De La Rosa
Tutor: Yonarki Alberto Ramírez

Caracas, mayo de 2026



N°20260534-57-132

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 03 de Junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS del Doctorado en Educación, titulada: “**Modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde un enfoque por competencias**”, presentada por el ciudadano: **Libardo Enrique Assia De la Rosa**, titular del pasaporte N° **BF389180**, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada.**

OBSERVACIONES:

Esta tesis constituye un aporte novedoso y muy relevante al campo de la educación rural y la alfabetización inicial. Responde a necesidades educativas reales. El descubrimiento del “paisaje sonoro rural” como recurso para el desarrollo de la conciencia fonológica es un hallazgo original y potente que debería ser publicado y difundido en revistas de alto impacto y otros espacios académicos.



Dr. Yonarki Alberto Ramírez
C.I. N.- 12115813
(Tutor)



Dr. Henry Rumbos
C.I. N.- 9.315.779



Dra. Adriana González
C.I. N.- 13.564.518

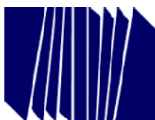


Dr. Jesús Lovera
C.I. N. - 18.754.418



Dra. Delia Mera
C.I. N.- 14.287.767





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-132

**“MODELO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN RURAL DESDE UN
ENFOQUE POR COMPETENCIAS”**

POR: Libardo Enrique Assia De la Rosa
Pas. BF389180

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 03 días del mes de junio de 2026.



Dr. Yonarki Alberto Ramírez
C.I. N.- 12115813
(Tutor)



Dr. Henry Rumbos
C.I. N.- 9.315.779



Dra. Adriana González
C.I. N.- 13.564.518



Dr. Jesús Lovera
C.I. N. - 18.754.418



Dra. Delia Mera
C.I. N.- 14.287.767



TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	5
LISTA DE FIGURAS	6
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
MOMENTO I	10
FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN	10
Perspectiva de la situación fenómeno de estudio	10
Interrogantes de la investigación	15
Propósitos de la investigación	16
General	16
Específicos	16
Justificación	16
MOMENTO II	20
Marco referencial	20
Antecedentes de la investigación	20
Bases teóricas	34
Criterios bioéticos de la investigación	51
Bases legales	53
MOMENTO III	55
REFERENTES METODOLÓGICOS	55
Paradigma	55
Enfoque	57
Método	57
Escenario	60
Informantes claves	62
Técnicas e instrumentos de recolección de información	63
Verificabilidad del instrumento de recolección de la información	65
Confirmabilidad del instrumento de recolección de la información	66
Técnicas de procesamiento de información	67
Presentación de la información	71
Limitaciones	71

Sustento paradigmático	72
MOMENTO IV	75
Análisis e interpretación de la información	75
Desarrollo de la conciencia fonológica en contexto rural y experiencias relacionales	76
Configuración de las prácticas docentes en el desarrollo del proceso lector	94
Articulación didáctica entre la conciencia fonológica y las competencias comunicativas	103
Interpretación de las concepciones docentes sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en la lectura	132
MOMENTO V	137
Elementos teóricos del modelo pedagógico para el desarrollo de la CF	137
Modelo pedagógico	137
Fundamento fenomenológico y epistemológico	138
Enfoque por competencias y alineación curricular	140
Componentes del modelo pedagógico	141
Validación y ajuste del modelo	146
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	150
Conclusiones	150
Recomendaciones	154
REFERENCIAS	157
ANEXOS	168
PROTOCOLO DE ESPECIFICACIÓN CATEGORIAL A PRIORI PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO - MATRIZ CATEGORIAL PREVIA	176
Guía de observación para recolectar información del contexto	187
Anexo 1. Entrevista en Profundidad para Informantes claves	190
Entrevista dirigida a los Docentes	190
Entrevistas dirigidas a los Estudiantes de Primera Infancia	192
Entrevistas dirigidas a los Padres de Familia	194

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Informantes claves

63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nube de conceptos del propósito específico uno (1).	91
Figura 2. Nube de conceptos propósito específico dos (2).	129
Figura 3. Pilares de la propuesta.	138
Figura 4. PILAR 1: Fundamento fenomenológico.	139
Figura 5. PILAR 2: Enfoque por competencias (MEN).	141
Figura 6. PILAR 3: Componentes del modelo y actividades.	146
Figura 7. PILAR 4: Validación y ajuste del modelo.	147
Figura 8. Resultado del modelo.	148



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Educación Cognitiva-Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-VIP-UI-IPC-NICIE)

**MODELO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN RURAL DESDE UN ENFOQUE
POR COMPETENCIAS**

Autor: Libardo Enrique Assia De la rosa

Tutor: Dr. Yonarki Alberto Ramírez

Fecha: Mayo, 2026

RESUMEN

El propósito general de esta investigación fue construir un modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural del municipio de Sahagún. Para ello, se precisaron conceptualmente nociones clave como conciencia fonológica, competencias comunicativas, enfoque por competencias y escuela rural. Los propósitos específicos se orientaron a comprender el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, describir las acciones pedagógicas de los docentes, interpretar sus concepciones sobre este proceso y develar estrategias de enseñanza de la lectura articuladas con dicha habilidad, con el fin de sustentar la construcción del modelo propuesto. Metodológicamente, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, adoptó un enfoque cualitativo, y empleó el método fenomenológico trascendental para comprender en profundidad la experiencia de los actores educativos. Se utilizaron técnicas como la observación y la entrevista en profundidad con informantes clave. El estudio se desarrolló en tres establecimientos educativos ubicados en zonas rurales, y la información fue analizada mediante triangulación, garantizando la validez y exhaustividad de los hallazgos. Los resultados evidenciaron una conciencia fonológica rural estrechamente vinculada a referentes culturales, lúdicos e intersubjetivos. Asimismo, se identificaron prácticas docentes contextualizadas, atravesadas por concepciones diversas y necesidades formativas. Como producto final, emergió un modelo pedagógico de enfoque competencial, estructurado en cuatro componentes y validado intersubjetivamente con la comunidad educativa.

Descriptores: conciencia fonológica, enseñanza por competencias, educación rural, lectura.

INTRODUCCIÓN

La conciencia fonológica como habilidad metalingüística tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura, puesto que permite reconocer, así como manipular, de manera consciente, los fonemas, sílabas y palabras que hacen parte del lenguaje oral. Además, posibilita a los estudiantes entender las normas para la correspondencia grafema – fonema; lo cual, representa un elemento trascendental en el proceso lector, así como la adquisición de una segunda lengua. Por esto, se debe hacer énfasis en su desarrollo, ya que esta destreza abre un abanico de oportunidades al conocimiento, fortalece competencias esenciales y favorece el desempeño de los estudiantes en distintos contextos.

Sin embargo, cuando surgen dificultades en este proceso, las consecuencias pueden afectar negativamente la formación integral de los educandos, puesto que se pueden presentar situaciones en las que se generen sentimientos de exclusión, baja autoestima, ser víctima de discriminación por no saber leer, e incluso la deserción escolar, lo que puede derivar en un problema social más amplio.

Es por esto que en este estudio se abordó uno de los predictores claves del éxito en el proceso lector: la conciencia fonológica (CF), con el propósito de indagar en el desarrollo de esta habilidad para la promoción del aprendizaje en el proceso de lectura desde un enfoque por competencias, en los estudiantes de educación básica primaria en instituciones rurales del municipio de Sahagún, Córdoba. Asimismo, la investigación buscó develar las experiencias relacionales y las prácticas de alfabetización que se gestan en el seno de las familias rurales, reconociendo el hogar como el primer nicho de estimulación fonológica. En paralelo, se identificó el grado de conocimiento de los docentes sobre estrategias y acciones formativas que contribuyan al fortalecimiento de la CF, con el fin de promover una alfabetización inicial efectiva y la comprensión del código escrito. A partir de esta triangulación de saberes entre escuela y comunidad, se diseñó un modelo pedagógico enfocado en el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de zonas rurales, desde la perspectiva del

enfoque por competencias, asegurando que la propuesta dialogue con la realidad sociocultural de los actores implicados.

En tal sentido, fue fundamental estudiar este fenómeno en estudiantes de áreas rurales, ya que el diseño de un modelo de este tipo no solo permite comprender mejor su realidad, sino también plantear soluciones a las problemáticas formativas que enfrentan. Esto contribuye a garantizar una educación de calidad en estos entornos.

De acuerdo a lo expuesto, se presenta la estructura de esta investigación cualitativa, fundamentada en el paradigma interpretativo: en el Momento I: en el que se explica el planteamiento del fenómeno de estudio, los propósitos y la justificación. El Momento II abarca el contexto teórico y referencial, en el cual se abordaron los conceptos, nociones y teorías relacionadas con la conciencia fonológica, competencia comunicativa, enfoque por competencias, así como algunos elementos de la neuropsicología y memoria a corto plazo. Por su parte, el Momento III indica el camino metodológico que se asumió para el estudio del fenómeno identificado, el cual fue el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural. Además, en este espacio se planteó también la factibilidad de la investigación.

En el Momento IV se desarrolló el análisis de la información recolectada, guiado por los principios de la fenomenología husserliana y sus dimensiones noemática, noética e intersubjetiva. Este proceso permitió identificar categorías esenciales de carácter individual y universal, así como precisar los hallazgos que sustentan la estructura del modelo pedagógico propuesto. Finalmente, en el Momento V se expone dicho modelo, acompañado de su fundamentación epistemológica y fenomenológica, además de la descripción de sus componentes principales.

MOMENTO I

FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN

Perspectiva de la situación fenómeno de estudio

La conciencia fonológica (CF), cuyo constructo científico se originó en el marco investigativo relacionado con el aprendizaje de la lectura y las dificultades asociadas a este proceso, se configura como una habilidad metalingüística esencial que ha transformado la comprensión teórica y práctica de los procesos implicados en la adquisición de la lectura y la escritura. Este término, que se popularizó en las últimas décadas del siglo XX, ha sido objeto de una consolidación significativa en la investigación educativa, la cual ha establecido su papel determinante en el desarrollo exitoso de las habilidades lectoras, posicionándola como un predictor clave del desempeño en alfabetización. Este proceso, históricamente caracterizado por su complejidad, ha suscitado inquietudes tanto en padres como en docentes debido a su naturaleza prolongada y multifacética.

La adquisición de la lectoescritura demanda años de instrucción sistemática y el desarrollo progresivo de habilidades fundamentales, entre las cuales destacan la decodificación fonológica, la fluidez lectora, el dominio del vocabulario, la construcción sintáctica y la cohesión textual. La interdependencia de estos componentes subraya la relevancia de la CF como base para el aprendizaje lector efectivo, puesto que desempeña una función crítica al facilitar la integración del conocimiento fonológico y alfabético del lenguaje, permitiendo a los individuos segmentar, analizar y recombinar unidades lingüísticas dotadas de significado.

Este proceso cognitivo se vincula directamente con avances significativos en el desarrollo de la competencia lectora, puesto que la evidencia empírica derivada de investigaciones pioneras ha corroborado, de forma consistente, la existencia de una relación causal entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje lector; mientras que los avances en neuropsicología han revelado las estructuras cognitivas implícitas en dicho procesamiento, otorgando validez adicional al constructo. Esta conexión resalta la necesidad de atender las dificultades asociadas a su desarrollo, especialmente en contextos educativos donde las demandas de lectoescritura son cada vez más complejas.

Los primeros estudios a nivel internacional han establecido una base teórica y empírica sólida sobre la CF, tal como lo evidenciaron Bradley y Bryant (1985) al demostrar una conexión entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, estableciendo una relación causa-efecto que abrió posibilidades para la intervención educativa a temprana edad. Por su parte, Morais, Cary, Alegria, Bertelson, Perfetti, Beck, Bell y Hughes (1987) mostraron que el desarrollo de las habilidades de CF está sujeto en gran medida a la estimulación, destacando la importancia de entornos educativos enriquecidos. Asimismo, Jiménez (1992) aportó una conceptualización influyente que permitió delimitar y diferenciar la CF de otras habilidades metalingüísticas, mientras que Defior (1996) identificó sus componentes básicos, sirviendo como fundamento para diseñar tareas manipulativas en distintos niveles de desarrollo.

Por su parte, Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue y Garon (1997) determinaron que la CF es el principal predictor del éxito en el aprendizaje lector, evidenciándolo mediante pruebas que rastrearon su evolución en diferentes etapas, lo cual se complementa con lo expuesto por Byrne, Fielding-Barnsley y Ashley (2000) quienes sostienen que un entrenamiento fonológico específico genera no solo efectos inmediatos, sino también beneficios duraderos en las habilidades lectoras. Este postulado adquiere mayor relevancia ante lo planteado por Anthony y Francis (2005), quienes establecieron que la CF se desarrolla principalmente entre los 4 y 8 años, subrayando la importancia de intervenciones tempranas.

Dentro de las realidades del contexto nacional colombiano, diversas investigaciones han enriquecido la comprensión de la CF desde perspectivas locales. Muestra de esto fue el estudio realizado por De Eslava y Cobos (2016), quienes encontraron diferencias claras en el desempeño de tareas de CF entre niños con y sin dificultades de aprendizaje, resaltando su importancia en el diagnóstico e intervención. Esta postura coincide con los hallazgos de Gómez, Pineda y otros (2018), los cuales reportaron problemas de CF en niños con trastorno de atención sin dificultades de aprendizaje, sugiriendo la necesidad de abordajes específicos. De la misma manera, De la Asunción (2019) revisó teóricamente los métodos de enseñanza para desarrollar la CF en estudiantes de transición en el suroeste de Barranquilla, proporcionando un marco para la práctica educativa.

Otro estudio fue el realizado por Flórez (2020), quien evidenció avances en las habilidades de CF en el nivel silábico y fonémico en niños de 5 años de escuelas públicas rurales, mostrando un desarrollo temprano en contextos diversos. Este hallazgo se articula con lo planteado por Chitiva, Sánchez y otros (2021), que identificaron la necesidad de diseñar estrategias basadas en la CF para la enseñanza de la lectura en preescolar, enfatizando su relevancia en la educación inicial. Por último, Pinzón y Cabral (2022) demostraron la efectividad del programa "Jugando con los sonidos" para aumentar los niveles de CF en niños de transición en una institución educativa pública, destacando la aplicabilidad de intervenciones estructuradas.

También, cabe señalar que no fue posible ubicar alguna investigación doctoral relacionada con la conciencia fonológica desarrollada desde una perspectiva fenomenológica trascendental en el ámbito nacional colombiano, ni tampoco desarrolladas en el contexto rural de Sahagún. La mayoría de los estudios encontrados en la web, repositorios de universidades nacionales y latinoamericanas, se enfocan más en revisiones documentales y consideraciones conceptuales sobre este fenómeno. Por lo tanto, se tomaron como antecedentes, tesis doctorales relacionadas con los procesos de lectura que, por su relevancia temática, destacan la importancia de la CF en el aprendizaje lector como las realizadas por Carrillo (2022), Mancera (2023) y

Carreño (2023), las cuales se reseñarán detalladamente en el momento II de esta investigación.

Esta carencia de investigaciones doctorales específicas en el contexto colombiano y en el sahagunense evidenciaron una brecha en el conocimiento que justifica la necesidad de explorar la CF desde una perspectiva fenomenológica y contextualizada, la cual se torna aún más evidente en los entornos rurales, donde las dificultades lectoras en los niños son recurrentes y están asociadas a problemas en la pronunciación de sílabas o palabras, la identificación de fonemas o palabras dentro de textos, y la comunicación efectiva de ideas. Dichas limitaciones suelen estar acompañadas por un desarrollo insuficiente de las destrezas vinculadas a la CF; particularmente, aquellas derivadas de tareas manipulativas en los diferentes niveles de esta habilidad, lo que se atribuye a la escasez de estímulos y recursos didácticos adecuados para su fortalecimiento.

En el municipio de Sahagún, esta situación se refleja en los centros educativos rurales, donde las debilidades en el proceso lector no solo comprometen la comprensión textual, sino que también impactan negativamente el rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento, dado que la lectura se constituye como un eje transversal de la formación. Esta problemática subrayó la urgencia de desarrollar un modelo pedagógico basado en la CF que respondiera a las necesidades específicas de estos contextos, contribuyendo así al cierre de las brechas educativas identificadas.

Por otro lado, los bajos resultados en las pruebas Saber de estudiantes de tercer grado en la zona rural de Sahagún, específicamente en el área de lenguaje, confirman deficiencias en las competencias comunicativas lectora y escritora, así como en la producción y comprensión de textos escritos. Estas deficiencias están relacionadas con cómo los estudiantes abordan la alfabetización inicial y la adquisición del código escrito, además de la falta de estrategias que conecten la lectura espontánea con escenarios comunicativos significativos para los niños. Además, reflejan una problemática que está generalizada en las escuelas rurales colombianas, como lo demuestran informes nacionales de pruebas Saber 3°, 5° y 9° (ICFES, 2017).

Desde este panorama educativo, se descuidan los conocimientos previos de los estudiantes sobre su lengua materna, los cuales podrían ser valiosos para desarrollar prácticas pedagógicas más efectivas. De la misma manera, no se priorizan actividades de "estimulación lingüística" que contribuyan al desarrollo cognitivo necesario para tomar conciencia de la estructura y representación fonológica de las palabras, factor clave para el éxito lector (Loria, 2020).

Por esto, según los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lengua castellana, el desarrollo de la CF debe iniciarse en preescolar y consolidarse en los primeros grados de primaria. En este periodo, los aprendizajes relacionados con la oralidad constituyen la base para la alfabetización inicial y la comprensión lectora.

No obstante, las particularidades de las zonas rurales colombianas, como las tradiciones, hábitos e idiosincrasias familiares, inciden en el desarrollo educativo de los niños. Mientras que en contextos urbanos se prioriza el acceso a tecnologías y contenidos multimedia, en el ámbito rural, prevalece el hecho de que los niños suelen asumir responsabilidades relacionadas con actividades agrícolas y domésticas desde temprana edad, lo que contribuye a su autonomía y adaptación al medio.

Además, los estudiantes rurales enfrentan retos adicionales como recorrer largas distancias para llegar a la escuela y aprender en aulas multigrado, donde un solo docente atiende a estudiantes de distintos niveles y edades. Según Ortega y Ortega (2023) este entorno fomenta la independencia y la madurez de los niños, pero también se requieren modelos pedagógicos flexibles, como la Escuela Nueva, para garantizar procesos educativos efectivos.

Ahora bien, con el fin de mejorar la calidad educativa en estas zonas se han puesto en práctica esfuerzos gubernamentales para mejorar los procesos de lectura en los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza de educación formal. Esto se ha hecho a través de leyes, planes y decretos, pero no son suficientes, porque los beneficios de ley no satisfacen las necesidades de las comunidades rurales, puesto

que los hábitos de lectura no mejoran y el fortalecimiento de las competencias comunicativas sigue siendo un reto en vista de que no presenta mejoras significativas, según las pruebas estandarizadas mencionadas anteriormente (SABER). Asimismo, la educación rural continúa enfrentando todo tipo de desafíos relacionados con infraestructura, recursos para la enseñanza, la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras, las cuales dependen de factores institucionales y sociales como la capacitación docente y el apoyo de los padres de familia.

A partir de todo este panorama, surgieron diferentes interrogantes que fueron útiles para investigar y generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias, los cuales se relacionan a continuación:

Interrogantes de la investigación

¿Cómo se configura el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes de educación rural a partir de sus experiencias contextuales y relacionales?

¿Cuáles son las características y sentidos de las acciones y mediaciones pedagógicas que los docentes implementan cotidianamente para la enseñanza del proceso lector en el contexto rural?

¿Cómo se caracterizan las estrategias pedagógicas que actualmente emplean los docentes para el fortalecimiento de competencias comunicativas y conciencia fonológica?

¿Qué concepciones poseen los docentes sobre la conciencia fonológica y su relevancia en el aprendizaje de la lectura en contextos rurales?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y pedagógicos que deben configurar un modelo para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural, bajo un enfoque por competencias?

¿Qué elementos distintivos de la ruralidad y del enfoque por competencias deben integrarse en la arquitectura de un modelo pedagógico para el proceso lector?

De estas interrogantes se desprenden los siguientes propósitos de investigación:

Propósitos de la investigación

General

Generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.

Específicos

- Significar el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes de educación rural desde sus experiencias contextuales y relacionales.
- Develar las praxis pedagógicas de enseñanza de la lectura orientadas al desarrollo de competencias comunicativas en el aula rural.
- Caracterizar las estrategias de enseñanza de la lectura orientadas al desarrollo de competencias comunicativas en el aula rural.
- Interpretar las concepciones y significados que los docentes de educación rural atribuyen a la conciencia fonológica como base del proceso lector.
- Develar los componentes teóricos, contextuales y metodológicos que emergen de la relación entre conciencia fonológica, ruralidad y el enfoque por competencias.
- Fundamentar la estructura sistémica del modelo pedagógico propuesto para el fortalecimiento de la conciencia fonológica en el contexto rural.

Justificación

La conciencia fonológica (CF), conceptualizada por Gombert (1992) como la capacidad para identificar y manipular deliberadamente los componentes fonológicos

de las unidades lingüísticas (p. 29), emerge como un pilar cognitivo indispensable para desentrañar la arquitectura sonora del lenguaje, facilitando así la transición fluida hacia la decodificación y codificación de textos escritos. Esta metahabilidad no solo ancla las bases de la alfabetización, sino que potencia la metacognición lingüística, permitiendo a los aprendices reflexionar sobre el sonido como puente hacia el significado y la expresión creativa.

Sus déficits, por el contrario, erosionan el proceso del aprendizaje lector, manifestándose en tropiezos persistentes durante la segmentación silábica o fonémica que obstaculizan la fluidez y la inferencia textual. Tales barreras no se limitan al ámbito lingüístico; irradian hacia un ciclo vicioso de frustración cognitiva, donde el bajo dominio de la CF desmejora la autoeficacia, desincentiva la exploración lectora y perpetúa desigualdades en el acceso al conocimiento, haciendo más evidentes vulnerabilidades emocionales y sociales en etapas formativas claves.

Frente a este panorama, la praxis docente adquiere un rol protagónico al implementar intervenciones intencionales que calibren la CF a través de estrategias lúdicas y multimodales, inspiradas en marcos teóricos como el modelo dual de ruta de lectura (Coltheart et al., 2001), que equilibran el procesamiento fonológico con el léxico ortográfico. Sin embargo, la efectividad de tales prácticas depende de una sintonía fina con las experiencias individuales de los estudiantes: su bagaje cultural, ritmos de maduración y entornos socioafectivos, que en escenarios vulnerables demandan adaptaciones que trasciendan los currículos estandarizados para respetar la diversidad vivencial.

Esta investigación, por ende, se erigió como un estudio transformador al proponer un modelo pedagógico anclado en la fenomenología trascendental, que ilumina las esencias subjetivas de la CF en contextos rurales subrepresentados. Al priorizar la voz experiencial de los actores educativos (niños, maestros y familias), se reconfiguró la gestión de aula mediante acciones de estimulación fonológica adaptativas, que no solo elevan la decodificación y comprensión lectora, sino que enseñan resiliencia académica y motivan trayectorias escolares sostenibles. De este

modo, se obtuvo un impacto multifacético: en el plano teórico, enriqueciendo el constructo de la CF con matices fenomenológicos locales; en el pedagógico, equipando a docentes con herramientas aplicables para aulas heterogéneas; y en el social, democratizando la equidad educativa al mitigar rezagos y garantizar el desarrollo humano integral.

Por esta razón, este estudio propuso generar un modelo que sirve como guía para las prácticas docentes, ofreciendo herramientas más efectivas para fortalecer los procesos de alfabetización inicial, la adquisición del código escrito y las habilidades comunicativas, especialmente en contextos rurales.

Para esto, esta investigación cualitativa tuvo un fundamento paradigmático que contempló la dimensión ontológica, relacionada al desarrollo de la conciencia fonológica dentro de un entorno educativo rural, con el fin de comprender los factores que tienen su influencia en este fenómeno. De igual manera, desde la dimensión axiológica se enfatizó en la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras y atractivas para fortalecer la CF y, por consiguiente, la competencia comunicativa (lectora). En la dimensión epistemológica de este estudio, se ubicó el uso de enfoques cualitativos-formativos para interpretar el desarrollo de esta habilidad y su relación con la competencia mencionada anteriormente.

También, es importante mencionar que desde la dimensión teleológica se aportó a un mejor desarrollo de la competencia comunicativa a través de la conciencia fonológica, con el fin de mejorar los resultados académicos internos y externos de los estudiantes. Del mismo modo, se cuenta con un modelo pedagógico que contribuye al diseño de políticas institucionales, así como planes de área en donde se de mayor relevancia al desarrollo de esta habilidad, con el fin de favorecer una alfabetización inicial exitosa.

En este punto, es importante mencionar que la relevancia social de esta investigación radicó en su contribución al mejoramiento de la educación rural en Colombia, en línea con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026,

específicamente con el desafío estratégico octavo: “Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 41). Este lineamiento destaca la importancia de profundizar en el conocimiento de las potencialidades y limitaciones del ámbito rural, con miras a reducir el analfabetismo y mejorar los resultados en pruebas estandarizadas. Potenciar la conciencia fonológica bajo un enfoque por competencias facilita el acceso al aprendizaje y a la interacción social, garantizando la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo de competencias transversales mediante la lectura.

El desafío estratégico también enfatiza en la necesidad de formar y capacitar a los docentes para responder a las características y necesidades específicas de las zonas rurales. Es aquí donde se justifica un modelo pedagógico que no solo promueve el desarrollo de la conciencia fonológica, sino que también fortalece competencias comunicativas fundamentales para interactuar con el contexto y contribuir a su transformación.

En este sentido, y dado que la propuesta se centró en desarrollar una habilidad cognitiva clave para la competencia comunicativa en estudiantes de educación rural, el estudio se inscribió en la línea de investigación Educación Cognitiva del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación (UPEL-VIP-UI-IPC-NICIE). Este enfoque busca ofrecer a los docentes una guía metodológica para potenciar una habilidad mental considerada un predictor de éxito en el proceso lector, mejorando así los resultados de aprendizaje y fomentando el progreso académico y personal de los estudiantes.

Finalmente, la formulación de las interrogantes y la delimitación de los propósitos de estudio orientan no solo el desarrollo empírico de esta investigación, sino también la necesidad de establecer un marco epistemológico y conceptual que permita comprender el fenómeno desde su manifestación originaria. En este sentido, resulta necesario avanzar desde la problematización contextual hacia una revisión sistemática de los aportes contruidos por la comunidad científica, entendidos no como condicionantes previos de la interpretación, sino como referentes teóricos que

contribuyen a la comprensión posterior del fenómeno. Por ello, el apartado siguiente aborda los principales desarrollos teóricos y antecedentes investigativos vinculados con la conciencia fonológica, el enfoque por competencias y la alfabetización inicial, configurando así un soporte conceptual que permitirá interpretar, con rigor metodológico y desde la perspectiva fenomenológica, las experiencias emergentes del contexto rural.

MOMENTO II

Marco referencial

El marco referencial resultó de la revisión de antecedentes, conceptos, teorías, claves y leyes que representan los soportes de este proceso investigativo. Es aquí donde se construyó el contexto referencial necesario para comprender mejor el fenómeno estudiado. En este sentido, fue importante remitirse a los diversos autores que trataron el mismo tema, con el fin de identificar los aportes más relevantes de los mismos y vincularlos con coherencia a este estudio. Es por esto que, en este apartado, se vislumbraron los diferentes argumentos que constituyeron el sustento teórico de este trabajo y que se explican a continuación.

Antecedentes de la investigación

La conciencia fonológica ha adquirido una relevancia significativa en el ámbito educativo debido a su estrecha relación con el proceso de alfabetización inicial, evidencia de esto son las investigaciones desarrolladas en distintos contextos internacionales que han permitido comprender la naturaleza de este constructo y reconocer su valor como predictor del aprendizaje lector. En este marco, los estudios

antecedentes ofrecen fundamentos teóricos y empíricos esenciales para analizar la manera en que las habilidades metalingüísticas intervienen en la adquisición de la lectura en diferentes sistemas lingüísticos.

En este escenario, Suárez (2021) planteó un estudio doctoral denominado *Evaluación de un programa de intervención sobre la conciencia fonológica y valoración de factores asociados: diseño de casos*, para obtener el título de Doctora en Psicología. Esta investigación tuvo como objetivo principal aplicar y evaluar un programa de intervención diseñado para mejorar las habilidades fonológicas y, por consiguiente, el rendimiento en la lectura de tres participantes con dislexia fonológica o dificultades en el aprendizaje lector.

Para esto, la autora toma como referente a Sánchez (1998) y Viero (2003) para definir el proceso de lectura como competencia para el aprendizaje. Luego, para fundamentar lo relacionado con la conciencia fonológica como predictor del aprendizaje de la lectura, continúa con los aportes de Fowler, Brady y Shankweiler (1991); Signorini (1997); Lonigan y Burgess (1998); Anthony y Barker (1998), Castles y Coltheart (2004). Para explicar el uso de instrumentos relacionados con la medición de esta destreza, refiere a Ramos y Cuadrado (2006) y a Cuetos et al. (2007). Finalmente, para exponer la relación entre esta habilidad y el aprendizaje lector toma como referentes a Wise, Pae, Wolfe, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf (2008).

Esta investigación se desarrolló a partir de un diseño de estudio de caso único ya que, como lo indica la autora, se estudió una realidad única y singular de tres sujetos para identificar, a lo largo del tiempo, los efectos de alguna variable. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo que expuso la revisión de variables que integran lo cognitivo con lo socioemocional. Por esto, presenta la aplicación de instrumentos como la Batería de Evaluación de Procesos Lectores - Revisada - PROLEC-R (Cuetos et al. 2007) y Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO (Ramos y Cuadrado, 2006). También, la autora plantea el análisis cualitativo del entorno sociofamiliar mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Ahora bien, frente a las conclusiones del estudio, Suárez (2021) mencionó que:

... El programa de intervención resultó eficaz, mostrando una mejora clara en el rendimiento lector de los participantes. El análisis cualitativo evidenció que el entorno socio-familiar influye significativamente en el rendimiento lector de los niños. Se destaca la importancia de intervenciones personalizadas y del análisis integral de factores asociados (cognitivos y contextuales) en el abordaje de la dislexia y dificultades lectoras (p. 18).

De igual manera, dentro de las implicaciones educativas del estudio, Suárez (2021) recomendó que “(...) es imprescindible crear programas para la mejora del conocimiento fonológico, así como la formación de docentes, con la finalidad de que éstos adquirieran conocimientos específicos para tratar dichas dificultades en el aula” (p. 263). También, indicó que “(...) es necesario potenciar la participación de los padres en la comunidad educativa y educación de sus hijos/as, consiguiendo el compromiso de estos con el colegio a la hora de trabajar también desde casa” (p. 263).

Este proceso investigativo sugirió la estructuración y aplicación de un programa de intervención para observar el comportamiento de las variables, establecer comparaciones entre ellas en diferentes momentos (antes - después) y comprobar si se produjeron cambios significativos en los sujetos. Esto permitió identificar aportes que indicaron que, si se intervienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el proceso lector, haciendo énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica, se obtienen mejoras significativas en el mismo, las cuales se relacionan con velocidad y precisión. También, fue importante destacar que el entorno socio-familiar afecta de manera positiva o negativa en el desarrollo de la habilidad lectora.

Otro aporte estuvo relacionado con el uso de estrategias que favorecen el gusto por la lectura, tanto en la escuela como en el hogar, porque se considera un factor determinante para el rendimiento lector. Razón por la cual es necesario revisar la metodología de trabajo que se emplea en el aula para el desarrollo de la conciencia fonológica, ya que de esta manera se favorecería la competencia comunicativa y el rendimiento académico de manera general.

En términos generales, las conclusiones del estudio subrayaron la importancia de fomentar la conciencia fonológica como un medio clave para mejorar el proceso

lector en estudiantes que enfrentan dificultades en este ámbito. Además, expusieron la importancia de la formación docente para el tratamiento de estas debilidades en el aula y, de esta manera, potenciar el aprendizaje en todos los estudiantes, lo cual se relaciona con los objetivos de la presente investigación, en tanto que se busca identificar cuáles son esas acciones o estrategias que resultan pertinentes para favorecer la CF y la competencia comunicativa.

Otro estudio doctoral que cabe destacar fue el realizado por Palazón (2021), titulado *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura*, para obtener el título de doctor en Educación. El estudio tuvo como objetivo general diseñar, validar y baremar un instrumento de rápida administración que permita evaluar la adquisición de las habilidades que se han considerado como predictoras a los cinco años del desarrollo de una lectura de palabras precisa y fluida.

Este autor tomó como referentes a Alegría (2006) para explicar los procesos cognitivos relacionados con el reconocimiento de las palabras; a Defior (2008), quien indicó la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia fonológica para fortalecer el proceso lector; y a Suárez et al. (2013), para sustentar la idea de que esta habilidad es el mejor predictor para la adquisición de la lectura. También, tomó los aportes de Jiménez (2010) y Blachman et al. (2014), para exponer la importancia de intervenciones pedagógicas enfocadas en la CF a temprana edad para mejorar este aprendizaje.

Esta investigación se abordó desde el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, ya que precisó la construcción de un instrumento de medición de habilidades para la lectura, el cual se debió ajustar de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de las variables, es decir, evaluó un antes y un después para establecer impactos positivos o negativos. De igual manera, la metodología sugirió la implementación de un estudio piloto del instrumento diseñado, a través del cual se establecieron dos tipos de análisis: uno cualitativo en donde se tuvo en cuenta aspectos como la duración de la misma, la comprensión de las tareas por parte de los estudiantes y el mantenimiento de la atención, el tiempo requerido durante la prueba; y

otro cuantitativo, donde se incluyeron índices, dificultad, homogeneidad, fiabilidad de las preguntas, así como la correlación entre las mismas.

Validados los datos recolectados, Palazón (2021) procedió a la construcción de la versión definitiva del instrumento para la evaluación de los predictores de la lectura – EVAPRELEC. Es importante destacar que, dentro de las variables que fueron seleccionadas para ser medidas a través del instrumento construido EVAPRELEC, el investigador incluyó a la conciencia fonológica, reafirmando la importancia que tiene la habilidad para el fortalecimiento del proceso lector, es decir, que ésta representa un predictor de éxito en la alfabetización inicial y adquisición del código escrito. Además, dentro del test propuso actividades para evaluar diferentes niveles de la CF, de los cuales se destacan el silábico, el intrasilábico, así como el fonémico. Esto lo articuló con la velocidad de denominación, que representa la rapidez lectora, ya que existe correlación entre ellas.

Ahora bien, frente a la importancia de incluir la velocidad de denominación al instrumento construido, Palazón (2021) concluyó:

...el incluir esta variable en EVAPRELEC complementa la evaluación de la conciencia fonológica y da a los centros educativos mayores posibilidades de monitorizar el progreso, ya desde edades tempranas, de aquellos niños que no tienen un buen desempeño en esta habilidad, contribuyendo así a establecer modelos de atención a las dificultades específicas de aprendizaje basados en la prevención.... el instrumento puede aplicarse por el maestro de aula ya que presenta tareas muy alineadas con los contenidos curriculares a alcanzar y permite orientar la respuesta educativa a niños con mala adquisición de dichas habilidades (p. 204).

Estas conclusiones hacen énfasis en la importancia de conocer el estado del desarrollo de la conciencia fonológica que tienen los estudiantes, por lo que proponen el instrumento construido, EVAPRELEC, como una alternativa para tal propósito. Además, al igual que en el presente estudio, consideran la relevancia de desarrollar la CF para potenciar el proceso lector y, de esta manera, evitar situaciones de fracaso escolar que conlleven a la deserción. Asimismo, exponen la necesidad de mejorar la atención educativa a los estudiantes en las aulas de clase, con el fin de promover

oportunidades de aprendizaje en todas las áreas de enseñanza utilizando la lectura como eje transversal.

Al finalizar el estudio, Palazón (2021) sugirió que “lo deseable hubiera sido poder administrar EVAPRELEC en un mayor número de centros educativos que tuvieran otros contextos (...)” (p. 205). Además:

Consideramos una hipótesis razonable el hecho de que la administración de la prueba al inicio del curso, cuando los niños tienen un menor desarrollo de la conciencia fonémica, o incluso a los cuatro años, podría hacer que los resultados se aproximaran en mayor medida a la distribución normal y nos resulta interesante para futuros trabajos (p. 205).

Los aportes de este estudio destacaron la importancia que tiene potenciar los predictores del rendimiento lector, entre los cuales se destaca la conciencia fonológica, así como la velocidad de denominación, ya que serán las bases para el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la decodificación de palabras de manera fluida y, posteriormente, contribuirán significativamente a la adquisición de la lectura.

Finalmente, cabe destacar que otro aporte de este antecedente investigativo se relacionó con las tareas específicas para evaluar la conciencia fonológica a través de la prueba piloto implementada (EVAPRELEC). Además, complementan lo anterior con la identificación de componentes de velocidad de denominación, lo que tiene su influencia en la rapidez para decodificar palabras. Ambos aspectos se deben considerar para establecer si las estrategias de enseñanza y aprendizaje del proceso de lectura en el contexto rural, están alineadas desde el currículo y permiten dar respuesta desde lo formativo a aquellos estudiantes que presentan dificultades en la destreza lectora.

Una tercera tesis doctoral que es importante incluir como antecedente es la realizada por Pérez (2023), titulada *The role of quantity and quality of linguistic exposure on language development during childhood*, para obtener el título de doctor en Neurociencia Cognitiva. Esta investigación tuvo como objetivo general estudiar el impacto que tienen los factores del contexto lingüístico en el que crecen los niños en su desarrollo del lenguaje.

Para comprender el rol de la exposición lingüística oral, Pérez (2023) inició exponiendo los períodos sensibles para el desarrollo cognitivo relacionado con la adquisición del lenguaje y, para esto, toma como referente Bosch y Sebastián-Gallés (2001) para caracterizar el desarrollo fonológico en bilingües catalán-castellano. Seguidamente a Kuhl (2004), quien demostró que la exposición temprana a fonemas específicos sirve para moldear la percepción auditiva de infantes, dando entender lo fundamental que es la calidad del *input* lingüístico en el desarrollo fonológico, así como el surgimiento de las primeras palabras en niños y niñas.

Además, se fundamentó en Hart y Risley (1995), Hoff, (2003), Pace et al. (2017), Dailey y Bergelson (2022) y Merz et al. (2020) para investigar la influencia que tiene el estatus socioeconómico de un individuo, como un factor del contexto que tiene incidencia en la adquisición del lenguaje. De igual manera, en Peña et al. (2014) para justificar las pruebas estandarizadas usadas en los estudios para evaluar las habilidades de procesamiento lingüístico.

Es importante mencionar que, aunque la investigación se dividió en tres estudios, ésta se abordó, de manera general, desde el paradigma positivista y con un enfoque cuantitativo, ya que se deseaba conocer cómo se relaciona la cantidad y la calidad del *input* lingüístico con el desarrollo de habilidades fonológicas, dentro de las cuales se consideró la CF. Por ejemplo, en el estudio 1 se planteó a la población de estudiantes participantes una serie de actividades manipulativas del fonema, entre las que se destacaron la lectura de pseudopalabras para identificar si rimaban o no, comparando la última vocal de cada una de ellas.

Una de las conclusiones a las que llegó Pérez (2023) es que “(...) la cantidad y calidad del *input* lingüístico juega un papel relevante en el desarrollo del lenguaje durante la infancia, demostrando el desarrollo de lenguaje no fonológico, los dominios léxico, semántico y sintáctico se ven afectados por estos (...)” (p. 116). De manera general, el autor expuso ideas respecto a la calidad de la exposición lingüística para el fortalecimiento del habla y cómo los adultos adaptan su registro del habla para potenciar el habla temporal en niños y niñas.

También recomendó el autor que “(...) al evaluar los factores de exposición que modulan el crecimiento del lenguaje, el estudio de la dominancia y la competencia lingüística es complementario a la investigación de medidas continuas más directas del porcentaje de AoE (edad de exposición)” (p.116). Otro aspecto que consideró a tener en cuenta en futuras investigaciones es que:

(...) nuestros hallazgos puedan informar las prácticas pedagógicas y clínicas (...) destacando factores ambientales específicos que, como la cantidad de exposición lingüística, moldean en gran medida el conocimiento y la competencia lingüística y que deben ser considerados al evaluar el desarrollo típico y atípico del lenguaje (p. 116).

Frente a los aportes de este estudio, se destacó lo relacionado en la primera conclusión, ya que se tomaron como elemento relevante el diseño de intervenciones tempranas que aprovechen las regularidades temporales del habla infantil, con el fin de fortalecer la conciencia fonológica. Esto, con el propósito de determinar las acciones, así como los recursos que resultan pertinentes a la hora de desarrollar esta habilidad y de potenciar el aprendizaje del proceso lector, es decir, se requiere que el docente sea capaz de reconocer esos elementos que despiertan el interés de sus estudiantes, para integrarlos a su práctica de aula.

Otro aporte de esta investigación es que se identificó que, el *input* lingüístico juega un rol importante en el desarrollo constante de las habilidades fonológicas, por lo que es importante una selección adecuada de las estrategias y recursos para el aprendizaje, con el fin de que los estudiantes se motiven hacia el fortalecimiento de su competencia lectora. En el segundo aparte investigativo, se expone como contribución la relación que existe entre las capacidades neurocognitivas, el desarrollo de habilidades fonológicas y la modulación de la amplitud del habla.

Por otro lado, en la tercera sección, en lo que respecta a destrezas fonológicas, se hizo énfasis nuevamente en las de tipo neurocognitivo implicadas en la extracción, así como en la segmentación de unidades fonológicas en el habla, lo que contribuye de manera significativa en el ejercicio de las tareas manipulativas para el desarrollo de la CF en cada uno de sus niveles, lo cual se anotó como aporte al presente estudio.

Luego de revisar las tendencias internacionales, resultó pertinente analizar el panorama investigativo colombiano, donde la conciencia fonológica ha adquirido una importancia creciente en las últimas décadas. Sin embargo, la exploración de la literatura científica nacional evidenció la ausencia de investigaciones doctorales centradas específicamente en este fenómeno. Ante esta situación, se recurrió a estudios doctorales relacionados con los procesos de lectura, en los cuales la conciencia fonológica se reconoce como un elemento fundamental para el aprendizaje lector. Esta decisión metodológica permitió sustentar la presente investigación en referentes teóricos y empíricos relevantes, además de destacar el aporte original del estudio al abordar de manera específica la conciencia fonológica en el contexto de la educación rural colombiana.

Por esto, se tomó como referente el estudio doctoral realizado por Carrillo (2022), titulado *La competencia lectora: una visión sistemática y constructivista a la luz de la práctica pedagógica*, para optar al grado de doctor en Educación. Esta investigación, vinculada al contexto educativo colombiano, tuvo como propósito principal generar constructos en favor de una competencia lectora de base sistémica y constructivista, fundamentada en la práctica pedagógica de la educación primaria.

Para llevar a cabo este estudio, Carrillo (2022) se apoyó en la enseñanza transaccional constructivista de Goodman (1996), Oxford (2001) y Araya, Andonegui y Alfaro (2011). De igual manera, explicó la importancia del trabajo colaborativo en el aula de clases, apoyándose en Zañartu (2003), Rayón (2011), Delgado (2015), Artunduaga y Freile y Mora (2018); así como también hizo énfasis en consideraciones relacionadas con la competencia lectora y, para ello, se fundamentó en Marinsalta (2001), Silva (2005), Ríos (2008), Bravo (2009) y Prueba PISA (2018).

Además, este estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, aplicando el método fenomenológico de Husserl y bajo un enfoque cualitativo de investigación, con el fin de comprender las concepciones y experiencias relacionadas con la competencia lectora en estudiantes de básica primaria. En la metodología, la investigadora aplicó

una entrevista en profundidad con guion para conocer las características que integran el objeto de estudio.

Dentro de estas, se destacaron las competencias profesionales y conocimientos pedagógicos, didácticos y teóricos que debe tener el docente de básica primaria para la enseñanza del proceso lector, puesto que es un mediador y ayuda al estudiante a ser el actor principal de su propio aprendizaje. De allí, la importancia de la formación y capacitación constante, ya que son elementos que contribuirán a cambios positivos en las prácticas de aula.

En las reflexiones finales, Carrillo (2022) señala que:

Todos los agentes educativos (docentes, familia y comunidad) son imprescindibles en el fortalecimiento progresivo de la competencia lectora, ya que sus competencias y acciones interconectadas determinan una formación integral con aplicación social; ostentar deficiencias lectoras implica un fallo colectivo que esta investigación busca resignificar para una ganancia educativa en favor de los niños y la sociedad colombiana. (p. 220).

Y sigue de esta manera, caracterizando el perfil del docente necesario; pues, para él, se requieren profesionales de la docencia con sólida formación personal y profesional, creativos, participativos, que se asistan de la teoría pedagógica y destaquen una didáctica cónsona con la labor de enseñar el área de la lengua, específicamente la competencia lectora y sus derivaciones en favor de la formación integral:

(...) La competencia lectora en contexto de investigación, se presenta con serias falencias. Los procesos cognitivos asociados a la lectura y su comprensión tales como la atención, percepción, conciencia fonológica, sintáctica, semántica, parecen ser poco atendidos, o desarrollados, a excepción de la memoria, lo que probablemente ocasione que el estudiante destaque barreras para una lectura fluida y una comprensión e interpretación de lo que lee. (pp. 221-222)

El autor insiste en que todo docente debe en esencia “manejar desde lo personal su competencia lectora, se requieren docentes de primaria con el mayor impacto positivo desde su lectura y comprensión. De igual manera, desde lo pedagógico, el

conocimiento sobre la temática es necesario con vista a obrar desde la práctica” (pp. 222-223).

Un aporte que se destacó entre las reflexiones finales es la importancia que tiene el dominio de la lectura de los estudiantes, ya que buena parte de la información que está presente en la escuela es escrita y, por consiguiente, debe ser leída. Además, la investigadora enmarcó este proceso como una habilidad esencial para todo estudiante, al considerarla como eje fundamental para el aprendizaje.

Junto con esto, también se consideró como contribución, la necesidad docente de reflexionar acerca de aquellas experiencias de aprendizaje que desarrollen el hábito lector, al igual que el gusto por el mismo, puesto que representa una de las competencias de mayor responsabilidad social y contribuye al acceso al conocimiento. Dentro de este ejercicio, tiene cabida el conocer la teoría para la enseñanza, modelos, estrategias pedagógicas y demás acciones para el fortalecimiento de este aprendizaje.

En este sentido, las reflexiones finales del estudio expuesto, hicieron énfasis en la necesidad de formación y actualización docente en cuanto a estrategias de enseñanza innovadoras, que permitan introducir mediaciones con impactos trascendentales en el proceso lector. Además, la investigadora indicó que la falta de estos dos elementos se hace evidente en la continuidad de la enseñanza tradicionalista, donde se privilegia la memorización, hay escasa motivación, la atención por el proceso pedagógico es mínima, así como la experiencia docente se vuelve rutinaria, monótona y carente de cualquier tipo de creatividad. Por ello, invitó a los docentes de básica primaria a asistirse de la teoría pedagógica y didáctica para mejorar sus procesos de aula, específicamente en lo referido al proceso lector.

De manera general, lo expuesto por Carrillo (2022), se tomó como antecedente, en tanto que, destacó la importancia de desarrollar la competencia lectora, a través del fortalecimiento de sus predictores, en los que se encuentra la conciencia fonológica. De igual manera, se tomó en consideración tanto la relevancia escolar como social que tiene esta competencia, puesto que es un medio para la interacción y el acceso al

conocimiento, por lo que fortalecer su aprendizaje en un nivel óptimo favorece la formación integral en cada estudiante.

Otra investigación doctoral realizada en el contexto nacional colombiano es la de Carreño (2023), titulada *Teoría de la formación de la competencia comunicativa en preescolar a partir del uso y apropiación de la literatura infantil*, para optar al grado de doctor en Educación. Este estudio tuvo como propósito principal generar una aproximación teórica sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en el nivel preescolar, fundamentada en el aprovechamiento pedagógico de los textos literarios infantiles.

Para destacar la importancia de la comunicación y la formación humana, Carreño (2023) tomó como referentes a Hymes (1972), Chomsky (1989), García (2017), Jiménez (2017), Gómez (2018), y Ramos (2021), con el propósito de explicar los procesos que giran en torno a la adquisición del lenguaje, entre ellos, el proceso comunicacional, al igual que la lingüística. Así mismo, explicó, con estos mismos autores, la definición de competencia comunicativa, así como su utilidad en el entorno escolar y en la sociedad. También, para exponer la definición, así como la importancia que tiene la literatura infantil en el desarrollo del lenguaje, la autora se fundamentó en Belda (2020).

La investigación se desarrolló en el marco del paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo y aplicando el método hermenéutico de Gadamer, considerándolo como el mejor camino para la comprensión, interpretación y teorización del fenómeno estudiado, lo que contribuyó a generar respuestas efectivas y multidimensionales sobre la formación de la competencia comunicativa por medio de la literatura infantil en educación preescolar. Fue en la metodología donde emergieron las categorías que se analizaron frente al desarrollo de la competencia lectora y, a partir de este ejercicio, surgieron los hallazgos relacionados con este fenómeno.

En las consideraciones finales, Carreño (2023) destacó “(...) la necesidad de impactar el desarrollo académico y personal de los estudiantes de formación preescolar

por medio del desarrollo de la competencia comunicativa y de la lectura de textos infantiles” (p. 186).

De igual manera expone que el trabajo realizado se orienta hacia la construcción de un fundamento teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas fundamentadas en el uso de textos infantiles y en el desarrollo de las competencias comunicativas, centrándose en la enseñanza y buscando una contribución significativa al conocimiento en este ámbito específico; pues, para ella, la enseñanza en el contexto personal y académico es un aspecto fundamental para el desarrollo de los estudiantes de preescolar y el uso de fundamentos pedagógicos es esencial para dar paso a la construcción de las realidades sociales por medio de la enseñanza de la competencia comunicativa:

(...) la educación preescolar debe permitir a los estudiantes aplicar conceptos teóricos en entornos prácticos. Aprenden a traducir la teoría en acciones concretas, mejorando así su comprensión de cómo se aplica el conocimiento en situaciones reales, hechos que no se perciben en los aportes dados por los informantes. Puesto que la información presentada demuestra que la enseñanza de la competencia comunicativa debe ser ajustada a las necesidades de los niños de educación preescolar (pp. 186-187).

A partir de estas consideraciones y los hallazgos, se destacó uno de los aportes de este estudio, el cual tiene que ver con la pertinencia de usar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de esta habilidad, ya que al no hacerlo se generan dificultades de socialización, comunicación, así como de adquisición de conocimientos. Ampliando este acierto, la investigadora expuso que carecer de destrezas para la lectura, así como para la escritura, es una condición que puede llevar a la exclusión y a la vulnerabilidad, lo cual trasciende a la sociedad, puesto que el desarrollo de estas habilidades es fundamental para empoderar a las personas y promover su participación activa.

Otra contribución estuvo relacionada con las estrategias para la enseñanza de las competencias comunicativas, ya que se consideran herramientas importantes para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los estudiantes. La investigadora señaló

que unas estrategias flexibles, así como diferenciadas, permiten a los docentes hacer transformaciones en su enseñanza con el fin de atender las necesidades formativas de los estudiantes. Por tal motivo, es importante que los educadores conozcan y se apropien de acciones didácticas que incorporen elementos innovadores para ser más efectivos en los procesos de aula. También, planteó la necesidad de enfocar recursos que tengan como propósito, abordar elementos claves para el desarrollo lingüístico como, por ejemplo, la conciencia fonológica, al igual que la iniciación en los procesos de lectura y escritura.

Un tercer aporte de esta investigadora, tuvo que ver con la innovación en la formación de las competencias comunicativas, de tal manera que el aprendizaje de las mismas sea relevante y significativo para los estudiantes. De allí que, explicó la necesidad de usar métodos creativos que capten el interés, así como la atención durante el desarrollo de las actividades en el aula.

Finalmente, la autora consideró a las competencias comunicativas como habilidades sociales. De allí, la importancia de desarrollarlas en las primeras etapas o grados escolares. Además, indicó que la enseñanza tradicional poco o nada aporta al fortalecimiento del hábito lector o al entrenamiento de los predictores de la lectura, como lo es la conciencia fonológica. Por el contrario, reconoció la relevancia de la formación como la actualización docente, considerando aspectos teóricos relacionados con la pedagogía y la didáctica que permitan ajustar la enseñanza con las necesidades educativas de los estudiantes.

Lo anterior, se relacionó en gran medida con el presente estudio, ya que se pretendió identificar cuáles son esas estrategias que resultan eficaces en los procesos de enseñanza como aprendizaje del proceso lector. Además, se pudo considerar el recurso de la lectura infantil como un *input* lingüístico para proponer actividades manipulativas que contribuyan al desarrollo de la conciencia fonológica y, consecuente con esto, la competencia comunicativa.

Luego de presentar los antecedentes investigativos que evidencian la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, resultó pertinente desarrollar los referentes teóricos que orientan esta investigación. La relación entre los hallazgos empíricos y las categorías conceptuales permitieron establecer una base de análisis coherente para el estudio. En este sentido, se integraron aportes del desarrollo lingüístico y enfoques pedagógicos contemporáneos que contribuyen a comprender la realidad educativa rural desde una perspectiva contextualizada y fundamentada científicamente.

Bases teóricas

En este apartado se relacionan los sustentos teóricos de esta investigación, a partir de los cuales se buscó explicar los descriptores abordados: conciencia fonológica, competencia comunicativa, proceso lector, educación rural y enfoque por competencias. Para esto, se examinaron, al igual que se explicaron los planteamientos presentados por los autores consultados, teniendo en cuenta los propósitos de este estudio y el contexto descrito. A continuación, se presentan estos referentes.

Conciencia fonológica.

El término de conciencia fonológica, surge en la década de 1970 en el contexto anglosajón, principalmente en investigaciones centradas en la conexión entre lenguaje hablado y el aprendizaje lector, al igual que las dificultades asociadas a este proceso. Este concepto aparece como resultado de las observaciones sistemáticas que revelaban un vínculo estrecho entre la capacidad de los niños y niñas para identificar y manipular los sonidos del habla y su posterior éxito en la lectura. Para Liberman y Liberman (1983), la CF “es un prerrequisito fundamental para establecer la correspondencia entre los sonidos y las letras en el proceso de lectura” (p. 491).

Por su parte, Perfetti (1985), expuso que la CF “se manifiesta en la habilidad para acceder y manipular los códigos fonológicos del lenguaje oral, lo cual es crucial para la identificación eficiente de palabras durante la lectura” (p. 332). De igual manera, Frith (1985) planteó que es “la habilidad subyacente a la ruta fonológica de la lectura,

permitiendo la conversión de grafemas a fonemas para acceder al significado de las palabras" (p. 312). Gombert (1992), expuso que la CF es la capacidad de identificar y manipular conscientemente los componentes fonológicos de las palabras y oraciones, permitiendo a un individuo comprender y manejar los sonidos que forman las unidades lingüísticas de la comunicación.

Defior y Serrano (2011) indicaron que esta habilidad "es un procesamiento fonológico explícito, ya que requiere que la persona reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule" (p. 15). De esa misma forma, Moats (2020) expuso que la CF es "...conciencia de todos los niveles del sistema de sonidos del habla, incluyendo los límites de las palabras, los patrones de acentuación, las sílabas, las unidades de ataque - rima y los fonemas" (p. 302). Esto indica que la habilidad no sólo se limita al reconocimiento de los fonemas, sino que incluye una sensibilidad a toda la estructura sonora del lenguaje en varios niveles: palabras completas, sílabas y fonemas.

A la luz de los planteamientos expuestos, entendemos la conciencia fonológica como la capacidad cognitiva que permite analizar de manera consciente la estructura sonora del lenguaje oral. Esta habilidad se desarrolla antes del aprendizaje formal de la lectura y constituye una base clave para su adquisición, al tiempo que se fortalece con el dominio del sistema alfabético.

Además, su alcance va más allá de la simple correspondencia entre grafemas y fonemas, ya que implica la identificación y manipulación de distintos niveles del lenguaje, como palabras, sílabas y fonemas. En este sentido, la CF facilita el acceso a los códigos sonoros del lenguaje, permitiendo no solo segmentar e identificar unidades lingüísticas, sino también utilizarlas eficazmente en los procesos de comunicación y en el aprendizaje lector.

Etapas de desarrollo y tipos de conciencia fonológica.

Diferentes autores han realizado investigaciones para determinar las etapas de desarrollo de esta habilidad, dando como resultado modelos y definiciones progresivas importantes. Tunmer et al. (1988) señalan que la CF se desarrolla progresivamente

entre los cuatro y siete años, pasando por niveles de dificultad que parten del reconocimiento de palabras hasta llegar a los fonemas. Esta evolución conlleva que los niños primero desarrollen la capacidad de identificar y manipular palabras antes de poder trabajar con sílabas y fonemas, los cuales requieren un mayor nivel de análisis y abstracción.

Anthony y Francis (2005) además de coincidir con los autores anteriores en cuanto al desarrollo progresivo de esta habilidad, señalaron que con una CF inadecuada los infantes tienen tendencia a presentar dificultades en la decodificación y el reconocimiento de palabras, lo cual afecta directamente el aprendizaje de la lectura. Además, destacaron que instruir de manera intencional e intensiva esta habilidad tiene un impacto significativo en el proceso lecto - escritor.

Por otra parte, Treiman y Zukowski (1991); Bravo (2004); Anthony y Francis (2005); Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006); Defior y Serrano (2011) y Gutiérrez y Díez (2018), indicaron que el desarrollo de la conciencia fonológica es un proceso evolutivo marcado por la progresión, que ocurre en el rango de edad entre los tres y ocho años y que implica el aprendizaje gradual de habilidades para identificar y manipular las diversas unidades que conforman el lenguaje oral, desde las palabras hasta los fonemas. Éstos mismos autores detallan que la CF se divide en cuatro niveles lingüísticos: léxico (conciencia de palabras), silábico, intrasilábico y fonémico.

En el nivel léxico, según indicaron Fox y Routh (1984) y Guarneros y Vega (2015), los infantes reconocen que las oraciones están compuestas por palabras separadas que pueden manipular para expresar ideas. Esta etapa suele aparecer entre los tres y cuatro años, cuando se empieza a dar un mayor desarrollo del lenguaje oral. A esta edad son capaces de segmentar e identificar el número de palabras en oraciones cortas, haciendo uso de sus palmadas. Para Bravo y Bojorque (2022), esta destreza “se fortalece al llegar a los seis años, cuando ya no hacen uso del recurso corporal para separar las oraciones en palabras” (p. 144).

En el nivel silábico, identifican, dividen y manipulan las sílabas de las palabras. Esta etapa más accesible, más fácil de dominar es fundamental para la alfabetización inicial. Además, Bravo y Bojorque (2022) expusieron que a la edad de cinco años esta se consolida, puesto que los infantes pueden contar el número de sílabas de la palabra y pueden pronunciar palabras fraccionándolas en sílabas. Llegando los seis años, los niños identifican y aíslan la primera y la última sílaba de las palabras.

En el nivel intrasilábico, los infantes distinguen y segmentan las sílabas en sus componentes (consonantes y vocales), lo que les permite identificar y manipular sonidos iniciales (ataque) y finales (rima). Inicialmente, según Fumagalli (2010) y Guarneros y Vega (2015), a la edad de cuatro años pueden reconocer palabras que riman a través de dibujos. A los cinco años reconocen rimas en palabras cortas y a los seis años pueden identificar si dos palabras riman o no, expresando cuál es la parte que rima.

Finalmente, en el nivel fonémico, son capaces de identificar y manipular (segmentar, añadir o eliminar) fonemas. Considerada por Guarneros y Vega (2015) como la etapa más compleja, puesto que a la edad de cuatro años se presentan dificultades para trabajar en esta habilidad. Es a partir de los cinco años, cuando los niños empiezan a identificar palabras al escuchar sus sonidos, únicamente cuando estas tienen tres unidades sonoras. Incluso, a los seis años todavía resulta difícil separar las palabras en fonemas, por lo que estos autores indican que la consolidación de este nivel suele darse entre los seis y ocho años, lo cual coincide con los primeros pasos en la lectura y la escritura.

Tareas manipulativas para evaluar la CF.

Conocer el estado de la conciencia fonológica a temprana edad contribuye de manera significativa a la identificación de fortalezas y dificultades presentadas por los niños en esta habilidad. A su vez, permite intervenirla con acciones educativas enfocadas al fortalecimiento de la misma, con el fin de prevenir posibles complicaciones en el aprendizaje lector en la edad escolar.

En este sentido, Bravo et al. (2002) distinguen entre actividades pasivas y activas en la enseñanza de la CF. Las actividades pasivas implican procesos mentales para identificar diferencias fonológicas, mientras que las activas requieren manipular conscientemente estos componentes, lo que representa un mayor desafío. Estas actividades están diseñadas para ejercitar y fortalecer la CF, facilitando los procesos mentales y lingüísticos esenciales para la lectura y el aprendizaje. Porta (2012) recomienda el uso de tareas y pruebas válidas y confiables, especialmente en estudiantes de transición (preescolar) y en los primeros años de primaria.

Parra y Bojorque (2022) sugieren actividades específicas para cada etapa, estas se enfocan en manipular el lenguaje oral y su relación con representaciones gráficas o significados aprendidos por los estudiantes.

De esta manera, estas autoras realizaron una descripción detallada de cada una de las tareas que permiten evaluar el estado de la conciencia fonológica, las cuales van desde la etapa léxica hasta la fonológica. Para esto se basaron en investigadores como Perea y Morales (1995); Orellana y Ramaciotti (2007); Flórez et al. (2013); Cannock y Suárez (2014); González, Gutiérrez y Ruiz (2018). Así, para evaluar la conciencia léxica, establecieron seis tipos de tareas: *segmentación*, el niño debe determinar el número de palabras de una oración; *identificación*, consiste en identificar palabras con diferentes números de sílabas; *reconocimiento*, se trata de reconocer palabras ligadas en la cinta sonora; *comparación*, consiste en establecer una comparación entre palabras y su representación gráfica; *omisión*, se trata de repetir la frase que queda al eliminar la palabra; y *construcción*, aquí el niño debe construir una frase utilizando para cada palabra un código de pictograma.

Para evaluar la conciencia silábica, indicaron cinco tipos de tareas: *segmentación*, aquí el niño debe separar en sílabas cada una de las palabras escuchadas a través de palmadas o golpes suaves a un objeto; *identificación*, consiste en identificar el número de sílabas que contiene la palabra; *inclusión*, se trata de incluir una sílaba al centro de la palabra bisilábica; *omisión*, consiste en nombrar objetos

omitiendo una sílaba señalada; y *síntesis*, se trata de escuchar en desorden las sílabas de una palabra para preguntarlas e identificar qué palabras se formó.

Asimismo, para valorar la conciencia intrasilábica expusieron tres tipos de tareas: *pareación*, en donde el infante debe identificar los sonidos de imágenes y nombres, para luego emparejar tarjetas de acuerdo a sus terminaciones; *omisión*, se trata de repetir palabras escuchadas omitiendo el primer o último sonido; y *comparación*, que consiste en comparar los sonidos finales para identificar aquel que no rima o termina distinto.

Finalmente, las investigadoras explicaron los cinco tipos de tareas que sirven para evaluar la conciencia fonémica: *segmentación*, consiste en separar palabras de estructura silábica directa o palabras que tienen grupos consonánticos; *síntesis*, consiste en descubrir la palabra luego de haber escuchado todos sus sonidos aislados, pronunciados por un evaluador; *identificación*, se trata de identificar las palabras que tienen un sonido indicado; *adición*, se trata de añadir fonemas a las palabras nombradas por un evaluador; y tareas de complejidad de todas las anteriores que conforman esta etapa, es decir, plantear ejercicios simples para llegar a los más complejos.

Relación de la conciencia fonológica con el proceso lector.

La relación entre CF y el proceso de lectura es sólida y ampliamente respaldada por la investigación científica. En este punto, es importante recordar que esta habilidad es el predictor más importante en el éxito de la alfabetización inicial y adquisición de código escrito. Además, es una habilidad metalingüística necesaria para comprender que las palabras están conformadas por fonemas que tienen correspondencia con sus grafemas, por lo cual es esencial para el proceso de la decodificación. Liberman y Shankweiler (1974) argumentaron que la comprensión de la estructura fonológica de lenguaje oral es un elemento crucial para establecer conexiones entre letras y sonidos.

Esta relación no se queda en la mera decodificación, sino que trasciende a la comprensión lectora, ya que una lectura precisa y fluida contribuye a la puesta en

marcha de recursos cognitivos encaminados a la interpretación del significado de cualquier texto. Adams (1990) indicó que “la evidencia es convincente: para la comprensión lectora, la capacidad de pronunciar palabras desconocidas es absolutamente fundamental. Y para esta capacidad, la conciencia fonológica es el mejor predictor” (p. 80).

Por su parte, De la Calle et al. (2016) investigaron la relación entre la conciencia fonológica y el proceso lector, destacando el impacto significativo del desarrollo de destrezas fonológicas, especialmente en el nivel fonémico, sobre el desempeño en lectura. Este nivel, el último en desarrollarse, requiere el fortalecimiento de los niveles previos, ya que entre los cinco y seis años los escolares deben ser capaces de identificar y manipular las unidades lingüísticas necesarias para comunicarse e interactuar. Asimismo, Bar-Kochva et al. (2021) explicaron que el fortalecimiento de la conciencia fonológica permite transformar grafemas en fonemas, facilitando el reconocimiento de palabras y sus significados, lo que a su vez mejora la comprensión de textos escritos.

Parra y Bojorque (2022) también enfatizaron en la importancia de estimular y desarrollar la conciencia fonológica desde edades tempranas mediante tareas específicas para trabajar cada nivel de esta habilidad. Resaltaron que este enfoque tiene un impacto significativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y subrayaron la necesidad de un trabajo progresivo durante los primeros años escolares, partiendo de las etapas iniciales de la conciencia fonológica. Las tareas clave incluyen la identificación, segmentación, unión, omisión, adición y comparación de unidades comunicativas en cada uno de los niveles de la CF. Las autoras también reafirmaron la relación directa entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el proceso lector, destacando la necesidad de implementar programas pedagógicos y estrategias didácticas dirigidas a intervenir en este aspecto.

En este contexto, surge la necesidad de implementar estrategias que favorezcan una mediación pedagógica más efectiva. Entre las alternativas de aprendizaje, adquiere especial importancia el uso de metodologías multisensoriales aplicadas al

desarrollo de la conciencia fonológica, debido a su aporte en el fortalecimiento de las habilidades relacionadas con el aprendizaje lector.

Metodología multisensorial en el contexto de la conciencia fonológica.

El enfoque multisensorial se encuentra vinculado con el método Orton – Gillingham (Orton y Gillingham, 1936), el cual surge por la necesidad de intervenir a estudiantes con dislexia y tuvo como propósito integrar, de manera intencional, toda clase de estímulos para fortalecer la correspondencia entre fonemas y grafemas, haciendo énfasis en la conciencia fonológica. Según Gillingham (1960) “la enseñanza debe ser sistemática y utilizar todos los canales sensoriales (visual, auditivo y kinestésico) para reforzar el aprendizaje de las conexiones entre letras y sonidos” (p. 12). Por lo tanto, se necesita que los niños con dificultades en el proceso lector conecten los sonidos con letras de manera explícita a través de sus sentidos.

En el contexto de la conciencia fonológica, este tipo de metodología contribuye a combinar actividades de aprendizaje con recursos que fortalecen esta habilidad, a través de la activación de múltiples canales sensoriales, lo que implica que el aprendizaje sea más accesible y significativo, específicamente para aquellos educandos que presentan dificultades en la lectura. Por lo tanto, combinar experiencias a través de los sentidos con tareas relacionadas con la manipulación de las unidades fonológicas, aporta una base sólida en la alfabetización inicial.

Es importante mencionar que antes de Orton y Gillingham, investigadores como Montessori ya utilizaban enfoques basados en los sentidos para la enseñanza en edades tempranas, pero no dirigidos hacia la CF. Por lo que estos autores integraron hallazgos neuropsicológicos para proponer un método sistemático que articula acciones estructuradas, secuenciales y multisensoriales que contribuyen al mejoramiento de las dificultades en el proceso lector. De allí, la necesidad de destacar contribuciones claves de este enfoque.

En primer lugar, la metodología prioriza la enseñanza explícita de la relación fonema–grafema, lo que es fundamental para desarrollar la CF. En segundo lugar,

integra múltiples sentidos para reforzar la memoria con el fin de crear experiencias de aprendizaje más profundas y significativas. Santiesteban y López (2005) destacan que esta integración sensorial mejora la retención de información fonológica al activar distintas áreas cerebrales de manera simultánea. Aquí, la multimodalidad facilita la discriminación auditiva y visual de los sonidos, al igual que contribuye a superar barreras en niños con perfiles neurodiversos, aplicando el principio del diseño universal del aprendizaje (DUA).

También, para Capilla (2015) el enfoque sigue una progresión cuidadosamente diseñada, que tiene como punto de partida las unidades lingüísticas grandes, para luego avanzar hacia las más pequeñas (fonema) respetando el desarrollo natural del lenguaje. Por esto, es fundamental la repetición sistemática y la revisión constante, puesto que estas consolidan aprendizajes y previenen vacíos que dificulten la decodificación lectora. Esto permite, en cuarto lugar, ajustar las acciones de intervención al ritmo, fortalezas y desafíos de cada estudiante, los cuales han sido diagnosticados con anterioridad por los instructores o docentes.

Un elemento fundamental aparece en el quinto lugar, el cual es la retroalimentación inmediata y efectiva, crucial para corregir errores, afianzar conceptos, así como para transformar el aprendizaje lector en una experiencia interactiva y motivadora. Finalmente, es necesario indicar que el método Orton-Gillingham no sólo beneficia a niños y niñas con dificultades en lectura, sino que tiene un impacto positivo en poblaciones diversas, como aquellos educandos que aprenden segundas lenguas, puesto que una enseñanza con enfoque multisensorial ayuda a superar barreras lingüísticas y perceptuales.

La metodología multisensorial contribuye de manera significativa al desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que su eficacia radica en la transformación de abstractos fonológicos en experiencias concretas, facilitando la aprehensión de conceptos claves para la lectura y escritura y, por ende, el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Competencia comunicativa.

El desarrollo del concepto de competencia comunicativa se vincula estrechamente con la transformación de los modelos de enseñanza, particularmente con el tránsito desde enfoques tradicionales hacia perspectivas constructivistas. En este contexto, Chomsky (1965) introdujo la noción de competencia lingüística para referirse al conocimiento implícito que permite al hablante interpretar y producir enunciados. No obstante, esta formulación resultó insuficiente para explicar el uso del lenguaje en situaciones reales de interacción. Frente a esta limitación, Hymes (1971) amplió el marco teórico al proponer el concepto de competencia comunicativa, entendida como la capacidad de adecuar el discurso a variables sociales y contextuales, de modo que el hablante sepa “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar con quién, cuándo, dónde y en qué forma” (p. 277). Con ello, el lenguaje dejó de concebirse únicamente como sistema formal y pasó a comprenderse como práctica social situada.

Desde el enfoque propuesto por Hymes, la competencia comunicativa se entiende como una actuación que integra dimensiones verbales y no verbales, orientadas a responder de manera pertinente a las exigencias del contexto. Esta concepción supone la movilización de múltiples procesos, conocimientos y experiencias que el individuo pone en juego para producir o interpretar discursos coherentes con una situación comunicativa específica.

Girón y Vallejo (1992) amplían esta concepción al señalar que la competencia comunicativa se configura a partir de la integración de habilidades y conocimientos tanto lingüísticos como extralingüísticos, los cuales posibilitan la interacción efectiva del individuo dentro de una comunidad sociocultural determinada. En este sentido, advierten que las modalidades secundarias del lenguaje, particularmente la lectura y la escritura, demandan un mayor nivel de procesamiento cognitivo, ya que involucran operaciones complejas de codificación, decodificación e interpretación de textos situados en contextos específicos.

Rincón (2004) señala que, desde las primeras etapas del desarrollo, los individuos adquieren de manera progresiva el conocimiento gramatical de su lengua materna, lo cual implica no solo el dominio de sus estructuras, sino también el reconocimiento de sus distintos registros y su adecuación a contextos específicos. Este proceso se acompaña del fortalecimiento de la participación en eventos comunicativos y de la valoración del intercambio entre interlocutores, aspectos que constituyen la base para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Desde enfoques contemporáneos, la competencia comunicativa es entendida como un proceso complejo que articula dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioculturales. En esta línea, Bermúdez y González (2011) plantean que la “competencia comunicativa supone la capacidad de analizar, comprender y producir discursos en coherencia con la diversidad de situaciones y relaciones que caracterizan un contexto determinado” (p. 63).

Pompa y Pérez (2015) plantean que la competencia comunicativa involucra procesos de naturaleza lingüística, psicolingüística y sociolingüística, lo que permite incorporar la conciencia fonológica como un componente psicolingüístico de especial relevancia. En este sentido, Gombert (1992) señala que dicha habilidad metalingüística posibilita que el niño tome el lenguaje como objeto de reflexión consciente, mientras que Bravo (2010) resalta su valor predictivo en el aprendizaje de la lectura. Desde esta perspectiva, la conciencia fonológica trasciende su función instrumental y se consolida como un componente cognitivo clave en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Es precisamente sobre este andamiaje cognitivo donde el aprendizaje lector adquiere su especial relevancia entre las microhabilidades que conforman la competencia comunicativa, dado su fuerte vínculo con el dominio del código escrito y la capacidad de acceder, comprender e interpretar la información que circula en el entorno social. Este proceso lector implica, por tanto, mucho más que la decodificación mecánica de signos; exige la interpretación profunda de mensajes en función de las intenciones comunicativas y del contexto en el que se producen. En consecuencia, un desarrollo insuficiente de esta microhabilidad, a menudo derivado de fragilidades en la

base fonológica, puede incidir de manera negativa tanto en el desempeño académico como en la participación activa del individuo dentro de la sociedad.

Para que el aprendizaje del código escrito pueda aplicarse de manera efectiva en el entorno del estudiante, resulta necesario adoptar un modelo de enseñanza orientado al desarrollo integral de habilidades. Desde esta perspectiva, el enfoque por competencias se presenta como una alternativa pedagógica que promueve la articulación entre conocimientos, habilidades y desempeño en contextos reales de aprendizaje.

El enfoque por competencias.

El concepto de competencia empieza a surgir en el momento en que Chomsky (1965) realiza una crítica al conductismo de Skinner, tomando como referente sus percepciones acerca de la aprehensión del lenguaje. En esos primeros acercamientos a la noción, Chomsky exponía que se trataba del conjunto de capacidades y disposiciones de un individuo frente al aprendizaje, es decir, aquí se relacionaba el conocimiento con la experiencia para optimizar el proceso, lo cual iba más allá del estímulo - respuesta tradicional. El término fue evolucionando con contribuciones de Hymes (1971), hasta llegar a McClelland (1973) que, desde una óptica psicosocial, hace una crítica al sistema evaluativo para el ingreso a la universidad en Norteamérica, ya que no existía una relación directa entre las habilidades que se medían en pruebas estandarizadas con el éxito profesional de los estudiantes.

Es desde la perspectiva de McClelland (1973) que se fundamenta el enfoque por competencias, ya que este autor, a partir de su teoría, explica diferentes variables sociales relacionadas con el éxito y la eficacia en el trabajo, es decir, se traslada el concepto al campo laboral, tal como se contempla el día de hoy. Por ello, para McClelland (1973) “ser competente se traduce en la práctica de actitudes, acciones o procedimientos que se consideran pertinentes para el progreso en determinadas situaciones o empresas” (p. 2).

Venegas (2011) define las competencias como un conjunto articulado de conocimientos, actitudes y destrezas que resultan fundamentales para el desempeño de una tarea u ocupación específica, en la medida en que el sujeto es capaz de movilizar dichos saberes en diversas situaciones.

Pompa y Pérez (2015) subrayan la importancia de formar ciudadanos comprometidos con la participación activa en la sociedad y con la resolución de situaciones de carácter práctico, lo cual demanda la aplicación de competencias vinculadas al vivir y convivir en contextos sociales progresivamente más complejos. En este marco, los autores destacan el dominio del lenguaje, el uso de la tecnología y de los sistemas simbólicos, así como la capacidad de participar en la vida comunitaria y de tomar decisiones de manera autónoma, integrando los saberes conocer, hacer y ser. Desde esta perspectiva, un individuo se considera competente en la medida en que logra movilizar aprendizajes diversos en función de las demandas y retos del contexto en el que interactúa.

En el ámbito escolar, las competencias emergen como ejes integradores que permiten articular distintos conocimientos y habilidades orientados al logro de los fines educativos establecidos en los currículos y en los proyectos educativos institucionales, en consonancia con las políticas educativas y laborales de cada país. Dentro de este enfoque, Pompa y Pérez (2015) resaltan la relevancia de la competencia comunicativa como una herramienta fundamental para la interacción social, el aprendizaje y el acceso a la información, al constituirse en un recurso clave para comprender y participar en una sociedad caracterizada por el cambio constante.

Desde una perspectiva complementaria, Carlsson y Birkett (2017) sostienen que las competencias se sustentan en principios de aprendizaje y, por ende, se manifiestan a través de transformaciones en el comportamiento. En consonancia con lo anterior, Ramírez (2020) concibe el aprendizaje como un proceso de carácter espiral, que progresa de lo simple a lo complejo mediante la integración de los saberes conocer, hacer, ser y convivir.

En ese sentido, Bueno (2022) contempla las competencias como medios, no como el fin de la educación, ya que ésta debe responder a la formación de ciudadanos capaces de comprender y transformar su realidad a partir de los conocimientos, así como de las destrezas aprendidas en la formación escolar y universitaria. Asimismo, explica la importancia que tiene la evaluación dentro de la formación que conlleva el desarrollo de estas habilidades. Además, es necesario valorar el proceso cuando se hace evidente la competencia. Desde McClelland, se destaca que no basta con observar sólo los resultados, sino que es necesario revisar o tener presente la evolución en el aprendizaje de esta. En este sentido, la evaluación debe abarcar una connotación formativa centrada en el acompañamiento.

A partir de estos planteamientos, en el presente estudio se asume una posición crítica que concibe la competencia comunicativa no solo como una habilidad instrumental, sino como una capacidad esencial para la comprensión, interpretación y transformación de la realidad social. Desde esta mirada, su desarrollo resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, en tanto favorece la participación consciente, el pensamiento reflexivo y la construcción de sentido en contextos sociales y culturales diversos.

Ahora bien, para que el aprendizaje tenga un impacto significativo en la vida del estudiante, es fundamental que se vincule con su contexto inmediato. Esto implica reconocer las características pedagógicas, sociales y culturales propias de la educación rural, las cuales influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Educación rural.

La educación rural es un tipo de formación orientada a garantizar el acceso, permanencia y calidad del derecho a la educación en contextos rurales, ajustando las propuestas pedagógicas (Currículum) a las necesidades y particularidades sociales, culturales, geográficas y económicas del entorno. Una variación de este concepto es escuela rural, definida por Morella (2001) como:

...aquel centro educativo -de cualquier nivel- que, ubicado en el medio rural -con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que esto implica- intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la comunidad rural a la que sirve. Es una escuela en positivo [...] y de autoafirmación -por el esfuerzo individual y común-. En definitiva, escuela rural es la escuela que, integrada en un espacio rural, lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge (p. 2).

Dentro de sus características generales se encuentran que su densidad poblacional es baja, a menudo el acceso a recursos e infraestructura es menor, en comparación con las instituciones educativas urbanas. También, es común encontrar un solo docente para la formación de todos los niños, niñas y adolescentes en un aula multigrado, en donde también caben las posibilidades de encontrar educandos con perfiles neurodiversos. Con todas estas disparidades, la escuela rural debe proporcionar una formación integral que tenga en cuenta las necesidades y características de los estudiantes, en donde se articulen dinámicas sociales y culturales del entorno con el objetivo de hacer una educación más pertinente.

Boix (2004) indicó que “la escuela en el entorno rural es la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico - didáctica multidimensional” (p. 13). Razón por la cual este tipo de educación se enfoca en preparar a los educandos para contribuir al progreso de sus comunidades, mediante dinámicas institucionales (planes y proyectos) que fomentan la permanencia en el campo.

La educación rural, en su esencia, busca democratizar el acceso a oportunidades educativas de calidad en comunidades geográficamente dispersas y frecuentemente marginadas, abordando las inequidades estructurales que perpetúan la brecha entre el campo y la ciudad. Su propósito central radica en garantizar que los estudiantes rurales no solo reciban una formación académica básica, sino que esta sea contextualizada y pertinente a sus realidades socioeconómicas y culturales. Ello implica la adaptación de currículos que integren saberes locales, prácticas agrícolas y

cosmovisiones indígenas, promoviendo así una educación que no solo informa, sino que transforma y empodera a los individuos dentro de su entorno.

De este modo, la educación rural se configura como un instrumento de justicia social, al reconocer y valorar la diversidad de contextos y necesidades educativas, y al procurar que la escuela sea un espacio de inclusión y desarrollo integral para todos los niños y jóvenes, independientemente de su lugar de residencia.

Educación rural en Colombia.

Para hablar de educación rural en Colombia es importante entender que el campo colombiano, por décadas, ha sido escenario de conflictos que han marcado a sus pobladores. Además, son muchos los programas y reformas inconclusas o fallidas que hacen que la pobreza, así como el abandono estatal prosperen en este contexto, lo cual afecta el desarrollo del campo en lo que respecta a vías, acceso a la tecnología, derecho a la salud, derecho a la educación, entre otros. Es importante comprender que, según el boletín de población campesina del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), en el trimestre de noviembre 2023 a enero 2024 el total de esta población fue de 15,226,000 personas en todo el territorio nacional, lo que representa alrededor de un 28% de la población total del país.

Para la OCDE (2016), es un porcentaje considerable de población, marcada por una brecha en términos de equidad y calidad en lo que respecta a sus derechos frente a los de todos los colombianos. Aspecto que tiene su incidencia en la prestación del servicio educativo en cuanto al acceso, calidad, permanencia y pertinencia en el contexto rural, lo cual persiste como un problema sin resolver que le da continuidad a la desigualdad y vulnera este derecho a niños y jóvenes del campo. Un claro ejemplo de esto son las condiciones de infraestructura de una escuela ubicada en este entorno, la cual se podría describir, según Carrero y Martínez (2016), como un colegio pobre, deteriorado, con pocos recursos didácticos y enseres en mal estado que evidencia la manera en que el Estado y las políticas olvidan el medio rural.

Para Galeano (2015), se debe asumir un compromiso ético y político hacia estas comunidades, ya que es necesario volver la mirada hacia ellas, con el fin de trazar políticas de todo tipo que contribuyan a su desarrollo. Una de las políticas más recientes llegó con los acuerdos de paz de La Habana, con la consolidación del Plan Especial de Educación Rural (PEER), liderado por el Ministerio Educación Nacional - MEN, con el que se busca promover estrategias que contribuyan a la solución de problemáticas relacionadas con permanencia, calidad y cobertura del servicio educativo en la zona rural, teniendo en cuenta las dinámicas sociales de estos territorios.

Parra, Mateus y Mora (2018) señalan que, tras una revisión y reconocimiento de los esfuerzos realizados por medio de la implementación de diferentes programas a nivel nacional, las brechas continúan y se siguen evidenciando cifras preocupantes frente a lo lejos que se encuentra el estado a la hora de garantizar el derecho a la educación a las poblaciones rurales. Además de promover la equidad, la educación rural actúa como un catalizador para el desarrollo comunitario sostenible y la preservación cultural. Al incorporar sistemas de conocimiento local, prácticas agrícolas y lenguas indígenas en el currículo, la educación rural honra y sostiene el patrimonio cultural de las poblaciones rurales, contrarrestando las fuerzas homogeneizadoras de la globalización (Bowers, 2001). Esto se alinea con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel de la cultura en el desarrollo cognitivo, sugiriendo que la educación debe adaptarse al entorno cultural del aprendiz.

De igual manera, la educación rural contribuye a la vitalidad económica de las áreas rurales al equipar a los estudiantes con habilidades adaptadas a industrias locales, como la agricultura sostenible, el ecoturismo o la energía renovable, reduciendo así la migración urbana y promoviendo el crecimiento endógeno (Halsey, 2018). Desde esta perspectiva, la educación rural no es solo un mecanismo compensatorio, sino una estrategia proactiva para la resiliencia y sostenibilidad comunitaria. Posiciona a la escuela rural como un núcleo de capital social, donde la educación se convierte en un vehículo para el empoderamiento colectivo y el desarrollo socioeconómico a largo plazo.

En este sentido, un aspecto muy importante que se debe tener en cuenta para pensar la educación desde la ruralidad en Colombia, es conocer las características que marcan a este contexto. El informe técnico titulado “El desarrollo rural en cifras: principales características sociales de la población rural en Colombia” del Ministerio de Agricultura (2018) dio a conocer varias de estas particularidades. En primer lugar, señaló el tamaño y jefatura del hogar, el cual se ha reducido en cuanto al número de integrantes, del 5.0 hasta llegar a 3.6. Además, son liderados por mujeres, alrededor de un 25% de estos. Frente a su identificación étnica, la mayoría se autorreconocen como indígenas, sólo en la región pacífica y parte del Caribe (habitantes de las orillas del mar) se autoperciben afrodescendientes.

En ese mismo informe el Ministerio de Agricultura (2018), señaló un fenómeno social que aún es de mucha preocupación para el gobierno nacional, el cual está relacionado directamente con los índices de analfabetismo en esta población, ya que son altos a pesar de los esfuerzos por contrarrestar esta realidad, específicamente en la zonas norte y pacífica del país. También, se tiene que más del 50% de los jefes de hogares en la zona rural, solo han alcanzado el nivel educativo de básica primaria completa. Sin embargo, las mujeres logran mayor participación en los niveles educativos superiores, lo que va desde la educación media hasta el nivel de posgrado.

En lo relacionado con el empleo, el campesino se dedica mayormente a labores propias del campo, en las que participa todo el núcleo familiar con responsabilidades claramente definidas, incluso los niños cuando ya alcanzan cierta edad realizan varias de estas como, por ejemplo, ordeñar, dar alimento a los animales de la granja o ayudar con las labores domésticas. Esto último, favorece la independencia de los niños, ya que empiezan a desarrollar estas tareas, de manera autónoma. De igual manera, favorece el sentido de responsabilidad, así como el autocuidado, lo cual es evidente cuando recorren distancias considerables a pie, caballo, burro o bicicleta, para llegar al colegio o para hacer una diligencia encargada por sus padres a otros lugares de la vereda o el corregimiento.

Reconocer el papel activo y la responsabilidad del niño dentro de su contexto constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de una investigación ética y contextualizada. En este sentido, y con el propósito de proteger el bienestar de los participantes y sus familias en el entorno donde se desarrolla el estudio, se establecen los siguientes criterios bioéticos.

Criterios bioéticos de la investigación

El presente estudio se fundamentó en los principios de la bioética global y el respeto a la integridad científica, atendiendo a las disposiciones de la Resolución 0314 de 2018 (MinCiencias) y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia. De igual manera, se tomó como referente el Código de bioética y bioseguridad en Venezuela (Briceño, 2002), con el fin de establecer los siguientes criterios, bajo los cuales se fundamenta la actuación del investigador:

- *Principio de Autonomía (Respeto por las personas)*: Se reconoció la capacidad de autodeterminación de los participantes. Para ello, se aplicó el consentimiento informado a los adultos (docentes y padres) y el asentimiento informado a los estudiantes menores de edad. Este proceso garantizó que la participación fuera voluntaria, previa explicación clara y adaptada culturalmente sobre los propósitos, alcances y el carácter académico del estudio.
- *Principio de Beneficencia*: La investigación se diseñó con la intención de generar un beneficio directo para la comunidad educativa rural. A través del diseño de un modelo pedagógico basado en la conciencia fonológica, se buscó aportar soluciones a las necesidades de alfabetización inicial en el municipio de Sahagún, contribuyendo así al fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos de vulnerabilidad.
- *Principio de No Maleficencia (Protección contra el daño)*: El estudio se clasificó como investigación con riesgo mínimo, según la normativa nacional, puesto que no se realizaron intervenciones que comprometieran la salud física o emocional de los actores. Se garantizó la protección de los

- participantes frente a cualquier situación de daño social o psicológico, manteniendo el compromiso de confidencialidad y el anonimato mediante el uso de códigos alfanuméricos para proteger la identidad de los informantes.
- *Principio de Justicia (Equidad y reciprocidad)*: Se garantizó la distribución equitativa de las cargas y los beneficios de la investigación. Todos los participantes en el entorno rural tuvieron igualdad de acceso a la información y se aseguró que el conocimiento derivado del estudio sea devuelto a la institución educativa para su sostenibilidad y aprovechamiento colectivo.
 - *Integridad y Confidencialidad de la Información*: En cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 (Protección de datos personales), el investigador se comprometió a salvaguardar el tratamiento de los datos recolectados, asegurando que el material de audio y las transcripciones sean utilizados exclusivamente con fines de análisis científico, bajo estrictos protocolos de custodia.
 - *Independencia y Transparencia*: El investigador declaró la ausencia de conflictos de interés y aseguró una conducta basada en la imparcialidad y la veracidad en la presentación de los hallazgos, garantizando que los resultados reflejen fielmente las experiencias y subjetividades de la comunidad educativa rural.

Bases legales

Esta investigación se fundamentó en un marco normativo colombiano que reconoce la educación como un derecho fundamental. La Constitución Política de 1991, en su artículo 67, establece la educación como un derecho de todos los ciudadanos y un servicio público con función social, al facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura. Asimismo, el artículo 64 de esta misma norma reconoce al campesino como sujeto de derechos, protegiendo y garantizando su acceso a una educación de calidad y pertinente.

En este marco, se expidió la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, cuyo objetivo es orientar la organización y prestación de la educación

formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, así como la educación no formal e informal, asegurando la inclusión y la no discriminación. De esta ley se destacan los siguientes artículos: El artículo 16, literal B, que establece como objetivo de la educación preescolar el fortalecimiento y motivación hacia la lectoescritura. También, el artículo 20, literal B, que define como propósito general de la educación básica el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

El artículo 21, literal C, que resalta, para el ciclo de primaria, el desarrollo de estas habilidades comunicativas tanto en lengua castellana como en lengua materna. Además, el capítulo 4 de esta ley se enfoca en la educación campesina y rural, con el objetivo de garantizar este derecho a las poblaciones rurales.

Otro referente es el Decreto Único en Educación 1075 de 2015, específicamente su sección 7, que establece la metodología Escuela Nueva como estrategia prioritaria para la prestación del servicio educativo en áreas rurales, buscando su mejora cualitativa y cuantitativa.

Actualmente, el Congreso de la República de Colombia discute iniciativas relacionadas con la educación rural, como la Ley de Calidad de la Educación Rural en Colombia y la Política Pública de Educación Rural en Colombia, que buscan fortalecer este sector.

Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE) se toma como un referente clave, en particular su octavo desafío y los lineamientos estratégicos asociados. Este plan propone acciones para cerrar las brechas en la educación rural, promoviendo una formación integral que considere las necesidades de aprendizaje de niños y jóvenes, además de la capacitación docente para atender eficazmente a estas poblaciones.

Finalmente, luego de establecer los referentes teóricos y legales relacionados con la conciencia fonológica, la ruralidad y el enfoque por competencias, resultó pertinente definir la ruta metodológica que orienta el desarrollo de la investigación. Esta

transición del plano teórico al análisis de la realidad permitió precisar el diseño, el método y las técnicas que garantizaron el rigor científico del estudio. En este sentido, las categorías abordadas previamente se convirtieron en referentes de interpretación para comprender las dinámicas y experiencias de los actores educativos en el contexto rural.

MOMENTO III

REFERENTES METODOLÓGICOS

En este apartado se presentan los referentes metodológicos que orientaron el desarrollo de la presente investigación, con el fin de dar respuesta a los propósitos planteados. Se describe la naturaleza del estudio a partir del enfoque asumido y de los fundamentos metodológicos que lo sustentaron, así como los lineamientos del paradigma interpretativo adoptado. Asimismo, se explican el método empleado, el contexto en el que se desarrolló la investigación, los criterios de selección de los informantes clave, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y las estrategias que fueron empleadas para su análisis e interpretación.

Paradigma

Kuhn (1970) define el paradigma como “un conjunto de creencias, valores y técnicas compartidas por una comunidad científica que determinan la forma de abordar los problemas de investigación” (p. 175). Esta definición pone de relieve que el paradigma no es simplemente un conjunto arbitrario de ideas, sino un marco estructurado que guía el trabajo de los investigadores dentro de una disciplina específica. En este sentido, el paradigma actúa como una lente que moldea la perspectiva del investigador, delimitando qué preguntas son relevantes y cómo deben responderse. Esto implica establecer los límites de lo que se considera legítimo dentro de un campo de estudio, influyendo tanto en la selección de los problemas a investigar como en las estrategias empleadas para resolverlos. Además, definir los criterios de validez y los estándares metodológicos que rigen la práctica científica, proporcionando

una base común que permite a los miembros de la comunidad científica comunicarse y evaluar los resultados de manera coherente.

Por su parte, Ricoy (2006) complementa esta visión al describir los paradigmas como “los modelos y maneras de pensar en un proceso investigativo que contribuyen al desarrollo de la teoría...” (p. 12). Esta perspectiva enfatiza el carácter dinámico de los paradigmas, destacando su papel no solo como guías estáticas, sino como elementos activos en la construcción y evolución del conocimiento. Según el autor, los paradigmas no se limitan a orientar la investigación, sino que también facilitan la generación de nuevas teorías al ofrecer estructuras conceptuales que los investigadores pueden adaptar, cuestionar o ampliar. Así, el paradigma se convierte en un puente entre la práctica investigativa y el desarrollo teórico, moldeando la forma en que se interpretan los fenómenos estudiados y permitiendo que el conocimiento avance de manera sistemática dentro de una disciplina.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación se orientó bajo el paradigma interpretativo, ya que este permitió comprender la realidad educativa a partir de los significados y experiencias construidos por los actores sociales. Su elección respondió, en primer lugar, a la necesidad de analizar los fenómenos educativos más allá de una visión fragmentada o exclusivamente técnica, reconociendo la importancia de las interpretaciones que docentes y familias elaboran dentro de su contexto cotidiano. En segundo lugar, este enfoque considera que la conciencia fonológica y el aprendizaje lector en escenarios rurales son procesos dinámicos influenciados por factores culturales, sociales y experienciales.

En tal sentido, el paradigma interpretativo reconoce al sujeto como participante activo en la construcción del conocimiento, entendido como un proceso que surge de la interacción entre las personas y su entorno sociocultural. De esta manera, las vivencias y significados presentes en la comunidad de Sahagún constituyeron un elemento fundamental para la consolidación del modelo pedagógico propuesto.

Esta conexión entre el sujeto y su contexto encuentra su sustento operativo en la naturaleza misma del acto interpretativo, el cual permite decodificar las particularidades de la realidad vivida. Al respecto, Miranda y Ortiz (2020), plantean que es desde la interpretación que se “promueve el análisis situacional de un fenómeno” y se plantea al investigador la posibilidad de tener diversidad de información para las “posibles respuestas a su pregunta objeto de estudio” (p. 9). Asimismo, se promueve el diálogo, así como la discusión que genera conocimientos, al igual que la comprensión de la diversidad de situaciones que son objetos de investigación. En efecto, esta investigación fomentó el diálogo humano, abierto, acerca de la realidad que se indagó, y por medio de la escucha y la interpretación fue que se otorgó sentido y se construyeron conocimientos.

Enfoque

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, dado que este permitió comprender los procesos de alfabetización inicial a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos en su contexto. Su elección respondió a la necesidad de develar la conciencia fonológica desde una perspectiva interpretativa, entendiendo que este fenómeno se configuró en las prácticas pedagógicas y en las interacciones cotidianas del entorno escolar rural. En concordancia con Hernández et al. (2014), el estudio se orientó hacia la comprensión de las subjetividades de los participantes, privilegiando la interpretación de sus experiencias por encima de la medición numérica. Para ello, se emplearon instrumentos abiertos que facilitaron la expresión verbal, escrita y no verbal de los involucrados, permitiendo una aproximación más profunda a sus discursos y vivencias. En consecuencia, el rigor investigativo se sustentó en la interpretación sistemática de los significados emergentes y en la comprensión contextualizada de la realidad educativa analizada.

Método

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la fenomenología trascendental de Edmund Husserl (1859 - 1938), la cual es una corriente filosófica que ofrece un método riguroso para comprender la experiencia humana desde su esencia más pura. De igual manera, representa una contribución significativa al pensamiento contemporáneo, puesto que es un método interdisciplinar que enriquece, de manera significativa, la investigación educativa.

Husserl definió la fenomenología como el estudio de la estructura de la experiencia consciente. Este enfoque busca describir los fenómenos tal como se presentan, sin ninguna interpretación previa. En palabras del autor (1900), "debemos volver a las cosas mismas" (p. 252), lo que implica que los investigadores debemos centrar la atención en la experiencia pura, observándola directamente sin mezclarla con teorías, supuestos o prejuicios. Por esta razón, la subjetividad cobra gran importancia, ya que es a través de ella que se comprende cómo el mundo se manifiesta en cada individuo.

El eje principal de la fenomenología husserliana se encuentra en la idea que el mismo autor denominó "reducción fenomenológica" o "Epoje", la cual consiste esencialmente en la suspensión del juicio de todas las creencias y teorías sobre el mundo natural, con el fin de examinar los fenómenos tal cual se le presentan a la conciencia sin ningún tipo de interferencia, revelando así sus estructuras fundamentales. Según Husserl (1913) "la conciencia es siempre conciencia de algo" (p. 33), esto indica que la mente siempre está dirigida hacia un objeto, es decir, está llena de intención, lo que da origen a una relación inseparable entre el acto de conocer (noesis) y lo conocido (noema).

Para Castillo, Romero y Mínguez (2022) aplicar la fenomenología en investigación educativa "posibilita comprender los fenómenos desde la experiencia vivida de los sujetos, lo que la convierte en un método adecuado para el estudio de los significados e intenciones de las personas implicadas en acciones educativas" (p. 259). Por esto, se seleccionó este método, ya que permitió hacer una aproximación al fenómeno de la conciencia fenomenológica, no sólo como un mero proceso neurológico o

lingüístico abstracto, sino como una experiencia vivida por estudiantes y docentes en contextos educativos rurales.

La fenomenología también ayudó a constituir el sentido de la práctica del sujeto en relación con su mundo lingüístico; por lo tanto, sirvió para comprender cómo los educandos de contextos rurales viven y construyen su relación con los sonidos del lenguaje desde sus propias circunstancias. Para aplicar esta metodología, se creyó necesario, en primer lugar, la puesta en práctica de la Epojé husserliana, es decir, suspender todos los prejuicios teóricos sobre el desarrollo de la conciencia fonológica según modelos estandarizados, con el fin de comprender cómo se manifiesta este fenómeno en los contextos rurales donde se desarrolla este estudio.

A continuación, se dio paso a la descripción de la experiencia vivida, entendida como la reconstrucción de la manera en que los estudiantes del contexto rural experimentan su proceso de adquisición de la conciencia fonológica. Este análisis contempló la identificación de las dificultades que enfrentan, así como de las estrategias que desarrollan de manera espontánea para el fortalecimiento de esta habilidad. Posteriormente, se realizó la reducción eidética mediante el método de la variación imaginativa, el cual consistió en modificar libremente, en el plano de la imaginación, los rasgos de un fenómeno con el fin de determinar cuáles pudieron variar sin que este pierda su identidad y cuáles resultan indispensables.

En este sentido, Husserl (1913) señala que la esencia se revela cuando, al variar un rasgo, “el objeto deja de ser concebible como el mismo” (p. 12). Aquellos elementos que permanecen invariantes a través de las variaciones constituyen la esencia del fenómeno. A partir de este procedimiento, se identificaron los aspectos constantes en el desarrollo de la conciencia fonológica, más allá de las particularidades contextuales, así como aquellos rasgos específicos propios de los entornos rurales estudiados. Para ello, se emplearon técnicas como la observación y la entrevista en profundidad, las cuales permitieron acceder a aspectos clave de la experiencia de estudiantes, docentes y padres de familia.

Desde la articulación entre el enfoque por competencias y la fenomenología, este estudio buscó aportar a la construcción de un modelo pedagógico que considera la experiencia y el significado del desarrollo fonológico en el proceso de alfabetización inicial. Dicho modelo pretende integrar los saberes locales y las particularidades lingüísticas de las comunidades rurales, así como comprender la conciencia fonológica como un componente constitutivo de la experiencia vivida de los educandos. En este marco, la tesis se orientó a contribuir a la transformación práctica de los modelos pedagógicos utilizados en estos contextos, promoviendo propuestas educativas más comprensivas y situadas.

Escenario

Esta investigación se llevó a cabo en colaboración directa con tres establecimientos educativos rurales situados en la zona sur del municipio de Sahagún, Córdoba. Dos de estos son instituciones educativas, mientras que el tercero es un centro educativo, atendiendo en conjunto a aproximadamente 150 estudiantes en los niveles de preescolar y educación básica primaria. Estos niveles educativos constituyen el núcleo de este estudio, dado que la investigación se centró específicamente en ellos. Por esta razón, los niveles superiores de educación secundaria y media académica quedaron excluidos del análisis.

Como se mencionó, se trató de un contexto rural, el cual se caracteriza, mayormente en las veredas, por tener pequeños asentamientos de casas y fincas distantes entre sí; sólo en los corregimientos se puede observar mayor concentración de viviendas, establecimientos comerciales y algunas entidades públicas y privadas. Buena parte de sus pobladores se dedica a actividades propias del campo, relacionadas con la agricultura, la ganadería y el trabajo por jornadas. Otros, se dedican a algún tipo de actividad comercial o a la prestación del servicio de transporte en moto a zonas cercanas. Otro grupo más pequeño, tiene vínculos laborales con las empresas de gas y energía eléctrica ubicadas en la región, puesto que esta fue una iniciativa de las diferentes Juntas de Acción Comunal presentes en la misma.

Por su lado, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, asisten con regularidad a clases en las diferentes sedes de estos establecimientos educativos, las cuales se encuentran distribuidas en las veredas y corregimientos; y para esto, buena parte de ellos deben recorrer distancias de más de 1 km y valiéndose de sus propios medios, bien sea a pie, en bicicleta, burro, caballo o moto. Este recorrido se ve afectado en la temporada de lluvias, ya que los caminos se dañan o en algunos casos un cuerpo de agua de la zona aumenta su caudal e impide el tránsito. Es importante destacar que, un grupo de estos educandos, también ayuda en las actividades del campo de sus padres o familiares, lo cual hace que en algunos casos lleguen un poco tarde a clases, que descuiden la responsabilidad de realizar actividades de profundización y refuerzo en casa o, incluso, ausentarse del aula por estar haciendo trabajos agrícolas en compañía de sus cuidadores.

Una particularidad que tienen la mayoría de las sedes educativas rurales es que los procesos formativos se llevan a cabo en aulas multigrados, cuya característica principal es la atención de estudiantes de preescolar y básica primaria en un solo salón y por un docente, lo que lleva implícito mayor responsabilidad en la planeación, organización y ejecución cuidadosa de actividades, recursos, espacios y tiempo para el aprendizaje. Además, la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje y educandos que presentan algún tipo de discapacidad, lo que hace más compleja la tarea de educar. Otra situación que también es común en estas aulas tiene que ver con los estudiantes en extra edad, es decir, aquellos que sus edades están por encima de las establecidas en los proyectos educativos institucionales para cursar cada grado de la básica primaria. Generalmente, son educandos que tienen un rezago escolar, lo más común es el poco desarrollo de su competencia comunicativa, específicamente en lo que tiene que ver con lectura y escritura, y sus competencias matemáticas con pocos avances, sólo los que lograron aprender en casa sea porque sus padres les enseñaron o porque alguna situación cotidiana y rutinaria les generó esos conocimientos.

Otro aspecto relevante que cabe destacar es que, en algunos de estos centros asociados, los docentes reciben un acompañamiento ocasional de un tutor(a) del Ministerio de Educación Nacional en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA), el

cual se enfoca en realizar formaciones relacionadas con educación preescolar, lenguaje y matemáticas, siguiendo una ruta de acompañamiento preestablecida. De igual manera, en todas las comunidades que hacen parte del escenario, es común encontrar los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), a los que asisten niños y niñas de la primera infancia desde los 2 hasta los 5 años de edad, en los que se promueven oportunidades para un óptimo desarrollo a través de una alimentación balanceada con valor nutricional de acuerdo a su etapa de desarrollo. Además, realizan actividades enmarcadas en el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio.

Informantes claves

Para esta investigación, los informantes clave resultaron ser un recurso fundamental, puesto que a través de ellos se obtuvieron datos trascendentales que provienen de su experiencia, esos datos vinieron en forma de expresiones de sentido relacionadas con el fenómeno que se estudia; es decir: la importancia de promover la conciencia fonológica. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los informantes clave representan “individuos con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p. 136); lo que los ubica tanto en el contexto como en el centro del objeto de estudio, ya que lo viven y tienen conocimientos específicos relacionados con el mismo. Además, los convierte en fuentes testimoniales que dan respuesta a todas las inquietudes que el investigador formula a la luz de sus propósitos investigativos.

Es importante mencionar que estos actores son un eje fundamental de este proceso investigativo y, por ello, deben ser escogidos cuidadosamente y de manera diversificada, con el fin de cubrir todas las perspectivas desde las cuales se vivencia el fenómeno. Asimismo, Alejo y Osorio (2016) explicaron que desde el enfoque se plantea la selección de informantes de forma deliberada e intencional, ya que se requiere que sean buenos, es decir, que estén informados, sean lúcidos, reflexivos y dispuestos a establecer diálogos amplios con el investigador.

De acuerdo con lo anterior, la selección de los informantes del presente estudio, conforme a nuestro interés, resultó ser un grupo de tres (03) docentes que laboran en

el escenario descrito anteriormente y, además, tuvieron disposición para ofrecer respuestas a los cuestionamientos que se planteen. De igual manera, dos (02) estudiantes y dos (02) padres de familia. Estos, se detallan en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Informantes claves

Código	Nombre o Identificación (anonimizado)	Perfil / Rol	Institución / Contexto	Criterios de Selección
D01	Docente 1	Experiencia > 5 años	Institución o Centro Educativo	Experiencia en educación rural
D02	Docente 2	Experiencia > 5 años	Institución o Centro Educativo	Experiencia en educación rural
D03	Docente 3	Experiencia > 5 años	Institución o Centro Educativo	Experiencia en educación rural
E01	Estudiante 1	Estudiante aula multigrado	Institución o Centro Educativo	Capacidad básica para comunicarse verbalmente, según su etapa de desarrollo.
E02	Estudiante 2	Estudiante aula multigrado	Institución o Centro Educativo	Capacidad básica para comunicarse verbalmente, según su etapa de desarrollo.
PF01	Padre de Familia 1	Participación activa en la vida escolar	Institución o Centro Educativo	Participación en actividades escolares
PF02	Padre de Familia 1	Participación activa en la vida escolar	Institución o Centro Educativo	Participación en actividades escolares

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Desde el paradigma interpretativo, la recolección de información resultó ser un proceso fundamental, ya que se buscó obtener detalles acerca de personas, comunidades, situaciones o fenómenos que interesan al investigador, que según Hernández et al (2014), están relacionados con “concepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (p. 397), lo cual se puede evidenciar de forma individual, grupal o en un colectivo. Dicho proceso tiene como finalidad analizar todos estos elementos para su comprensión y, de esta manera, dar respuesta a las inquietudes del investigador, lo que conlleva a la generación de teorías y conocimientos.

Para la recolección de la información se utilizó la observación participante como técnica principal, debido a que permitió al investigador involucrarse de manera directa en el contexto educativo rural y comprender las dinámicas, interacciones y experiencias desarrolladas por los participantes. Esta técnica facilitó la identificación de situaciones relevantes relacionadas con las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje, favoreciendo una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado desde las vivencias y relaciones que se establecieron en el escenario investigado. En concordancia con Hernández et al. (2014), esta técnica facilitó el análisis de los procesos desarrollados por los participantes, así como de las relaciones establecidas entre las personas y su entorno. Para organizar y sistematizar la información obtenida, se utilizó una bitácora de observación como instrumento central, en la cual se registraron aspectos relacionados con el ambiente físico, social y humano, las actividades individuales y colectivas, y los recursos empleados por los informantes.

Del mismo modo, este instrumento permitió documentar hechos relevantes, reflexiones del investigador y situaciones surgidas durante el trabajo de campo, convirtiéndose en un recurso fundamental para interpretar las experiencias y comprender las vivencias de los participantes dentro del contexto rural estudiado. Bajo esta perspectiva, la observación participante constituyó una técnica pertinente para obtener información directa sobre el fenómeno investigado y comprender las formas en que este se manifestaba y desarrollaba en el contexto rural. Su aplicación permitió identificar las dinámicas, prácticas e interacciones presentes en el territorio, favoreciendo una comprensión más amplia de los procesos y experiencias que configuraban la realidad educativa estudiada.

No obstante, considerando que las experiencias humanas no solo se expresan a través de las acciones observables, sino también mediante los significados que las personas construyen y comunican por medio del lenguaje, resultó necesario complementar la información obtenida mediante la observación participante con las perspectivas de los actores educativos. Por esta razón, se empleó la entrevista en profundidad como técnica complementaria de recolección de información, ya que permitió explorar las percepciones, experiencias y opiniones de los informantes clave

en relación con el fenómeno estudiado. Su carácter flexible favoreció el desarrollo de un diálogo abierto que facilitó la expresión de ideas, experiencias y puntos de vista por parte de los participantes. Para orientar su aplicación, se diseñó un guion de entrevista que funcionó como una guía temática durante los encuentros, permitiendo mantener la coherencia de la conversación sin restringir la espontaneidad ni la profundidad de las respuestas obtenidas.

Del mismo modo, el instrumento permitió mantener la coherencia del diálogo y formular nuevas preguntas a partir de los temas emergentes surgidos en la conversación. En consecuencia, la entrevista contribuyó a profundizar en aspectos significativos relacionados con la comprensión de la realidad educativa y las experiencias de los actores involucrados.

Verificabilidad del instrumento de recolección de la información

Para realizar la verificabilidad de los instrumentos, se tuvo presente que, a través de ellos, se pudiera recoger la mayor cantidad de información posible, de tal manera que permitieran apreciar todos los detalles del fenómeno estudiado. Por esto, fue importante precisar que el proceso de recolección de información se realizó en diferentes momentos del estudio, con el fin de revisar, comparar, así como hacer un análisis continuo que sirvió para calibrar y precisar los instrumentos.

Esta labor de ajuste y refinamiento constante no solo garantizó la pertinencia de las herramientas, sino que permitió establecer criterios de rigor diferenciados para cada una de ellas. Bajo esta lógica de precisión, la validez de la bitácora de observación, se fortaleció mediante un proceso transparente de recolección y análisis de la información, lo que permitió seguir de manera clara la interpretación del fenómeno de la conciencia fonológica desde las observaciones iniciales hasta la construcción de las categorías emergentes. Asimismo, el proceso de verificación se complementó con la triangulación de datos, contrastando la información registrada en la bitácora de observación con los discursos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad. Este procedimiento

favoreció la coherencia de los hallazgos y fortaleció la credibilidad de la interpretación construida en torno al fenómeno investigado.

En concordancia con el rigor metodológico de la investigación, la validez del guion de entrevista fue fortalecida mediante un proceso de revisión externa. Para ello, se contó con la participación de un docente del área de lenguaje perteneciente al contexto estudiado, quien poseía conocimientos relacionados con la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector. Su colaboración permitió orientar la construcción de las preguntas y verificar la pertinencia de los contenidos incluidos en el guion. Posteriormente, el instrumento fue sometido a una aplicación piloto con el propósito de identificar posibles dificultades en los interrogantes y evaluar su efectividad para la recolección de la información. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron ajustes que dieron lugar a una segunda prueba, la cual permitió fortalecer la claridad, coherencia y confiabilidad del instrumento dentro del marco de la investigación cualitativa.

Finalmente, siguiendo los planteamientos de Rodríguez et al. (2021), se realizó la validación por juicio de expertos con el propósito de fortalecer la calidad y coherencia del sistema de recolección de información. Este proceso de revisión externa permitió evaluar la claridad, pertinencia y relación de la bitácora de observación y del guion de entrevista con las categorías de conciencia fonológica y aprendizaje lector en contextos rurales. A partir de las observaciones y recomendaciones realizadas por los expertos, se efectuaron ajustes orientados a mejorar la precisión y funcionalidad de ambos instrumentos. En consecuencia, estas modificaciones contribuyeron a garantizar que la información recolectada representara de manera adecuada las experiencias y dinámicas presentes en la realidad educativa estudiada.

Confirmabilidad del instrumento de recolección de la información

La investigación asumió el criterio de confirmabilidad propuesto por Guba y Lincoln (1981) con el propósito de garantizar la transparencia y coherencia de los hallazgos obtenidos. Este criterio permitió documentar de manera sistemática cada una

de las etapas del proceso investigativo, procurando que las interpretaciones derivaran de la información recopilada y no de apreciaciones subjetivas del investigador. En concordancia con los planteamientos de Rada (2016), se realizó una descripción detallada de los informantes clave y de los criterios empleados para su selección, lo que permitió contextualizar adecuadamente la procedencia de los datos dentro de la realidad social y educativa de la ruralidad estudiada.

Para fortalecer este proceso, se emplearon la bitácora de observación y el guion de entrevista como instrumentos principales de registro. Su utilización permitió documentar de forma organizada las características de los escenarios observados, las dinámicas sociales e interpersonales presentes en las aulas multigrado y las experiencias compartidas por los participantes. La bitácora facilitó el registro descriptivo de los acontecimientos observados y de las reflexiones derivadas del trabajo de campo, mientras que el guion de entrevista orientó la recopilación de los discursos y percepciones de docentes y padres de familia. Este procedimiento contribuyó a mantener un registro sistemático de la información y a favorecer la trazabilidad de las decisiones metodológicas adoptadas durante la investigación.

Asimismo, la consistencia del corpus documental se fortaleció mediante la grabación y transcripción fiel de las entrevistas en profundidad. Las transcripciones fueron revisadas cuidadosamente para preservar el sentido de las expresiones, las particularidades lingüísticas y los modos de comunicación propios de los participantes. Este proceso permitió conservar la autenticidad de los discursos y reducir posibles alteraciones durante la interpretación de la información. En consecuencia, la aplicación de este criterio fortaleció la credibilidad de los hallazgos y proporcionó sustento empírico a la propuesta pedagógica diseñada para el fortalecimiento de la conciencia fonológica, al fundamentarse en las experiencias y realidades expresadas por la comunidad educativa dentro de su contexto sociocultural.

Técnicas de procesamiento de información

El procesamiento y análisis de la información recolectada a través de los instrumentos cualitativos empleados en esta investigación, tales como entrevistas en profundidad, observaciones contextuales y narrativas de los participantes, requirieron la implementación de procesos metodológicos sistemáticos que se alinearon con los principios de la fenomenología trascendental de Husserl (1900). Estos procesos, permitieron no solo que emergieran posibles teorías fundamentadas en las experiencias vividas, sino también garantizaron la verificabilidad y confirmabilidad de la actividad científica realizada.

De manera general, la puesta en práctica de la fenomenología husserliana se materializa a través de la *Epoje*, mediante la cual se suspenden los prejuicios y supuestos previos del investigador, y la reducción fenomenológica, que busca destilar las estructuras esenciales de las experiencias de los participantes en contextos rurales. En esta investigación, esto significó explorar y comprender cómo los estudiantes, docentes y padres de familia experimentan la conciencia fonológica en contextos rurales, considerando factores como recursos limitados y enfoques basados en competencias.

La fenomenología de Husserl no pretende explicar los fenómenos desde causas externas, sino captar su esencia a través de un proceso metódico que permita acceder a la "cosa misma". Por esto, para nosotros fue importante detallar cada uno de los procedimientos que fueron tenidos en cuenta para el procesamiento de la información de acuerdo al método fenomenológico husserliano, con el fin de ir estructurando el proceso de construcción del modelo pedagógico desde esta perspectiva.

El primer paso, después de transcribir toda la información recolectada en entrevistas y observaciones, fue la aplicación de la *reducción fenomenológica*, lo cual implicó abstenerse de cualquier creencia previa sobre la realidad, incluyendo teorías, métodos pedagógicos preexistentes, limitaciones de contextos rurales o definiciones previas de competencias, con el fin de centrarse en cómo los estudiantes, padres de familias y docentes experimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la conciencia fonológica.

Seguidamente, se aplicó la *reducción eidética* para identificar las esencias o estructuras invariantes que son comunes en las experiencias de los informantes claves, con el fin de determinar los elementos fundamentales para el desarrollo de la conciencia fonológica. Este proceso involucró un análisis intencional tanto de la noesis, es decir, los actos intencionales de conciencia de los participantes (percepción, atención o reflexión al interactuar con los sonidos del lenguaje); como el noema, el objeto de la experiencia tal como se constituye en su conciencia (los fonemas, rimas o palabras percibidas y significadas en el contexto rural). Para esto, cada uno de los aportes significativos de los participantes fueron identificados como unidades temáticas, las cuales surgieron de acuerdo al contenido de las líneas de las transcripciones de entrevistas, reflejando tanto los procesos subjetivos como los contenidos de la experiencia fonológica.

En la reducción eidética, se llevó a cabo la horizontalización, un proceso que consistió en otorgar igual valor a cada elemento de las experiencias de los informantes, sin privilegiar ninguno, para identificar unidades de significado relevantes para la investigación. Este procedimiento permitió aislar las estructuras esenciales de la conciencia fonológica en el contexto rural. Posteriormente, se aplicó la *reducción trascendental*, que profundiza la Epoje al suspender aún más las suposiciones sobre la realidad externa, para centrarse en los patrones, relaciones y estructuras comunes que emergen de las experiencias. Estas se organizaron en unidades temáticas agrupadas por similitud, dando lugar a categorías fenomenológicas esenciales individuales, las cuales se sintetizaron en esencias universales. De estas últimas, surgió la estructura teórica del modelo pedagógico propuesto en este estudio.

De igual manera, se aplicó la *variación imaginativa* a las experiencias de los informantes clave en el contexto rural para identificar qué aspectos de la conciencia fonológica son universales (invariantes) y cuáles son específicos de dicho entorno. A través de este método, se depuraron y confirmaron las características esenciales que definen el fenómeno de la CF, tanto en su dimensión universal como en su manifestación particular en el ámbito rural. Al delimitar el núcleo esencial del fenómeno, se fortaleció la validez del modelo teórico propuesto.

Finalmente, se construyó el modelo pedagógico integrando las esencias y estructuras universales identificadas a través del análisis fenomenológico. Este modelo articula las categorías esenciales en un marco coherente que refleje las experiencias vividas por los estudiantes y docentes en contextos rurales, centrándose en el desarrollo de la CF. Para lograr esto, se combinó la fundamentación fenomenológica de la conciencia fonológica con un enfoque por competencias y una mediación didáctica adaptada al entorno rural. De esta manera, el modelo no solo describe el fenómeno, sino que también proporciona una base sólida para estrategias pedagógicas contextualizadas y efectivas.

Es fundamental resaltar que los procesos de reducción fenomenológica, eidética, trascendental, variación imaginativa y teorización del modelo no operan de manera lineal ni aislada, sino que se configuran como un ciclo iterativo e interconectado. Esta naturaleza dinámica permite una transición progresiva desde las vivencias individuales de los participantes hacia la construcción de una propuesta pedagógica teórica sólida y contextualizada. Dicha propuesta, fundamentada en los principios de la fenomenología trascendental de Husserl, asegura una coherencia epistemológica y metodológica rigurosa, al tiempo que se posicionará como una herramienta valiosa para transformar realidades educativas.

Ahora bien, con el fin de darle validez al modelo pedagógico, fue fundamental la discusión de los resultados y la triangulación mediante las tres dimensiones propuestas por Husserl (1900): noesis, noema e intersubjetividad, lo cual aseguró que estuviera fundamentado en las experiencias vividas por los actores involucrados y que sea culturalmente relevante para contexto rural. Así, desde la *noesis* (actos conscientes), se propuso el análisis de producciones orales y grabaciones en entornos reales, como cantos de siembra o actividades lúdicas que involucren segmentación fonológica. Estas capturan los procesos intencionales de los estudiantes, como la percepción, atención o reflexión sobre los sonidos del lenguaje.

Del mismo modo, a partir del *noema* (objetos intencionales), se propuso una matriz de correlación o una planeación de área que vincula sonidos locales con

ejercicios fonológicos diseñados, lo cual refleja cómo los docentes constituyen el objeto de la conciencia fonológica desde su práctica de aula; es decir, cómo transforman sonidos del entorno en herramientas pedagógicas. También, desde la *intersubjetividad*, se desarrollaron actividades con padres de familia participantes para la confirmación de la pertinencia de los elementos contextuales utilizados en las acciones propuestas en el noema, asegurando que el modelo se articulara con la experiencia colectiva.

Una vez validado el modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural, se procedió con la validación de los resultados, involucrando activamente a todos los participantes: estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Este proceso, fundamentado en el principio fenomenológico de la intersubjetividad trascendental de Husserl, buscó compartir los hallazgos de manera participativa, asegurando que las esencias identificadas y las estrategias pedagógicas propuestas sean comprendidas, validadas y enriquecidas por los actores involucrados.

Presentación de la información

Para realizar el análisis de entrevistas, se procedió con la transcripción fiel de todas las respuestas dadas por los informantes claves. Para la presentación de esta información, se utilizaron tablas identificadas con número de página, el código o número del informante, numeración de cada una de las líneas reproducidas y una columna en donde se anotaron las unidades temáticas identificadas en ellas.

Seguidamente, se procedió a presentar otra tabla en donde se identificaron tres columnas nombradas con unidades temáticas, categorías fenomenológicas esenciales individuales, así como las categorías fenomenológicas esenciales universales, las cuales permitieron llevar a cabo el proceso de teorización.

Limitaciones

Teóricas

Una limitación inicial del modelo radica en la complejidad de su fundamentación teórica, basada en la fenomenología de Husserl, que puede resultar abstracta y difícil de asimilar para quienes no están familiarizados con este marco filosófico. Aunque Husserl emplea esta perspectiva para identificar las esencias de la conciencia fonológica, su profundidad conceptual podría suponer un obstáculo para que los docentes comprendan plenamente sus fundamentos.

Además, las esencias universales propuestas podrían no ser aplicables en contextos con prácticas culturales distintas, lo que limita la universalidad del modelo.

Por otro lado, el modelo se centra exclusivamente en la fenomenología de Husserl y omite la integración de teorías psicolingüísticas que abordan el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta exclusión dificulta la incorporación de otras perspectivas que podrían explicar aspectos como los procesos neurológicos subyacentes a esta habilidad, enriqueciendo así su comprensión y aplicabilidad.

Metodológicas

Entre las limitaciones de los procedimientos y estrategias utilizadas para construir y validar el modelo se encuentra la dificultad de transferirlo a otros contextos rurales distintos, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, la interpretación de las experiencias depende en gran medida de la reflexión realizada por los investigadores, lo que podría introducir sesgos si no se suspenden adecuadamente las suposiciones culturales o académicas asociadas al fenómeno.

Prácticas

Por último, la implementación del modelo, que incluye su socialización y aplicación, podría enfrentar desafíos relacionados con la capacitación docente, dado que requiere la comprensión y aplicación de conceptos fenomenológicos complejos. Esto podría dificultar su adopción efectiva, especialmente en escuelas multigrado, donde los educadores enfrentan múltiples demandas. Además, la elaboración de

actividades fonológicas representa un reto práctico, ya que exige estrategias diferenciadas que el modelo no aborda completamente.

Reconocer estas limitaciones permitirá a los investigadores ajustar el modelo, priorizando estrategias accesibles, culturalmente relevantes y sostenibles. Al abordar estas restricciones mediante capacitación docente, colaboración comunitaria y la diversificación de métodos, el modelo podrá lograr un mayor impacto en la educación rural, fortaleciendo el desarrollo de la conciencia fonológica de manera ética y transformadora.

Sustento paradigmático

El sustento paradigmático de esta investigación se configuró a partir de una mirada integral que permitió comprender el fenómeno estudiado desde su complejidad y particularidad contextual. La relación entre el investigador y el objeto de estudio se construyó desde la experiencia educativa cotidiana, lo que favoreció una aproximación reflexiva y situada a las realidades que atraviesan los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales.

En este marco, la investigación asumió que el conocimiento se construye a partir de la interpretación de las experiencias vividas por los actores educativos, reconociendo la influencia del contexto, de las interacciones en el aula y de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta postura implica una comprensión del fenómeno no como un hecho aislado, sino como una realidad dinámica que se manifiesta en las dificultades lectoras, en la motivación de los educandos y en su participación en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, el estudio tomó una postura investigativa orientada a la mejora de las prácticas educativas, lo que configura su dimensión axiológica, la cual buscó generar aportes que trasciendan la mera descripción de los fenómenos y contribuyan a transformaciones sociales en el territorio. En este marco, la conciencia fonológica se concibe no solo como una habilidad técnica, sino como un elemento clave para la justicia educativa y el fortalecimiento de la alfabetización inicial.

En coherencia con esto, la investigación se sustentó en principios bioéticos fundamentales, como la beneficencia al promover el desarrollo del potencial comunicativo de los niños rurales y el respeto a la autonomía, mediante procesos de consentimiento informado con familias y docentes. Asimismo, se adoptó un compromiso ético que reconoce las particularidades lingüísticas y culturales del contexto, evitando prácticas que puedan generar estigmatización o afectar el valor del lenguaje propio de la ruralidad.

Del mismo modo, la investigación trasciende la mera producción de información y se orienta hacia la transformación de la realidad socioeducativa en contextos rurales. Este propósito se concretó en la construcción de un modelo pedagógico que supera enfoques mecánicos y se articula con las experiencias de estudiantes, docentes y familias. En este sentido, el estudio buscó aportar a la comprensión y fortalecimiento de los procesos comunicativos del educando rural, promoviendo el principio bioético de justicia al contribuir a la reducción de brechas en el aprendizaje de la lectura.

Bajo este enfoque, las decisiones metodológicas se entendieron como acciones guiadas por una responsabilidad ética, orientadas a la comprensión profunda y a la resignificación de los procesos educativos. De este modo, la investigación cumplió una función transformadora al generar un conocimiento situado y pertinente, que retorna a la comunidad como herramienta de empoderamiento y promueve el desarrollo humano integral mediante el fortalecimiento de la conciencia fonológica.

Finalmente, una vez consolidado el diseño metodológico y fortalecidos los criterios de verificabilidad y confirmabilidad de los instrumentos, la investigación avanzó hacia la fase de comprensión y análisis fenomenológico. Este momento permitió que la información registrada en la bitácora de observación y los discursos obtenidos mediante las entrevistas dejaran de ser datos independientes para convertirse en unidades de significado vinculadas con la conciencia fonológica y el aprendizaje lector en el contexto rural de Sahagún. A través de la reducción fenomenológica, las experiencias expresadas por docentes y padres de familia fueron interpretadas desde una perspectiva teórica y contextual, favoreciendo la identificación de categorías

emergentes relacionadas con las prácticas pedagógicas y los procesos de alfabetización inicial.

En consecuencia, el apartado siguiente representó una etapa central del estudio, al propiciar el análisis e interpretación de las experiencias compartidas por los participantes. Mediante un proceso sistemático de categorización de la información, se profundizó en los sentidos atribuidos a las prácticas educativas, permitiendo construir hallazgos que sirvieron de fundamento para la propuesta pedagógica desarrollada en la investigación.

MOMENTO IV

Análisis e interpretación de la información

Para el análisis fenomenológico se trabajó con siete entrevistas en profundidad, una por cada informante clave (tres docentes, dos estudiantes y dos padres de familia), y con tres bitácoras de observación aplicadas en las tres sedes rurales participantes. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera textual y numeradas línea por línea, conforme a lo planteado en los referentes metodológicos, lo que permitió identificar unidades temáticas y, a partir de ellas, configurar categorías fenomenológicas esenciales. Las observaciones de aula y de contexto se registraron en diarios de campo organizados por sede, constituyéndose en un insumo complementario para la comprensión de las experiencias vividas en torno al desarrollo de la conciencia fonológica en los escenarios rurales estudiados.

A partir de las unidades temáticas identificadas en las entrevistas y observaciones, se procedió a agrupar aquellas que compartían significados afines, siguiendo los principios de horizontalización y reducción eidética propios de la fenomenología husserliana. Este proceso permitió configurar, en un primer momento, categorías fenomenológicas esenciales individuales para cada informante clave, y en un segundo momento, categorías fenomenológicas esenciales universales que recogen la esencia del fenómeno tal como es vivido en el contexto rural por docentes, estudiantes y padres de familia. El análisis se revisa frente a tres dimensiones propuestas por Husserl (1900), noema (el qué de la experiencia, es decir, los contenidos u objetos a los que la conciencia se dirige), noesis (el cómo de la experiencia, los actos o procesos conscientes con que los sujetos viven esos contenidos) e intersubjetividad (la experiencia compartida y construcción colectiva de significado en la comunidad).

Desarrollo de la conciencia fonológica en contexto rural y experiencias relacionales

Para abordar este propósito específico (uno), se realizó un análisis fenomenológico trascendental de las entrevistas a dos estudiantes de primera infancia en contexto rural y dos padres de familia del mismo entorno. Es importante mencionar que, se optó por integrar los hallazgos de estos informantes claves en una misma sección, debido a que el desarrollo de la conciencia fonológica se construye dentro de un contexto relacional y social compartido.

Desde la fenomenología de Husserl (1900), el aprendizaje y las experiencias vinculadas con la oralidad no pueden comprenderse de manera aislada, ya que el niño y su entorno familiar participan conjuntamente en la construcción de significados. En este sentido, las actividades lúdicas desarrolladas en la escuela se relacionan con las prácticas orales, las experiencias cotidianas y los saberes transmitidos en el hogar. Por esta razón, el análisis conjunto permitió comprender de manera más amplia la forma en que las dinámicas familiares y escolares influyeron en el fortalecimiento de la conciencia fonológica en el contexto rural estudiado.

De acuerdo a esto, se examinaron las experiencias de los participantes a través de las tres dimensiones claves anteriormente mencionadas. A continuación, se presentan los hallazgos organizados según estas categorías de análisis.

Dimensión noemática: objetos sonoros y referentes culturales en la fonología.

En la dimensión noemática se identificaron los principales contenidos u objetos que constituyen la experiencia de la conciencia fonológica de los niños en el contexto rural. Estos noemas giran en torno a los sonidos, palabras y referentes culturales locales que pueblan el mundo cotidiano de los estudiantes y que son incorporados a sus juegos lingüísticos y aprendizajes iniciales de lectura. Los hallazgos señalan varios núcleos noemáticos fundamentales:

Sonidos de animales del entorno.

Los animales de la finca y la naturaleza emergen como objetos sonoros centrales en la experiencia infantil. Los estudiantes espontáneamente imitan onomatopeyas y juegos de sonido basados en animales domésticos o de su entorno. Por ejemplo, el Estudiante 1 relata que uno de sus juegos favoritos consiste en hacer “[sonidos] de una oveja y un burro” porque le encanta imitarlos. Al preguntarle por qué disfruta ese juego, simplemente afirma: “Porque me encanta” (E01). De igual forma, el Estudiante 2 menciona: “Juego a hacer sonidos de animales. La vaca y el perro” (E02), y procede a demostrar con entusiasmo cómo hace la vaca –“Muuuu”– y el perro –“guau, guau”–. Estos contenidos noemáticos muestran que los animales locales (vaca, burro, oveja, gallina, gato, perro, entre otros) constituyen para los niños una fuente natural de sonidos significativos.

En el contexto rural, donde la convivencia con animales de granja es cotidiana, los niños incorporan esas experiencias auditivas en sus juegos de palabras, desarrollando así una sensibilidad fonológica anclada en lo familiar. Incluso un estudiante (E01) menciona el sonido de un “canguro” al enumerar sonidos que usa para jugar, lo cual podría indicar la presencia de referentes aprendidos más allá de su entorno inmediato (quizá de canciones o medios), pero rápidamente vuelve a los animales locales como la vaca o el gato. Este énfasis en animales del entorno sugiere que la conciencia fonológica temprana se nutre de estímulos sonoros contextuales donde los niños perciben y reproducen los fonemas a partir de aquellos sonidos significativos en su vida diaria.

Canciones, rimas y cuentos tradicionales.

Otro objeto noemático destacado son las canciones infantiles y rimas populares transmitidas en la familia y la comunidad. Los participantes refieren canciones tradicionales que contienen juegos de palabras o sonidos que apoyan la discriminación fonológica. El Estudiante 1 propuso que, si pudiera crear un juego con palabras o sonidos, usaría “una canción... la de ‘María tiene un corderito’” (E01), evidenciando la presencia de canciones infantiles en su repertorio lúdico. Por su parte, el Estudiante 2

menciona: “una canción que canta mi abuela” como un sonido de su pueblo que recuerda, así como el trino de los pájaros: “escucho pájaros, pío pío” (E02). Estas referencias indican que los cantos tradicionales y sonidos de la naturaleza forman parte del paisaje sonoro que alimenta la conciencia fonológica del niño.

Del lado de los padres, se menciona explícitamente la utilidad de canciones de la comunidad donde el Padre de familia 1 comenta que su hijo “piensa en cancioncitas que tienen que ver con las vocales” (PF01) que ha aprendido en el colegio, y entona en casa la canción del “pollito, pollito, pío, pío”. Este padre observa cómo su hijo integra esos cantos en su juego lingüístico cotidiano, combinando música tradicional infantil con aprendizaje de letras. Asimismo, un Padre de familia hace referencia a “el famoso ‘corcovao’ que hacían anteriormente” (PF02), un tipo de canto o sonido tradicional de la región (posiblemente un silbido o llamado propio de los campesinos) que su hijo ha aprendido a imitar con las manos, y que “es una imitación que le estimula el lenguaje” según sus palabras.

También surge la mención de cuentos locales y juegos orales; por ejemplo, este padre (PF02) alude al “tema de La Llorona” y a “juegos infantiles, como el rol del policía, el congelado” que hacen parte de las experiencias lúdicas orales de los niños. Todos estos elementos (canciones de crianza, rondas, historias de terror o leyendas, juegos tradicionales) constituyen noemas compartidos culturalmente que proveen material lingüístico rítmico y sonoro, facilitando ejercicios naturales de rima, segmentación y repetición de sílabas. Así, la cultura oral local enriquece los contenidos de conciencia fonológica, aportando patrones sonoros significativos (rimas, aliteraciones, melodías asociadas a palabras) que los niños reconocen y disfrutan.

Relación letra–sonido en la vida cotidiana.

Un aspecto noemático crucial identificado es la asociación espontánea que los niños hacen entre fonemas (sonidos) y grafemas (letras) a partir de palabras cotidianas de su entorno. Los padres describen ejemplos claros de cómo sus hijos han comenzado a relacionar las palabras con sus sonidos iniciales durante las actividades diarias en el hogar. El Padre de familia 1 relata con orgullo: “Mi niño empieza diciendo

el nombre de animales, cosas... por ejemplo, con una escoba: ‘la escoba, mami, empieza con E’... todas las palabras las va relacionando con la letra en que empieza” (PF01). Este fragmento muestra que el niño ha internalizado la idea de que las palabras habladas se componen de sonidos identificables (en este caso, el fonema inicial /e/ de “escoba”) y que esos sonidos corresponden a letras específicas. Es decir, está ejercitando una forma de conciencia fonémica (identificación de sonidos iniciales) ligada a la conciencia de letra inicial, puenteando hacia la correspondencia fonema-grafema.

De igual forma, el Padre de familia 2 comenta que su hijo “cuando empieza con la M... ya sabe que ‘mamá’ es M-A... y elefante empieza con E”, y que el niño “va relacionando cada dibujo con su letra principal” (PF02). Aquí observamos otro ejemplo de un niño que, en sus juegos, asocia imágenes u objetos (“mamá”, un “elefante”) con la letra inicial correspondiente, descomponiendo las palabras en sus componentes sonoros. Este contenido noemático evidencia que, incluso antes de la instrucción formal de lectoescritura, los niños están desarrollando una conciencia fonológica emergente en el hogar, detectando sonidos en posición inicial y vinculándolos a símbolos escritos. Tales experiencias cotidianas (nombrar letras iniciales de objetos familiares, identificar las vocales en canciones aprendidas) constituyen los primeros peldaños del proceso lector desde el enfoque por competencias, donde el niño aplica sus conocimientos en contextos significativos.

Sonidos del entorno rural como recurso lingüístico.

Por último, dentro de la estructura noemática emergen los diversos sonidos ambientales y prácticas sonoras del trabajo rural que rodean a los niños. Dado el contexto campesino, los sonidos propios de las faenas agrícolas se vuelven parte del mundo perceptivo del estudiante y pueden ser aprovechados en el aprendizaje. Uno de los padres señala, por ejemplo, que su hijo imita “los sonidos cuando [los adultos] están echando las vacas, recogiendo el ganado” (PF01), refiriéndose a los llamados y cantos de vaquería que usan los campesinos para arriar el ganado. El Padre 2 menciona algo similar: “cuando él escucha a los tíos o papás cuando llevan el ganado... esos son

sonidos que involucran en su día a día” (PF02). Estos llamados peculiares (gritos, silbidos, palabras cantadas) son parte de la realidad sonora del niño rural y, según los padres, los pequeños tienden a reproducirlos lúdicamente.

Otro ejemplo es cómo Padre 2 indica que su hijo al jugar “empieza a hacer figuras y... les pone nombre... Lo que él aprende acá [en la escuela] lo refleja allá [en la casa] y viceversa” (PF02), sugiriendo que incluso las actividades creativas (dibujar figuras) se combinan con nombrar objetos del entorno, integrando el sonido y nombre con experiencias tanto escolares como hogareñas. Además, las manualidades y bailes tradicionales mencionados por el Padre 1 (PF01) como actividades culturales heredadas pueden no ser sonidos en sí mismos, pero incluyen componentes rítmicos y verbales (por ejemplo, coplas cantadas en bailes o versos en las manualidades típicas) que también forman parte del sustrato cultural sonoro disponible para los niños.

También, en el noema de la conciencia fonológica de estos estudiantes rurales encontramos una variedad de referentes sonoros concretos como animales y sus onomatopeyas, canciones y rimas locales, letras iniciales de palabras familiares, cantos de trabajo rural, leyendas y juegos orales. Todos estos elementos componen el material objetivo sobre el que se proyectan las experiencias de los niños al desarrollar su conciencia de los sonidos del lenguaje.

Dimensión noética: vivencias, actitudes y procesos conscientes en el juego fonológico.

La dimensión noética se refiere a los actos de conciencia, las vivencias subjetivas y las actitudes con que los participantes (niños y padres) experimentan los objetos sonoros descritos arriba. Es decir, aquí analizamos cómo viven y significan los niños esas actividades fonológicas (imitar sonidos, jugar con palabras) y cómo los adultos perciben y valoran ese proceso. Los resultados muestran que el desarrollo de la conciencia fonológica en este contexto está acompañado de un fuerte componente lúdico, motivacional y afectivo positivo, así como de una conciencia incipiente de su utilidad comunicativa.

Actitud lúdica y disfrute.

Tanto estudiantes como padres enfatizan el carácter divertido de las actividades con sonidos y palabras. Para los niños, el juego sonoro es una actividad placentera en sí misma. El Estudiante 1 afirma claramente lo que experimenta al jugar con sonidos del entorno, dice: “siento que es muy divertido” (E01). De igual manera, el Estudiante 2 cuando se le pregunta si le gusta imitar a la gallina y al gato, responde: “sí, mucho” (E02). No muestran apatía ni obligación, sino genuino entusiasmo. Este disfrute se refleja también en sus preferencias ya que ambos niños prefieren las dinámicas lúdicas sobre las tareas académicas tradicionales.

El Estudiante 1 comenta: “No me gusta hacer tareas... mi cosa favorita es jugar y divertirme” (E01), dejando ver que para él el aprendizaje se asocia mejor con el juego que con ejercicios formales que percibe como “aburridos”. El Estudiante 2 coincide al señalar que “no me gusta cuando se acaba el juego” (E02), indicando su deseo de prolongar las actividades lúdicas de aprendizaje.

Esta actitud lúdica es sumamente relevante desde la perspectiva noética: sugiere que, en la intencionalidad de los niños, los actos de conciencia fonológica (prestar atención a sonidos, segmentar palabras, repetir rimas) van cargados de emociones positivas (alegría, interés) cuando se vinculan a un juego o a un contexto conocido, lo que a su vez puede potenciar su efectividad pedagógica. En otras palabras, la motivación intrínseca de los niños hacia las actividades fonológicas es alta siempre que estas se planteen de forma lúdica y significativa; el niño no las vive como un “ejercicio impuesto” sino como un juego auto-motivado.

Facilidad y atención en la tarea fonológica.

Los estudiantes reportan que les resulta fácil prestar atención a los sonidos de las palabras cuando están jugando con elementos de su entorno familiar. Esto indica una experiencia subjetiva de fluidez y accesibilidad en la tarea de distinguir o manipular sonidos, contrastando con la posible dificultad que tales tareas fonológicas tendrían en contextos menos conectados con su realidad.

A la pregunta de si le resulta fácil o difícil enfocarse en los sonidos al jugar con algo conocido de casa, el Estudiante 1 respondió: “Es fácil... porque sí” (E01). Aunque su explicación “porque sí” es escueta, denota que para él atender a los sonidos en ese contexto no supone un esfuerzo mayor, quizás porque los estímulos sonoros (un animal de su entorno) le son familiares y atractivos. El Estudiante 2 por su parte expresa una razón concreta de esa facilidad: “Es fácil... porque me gusta escuchar” (E02). Lo cual resalta que el gusto por la actividad auditiva (disfrutar de los cantos de pájaros, de los ruidos de animales, de la música de su abuela) facilita la atención sostenida.

En términos noéticos, el acto de escuchar atentamente los componentes sonoros del habla se ve favorecido por el contexto lúdico-cultural porque los niños no describen distracciones ni dificultades mayores, más bien manifiestan estar concentrados y cómodos con la tarea fonológica. Resulta ser un hallazgo importante porque sugiere que una presentación culturalmente relevante de los sonidos (a través de un cuento o canción local) puede disminuir la carga cognitiva y aumentar la atención fonológica, en contraste con ejercicios descontextualizados que podrían percibirse como difíciles o tediosos.

Interés por aprender y ampliar vocabulario.

En la vivencia de estos niños, el juego con sonidos no es solamente diversión momentánea, va acompañado de un deseo de aprender palabras nuevas y expandir su lenguaje. Hay una intencionalidad cognitiva evidente ya que, los niños son conscientes de que están adquiriendo algo valioso al jugar con palabras. Cuando se les pregunta qué es lo que más les gusta de jugar con palabras o sonidos, ambos estudiantes mencionan el aprendizaje de nuevas palabras. “Me gusta aprender las palabras... para aprenderles los animales” (E01), dando a entender que su motivación lúdica está ligada a un propósito de conocimiento, conocer los nombres de los animales y posiblemente sus sonidos le resulta gratificante. El Estudiante 2 responde de forma muy similar, lo que más le gusta es “[aprender] palabras nuevas” (E02). Esta disposición indica una curiosidad lingüística natural potenciada por el juego: al estar inmersos en actividades fonológicas entretenidas, los niños al mismo tiempo perciben que están incorporando

vocabulario, familiarizándose con nuevas palabras de su entorno (nombres de animales, objetos, personajes de cuentos, etc.).

Desde el enfoque por competencias, este interés genuino es clave, ya que la competencia comunicativa se fortalece no solo con la habilidad técnica de distinguir sonidos, sino también con la riqueza léxica y la asociación de significados. Los padres reafirman esta faceta: por ejemplo, se comenta que mediante estas actividades el niño “va desarrollando más su lenguaje” (PF01) y se enfatiza que repetir sílabas y sonidos “le facilita el habla... [y tiene] una forma más dinámica de leer, de aprender” (PF02). Lo que da a entender que los adultos perciben en sus hijos un aumento en el vocabulario y en la fluidez verbal gracias a los juegos sonoros, lo cual coincide con la autopercepción de los niños de que están aprendiendo palabras.

Conciencia de la utilidad comunicativa.

Más allá del disfrute, los estudiantes muestran cierta conciencia reflexiva de que estos juegos les ayudan en habilidades de comunicación como hablar mejor, narrar historias o prepararse para leer. En términos fenomenológicos, hay un acto intencional noético en el que el niño vincula la actividad presente con una meta o beneficio a futuro en su competencia lingüística. Por ejemplo, afirman que jugar con sonidos o palabras les ayuda “a hablar mejor” (E02). Esta afirmación sencilla revela que el niño ha notado mejoras en su expresión oral a partir de dichas prácticas lúdicas, o al menos cree que las hay, lo cual refuerza su motivación para participar en ellas.

Por otro lado, se relacionan los juegos sonoros con la capacidad de narrar, un alumno dice que jugar con sonidos o palabras le ayuda “a contar historias... con la ayuda de un adulto” (E01). Aquí E1 reconoce dos cosas importantes: primero, que la práctica de jugar con el lenguaje favorece su habilidad de estructurar o relatar historias (competencia comunicativa narrativa); segundo, que valora la mediación de un adulto en este proceso, lo cual implica que se siente más seguro o capaz de contar historias si un mayor (sea docente, padre u otro) le brinda apoyo durante la actividad. Esta alusión a la ayuda adulta conecta con la dimensión intersubjetiva (analizada en la siguiente

sección), pero desde la vivencia individual del niño ya se aprecia que reconoce el beneficio de contar con guía.

Los padres también perciben la utilidad educativa de estos juegos ya que califican estas prácticas como “buenas” porque “va desarrollando... su intelecto” y facilitando el aprendizaje de la lectoescritura (PF01), mientras que otros notan que su hijo “tiene una forma más dinámica de leer” gracias a repetir sonidos (PF02). En sus palabras: “en cada sonido hay una dinámica de aprendizaje muy diferente... ellos se van adaptando” (PF02), señalando que cada actividad sonora (ya sea con la M de “mamá” o con el llamado al ganado) conlleva una forma particular de aprender a la cual el niño se ajusta con éxito.

Valoración positiva y emocional de la cultura en el aprendizaje.

Desde la perspectiva de los padres, emergen valores y emociones ligados a ver reflejada la cultura local en el aprendizaje de sus hijos. Hay un claro orgullo y satisfacción cuando notan que sus hijos juegan con elementos de su tradición. “Es interesante”, “es excelente”, cómo sus hijos experimentan con sonidos (PF01; PF02). Uno de los padres expresa que incorporar canciones de la comunidad y sonidos de animales “es bueno” porque su hijo “mantiene sus raíces, aprende culturas y cosas de la comunidad” (PF01). Este padre valora que, desde edad temprana, el niño esté conectado con la cultura local a través de la escuela, y muestra una actitud positiva al considerar que esto enriquece tanto el lenguaje como la identidad.

Siguiendo esto mismo, ante la pregunta de cómo afecta al aprendizaje incluir elementos de la cultura en clase, “De manera positiva... [así] van a tener un mayor interés porque ya conocen de lo que usted está hablando” (PF01). Esto denota, en la vivencia del padre, una creencia fundada en la experiencia: el aprendizaje contextualizado se hace más fácil y atractivo para el niño. Incluso se relaciona la integración cultural con valores formativos, señalando que es “importante” ya que “vamos desarrollando el hábito de la tolerancia, respeto, amabilidad” en los niños, y que todo esto “afecta de manera positiva el aprendizaje” (PF02). Vemos entonces que los padres, en sus actos conscientes, no solo perciben mejoras instrumentales (habla,

lectura) en sus hijos, sino que proyectan beneficios más amplios (afectivos, identitarios y éticos) al combinar los sonidos y palabras con la vida de su comunidad. Este reconocimiento emotivo y valorativo por parte de los adultos refuerza la legitimidad y necesidad de una pedagogía de la conciencia fonológica con enfoque cultural, pues la comunidad misma la abraza como algo valioso.

Ahora bien, la experiencia noética alrededor de la conciencia fonológica en el contexto rural estudiado se caracteriza por la alegría y motivación de los niños al jugar con sonidos familiares, la facilidad con que se enganchan en esas tareas gracias a su pertinencia cultural, el interés cognitivo por aprender nuevas palabras, y una conciencia inicial de progreso en habilidades de habla y lectura. Los padres comparten esta vivencia positiva, apreciando los avances en lenguaje y lectoescritura de sus hijos y sintiéndose satisfechos de que la educación incorpore elementos de su identidad cultural.

Se trata, por tanto, de actos intencionales repletos de sentido donde los niños no solamente repiten sonidos por repetir, sino que lo hacen con gozo y con intención de comunicarse mejor; los padres no solo observan el juego, sino que lo interpretan como parte de un proceso significativo de formación. Esta convergencia de percepciones positivas sienta las bases para que el proceso de aprendizaje de la lectura, desde un enfoque por competencias, sea vivido por los actores como algo propio, relevante y emocionalmente gratificante, en lugar de una tarea mecánica o ajena a su realidad.

Dimensión intersubjetiva: experiencia compartida y construcción colectiva de significado.

La tercera dimensión de análisis es la intersubjetividad, es decir, el ámbito de la experiencia compartida y de las significaciones construidas colectivamente entre los sujetos. En un enfoque fenomenológico trascendental, la intersubjetividad permite entender cómo el fenómeno de la conciencia fonológica no se vive de manera aislada por cada niño, sino que se desarrolla en interacción constante con otras personas (familiares, docentes, pares) y con la cultura de la comunidad. Los datos de las

entrevistas revelan que el desarrollo de la conciencia fonológica de estos estudiantes está profundamente entrelazado con su contexto social y cultural, mostrando varias facetas intersubjetivas.

Mediación de adultos y apoyo conjunto.

Un rasgo fundamental es que los niños no están solos en su proceso de descubrir los sonidos del lenguaje, sino que cuentan con la guía y colaboración de adultos significativos. La presencia del docente y de la familia actúa como andamiaje para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un alumno dice que jugar con palabras le ayuda a contar historias “con la ayuda de un adulto” (E01), está reconociendo explícitamente esa co-participación: necesita y valora que un adulto (sea su maestro en la escuela o algún familiar en casa) le acompañe para estructurar sus narraciones mientras él aporta los sonidos y palabras que ha aprendido.

El Estudiante 2 igualmente, al reflexionar quién le ayuda a hablar mejor gracias a los juegos de sonidos, responde: “La seño y mi mamá” (E2). Esta mención muestra que tanto la docente en el aula como la madre en el hogar son agentes activos en el proceso fonológico del niño. La maestra (la “seño”) probablemente introduce juegos de sonidos en clase, corrige la pronunciación o enseña canciones; la madre refuerza en casa, canta con él o le escucha repetir palabras. Esta complementariedad entre escuela y hogar refleja una intersubjetividad rica: el niño interioriza que aprender a hablar y leer es un esfuerzo compartido, donde varios sujetos colaboran con un fin común.

Los padres entrevistados confirman esta idea al hablar de su rol y el del profesor. El Padre 1 comenta que su hijo llega a casa contándole: “El profe me dijo esto, mami...”, y que a veces “lleva la duda a la casa” (PF01), lo que los motiva a conversar y aclarar juntos. Reconoce también que “a nosotros como padres se nos hace difícil enseñarle cosas, a diferencia de que el profe le enseña acá... para nosotros no es tan fácil” (PF01). Esto indica que la familia valora la labor especializada del docente en el desarrollo de la conciencia fonológica, pero al mismo tiempo está

dispuesta a apoyar desde casa, aunque sea mediante escuchar e interesarse por lo que el niño aprendió.

El Padre 2 subraya esta dinámica bidireccional: “Lo que él aprende acá [escuela] lo refleja allá [hogar] y viceversa” (PF02). Es decir, existe una transacción constante de saberes debido a que el niño practica en casa lo escolar (por ejemplo, repite en familia una canción de vocales aprendida en clase), y también lleva a la escuela lo hogareño (cuenta en clase un sonido nuevo que le enseñó su tío o una historia local aprendida de sus abuelos). Esta mediación conjunta crea un espacio intersubjetivo unificado en torno al niño, donde las fronteras entre escuela y hogar se difuminan a favor de un continuo comunicativo. Tal entorno colaborativo es ideal para el desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que refuerza el aprendizaje en múltiples contextos y con la participación de diversos actores, generando coherencia y apoyo emocional.

Juego compartido con pares y familia.

La intersubjetividad también se manifiesta en el juego colectivo y la socialización entre niños. Dado que los estudiantes asisten a un aula multigrado, interactúan con hermanos, primos u otros niños de distintas edades, y esto influye en sus experiencias fonológicas. Se menciona que juega a imitar animales “con mi hermano” (E02), lo que implica que estas actividades de conciencia fonológica (aunque sean informales) ocurren en interacción fraterna. Tener un compañero de juego mejora la experiencia: entre hermanos se corrigen, se ríen juntos de los sonidos, se turnan para hacer de “vaca” o “perro”, etc., fortaleciendo no solo la habilidad fonológica sino también lazos afectivos.

Un padre de familia destaca “la relación con otros niños... uno va aprendiendo del otro” (PF01) aquí, los niños de la comunidad se reúnen y comparten canciones, palabras y conocimientos. Por ejemplo, un niño puede enseñarle a otro una rima nueva escuchada de sus abuelos, o un alumno mayor puede modelar la pronunciación correcta de cierta palabra para los más pequeños. Esta dimensión grupal hace que la conciencia fonológica se desarrolle también por imitación social y co-construcción. Los progresos de un niño pueden motivar a los demás a esforzarse, y las actividades

propuestas por el docente pueden continuar espontáneamente durante los recreos o al salir de clase.

En casa, la participación de varios familiares en los juegos de palabras del niño también es común: PF01 y PF02 narran cómo abuelos, tíos y hermanos se involucran cantando canciones o haciendo sonidos graciosos con el niño. Así, la fonología se convierte en un juego familiar: toda la familia ríe cuando el pequeño hace el sonido de la vaca, o todos cantan juntos la ronda del “pollito pío”. Esta atmósfera participativa crea un sentimiento de alegría compartida y refuerza el aprendizaje por medio de la repetición social: el niño escucha a otros imitar sonidos y reproduce a su vez, afianzando la memoria auditiva de los fonemas en un contexto afectivo seguro.

Integración de la cultura local en la educación formal.

Un aspecto intersubjetivo esencial encontrado es el consenso entre familia y escuela sobre la importancia de integrar la cultura local en la enseñanza de la lectura y sus componentes fonológicos. Los padres entrevistados ofrecen sugerencias y apoyo activo para que las clases incorporen elementos de la comunidad, demostrando una alineación de valores con el docente/investigador. Por ejemplo, ante la pregunta de cómo ayudar a los niños a aprender mejor los sonidos usando cosas de la comunidad, se sugiere: “que sigan incorporando las culturas... averiguando acerca de la cultura de nuestro pueblo e incorporándola... para que mantengan ese interés” (PF01). De modo similar, se propone “involucrar canciones, cuentos o historias ancestrales... cosas que tengan que ver con la cultura” en las clases (PF02).

Estas recomendaciones revelan una intersubjetividad proactiva: padres y docente comparten la creencia de que las raíces culturales son un recurso pedagógico valioso. No se trata solo de que el maestro haya impuesto una metodología contextual; más bien, la comunidad misma reconoce su utilidad y pide profundizarla. Esto coincide con las vivencias de los niños, quienes, como vimos, se mantienen más atentos y motivados con materiales de su entorno. La integración cultural crea un lenguaje común: tanto el adulto campesino como el niño y el maestro saben, por ejemplo, quién es “La Llorona” o cómo suena un canto de arreo de ganado; al usar ese referente en un

juego de segmentación silábica o en una canción para aprender letras, todos los participantes se sienten incluidos y comprendidos.

También, se enfatiza que estas prácticas evitan que las costumbres “mueran” y ayudan a que los niños “recuerden las raíces de dónde vienen” (PF01). Es decir, la escuela se convierte en guardiana y transmisora de la memoria cultural, lo cual fortalece la identidad colectiva. Para la conciencia fonológica, esto significa que los fonemas, sílabas y palabras no son unidades abstractas, sino sonidos con historia y significado en la vida de la comunidad (el “muuu” de la vaca que ordeñan a diario, la rima de un cuento que se ha narrado por generaciones). Esta resonancia cultural compartida maximiza el impacto del aprendizaje de la lectura, porque cada nuevo fonema aprendido en clase puede conectarse con un eco en la vivencia comunitaria del niño.

Construcción colectiva del significado del aprendizaje.

La intersubjetividad también implica que todos los actores (niños, padres, docentes) construyen juntos el significado de qué es “aprender a leer” y específicamente qué es desarrollar conciencia fonológica. En las entrevistas, tanto los padres como los estudiantes conciben el aprendizaje de los sonidos no como una tarea rígida, sino como un proceso integral y contextualizado. Hay una visión compartida de que aprender los sonidos de las palabras implica jugar, implica cultura, implica familia. Esto se vuelve evidente cuando triangulamos las perspectivas: los estudiantes dicen “me ayuda a hablar mejor” y los padres dicen “le facilita el habla”; los estudiantes hablan de canciones y los padres también; unos mencionan la ayuda del adulto y los otros recalcan su papel junto al profesor.

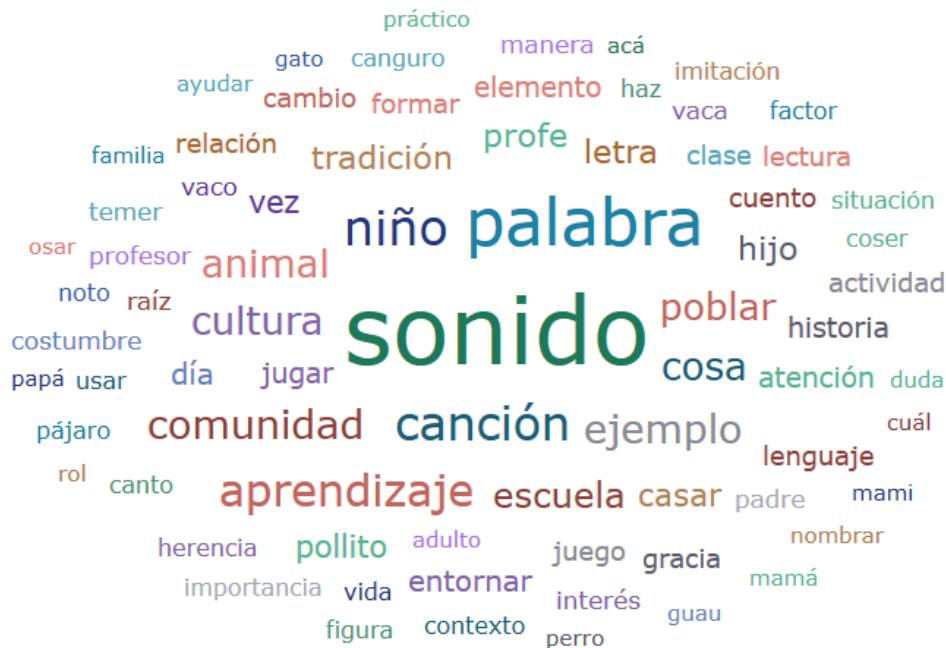
Esta armonía discursiva sugiere que, en la intersubjetividad trascendental (Husserl), se está configurando un noema común acerca de la fonología: todos entienden el fenómeno de manera similar pese a sus distintos roles. Incluso valores como el respeto y la tolerancia, traídos a colación por PF02, amplían el significado del aprendizaje de la lengua: no es solo decodificar sonidos, sino crecer como persona en comunidad. Por tanto, el desarrollo de la conciencia fonológica se constituye

intersubjetivamente como una empresa comunitaria, en la que cada avance del niño es celebrado y potenciado por su red social y cultural.

Se puede decir que, el análisis intersubjetivo revela que la promoción de la conciencia fonológica en este contexto rural va más allá de la interacción niño-texto; se arraiga en un entramado social donde familia, escuela y comunidad actúan conjuntamente. La experiencia de los niños con los sonidos del lenguaje está inmersa en prácticas compartidas (juegos, cantos, relatos) y sostenida por una alianza pedagógica entre docentes y padres, todo ello enmarcado en una cultura local rica en oralidad. Esta red intersubjetiva asegura que el niño adquiera habilidades fonológicas y que lo haga sintiéndose parte de una tradición y contando con el apoyo de su entorno inmediato. Desde el enfoque por competencias, esta sincronía entre lo individual (el estudiante), lo interpersonal (familia-docente) y lo comunitario (cultura local) representa un factor clave para el aprendizaje significativo: las competencias comunicativas se desarrollan más sólidamente cuando el aprendiz encuentra sentido, apoyo y eco cultural en aquello que aprende.

La siguiente nube de palabras confirma, de forma visual, todo lo que se ha abordado en el análisis del propósito 1.

Figura 1. Nube de conceptos del propósito específico uno (1).



En primer lugar, el tamaño y frecuencia de términos como «animal», «vaca», «perro», «gato», «pollito», «pájaro», «burro» y «canguro» ponen de manifiesto que los juegos fonológicos de los niños se basan principalmente en la imitación de sonidos de animales del entorno. Estos nombres aparecen en la nube porque los estudiantes los repiten y reproducen al jugar, confirmando que su conciencia fonológica inicial se construye a partir de experiencias acústicas cotidianas con los animales de la finca y la naturaleza rural.

Del mismo modo, la presencia destacada de palabras como «canción», «canto», «pollito», «pío», «historia» y «cuento» subraya la importancia de las canciones y ritmos tradicionales para trabajar los sonidos del lenguaje. Esto respalda la observación de que rimas como «María tiene un corderito» y el canto de «pollito, pollito, pío, pío» son herramientas habituales con las que los niños juegan a segmentar y repetir sílabas. Al mismo tiempo, la nube muestra la conexión entre sonidos, palabras y contexto rural mediante términos como «comunidad», «cultura», «tradicición», «pueblo», «contexto»,

«vida», «campo» y «escuela». La fuerte asociación de «sonido» con «animal», «comunidad» y «canto» evidencia que los fonemas que los niños practican están anclados a la vida rural colectiva, donde los cantos de vaquería y las onomatopeyas de animales forman parte del paisaje sonoro.

Otros grupos de palabras permiten inferir la actitud afectiva positiva de los niños hacia estos juegos sonoros. Voces como «gracia», «gusto», «interés» e «importancia», junto a «juego» y «actividad», reflejan que los niños viven estas prácticas como experiencias agradables y motivadoras más que como tareas obligatorias. La nube incluye además los verbos «atender» y «escuchar», que ligan directamente con la percepción de facilidad que expresan los niños al prestar atención a los sonidos cuando se presentan de manera lúdica: «es fácil... porque me gusta escuchar». De manera paralela, términos como «palabra», «letra», «nombrar», «figura», «ejemplo», «elemento» y «cosa» indican que estos juegos sonoros contribuyen a la construcción de vocabulario. Los niños aprenden a asociar los sonidos con letras y a nombrar animales, objetos y figuras del entorno, ampliando su léxico en relación directa con su práctica fonológica.

La nube también evidencia la vinculación entre juegos de sonidos y competencias comunicativas más amplias. Palabras claves como «lenguaje», «lectura», «clase», «cuento», «historia», «aprendizaje» y «formar» indican que la manipulación de sonidos no se queda en el juego, sino que se extiende al desarrollo de habilidades de lectura y narración. Por último, la aparición de palabras como «profe», «la seño», «profesor», «escuela», «mamá», «mami», «padre», «familia» y «adulto» confirma la mediación de adultos significativos en este proceso. La presencia de docentes y padres como guías y facilitadores del aprendizaje fonológico queda reflejada visualmente, pues ellos introducen canciones en clase y apoyan el juego sonoro en el hogar. En síntesis, la nube de conceptos muestra que los ejes de la experiencia fonológica sonido, palabra y aprendizaje están interrelacionados en una comunidad rural donde el entorno familiar y escolar, los animales y las canciones tradicionales son los pilares de un aprendizaje que se vive con alegría y sentido.

Al considerar conjuntamente las dimensiones noemática, noética e intersubjetiva en los resultados del propósito específico uno (1), obtenemos una visión holística del fenómeno estudiado. Los objetos sonoros y lingüísticos de animales, canciones, letras, cuentos locales han sido asimilados por los niños a través de actos de conciencia llenos de motivación y significado personal como con el juego divertido, la atención fácil, el deseo de aprender palabras y todo ello ocurre y cobra sentido dentro de una trama social y cultural donde esos aprendizajes son compartidos, apoyados y celebrados por los padres de familia y la comunidad educativa. Esta triple estructuración fenomenológica servirá de base para generar, en fases posteriores de la investigación, un modelo pedagógico contextualizado; la idea es promover la conciencia fonológica articulando qué enseñar (sonidos pertinentes del entorno rural), cómo vivir esa enseñanza (metodologías lúdicas que fomenten actitudes positivas) y con quién o desde dónde aprender (integrando a la familia y la cultura local en el proceso).

Configuración de las prácticas docentes en el desarrollo del proceso lector

En este apartado se analiza el propósito específico dos (2) del estudio, que busca caracterizar las acciones y estrategias pedagógicas que los docentes implementan en la enseñanza de la lectura en el contexto rural. Se trata de un análisis cualitativo de tres bitácoras de observación de clases en un contexto rural, siguiendo una metodología fenomenológica. Esto implica describir detalladamente las experiencias observadas (Noema), interpretar el significado de las interacciones de los participantes (Noesis) y situar estas experiencias en su contexto compartido (Intersubjetividad). Adicionalmente, se consideran los recursos disponibles y las limitaciones encontradas en dichas prácticas.

Prácticas pedagógicas (Noema).

En las sesiones observadas, las prácticas pedagógicas revelan una combinación de métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y estrategias lúdicas enfocadas en la conciencia fonológica. El docente desempeña un papel central, dirigiendo actividades estructuradas, pero incorporando elementos dinámicos para captar la atención de los niños. A continuación, se destacan las estrategias principales identificadas en las observaciones:

Uso de canciones y rimas.

En todas las clases, los maestros recurren a piezas de la tradición oral (canciones infantiles o poemas rítmicos) para iniciar o dinamizar la lección. Por ejemplo, en una observación se consigna que "la docente inicia la clase entonando una canción tradicional sobre animales de la granja y los niños repiten los versos con entusiasmo". Estas canciones contienen rimas y repetición de sonidos, lo cual introduce de forma natural ejercicios de conciencia fonológica (especialmente la rima y el ritmo) en la actividad. La elección de una canción conocida en la comunidad facilita que los estudiantes participen activamente desde el comienzo.

Juego con sonidos iniciales y finales.

Los docentes incorporan preguntas y juegos breves para que los niños identifiquen sonidos particulares en las palabras. En una de las guías se describe que la docente pregunta a sus alumnos con qué sonido comienza cierta palabra clave de la canción, enfatizando el fonema inicial mientras dice la palabra. Por ejemplo, después de cantar sobre "la vaca", la maestra pregunta "¿Con qué sonido empieza vaca?", prolongando la /v/ inicial para que los niños la perciban. Algunos estudiantes responden en coro dando el nombre de la letra: "¡Con v de vaca!", mostrando la conexión que hacen entre el sonido y la representación gráfica. De igual modo, la docente señala sonidos finales similares: "¿Qué palabra termina igual que tiza?", fomentando que detecten la rima (por ejemplo, "tiza" - "risa" en la canción recitada).

Segmentación de palabras en sílabas.

Otra estrategia observada es el modelado de la segmentación silábica. La docente pronuncia palabras separando claramente sus sílabas y acompaña esto con palmadas o gestos para marcar cada unidad sonora. En un pasaje del registro se anota: "la maestra dice 'va-ca' dando una palmada en cada sílaba, luego invita a los niños a imitarla". Esta práctica explícita ayuda a que los alumnos tomen conciencia de la estructura interna de las palabras. Varios niños siguen el juego de palmadas, repitiendo las palabras fragmentadas en coro, lo que indica que comprenden y participan en la segmentación.

Relato y repetición coral.

Los docentes también utilizan la repetición coral de frases o versos como método. Por ejemplo, tras presentar un pequeño poema, una docente recita un verso y los alumnos lo repiten juntos, enfatizando las palabras clave. Esta práctica tradicional de repetición refuerza la memorización y pronunciación. Según el registro, "los estudiantes repiten en voz alta 'la vaca vestida de blanco se acomodó en el primer banco', imitando la entonación de la maestra". Si bien este enfoque es de carácter más tradicional (orientado principalmente a la memorización), el contenido mismo del poema

introduce elementos de juego fonológico (rimas como blanco/banco, aliteraciones, etc.) que la docente aprovecha para llamar la atención sobre el lenguaje.

Actividad gráfica con letras y palabras.

Aunque la mayor parte del enfoque observado es oral y lúdico, en al menos una ocasión una docente vincula lo oral con lo escrito. Por ejemplo, escribe en la pizarra una palabra de la canción (como vaca o viento) y señala cada letra mientras la clase la pronuncia. Según las anotaciones, "la maestra escribe la palabra en la pizarra y juntos dicen en voz alta las letras v - a - c - a, luego la palabra entera". Esta transición al texto escrito sugiere una combinación de la conciencia fonológica con el reconocimiento de letras, uniando el sonido con su representación gráfica como parte del aprendizaje de la lectura.

Estas prácticas pedagógicas muestran un intento de integrar estrategias explícitas de desarrollo de la conciencia fonológica (como juegos de rimas, identificación de fonemas y segmentación silábica) dentro de las actividades de lectura. Sin embargo, también se percibe la presencia de métodos tradicionales, como la repetición mecánica y el uso de textos en el pizarrón para decodificar letras y sílabas. Hay docentes que parecen equilibrar lo lúdico con lo estructurado: utiliza el juego y la musicalidad para motivar y sensibilizar el oído de los niños a los sonidos del lenguaje, pero sin abandonar por completo enfoques convencionales de lectoescritura. Este mestizaje metodológico refleja tanto una intención de innovar hacia prácticas fonológicas más explícitas, como una dependencia de técnicas familiarmente usadas en la enseñanza rural, posiblemente por costumbre o por la formación previa de la docente.

Interacciones de los estudiantes (Noesis).

Desde la perspectiva de los estudiantes, las interacciones en clase revelan cómo ellos vivencian y dotan de significado estas actividades centradas en el lenguaje. En general, las reacciones observadas indican altos niveles de participación y una

respuesta emocional positiva cuando las actividades involucran música, juegos o elementos de su mundo cotidiano.

En las canciones y rimas, los niños muestran entusiasmo y alegría visibles; por ejemplo, el registro señala que "los estudiantes sonríen y se ríen mientras cantan; algunos bailotean en sus puestos e improvisan palmas siguiendo el ritmo". Este comportamiento sugiere que la actividad lúdica genera un ambiente afectivo cálido y seguro, propicio para el aprendizaje. La familiaridad de la canción (parte de su tradición local) contribuye a que incluso los más tímidos se animen a participar: se observó que una niña que al inicio estaba callada comenzó a tararear suavemente junto al resto cuando reconoció la melodía. La participación coral (cantar y recitar juntos) parece brindarles confianza, ya que ningún niño destaca por encima de los otros y pueden apoyarse mutuamente siguiendo al unísono.

Cognitivamente, los estudiantes tratan de seguir las consignas fonológicas con distintos grados de éxito. Durante el juego de identificar sonidos iniciales, algunos niños responden rápidamente con la letra o sonido correcto, evidenciando que comprenden la tarea. Por ejemplo, ante la pregunta "¿Qué sonido escuchan al inicio de sol?", varios contestan casi al unísono "sss...", demostrando conciencia del fonema inicial. Otros, sin embargo, requieren más tiempo o apoyo: en una observación se describe que "dos estudiantes miran a la maestra con duda cuando ella pregunta por el sonido final de una palabra; la docente repite el último sonido alargando la pronunciación para ayudarlos a percibirlo". Este momento sugiere que no todos los niños están en el mismo nivel de conciencia fonológica, pero la intervención de la docente (reforzando el sonido) les da una pista auditiva adicional.

Las interacciones entre pares también se notan en estas actividades. Se registró que, en el ejercicio de palmar sílabas, "un niño observa a su compañero de al lado para imitar cuándo dar las palmadas", indicando aprendizaje colaborativo implícito: los estudiantes más seguros marcan el paso y sirven de modelo a los demás. Cuando logran completar correctamente una tarea fonológica (como segmentar una palabra o encontrar una rima), se observaron manifestaciones de orgullo y alegría, tanto

individuales como colectivas. Por ejemplo, después de un juego de rimas, algunos niños aplauden espontáneamente y se escuchan exclamaciones como "*¡Lo encontré!*" o "*¡Yo también lo dije!*", mostrando su satisfacción por haber participado exitosamente.

También salen respuestas emocionales diversas frente a desafíos; en un momento, un niño mostró frustración al no poder identificar un sonido que la maestra preguntaba; el registro anota que "el niño frunce el ceño y baja la mirada cuando no logra responder, hasta que una compañera le susurra la respuesta al oído, tras lo cual él vuelve a sonreír levemente". Esto evidencia la importancia del apoyo entre pares y la sensibilidad de la docente para manejar la frustración: la maestra reaccionó positivamente en ese caso, diciendo algo como "*Está bien intentarlo, vamos a probar juntos otra vez*" para reforzar la confianza del niño. En general, el clima observado entre los estudiantes es de cooperación y entusiasmo, especialmente durante las dinámicas grupales.

A nivel de significado (Noesis), se puede interpretar que los niños asocian estas actividades sonoras con diversión y con un aprendizaje significativo del lenguaje. Al vincular las canciones y juegos con su realidad (animales, familia, experiencias cotidianas), los contenidos cobran relevancia para ellos. Un estudiante comentó "esa canción me la canta mi mamá en la casa" durante la actividad musical, lo que revela cómo el aprendizaje en clase evoca sus vivencias familiares y afectivas. Esta conexión personal potencia su interés y su comprensión, ya que no ven la actividad fonológica como un ejercicio abstracto, sino como parte de su mundo. En suma, las interacciones de los estudiantes con las estrategias de conciencia fonológica son activas, emocionales y significativas. Esto muestra que cuando las prácticas están bien contextualizadas y son participativas, los niños no solo aprenden, sino que también disfrutan el proceso, consolidando actitudes positivas hacia la lectura y la comunicación.

Contexto cultural y ambiental (Intersubjetividad).

El contexto rural y cultural en el que se desarrollan estas clases impregna de significado las prácticas observadas, creando una experiencia compartida entre docentes y estudiantes. La intersubjetividad aquí se manifiesta en cómo el contenido de la enseñanza, las referencias culturales y el ambiente físico común son reconocidos y valorados por todos en el aula, dando un sentido especial a las actividades de lectura y fonología.

Un aspecto destacado es la integración de elementos de la cultura local y familiar en las estrategias de enseñanza. Una docente selecciona canciones y relatos que pertenecen al repertorio cultural de la comunidad. Por ejemplo, la canción sobre animales de granja mencionada en las observaciones no es arbitraria: los animales (como la vaca, el gallo, etc.) son parte de la vida cotidiana de los niños en su vereda rural. Al cantar sobre una vaca que va a la escuela o un gallo que canta al amanecer, la maestra está conectando el contenido académico con el entorno de los estudiantes. Esto se evidenció cuando varios niños, en medio de la canción, hicieron comentarios espontáneos relacionándola con su vida: "mi papá tiene una vaca café" dijo un niño, mientras otra niña agregó "en mi casa hay gallinas que cantan en la mañana". Tales intervenciones muestran cómo los estudiantes interpretan la actividad a la luz de su propia experiencia, fortaleciendo el puente entre la conciencia fonológica (p. ej., escuchar sonidos en el "muu" de la vaca o en el "quiquiriquí" del gallo) y su realidad cultural.

La tradición oral de la comunidad también juega un rol importante. Se nota que al usar un poema humorístico como *La vaca estudiosa* (un verso conocido en contextos hispanos sobre una vaca que quiere estudiar), la docente apela al sentido de humor y a la familiaridad compartida. Incluso si los niños no conocían ese poema específico, el tono picaresco y la temática de un animal humanizado encajan con las historias tradicionales que circulan en su entorno familiar. Esto crea un sentido de pertenencia y continuidad cultural: lo que aprenden en la escuela no está desvinculado de su identidad rural, sino que la refuerza. Los niños reaccionan con risas y exclamaciones de sorpresa ante la idea de la vaca en la escuela, lo que refleja una comprensión

colectiva del chiste cultural implicado (saben que es algo fuera de lo común y eso les divierte a todos por igual).

El ambiente físico y social de la escuela rural también influye en las dinámicas. Al ser un grupo posiblemente multigrado y reducido, la interacción es más cercana; la docente conoce bien a las familias de sus alumnos y puede permitirse un trato más personalizado. Por ejemplo, en las observaciones se menciona que la clase ocurre en un aula abierta donde se cuelean ruidos del entorno ("se escuchan los pájaros y el viento fuerte mientras cantan, pero ni la maestra ni los niños se detienen por ello"). Este detalle de sonido ambiental muestra cómo el entorno natural se vuelve parte de la lección: el viento y los sonidos del campo no se consideran distracciones insalvables, sino parte del contexto que todos comparten. De hecho, la docente llega a incorporar esos estímulos: en un momento, al oír el canto de un pájaro cercano, ella preguntó "*¿Cómo suena ese pájaro? ¿Podemos imitarlo?*", y los niños espontáneamente intentaron reproducir el sonido, riendo. Esto no solo evitó la distracción, sino que convirtió al contexto en un recurso para ejercitar la escucha y la expresión de sonidos (conciencia fonológica a partir del ambiente).

La intersubjetividad en estas prácticas se evidencia en la complicidad y entendimiento mutuo que se genera a partir de compartir un mismo trasfondo cultural. Tanto la docente como los estudiantes interpretan las actividades con base en ese contexto común: las metáforas, los ejemplos y hasta el humor empleado son significativos para todos ellos. Este entendimiento compartido permite que las estrategias de enseñanza de la lectura cobren mayor sentido: aprender sobre sonidos, sílabas o rimas no es un ejercicio aislado, sino que ocurre *entre nosotros*, en nuestro mundo. Así, la conciencia fonológica se va desarrollando cargada de significado social y cultural, lo que probablemente favorece su asimilación por parte de los niños, al enlazar lenguaje, pensamiento y vida cotidiana.

Recursos y limitaciones en las prácticas observadas.

Al examinar las prácticas de aula con detalle, surgen también aspectos relativos a los recursos disponibles y a las limitaciones enfrentadas por los docentes al implementar estrategias de conciencia fonológica.

Recursos pedagógicos y contextuales.

Uno de los recursos más valiosos observados es la creatividad pedagógica de los docentes, quienes aprovechan materiales inmatrimales (canciones, cuentos orales, el entorno natural) para enseñar. A falta de tecnologías o libros abundantes, la voz de la maestra, su expresividad y las tradiciones culturales locales se convierten en las principales herramientas didácticas. Por ejemplo, en lugar de contar con material audiovisual, una profesora utiliza su capacidad de narración y canto para atraer la atención de los niños. También emplea la pizarra de forma estratégica, escribiendo palabras clave en gran tamaño para que todos las vean, ya que es uno de los pocos recursos tangibles disponibles en el aula. Los estudiantes mismos son un recurso entre sí: las dinámicas grupales y la colaboración espontánea permiten que aquellos con mayor facilidad para ciertos ejercicios ayuden a sus compañeros, como se observó en los juegos de palmadas y rimas.

Asimismo, el vínculo con la comunidad actúa como recurso educativo. Las experiencias de los niños en sus hogares (por ejemplo, las canciones que aprenden de sus padres o abuelos, o el conocimiento de los sonidos de la naturaleza y los animales) son capital cultural que la docente integra a las lecciones. Esto enriquece las actividades de conciencia fonológica, pues trabajar con palabras y sonidos familiares facilita el reconocimiento y la motivación. Se percibe que la profesora conoce ese trasfondo y lo usa a su favor, mencionando realidades locales (el fogón, la quebrada, las labores del campo) en ejemplos y explicaciones, para que los estudiantes asocien el significado de las palabras y sus sonidos con algo concreto y cercano.

Limitaciones y desafíos.

Por otra parte, se identifican varias limitaciones. Una es la escasez de materiales impresos específicos para trabajar conciencia fonológica. No se observaron cartillas

fonéticas, libros de imágenes u otros apoyos que podrían diversificar la enseñanza; esto obliga a depender principalmente del recurso oral. Si bien la oralidad es potente, una mayor variedad de estímulos (visuales, manipulativos) podría beneficiar a aquellos niños con diferentes estilos de aprendizaje. La infraestructura misma presenta desafíos: el hecho de que se escuchen ruidos externos (viento, animales) sugiere que el aula quizá no está totalmente aislada o equipada, lo que en ciertos momentos puede dificultar la concentración. Los docentes lidian con esto elevando un poco la voz o incorporando el ruido como vimos, pero sigue siendo un factor por gestionar.

Otra limitación posible es la formación docente en métodos fonológicos. No queda del todo claro en las observaciones hasta qué punto la maestra o maestro ha recibido entrenamiento específico en conciencia fonológica. Se nota que implementa actividades valiosas (rimas, segmentación, juegos sonoros), pero a veces de manera empírica, mezclándolas con enfoques tradicionales. Por ejemplo, tras un ejercicio lúdico, enseguida retorna a la repetición de sílabas de forma convencional ("*ma-me-mi-mo-mu*" en el pizarrón), lo cual podría indicar falta de recursos metodológicos para profundizar de otra forma. Esta mezcla de estrategias sugiere que los docentes están explorando técnicas nuevas sin abandonar por completo las antiguas, quizá por seguridad o hábito. Si contaran con más capacitación o recursos didácticos, podrían afinar esas prácticas para que la conciencia fonológica se trabajara de forma aún más sistemática y explícita.

Finalmente, el tiempo y el currículo pueden ser limitaciones. En aulas rurales multigrado, los maestros atienden a varios niveles a la vez, lo que podría restringir el tiempo dedicado a actividades lúdicas de lectura. Aunque no se detalla extensamente en las guías, es plausible que deban equilibrar el avanzar en contenidos curriculares (letras, decodificación, escritura) con estos juegos fonológicos. La presión por que los niños aprendan a leer de forma convencional puede hacer que las estrategias de conciencia fonológica se implementen solo como complemento breve y no como parte central de la rutina diaria, limitando su impacto.

A pesar de estas limitaciones, las prácticas observadas muestran un esfuerzo por parte de los docentes para utilizar los recursos a su alcance y crear un ambiente alfabetizador rico en sonidos y significados. Las estrategias empleadas representan un paso hacia una enseñanza de la lectura más consciente de los procesos fonológicos, aunque todavía combinada con métodos tradicionales. En el contexto rural descrito, esta combinación parece tener resultados positivos en términos de motivación y participación de los niños. No obstante, se identifica la oportunidad de fortalecer aún más las prácticas explícitas de conciencia fonológica (con más apoyo material, formación y tiempo), lo cual redundaría en un mayor fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes a largo plazo, dotándolos de bases sólidas para la lectura y la expresión verbal.

Articulación didáctica entre la conciencia fonológica y las competencias comunicativas

En el análisis fenomenológico de las entrevistas con los tres docentes (D01, D02, D03) emergen acciones y creencias comunes sobre cómo enseñan la lectura mediante el trabajo fonológico. Siguiendo las categorías de Husserl (noesis, noema, intersubjetividad), describimos sus actos de conciencia (pensamientos y emociones de los docentes), el objeto intencional de su enseñanza (los contenidos y medios pedagógicos) y la experiencia compartida en la comunidad. De forma coherente con la literatura sobre educación rural, los maestros destacan la necesidad de estrategias innovadoras y contextuales que promuevan aprendizajes significativos.

Dimensión noemática: objeto intencional de la enseñanza.

La dimensión noemática se centra en los contenidos u objetos a los que se dirige la conciencia de los docentes; en este caso, las acciones o estrategias que emplean para enseñar la lectura y la conciencia fonológica. El análisis de las entrevistas con los tres docentes (D01, D02 y D03) permitió agrupar estas estrategias en varias categorías que muestran cómo la conciencia fonológica se convierte en objeto pedagógico: juegos de rimas y segmentación, uso de sonidos del entorno rural, canciones y narrativas tradicionales, enseñanza explícita de fonemas mediante analogías, personalización y progresividad en las tareas, así como la identificación de desafíos y propuestas de solución.

En este nivel, el noema se concreta en prácticas como aplaudir sílabas, imitar el mugido de una vaca, recitar una ronda infantil o comparar el sonido de la letra con el ruido del viento. A través de estas prácticas, los docentes transforman los sonidos del lenguaje y del entorno rural en objetos de trabajo sistemático, articulando la cultura local con los propósitos escolares de alfabetización.

Juegos de rimas y segmentación.

La primera categoría agrupa las actividades de rimas y segmentación, consideradas por los docentes como herramientas centrales para trabajar la conciencia fonológica. D01 describe que, en su experiencia, enseñar a identificar y trabajar con los sonidos de las palabras se apoya principalmente en “el silabeo y separar rimas”, además señala que estas actividades han sido “muy gratificantes, enriquecedoras”, porque ha visto “cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades fonológicas y lingüísticas importantes” (D01). Para este docente, manipular los sonidos de las palabras es “fundamental para la lectura y la escritura”, pues “podemos trabajar el silabeo, la separación de rimas” y eso ayuda a que los niños “desarrollen una mejor comprensión de la estructura de la palabra y mejoren su capacidad para leer y escribir con precisión” (D01).

D02 coincide en otorgar un lugar central a la segmentación silábica y a las rimas. Explica que propone a sus estudiantes “separar palabras en sílabas, con aplausos en cada sílaba” y también “un juego de parejas para buscar palabras que rimen e identificar sonidos iniciales señalando aquellas palabras que inician con el mismo fonema, de la letra o consonante” (D02). Desde su perspectiva, este tipo de actividades constituye “una experiencia enriquecedora para la conciencia fonológica, desarrollarla en los estudiantes” (D02). D03, por su parte, resalta el vínculo entre segmentación y recursos del contexto; comenta que cuando los niños imitan sonidos de animales y cantos del campo, “estos sonidos... se relacionan mucho con los sonidos de nuestros poemas que queremos enseñar en el aula” (D03), de manera que la segmentación no se vive como un ejercicio mecánico, sino conectado con la vida diaria.

Los tres docentes subrayan el carácter lúdico y motivador de estas actividades. D01 afirma que las actividades que involucran “sonidos, silabeos, rimas... pueden ser muy divertidas, muy motivadoras para los estudiantes”, especialmente cuando incluyen “un juego de rimas, actividades de segmentación y manipulación de sonidos, lectura y escritura de palabras que involucran sonidos” (D01). D02 observa que, cuando los estudiantes segmentan palabras a ritmo de cantos o juegos, “están adquiriendo un

aprendizaje activo, a través del juego, la motivación, la participación” (D02). En términos noemáticos, el juego aparece como una forma privilegiada de presentar el objeto “sonido de la palabra”: las rimas, los aplausos y la búsqueda de parejas que suenan igual convierten la estructura fonológica en algo visible, audible y manipulable.

Estas prácticas se acercan a lo que distintos autores señalan como actividades básicas para la conciencia fonológica: reconocer rimas, segmentar sílabas y manipular sonidos de modo lúdico. En este caso, el análisis fenomenológico permite ver que el objeto de la enseñanza no es una noción abstracta, sino una serie de experiencias concretas: aplaudir sílabas, jugar a encontrar palabras que riman, separar palabras en trocitos sonoros y vincular esos trocitos con significados cercanos al niño. Así, los juegos de rimas y segmentación constituyen el primer modo en que los docentes convierten la conciencia fonológica en contenido central del proceso lector.

Sin embargo, se observa que la práctica pedagógica se concentra en el nivel silábico. Al contrastar esta realidad con los marcos teóricos, se identifica una brecha procedimental vinculada con la falta de continuidad didáctica entre el trabajo con sílabas y el abordaje explícito del nivel fonémico. La literatura científica, tanto clásica (Bradley y Bryant, 1985) como reciente (Bravo y Bojorque, 2022), plantea una progresión en el desarrollo de la conciencia fonológica: se inicia en unidades más globales y avanza hacia la conciencia fonémica. No obstante, los hallazgos sugieren una detención de la enseñanza en la segmentación silábica, pese a que la conciencia fonémica se asocia de manera consistente con el desempeño en lectura y escritura.

Este punto entra en tensión con lo señalado por Suárez (2021) y Jiménez (2010), quienes sostienen que las intervenciones resultan más efectivas cuando el docente comprende el propósito de cada etapa y su secuenciación. El vacío identificado radica en la ausencia de una ruta didáctica explícita que oriente al maestro rural en la mediación del paso de la sílaba al fonema. En los testimonios, los docentes reportan dificultades del estudiantado en la decodificación fluida, lo que sugiere limitaciones en habilidades fonémicas básicas. Además, la falta de instrumentos de seguimiento cualitativo favorece la repetición de ejercicios silábicos por su

accesibilidad, reduciendo oportunidades para actividades que promuevan operaciones metalingüísticas necesarias para el dominio del código escrito.

En consecuencia, se requiere un modelo pedagógico que preserve el componente lúdico, pero garantice la progresión técnica hacia tareas fonémicas. En esta línea, Defior y Serrano (2011) destacan que la manipulación consciente de los sonidos es un soporte central para una lectura más segura y fluida. El espacio de mejora detectado es principalmente procedimental: aunque la literatura enfatiza la relevancia de la conciencia fonémica, persiste la necesidad de orientaciones metodológicas situadas para contextos donde la formación docente ha sido predominantemente empírica. Abordar esta brecha permitiría que el trabajo silábico funcione como transición hacia la autonomía lectora, en lugar de constituirse en el punto de llegada.

Finalmente, desde una perspectiva fenomenológica, esta discontinuidad puede incidir en la experiencia de aprendizaje del niño, al vivenciar la lectura como una tarea fragmentada y repetitiva. El análisis sugiere que el docente requiere, además de referentes teóricos, un modelo de mediación que le permita interpretar los errores como indicadores de avance en la escala fonológica. Sin este puente instruccional, la enseñanza corre el riesgo de perder eficacia en el tiempo. Superar este vacío contribuiría a que la conciencia fonológica opere como cimiento curricular efectivo y no como actividad complementaria en el contexto rural.

Uso de sonidos del entorno rural.

Una segunda categoría corresponde al uso de sonidos del entorno rural como recursos pedagógicos para ilustrar fonemas y sílabas. D01 explica que, al trabajar con los estudiantes, “en el entorno inmediato se aprovecha de la zona rural donde ellos viven” (D01). Por eso, menciona como elementos clave “los ruidos de los animales”, por ejemplo, “el canto de los pájaros, el mugido de la vaca, los ruidos de la naturaleza, el agua, el viento, el trueno”, así como vocabulario “relacionado con la agricultura y la vida rural” (D01). Para este docente, todos esos elementos “pueden ser utilizados para

crear actividades divertidas y significativas que ayuden a los niños a desarrollar su conciencia fonológica” (D01).

D02 desarrolla esta idea a partir de analogías muy concretas entre fonemas y sonidos del entorno. Describe cómo relaciona “el sonido o fonema de las consonantes” con experiencias sensoriales cercanas a los estudiantes: “la M suena como cuando saboreamos un rico helado (Mmm)”, “el sonido de la S, el sonido de la serpiente”, “la R como el ruido de un carro”, “la P como el globo que explota” (D02). Además, añade que la F se explica “como el viento soplando” (D02). Estas equivalencias muestran que el objeto de la enseñanza (el fonema) se construye apoyado en experiencias sonoras que los niños ya conocen, especialmente en un contexto donde el contacto cotidiano con la naturaleza y los animales es muy fuerte.

D03 refuerza esta idea al afirmar que su experiencia ha sido “gratificante” porque “esta estrategia utiliza los recursos que están inmersos en nuestra vida diaria, en el entorno escolar y familiar” (D03). Para él, son “esos recursos didácticos que ayudan a lograr esos objetivos” de aprendizaje, ya que los estudiantes, “sin darse cuenta, lo tienen al alcance de la mano. Lo que pasa es que hay que darle utilidad. A veces no le damos utilidad a lo que tenemos” (D03). En su relato, el entorno rural no es solo un paisaje de fondo, sino un conjunto de recursos que se transforman en objeto pedagógico cuando el docente los resignifica: el bramido de la vaca, el canto del gallo o el ruido del agua dejan de ser simples sonidos del campo y se vuelven ejemplos para enseñar sílabas y fonemas.

Desde el punto de vista noemático, el uso de sonidos rurales convierte la conciencia fonológica en un proceso multisensorial: el niño escucha, imagina, recuerda y relaciona. La naturaleza y la vida campesina se vuelven parte explícita del contenido escolar; la conciencia fonológica ya no se enseña únicamente con fichas o libros, sino también con “cantos de siembra”, “ruidos de la naturaleza”, analogías con animales y otros sonidos del campo o de la casa que resultan familiares. Esta forma de construcción del objeto pedagógico coincide con propuestas que recomiendan partir de

vocabulario y experiencias cercanas al estudiante para introducir gradualmente nuevos sonidos y palabras, favoreciendo un aprendizaje significativo en contextos rurales.

Esta sensibilidad del docente para reconocer y recuperar los sonidos del entorno constituye un hallazgo relevante. No obstante, el análisis interpretativo sugiere una brecha entre ese capital cultural rural y su formalización pedagógica: los estímulos disponibles no se transforman de manera sistemática en estrategias planificadas de enseñanza. En línea con Pérez (2023) y Hoff (2003), quienes vinculan la calidad del lenguaje con la riqueza del entorno, los datos analizados indican que los sonidos de la naturaleza y los relatos locales suelen emplearse como recursos de motivación o ambientación, sin convertirse en actividades estructuradas de conciencia fonológica.

En la literatura especializada, por ejemplo, en Blachman et al. (2014), los ejercicios de segmentación y discriminación se diseñan con frecuencia a partir de materiales estandarizados que no dialogan con la ruralidad. El vacío identificado no es, por tanto, la ausencia de estímulos, sino la falta de una etno-pedagogía de la conciencia fonológica, entendida aquí como un conjunto de criterios y procedimientos didácticos situados que traducen prácticas culturales locales (paisaje sonoro, oralidad y léxico campesino) en tareas técnicas y evaluables de discriminación, identificación y segmentación de unidades lingüísticas, representadas en un modelo. Un ejemplo de esta traducción sería pasar del “sonido del campo” a una consigna fonológica: a partir del canto del gallo o del ruido de la molienda, se puede trabajar identificación de fonema inicial (/g/ en gallo; /m/ en molienda), segmentación silábica (mo-lien-da), o contraste en pares mínimos relevantes para la discriminación (gallo/callos), de modo que el entorno no solo contextualice, sino que organice técnicamente la actividad.

Cuando no existen protocolos que orienten esa conversión del contexto en un modelo pedagógico, el docente rural tiende a interpretar el problema como “falta de materiales”, sin reconocer que una parte sustantiva del recurso pedagógico está en la oralidad cotidiana. En términos de Gombert (1992), la metalingüística requiere un objeto explícito sobre el cual reflexionar; el desafío es que la pedagogía aún no ha consolidado el entorno rural como objeto didáctico sistemático para dicha reflexión.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la pertinencia social de la investigación. Sin una mediación clara entre contexto y un modelo pedagógico, existe el riesgo de que la ruralidad sea leída únicamente como limitación o como componente folclórico, en lugar de entenderse como fuente de recursos para el aprendizaje. La evidencia sugiere que el problema no radica en la falta de estímulos, sino en la ausencia de un modelo que sistematice didácticamente el estímulo rural sin despojarlo de su sentido cultural. Superar este vacío permitiría que los programas de conciencia fonológica dejen de percibirse como intervenciones externas y se articulen como procesos situados, coherentes con la vida lingüística del estudiantado.

En última instancia, integrar el capital cultural rural a la enseñanza de la lectura contribuye a validar la identidad del estudiante y a fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad. El vacío de conocimiento no se ubica en el “qué” enseñar (fonemas), sino en el “con qué” y “cómo” enseñarlo en contextos rurales. De esta discusión se desprende la necesidad de diseñar intervenciones donde el paisaje sonoro y la oralidad local funcionen como materia prima para desarrollar habilidades de conciencia fonológica dentro de secuencias planificadas, con criterios de progresión y evaluación acordes con los objetivos de alfabetización inicial.

Canciones, cuentos y narrativas tradicionales.

Todos los docentes entrevistados mencionan el uso de canciones, rondas, relatos y poemas tradicionales como estrategias de enseñanza de la lectura y la conciencia fonológica. D01 señala que, a lo largo de su experiencia, ha implementado “creación de canciones o poemas que utilicen las rimas y sonidos específicos” y que también trabaja “con canciones, rondas infantiles”, aprovechando “elementos que encuentran en el contexto” (D01). Para este docente, estas actividades permiten que los niños “presten atención a los sonidos del lenguaje” y se acerquen a la estructura de las palabras de manera más natural y divertida.

D02 amplía este repertorio al afirmar que siempre tiene presentes “elementos como los cuentos, los relatos locales, como las leyendas, las historias de abuelos y las anécdotas campesinas” (D02). Explica que estas narraciones son “experiencias que

ellos han vivido... ahí en su entorno” (D02), lo que genera una fuerte identificación por parte de los estudiantes. Además, cuando describe cómo los niños segmentan palabras “a ritmo de un canto de siembra o imitar sonidos de animales”, señala que en esas situaciones “pienso que los estudiantes están adquiriendo un aprendizaje activo, a través del juego, la motivación, la participación” y que, al relacionar esas experiencias cercanas, “expresan avances en su conciencia fonológica” (D02).

D03 también insiste en el peso de la tradición oral y musical de la región. Indica que el municipio es “muy rico en ritmos musicales”, que está lleno de “amantes de folklore y actividades culturales” y que por eso “se considera útil enseñar la conciencia fonológica a través de ritmos agrícolas y también de cuentos locales” (D03). Explica que estos recursos ayudan a los estudiantes a “apropiarse de estos conocimientos con mayor facilidad, ya que, al relacionarlo con aspectos propios de su entorno, se sienten más motivados para aprender, tanto a leer como a escribir” (D03). En otro momento, resalta que “estamos en una cultura... donde la musicalidad prima, sobre todo” (D03), lo que refuerza la idea de que la música y las narrativas no son accesorios, sino parte constitutiva de la vida comunitaria.

Desde la perspectiva noemática, estas prácticas muestran cómo el objeto de la enseñanza de la lectura se construye a partir de la cultura local. Canciones, cuentos, leyendas y anécdotas campesinas se convierten en textos de trabajo para destacar rimas, repeticiones, estructuras silábicas y otros aspectos sonoros del lenguaje. La conciencia fonológica, entonces, no se enseña desconectada de los significados culturales, sino que se encarna en rondas, cantos de trabajo, relatos de los abuelos y poemas sobre la vida rural. La escuela se posiciona como un espacio donde la tradición oral se resignifica y se integra a la alfabetización inicial, lo cual refuerza la identidad y el orgullo de pertenecer a la comunidad.

Enseñanza explícita de fonemas mediante analogías.

Una estrategia didáctica destacada en las entrevistas es la enseñanza explícita de fonemas mediante analogías y apoyos sensoriales. D02 explica con detalle cómo realiza esta correlación: “el sonido o fonema de las consonantes que hago... la M

suenan como cuando saboreamos un rico helado (Mmm), así también con otras consonantes, como es el sonido de la S, el sonido de la serpiente; la R como el ruido de un carro; la P como el globo que explota” (D02). Además, añade que la F se pronuncia “como el viento soplando” (D02). En todos estos casos, el fonema se presenta asociado a una imagen mental y a una experiencia auditiva concreta que los estudiantes pueden imitar y recordar.

D03 complementa esta propuesta al describir su trabajo con el fonema /s/. Comenta que ha utilizado “tanto canciones tradicionales como sonidos de animales”, y que uno de los recursos que siempre tiene presente es “la enseñanza del fonema de la letra S, con las vocales, formando las sílabas” (D03). Para ello, “utilizo el sonido de la serpiente y también su forma. La represento, su estructura física la relaciono con ella y el sonido también. Y me ha dado buenos resultados en este aspecto” (D03). Aquí, la letra deja de ser un signo abstracto en el cuaderno y se convierte en una figura concreta (la serpiente) con un sonido característico (el siseo), lo que facilita la fijación de la relación fonema-grafema.

El niño no solo imita el ruido del carro o de la serpiente, sino que aprende que ese ruido está vinculado a una consonante específica y que esa consonante se combina con vocales para formar sílabas y, luego, palabras.

En términos noemáticos, el objeto de la enseñanza se relaciona, por un lado, a fonema como unidad sonora; por otro, la grafía como símbolo que lo representa. Las analogías sensoriales actúan como un puente entre ambos niveles. En el contexto de esta investigación, las analogías se nutren de experiencias cercanas a los estudiantes rurales: animales, vehículos, fenómenos naturales y actividades cotidianas. Así, la alfabetización inicial se ancla en la vida diaria: la serpiente del camino o el carro que pasa por la vereda se convierten en aliados pedagógicos para aprender a leer y escribir.

Personalización, tecnología y progresividad.

Otra dimensión del objeto de enseñanza que aparece en las entrevistas tiene que ver con la manera como los docentes piensan la personalización del aprendizaje, el uso de recursos tecnológicos y la organización progresiva de las tareas. D01 plantea que sería conveniente introducir “juegos y actividades lúdicas, juegos de palabras, rimas, canciones, objetos que contengan sonidos específicos para hacer el aprendizaje más divertido y motivador” (D01). Al mismo tiempo, insiste en la necesidad de “personalizar el aprendizaje”, es decir, “adaptar las actividades según las necesidades individuales de cada estudiante para garantizar que todos puedan alcanzar su máximo potencial” (D01). En su discurso, el objeto de enseñanza no es homogéneo para todos los estudiantes, sino que se ajusta a los ritmos y niveles de cada uno.

D01 también subraya la importancia de incorporar “actividades tecnológicas y educativas”, proponiendo “integrar herramientas digitales como aplicaciones interactivas y pizarras digitales para enriquecer la expectativa del aprendizaje y fomentar la colaboración” (D01). A esto suma la “evaluación continua y retroalimentación”, con el fin de “propiciar la retroalimentación constante de los estudiantes para ayudarlos a identificar sus fortalezas en el área y también las mejoras” (D01).

En el proceso de otorgar sentido a las vivencias de los docentes, se evidencia que la valoración de los avances se apoya principalmente en impresiones, con registros insuficientes para comparar progresos a lo largo del tiempo. Este escenario permite identificar un vacío procedimental: la ausencia de procesos de caracterización y seguimiento cualitativo que documenten de manera narrativa el desarrollo de la conciencia fonológica. En diálogo con Palazón (2021), quien subraya la importancia de considerar predictores, en el contexto rural se requiere especialmente de herramientas que no busquen “calificar” al niño, sino describir su estadio de desarrollo fonológico en relación con su realidad sociolingüística. La falta de registros sistemáticos dificulta sostener una intervención con continuidad y propósitos claros.

Desde la perspectiva de Jiménez (2010), la práctica pedagógica se fortalece cuando se alimenta de la reflexión; sin embargo, la ausencia de instrumentos de observación genera una tensión entre lo que el docente percibe en el momento y lo que el estudiante necesita como progresión. El vacío se concreta en la falta de mecanismos como diarios de campo pedagógicos o guías de observación centradas en la fonología, que permitan valorar el error como información didáctica y fundamentar decisiones. Un registro cualitativo de este tipo puede consignar indicadores observables tales como: si el niño reconoce rimas, identifica sonidos iniciales, segmenta sílabas, detecta fonema final, discrimina palabras que comienzan igual, o realiza segmentación fonémica con apoyo. Sin este soporte, la enseñanza corre el riesgo de volverse reactiva, basada en repetición de tareas accesibles, en lugar de planificada a partir de evidencias de aula.

Además, menciona la relevancia de “la colaboración entre docentes y con los padres de familia, para compartir mejores prácticas y mantener a los padres informados sobre el proceso de su hijo” (D01). Aquí, la conciencia fonológica deja de ser solo una tarea de aula para convertirse en un proceso que involucra tecnologías, evaluación formativa y trabajo conjunto entre escuela y hogar.

D02 retoma esta idea de la articulación con las familias cuando sugiere que “hay que integrar a la comunidad, especialmente a los padres de familia, en el acompañamiento de las actividades de conciencia fonológica, para reforzar lo aprendido en la escuela, en clase, y mantener la conexión con la cultura local” (D02). Esta propuesta amplía el campo noemático del objeto “conciencia fonológica”, ya no se trata únicamente de lo que ocurre dentro del aula, porque sería como una red de prácticas que pueden continuar en la casa, a través de canciones, relatos y juegos lingüísticos con los padres y otros miembros de la familia.

D03, por su parte, considera que “se necesitan recursos educativos que permitan la apropiación de estos elementos necesarios para buscar nuevas estrategias de aprendizaje” y señala que lo importante es “plasmar esa estrategia y tenerla en nuestro PEI, nuestro quehacer educativo” (D03). Además, reconoce que “se necesita bastante tener paciencia” para avanzar en esta integración (D03). Sus palabras

muestran que, para él, la conciencia fonológica debe ocupar un lugar explícito en la planificación institucional y no solo en iniciativas aisladas de aula. Organizar actividades de forma progresiva, “comenzando con tareas sencillas y avanzando hacia ejercicios más complejos adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada niño” (D01), se vuelve parte fundamental del objeto de enseñanza.

De lo anteriormente mencionado, se puede destacar que el objeto noemático de la práctica docente incluye una visión más amplia de solo las actividades: la conciencia fonológica se concibe como un proceso individualizado, apoyado en recursos variados (incluida la tecnología cuando es posible) y articulado con la familia y el proyecto educativo de la institución. La progresividad, la evaluación continua y la participación de la comunidad se integran así al modo en que los docentes construyen su objeto pedagógico.

Desafíos y soluciones.

Los docentes identifican varios desafíos al integrar tradiciones y sonidos locales en el currículo:

- Falta de recursos y materiales específicos para trabajar la conciencia fonológica en el contexto rural (D01).
- Dificultad para conectar las tradiciones locales con el currículo formal (D01, D02).
- Resistencia de algunos estudiantes y padres a incorporar prácticas tradicionales en la escuela (D01).
- Predominio de la oralidad en la comunidad frente a la escritura, lo que genera dificultades en la lectura (D02).
- Falta de material didáctico y capacitación docente para usar estos recursos de manera efectiva (D03).

Para superar estos obstáculos, los docentes proponen investigar y recopilar recursos locales (cuentos, mitos, leyendas) que se puedan incorporar a las clases (D01); utilizar la lectura compartida para pasar del oral al escrito, enfatizando la

correspondencia sonido-letra (D02); y tener paciencia y persistencia para adaptar el currículo al contexto (D03). Estas propuestas muestran que los docentes no se limitan a identificar problemas, sino que buscan soluciones basadas en la innovación y en la apropiación cultural.

Los desafíos descritos están alineados con los problemas estructurales de la educación rural mencionados en el marco teórico: escasez de recursos didácticos, poca formación en estrategias de conciencia fonológica y dificultades de articulación entre currículo y contexto. La fenomenología permite comprender cómo estas dificultades se viven y se superan desde la experiencia de los docentes.

Dimensión noética: actos de conciencia.

La dimensión noética recoge cómo los docentes piensan, sienten y significan la enseñanza de la lectura y, en particular, el trabajo con los sonidos del lenguaje. En esta dimensión no se describen solo las actividades que realizan, sino la forma como ellos comprenden su sentido pedagógico y emocional. A partir de las entrevistas con los tres maestros (D01, D02 y D03), se evidencian cuatro núcleos de significado: las concepciones sobre la lectura y la conciencia fonológica, la valoración del juego y la motivación, la relación con la identidad cultural y el orgullo, y las reflexiones sobre la vida cotidiana rural y la equidad educativa.

Concepciones sobre lectura y conciencia fonológica.

En primer lugar, los tres docentes coinciden en atribuir a la conciencia fonológica un lugar central en el aprendizaje de la lectura. El Docente 1 expresa que su experiencia:

Para identificar y trabajar con los sonidos de las palabras, silabeo y separar rimas, han sido muy gratificantes, enriquecedoras. He visto cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades fonológicas y lingüísticas importantes a través de las diversas temáticas que todo conlleva a unos beneficios (D01).

Desde este acto de conciencia, la lectura se entiende como un proceso apoyado en la capacidad de “conocer y manipular sonidos de palabras”, algo que D01 considera “fundamental para la lectura y la escritura” (D01). Esta frase sintetiza muy bien su creencia de que la precisión en los sonidos está en la base del proceso lector.

Además, D01 precisa qué elementos considera clave cuando habla de conciencia fonológica. Señala que “también podemos trabajar el silabeo, la separación de rimas. Pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mejor comprensión de la estructura de la palabra y mejorar su capacidad para leer y escribir con precisión” (D01). Aquí se observa que su foco no está únicamente en que el estudiante reconozca letras, sino en que comprenda la “estructura de la palabra”, lo que muestra un acto de conciencia orientado a la segmentación y al análisis interno de las unidades sonoras. Entonces, la lectura se construye desde abajo: sílaba a sílaba, rima a rima, fonema a fonema.

El Docente 2 comparte esta visión, pero la expresa desde su experiencia cotidiana en el aula. Describe que su práctica ha sido:

Una experiencia significativa, ya que los estudiantes al realizar actividades como separar palabras en sílabas, con aplausos en cada sílaba, también otra actividad consiste en el juego de parejas para buscar palabras que rimen e identificar sonidos iniciales señalando aquellas palabras que inician con el mismo fonema (D02).

Esas acciones concretas se traducen en una “experiencia enriquecedora para la conciencia fonológica, desarrollarla en los estudiantes” (D02). En su noesis, la lectura se aprende haciendo: aplaudiendo sílabas, emparejando rimas y reconociendo fonemas iniciales. La conciencia fonológica es algo que se vive a través de experiencias repetidas y significativas. Mientras que, el Docente 3 resalta que la conciencia fonológica se construye a partir de recursos cercanos a la vida de los niños. Señala que para él ha sido “gratificante saber que esta estrategia utiliza los recursos que están inmersos en nuestra vida diaria, en el entorno escolar y familiar. Son esos recursos didácticos que ayudan a lograr esos objetivos a lo largo del proceso que tenemos” (D03).

Más adelante explica que esos recursos “facilitan a los estudiantes la preparación de su conocimiento en este tema, ya que ellos, sin darse cuenta, lo tienen al alcance de la mano. Lo que pasa es que hay que darle utilidad. A veces no le damos utilidad a lo que tenemos” (D03). Su acto de conciencia revela una concepción de la lectura y de la conciencia fonológica muy ligada al contexto: los sonidos que se escuchan en el campo, en la casa y en la escuela son, para él, materia prima para enseñar a leer.

Los tres docentes coinciden en que leer bien implica manejar con precisión los sonidos del lenguaje. La conciencia fonológica aparece en sus discursos como una base indispensable: para D01 es “fundamental para la lectura y la escritura” (D01); para D02 es una “experiencia enriquecedora” (D02); para D03, se nutre de recursos “al alcance de la mano” que solo necesitan ser aprovechados (D03). Aunque no usan terminología técnica, sus actos de conciencia se alinean con la idea de que la alfabetización inicial se fortalece cuando los niños comprenden y manipulan rimas, sílabas y fonemas de manera consciente.

Valoración del juego y la motivación.

Otro eje importante en los actos de conciencia de los docentes es la valoración del juego como medio privilegiado para enseñar los sonidos del lenguaje. D01 insiste en que las actividades fonológicas no son solo ejercicios mecánicos, sino experiencias agradables para los niños. Afirma que las actividades que involucran “sonidos, silabeos, rimas, [...] pueden ser muy divertidas, muy motivadoras para los estudiantes” (D01). Más adelante agrega que ha desarrollado “actividades como juegos de rimas y silabeos, actividades de segmentación y manipulación de sonidos, lectura y escritura de palabras que involucran sonidos de rimas específicas, creación de canciones, poemas y también podemos trabajar con canciones rondas infantiles” (D01). Aquí se ve que su acto de conciencia asocia directamente la motivación con el carácter lúdico de la propuesta: se trata de juegos, canciones, poemas y rondas, no de simples ejercicios descontextualizados.

Esta valoración del juego se hace aún más evidente cuando D01 describe lo que siente al ver a los estudiantes participar:

Es una actividad muy bonita porque cuando observo a esos estudiantes participando en esas actividades segmentando palabras a ritmo o canto de la siembra o imitación de sonidos, me remito cuando yo era pequeño. También hacíamos eso porque yo vivía en el campo. Siento alegría, satisfacción. Me doy cuenta de que están aprendiendo de manera divertida o interactiva, que están disfrutando del proceso de enseñanza y aprendizaje (D01).

El juego, en su experiencia, no es solo una técnica, sino una manera de vincular la propia infancia con la de sus estudiantes, lo que le genera alegría y satisfacción. Su noesis está cargada de afecto y de memoria personal. El Docente 2 confirma esta percepción cuando señala que, al usar canciones, juegos y sonidos conocidos:

Los estudiantes están adquiriendo un aprendizaje activo, a través del juego, la motivación, la participación, y también que expresan avances en su conciencia fonológica, cuando relacionan a esas experiencias cercanas como las canciones tradicionales o los sonidos de animales (D02).

Por tanto, la motivación es una condición para que la conciencia fonológica realmente progrese. En su relato, los niños no aprenden porque se les obliga, aprenden porque el juego los involucra y les permite avanzar de manera activa y participativa. D03 también subraya el vínculo entre novedad, juego y disposición para aprender. Explica que su percepción inicial es que:

Los estudiantes van siempre a la escuela a eso, a aprender algo nuevo, a aprender cosas nuevas, y cuando ellos notan que esos nuevos conocimientos se dan a través de elementos que de una u otra forma sienten que ellos conocen, se notan en ellos las ganas, la disposición para aprender significativamente en las actividades que se proponen, para lograr alcanzar las metas que se proponen ellos (D03).

El juego con sonidos, canciones y situaciones familiares se convierte, en su experiencia, en el puente entre lo conocido y lo nuevo, generando “ganas” y “disposición” en los niños. En este orden de ideas, los actos de conciencia de los tres docentes muestran que el juego no es un adorno, sino un principio pedagógico en la

enseñanza de la lectura. A través de rimas, aplausos por sílabas, juegos de parejas para buscar palabras que rimen, imitaciones de animales y canciones de siembra, los maestros ven que sus estudiantes se involucran, se motivan y avanzan. Desde la fenomenología, esto evidencia una noesis en la que el aprendizaje fonológico se vive como algo “divertido”, “muy motivador” (D01), “activo” (D02) y asociado a “ganas, disposición” (D03), lo que refuerza la idea de que la experiencia lúdica es condición de posibilidad para la conciencia fonológica en este contexto rural.

Identidad cultural y orgullo.

Un tercer núcleo de la dimensión noética tiene que ver con la identidad cultural y el orgullo que los docentes manifiestan al integrar la cultura rural en la enseñanza de la conciencia fonológica. D01 lo expresa de manera muy directa cuando describe lo que siente al ver a sus estudiantes segmentar palabras con cantos de siembra o imitar sonidos de animales:

Siento alegría, satisfacción. Me doy cuenta de que están aprendiendo de manera divertida o interactiva, que están disfrutando del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, me siento orgulloso de que estén transmitiendo sus raíces, su identidad de generación en generación (D01).

Aquí la noesis del docente integra lo emocional y lo cultural: la conciencia fonológica no solo sirve para leer, sino para “transmitir raíces” y afirmar una identidad campesina que se reconoce valiosa. Ese orgullo se vincula directamente con los elementos del entorno que D01 considera útiles para enseñar:

Primero, los ruidos de los animales. Por ejemplo, el canto de los pájaros, el mugido de la vaca, los ruidos de la naturaleza, el agua, el viento, el trueno, vocabularios relacionados con la agricultura y la vida rural. Estos elementos pueden ser utilizados para crear actividades divertidas y significativas que ayuden a los niños a desarrollar su conciencia fonológica (D01).

La selección de ejemplos (pájaros, vacas, agua, viento, trueno) revela una mirada que reconoce el valor pedagógico de la vida rural y la incorpora conscientemente al trabajo lector. D02 también alude a la importancia de los relatos y

experiencias locales, pero lo hace poniendo el énfasis en que “siempre tengo presente elementos como los cuentos, los relatos locales, como las leyendas, las historias de abuelos y las anécdotas campesinas. Son experiencias que ellos han vivido, ¿cierto? Claro, por supuesto. Ahí en su entorno. Exactamente” (D02).

Su acto de conciencia reconoce que esos materiales no son externos a los estudiantes, sino parte de su propia historia familiar y comunitaria. Cuando posteriormente describe la reacción de los niños, anota que “la reacción de los estudiantes es de alegría, motivación, porque ellos reconocen esos elementos, ¿verdad?, de la vida diaria. Se sienten cómodos al participar, valoran que su cultura y costumbres sean tenidas en cuenta en la clase” (D02). Aquí aparece una conciencia clara de que la enseñanza está contribuyendo a valorar la cultura campesina dentro del aula.

El Docente 3 amplía esta perspectiva al destacar que la región donde trabajan es “muy rica en ritmos musicales. Amantes de folklore y actividades culturales la identifican a nuestro municipio como una ciudad cultural (cabecera urbana)” (D03). Desde esa conciencia:

Se considera útil enseñar la conciencia fonológica a través de ritmos agrícolas y también de cuentos locales, porque esto ayuda a los estudiantes para que se apropien de estos conocimientos con mayor facilidad, ya que, al relacionarlo con aspectos propios de su entorno, se sienten más motivados para aprender, tanto a leer como a escribir (D03).

En esta parte se destacan el valor del folklore y la musicalidad como rasgos identitarios, y la idea de apropiación del conocimiento cuando se trabaja con recursos culturales propios. Donde los actos de conciencia de los docentes muestran que la enseñanza de la conciencia fonológica se entrelaza con procesos de afirmación identitaria. La alegría, la comodidad, el orgullo y la “valoración por su herencia cultural” (D01) no son efectos colaterales, sino parte del sentido mismo que los maestros atribuyen a sus estrategias. Además, se observa que la noesis docente apunta a que los niños reconozcan sonidos y a que se reconozcan a sí mismos y a su comunidad en esos sonidos.

Reflexiones sobre la vida cotidiana y equidad.

Por último, en la dimensión noética salen reflexiones de los docentes sobre la vida cotidiana rural y la equidad educativa, que muestran una conciencia crítica sobre el lugar que ocupa su contexto en la escuela. D01 afirma con claridad que “eso es muy importante, que las actividades de enseñanza reflejen la vida cotidiana de la comunidad rural” (D01). Luego explica por qué:

Porque aumenta la relevancia, los estudiantes se sienten más conectados con el aprendizaje cuando se relacionan con su entorno inmediato y las experiencias diarias, mejora la comprensión. Las actividades contextualizadas ayudan a los estudiantes a entender mejor sus conceptos y aplicarlos en situaciones reales. Fomenta la motivación. Cuando los estudiantes ven la utilidad y el valor de lo que están aprendiendo, se sienten más motivados para aprender y practicar. Esto contribuye a un aprendizaje más significativo (D01).

Aquí se ve una noesis que vincula contexto, comprensión, motivación y sentido, y que cuestiona implícitamente modelos de enseñanza desconectados de la vida rural. D02 complementa esta reflexión cuando señala que, en su caso, es “muy importante y pertinente” que las actividades de enseñanza reflejen la vida cotidiana de la comunidad rural, porque “le da sentido de pertenencia y valor académico, cuando los contenidos se relacionan con lo que viven cada día, con su contexto, donde lo conocido se convierte en fuente para comprender lo nuevo” (D02). En su acto de conciencia, la vida diaria es una fuente de saber. La expresión “sentido de pertenencia y valor académico” es clave porque el docente busca que el mundo campesino no sea visto como inferior o irrelevante, más bien, como un contexto legítimo desde el cual construir conocimiento escolar.

El Docente 3 plantea una preocupación explícita por la valoración del entorno rural frente al imaginario de la ciudad. Señala que:

Para mí es sumamente importante que los niños sientan que su entorno es importante para su desarrollo integral, en todas las áreas. Porque tenemos claro ejemplo que casi muchas veces los niños que están en el campo quieren salir a la ciudad porque ven que van a mejorar su vida, sin saber que de una u otra forma, donde están inmersos, es porque se haga

una buena labor, que ellos comprendan su medio ambiente, el apoyo de su aprendizaje se valore y se identifique con su cultura, que aprendan que, a través de sus experiencias cotidianas, y ellos puedan lograr esos objetivos (D03).

Su noesis revela una preocupación ética y pedagógica: evitar que los niños desvaloricen su entorno y mostrarles que su vida cotidiana puede ser base de desarrollo y aprendizaje. Estas reflexiones también se relacionan con los desafíos que los docentes perciben al integrar tradiciones y sonidos locales. D01 reconoce “unas barreras”, como “la falta de recursos y materiales adecuados, la dificultad para encontrar conexiones relevantes entre las tradiciones o los sonidos locales y el currículo, la resistencia por parte de algunos estudiantes y padres de familias” (D01). D02 añade que existe un “predominio del oral sobre lo escrito”, pues “los niños suelen estar familiarizados con canciones, cuentos, dichos, dichos orales, que con textos escritos”, lo que “también es una dificultad que se presenta hacia la lectura y la escritura” (D02).

Sin embargo, ambos proponen caminos para enfrentar estas tensiones: D01 plantea “investigar y recopilar recursos de materiales locales, por ejemplo, cuentos, mitos, leyendas” (D01), mientras que D02 sugiere “estrategias de lectura compartida, haciendo énfasis en la correspondencia sonido, letras, mientras se lee, convertir el oral en escrito, para que descubran que lo que se dice también se puede escribir y leer” (D02).

De cierta manera, los actos de conciencia de los tres docentes revelan una preocupación por lograr que la enseñanza de la lectura sea justa, pertinente y respetuosa del contexto rural. Consideran que partir de la vida cotidiana y de las experiencias de los niños mejora la motivación y la comprensión, por tanto, contribuye a una mayor equidad simbólica, porque se reconoce el valor del campo, de los cantos, de las historias de abuelos y de las labores agrícolas como fuentes legítimas para aprender a leer. Entonces, esta dimensión noética muestra que la conciencia fonológica es pensada por los docentes como una oportunidad para unir técnica lectora, identidad cultural y justicia educativa en un mismo horizonte pedagógico.

Dimensión intersubjetiva: experiencia colectiva.

La dimensión intersubjetiva permite ver cómo lo que hace cada docente en su aula no se queda solo en una vivencia individual, sino que va siendo validado, compartido y reconstruido por la comunidad educativa. A partir de las entrevistas con los tres docentes (D01, D02, D03), se observa que las actividades fonológicas se viven como experiencias compartidas donde estudiantes, familias y maestros van dando sentido a lo que significa aprender a leer desde la realidad rural. En esta dimensión se articulan tres niveles: la reacción de los estudiantes frente a las actividades fonológicas, el lugar que ocupan las familias y la comunidad en ese proceso, y los acuerdos y tensiones que se generan entre los propios docentes. Todo ello permite comprender que la conciencia fonológica puede ser un proceso social y cultural que se construye entre varios actores, en un contexto concreto.

Reacción y participación de los estudiantes.

Los tres docentes coinciden en que la respuesta de los estudiantes frente a las actividades fonológicas basadas en la cultura local es muy positiva. D01 afirma que cuando utiliza juegos de rimas, silabeos y cantos tradicionales:

Los estudiantes tienen mayor motivación y entusiasmo, tienen mayor conexión emocional con el aprendizaje, se siente el sentimiento de orgullo y valoración por su herencia cultural, mejora la participación y la interacción con sus compañeros. Esto se ve o se traduce en un ambiente de aprendizaje más positivo y enriquecedor (D01).

Aquí se ve claramente cómo la respuesta del grupo no es solo individual, sino compartida: se genera un clima colectivo donde todos se sienten parte de algo que les pertenece. D02 complementa esta idea cuando describe la reacción de sus estudiantes:

Bueno, la reacción de los estudiantes es de alegría, motivación, porque ellos reconocen esos elementos, ¿verdad?, de la vida diaria. Se sienten cómodos al participar, valoran que su cultura y costumbres sean tenidas en cuenta en la clase. Hay una mayor participación y una comprensión más clara (D02).

Se observa que la motivación se debe a que los niños se reconocen a sí mismos en los contenidos: reconocen sonidos, historias y situaciones que forman parte de su rutina. Eso hace que la lectura y el trabajo con sonidos dejen de verse como algo ajeno. D03 también resalta la disposición de los estudiantes cuando las actividades parten de su entorno y de sus saberes campesinos:

Los estudiantes van siempre a la escuela a eso, a aprender algo nuevo, a aprender cosas nuevas, y cuando ellos notan que esos nuevos conocimientos se dan a través de elementos que de una u otra forma sienten que ellos conocen, se notan en ellos las ganas, la disposición para aprender significativamente en las actividades que se proponen, para lograr alcanzar las metas que se proponen ellos (D03).

Esta reacción muestra un vínculo fuerte entre motivación, sentido y aprendizaje: la conciencia fonológica se vuelve significativa cuando se construye a partir de esos elementos que los niños ya manejan en su vida diaria. En términos intersubjetivos, estas descripciones permiten ver que en el aula se va generando una especie de “acuerdo tácito”: los estudiantes reconocen que vale la pena participar porque lo que se trabaja tiene que ver con sus experiencias, y el docente, a su vez, interpreta estas señales de entusiasmo, de alegría y de orgullo como un indicador de que va por buen camino.

Participación de las familias y la comunidad.

La dimensión intersubjetiva también se refleja en el papel que las familias y la comunidad tienen dentro del proceso de enseñanza de la conciencia fonológica. D02 indica que una mejora necesaria en la escuela es “integrar a la comunidad, especialmente a los padres de familia, en el acompañamiento de las actividades de conciencia fonológica, para reforzar lo aprendido en la escuela, en clase, y mantener la conexión con la cultura local” (D02). Para el docente, el aprendizaje no se agota en el aula: necesita que las familias retomen en casa las canciones, los cuentos y los juegos sonoros para que los niños practiquen y consoliden lo que han aprendido.

Dentro de las mejoras se propone, “la colaboración entre docentes y con los padres de familia. Para compartir mejores prácticas y mantener a los padres

informados sobre el proceso de su hijo” (D01). Aquí se ve que la intersubjetividad se da entre docente y estudiantes, a su vez, se extiende a una red más amplia donde los padres son informados, escuchados y, en lo posible, involucrados. De este modo, las actividades fonológicas pueden apoyarse en las prácticas orales que se dan en el hogar, como los cuentos, los refranes o las canciones que se comparten en familia.

Lo reflejado en las entrevistas muestran que muchos de los recursos que se usa en clase provienen justamente de ese mundo familiar y comunitario: “siempre tengo presente elementos como los cuentos, los relatos locales, como las leyendas, las historias de abuelos y las anécdotas campesinas. Son experiencias que ellos han vivido, ¿cierto? Claro, por supuesto. Ahí en su entorno. Exactamente” (D02). Esto indica que la comunidad acompaña, siendo una fuente directa de los contenidos que se llevan al aula. Lo que los abuelos narran, lo que se comenta en las faenas del campo o en las reuniones familiares, se transforma en materia prima para las actividades fonológicas.

Además, esta participación de las familias y la comunidad hace que la conciencia fonológica se viva como algo compartido, porque los estudiantes “aprenden sonidos” y reconocen las voces de sus seres queridos en las actividades escolares. Incluso en los desafíos, como cuando algunos padres muestran resistencia o cuando predomina lo oral sobre lo escrito, se observa que la escuela debe dialogar con las formas propias de comunicación del contexto rural. En ese diálogo, las familias tienen un papel clave para legitimar o cuestionar las estrategias que propone la institución educativa.

Si bien, las voces de los informantes sugieren una brecha en la estimulación temprana, la reducción eidética conduce a interpretar que el fenómeno trasciende la simple falta de apoyo familiar. Se identifica, más bien, la ausencia de un modelo de corresponsabilidad orientado por un enfoque de etno-estimulación, entendido como la transformación de la oralidad campesina (relatos, conversaciones, dichos y memorias locales) en prácticas prelectoras intencionales y sostenidas. En sintonía con Flórez (2020), los docentes reconocen que la baja estimulación se asocia con trayectorias

escolares menos favorables; sin embargo, los testimonios sugieren que esta interpretación puede derivar en una lectura centrada en el déficit (“falta apoyo”) que no necesariamente produce acciones pedagógicas concretas para activar los recursos culturales disponibles en el hogar. El vacío reside, entonces, en la inexistencia de estrategias situadas que enseñen a madres, padres y cuidadores rurales a utilizar sus propios relatos y tradiciones como herramientas de estimulación prelectora sistemática.

Este vacío se profundiza al contrastarlo con propuestas de intervención y apoyo que, como sugiere Jiménez (2010), dependen de una comprensión clara de los componentes y propósitos del proceso educativo. No obstante, el análisis aquí desarrollado indica que dichas orientaciones no siempre incorporan un componente específico de formación para cuidadores rurales, pese a su papel en la ecología del aprendizaje infantil. En consecuencia, persiste una brecha en la literatura sobre cómo empoderar a familias con niveles de escolaridad diversos para participar en juegos de lenguaje sin que ello represente una carga técnica ni una escolarización forzada del hogar. Aunque los hallazgos muestran que la familia rural dispone de una tradición oral amplia, esta no se articula de manera explícita con objetivos escolares asociados al desarrollo fonológico. En este sentido, se requiere una pedagogía de enlace que conecte la oralidad cotidiana con metas escolares, valorándola no como deficiencia, sino como oportunidad legítima de pre-alfabetización.

El estudio también dialoga con Palazón (2021) y Carrillo (2022), quienes subrayan que el éxito educativo en entornos vulnerables demanda apoyos adaptados a las condiciones del contexto. A la luz de los testimonios, esa adaptación no puede limitarse a exhortar la participación familiar, sino que debe ofrecer mediaciones comprensibles y culturalmente pertinentes que traduzcan el sentido pedagógico de las interacciones cotidianas. Por ello, el vacío identificado sugiere que la intervención debe orientarse a guías breves y situadas que permitan a la familia ser partícipe del desarrollo prelector desde sus propios códigos: rutinas de conversación intencional (turnos de habla y ampliación de vocabulario), narración dialogada de relatos locales (preguntas simples e inferencias) y juegos sonoros accesibles (rimas, aliteraciones y reconocimiento de sonidos iniciales en palabras del entorno). Cerrar esta brecha

resulta clave para evitar que la distancia entre hogar y escuela continúe operando como factor de exclusión.

Finalmente, se hace necesario desplazar el foco desde la noción de “ausencia” parental hacia la construcción de una presencia cualitativa orientada pedagógicamente. Los hallazgos sugieren que las familias sí interactúan, pero requieren herramientas para reconocer el valor formativo de sus conversaciones y para vincularlas con metas escolares sin perder su sentido cultural. El aporte de esta discusión radica en visibilizar la necesidad de un modelo que traduzca la teoría de la conciencia fonológica al lenguaje de la crianza rural, consolidando la participación familiar como un pilar del desarrollo comunicativo y del ingreso a la cultura escrita.

Acuerdos y divergencias entre docentes.

En el plano intersubjetivo también es importante revisar qué tanto coinciden y en qué se diferencian los propios docentes respecto a la enseñanza de la conciencia fonológica. Empezando con que los tres coinciden en que es fundamental trabajar la lectura desde los sonidos, las sílabas y las rimas. D01 insiste en que “conocer y manipular sonidos de palabras... es fundamental para la lectura y la escritura” (D01); D02 afirma que separar palabras en sílabas, con aplausos, y jugar a buscar palabras que rimen “es una experiencia enriquecedora para la conciencia fonológica” (D02); y D03 sintetiza que “lo que está en nuestro medio es útil para esa enseñanza. Lo que debemos es plasmar esa estrategia y tenerla en nuestro PEI, nuestro quehacer educativo” (D03).

También hay acuerdo en el valor del contexto rural como fuente de recursos para la enseñanza. D01 destaca “el canto de los pájaros, el mugido de la vaca, los ruidos de la naturaleza, el agua, el viento, el trueno, vocabularios relacionados con la agricultura y la vida rural” (D01) como elementos útiles para crear actividades significativas. D02 reitera que asocia los fonemas con sonidos familiares, como “la M... como cuando saboreamos un rico helado (Mmm)”, “el sonido de la S, el sonido de la serpiente”, “la R como el ruido de un carro” o “la P como el globo que explota” (D02). D03, por su parte, insiste en los “ritmos agrícolas” y en que la región “es muy rica en ritmos musicales.

Amantes de folklore y actividades culturales la identifican a nuestro municipio como una ciudad cultural” (D03).

Las divergencias aparecen sobre todo al hablar de las dificultades y de las condiciones materiales:

Los desafíos de integrar las relaciones con los sonidos locales en la clase son la falta de recursos y materiales adecuados, la dificultad para encontrar conexiones relevantes entre las tradiciones o los sonidos locales y el currículo, la resistencia por parte de algunos estudiantes y padres de familias (D01).

D02, en cambio, pone el acento en el predominio de la oralidad frente a la escritura: “los niños suelen estar familiarizados con canciones, cuentos, dichos, dichos orales, que con textos escritos. Entonces, esto también es una dificultad que se presenta hacia la lectura y la escritura” (D02). D03 resalta la necesidad de “recursos educativos que permitan la apropiación de estos elementos necesarios para buscar nuevas estrategias de aprendizaje” (D03), lo que muestra su preocupación por mejorar las condiciones pedagógicas.

Estas pequeñas diferencias no rompen el consenso, pero sí señalan matices importantes, porque, mientras uno enfatiza los recursos materiales, otro se fija más en la transición de lo oral a lo escrito, y otro en la urgencia de nuevas estrategias. Desde la fenomenología, estos matices no se ven como contradicciones sino como distintas miradas sobre el mismo fenómeno; debido a que muestran que el modelo pedagógico que se está construyendo reconoce las mismas bases (conciencia fonológica, juegos, contexto rural), pero requiere ajustes para responder a los retos que cada docente identifica en su experiencia cotidiana.

Validación social y pertinencia cultural.

La validación social de las estrategias fonológicas se manifiesta cuando la comunidad educativa, en su conjunto, reconoce que estas prácticas tienen sentido y son valiosas. D02 lo expresa de forma muy clara cuando afirma que es “muy importante y pertinente” que las actividades de enseñanza reflejen la vida cotidiana de

la comunidad rural, porque “le da sentido de pertenencia y valor académico, cuando los contenidos se relacionan con lo que viven cada día, con su contexto, donde lo conocido se convierte en fuente para comprender lo nuevo” (D02). Aquí se relacionan tres elementos clave: pertenencia, valor académico y vínculo con la experiencia. La enseñanza deja de ser algo impuesto desde afuera y pasa a ser reconocida como legítima por quienes la viven.

Por tanto, la conciencia fonológica, trabajada desde la cultura rural, ha sido validada socialmente como una estrategia pertinente. Los docentes perciben que hay más motivación, más participación y un mayor sentido de pertenencia. Los estudiantes se reconocen en lo que aprenden y las familias ven reflejados sus cantos, sus relatos y sus costumbres. Desde la dimensión intersubjetiva, esto confirma que el modelo pedagógico que se está construyendo tiene un fuerte anclaje cultural y comunitario, lo que refuerza su coherencia con el problema de investigación y con el enfoque fenomenológico de la tesis.

La siguiente nube de palabras sintetiza bien el sentido de las entrevistas: una práctica docente centrada en el estudiante, organizada a través de actividades lúdicas y contextualizadas, que toman como eje el sonido y la palabra, se nutren del entorno rural (animales, ritmos, tradiciones) y se construyen en diálogo con la comunidad y la familia, en medio de desafíos, pero también de experiencias de mejora y aprendizaje compartido.

Figura 2. *Nube de conceptos propósito específico tres (3).*



La nube de palabras confirma muy bien lo que aparece en las entrevistas de los tres docentes. Las palabras de mayor tamaño son “estudiante, sonido, actividad”, lo que muestra que, para ellos, la enseñanza de la lectura desde la conciencia fonológica se organiza alrededor de lo que hacen los estudiantes con los sonidos a través de actividades concretas. D01 lo expresa cuando dice que con sus grupos trabaja “sonidos de las palabras, silabeo y separar rimas” y que estas experiencias han sido “muy gratificantes, enriquecedoras” (D01). D02 también insiste en que sus estudiantes “realizan actividades como separar palabras en sílabas, con aplausos en cada sílaba” (D02). En la nube se ve que el foco no está en la letra aislada, sino en la acción: actividades, juegos, canciones y experiencias que viven los niños.

Alrededor de ese núcleo aparecen términos como “palabra, fonema, sílaba, canción, poema, rima, juego”, que remiten al trabajo fonológico propiamente dicho. Esto se corresponde con los relatos donde los docentes describen que realizan “juegos de rimas y silabeos, actividades de segmentación y manipulación de sonidos, lectura y escritura de palabras que involucran sonidos de rimas específicas, creación de canciones o poemas” (D01), o que usan “el juego de parejas para buscar palabras que

rimen e identificar sonidos iniciales” (D02). D03, por su parte, recuerda que siempre recurre a la enseñanza del fonema /s/ “con las vocales, formando las sílabas” y que representa “la estructura física [de la serpiente] y el sonido también” (D03). Todo esto explica por qué, en la nube, el campo semántico de la conciencia fonológica (fonema, sílaba, rima, canción, poema, juego) aparece tan visible.

Otra familia de palabras importante en la nube está relacionada con el entorno rural y la cultura local: se observan términos como “comunidad, animal, tradición, cultura, escuela, familia, viento, vaco (vaca)”. Esta presencia se entiende al leer cómo los docentes recuperan sonidos y relatos del campo. D01 explica que incorpora “el canto de los pájaros, el mugido de la vaca, los ruidos de la naturaleza, el agua, el viento, el trueno, vocabularios relacionados con la agricultura y la vida rural” para crear actividades significativas (D01). D02 menciona que el fonema de la S se relaciona con “el sonido que hace la serpiente” y que la F se pronuncia “como el viento soplando” (D02). D03 amplía esta idea cuando afirma que en su región “es muy rica en ritmos musicales... ritmos agrícolas y también cuentos locales” y que esto ayuda a que los niños se apropien de los conocimientos “al relacionarlo con aspectos propios de su entorno” (D03). De ahí que en la nube se combinen naturaleza, animales y tradición.

También aparecen con fuerza palabras como “comunidad, familia, padre, participación, reacción, vida”, que dan cuenta de la dimensión intersubjetiva de las entrevistas. No solo se habla de lo que hace el docente, sino de cómo responde el grupo y el entorno. D01 comenta que, cuando trabaja con actividades culturales, los estudiantes muestran “mayor motivación y entusiasmo, mayor conexión emocional con el aprendizaje” y que siente “orgullo de que estén transmitiendo sus raíces, su identidad de generación en generación” (D01). D02 resalta que los niños “se sienten cómodos al participar, valoran que su cultura y costumbres sean tenidas en cuenta en la clase” (D02) y propone “integrar a la comunidad, especialmente a los padres de familia, en el acompañamiento de las actividades de conciencia fonológica” (D02). D03 insiste en que es “sumamente importante que los niños sientan que su entorno es importante para su desarrollo integral” (D03). Todo esto explica la presencia de “familia, comunidad, participación, reacción” en la nube.

Por último, la nube recoge palabras como “experiencia, desafío, mejora, atención, comprensión, enseñanza, recurso”, que apuntan a la reflexión crítica de los docentes sobre su práctica. D01 reconoce que para integrar tradiciones y sonidos locales implica “recursos y materiales adecuados” y “resistencia por parte de algunos estudiantes y padres de familia”, pero plantea soluciones como “investigar y recopilar recursos de materiales locales... cuentos, mitos, leyendas” (D01). D03 señala que “se necesitan recursos educativos que permitan la apropiación de estos elementos necesarios para buscar nuevas estrategias de aprendizaje” (D03). Así, la nube refleja la conciencia de los retos y de la necesidad de mejorar.

Interpretación de las concepciones docentes sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en la lectura

En este apartado se presentan los hallazgos relacionados con las concepciones que tienen los docentes acerca del desarrollo de la conciencia fonológica (CF) en el proceso de lectura. Estos resultados derivan del análisis fenomenológico de las entrevistas en profundidad y observaciones realizadas, siguiendo el método de Husserl. A partir de este análisis cualitativo, emergen las unidades de significado que revelan cómo los docentes de contextos rurales entienden y abordan la CF en la alfabetización inicial.

En general, los docentes reconocen la CF como una habilidad fundamental. Jiménez (1992) la conceptualiza como una capacidad metalingüística para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje hablado. Esta visión teórica resuena en la experiencia de los informantes; por ejemplo, el Docente 1 (D01) afirma que el objetivo es "conocer y manipular sonidos de palabras, lo que es fundamental para la lectura y la escritura". De igual forma, en la Sede 3, se observó que el docente "refuerza cada sonido mediante repetición rítmica, aplausos y pronunciación", buscando que el estudiante internalice la estructura sonora. En términos de intencionalidad fenomenológica, en la noesis de los docentes, la CF aparece intencionada como el andamiaje necesario para que, como señala D01, los estudiantes puedan "leer y escribir con precisión".

No obstante, existen variaciones importantes en la profundidad de estas concepciones. A través de la reducción fenomenológica, se identificó que la práctica oscila entre un enfoque silábico tradicional y nociones fonémicas emergentes. El Docente 2 (D02) describe sus estrategias centradas en "separar palabras en sílabas, con aplausos en cada sílaba", práctica corroborada en la Sede 2, donde "el docente inicia la clase con juegos de aplausos para separar sílabas". Esto sugiere una fuerte adherencia a la conciencia silábica.

Sin embargo, otros docentes muestran una transición hacia la conciencia fonémica. El mismo D02 menciona actividades para "identificar sonidos iniciales señalando aquellas palabras que inician con el mismo fonema". Esto es crucial, pues Anthony y Francis (2005) respaldan que la conciencia fonémica tiene un impacto decisivo en la adquisición de la lectura. La observación en la Sede 1 confirma este intento de transición, registrando que "el docente indica el sonido de cada letra y les solicita a los niños repetir esos sonidos", aunque la respuesta de los niños a menudo se limita a la imitación, lo que indica la necesidad de estrategias que trasciendan la repetición mecánica.

Los docentes describieron diversas estrategias didácticas que reflejan un esfuerzo por contextualizar el aprendizaje. Un tema recurrente es el uso de analogías con el entorno. El Docente 3 (D03) expresa: "esta estrategia utiliza los recursos que están inmersos en nuestra vida diaria... facilitan a los estudiantes la preparación de su conocimiento". En la práctica, esto se traduce en asociaciones sonoras creativas; D02 explica: "La M suena como cuando saboreamos un rico helado (Mmm)... la S, el sonido de la serpiente".

Esta estrategia busca la intersubjetividad, conectando el contenido con la realidad rural. En la Sede 2, se observó cómo el docente "incorpora los sonidos del entorno rural, como el canto del gallo, el mugido de la vaca... para enseñar fonemas". Incluso ante interrupciones, como el paso de una moto en la Sede 2, el docente transforma el evento en estímulo: "¡Ese ruido también tiene sílabas!". Esta concepción pedagógica situada coincide con la noción de Carreño (2023) sobre cómo la apropiación de la cultura local enriquece la competencia comunicativa. El docente adopta el rol de mediador cultural, convirtiendo el "noema" (objeto sonoro rural) en herramienta pedagógica.

A pesar de estos esfuerzos, los docentes perciben barreras significativas. Flórez (2020) advierte que el desarrollo de la CF puede verse comprometido por falta de estimulación temprana, lo cual se refleja en la preocupación de los maestros. En la Sede 1, se anotó que "en algunos estudiantes se anota la falta de apoyo del padre de

familia... presentan actividades sin realizar". Además, D03 señala la carencia material: "se necesitan recursos educativos que permitan la apropiación de estos elementos". Las observaciones en las tres sedes confirman que "el aula es pequeña" o con "recursos visuales y auditivos" limitados, lo que obliga al docente a depender casi exclusivamente de la oralidad y el tablero.

De hecho, un hallazgo relevante es la autoconciencia de los docentes sobre sus necesidades formativas. D01 sugiere implementar "actividades tecnológicas y educativas... pizarras digitales", contrastando con la realidad observada en la Sede 1, donde "los únicos materiales tecnológicos disponibles... son la impresora y el portátil de uso del docente". Autores como Moats (2020) han reportado que el conocimiento explícito de los docentes es a menudo insuficiente sin formación específica. D03 reconoce implícitamente esta brecha al anunciar la necesidad de "buscar nuevas estrategias de aprendizaje".

En el proceso de otorgar sentido a las vivencias, se evidencia un vacío procedimental en la evaluación. Aunque D01 menciona la importancia de la "evaluación continua y retroalimentación... para ayudarlos a identificar sus fortalezas", en la práctica observada en la Sede 1, la evaluación tiende a limitarse a "actividades planeadas con anterioridad" sin evidencia de instrumentos de seguimiento cualitativo sistemático. En diálogo con Palazón (2021), se identifica la ausencia de procesos de caracterización que documenten narrativamente el estadio fonológico del niño.

Este distanciamiento se agrava por la falta de protocolos situados. Como plantean Carrillo (2022) y Carreño (2023), la teoría debe contextualizarse. Un instrumento de evaluación cualitativa breve (bitácora) permitiría al docente registrar, por ejemplo, si el uso del "sonido de la serpiente" mencionado por D03 generó la discriminación del fonema /s/ o solo una imitación lúdica, permitiendo tomar decisiones pedagógicas inmediatas (avanzar o reforzar). La valía profesional de esta investigación radica en proponer que la formación docente enfatice la evaluación cualitativa como acto de comprensión. Al cerrar esta brecha, la práctica docente podría transitar de la repetición de ejercicios hacia decisiones de mediación conscientes.

Pese a ello, es alentador que los docentes rurales asumen su rol mediador. La intersubjetividad se evidencia en la propuesta de D02 de "integrar a la comunidad, especialmente a los padres de familia... para reforzar lo aprendido". En suma, los docentes conciben el desarrollo de la CF como una tarea compartida para superar las barreras del entorno.

Finalmente, a partir de la horizontalización de los relatos, se sintetizan las siguientes categorías fenomenológicas esenciales:

1. *CF como base de la alfabetización inicial*: Los docentes, como D01, la ven clave para "desarrollar habilidades fonológicas y lingüísticas importantes".
2. *Enfoque en lo lúdico y lo contextual*: Se valida la idea de que se aprende jugando con elementos propios, como el "mugido de la vaca" observado en la Sede 3.
3. *Variabilidad en el conocimiento profesional*: Oscilación entre el silabeo tradicional y el intento de introducir fonemas mediante analogías (helado, serpiente).
4. *Rol mediador e implicación de la comunidad*: La necesidad explícita de "mantener a los padres informados" y usar la cultura local como vehículo de aprendizaje.
5. *Desafíos y compromiso pedagógico*: A pesar de las limitaciones físicas de las aulas observadas, los docentes muestran disposición a "adaptar las actividades según las necesidades".

Como síntesis del fenómeno, resulta necesario analizar la tendencia a privilegiar la decodificación sin articulación con el significado. En la Sede 3, se observó que "los estudiantes se limitan a repetir" tras la instrucción del docente. Adams (1990) fundamenta la técnica, pero Castles y Coltheart (2004) advierten el riesgo de olvidar el vocabulario. Los hallazgos sugieren que, si bien se logran rimas y silabeos, como los aplausos en la Sede 2, no siempre se transfiere esa habilidad a la construcción de sentido.

Esta tensión se acentúa al contrastarla con Pérez (2023) y Rincón (2004). El espacio de mejora se ubica en integrar la CF en una pedagogía del texto con sentido. Un vacío específico aparece aquí: la falta de estrategias que usen el léxico rural (ordeñar, sembrar) no solo para segmentar, sino para comunicar. Desde el marco de Pompa y Pérez (2015), la falta de articulación limita el desempeño. El vacío es didáctico-interpretativo: se requiere que el "sonido del carro" o el "globo que explota" mencionados por D02 no sean solo ruidos aislados, sino partes de una narrativa que el niño construya, uniendo sonido y significado para fortalecer su voz como sujeto competente.

Finalmente, la culminación del proceso interpretativo desarrollado en la fase anterior permitió identificar las categorías y significados relacionados con la conciencia fonológica en el contexto rural de Sahagún. Estos hallazgos facilitaron la comprensión de las dinámicas educativas presentes en el territorio y evidenciaron la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a la alfabetización inicial. En consecuencia, el Momento V representó el inicio de la fase propositiva de la investigación, orientada a la construcción de una propuesta pedagógica fundamentada en las experiencias y necesidades identificadas durante el estudio.

En este sentido, el apartado siguiente constituyó la integración de los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo. A partir de ello, se organizaron estrategias y lineamientos didácticos dirigidos al fortalecimiento de la conciencia fonológica, reconociendo la ruralidad como un contexto con potencialidades educativas propias. De esta manera, la propuesta buscó aportar herramientas pedagógicas que contribuyeran al mejoramiento de los procesos de alfabetización inicial en las instituciones educativas rurales.

MOMENTO V

Elementos teóricos del modelo pedagógico para el desarrollo de la CF

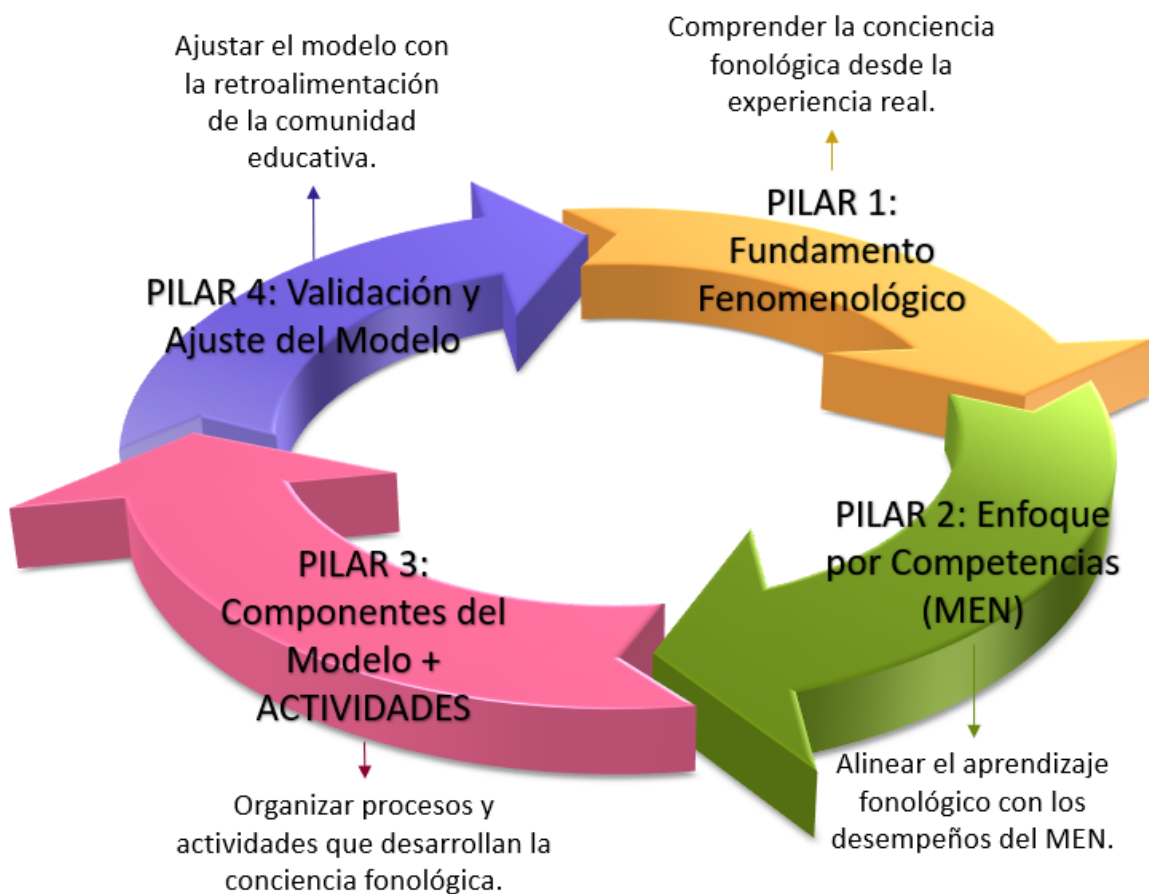
Con base en los resultados anteriores, se procede a proponer los elementos teóricos de un modelo orientado al desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural, enmarcado en un enfoque por competencias. Este modelo pedagógico busca articular las esencias universales identificadas en la experiencia educativa con los principios del enfoque por competencias vigente en el currículo nacional, todo ello contextualizado a la realidad rural. A continuación, se describen los componentes y fundamentos del modelo propuesto, incorporando las categorías esenciales derivadas de la investigación.

Modelo pedagógico



A continuación, se muestra la estructura que integra los elementos principales discutidos, desde las concepciones docentes hasta el modelo pedagógico resultante.

Figura 3. Pilares de la propuesta.



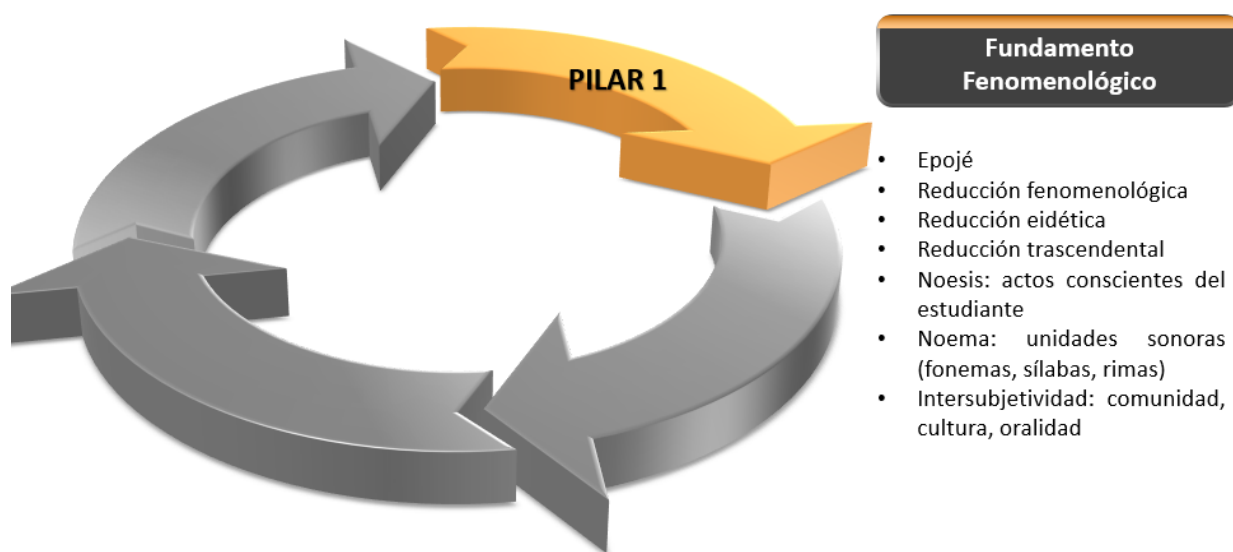
Fundamento fenomenológico y epistemológico

El modelo se sustenta en la fenomenología trascendental de Husserl como marco epistemológico. Esto significa que parte de las vivencias concretas de docentes y estudiantes para llegar a la esencia del fenómeno de la conciencia fonológica. La aplicación de la epojé permitió identificar sin sesgos los elementos centrales que cualquier experiencia de CF exitosa debe tener, mientras que la reducción trascendental y la variación imaginativa nos ayudaron a distinguir qué aspectos son invariantes (universales) y cuáles son propios del contexto rural.

Noesis y Noema se integran aquí como ejes teóricos ya que, el modelo contempla, por un lado, los procesos internos del sujeto (noesis, los actos cognitivos del estudiante al percibir y manipular sonidos) y por otro, el contenido intencional (noema, las unidades fonológicas como fonemas, sílabas, rimas tal como son presentadas didácticamente al estudiante). Además, el principio de intersubjetividad asegura que el modelo incorpore la dimensión comunitaria: el aprendizaje de la CF es entendido no solo como un proceso individual, sino como una construcción colectiva en la que interactúan docentes, alumnos, familia y contexto sociocultural.

Este fundamento fenomenológico garantiza que nuestro modelo sea una construcción teórica arraigada en la realidad vivida de la comunidad educativa rural, dotando de validez y significado contextual a cada componente.

Figura 4. *PILAR 1: Fundamento fenomenológico.*



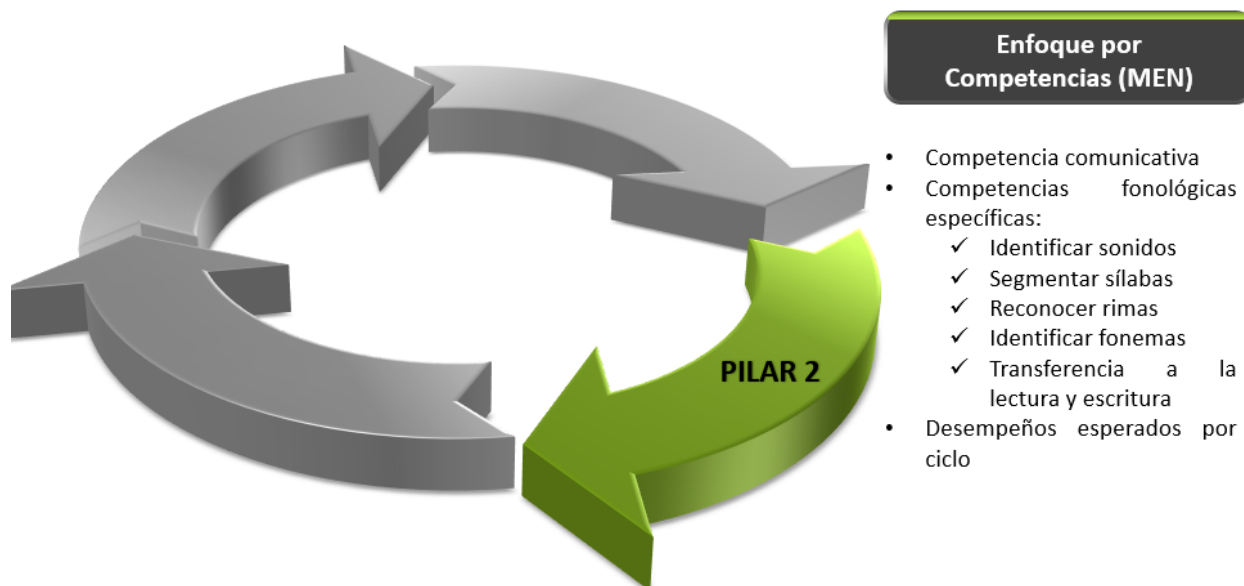
Enfoque por competencias y alineación curricular

El modelo pedagógico propuesto se enmarca explícitamente en el enfoque por competencias del sistema educativo, asegurando coherencia con los estándares y lineamientos nacionales en lenguaje.

En la práctica, esto implica que el desarrollo de la conciencia fonológica se concibe no como un fin aislado, sino como parte integral del logro de la competencia comunicativa y lectora de los estudiantes. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) ya reconocen en sus orientaciones la importancia de que, en el primer ciclo básico, el estudiante reconozca y manipule estructuras sonoras del lenguaje. Por tanto, nuestro modelo busca operacionalizar esos estándares en el contexto rural, indicando qué contenidos, habilidades y desempeños en CF deben alcanzarse en cada etapa y cómo medirlos.

La ventaja de adoptar el enfoque por competencias es que se enfoca en lo que el estudiante sabe hacer con respecto a la conciencia fonológica (por ejemplo, identificar el sonido inicial/final de una palabra, segmentar en sílabas, fusionar fonemas para formar palabras, etc.), integrando estas destrezas en situaciones comunicativas significativas. Asimismo, el enfoque competencial demanda transferencia; por ello el modelo enfatiza que la CF desarrollada en ejercicios específicos debe transferirse a la lectura y escritura reales (ejemplo: al enfrentar nuevas palabras, el niño aplica su conciencia de fonemas para decodificar). Por eso, el modelo articula los hallazgos fenomenológicos con una visión curricular por competencias, asegurando pertinencia institucional y facilitando su adopción por docentes dentro de la malla educativa oficial.

Figura 5. PILAR 2: Enfoque por competencias (MEN).



Componentes del modelo pedagógico

A partir de las categorías esenciales obtenidas, el modelo se estructura en cuatro componentes interrelacionados, que representan las dimensiones clave para desarrollar la CF en lo rural con enfoque de competencias. Estos componentes son:

Componente cognitivo-fonológico (Noesis del estudiante).

Corresponde a los procesos mentales e individuales que el niño pone en juego al adquirir la conciencia fonológica. Incluye habilidades como la discriminación auditiva de sonidos, la memoria verbal a corto plazo (para retener secuencias sonoras), la capacidad de atención al lenguaje oral y la reflexión metalingüística. El modelo enfatiza ejercicios graduales que fortalecen estas funciones cognitivas en contextos lúdicos. Por ejemplo, propone juegos de *escucha activa* donde el estudiante deba identificar si dos palabras riman o no, distinguir entre sonidos largos/cortos, o contar las sílabas que oye. Estos actos intencionales (noesis) del alumno, al ser guiados adecuadamente, permiten que él mismo *descubra los fonemas y sílabas* que componen las palabras. Este componente se basa en la idea de que un estudiante consciente de su propio proceso

fonológico será más competente para enfrentar la lectoescritura. Por lo tanto, se ofrecen orientaciones para que el docente evalúe y estimule continuamente las *habilidades metacognitivas* del niño sobre los sonidos (por ejemplo, preguntándole “¿cómo te diste cuenta que pan y pato empiezan igual?” para fomentar la toma de consciencia).

Componente lingüístico-fonológico (Noema u objeto de aprendizaje).

Este componente define *los contenidos sonoros específicos* que deben enseñarse y aprenderse, así como las estrategias didácticas para presentarlos. Abarca los niveles de la conciencia fonológica en orden de complejidad (palabras, sílabas, rimas/intrasílabas, fonemas). El modelo establece una secuencia curricular adaptada al contexto rural:

Inicia reforzando la conciencia léxica (reconocer palabras dentro de frases), sigue con conciencia silábica (segmentar y manipular sílabas), luego conciencia intrasilábica (reconocer rimas y aliteraciones en palabras, habilidad que se puede trabajar tempranamente mediante canciones y poesías) y finalmente enfatiza la conciencia fonémica (identificar y operar con fonemas, el nivel más complejo y decisivo).

Cada subcomponente trae sugerencias de actividades y materiales. Por ejemplo, para sílabas: juegos de “*El viento se llevó una sílaba*” donde se omite la primera o última sílaba de palabras conocidas; para fonemas: dinámicas tipo “*Veo, veo sonoro*” donde, en lugar de letra inicial, se adivina la palabra por su sonido inicial. Un aporte innovador del modelo es la contextualización de estos contenidos al medio rural: se propone la elaboración de *un banco de palabras y referencias sonoras locales* (nombres de plantas, animales, sitios, herramientas del campo y sonidos que resulten familiares) para asegurar que los niños trabajen con vocabulario cercano a su realidad.

Además, se integra la variación lingüística: si en la comunidad existen modismos, dialectos o lengua materna diversa (p. ej. una lengua indígena local), el modelo sugiere abordarlo pedagógicamente, reconociendo las diferencias fonológicas

que puedan existir y aprovechándolas como punto de partida en vez de verlas como un obstáculo. Este componente, en resumen, define qué enseñar en términos de conciencia fonológica y cómo presentarlo de forma culturalmente pertinente.

Componente pedagógico-didáctico (Rol del docente y estrategias de mediación).

Aquí el modelo describe el papel del docente y las estrategias metodológicas centrales para implementar el desarrollo de la CF en el aula rural. Basado en los hallazgos de las concepciones docentes, el modelo concibe al maestro como un mediador activo y reflexivo, que facilita aprendizajes significativos más que impartir contenidos de forma tradicional. Se promueve una didáctica constructivista y lúdica, donde el docente guía actividades de descubrimiento. Por ejemplo, el profesor actúa como *“jugador principal”* en juegos de conciencia fonológica, motivando, dando retroalimentación inmediata (reforzando aciertos, corrigiendo errores de forma positiva) y estructurando la progresión de las tareas (desde las más fáciles a las más difíciles, según la respuesta de los alumnos).

El modelo provee una serie de estrategias concretas validadas por la experiencia: juegos de rimas, canciones con segmentación, cuentos sonoros, tarjetas ilustradas para combinar sílabas, el uso de instrumentos musicales caseros para marcar sonidos, etc. Todas estas estrategias están diseñadas para ser *de bajo costo y alta creatividad*, conscientes de la escasez de recursos en escuelas rurales. Se alienta al docente a aprovechar materiales del entorno (semillas para contar fonemas, troncos o piedras para disponer las sílabas de una palabra en secuencia, etc.) como recursos didácticos.

Además, este componente aborda la planificación por competencias: se muestra cómo incluir objetivos de CF en las planificaciones de aula, redactando desempeños esperados en términos competenciales (Ej: “El estudiante *identifica* el sonido inicial común en una pareja de palabras de su entorno” – competencia fonológica que aporta a la competencia comunicativa). También se incluyen orientaciones para la evaluación

formativa de la CF: listas de cotejo para observar el progreso individual, instrumentos como rúbricas sencillas para actividades lúdicas, y la importancia de una *evaluación diagnóstica inicial* para detectar el nivel de cada niño (silábico, fonémico, etc.) y así ajustar la enseñanza.

Este componente dota al modelo de la estrategia pedagógica y metodológica, posicionando al docente rural como agente de cambio que, con las herramientas adecuadas, puede solventar las dificultades antes mencionadas. Cabe destacar que la formación docente continua es parte de la recomendación: el modelo sugiere implementar *capacitaciones específicas* en conciencia fonológica para maestros rurales, dado que fortalecer su conocimiento repercutirá en mejores prácticas (recordemos que una gran proporción de docentes necesitan refuerzo en este tema). Si bien la relación entre conocimiento docente y logro estudiantil no es mecánicamente directa, es indudable que mejorar las prácticas de enseñanza de CF de los docentes beneficiará el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo aquellos en desventaja.

Componente sociocultural e intersubjetivo.

Por último, el modelo incorpora un componente que atiende a las particularidades del contexto rural y a la participación de la comunidad en el desarrollo de la CF. Reconociendo que la educación rural tiene dinámicas propias (multigrado, distancias geográficas, pluriempleo docente, etc.), el modelo ofrece pautas para ajustar la intervención pedagógica a estas condiciones. Un aspecto central es la atención a las aulas multigrado: se proponen estrategias de trabajo colaborativo donde niños de diferentes edades interactúan en actividades de CF, permitiendo que los mayores modelen comportamientos lectores a los menores (enfoque de tutoría entre pares adaptado).

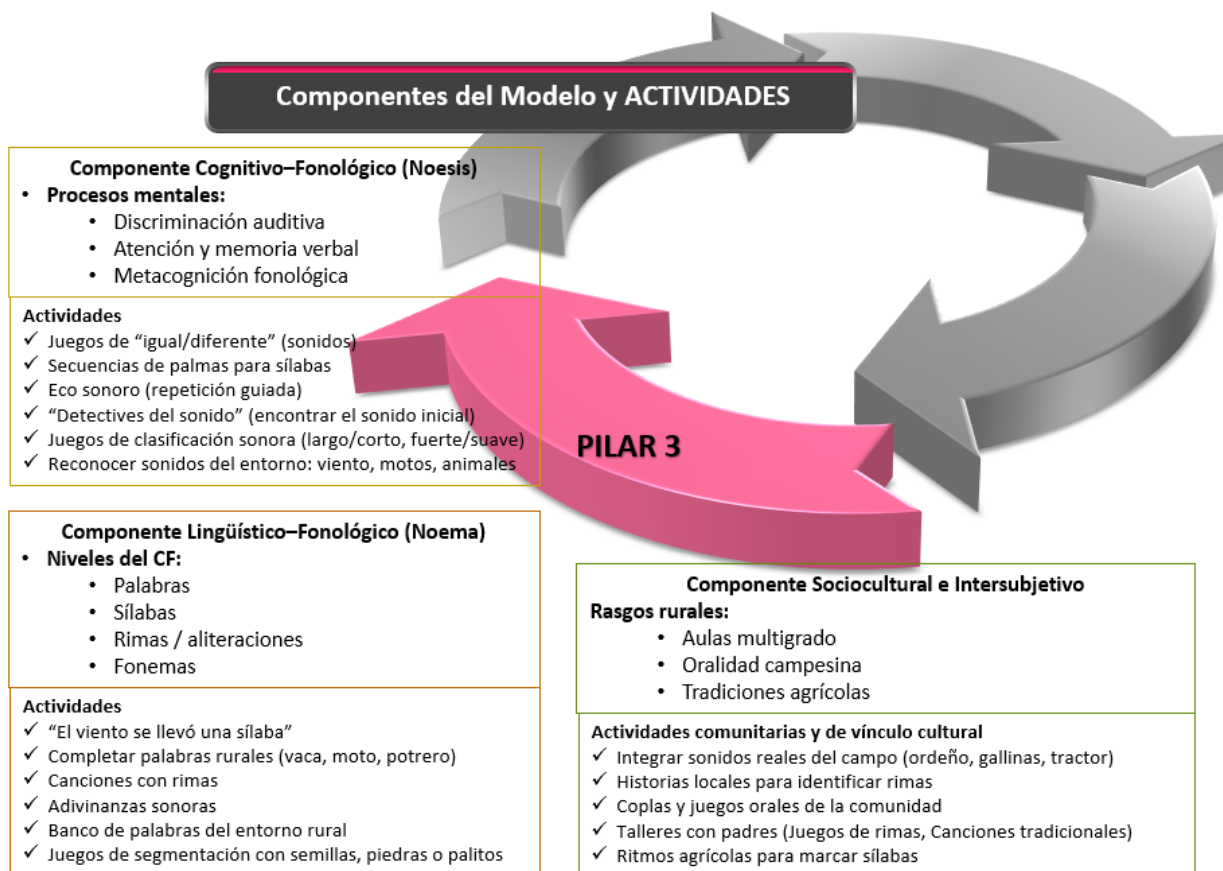
Esto se basa en que, aunque el currículo urbano suele estar pensado para grados separados, en lo rural se puede convertir la multigradualidad en fortaleza, fomentando el apoyo mutuo. También se aborda la involucración de las familias y la comunidad: el modelo recomienda implementar talleres de padres donde se explique

qué es la CF y cómo pueden reforzarla en casa (por ejemplo, enseñando a los padres juegos simples de rimas o adivinanzas sonoras para hacer en familia utilizando sonidos del medio o de la casa). Desde la perspectiva fenomenológica, esta participación comunitaria refuerza la intersubjetividad trascendental: el fenómeno de la CF deja de ser solo una meta escolar para convertirse en un valor compartido en la comunidad (todos comprenden su importancia y aportan a su desarrollo).

Adicionalmente, el modelo valora el rescate de la oralidad local (historias, leyendas, canciones autóctonas) como medio para ejercitar la CF en contextos reales. Por ejemplo, si en la comunidad hay coplas o juegos verbales tradicionales, el docente puede integrarlos a las clases, analizando junto con los estudiantes las rimas o aliteraciones presentes en esas expresiones culturales. Esto no solo mejora la CF, sino que también afirma la identidad cultural de los niños, dando sentido y relevancia a la escuela.

En cuanto a políticas educativas, este componente sociocultural apunta a que las autoridades reconozcan y apoyen la adaptación curricular: las políticas de educación rural deben proveer flexibilidad para incorporar contenidos locales y metodologías ajustadas, así como recursos adicionales. Por lo tanto, el modelo pedagógico asume que para cerrar esa brecha no basta replicar en lo rural lo que se hace en la ciudad, sino que se requiere una propuesta educativa contextualizada, donde la CF como habilidad base de la lectura sea desarrollada de manera intensiva y con pertinencia cultural en las zonas rurales.

Figura 6. PILAR 3: Componentes del modelo y actividades.



Validación y ajuste del modelo

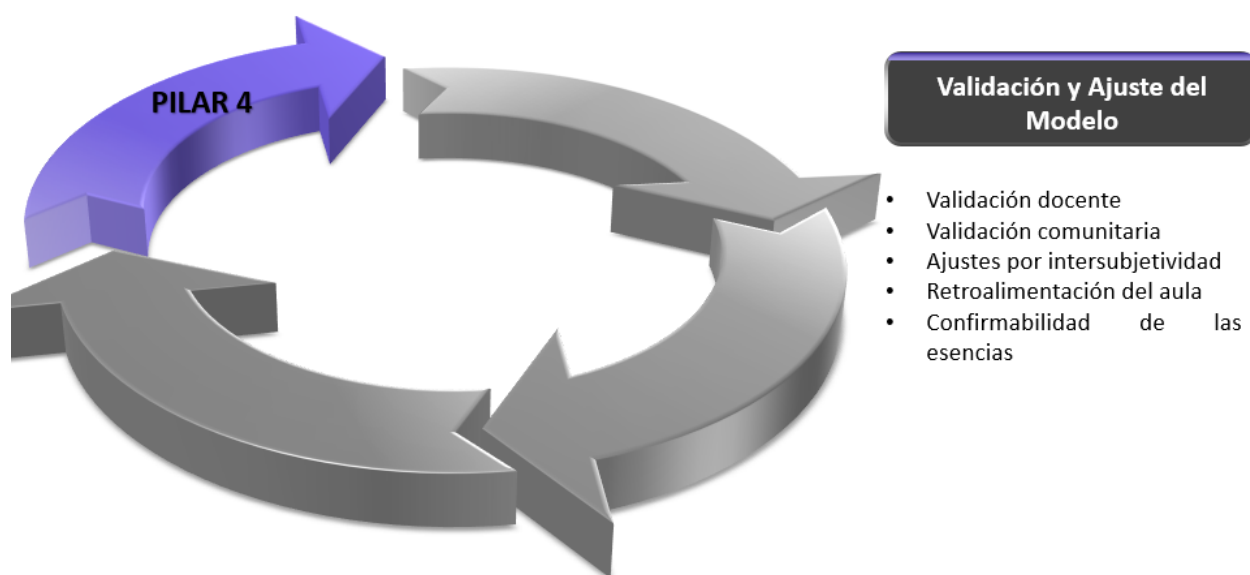
Siguiendo la metodología, antes de concluir se ha contemplado un proceso de validación intersubjetiva de este modelo teórico. Esto implica contrastar los elementos propuestos con las voces de los actores involucrados (triangulación).

En la investigación, se llevó a cabo una discusión de resultados con participación de docentes, estudiantes avanzados y padres, donde se presentó la estructura del modelo y se recogieron sus apreciaciones. En dichas sesiones de socialización, los docentes corroboraron que las categorías y componentes reflejan sus experiencias (por ejemplo, estuvieron de acuerdo en que el juego y la cultura local son centrales, tal como se incluyó en el modelo).

Desde la noesis docente, aportaron ejemplos adicionales que enriquecieron las estrategias propuestas (un maestro compartió cómo usa los nombres de sus estudiantes –que suelen ser palabras del entorno familiar– para hacer ejercicios fonológicos). Los padres, desde la intersubjetividad comunitaria, validaron la pertinencia cultural del modelo: señalaron que valoran que la escuela rescate sus costumbres orales y mostraron disposición a colaborar. Incluso los estudiantes, a su nivel, manifestaron entusiasmo cuando se mencionaron ciertas actividades (como cantar canciones locales en clase).

Esta retroalimentación permitió afinar el modelo, asegurando su viabilidad y aceptación en la comunidad educativa. Cabe resaltar que este paso responde también al criterio de confirmabilidad de la investigación cualitativa: al contrastar el modelo con las fuentes originales de información, verificamos que las interpretaciones realizadas se sostienen y son reconocidas por los participantes, aumentando la credibilidad y rigor de la propuesta.

Figura 7. PILAR 4: Validación y ajuste del modelo.

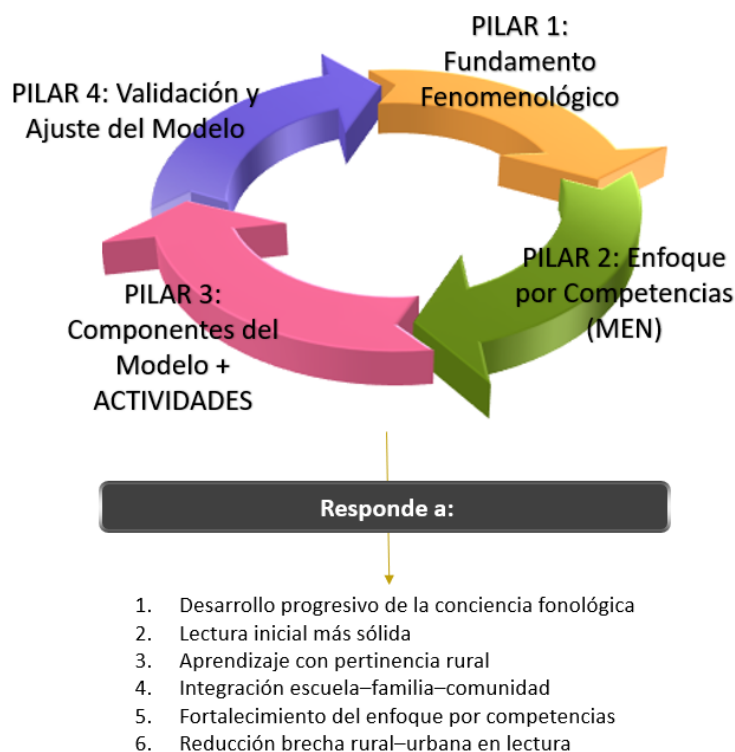


Estos cuatro componentes (cognitivo-fonológico, lingüístico-fonológico, pedagógico-didáctico y sociocultural) configuran un sistema articulado dentro del

modelo. El fundamento fenomenológico asegura que todos se basen en las esencias obtenidas de la experiencia; el enfoque por competencias brinda el hilo conductor hacia las metas educativas concretas. Podemos imaginar la interacción así: El docente (componente pedagógico) diseña actividades lúdicas (apoyado por componente sociocultural) para enseñar ciertas unidades de sonido (componente lingüístico) y al hacerlo estimula procesos cognitivos de sus alumnos (componente cognitivo).

La efectividad del modelo radica en que cada decisión didáctica responde a una comprensión profunda del fenómeno CF en contexto, y a la vez apunta a un resultado observable en la competencia lectora del estudiante. Esta integración es uno de los aportes principales de nuestra propuesta, diferenciándola de modelos tradicionales que a veces olvidan alguna de estas dimensiones. Por ejemplo, un modelo puramente teórico podría omitir la realidad multigrado, o un programa muy práctico podría no estar alineado con estándares; aquí hemos buscado un equilibrio entre teoría y práctica, entre universalidad y especificidad local.

Figura 8. Resultado del modelo.



Para terminar esta sección se puede decir que, el modelo pedagógico presentado sintetiza los hallazgos de la investigación en una propuesta integradora. Sus elementos teóricos, fundamentados fenomenológicamente, y su orientación al desarrollo de competencias lo hacen un modelo coherente con la realidad educativa rural y con las políticas educativas actuales. Este modelo pretende servir como mapa para docentes y directivos en la tarea de fortalecer la conciencia fonológica en niños y niñas rurales, sentando bases sólidas para mejorar los procesos de lectura inicial y, a largo plazo, contribuir a reducir las brechas educativas entre el campo y la ciudad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El estudio realizado permitió comprender de manera amplia cómo se desarrolla la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde un enfoque por competencias. En primer lugar, el estudio permitió comprender la manera en que se configura la conciencia fonológica en estudiantes de contextos rurales desde el enfoque por competencias, considerando las particularidades del entorno educativo y sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje. Los hallazgos evidenciaron que esta habilidad metalingüística constituye un componente fundamental en los procesos de alfabetización inicial, ya que favorece la identificación, diferenciación y reflexión consciente sobre los sonidos que conforman el lenguaje oral. Asimismo, se constató que el aprendizaje de la lectura trasciende el reconocimiento mecánico de letras y palabras, al involucrar procesos cognitivos que permiten a los estudiantes interpretar, relacionar y otorgar significado a los estímulos sonoros presentes en su entorno. Desde esta perspectiva, la conciencia fonológica se consolida como una herramienta esencial para la apropiación progresiva del código escrito y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Del mismo modo, el análisis de las experiencias compartidas por docentes y estudiantes permitió comprender que el desarrollo de esta habilidad ocurre de manera gradual y progresiva. Los resultados mostraron que los estudiantes avanzan desde el reconocimiento de unidades amplias del lenguaje, como las rimas y las sílabas, hacia la identificación y manipulación de los fonemas como unidades mínimas de la lengua. Este proceso evidenció que las habilidades fonológicas iniciales constituyen la base para el desarrollo de niveles más complejos de análisis lingüístico. En consecuencia, se reconoció la importancia de implementar estrategias pedagógicas que respeten esta secuencia de aprendizaje, vinculando la enseñanza de los fonemas con experiencias significativas relacionadas con la oralidad, las prácticas culturales y las dinámicas propias del contexto rural.

Esta progresión del aprendizaje fonológico se reflejó de manera evidente en las experiencias observadas durante el trabajo de campo. En las prácticas de aula, los estudiantes mostraron mayor facilidad para trabajar con sílabas y rimas antes de llegar a la manipulación consciente de sonidos individuales. No obstante, también se encontró que cuando los docentes incorporan actividades que permiten identificar, discriminar y manipular fonemas, los estudiantes logran avances importantes en la decodificación y comprensión lectora. Asimismo, un hallazgo relevante fue la influencia del paisaje sonoro propio del contexto rural en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Los niños, además de interactuar con canciones infantiles y sonidos de animales, convivían diariamente con estímulos auditivos provenientes de su entorno, como el viento, la lluvia, los truenos o el sonido de las motocicletas que transitaban cerca de la escuela. Estos elementos formaban parte de sus experiencias cotidianas y constituían recursos significativos para el fortalecimiento de la conciencia fonológica. Aunque los instrumentos de recolección de información se centraron principalmente en canciones y sonidos de animales, los participantes mencionaron espontáneamente otros referentes sonoros vinculados con su vida diaria, como el sonido de las arepas al cocinarse, el agua hirviendo o el corte del monte con machete. Lo anterior evidenció que la experiencia sonora de los estudiantes rurales es diversa y constituye un recurso pedagógico valioso para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de la alfabetización inicial.

En segundo lugar, se concluye que los padres de familia del contexto rural de Sahagún cumplen un papel central en los procesos de etno-estimulación, ya que su participación supera el acompañamiento básico y contribuye de manera directa al aprendizaje de los niños. La familia funciona como un vínculo entre los saberes culturales del hogar y las dinámicas escolares, especialmente mediante la oralidad cotidiana. A través de relatos, cantos y conversaciones propias de la comunidad, los padres otorgan significado a los sonidos del lenguaje y favorecen procesos iniciales de prealfabetización. Desde esta perspectiva, el modelo pedagógico propuesto reconoce a la familia como un agente activo en la formación lingüística y cultural del estudiante.

Asimismo, se identificó que la participación familiar en el fortalecimiento de la conciencia fonológica favorece la construcción de una identidad cultural más sólida y una mayor cercanía con el aprendizaje escolar. Cuando la escuela incorpora las costumbres y formas de comunicación de la comunidad, la lectura deja de percibirse como una práctica ajena y se convierte en una experiencia compartida entre hogar y escuela. En este sentido, el modelo pedagógico promueve estrategias que integran las rutinas de conversación, los relatos tradicionales y los juegos de palabras familiares con los objetivos curriculares. De esta manera, los niños desarrollan habilidades lectoras en un entorno de acompañamiento afectivo y reconocimiento cultural.

En tercer lugar, en relación con las acciones y estrategias empleadas por los docentes, se identificó una diversidad importante en las concepciones y prácticas pedagógicas. Algunos docentes asocian la conciencia fonológica principalmente con ejercicios de repetición y segmentación silábica, mientras que otros reconocen la necesidad de trabajar rimas, juegos de palabras y actividades más complejas relacionadas con los sonidos.

Esta diferencia pone en evidencia que no todos los docentes cuentan con una formación sólida en conciencia fonológica, lo que influye directamente en la forma como se aborda el proceso lector en el aula. El estudio mostró que las estrategias más significativas fueron aquellas que lograron articular los contenidos fonológicos con elementos propios del contexto rural, como los cantos de siembra, las historias tradicionales, los sonidos de los animales y los ritmos asociados a las labores del campo.

Estas prácticas facilitaron el desarrollo de la conciencia fonológica, también fortalecieron el vínculo entre la escuela y la identidad cultural de los estudiantes. Desde el enfoque fenomenológico, se evidenció que la intersubjetividad cumple un papel central, ya que el aprendizaje se construye de manera compartida entre docentes, estudiantes y familias. Los padres apoyan desde el hogar mediante juegos orales, los docentes adaptan sus estrategias al contexto y los estudiantes aportan sonidos de su vida cotidiana, generando un aprendizaje más participativo y significativo. Asimismo, se

encontró que el uso consciente del paisaje sonoro favorece la atención, la concentración y la motivación de los estudiantes, lo cual incide positivamente en su bienestar y en su disposición para aprender.

Finalmente, el estudio permitió construir los elementos teóricos de un modelo pedagógico orientado al desarrollo de la conciencia fonológica en contextos rurales, alineado con el enfoque por competencias. Este modelo integra cuatro dimensiones fundamentales: la dimensión cognitiva, relacionada con los procesos de atención y reflexión sobre los sonidos; la dimensión lingüística, que contempla la progresión desde palabras y sílabas hasta fonemas; la dimensión pedagógica, centrada en estrategias de mediación ajustadas al contexto rural y al currículo; y la dimensión sociocultural, que valora el paisaje sonoro y la participación de la comunidad.

La propuesta reconoce que la conciencia fonológica no se desarrolla de manera aislada, sino en constante interacción con el entorno, y que los sonidos del clima, la cocina, el trabajo en la finca y la vida cotidiana pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos. De esta manera, el modelo responde a la pregunta de cómo construir una propuesta pedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica en el contexto rural desde el enfoque por competencias, al integrar la experiencia sonora del estudiante, la progresión fonológica y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Como etapa final del proceso investigativo, el modelo pedagógico fue socializado con las comunidades educativas de las sedes rurales participantes. Este espacio permitió presentar sus fundamentos teóricos y metodológicos ante docentes, estudiantes y padres de familia vinculados al estudio, promoviendo el intercambio de opiniones y la reflexión sobre su aplicabilidad en el contexto local. Las observaciones realizadas durante esta socialización contribuyeron a valorar la pertinencia, viabilidad y adaptabilidad de la propuesta. Asimismo, este ejercicio fortaleció la apropiación de los resultados por parte de la comunidad educativa y favoreció las condiciones para su implementación en los procesos de alfabetización inicial desarrollados en las instituciones rurales.

Aunque se reconocen algunas limitaciones, como el énfasis inicial del instrumento en ciertos campos semánticos y la necesidad de mayor formación docente en niveles fonémicos, los resultados permiten concluir que los propósitos de la investigación fueron alcanzados, puesto que se logró indagar el desarrollo de la conciencia fonológica, describir y analizar las prácticas docentes, interpretar las concepciones de los educadores, develar estrategias de enseñanza de la lectura y proponer los elementos teóricos de un modelo pedagógico que puede ser socializado y enriquecido junto con la comunidad educativa rural.

Recomendaciones

A la luz de los hallazgos fenoménicos y con el propósito de garantizar que el Modelo Pedagógico aquí propuesto trascienda la temporalidad de esta investigación, se recomienda en primera instancia su institucionalización formal dentro de los instrumentos de gestión escolar. Es imperativo que los Consejos Directivos de las instituciones educativas incorporen los principios de la "conciencia fonológica rural" en la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE). De esta manera, la validación de los saberes sonoros locales dejará de ser una práctica aislada o dependiente de la voluntad de un docente, para convertirse en una política curricular transversal y obligatoria en los grados de transición y primero, asegurando así la continuidad del enfoque pedagógico independientemente de los cambios administrativos o de personal.

En consonancia con lo anterior, y dada la necesidad de equidad educativa detectada en los relatos de los docentes, se sugiere a la Secretaría de Educación Municipal adoptar esta propuesta como un plan piloto de innovación rural. Se recomienda establecer una fase de validación externa que permita replicar el modelo en otras instituciones con contextos geográficos similares, con el fin de contrastar su efectividad y escalabilidad. Esta acción no solo legitimaría el saber construido desde la ruralidad, sino que dotaría a la entidad territorial de una ruta metodológica propia para enfrentar las brechas de alfabetización inicial, sustentada no en la importación de

modelos foráneos, sino en la potenciación del capital cultural y sonoro de la propia región.

Para que dicha implementación sea sostenible en el tiempo, es fundamental asegurar la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos. Se recomienda a las Asociaciones de Padres de Familia y a la gestión directiva destinar una partida presupuestal anual específica para la preservación del patrimonio sonoro local, como la adquisición de grabadoras o la financiación de encuentros con sabedores comunitarios, garantizando así que los insumos requeridos por el modelo estén siempre disponibles. Asimismo, se insta a formalizar la participación de la familia no solo como apoyo logístico, sino como agente pedagógico activo, integrando sus tradiciones orales en un cronograma escolar oficial que reconozca y certifique su labor co-educadora.

Finalmente, desde una perspectiva científica y académica, se insta a la apertura de nuevas líneas de indagación que trasciendan la inmediatez de este estudio. Se recomienda encarecidamente a la comunidad académica y a las líneas de investigación institucionales el desarrollo de estudios longitudinales de impacto, que realicen un seguimiento sistemático a cinco años de las cohortes de estudiantes iniciadas bajo este Modelo Pedagógico. El objetivo de dicho seguimiento debe ser doble: por un lado, medir empíricamente si la sólida base fonológica rural correlaciona positivamente con un desempeño superior en las competencias lectora, escritora y ortográfica en los grados tercero y quinto de básica primaria (momentos críticos de evaluación censal); y por otro, determinar si el modelo actúa como un factor protector contra la deserción escolar.

Adicionalmente, se sugiere promover estudios comparativos y de transferibilidad que repliquen esta propuesta en otras geografías rurales con paisajes sonoros distintos (zonas costeras, selváticas o mineras). Esto permitiría contrastar si los principios fenomenológicos aquí hallados, la *noesis* del disfrute sonoro y la *intersubjetividad* familia-escuela, se mantienen constantes (son universales) o varían según el entorno cultural (son particulares), enriqueciendo así la teoría de la alfabetización rural. De igual forma, sería pertinente indagar en el impacto psicosocial del modelo, evaluando si la

legitimación de los saberes locales en el aula fortalece a largo plazo la identidad campesina y la autoestima cultural de los estudiantes, reduciendo la brecha simbólica de desvalorización frente a lo urbano.

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press - Estados Unidos.
- Alegría, J. (2006). Procesos cognitivos en el reconocimiento de palabras (Cap. 3). Jiménez, J. E. (Ed.). *Psicología de la lectura* (pp. 45-67). Síntesis - España.
- Alejo, C. y Osorio, M. (2016). Selección de informantes clave en investigación cualitativa: Criterios y consideraciones. *Revista de Metodología de Investigación*, 12(1), 45-60.
- Anthony, J. L. y Barker, T. A. (1998). Phonological awareness and reading: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 509-521.
- Anthony, J. L. y Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness (Cap. 7). Snowling, M. J. (Ed.), Hulme, C. (Ed.). *The science of reading: A handbook* (pp. 111-134). Blackwell Publishing - Reino Unido.
- Araya, V., Andonegui, M. y Alfaro, M. (2011). La enseñanza transaccional constructivista: Una perspectiva para la educación. *Revista Educación*, 35(2), 45-60.
- Artunduaga, M., Freile, J. y Mora, J. (2018). El trabajo colaborativo en el aula: Una estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Pedagógica*, 20(1), 23-35.
- Bar-Kochva, I., Hasselhorn, M. y Schneider, W. (2021). The role of phonological awareness in reading development: A longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 789-805.
- Belda, M. (2020). La literatura infantil como herramienta para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. *Revista de Educación Infantil*, 15(2), 101-115.
- Bermúdez, J. y González, M. (2011). Competencia comunicativa: Un enfoque integral para la interacción social. *Revista de Lingüística Aplicada*, 12(1), 45-60.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R. y McGraw, C. K. (2014). Phonological awareness training: Effects on reading readiness. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 201-215.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: Una perspectiva multidimensional. *Revista Española de Educación*, 22(1), 12-25.

- Bosch, L. y Sebastián-Gallés, N. (2001). Early phonological development in bilingual children: Catalan-Spanish. *Journal of Child Language*, 28(2), 351-375.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. University of Georgia Press - Estados Unidos.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. University of Michigan Press - Estados Unidos.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(3), 327-346.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje lector. *Revista de Psicología Educativa*, 10(2), 89-102.
- Bravo, L. (2009). Competencia lectora: Perspectivas para su desarrollo en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 77-90.
- Bravo, L. y Bojorque, G. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en la infancia temprana. *Revista de Educación Inicial*, 18(1), 134-150.
- Bravo, L., Carrillo, M. y Rodríguez, C. (2006). Conciencia fonológica: Etapas y procesos en la adquisición de la lectura. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 101-120.
- Briceño, E. (2002). *Código de Bioética y Bioseguridad (2.ª ed.)*. Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) - Venezuela.
- Bueno, D. (2022). Las competencias como medio para la formación integral. *Revista de Pedagogía Crítica*, 28(1), 45-60.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. y Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 659-667.
- Calderón, M., Carrillo, M. y Rodríguez, C. (2006). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica en niños de tres a ocho años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 301-315.
- Cannock, L. y Suárez, M. (2014). Evaluación de la conciencia fonológica en niños preescolar: Instrumentos y tareas. *Revista de Logopedia*, 10(1), 45-60.

- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110-120.
- Carlsson, R. y Birkett, M. (2017). Competencias y aprendizaje: Una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología Educativa*, 109(4), 567-580.
- Carreño, L. (2023). Teoría de la formación de la competencia comunicativa en preescolar a partir del uso y apropiación de la literatura infantil. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela).
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1291>
- Carrero, M. y Martínez, J. (2016). La educación rural en Colombia: Desafíos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, 71(1), 89-105.
- Carrillo, M. (2022). La competencia lectora: Una visión sistemática y constructivista a la luz de la práctica pedagógica. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela).
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/520>
- Castillo, E., Caro, J. y Ramírez, R. (2022). La fenomenología en la investigación educativa. *Revista de Educación*, 38(2), 255-260.
- Castillo, S., Romero, M. y Mínguez, R. (2022). La fenomenología como método de investigación en educación: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 257-266. <https://doi.org/10.5209/rced.73943>
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link between phonological awareness and reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(1), 77-95.
- Chitiva, L., Sánchez, S. y Urbina, V. (2021). Contextualización de la conciencia fonológica y estrategias utilizadas para la enseñanza de lectura en estudiantes de preescolar de la IED Estrella Del Sur. (Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Chomsky, I. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press - Estados Unidos.
- Chomsky, I. (1989). Linguistic competence and its relation to learning. *Linguistic Inquiry*, 20(3), 401-420.

- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. TEA Ediciones - España.
- Dailey, S. y Bergelson, E. (2022). Linguistic inputs and language development: The role of socioeconomic status. *Child Development*, 93(1), 156-170.
- De Eslava, M. y Cobos, L. (2016). Conciencia fonológica y dificultades de aprendizaje: Un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(2), 101-115.
- De la Asunción Díaz, M. (2019). Métodos de enseñanza para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de transición en el suroeste de Barranquilla. *Revista de Educación*, 43(1), 89-105.
- De la Calle, A. M., Guzmán, R. y Rodríguez, C. (2016). Conciencia fonológica y aprendizaje lector: Evidencias empíricas. *Revista de Psicología Educativa*, 22(2), 145-160.
- Defior, S. (1996). Los componentes básicos de la conciencia fonológica y su relevancia en el aprendizaje lector. *Psicothema*, 8(3), 567-580.
- Defior, S. (2008). La conciencia fonológica como predictor del aprendizaje lector. *Psicothema*, 20(4), 595-600.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). El desarrollo de la conciencia fonológica en la infancia: Implicaciones para la enseñanza. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 67-78.
- Delgado, M. (2015). El trabajo colaborativo en el aula: Estrategias para el aprendizaje. *Revista de Educación*, 39(1), 101-115.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3.^a ed.). SAGE Publications - Estados Unidos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2024). Boletín de población campesina: Trimestre noviembre 2023 - enero 2024. DANE - Colombia. <https://www.dane.gov.co>
- Flórez, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de escuelas rurales: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 67-85.

- Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2013). Evaluación de la conciencia fonológica en niños hispanohablantes. *Revista de Psicología Educativa*, 19(2), 77-90.
- Fowler, A. E., Brady, S. y Shankweiler, D. (1991). Phonological processing and reading development. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 451-465.
- Fox, B. y Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia (Cap. 13). Patterson, K. E. (Ed.), Marshall, J. C. (Ed.), Coltheart, M. (Ed.). *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Lawrence Erlbaum Associates - Reino Unido.
- Fumagalli, J. (2010). Conciencia fonológica y rimas en la infancia temprana. *Revista de Educación Infantil*, 12(1), 45-60.
- Galeano, E. (2015). Educación rural en Colombia: Un compromiso ético y político. *Revista Colombiana de Educación*, 68(1), 45-65.
- García, M. (2017). La competencia comunicativa en el aula: Estrategias para su desarrollo. *Revista de Educación*, 41(2), 89-105.
- Gillingham, A. y Stillman, B. W. (1936). Remedial training for children with specific disabilities in reading, spelling, and penmanship. Educators Publishing Service - Estados Unidos.
- Gillingham, A. (1960). Remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship. Educators Publishing Service - Estados Unidos.
- Girón, M. y Vallejo, C. (1992). Competencia comunicativa y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Lingüística*, 8(1), 101-120.
- Gombert, J. E. (1992). Metalinguistic development. Harvester Wheatsheaf - Reino Unido.
- Gómez, J. (2018). La competencia comunicativa en la educación inicial: Perspectivas teóricas. *Revista de Educación Infantil*, 14(1), 67-80.
- Gómez-Betancur, L. A., Pineda, D. A. y Aguirre-Acevedo, D. C. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(10), 581-586.

- González, M., Gutiérrez, M. y Ruiz, C. (2018). Tareas manipulativas para el desarrollo de la conciencia fonológica. *Revista de Logopedia*, 14(1), 55-70.
- Goodman, Y. (1996). Teaching reading from a constructivist perspective. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 120-135.
- Guarneros, M. y Vega, L. (2015). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de preescolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 6(1), 89-100.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass - Estados Unidos.
- Gutiérrez, M. y Díez, M. (2018). Conciencia fonológica: Un enfoque evolutivo. *Revista de Educación*, 44(2), 123-140.
- Gutiérrez, M. y Ruiz, C. (2018). Evaluación de la conciencia fonológica: Instrumentos y procedimientos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(3), 101-115.
- Halsey, J. (2018). Rural schools as hubs for socioeconomic development. *International Journal of Educational Development*, 63, 74-81.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing - Estados Unidos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill - México.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status and language development. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Husserl, E. (1900). *Logical investigations*. (M. García Morente y J. Gaos, Trad.). Alianza Editorial - España.
- Husserl, E. (1913). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica - México.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press - Estados Unidos.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence* (Cap. 12). Pride, J. B. (Ed.), Holmes, J. (Ed.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books - Reino Unido.

- ICFES. (2017). Informe nacional de resultados pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Colombia.
- Jiménez, J. E. (1992). La conciencia fonológica: Una conceptualización para el aprendizaje lector. *Revista de Psicología Educativa*, 8(2), 45-60.
- Jiménez, J. E. (2010). Intervenciones pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica. *Psicothema*, 22(4), 671-678.
- Jiménez, J. E. (2017). La competencia comunicativa en la educación: Retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 40(1), 45-60.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2.^a ed.). University of Chicago Press - Estados Unidos.
- Lieberman, I. Y. y Liberman, A. M. (1983). Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading (Cap. 15). Kavanagh, J. F. (Ed.), Mattingly, I. G. (Ed.). *Language by ear and by eye* (pp. 491-510). MIT Press - Estados Unidos.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Lonigan, C. J. y Burgess, S. R. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Loria, M. (2020). Estimulación lingüística y desarrollo de la conciencia fonológica en la educación inicial. *Revista de Educación Infantil*, 16(1), 101-115.
- Mancera, L. (2023). Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1006>
- Marinsalta, R. (2001). La competencia lectora en la educación primaria. *Revista de Educación*, 26(1), 89-100.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas - México.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Merz, E. C., Wiltshire, C. A. y Noble, K. G. (2020). Socioeconomic status and language development: A meta-analysis. *Child Development*, 91(3), 789-805.
- Ministerio de Agricultura. (2018). El desarrollo rural en cifras: Principales características sociales de la población rural en Colombia. (Informe técnico). Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural - Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional - Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional - Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Miranda, N. y Ortiz, M. (2020). El paradigma interpretativo en la investigación educativa: Una aproximación teórica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 7-20.
- Moats, L. C. (2020). *Speech to print: Language essentials for teachers* (3.^a ed.). Paul H. Brookes Publishing - Estados Unidos.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J., Bertelson, P., Perfetti, C., Beck, I., Bell, L. y Hughes, C. (1987). Phonological awareness and its relation to reading acquisition. *Cognition*, 27(2), 123-145.
- Morales, C. A. (1985). *Habilidad para leer*. Oxford University Press - Estados Unidos.
- Morales, M. y Morales, C. (2018). Educación educativa en Colombia: Retos para la equidad. *Revista de Educación*, 74(1), 67-85.
- Morales, M. y Morales, G. (2022). Tareas educativas para la evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Educación Inicial*, 18(2), 101-120.
- Morella, M. (2001). La escuela rural: Un espacio para el desarrollo comunitario. *Revista de Educación Rural*, 5(1), 1-10.

- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: Colombia 2016. OCDE - Francia.
- Orellana, P. y Ramaciotti, M. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños preescolares. *Revista de Logopedia*, 7(1), 45-58.
- Ortega, P. y Ortega, J. (2023). La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades en aulas multigrado. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 45-60.
- Orton, S. y Gillingham, A. (1936). Sensory-motor training for children with specific language disability. Educators Publishing Service - Estados Unidos.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning strategies in a constructivist framework. *Modern Language Journal*, 85(5), 231-245.
- Pace, A., Ribeiro, R. y Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Psychology*, 68, 285-308.
- Palazón, J. (2021). Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar la evaluación de la lectura. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia - España). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118260>
- Parra Bravo, L. y Bojorque, G. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. Universidad del Azuay - Ecuador. <https://dspace.uazuay.edu.ec/>
- Parra, J., Mateus, A. y Mora, C. (2018). Educación técnica y tecnológica en el sector rural: Un análisis de las brechas y desafíos en Colombia. Universidad Nacional de Colombia - Colombia.
- Peña, M. S., Werker, J. F. y Guerra-Lambertz, G. (2014). Standardized tests for assessing linguistic processing skills. *Journal of Child Language*, 41(3), 567-578.
- Perea, M. y Morales, M. (1995). Evaluación de la conciencia fonológica: Tareas educativas. *Psicologica*, 7(3), 567-575.
- Pérez, A. (2023). El rol de la cantidad y calidad de exposición educativa en el desarrollo del lenguaje durante la infancia. (Tesis Doctoral, Centro Vasco de Educación - España). https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/61365/TESIS_PEREZ_NAVARRO_JOSE%20JAVIER.pdf?sequence=1&isAllowed=n

- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. Oxford University Press - Estados Unidos.
- Pinzón, O. y Cabral, R. (2022). Efectividad del programa educativo educativo sobre la educación en la infancia. *Revista de Educación Inicial*, 28(1), 89-100.
- Pompa, J. y Pérez, M. (2015). Educación comunicativa: Un enfoque educativo para la educación. *Revista de Educación*, 40(2), 145-150.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica: Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata - Argentina).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1234/te.1234.pdf>
- Prueba PISA. (2018). Resultados PISA: Competencia educativa. OCDE - Francia.
- Rada, M. (2016). Confirmabilidad. *Revista de Investigación Cualitativa*, 10(2), 89-100.
- Ramírez, E. (2020). El aprendizaje por competencias: Un proyecto educativo. *Revista de Pedagogía*, 25(1), 101-120.
- Ramos, J. L. y Cuadrado, I. (2006). Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO). Instituto de Orientación Psicológica EOS - España.
- Ramos, J. L. y Morales, I. (2004). Procesos de Evaluación del Conocimiento Fonológico. TEA Ediciones - España.
- Ramos, M. (2021). La competencia educativa en la educación: Una guía práctica. *Revista de Educación Infantil*, 22(1), 45-50.
- Rayon, L. (2014). El proyecto colaborativo en la enseñanza educativa. *Revista de Educación*, 36(1), 67-80.
- Resolución N° 666 de 2020 (Ministerio de Salud y Protección Social). Por medio de la cual se adopta el protocolo general de bioseguridad para mitigar, controlar y realizar el adecuado manejo de la pandemia del Coronavirus COVID-19. 24 de abril de 2020. Colombia.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=119938
- Ricoy, C. (2016). Paradigma y construcción del conocimiento en la investigación educativa. *Revista de Educación*, 33(1), 11-22.
- Rincón, M. (2004). Desarrollo de la competencia educativa en la infancia. *Revista de Lingüística*, 10(1), 89-100.

- Ríos, M. (2008). La educación en la educación primaria: Retos y aprendizaje. *Educación*, 33(2), 123-145.
- Rodriguez, G., Rojas, J. y Garcia, M. (2021). Validación de validación educativa en la investigación educativa: Guía práctica para garantizar la calidad. *Revista de Investigación*, 17(1), 101-120.
- Sánchez, M. (1998). Educación como competencia para el aprendizaje. *Educación*, 4(1), 45-50.
- Santiesteban, V. y Lopez, M. (2005). La educación multisensorial en la enseñanza educativa. *Revista de Logopedia*, 25(2), 89-100.
- Signorini, M. (1997). Conciencia fonológica y aprendizaje. *Psicología*, 10(3), 567-570.
- Silva, M. (2005). La educación lectora en la escuela: Un enfoque educativo. *Revista de Educación*, 30(1), 89-100.
- Sirvent, M. (2003). Investigación educativa: Teoría y práctica. Paidós - Argentina.
- Suarez, M. (2013). La conciencia educativa como predictor del aprendizaje educativo. *Psicología*, 25(4), 567-570.
- Suárez, M. (2021). Evaluación de un programa de intervención sobre la conciencia fonológica y valoración de factores asociados: diseño de caso. (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura – España). <https://dehesa.unex.es/handle/10662/12232>
- Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. *Psychological Science*, 2(5), 324-329.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Venegas, M. (2011). Competencias y aprendizaje: Una perspectiva integral. *Revista de Educación*, 35(1), 101-120.
- Viero, A. M. (2003). La lectura como competencia clave para el aprendizaje. *Revista de Educación*, 28(1), 45-60.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press - Estados Unidos.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., y Rashotte, C. A. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.
- Wise, J. C. y Pae, H. K. (2008). Academic awareness and reading fluency: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 101-120.
- Zañartu, L. (2023). El proyecto colaborativo en la enseñanza educativa. *Revista de Educación*, 33(2), 67-80.

ANEXOS

COMITÉ DE ÉTICA**CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE - DOCENTE**

1. **Título tentativo de la investigación:** Modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde un enfoque por competencias.
2. **Propósito de la investigación:** Generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.
3. **Responsable de la investigación:** Libardo Enrique Assia De la rosa
4. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** Sahagún - Córdoba
5. **Duración de la investigación:** 6 meses.
6. **Descripción de la participación (opcional):** _____
7. **Condiciones de la participación:**
 - a. Su participación es voluntaria y consistirá en brindar información relacionada con la investigación, a través de preguntas que se recogen en una entrevista en profundidad, que se realizará de manera individual y en un lugar en donde usted se sienta cómodo(a) para dar sus respuestas. Esta entrevista tendrá una duración máxima de una hora y será registrada a través de una grabadora de audio o con la ayuda de alguna aplicación del celular que sirve para tal propósito.
 - b. La fecha y hora para la realización de la entrevista en profundidad, se informarán con ocho días de anticipación.
 - c. Su participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Si alguna de las preguntas o temas que se traten en la entrevista le hacen sentir un poco incómodo(a), tiene derecho a no comentar nada al respecto.
 - d. Es importante aclararle que usted no recibirá pago alguno por participar en esta entrevista, así como tampoco tendrá costo alguno para usted. Sin embargo, la información que se pueda obtener a partir de su participación será de gran utilidad para la construcción de un modelo pedagógico encaminado al desarrollo de la conciencia fonológica.
 - e. En vista de que su participación es voluntaria, usted tendrá la plena libertad de negarse a participar o retirarse en cualquier momento. Si así lo decidiera, esto no afectará de ninguna manera sus relaciones en la institución educativa o centro educativo donde labora o del cual usted es padre de familia o acudiente.

- f. Toda la información que usted proporcione para esta investigación, será de carácter estrictamente confidencial. Será usada únicamente por el investigador de la tesis y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar esa confidencialidad, usted queda identificado(a) con un código y no por su nombre. Tenga en cuenta que los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero toda la información se presentará de tal manera que usted no pueda ser identificado(a).
- g. Concluida la investigación, usted tendrá derecho a conocer los resultados, por lo cual se propone una socialización de los mismos, a la que usted será invitado(a).
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto a la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: 3839025	
Correo electrónico: libassiadelarosa@gmail.com	
Contacto celular/teléfono: 3205316696	
Lugar y Fecha:	
C.C: Participante y Comité de Ética	

COMITÉ DE ÉTICA**CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE – PADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE**

1. **Título tentativo de la investigación:** Modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde un enfoque por competencias.
2. **Propósito de la investigación:** Generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.
3. **Responsable de la investigación:** Libardo Enrique Assia De la rosa
4. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** Sahagún - Córdoba
5. **Duración de la investigación:** 6 meses.
6. **Descripción de la participación (opcional):** _____
7. **Condiciones de la participación:**
 - a. Su participación es voluntaria y consistirá en brindar información relacionada con la investigación, a través de preguntas que se recogen en una entrevista en profundidad, que se realizará de manera individual y en un lugar en donde usted se sienta cómodo(a) para dar sus respuestas. Esta entrevista tendrá una duración máxima de una hora y será registrada a través de una grabadora de audio o con la ayuda de alguna aplicación del celular que sirve para tal propósito.
 - b. La fecha y hora para la realización de la entrevista en profundidad, se informarán con ocho días de anticipación.
 - c. Su participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Si alguna de las preguntas o temas que se traten en la entrevista le hacen sentir un poco incómodo(a), tiene derecho a no comentar nada al respecto.
 - d. Es importante aclararle que usted no recibirá pago alguno por participar en esta entrevista, así como tampoco tendrá costo alguno para usted. Sin embargo, la información que se pueda obtener a partir de su participación será de gran utilidad para la construcción de un modelo pedagógico encaminado al desarrollo de la conciencia fonológica.
 - e. En vista de que su participación es voluntaria, usted tendrá la plena libertad de negarse a participar o retirarse en cualquier momento. Si así lo decidiera, esto no afectará de ninguna manera sus relaciones en la institución educativa o centro educativo donde labora o del cual usted es padre de familia o acudiente.

- f. Toda la información que usted proporcione para esta investigación, será de carácter estrictamente confidencial. Será usada únicamente por el investigador de la tesis y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar esa confidencialidad, usted queda identificado(a) con un código y no por su nombre. Tenga en cuenta que los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero toda la información se presentará de tal manera que usted no pueda ser identificado(a).
- g. Concluida la investigación, usted tendrá derecho a conocer los resultados, por lo cual se propone una socialización de los mismos, a la que usted será invitado(a).
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad de participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto a la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
C.I: 3839025	
Correo electrónico: libassiadelarosa@gmail.com	
Contacto celular/teléfono: 3205316696	
Lugar y Fecha:	
C.C: Participante y Comité de Ética	

COMITÉ DE ÉTICA**CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE**

1. **Título tentativo de la investigación:** Modelo pedagógico para el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde un enfoque por competencias.
2. **Propósito de la investigación:** Generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.
3. **Responsable de la investigación:** Libardo Enrique Assia De la rosa.
9. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** Sahagún - Córdoba
4. **Duración de la investigación:** 6 meses.
5. **Descripción de la participación:**
 - a. Se realizará una entrevista a su hijo(a), la cual tendrá preguntas claras, lúdicas y contará con apoyos audiovisuales adaptados a su nivel. Estos interrogantes se relacionan con sus experiencias en el aula y en el contexto en general.
 - b. Para cada pregunta se contará con uno o varios apoyos audiovisuales: imágenes de animales, herramientas o paisajes rurales; objetos reales (semillas, palos); canciones tradicionales y preguntas sencillas que ayuden a fomentar la expresión oral en su hijo(a).
 - c. Se registrarán respuestas verbales y no verbales (gestos, dibujos).
 - d. Finalmente, se agradece al niño(a) y se le ofrecerá una actividad final (dibujar o cantar).
6. **Condiciones de la participación:**
 - a. Este documento de consentimiento explica el estudio de investigación. Por favor, léalo detenidamente. Haga preguntas sobre cualquier cosa que no entienda. Si no tiene preguntas ahora, usted puede hacerlo en cualquier momento, por los medios de contacto que más abajo se detallan. La participación de su hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria.
 - b. En este estudio se incluyeron como informantes claves a niños y niñas de la primera infancia que viven en zonas rurales y que asisten con regularidad a su institución educativa o centro educativo.
 - c. Si usted autoriza a su hijo(a), se le realizarán una serie de preguntas en un ambiente adecuado, previamente preparado con diferentes materiales para obtener respuestas que se relacionen con el título de la investigación. Este

procedimiento tendrá una duración de treinta (30) minutos y se llevará a cabo en la sede educativa donde se encuentre matriculado(a).

- d. Si usted autoriza a su hijo(a), el diálogo que surja de las preguntas que se planteen a su hijo(a), serán registradas en grabadoras de audio o con la ayuda de alguna aplicación del celular.
- e. La fecha y hora para realizar esta entrevista, se informarán con ocho (8) días de anticipación.
- f. La participación de su hijo(a) no obtendrán ningún costo para usted ni para el establecimiento educativo. Tampoco recibirá pago alguno por participar en las actividades programadas por el investigador.
- g. Su hijo(a) tiene el derecho a negarse a responder preguntas concretas, también puede optar por retirarse del estudio en cualquier momento y toda la información que se haya recogido será eliminada. Si usted no desea que su hijo(a) participe, no tendrán ningún tipo de sanción, ni tampoco se verán afectadas las relaciones dentro de su escuela.
- h. Es importante mencionar que no existe ningún riesgo para su hijo(a) por su participación.
- i. Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato de su hijo(a). La información obtenida se organizará con un número asignado por el investigador y se mantendrá completamente reservada.
- j. Concluida la investigación, usted y su hijo(a) tendrán derecho a conocer los resultados, por lo cual se propone un espacio para socializarlos, al cual serán invitados.
- k. La información recolectada no será utilizada para ningún otro propósito sin su autorización previa y por escrito.

7. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representado participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado participe en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
--	---

C.I: 3839025	
Correo electrónico: libassiadelarosa@gmail.com	
Contacto celular/teléfono: 3205316696	
Lugar y Fecha:	
C.C: Participante y Comité de Ética	

PROTOCOLO DE ESPECIFICACIÓN CATEGORIAL A PRIORI PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO - MATRIZ CATEGORIAL PREVIA

Propósito general	Generar un modelo pedagógico relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.					
Propósito específico	Categorías analíticas referenciales (Apriorísticas)	Aspectos vinculados con cada categoría	Técnicas e instrumentos	Recursos, espacio, tiempo, ambiente	Participantes	Preguntas
Indagar el desarrollo de la conciencia fonológica de los estudiantes para la promoción del aprendizaje en el proceso de lectura desde el enfoque por competencias.	Conciencia fonológica	Respuestas, emociones, gestos, participación activa y fluida de los estudiantes.	Entrevista a profundidad a estudiantes de primera infancia (4 – 7 años).	Recursos: Guion de entrevista, apoyos audiovisuales, elementos culturales. Espacio: Institución educativa. Ambiente: Aula de clases Tiempo: 15 - 20 minutos	Estudiantes de primera infancia (4 – 7 años)	¿Qué juegos con palabras o sonidos haces en tu casa o en el pueblo? ¿Qué te gusta de eso? ¿Recuerdas sonidos o canciones de tu pueblo? ¿Los usas para jugar o hablar? ¿Cómo lo haces? ¿Has jugado alguna vez con palabras o sonidos usando cosas de tu pueblo? ¿Qué

						sientes cuando lo haces?
	Procesos conscientes	Respuestas, experiencias fonológicas de los estudiantes de acuerdo a recursos lingüísticos aprendidos en el medio (Cultura)				¿Es fácil o difícil prestar atención a los sonidos de las palabras cuando juegas con algo que conoces de tu casa o el campo? ¿Por qué? ¿Qué te gusta más cuando juegas con palabras o sonidos? ¿Hay algo que no te guste o que te parezca aburrido? ¿Por qué?
	Objetos fonológicos	Apoyos audiovisuales, recursos lingüísticos aprendidos en el medio en las respuestas de los estudiantes.				Si pudieras crear un juego con palabras o sonidos, ¿cómo sería? ¿Usarías algo de tu pueblo? Explica cómo.

						¿Crees que jugar con sonidos o palabras te ayuda a hablar, leer o contar historias? ¿Cómo? ¿Qué cosas de tu pueblo te ayudan en eso?
Caracterizar las acciones y estrategias pedagógicas que los docentes implementan en la enseñanza del proceso lector en el contexto rural.	Prácticas Pedagógicas	Estrategias, actividades y métodos que los docentes utilizan para enseñar conciencia fonológica, especialmente integrando elementos culturales rurales.	Entrevista en profundidad dirigida a docentes de primera infancia.	Recursos: Guion de entrevista. Espacio: Institución educativa. Ambiente: Acordado con el docente, donde se sienta más cómodo para expresar sus ideas al respecto	Docentes de aula de primera infancia (Grados 0°, 1° y 2°)	En su experiencia como docente ¿Cómo hace usted para enseñar a los estudiantes a identificar o trabajar con los sonidos de las palabras? ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para que las actividades fonológicas sean más efectivas en su escuela?
	Percepción y Experiencia Docente	Sentimientos, reflexiones y concepciones de los docentes				¿Qué siente o piensa cuando observa a los estudiantes

		respecto a la enseñanza de la conciencia fonológica en contexto rural.		Tiempo: 45 - 60 minutos		participar en actividades como segmentar palabras al ritmo de un canto de siembra o imitar sonidos de animales? ¿Cómo percibe la reacción de los estudiantes cuando usan actividades basadas en su cultura? Desde su perspectiva, ¿qué tan importante es que las actividades de enseñanza reflejen la vida cotidiana de la comunidad rural?
	Contexto Cultural Rural	La relevancia de tradiciones, sonidos locales, cuentos, ritmos agrícolas y				¿Qué actividades ha utilizado para ayudar a los estudiantes a prestar atención a

		otros elementos culturales en el desarrollo de la conciencia fonológica.				los sonidos del lenguaje? ¿Ha incorporado elementos de la comunidad, como canciones tradicionales o sonidos de animales? ¿Cómo lo hace? ¿Qué elementos del entorno rural considera útiles para enseñar la conciencia fonológica? ¿Por qué?
	Desafíos y Estrategias para Superarlos	Dificultades encontradas para integrar elementos culturales o realizar actividades y las acciones para resolverlas.				¿Qué desafíos encuentra al intentar integrar tradiciones o sonidos locales en sus clases? ¿Cómo los supera?

Develar el uso de estrategias de enseñanza de la lectura relacionadas con el desarrollo de conciencia fonológica y competencias comunicativas.	Prácticas Pedagógicas	Estrategias y actividades diseñadas e implementadas por los docentes para el desarrollo de la conciencia fonológica, integrando elementos culturales rurales y competencias comunicativas.	Observación : Guía de observación	Recurso: Guion de la guía de observación. Espacio: Institución educativa. Ambiente: Aula de clases Tiempo: 45 – 60 minutos	Investigador observador, docentes y estudiantes de básica primaria	¿Qué estrategias utiliza el docente para enseñar la segmentación de sílabas o la identificación de fonemas? ¿Cómo introduce el docente elementos culturales en las actividades fonológicas? ¿Qué instrucciones proporciona el docente para guiar a los estudiantes?
	Interacciones de los Estudiantes	Respuestas, emociones, atención y participación activa de los estudiantes en actividades fonológicas, manifestando su experiencia de aprendizaje.				¿Cómo responden los estudiantes a las actividades fonológicas? ¿Qué sonidos o palabras producen espontáneamente? ¿Muestran conexión con los

						elementos culturales? ¿Cómo interactúan entre sí durante las actividades? ¿Qué gestos o expresiones indican atención o dificultad?
	Contexto Cultural y Ambiental	Entorno físico, cultural y social rural que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su conexión con la comunidad.				¿Dónde se realizan las actividades? ¿Cómo influye el espacio en la dinámica? ¿Qué elementos del entorno rural son visibles o audibles? ¿Cómo se refleja la cultura local en el aula? ¿Participan otros miembros de la

						comunidad (padres, ancianos) en las actividades? ¿Cómo? ¿Qué tradiciones orales o prácticas agrícolas se mencionan o utilizan?
	Recursos y Limitaciones	Disponibilidad y uso de materiales locales, tecnológicos y condiciones del entorno que afectan la enseñanza de la conciencia fonológica.				¿Qué materiales usa el docente? ¿Son de origen local? ¿Hay acceso a recursos tecnológicos? ¿Cómo se utilizan? ¿Qué limitaciones físicas observa? ¿Cómo adapta el docente las actividades a las

						condiciones del aula o entorno? ¿Qué desafíos logísticos o culturales emergen durante la observación?
Vislumbrar los argumentos que conducen al desarrollo de un modelo pedagógico para el fortalecimiento de la conciencia fonológica en estudiantes de educación rural desde el enfoque por competencias.	Intersubjetividad y Relevancia Cultural	Percepción de los padres sobre cómo las actividades escolares reflejan y respetan las tradiciones, costumbres y cultura rural.	Entrevista a profundidad dirigida a padres de familia	Recurso: Guion de la guía de observación. Espacio: Institución educativa. Ambiente: Espacio acordado con los padres de familia, donde se sientan cómodos para expresar sus opiniones y	Padres de familia de niños y niñas de primera infancia	¿Cómo describe las formas en que su hijo/a juega o experimenta con los sonidos de las palabras en casa o en la comunidad? ¿Qué nota en esas situaciones? ¿Ha observado si su hijo/a menciona o imita sonidos, canciones o cuentos de su pueblo al hablar o jugar? ¿Qué piensa de eso? ¿Cree que incorporar

				respuestas frente a los interrogante s Tiempo: 45 – 60 minutos		elementos de su comunidad podría ayudar a los niños a aprender mejor sobre los sonidos de las palabras? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puede dar un ejemplo? ¿Qué tan importante es para usted que las actividades escolares incluyan las costumbres o la forma de vida de su comunidad? ¿Cómo cree que esto afectaría el aprendizaje de su hijo/a?
	Tradiciones y Elementos Culturales	Identificación de sonidos, canciones, cuentos y prácticas comunitarias consideradas				¿Qué tradiciones, sonidos o prácticas de su pueblo piensa que podrían usarse en la escuela para enseñar a los niños

		adecuadas para la enseñanza fonológica.				a prestar atención a los sonidos o a separar palabras?
	Percepción del Impacto en el Aprendizaje	Observaciones y experiencias de los padres acerca de cómo las actividades fonológicas afectan el desarrollo del lenguaje y juego simbólico de los niños.				Ha notado cambios en cómo su hijo/a juega con palabras, lee o habla en el día a día? ¿Qué factores de su entorno rural cree que influyen en eso?
	Sugerencias para Mejora	Propuestas y recomendaciones de los padres para fortalecer la inclusión cultural en la enseñanza y el modelo pedagógico.				¿Qué ideas o sugerencias tiene para que las clases en la escuela ayuden a los niños a aprender mejor los sonidos de las palabras, usando cosas de su pueblo o comunidad?

Guía de observación para recolectar información del contexto

Esta guía de observación tiene como propósito recolectar datos relevantes sobre las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula, el uso de recursos locales y el contexto físico-social en entornos educativos rurales, con un enfoque en el desarrollo de la conciencia fonológica. Está diseñada para ser sistemática, ética y adaptable a las particularidades de las escuelas rurales donde se realiza la investigación.

Propósito: Develar el uso de estrategias de enseñanza de la lectura relacionadas con el desarrollo de conciencia fonológica y competencias comunicativas.

Dimensiones	Descripción	Preguntas orientadoras para la observación
Prácticas Pedagógicas (Noema)	Observación de cómo los docentes diseñan e implementan actividades fonológicas, integrando elementos culturales rurales, y cómo constituyen los objetos fonológicos (noemas, como fonemas o rimas).	✓ ¿Qué estrategias utiliza el docente para enseñar la segmentación de sílabas o la identificación de fonemas? (Ej.: juegos rítmicos, canciones, repetición). ✓ ¿Cómo introduce el docente elementos culturales en las actividades fonológicas? (Ej.: uso de cuentos o cantos tradicionales). ✓ ¿Qué instrucciones proporciona el docente para guiar a los estudiantes? (Ej.: modelado, preguntas, demostraciones).
Interacciones de los Estudiantes (Noesis)	Observación de las respuestas y procesos conscientes de los	✓ ¿Cómo responden los estudiantes a las actividades fonológicas (entusiasmo, confusión, apatía)?

	estudiantes (noesis) al participar en actividades fonológicas, incluyendo sus emociones, atención y producciones orales.	✓ ¿Qué sonidos o palabras producen espontáneamente (por ejemplo, imitan "muu" o segmentan sílabas)? ✓ ¿Muestran conexión con los elementos culturales (por ejemplo, reconocen un canto tradicional)? ✓ ¿Cómo interactúan entre sí durante las actividades (colaboran, comparten ideas)? ✓ ¿Qué gestos o expresiones indican atención o dificultad (señalando, frunciendo el ceño)?
Contexto Cultural y Ambiental (Intersubjetividad)	Observar el entorno físico y cultural donde se desarrollan las actividades, evaluando su pertinencia y conexión con la comunidad rural.	✓ ¿Dónde se realizan las actividades (aula, patio, huerto)? ¿Cómo influye el espacio en la dinámica? ✓ ¿Qué elementos del entorno rural son visibles o audibles (animales, herramientas, sonidos naturales)? ✓ ¿Cómo se refleja la cultura local en el aula (carteles, canciones, objetos)? ✓ ¿Participan otros miembros de la comunidad (padres, ancianos) en las actividades? ¿Cómo?

		✓ ¿Qué tradiciones orales o prácticas agrícolas se mencionan o utilizan?
Recursos y Limitaciones	Observar los materiales disponibles y las posibles restricciones que afectan la implementación de las actividades fonológicas.	✓ ¿Qué materiales usa el docente (semillas, palos, imágenes)? ¿Son de origen local? ✓ ¿Hay acceso a recursos tecnológicos (grabadoras, videos)? ¿Cómo se utilizan? ✓ ¿Qué limitaciones físicas observa (falta de espacio, ruido externo)? ✓ ¿Cómo adapta el docente las actividades a las condiciones del aula o entorno? ✓ ¿Qué desafíos logísticos o culturales emergen durante la observación?
OBSERVACIONES PARA APLICACIÓN		
Para la aplicación de este instrumento, tendremos en cuenta lo siguiente: 1. Realizar observaciones en sesiones de 30-60 minutos, en aulas, patios o espacios comunitarios donde se desarrollen actividades fonológicas. 2. Registrar descripciones detalladas, incluyendo diálogos, gestos, sonidos ambientales y contexto físico. 3. Organizar las notas por dimensión, identificando patrones que reflejen noesis (estudiantes), noema (docentes) e intersubjetividad (comunidad). 4. Obtener consentimiento informado de docentes, padres y la comunidad, respetando normas éticas.		

Anexo 1. Entrevista en Profundidad para Informantes claves

Entrevista dirigida a los Docentes

Las entrevistas en profundidad dirigidas a docentes constituyen un componente esencial de esta investigación fundamentada en la fenomenología de Husserl. Estas buscan capturar las experiencias vividas de los docentes al diseñar e implementar actividades fonológicas que integran elementos culturales de la ruralidad, como onomatopeyas de animales o ritmos agrícolas; así exploran sus noesis (procesos conscientes de enseñanza) y noemas (objetos fonológicos constituidos: fonemas o rimas). Con un lenguaje claro y accesible, las preguntas invitan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y la pertinencia cultural del modelo, contribuyendo a la validación de sus esencias y su aplicabilidad en contextos rurales, en un diálogo respetuoso que valora su rol en la construcción de un marco educativo transformador.

Propósitos

Caracterizar las acciones y estrategias pedagógicas que los docentes implementan en la enseñanza del proceso lector en el contexto rural.

Interpretar las concepciones de los docentes sobre desarrollo de conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura.

Características:

- ✓ Lenguaje técnico pero accesible, considerando que los docentes pueden no estar familiarizados con la fenomenología.
- ✓ Preguntas que exploren cómo diseñan e implementan actividades fonológicas usando elementos culturales rurales.
- ✓ Enfoque en la matriz de correlación (vinculación de sonidos locales con ejercicios fonológicos).

Preguntas propuestas:

1. En su experiencia como docente ¿Cómo hace usted para enseñar a los estudiantes a identificar o trabajar con los sonidos de las palabras?
2. ¿Qué actividades ha utilizado para ayudar a los estudiantes a prestar atención a los sonidos del lenguaje? ¿Ha incorporado elementos de la comunidad? ¿Cómo lo hace?
3. ¿Qué siente o piensa cuando observa a los estudiantes participar en actividades como segmentar palabras al ritmo de un canto de siembra o imitar sonidos de animales?
4. ¿Qué elementos del entorno rural considera útiles para enseñar la conciencia fonológica? ¿Por qué?
5. ¿Qué desafíos encuentra al intentar integrar tradiciones o sonidos locales en sus clases? ¿Cómo los supera?
6. ¿Cómo percibe la reacción de los estudiantes cuando usan actividades basadas en su cultura?
7. Desde su perspectiva, ¿qué tan importante es que las actividades de enseñanza reflejen la vida cotidiana de la comunidad rural?
8. ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para que las actividades fonológicas sean más efectivas en su escuela?

Justificación:

1. Las preguntas uno (1) a la tres (3) capturan la noesis (procesos conscientes de enseñanza) y el noema (objetos fonológicos diseñados, como sílabas o rimas). Es posible que surjan elementos relevantes que serán tenidas en cuenta en este estudio.
2. Las preguntas cuatro (4) a la seis (6) exploran la matriz de correlación, vinculando sonidos locales con ejercicios pedagógicos.
3. Las preguntas siete (7) y (8) abordan la intersubjetividad, evaluando la pertinencia cultural y la aceptación del modelo por parte de los docentes.

Procedimiento:

Entrevistas individuales de cuarenta y cinco (45) a sesenta (60) minutos, grabadas con consentimiento. Además, el investigador aplicará la Epojé durante la entrevista, evitando interpretar las respuestas desde suposiciones externas.

Entrevistas dirigidas a los Estudiantes de Primera Infancia

Las entrevistas en profundidad ajustadas para estudiantes de primera infancia (4-7 años) buscan capturar las experiencias vividas en el desarrollo de la conciencia fonológica en contextos rurales, en el marco de esta investigación. Diseñadas desde la fenomenología de Husserl, las entrevistas exploran las noesis (procesos conscientes) y noemas (objetos fonológicos) de los niños, utilizando un lenguaje claro, lúdico y apoyos visuales adaptados a su nivel. Las preguntas reflejan la pertinencia cultural del modelo, conectando las actividades con el entorno rural (onomatopeyas, ritmos agrícolas, canciones tradicionales).

Propósito:

Indagar en el desarrollo de la conciencia fonológica de los estudiantes para la promoción del aprendizaje en el proceso de lectura desde el enfoque por competencias.

Preguntas Propuestas

1. ¿Qué juegos con palabras o sonidos haces en tu casa o en el pueblo? ¿Qué te gusta de eso?
2. ¿Recuerdas sonidos o canciones de tu pueblo? ¿Los usas para jugar o hablar? ¿Cómo lo haces?
3. ¿Has jugado alguna vez con palabras o sonidos usando cosas de tu pueblo? ¿Qué sientes cuando lo haces?
4. ¿Es fácil o difícil prestar atención a los sonidos de las palabras cuando juegas con algo que conoces de tu casa o el campo? ¿Por qué?
5. ¿Qué te gusta más cuando juegas con palabras o sonidos? ¿Hay algo que no te guste o que te parezca aburrido? ¿Por qué?
6. Si pudieras crear un juego con palabras o sonidos, ¿cómo sería? ¿Usarías algo de tu pueblo? Explica cómo.

7. ¿Crees que jugar con sonidos o palabras te ayuda a hablar, leer o contar historias? ¿Cómo? ¿Qué cosas de tu pueblo te ayudan en eso?

Procedimiento:

- ✓ Duración: 15-20 minutos, con pausas si es necesario.
- ✓ Formato: Entrevistas individuales o en grupos pequeños (2-3 niños), en el aula, patio escolar o un espacio comunitario.
- ✓ Apoyos: Imágenes de animales, herramientas o paisajes rurales; objetos reales (semillas, palos); canciones tradicionales. Se registrarán respuestas verbales y no verbales (gestos, dibujos).
- ✓ Grabación: Audio o video con consentimiento de los padres, siguiendo normas éticas.
- ✓ Facilitador: Entrevistador capacitado en primera infancia, con tono amigable y paciente, aplicando la Epojé.

Dinámica

1. Inicio (5 minutos): Presentación lúdica (cantar una canción o imitar animales) para generar confianza. Explicar que hablarán sobre juegos con palabras.
2. Desarrollo (10-12 minutos): Hacer las preguntas en orden flexible, usando apoyos visuales o dinámicos. Permitir respuestas verbales, gestuales o dibujadas.
3. Cierre (3 minutos): Agradecer al niño, reforzar su participación y ofrecer una actividad final (dibujar o cantar).

Entrevistas dirigidas a los Padres de Familia

Las entrevistas en profundidad dirigidas a padres de familia forman parte de esta investigación doctoral, la cual busca comprender cómo los niños de educación rural aprenden a reconocer y trabajar con los sonidos de las palabras, utilizando actividades que conectan con la vida y cultura de su comunidad, como canciones tradicionales, sonidos de animales o ritmos de trabajo agrícola. Desde el enfoque fenomenológico de Husserl, las entrevistas tienen como propósito capturar las experiencias y percepciones de los padres sobre estas actividades, destacando su importancia para el aprendizaje de sus hijos y la relación con las tradiciones del entorno rural.

El propósito específico de estas entrevistas es explorar la intersubjetividad, es decir, cómo las actividades escolares reflejan las costumbres y valores compartidos de la comunidad, asegurando que el modelo educativo sea culturalmente relevante. Las preguntas están diseñadas para invitar a los padres a compartir sus puntos de vista de manera abierta, sin prejuicios, en un diálogo respetuoso que valora sus conocimientos y experiencias. Se utiliza un lenguaje claro y sencillo, adaptado al contexto rural, y las entrevistas se realizarán en espacios comunitarios cómodos, como la escuela o un lugar de reunión, para fomentar la confianza. Con su participación, los padres contribuirán a construir un modelo educativo que fortalezca el aprendizaje de los niños, respetando la identidad y el patrimonio cultural de su comunidad.

Propósitos:

Indagar en el desarrollo de la conciencia fonológica de los estudiantes para la promoción del aprendizaje en el proceso de lectura desde el enfoque por competencias.

Develar el uso de estrategias de enseñanza de la lectura relacionadas con el desarrollo de conciencia fonológica y competencias comunicativas.

Características

- ✓ Lenguaje claro, cotidiano y respetuoso, adaptado a padres de familia en contextos rurales, que pueden tener diversos niveles educativos.

- ✓ Preguntas que conecten las actividades escolares con la vida comunitaria, como tradiciones orales o prácticas agrícolas.
- ✓ Enfocada para validar la relevancia cultural del modelo desde la perspectiva colectiva.

Preguntas propuestas

1. ¿Cómo describe las formas en que su hijo/a juega o experimenta con los sonidos de las palabras en casa o en la comunidad? ¿Qué nota en esas situaciones?
2. ¿Ha observado si su hijo/a menciona o imita sonidos, canciones o cuentos de su pueblo al hablar o jugar? ¿Qué piensa de eso?
3. ¿Cree que incorporar elementos de su comunidad podría ayudar a los niños a aprender mejor sobre los sonidos de las palabras? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puede dar un ejemplo?
4. ¿Qué tradiciones, sonidos o prácticas de su pueblo piensa que podrían usarse en la escuela para enseñar a los niños a prestar atención a los sonidos o a separar palabras?
5. ¿Qué tan importante es para usted que las actividades escolares incluyan las costumbres o la forma de vida de su comunidad? ¿Cómo cree que esto afectaría el aprendizaje de su hijo/a?
6. ¿Ha notado cambios en cómo su hijo/a juega con palabras, lee o habla en el día a día? ¿Qué factores de su entorno rural cree que influyen en eso?
7. ¿Qué ideas o sugerencias tiene para que las clases en la escuela ayuden a los niños a aprender mejor los sonidos de las palabras, usando cosas de su pueblo o comunidad?

Justificación

- ✓ Las preguntas uno (1) a la tres (3) evalúan la intersubjetividad, explorando cómo los padres perciben la integración de elementos culturales en las actividades fonológicas.
- ✓ Las preguntas cuatro (4) y cinco (5) validan la pertinencia cultural, identificando tradiciones relevantes para el modelo.
- ✓ Las preguntas seis (6) y siete (7) recogen percepciones sobre el impacto del modelo y sugerencias para su mejora, fortaleciendo la validación comunitaria.

Procedimiento:

Entrevistas individuales o en pequeños grupos (por ejemplo, durante reuniones comunitarias), de treinta (30) a cuarenta y cinco (45) minutos. Estas se realizarán en espacios familiares, como la escuela o un lugar comunitario, para generar confianza. Nuevamente, se hace necesario realizar la grabación con consentimiento, asegurando un lenguaje comprensible y respetuoso.

RESUMEN CURRICULAR AUTOR

LIBARDO ENRIQUE ASSIA DE LA ROSA

Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su línea de investigación se centra en la educación rural, donde destaca como principal hallazgo la configuración del "paisaje sonoro rural" como elemento clave en el desarrollo pedagógico. Es Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria y Media Académica por la UNIR, Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria y Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación por la Universidad de Pamplona, además de Normalista Superior por la I.E. Normal Superior de Corozal. Con una trayectoria de 21 años en el magisterio, se desempeña actualmente como docente de aula en básica primaria. Su experiencia incluye siete años como tutor del programa "Todos a Aprender" del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, liderando procesos de fortalecimiento pedagógico. Ha contribuido al campo académico con la publicación del artículo "Competencias para la sostenibilidad en entornos rurales" y participa activamente en redes de investigación bajo el convenio UPEL-POLINORTE. Su trabajo integra la conciencia fonológica y el contexto territorial como pilares de la transformación educativa en comunidades rurales.

RESUMEN CURRICULAR ASESOR DE TESIS

YONARKI ALBERTO RAMÍREZ

Nació en Caracas el 16 de julio de 1975. Ha obtenido todos sus títulos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). En el año 2001 recibió el de *Profesor de francés*, en el 2006, el de *Maestría en lingüística* y en el año 2017, obtuvo el de *Doctor en cultura y arte para América Latina y el Caribe*. A raíz de sus estudios ha publicado artículos en revistas especializadas. En el 2008, publicó: "Adjetivos calificativos en editoriales de diarios polarizados", en la *Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA). En el año 2017, publicó: "Imaginarios espaciales en *Texaco* de Patrick Chamoiseau", en la revista *Investigación y Postgrado*, (UPEL). En el 2023 publicó: "Imaginarios de luz en *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun", en la revista *Letras*, (UPEL). En el año 2024 publicó: "Narraciones circulares en *Allah n'est pas obligé (Alá no está obligado)* de Ahmadou Kourouma", también en la revista *Letras*, (UPEL). Desde el año 2007 se desempeña como docente universitario. Desarrolla las cátedras de *Literatura y cultura de los pueblos de habla francesa* y de *Lingüística*. Está adscrito al Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).