



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO**
Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Sandra Liliana Monterrey Sierra
Tutora: Dra. Leydys Rodríguez

Rubio, febrero de 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día Martes, cuatro del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: LEYDYS RODRÍGUEZ (TUTORA), ROSA BECERRA, BLANCA PEÑALOZA, NEOVE PEÑALOZA Y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-12228862, V.-9466960, V.-15881394, V.- 14776387 y CC.-13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO”, presentado por la participante SANDRA LILIANA MONTERREY SIERRA, cédula de ciudadanía N° CC.-1119181132 / pasaporte N° P.- AZ325192, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.-12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. ROSA BECERRA
C.I.N° V.- 9466960

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. BLANCA PEÑALOZA
C.I.N° V.- 15881394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PABLO JAIMES
C.C.N°.- 13352293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

DE-0055

Dedicatoria

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, quien guío cada paso de mi vida durante este proceso, dándome fuerza, sabiduría y esperanza en los momentos más importantes.

A mi esposo, Ever Bayona, y a mis hijas, Gisela, Sofía y Aitana, por ser mi mayor fuente de amor, inspiración y motivación. Su apoyo incondicional fue fundamental para alcanzar esta meta.

A mis padres, pilares de mi infancia y de mi formación, quienes sembraron en mí los valores y principios que hoy me acompañan.

A cada uno de ellos, gracias por ser el impulso que me llevó a cumplir este sueño.

.

Reconocimiento

Agradezco primeramente a Dios Todopoderoso, por ser ese ser supremo que nos da la vida y guía cada uno de nuestros pasos. A mi tutora, la Dra. Leydys Rodríguez, por su valioso apoyo, orientación y acompañamiento en la asesoría de mi tesis. Agradezco también a cada uno de los docentes que, con sus conocimientos, contribuyeron a mi aprendizaje y formación a lo largo de este proceso educativo.

Extiendo mi gratitud a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, por ser esa alma máter comprometida con la formación de docentes y profesionales que se preparan día a día para construir una sociedad más justa, autónoma y con valores para la vida.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
CAPÍTULO I.....	5
EL PROBLEMA	5
Planteamiento del Problema	5
Objetivos	15
General.....	15
Específicos	15
Justificación e Importancia.....	16
CAPÍTULO II.....	21
MARCO TEÓRICO	21
Antecedentes	21
Internacionales	21
Nacionales.....	24
Locales	28
Recorrido histórico de la escuela rural	30
Fundamentos teóricos	33
Símbolos y significados	33
Las representaciones sociales para la construcción de conocimiento	35
Representaciones sociales de los docentes en la lectoescritura.....	37
Etapas del desarrollo lecto escritor	40
La educación en los sectores rurales	45
Una mirada a los modelos de educación multigrado	49
La teoría sociocrítica: una apuesta para el conocimiento.....	53

Bases Legales	56
CAPÍTULO III.....	61
MARCO METODOLÓGICO.....	61
Enfoque cualitativo.....	61
Paradigma de investigación	61
Epistemología del estudio	62
Método	64
Fases del método fenomenológico.....	65
Contexto o escenario	67
Informantes clave.....	70
Técnicas de Recolección de la información	71
Instrumento	71
Análisis de la información	73
Triangulación.....	74
Criterios de Rigor	74
CAPÍTULO IV.	76
RESULTADOS	76
Categoría: Proceso de enseñanza en escuela multigrado.....	76
Subcategoría: estrategias metodológicas.....	76
Subcategoría: Rol docente	82
Subcategoría: Condiciones escolares	91
Categoría: Proceso de lectura de niños de escuela multigrado	98
Subcategoría: Lectura y contexto	99
Subcategoría: dificultades y retos de la lectura	105
Categoría: Proceso de escritura de niños de escuela multigrado	112

Subcategoría: Escritura y contexto.....	112
Subcategoría: Dificultades y retos de la escritura	117
CAPÍTULO V.....	126
PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE HACIA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE ESCUELA MULTIGRADO.....	126
Principios teóricos.....	126
Principio de representabilidad social.....	130
Principio de calidad educativa.....	132
Principio del contexto base	135
Principio de identidad rural.....	137
Principio de enseñanza significativa de la lectoescritura	140
CONSIDERACIONES FINALES.....	143
Referencias	147
Anexos	157

Lista de Tablas

Tabla 1 Categorías y Subcategorías preestablecidas en estudio.	72
Tabla 2. Codificación de la subcategoría: estrategias metodológicas	76
Tabla 3. Codificación de la subcategoría: rol docente	83
Tabla 4. Codificación de la subcategoría: condiciones escolares	91
Tabla 5. Codificación de la subcategoría: lectura y contexto	99
Tabla 6. Codificación de la subcategoría: dificultades y retos de la lectura	105
Tabla 7. Codificación de la subcategoría: escritura y contexto	112
Tabla 8. Codificación de la subcategoría: dificultades y retos de la escritura	117

Lista de Figuras

Figura 1. Línea de tiempo, normativa sobre escuela rural	60
Figura 2. Fases del método fenomenológico	66
Figura 3. Ubicación satelital de Colegio Inocencio Chincá. Sede La Colorada	68
Figura 4. Fachada de Colegio Inocencio Chincá. Sede La Colorada	68
Figura 5. Mapa de redes de la subcategoría: estrategias metodológicas	78
Figura 6. Mapa de redes de la subcategoría: rol docente	86
Figura 7. Mapa de redes de la subcategoría: condiciones escolares.....	94
Figura 8. Mapa de redes de la subcategoría: lectura y contexto	101
Figura 9. Mapa de redes de la subcategoría: dificultades y retos de la lectura.....	107
Figura 10. Mapa de redes de la subcategoría: escritura y contexto	113
Figura 11. Mapa de redes de la subcategoría: dificultades y retos de la escritura	120
Figura 12. Esquema de los principios teóricos	130
Figura 13. Principio de representabilidad social	132
Figura 14. Principio de calidad educativa	135
Figura 15. Principio de contexto base	137
Figura 16. Principio de identidad rural	140
Figura 17. Principio de enseñanza significativa de la lectoescritura.....	142

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO**
Trabajo de Grado para Optar al Título de Doctor en Educación

Autora: Sandra Liliana Monterrey Sierra
Tutora: Dra. Leydys Rodríguez
Fecha: febrero de 2025

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito generar constructos teóricos sobre las representaciones sociales de la enseñanza de la lectoescritura en niños de una escuela multigrado. Este propósito derivó de la problemática escolar percibida en una escuela rural con modelo multigrado. Para obtener la información necesaria, se empleó una metodología cualitativa y un enfoque fenomenológico, lo que permitió analizar las representaciones sociales de los docentes en un contexto determinado. Se trabajó con los docentes de la institución, a quienes se les aplicó una entrevista con el fin de conocer sus experiencias y fundamentar sus aportes desde un enfoque teórico y práctico. A partir de ello, se construyeron principios teóricos sobre las representaciones del docente en la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado, tomando como base las teorías sociocríticas aplicadas a los modelos de educación multigrado. Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que las comunidades rurales tienen disposición para mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Asimismo, se identificó que, por parte de los docentes, es necesario perfeccionar las estrategias de enseñanza para optimizar la adquisición de la lectura y la escritura. En conjunto, se destacó la importancia de diseñar estrategias educativas basadas en el contexto en el que se aplican, pero que, a su vez, contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la transformación social. Con base en estos hallazgos, se concluyó que es indispensable el planteamiento de principios teóricos que sirvan como guía para vincular el contexto rural con el ámbito educativo. De ello se deduce que la participación de la comunidad rural en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental para la conformación de una identidad rural sólida y una representatividad social significativa.

Descriptores: representaciones sociales, lecto-escritura, escuela multigrado, enseñanza.

Introducción

En el contexto educativo actual, las representaciones sociales de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura en niños de aulas multigrado han cobrado un interés académico profundo (Cruz, 2016). Dichas percepciones, moldeadas por experiencias personales, contexto y formación académica, ejercen una influencia significativa en el enfoque y desarrollo de habilidades de lectura y escritura en entornos marcados por la diversidad en edades y niveles de aprendizaje. Comprender en profundidad estas representaciones brinda una perspectiva esencial para analizar las estrategias pedagógicas, así como los retos y oportunidades que los docentes enfrentan en la enseñanza en aulas multigrado.

El objetivo principal de este proyecto es analizar las representaciones sociales de los docentes en relación con la enseñanza de la lectoescritura en entornos multigrado, con especial énfasis en zonas rurales. En este estudio se lleva a cabo un examen detallado de las percepciones, creencias y perspectivas que configuran el enfoque pedagógico en dichos contextos educativos diversos. De esta manera, se considera que las representaciones sociales proveen un esquema vivencial —producto de las experiencias— que resulta fundamental para interpretar la realidad y teorizar los modos y prácticas de enseñanza.

En este sentido, estas representaciones no solo se vinculan con las prácticas docentes, sino que forman (y deberían formar) parte del constructo teórico inherente a la pedagogía, por lo cual es imperativo tenerlas en cuenta al momento de elaborar nociones y concepciones abstractas de la realidad educativa. En otras palabras, la enseñanza (tanto en su componente teórico como práctico) debe tomar como punto de partida estas representaciones, lo que implica que los profesores deben ser conscientes de ellas. Así, se busca generar constructos teóricos sólidos que no solo visibilicen estas representaciones arraigadas, sino que también contribuyan a una comprensión más profunda de las estrategias pedagógicas y de su impacto en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Considerando lo anterior, la actual investigación se centra en reflexionar sobre las condiciones de las escuelas multigrado a partir de estas representaciones sociales de

los agentes educativos, apuntando a determinar qué factores, elementos, aspectos y modelo o modelos son óptimos o adecuados para los escenarios y contextos específicos a los que pertenecen estas escuelas (las cuales están supeditadas a las condiciones geográficas y sociales de la ruralidad). Por ejemplo, existen estudios sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado en diferentes partes del mundo, donde su experiencia es diferente; tal como señala Freire et al. (2021), en países como Finlandia se han creado políticas públicas para garantizar el acceso gratuito e igualitario a escuelas de calidad para todos los niños, sin importar su contexto socioeconómico, lo que permite una mayor efectividad en la educación. Esto se logra gracias a una importante inversión de recursos económicos destinada a mejorar el funcionamiento de las escuelas, garantizando prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad, procesos educativos más flexibles y enriquecidos, y el acceso a bibliotecas en comunidades alejadas, para que los estudiantes puedan acceder a herramientas y oportunidades a través de la lectura.

Ahora bien, la actual investigación tiene como propósito entrelazar todo lo referente a los factores contextuales y las representaciones sociales que se derivan de estos con la enseñanza para el desarrollo de la lectoescritura. Por ello, el abordaje se realiza desde un enfoque cualitativo, ya que no se limita a exponer los pasos académicos y teóricos para la enseñanza lectoescritora, sino que profundiza en la importancia e incidencia que tiene el contexto, las relaciones comunitarias, la identidad rural y las representaciones sociales, entre otros aspectos, sobre el desarrollo cognitivo y, especialmente, sobre la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Partiendo de esa premisa, la investigación establece que, para una adecuada enseñanza lectoescritora, es indispensable acoplar y articular los factores contextuales originados en el entorno social, territorial y comunitario.

Por esta razón, se propuso una fundamentación teórica investigativa que parte de la comprensión de los significados y símbolos, pasando por la definición y relevancia que tienen las representaciones sociales en el ámbito escolar, considerando las etapas del desarrollo lectoescritor, y culminando con las perspectivas empíricas de la educación en los sectores rurales. Todo ello, con el objetivo de relacionarlos con los modelos de educación multigrado bajo la perspectiva de la teoría sociocrítica. Ahora bien, como uno de los ejes centrales son las representaciones sociales, se hace evidente que la

experiencia docente debería ser de vital relevancia para la comprensión y esquematización del fenómeno y objeto de estudio. Con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo investigativo, se entrevistaron a docentes con experiencia en educación multigrado (del modelo Nueva Escuela), para que junto con ellos se comprenda cómo se desenvuelven profesionalmente en estos entornos y se extraiga información relevante para consolidar una visión general sobre las necesidades, destrezas, fortalezas, debilidades y oportunidades relacionadas con su labor. Es decir, que sean ellos mismos quienes, desde su experiencia, brinden una ruta de acceso no solo a cómo desarrollan sus funciones profesionales, sino también a cómo pueden aportar a las nociones teóricas referentes a la educación en escuelas multigrado, permitiendo cumplir con el segundo objetivo.

Tomando como base estos fundamentos teóricos y las entrevistas realizadas a los docentes, surgieron categorías y subcategorías de análisis que permitieron consolidar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Gracias a este proceso, fue posible formular principios y subprincipios teóricos que no solo buscan contribuir a la mejora de las prácticas docentes, tanto en general como específicamente en la enseñanza de la lectoescritura, sino también ofrecer una educación de calidad, replantear el paradigma del rol docente y cumplir con el tercer objetivo investigativo. Por esta razón, la estructura de la presente investigación se organiza en capítulos que permiten desarrollar de manera coherente y secuencial los elementos centrales del estudio.

En este sentido, el capítulo I explora el problema de investigación, destacando cómo el proceso de enseñanza no ocurre de manera natural, sino que depende de la interacción de varios elementos esenciales. Esto incluye tanto las teorías subyacentes que constituyen el conocimiento como la influencia del maestro, quien adapta y articula dichos componentes para facilitar el aprendizaje de habilidades específicas como la lectoescritura. Posteriormente, el capítulo II aborda la construcción de un marco teórico fundamentado en antecedentes, conceptos clave y referentes legales pertinentes al tema, ofreciendo así un contexto amplio y sólido para el análisis.

El capítulo III describe la metodología adoptada, basada en un enfoque cualitativo que resulta idóneo para los propósitos del estudio. Este enfoque permite la reconfiguración y análisis de la información en relación con el concepto de lectoescritura y las representaciones sociales de los docentes en este ámbito del saber. A continuación, el capítulo IV expone los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, lo que permitió una triangulación de información significativa. En este apartado se desarrollan las categorías y subcategorías que surgieron de la relación entre las entrevistas y los referentes teóricos. Finalmente, el capítulo V presenta la construcción de principios y subprincipios teóricos derivados de los resultados, mientras que el documento concluye con consideraciones finales que sintetizan los hallazgos y proponen líneas de acción para futuras investigaciones y prácticas educativas.

CAPÍTULO I.

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Ayer como hoy, la lectura y la escritura continúan apareciendo como una habilidad en dominio de pocas personas, en comparación con los efectos placenteros e interesantes que estas competencias pueden generar, dejando entrever que no existe un modelo que explique el origen de dicho fenómeno apático. Por esta razón, la enseñanza en la escuela aparece como el principal ámbito estratégico para promover competencias en lectoescritura, de manera que se estimule también el pensamiento crítico y la construcción de nuevas ideas, en beneficio del desarrollo personal y social.

En el contexto de aula, la enseñanza y el aprendizaje no derivan espontáneamente, sino que requieren de la suma de varios factores fundamentales, como lo son las teorías implícitas a los constructos que configuran el conocimiento. Además, resulta esencial la perspectiva del maestro, quien modula los elementos para la transmisión de dicho conocimiento, en este caso, la lectoescritura (Pacheco et al., 2021). En este orden de ideas, se le atribuye a la educación un proceso complejo que parte de la planificación de corrientes teóricas y metodológicas, empleando adecuadamente recursos convenientes, para así configurar acciones pedagógicas que den lugar a un trabajo de calidad.

Si bien no es una labor sencilla, la enseñanza de la lectoescritura se convierte en un asunto crucial en la Educación Primaria, pues se abordan procesos de formación en niños en edades escolares cuya óptica del mundo requiere del desarrollo de las competencias más esenciales del ser humano: leer y escribir. Esta situación debería ser asumida como un desafío para la transformación de la educación, avanzando contundentemente hacia pilares del conocimiento que sustenten la enseñanza de la lectoescritura con propiedad. Por esta razón, en el informe *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante PNUD) se resaltó que su enseñanza debe plantearse como un fundamento para la transformación de las sociedades. En la medida en que se consolide una cultura con

bases sólidas en este componente educativo, se propiciaría la constitución de personas con pensamiento crítico que evalúen la situación de su propia sociedad y hallen alternativas a los problemas que suscitan en su contexto, lo cual a su vez permitiría contribuir a la generación de soluciones con implicaciones globales (PNUD, 2018).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO) considera que adquirir habilidades en lectoescritura es un componente esencial para la producción de conocimientos, ya sean científicos, artísticos, político-discursivos, entre otros. Por ello, subraya que su enseñanza debe ser una prioridad en la educación (Nivia, 2010). En ese sentido, al igual que el PNUD (2018), la UNESCO prioriza el componente lectoescritor al señalarlo como la base del desarrollo de la sociedad en términos de conocimiento, relaciones sociales, creación artística e intersubjetividad, aspectos que son inherentes a la condición humana. Esto implica que dicho componente no se limita a su función comunicativa, sino que forma parte integral de la estructura social y de las características propias de las relaciones humanas. En consecuencia, las organizaciones internacionales enfatizan su enseñanza como un eje fundamental para el progreso social y educativo.

No resulta extraño que pensadores como Daniel Cassany (2012) consideren la escritura y la lectura como prácticas sociales profundamente entrelazadas con las relaciones humanas y la intersubjetividad. Estas prácticas trascienden lo que está plasmado en una página, ya que el componente discursivo en la lectoescritura está impregnado por elementos ideológicos, emocionales, objetivos y subjetivos, así como por el estilo y las preconcepciones del autor. Estos elementos convergen en un proceso cognitivo y epistémico que enriquece la producción del conocimiento y consolida el pensamiento. En otras palabras, la lectoescritura exige una estructuración discursiva adecuada, basada en la capacidad de entrelazar ideas con cohesión y coherencia, con intencionalidades claras que, a su vez, están influenciadas por distintos contextos socioculturales e ideológicos.

Por ello, para Cassany et al. (1994), es fundamental la formulación de estrategias psicolingüísticas específicas que puedan ajustarse a los diferentes niveles cognitivos del lector, permitiéndole identificar aspectos implícitos en el texto de manera eficiente. Estas estrategias no solo ayudan a interiorizar el contenido de forma general y sintética en un

primer acercamiento, sino que también contribuyen a que el lector reconozca las características propias de cada texto, según su género literario, y las relaciones con el contexto y las intenciones del autor. Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la lectoescritura debe partir del entendimiento de que el lector tiene predisposiciones que influyen en su interpretación. Por tanto, el docente debe fomentar una lectura crítica que minimice la influencia de prejuicios e ideologías preestablecidas, de modo que los estudiantes puedan comprender el texto desde una perspectiva objetiva y contextualizada, considerando los parámetros socioculturales en los que fue producido.

Igualmente, se establece que la escritura está permeada por determinados componentes ideológicos, lo que sitúa al escritor en una postura subjetiva, donde se refleja un registro relacionado con su personalidad. De manera similar a la lectura, enseñar a escribir requiere comprender los elementos ideológicos que el estudiante posee, de modo que se forme un carácter crítico respecto a la intencionalidad de lo que produce. Sin embargo, antes de avanzar hacia este nivel de análisis, resulta indispensable que el estudiante, especialmente en edades tempranas, desarrolle bases sólidas en estructura gramatical y lingüística. Esto incluye nociones fundamentales como la identificación del sujeto y el predicado en una oración, el orden lógico de las palabras y la cohesión entre ideas, para que pueda comprender plenamente el sentido que trae consigo el lenguaje y el acto comunicativo (Cassany, 1993).

En este contexto, se establece una estrecha relación entre la lectura y la escritura, ya que el dominio de una habilidad refuerza simultáneamente la otra. Este vínculo implica que la enseñanza de ambas debe realizarse de manera conjunta y complementaria. En otras palabras, la escritura debe centrarse en el sentido que aporta la lectura y viceversa, de manera que la construcción de conocimientos sobre la estructuración escrita se contraste y complemente con lo que se lee. Así, abordar ambas competencias de forma integrada resulta esencial, lo que justifica su conceptualización como una unidad bajo el término "lectoescritura". En este sentido, el estudiante adquiere dicha habilidad cuando logra comprender no solo la estructura lingüística y gramatical, sino también aspectos como la intencionalidad, el contexto y el estilo, entendiendo cómo llevar a cabo la lectura y cuáles son las condiciones básicas para escribir (Cassany, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Cassany, 2012).

Por este motivo, Cardona et al. (2016) enfatizan la importancia de que las instituciones educativas fomenten la competencia lectoescritora y, al mismo tiempo, implementen estrategias pedagógicas que la fortalezcan. En este sentido, recomiendan que,

Para llevar a cabo el propósito de formar estudiantes como practicantes de la cultura escrita, se hace necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza, teniendo en cuenta que leer y escribir forman parte de un legado cultural, por tanto dicho objeto debe ser construido tomando como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura. (Cardona et al., 2016, p. 63)

Entonces, la construcción de una cultura que aprecie la lectura y la escritura se debe realizar teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan los estudiantes a los que se dirige la enseñanza. Es decir, los docentes deben partir de los presaberes que tienen y la cultura a la que pertenecen, para que así tenga sentido lo que aprenden. En síntesis, por lo estipulado hasta el momento, la competencia de lectoescritura es un componente indispensable para la educación en general y, adicionalmente, son diversos aspectos los que deben ser tomados en cuenta a la hora de enseñar a escribir y a leer (sobre todo a temprana edad). Por esta razón, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante, UNICEF) (2018) deben concentrarse esfuerzos mancomunados entre organizaciones gubernamentales (locales e internacionales), entidades privadas y públicas, entre otras, para mejorar los apoyos educativos y generar estrategias que permitan brindar una educación de calidad y, específicamente, una adecuada enseñanza de dicha competencia. De allí que considere la necesidad de desarrollar, por ejemplo, “un plan de estudios de ámbito nacional puede establecer que un objetivo de lectoescritura para los niños de preescolar es conocer el alfabeto” (UNICEF, 2018, p. 20).

Sin embargo, a pesar de que el componente lectoescritor es indispensable para la educación, en 2022 la UNICEF (en colaboración con la UNESCO) reportó que en América Latina, cuatro de cinco niños no tienen la capacidad de comprender un texto simple. Esto se debe, según UNICEF (2022), a que después de la contingencia causada por la pandemia de COVID-19, muchos de los procesos de enseñanza en lengua se vieron truncados, obstaculizados o simplemente suspendidos, lo que llevó a una ralentización en el aprendizaje de los niños que estaban aprendiendo a leer y escribir. Y

esta situación se replica en el contexto social marginal (pero a nivel global), pues el Banco Mundial (2022) reportó que los niños en situación de pobreza también tienen dificultades para la comprensión de textos sencillos, denotando que el 70% de niños de diez años pertenecientes a dicha población carecen de capacidades lectoescritoras. La razón es igual a la que emitió UNICEF (2022), a saber, las problemáticas socioeconómicas y educativas que desencadenó el COVID-19.

Por lo anterior, no es de extrañar que el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2018), reportó que, de los 37 países miembro evaluados, Colombia se ubicó en los últimos lugares debido a los bajos niveles de rendimiento en lectura (entre otras áreas), desmejorando la crítica y la comprensión lectora como principales competencias para el desarrollo del individuo. Aspectos que implican cuestionarse por la calidad educativa y las concepciones de lectoescritura en grados escolares.

Detrás de estos malos resultados se ha teorizado desde diversas ópticas, para intentar entender el porqué de muchas de las falencias producto de malas prácticas en la lectoescritura. Como se ha perfilado a lo largo del texto, el contexto local puede llegar a influir de manera radical en el aprendizaje de los estudiantes, incluso desde muy temprana edad. Para Vygotski (1979), por ejemplo, era absolutamente esencial que, desde muy niños, existieran las condiciones económicas, sociales y políticas para un buen desarrollo físico y mental de los estudiantes. Es decir, si un pequeño recibe los alimentos necesarios, si está rodeado o envuelto en un ambiente sano y no perjudicial para su salud, puede establecer relaciones sanas no solo con el conocimiento sino de manera social (Sornoza, 2018).

Otro de los problemas que pueden surgir en relación con la lectoescritura es que el cuerpo docente o las bases teóricas que sustentan muchos de los lineamientos curriculares sean propios de un modelo tradicionalista, es decir, uno donde la lectura y escritura se hace a partir de la imitación o repetición de letras, frases u oraciones. Esta forma de concebir la educación promueve un entendimiento artificial o parcial del conocimiento, pues el estudiante no tiene la facilidad para poder acoplar la teoría, los conceptos y aquello enseñado por el docente, con la suerte de conocimiento espontáneo

con el cual teje relaciones con el mundo. Por ello, resulta pertinente que la educación se piense desde el contexto específico donde se mueve y se vea, como si se tratase de actores partícipes de un escenario, al estudiante como un ente que piensa y razona por sí mismo, que no necesita llenarse de conocimiento sino guiarlo a él, sin desconocer sus presaberes y su forma tan concreta y especial de ver la realidad; lo contrario origina falencias en los ámbitos académicos, un desconocimiento total de la misión de la escuela y una incapacidad de relacionar lo que aprende para su vida.

Para Morales (2020), lo preocupante del panorama es que la concepción de la lectoescritura no parece responder a procesos de escolaridad que, se supone, son introducidos desde grados inferiores. Esto lleva a que la lectoescritura se minimice a la mera adquisición del código o a la decodificación, dejando en segundo plano el desarrollo de habilidades de pensamiento. En este sentido, competencias como la interpretación, el análisis y la formulación de argumentos no son abordadas de manera contundente durante el desarrollo de los niños y niñas en el país, especialmente en las poblaciones rurales. A pesar de la implementación de la metodología Escuela Nueva¹, se siguen presentando casos de “analfabetos funcionales, personas que leen, pero que no tienen la capacidad de comprender un texto, simplemente porque no aprendieron a desarrollar procesos cognitivos” (Morales, 2020, p. 4). Esto evidencia que el nivel de analfabetismo funcional está directamente relacionado con la falta de capacidad de comprensión y el desarrollo insuficiente de procesos cognitivos.

Por otra parte, las pruebas SABER, aplicadas en el país, han reportado un deterioro sostenido de la comprensión lectora, particularmente en los niveles básicos del sistema educativo colombiano, como lo son los grados 3°, 5° y 9°. Un ejemplo de ello se observa en el Colegio José Inocencio Chinca, ubicado al suroccidente del Municipio de Fortul (Arauca, Colombia), donde se desarrollan actividades lúdico-pedagógicas tanto en la sede central como en las sedes ubicadas en distintas veredas de la región. Los resultados de las pruebas SABER 2022 muestran que el promedio de estudiantes del establecimiento educativo alcanzó un nivel regular en Lectura (67%) y Matemática (48%),

¹ Es un modelo curricular especialmente formulado para dar respuesta al multigrado rural, debido a la heterogeneidad de las edades y orígenes culturales en Colombia. Su objetivo es ofrecer Educación Primaria.

lo que refleja rendimientos cuestionables. Como menciona la OECD (2018), apenas el 1% de los estudiantes en Colombia sabe y puede realizar una lectura exitosa.

De hecho, el mismo estudio señala que una de las explicaciones viables para el bajo rendimiento radica en las condiciones socioeconómicas inestables que enfrentan los estudiantes, con ciertas variaciones según la región. En este contexto, tanto el colegio como la Sede Escuela Colorada de la Vereda Altamira, ubicada a 25 kilómetros de la zona central, están conformados por familias provenientes de distintos departamentos, cuya principal actividad es la agricultura. Estas familias han sido históricamente afectadas por el conflicto armado, lo que enfatiza aún más la necesidad de consolidar una comunidad educativa sólida, fundamentada en principios epistemológicos claros para abordar de manera adecuada la enseñanza de los contenidos.

Ahora bien, el problema se agrava cuando los niveles de competencias básicas en lectoescritura se expanden en las aulas multigrado (Morales, 2020). El modelo educativo denominado Escuela Nueva actúa como una medida compensatoria para la formación multigrado en poblaciones pequeñas y diversas, respondiendo a los ámbitos de educación local dirigidos por profesores que deben enfrentarse a un contexto variable, tal como sucede en la Sede Escuela Colorada (escenario de estudio). En este contexto, se experimentan problemas de equidad en el sistema educativo debido a inconsistencias de orden estructural, como el difícil acceso a las instituciones, la carente infraestructura tecnológica y la necesidad de modelos pedagógicos no convencionales que configuren prácticas docentes capaces de garantizar una educación de calidad para los niños en edades escolares, independientemente de su nivel escolar (López, 2019).

No obstante, la experiencia docente señala la diversidad de situaciones que se presentan al interior de las aulas. Por una parte, el rendimiento escolar se ve afectado por condiciones propias del aula multigrado rural, tales como la desigualdad socioeconómica, la baja adaptación al currículo, la falta de materiales didácticos pertinentes, la limitada atención simultánea y directa², así como las dificultades para realizar evaluaciones significativas. Estas condiciones dejan los procesos de enseñanza-aprendizaje sin un fundamento práctico que los sustente. En consecuencia, los

² Consisten en sesiones de aprendizaje donde se implica el cien por ciento de los estudiantes (simultánea), o la segmentación de trabajos en grupos distintos (diferenciada), según el caso.

estudiantes, en general, no comprenden la función de la experiencia semántica que deriva de la interpretación de las palabras, los símbolos y las imágenes en un contexto determinado: la lectura del texto. Los resultados de las evaluaciones curriculares demuestran que los estudiantes no logran identificar ni desarrollar con éxito la estructura y los componentes de un texto.

A la luz de Peña et al. (2016),

Resulta relevante el estudio y descripción de las teorías implícitas pues estas corresponden a los constructos que permiten a las personas configurar una explicación mental sobre algún aspecto del conocimiento; lo complejo de su descripción es que dichas configuraciones no son del todo conscientes y, además, comportan una dimensión cultural y una individual e influyen significativamente la conducta (p. 8).

De esta forma, son las teorías implícitas a los constructos o ideas del lenguaje que se erigen alrededor de la cultura las primeras responsables de configurar una explicación mental del conocimiento, el cual deberá pasar por procesos complejos de descripción para finalmente entenderlo de manera consciente; justo ahí reposa el rol esencial de la educación.

En este sentido, la proposición de constructos teóricos debidamente levantados en relación con la enseñanza de la lectoescritura no aparece como una idea descabellada. Por el contrario, convoca a la implicación activa de los docentes, quienes, desde su experiencia académica y práctica, pueden contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa, especialmente en lo relacionado con la enseñanza de la lectoescritura. Esto implica someter sus fundamentos epistemológicos a rigurosos procesos de reflexión y crítica con el propósito de perfeccionar las prácticas educativas.

Si se parte de la premisa de que la lectura y la escritura no se condicionan exclusivamente al sistema del lenguaje, entonces su adquisición deriva de la suma de experiencias socioculturales que influyen en el desarrollo de competencias básicas como el pensamiento mismo. En retrospectiva, la comunicación verbal o escrita no tendría sentido sin los procesos cognitivos del individuo que las ejerce, siempre con coherencia (Caldera, 2003).

Según Peña et al. (2016), el carácter coherente de la adquisición del lenguaje y de las competencias en lectoescritura, influido por los conocimientos culturales, ha sido

explicado a través de tres teorías importantes a lo largo del tiempo. La primera es la teoría directa, que entiende el conocimiento como una copia fiel de la realidad, es decir, que el aprendizaje es de corte conductista siempre que se reproduzcan comportamientos esperados. La segunda es la teoría interpretativa, que concibe el aprendizaje como un resultado meramente individual, dependiente del procesamiento mental de la información (Carpendale y Chandler, 1996). Por último, la teoría constructivista describe el lenguaje como un sistema construido y en constante construcción, basado en diálogos dinámicos que contextualizan el uso de las palabras, permitiendo interiorizar gradualmente un sentido lógico en su empleo (Pozo, 2003).

El dominio de la teoría constructivista, tanto en lectura como en escritura, resuelve dos cuestiones importantes. Autores como Pacheco et al. (2021) señalan que,

Según la visión constructivista, el proceso de aprendizaje implica lo siguiente: el conocimiento se obtiene y la comprensión se expande a través de (re) construcciones activas de marcos mentales, y el aprendizaje es un proceso activo que implica una construcción progresiva deliberada y una profundización del significado. [...] El constructivismo sugiere la creación de entornos donde los alumnos deben examinar los procesos de pensamiento y aprendizaje; recopilar, registrar y analizar datos; formular y probar hipótesis; reflexionar sobre entendimientos anteriores; y construir su propio significado (p. 302).

Aplicado al ámbito de la lectura, la concepción constructivista se fundamenta en la interacción entre el lector, el texto y el contexto, considerando que este último actúa como un punto de referencia esencial para dotar de sentido y significado al contenido del texto. Así, las letras, sílabas, palabras, signos, oraciones y párrafos adquieren coherencia gracias al contexto que los rodea. De esta interacción surge la congruencia entre lo que se lee y lo que se comprende, lo cual facilita la capacidad del lector para inferir las intenciones del texto e incluso descifrar su estructura. Por su parte, Peña et al. (2016) plantean que la escritura, desde la teoría constructivista, se configura como un proceso complejo que involucra la composición del texto, lo cual incluye la formulación de la retórica, la identificación del destinatario, la selección del léxico, el uso de datos e información, la realización de correcciones y otros elementos que constituyen el proceso escritural. En este sentido, la escritura no solo requiere una comprensión avanzada del lenguaje, sino también la capacidad de devolver ideas con un grado de argumentación que las transforma y enriquece.

Aplicada al contexto de esta investigación, la teoría constructivista sobre la lectura y la escritura se desarrolla en un ámbito rural, donde el aprendizaje depende en gran medida del entorno en el que los niños se encuentran. En Colombia, las escuelas rurales enfrentan retos particulares en comparación con las de las ciudades, debido a las limitaciones en cobertura comunicativa y tecnológica, así como a la infraestructura deficiente que no cumple con los requisitos básicos para la enseñanza. Además, los recursos educativos disponibles son escasos y, en muchos casos, insuficientes, lo que ralentiza el proceso educativo (Hurtado y Adrián-Loor, 2024). Un aspecto distintivo de las escuelas rurales es que suelen ser de tipo multigrado, lo que implica que en una misma aula conviven estudiantes de diferentes grados. Esta dinámica obliga al docente a impartir contenidos simultáneamente a diversas poblaciones, lo que dificulta el abordaje profundo de los temas y la atención personalizada a estudiantes con necesidades específicas.

En síntesis, las dinámicas de enseñanza en las escuelas rurales enfrentan problemáticas tanto de recursos como estructurales. Por un lado, las prácticas docentes se ven limitadas por la falta de materiales y tecnologías que son difíciles de obtener debido a las condiciones del contexto. Aunque los docentes suelen emplear su ingenio para superar estas barreras, el esfuerzo necesario para sortearlas implica una inversión de tiempo que podría dedicarse a la enseñanza. Por otro lado, las políticas públicas en Colombia tienden a priorizar las áreas urbanas y de fácil acceso, descuidando las escuelas rurales debido a factores como la baja densidad poblacional, los altos costos de transporte y logística para trasladar recursos, la insuficiente capacitación docente y la débil articulación de proyectos educativos. Estas barreras, intrínsecas al contexto rural, dificultan significativamente el alcance de una educación de calidad (Hurtado y Adrián-Loor, 2024).

A ello se suma el hecho de que, en relación con el objeto de estudio, en la ruralidad no existe una cultura lectora consolidada. Esto se debe a que las comunidades rurales priorizan las labores del campo, como la agricultura, la ganadería, la artesanía, entre otras actividades que están ligadas al trabajo manual y práctico, relegando la importancia de los conocimientos abstractos o aquellos que implican la lectura. En este contexto, la enseñanza de la lectoescritura en niños de educación básica enfrenta retos significativos

para la aplicación de teorías educativas, ya que estas suelen dar por sentados diversos aspectos como la disponibilidad de recursos, materiales, intereses y cultura, todos ellos factores que inciden tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Por esta razón, y considerando la relevancia de la enseñanza de la lectoescritura en niveles de educación básica primaria, especialmente en aulas multigrado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera es posible generar constructos teóricos alrededor de la lectoescritura que se ajusten a la realidad de niños y niñas de una escuela multigrado rural?

Adicionalmente, se proponen las siguientes preguntas secundarias:

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de lectoescritura en los niños y niñas de aulas multigrado?

¿Cuáles son los significados sociales que emergen desde la enseñanza del proceso de lectoescritura?

¿Cuáles constructos teóricos pueden impactar la enseñanza del proceso de lectoescritura en la educación multigrado?

Objetivos

General

Generar constructos teóricos de las representaciones sociales de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado.

Específicos

Develar la percepción de los docentes sobre el proceso de lectoescritura en los niños de multigrado.

Interpretar los símbolos y significados atribuidos por los docentes al proceso de lectoescritura.

Construir principios teóricos sobre las representaciones sociales del docente hacia la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado.

Justificación e Importancia

Para su consecución, el enfoque sociocrítico se presenta como una perspectiva fundamental que favorece el diálogo de saberes. Este enfoque no solo permite problematizar las condiciones previas de los campos del saber y sus contenidos, sino que también los transforma mediante la interpretación de los significados de las acciones humanas, particularmente en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura en aulas multigrado. Esta perspectiva otorga a la teoría un componente práctico, al ajustarse a las realidades específicas del contexto rural en el que se desarrolla la investigación (Walker, 2022). Desde el punto de vista teórico, la sociocrítica proporciona un marco para entender las representaciones sociales relacionadas con la enseñanza, permitiendo abordar cómo estas influyen en las prácticas pedagógicas y en los significados atribuidos por los docentes a los procesos de lectoescritura. Esto resulta esencial, ya que permite establecer conexiones entre el conocimiento teórico y las dinámicas prácticas, dotando de coherencia al enfoque investigativo.

Además, el carácter interpretativo de los significados de las acciones tiene su base en el enfoque fenomenológico, característico del estudio naturalista y etnográfico. Este enfoque busca desarrollar explicaciones que no solo describan o interpreten el fenómeno, sino que también sirvan para prever y guiar acciones en el ámbito educativo. Así, se asegura que el conocimiento adquirido tenga objetividad tanto para su comprensión como para la aplicación en la práctica docente. En suma, el enfoque sociocrítico y la fundamentación fenomenológica permiten comprender cómo las ideas colectivas, representadas en las representaciones sociales, impactan en la enseñanza de la lectoescritura y contribuyen al diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a contextos rurales.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque sociocrítico propone una pluralidad en los escenarios de diálogo como elemento fundamental del análisis. A través de este enfoque, los resultados de la investigación no solo exponen las estructuras sociales que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también permiten arraigar un sentido práctico a los discursos educativos. Este diálogo de saberes facilita la interacción entre docentes, estudiantes y otros actores educativos, logrando que el análisis crítico se reproduzca en las prácticas pedagógicas. De esta manera, las

representaciones sociales emergen como un reflejo de las ideas colectivas asociadas a la enseñanza de la lectoescritura, proporcionando un análisis integral que no solo evalúa la realidad educativa, sino que también busca transformarla (Escobar y Borrero, 2017).

Asimismo, la metodología de esta investigación permite estudiar el fenómeno de la lectoescritura desde una perspectiva holística, considerando las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que lo rodean. Esto es especialmente relevante en el contexto rural, donde las limitaciones materiales, la desigualdad y otros factores externos tienen un impacto significativo en los procesos educativos. Por ello, el enfoque sociocrítico permite abordar estas barreras desde una perspectiva integral, haciendo énfasis en cómo las dinámicas contextuales y las representaciones sociales pueden influir en los resultados educativos. Este enfoque metodológico no solo busca explicar el fenómeno estudiado, sino también generar herramientas prácticas que permitan superar las dificultades identificadas en la enseñanza de la lectoescritura en escuelas multigrado.

Ahora bien, el desarrollo de la lectoescritura es un elemento fundamental para cualquier ser humano. La realidad actual exige individuos capaces de desenvolverse en cualquier ámbito o situación de la vida, y los beneficios que reporta el dominio de las habilidades lectoescritoras son prueba de ello. En otras palabras, el desarrollo de estas habilidades facilita la adquisición de muchas otras competencias necesarias para no solo convivir en sociedad, sino también ser parte activa de ella. En este sentido, es esencial observar, estudiar y analizar estas habilidades desde su importancia, especialmente desde una edad temprana.

Es indispensable que los procesos mentales, cognitivos, sensoriales, perceptivos y motrices sean protagonistas del desarrollo intelectual de los estudiantes. Particularmente en la etapa infantil, es importante fomentar el desarrollo de estos procesos en el marco de un proceso madurativo del cerebro. Sin embargo, estas habilidades no deben limitarse a las primeras etapas educativas; su desarrollo debe mantenerse constante en los niveles inferiores, medios y superiores para asegurar un dominio adecuado del conocimiento. El problema surge cuando, debido a dificultades como una mala planeación curricular, didácticas deficientes por parte de los docentes o un desinterés generalizado por parte de los estudiantes, estas habilidades no logran desarrollarse plenamente. Esto lleva a que niños y jóvenes enfrenten problemas no solo

para leer un texto, sino también para analizar sus ideas, interpretarlas, ofrecer un punto de vista o emitir un juicio crítico (Yunga, 2021).

Así pues, el rol del docente adquiere una importancia fundamental, ya que su participación activa en este proceso es indispensable. Las metodologías que implemente, las estrategias, las didácticas, los juegos, las actividades lúdicas, y las dinámicas grupales e individuales son solo algunos de los recursos que el docente puede emplear para fomentar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Sin embargo, más allá de implementar recursos, el docente debe tener un dominio y una comprensión total sobre la relevancia del desarrollo de estas habilidades, evitando un cumplimiento mecánico y acrítico de los lineamientos establecidos en sus áreas. El dominio del lenguaje oral y escrito exige docentes capacitados que comprendan y diagnostiquen las necesidades de sus aulas para identificar y abordar los problemas presentes (Yunga, 2021).

En el marco del desarrollo humano, es claro y oportuno, aunque pueda parecer repetitivo, destacar la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar cualquier tipo de situación problemática que se les presente a lo largo de su vida. En ese sentido, el entorno educativo debe promover, propiciar e incentivar ambientes de aprendizaje lo suficientemente enriquecedores para desarrollar competencias cognitivas y sociales en los estudiantes, sin importar su grado de escolaridad. Si bien todos estos factores, que se profundizarán más adelante, poseen una importancia significativa, resulta pertinente comprender la complejidad de las áreas rurales, donde las condiciones educativas son, en muchos casos, precarias, y los lineamientos curriculares suelen responder a dichas limitaciones. Por ello, es indispensable asumir el análisis de este conjunto de teorías con el fin de iluminar las problemáticas que rodean el estudio y desarrollo de las competencias lectoescritoras, pero también entendiendo el contexto específico en el que se plantea el problema. Esto permite extraer los significados e ideas colectivas que pueden dificultar el desarrollo de los estudiantes (López, 2020).

La presencia de fenómenos de este tipo permite observar la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar un problema. Los contextos sociales, culturales, económicos y políticos son pruebas de ello, pero, como es evidente, son tan solo aristas externas que pueden influir en el fenómeno sin definirlo por completo. Es

necesario comprender cómo y cuándo se manifiesta en el escenario de estudio. Es decir, aunque la lectoescritura está promovida y determinada por su contexto, su desarrollo también depende de cómo se implementa en la escuela, entre los estudiantes, los maestros y los diversos actores que conforman dicho entorno. Por lo tanto, esta investigación puede reportar beneficios no solo concretos para su espacio académico y la comunidad a la que está dirigida, sino también para la sociedad en general. Esto se debe a que podría ofrecer diversos puntos de vista o enfoques teóricos aplicables a otros contextos rurales donde estas prácticas puedan desarrollarse. En este sentido, se estaría hablando de una doble funcionalidad: por un lado, en el ámbito teórico, al aportar perspectivas sobre el desarrollo de competencias lectoescritoras en áreas rurales; y por otro, en el práctico, al ofrecer luces sobre cómo enfrentar estas problemáticas a un nivel nacional. De esta manera, no solo se analizan los contextos particulares, sino que también se proponen perspectivas de cambio que permitan, al menos, abordar estas problemáticas desde un enfoque más amplio y aplicado (López, 2020).

Entender la importancia y el impacto de la lectoescritura, como escucha, como habla y como oralidad, en función del desarrollo del pensamiento, es una tarea fundamental de cualquier docente investigador. Por ello, esta investigación busca profundizar en este tema con el propósito de ofrecer estrategias que contribuyan a mejorar este aspecto de la educación colombiana, partiendo de un diagnóstico basado en casos concretos. Los beneficios que puede reportar una investigación de este alcance, más allá de la practicidad de sus estructuras, radican en el reconocimiento teórico de una problemática contextual que afecta a una población específica. Al mismo tiempo, esta investigación promueve la alfabetización de los estudiantes con miras a un futuro más prometedor para ellos. En últimas, se concibe la educación como un motor de cambio que trasciende los estamentos académicos, funcionando como una estructura capaz de formar y transformar individuos que puedan solventarse por sí mismos gracias a una educación integral.

Finalmente, considerando que la línea de investigación a la que pertenece este proyecto es la de Didáctica y Tecnología Educativa, se plantea que la enseñanza de la lectoescritura debe llevarse a cabo utilizando recursos actualizados y adecuados desde la perspectiva pedagógica. En otras palabras, esta investigación también refuerza la idea

de que, en la actualidad, se requieren estrategias, métodos, didácticas y bases teóricas pedagógicas que, a su vez, estén respaldados por los avances tecnológicos aplicables en el ámbito educativo, con el fin de brindar una educación de calidad. No obstante, uno de los principales problemas al implementar una enseñanza de la lectoescritura en un contexto rural radica en las limitaciones derivadas de la falta de los elementos anteriormente mencionados. Sin embargo, precisamente por esa razón, es indispensable encontrar alternativas que permitan superar estas barreras contextuales a través de constructos teóricos, aun cuando se enfrente la carencia de recursos. Esto significa plantear formas de ofrecer una educación de calidad y una adecuada enseñanza de la competencia lectoescritora, utilizando y adaptando los recursos disponibles en el propio entorno. Este enfoque no solo busca resolver las limitaciones, sino también revalorizar el contexto rural como un espacio con posibilidades educativas significativas.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

En el ámbito educativo, la enseñanza de la lectoescritura en entornos rurales con formación multigrado representa un desafío significativo. Por este motivo, a continuación se describen algunos antecedentes relacionados con este tema, teniendo en cuenta experiencias internacionales, nacionales y locales. Estos antecedentes han sido seleccionados mediante una búsqueda electrónica exhaustiva a través de diversas fuentes académicas especializadas en el campo de la educación, priorizando aquellos estudios enfocados en la enseñanza de la lectoescritura, en el contexto rural y dentro del modelo multigrado. La recopilación de estos antecedentes permite ampliar el panorama actual respecto a las investigaciones realizadas en esta materia en los últimos años. De esta manera, estos estudios se constituyen como referentes teóricos, metodológicos y contextuales que aportan significativamente al desarrollo de esta tesis doctoral.

Internacionales

Los esfuerzos por la optimización de la educación primaria en Latinoamérica han sido un reto constante, pero sus políticas educativas han apuntado hacia la actualización de prácticas que promuevan el desarrollo integral. Morales (2020), en su tesis doctoral titulada *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural*, realizada en Panamá, afirma que en varias regiones latinoamericanas existe una preocupación significativa por el desarrollo de su educación. Esto se debe a que el propósito de la educación no solo radica en la transmisión de conocimientos, sino también en el compromiso social de construir modelos que permitan dicha transmisión, integrando la comunicación que se encuentra profundamente vinculada a la lectoescritura.

Desde un enfoque holístico, Morales propone una investigación orientada a configurar un modelo teórico ajustado a la realidad de un grupo de 50 docentes de educación básica rural pertenecientes a distintas instituciones que implementan la metodología Escuela Nueva. Para ello, se utilizó la observación participante como

técnica principal de investigación, soportada en guías estructuradas que fueron aplicadas bajo tres criterios clave: detallar aspectos pedagógicos relacionados con la lectoescritura, elaborar una primera versión de la guía de observación y actualizarla posteriormente en una segunda versión. Entre los resultados, se destacan las técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas por los maestros, aunque algunas todavía responden a modelos tradicionales de enseñanza. No obstante, se concluye que la disposición de los docentes hacia la enseñanza puede propiciar una transformación positiva, no solo en los modelos teóricos que guían sus acciones curriculares, sino también en la construcción de estrategias que potencien la enseñanza de la lectoescritura, especialmente en contextos multigrado.

El aporte de esta investigación a la que se pretende desarrollar aquí radica en la relevancia de realizar análisis específicos sobre las instituciones educativas colombianas, con el objetivo de examinar a fondo las rutas particulares de enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, a medida que la metodología Escuela Nueva facilita sus procesos diagnósticos, es posible formular estudios con alcances epistemológicos sólidos que sean fundamentales para el ejercicio práctico de la docencia.

Por su parte, en México, la situación de la práctica educativa en aulas multigrado deja entrever que la atención a la diversidad resulta vital cuando se buscan modelos de inclusión educativa exitosos. Sin embargo, la naturaleza del contexto socioeconómico, como factor esencial del enfoque inclusivo, implica que los recursos multigrado exigen quehaceres igualmente diversos. Así lo expone Galván (2019), quien en su investigación doctoral titulada *La construcción subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su relación con la práctica docente*, buscó comprender la relación entre la construcción subjetiva del docente y las prácticas que estos desarrollan en escuelas multigrado.

Bajo un enfoque etnográfico, la autora empleó técnicas como la observación participante, el diario de campo y la entrevista semiestructurada, aplicadas a siete docentes de tres escuelas ubicadas en la región de Morelos. Los principales resultados señalan el rol multifuncional del docente, quien asume un sentido sociocultural como el principal potenciador de competencias en las aulas multigrado. Esto significa que los saberes construidos durante el aprendizaje de la lectoescritura apoyan las oportunidades

para consolidar este carácter sociocultural, utilizando el lenguaje como base para alcanzar los logros institucionales (Galván, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible atribuir un grado de importancia mayor al desarrollo de habilidades dentro de las prácticas docentes que conduzcan a la resolución de problemas, incluso antes de priorizar el fomento natural de la formación curricular. Este tipo de reflexiones permite establecer criterios para la observación de la realidad en la práctica docente, asegurando que se mantengan perspectivas de intención vinculante entre el conocimiento académico y la praxis educativa en las aulas multigrado.

En ese sentido, dentro del contexto argentino, la tesis doctoral de Roldán (2020), titulada *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*, profundiza sobre la importancia de una adecuada enseñanza de la comprensión lectora y los efectos que esta tiene en otras áreas del conocimiento. Por ello, el objetivo general de la investigación consistió en “Contribuir al conocimiento del impacto de estrategias específicas de intervención en comprensión lectora, en el comienzo de la escolaridad secundaria, para contar con evidencia empírica acerca de su posible eficacia para mejorar los desempeños y/o prevenir dificultades” (Roldán, 2020, p. 109). Para lograr este propósito, el autor utilizó como metodología el enfoque cuantitativo, debido a la naturaleza estadística de su análisis. El tipo de investigación fue cuasiexperimental, aplicando una prueba pretest y otra posttest a un grupo experimental y a grupos de control, con el fin de determinar las diferencias y los resultados posteriores a la implementación.

En síntesis, los hallazgos del estudio resaltan la imperiosa necesidad de que la escuela asuma la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes todas las condiciones necesarias para desarrollar correctamente su competencia lectora, con el objetivo de reducir la brecha entre aquellos que cuentan con recursos suficientes para un desarrollo intelectual óptimo y aquellos que no. Los planes lectores, el acompañamiento constante del maestro, la retroalimentación de las actividades, así como las lecturas individuales y grupales que fomenten la interacción, el intercambio de ideas y el enriquecimiento del vocabulario, son algunas de las herramientas que cualquier institución académica puede incorporar para potenciar las habilidades de sus estudiantes. Estos elementos pueden ser fortalecidos al reconocer que el desarrollo de

las habilidades lectoras está profundamente influido por el entorno en el que se desenvuelven los individuos fuera del aula.

Nacionales

Los sectores rurales, por su parte, constituyen un entramado lo suficientemente complejo como para ser estudiado a profundidad. No obstante, en el ámbito educativo, representan una figura con aristas de gran relevancia para establecer un diálogo crítico al respecto. Partiendo de esta premisa, la investigación de Gómez (2022), titulada *Desarrollo de la escritura a través de la investigación en los estudiantes de básica secundaria de la zona rural andina del departamento de Nariño, Colombia*, constituye un referente empírico nacional que permite evidenciar los resultados de la aplicación de una didáctica orientada a mejorar la competencia lectoescritora. Asimismo, esta investigación destaca la importancia de enseñar dicha competencia en un contexto rural. Por esta razón, el objetivo de la investigación fue “Fortalecer la enseñanza de la escritura desde la investigación educativa en la población infantil y juvenil del departamento de Nariño” (Gómez, 2022, p. 3). Para alcanzar este propósito, la autora adoptó un enfoque cualitativo, extrayendo los resultados a partir de la recopilación de experiencias de los agentes implicados, es decir, mediante el contacto directo con los sujetos de estudio. Además, el tipo de investigación fue etnográfica e investigación-acción, evaluando estudios de casos específicos.

Entre los resultados más relevantes, se identificaron “dificultades frente a la didáctica de la enseñanza de la escritura y la falta de promoción de proyectos de aula en las instituciones públicas” (Gómez, 2022, p. 5). Por ello, se concluye que es indispensable formular y diseñar didácticas específicas para la enseñanza de la lectoescritura que se ajusten al contexto rural, de manera que los contenidos adquieran significado para la población a la que van dirigidos, generando así un aprendizaje significativo. En relación con este objetivo, la autora señala que “más allá de un modelo o marco a seguir para crear un escrito, se recurren aspectos externos ya sean principios socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y didácticos” (Gómez, 2022, p. 6). Con base en ello, se perfila la necesidad de plantear modelos pedagógicos flexibles o, más bien,

alternativas escolarizadas más viables que se conciban desde las zonas del país que carecen de las mismas oportunidades que los sectores más favorecidos.

Siguiendo esta línea, la calidad educativa no puede limitarse a los términos de la escolaridad, sino que debe ser transversal a toda la realidad del territorio específico desde donde se desarrolla. Es decir, la educación, o el asumirla como un fenómeno a tratar, debe contar con el papel activo de los distintos miembros que conforman la comunidad. En este sentido, es necesario propiciar diálogos entre las comunidades y las lógicas de vida de las poblaciones rurales, con el fin de generar sentidos, imaginarios y demás conceptualizaciones que contribuyan a la mejora de la calidad educativa. Este análisis busca dejar de entender la educación como un proceso aislado de las comunidades, pues parte de creencias y sustentos teóricos que demuestran que el aprendizaje se moviliza a través de la cotidianidad de los pueblos rurales, ya que se concibe desde y para ellos. Estas nuevas perspectivas, impulsadas por las entidades correspondientes, contribuyen a que las poblaciones rurales se sientan respaldadas. Además, permiten que se conciban alternativas para una educación digna e integral, al tiempo que se capacita o cualifica a los docentes para integrarlos plenamente en el proceso educativo. Sin embargo, y pese a los buenos resultados obtenidos con modelos educativos flexibles como el Modelo Escuela Nueva, sería posible legitimar o establecer diálogos con nuevas formas de educación que respondan de manera aún más precisa a las dinámicas territoriales específicas y cambiantes del territorio colombiano. Esto cobra especial importancia, ya que existen diversas propuestas que honran los conocimientos propios de estas comunidades, surgidos de la experiencia cotidiana de vivir en comunidad (Triana et al., 2018).

Por otro lado, la investigación de Rodríguez (2023), titulada *Formación de educadores infantiles en lectura crítica y pruebas estandarizadas*, aporta una perspectiva relevante sobre la importancia de formar a los docentes para que implementen prácticas adecuadas en la enseñanza de la lectoescritura a la población infantil. En este sentido, la autora profundiza en la relevancia de un buen desarrollo de las habilidades asociadas a la comprensión lectora y la escritura desde los primeros grados de primaria en Colombia. Gran parte de esta importancia radica en el impacto que dichas habilidades tienen en el futuro de los estudiantes, ya que un buen desarrollo de estas competencias

es fundamental para que los niños puedan desenvolverse en contextos determinados. Además, la presencia de bibliotecas constituye una parte integral del proceso educativo, ya que idealmente el estudiante debería encontrar en ellas un complemento a sus clases. Esto propiciaría espacios de lectura que trasciendan el aula y generen beneficios en el vocabulario y la oralidad de los estudiantes. En este marco, resulta especialmente beneficiosa la formulación de constructos teóricos que funcionen como herramientas pedagógicas para los docentes interesados en mejorar las habilidades de comprensión lectora y escritura de los niños, permitiendo que estos aprendizajes vayan más allá del entorno escolar.

La comprensión lectora, dentro de todo el entramado cognitivo, posee una importancia singular, ya que el reconocimiento de las palabras y las asociaciones que el ser humano establece con sus presaberes o con su entorno fomentan el establecimiento de relaciones con la realidad, integrando lo que se lee, lo que se observa y lo que se conoce. El estudiante realiza múltiples procesos cerebrales al involucrarse en actividades relacionadas con el lenguaje, las palabras y las interacciones que de ellas se derivan. La adquisición y el dominio de estas habilidades permiten al individuo, desde temprana edad, reconocer y construir significados, lo que a su vez facilita relacionarse con sus pares y comprender el mundo de una manera más consciente y estratégica.

Por su parte, el trabajo realizado por Cacua (2023), titulado *Representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente*, se basó en la construcción teórica profunda de las representaciones sociales relacionadas con la forma en que los docentes conciben y aplican el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su práctica pedagógica en un instituto rural de Cúcuta. El objetivo principal de la investigación fue explorar y generar un marco conceptual que permitiera comprender cómo los profesores perciben, interpretan y emplean estas herramientas digitales en el contexto educativo, con especial énfasis en su función didáctica dentro de distintas áreas. La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo y adoptó el método fenomenológico, centrándose en el entorno rural y en la dimensión didáctica de los participantes. Para la recolección de datos, se emplearon técnicas como la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos.

En este estudio participaron cinco docentes de la institución, quienes representaron las áreas del saber, incluida la enseñanza de la lectoescritura. Como principal hallazgo, se identificó la necesidad de alinear las estrategias pedagógicas con las demandas específicas de los estudiantes, destacando el uso de herramientas tecnológicas educativas como un medio para satisfacer dichas necesidades. Además, se subrayó la importancia de revitalizar los métodos didácticos como un aspecto clave para mejorar los procesos formativos (Cacua, 2023).

Igualmente, la tesis doctoral realizada por Faria (2023), titulada *Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la Pedagogía Liberadora de Freire en Educación Básica Primaria*, describe cómo abordar la enseñanza de la comprensión lectora, al integrar elementos clave de la didáctica basada en principios pedagógicos, contribuye significativamente al crecimiento de las habilidades del docente. Este enfoque no solo enriquece su práctica profesional, sino que también revitaliza y dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante. Por ello, Faria (2023) centra su estudio en la intención de crear conceptos teóricos sobre la comprensión lectora en el contexto de la educación primaria, adoptando la visión de la pedagogía liberadora propuesta por Freire. En este marco, se reconoce que la lectura implica un conjunto de procesos mentales (cognitivos) y se subraya la importancia de considerar diversos aspectos teóricos que permitan al estudiante adquirir las habilidades necesarias.

Para este propósito, el autor utilizó una metodología basada en un enfoque cualitativo, con el objetivo de comprender la realidad tal como se manifiesta. Asimismo, destacó el paradigma interpretativo y el método fenomenológico para explorar los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en las instituciones educativas estudiadas. A los estudiantes seleccionados como objeto de estudio se les realizaron entrevistas, con el fin de obtener información desde su perspectiva. Esta información fue posteriormente analizada, codificada y contrastada para triangular los resultados obtenidos. Uno de los hallazgos más significativos fue la propuesta de fomentar la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora, permitiendo al estudiante reflexionar y desarrollar una crítica contextualizada de los textos. Por consiguiente, se sugiere este enfoque como una estrategia adecuada para la

enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, aplicable a diversos contextos sociales, culturales y educativos (Faria, 2023).

Locales

Al respecto, en relación con la educación rural y las representaciones sociales de los docentes, así como su rol y participación en contextos de posconflicto armado y pospandemia de COVID-19, la investigación doctoral de Molina (2020), titulada *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma Paz Territorial*, plantea diversos desafíos asociados a la educación en entornos rurales. La educación es considerada un elemento central para la creación de la Paz Territorial, particularmente en Arauca, un territorio que ha sido profundamente afectado por la guerra y donde los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por sucesos históricos, sociales y culturales. Adicionalmente, describe que los docentes manifiestan inquietud frente al futuro, ya que el conflicto armado es percibido como una realidad aceptable para muchos. Por esta razón, los educadores rurales de Arauca se encuentran en una encrucijada entre su deseo de promover la convivencia pacífica y la incertidumbre ante la posibilidad de regresar a dinámicas marcadas por el conflicto armado.

Por otro lado, durante la pandemia, el sistema educativo en los entornos rurales dejó en evidencia, una vez más, las profundas desigualdades sociales que afectan a las comunidades y a los docentes rurales en todo el país. Las dificultades del sistema educativo rural son el resultado de la falta de progreso y la desatención hacia las zonas rurales, casi como si esto respondiera a una política gubernamental. Lo más preocupante es que este sistema educativo deficiente genera nuevos obstáculos y vulnerabilidades adicionales, creando una dinámica que parece perpetuarse sin solución aparente. En este contexto, Molina (2020) utiliza una metodología de investigación de carácter cualitativo. El proceso de organización y análisis de la información se basa en aspectos prácticos, considerando los actos de habla ilocutivos y su configuración en contextos ideológicos específicos. El análisis se realiza desde las perspectivas particulares de los docentes rurales, incluyendo su apreciación sobre su propia experiencia, su vivencia como maestros en las comunidades y el funcionamiento de las instituciones educativas.

Entre los resultados, se evidencia que, para garantizar una práctica docente efectiva en contextos rurales, es determinante la intervención del Estado y la implementación de políticas tanto educativas como sociales. Se identifica la necesidad de abordar las representaciones subyacentes en la relación entre el territorio real y la incertidumbre sobre el retorno a la guerra, así como en la conexión entre el territorio vivido y las preocupaciones humanas. Además, las resistencias y desafíos identificados están relacionados con el concepto de Paz Territorial, destacando aspectos como la lucha por el reconocimiento de la labor de los educadores, las demandas al Estado para mejorar sus condiciones laborales y de vida en un sistema educativo deficiente, y los nuevos enfoques de acción mediante los cuales los docentes se posicionan como agentes de cambio en contextos sociales, culturales y educativos (Molina, 2020).

De igual forma, en el trabajo de Cruz (2016), titulado *Comprensión del acto educativo y pedagógico en los contextos sociales vulnerables, desde la referencia de los estudiantes*, se propone reconocer y analizar el entendimiento de la acción educativa y pedagógica en entornos sociales desfavorecidos, centrándose en la perspectiva de los estudiantes. La autora lleva a cabo una investigación basada en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y el método fenomenológico. En este marco, el estudio se orienta hacia el análisis del contexto de la educación básica en las escuelas públicas de Arauca (Colombia), específicamente en relación con el proceso educativo de estudiantes provenientes de entornos sociales vulnerables, rurales y de bajos recursos. El propósito principal fue comprender cómo los estudiantes perciben el proceso educativo que reciben en estas instituciones educativas (Cruz, 2016).

Por tanto, la comprensión del proceso educativo y pedagógico se enfocó en tres áreas principales: entornos vulnerables, prácticas pedagógicas y el acto educativo. Este enfoque permitió reflexionar profundamente sobre la realidad experimentada por numerosos niños, niñas y jóvenes en estas zonas, caracterizadas por condiciones rurales y vulnerables. Esta situación pone de manifiesto la urgente necesidad de reconsiderar el funcionamiento de las instituciones educativas, aprovechando las fortalezas existentes con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas y adaptarlas a las necesidades específicas de los estudiantes en estos contextos (Cruz, 2016).

Recorrido histórico de la escuela rural

La noción de escuela rural hace referencia a las modalidades educativas desarrolladas en un entorno rural, lo que implica que no se limita únicamente al hecho de estar ubicadas fuera de los cascos urbanos. Es decir, no se reduce a una cuestión de ubicación geográfica, sino que su configuración involucra diversos factores, como la población que asiste y rodea a estas instituciones, las políticas públicas dirigidas a ellas, los métodos de enseñanza aplicados, las falencias o ventajas estructurales y de infraestructura que las caracterizan, y el esfuerzo colectivo de las comunidades (ya sea en beneficio o detrimento de las mismas). Estos elementos las distinguen de las escuelas urbanas y de fácil acceso (Soto, 2014).

Sin embargo, esta caracterización resulta insuficiente, ya que algunas escuelas ubicadas en barrios marginales podrían ajustarse a esta noción. Por ello, la modalidad educativa se erige como el referente que engloba el concepto, puesto que las mismas características pueden aplicarse a escuelas urbanas en zonas marginales. La diferencia radica en que estas últimas están supeditadas a las mismas modalidades del sistema educativo urbano (Parra et al., 2018). En este sentido, las escuelas rurales se encuentran bajo condiciones diferentes, influenciadas por factores como el contexto, el territorio, la población, la cultura y la economía. Por ello, requieren métodos de enseñanza que se articulen de manera adecuada con estas particularidades.

Adicionalmente, las escuelas rurales poseen un legado histórico que las ha diferenciado paulatinamente de las escuelas urbanas. Este es el caso de las escuelas en regiones indígenas de América Latina, como en Ecuador, donde, desde la invasión y colonización española, los pueblos originarios han sido marginados y relegados a un segundo plano en la sociedad (Luna, 2020). En un principio, estos pueblos no tenían derecho a la educación, pues fueron esclavizados. Sin embargo, una vez que surgió la necesidad de instruirlos, la iglesia católica de la época colonial asumió la responsabilidad de formar y educar a los niños indígenas. Este proceso culminó en que, a mediados del siglo XX, la educación se consolidara como obligatoria para todos los niños y niñas ecuatorianos, al menos en teoría, bajo el mismo principio del colonialismo: homogeneizar el conocimiento y orientarlo hacia una finalidad específica, acorde con los proyectos

colonizadores y, posteriormente, con los intereses del estamento social vigente en el siglo XX.

De acuerdo con Luna (2020), este escenario y proceso histórico estuvo presente en toda Latinoamérica, lo que evidencia que las raíces de la escuela rural están profundamente permeadas por la hegemonía colonialista. Desde esta perspectiva, la educación rural estaba estrictamente subordinada a los mecanismos de poder de la Europa occidental, y especialmente al paradigma teológico, ya que la iglesia católica era la encargada de impartir los contenidos educativos mediante misioneros que se adentraban en territorios alejados de las nacientes urbes. Sin embargo, estos procesos no fueron uniformes en todos los países de la región. En Colombia, aunque la colonización compartió características similares con otros contextos, el establecimiento de los criollos propició una coyuntura diferencial. Esto se debió a que el mestizaje fue más plural o, en otros casos, hubo un exterminio de tribus, lo que dio lugar a relaciones y políticas particulares entre el virreinato y los pueblos originarios. Aunque esta dinámica fomentó una segregación, también permitió una incorporación e integración entre ambas poblaciones, al menos en lo relacionado con la educación.

Para inicios del siglo XX, ya se habían establecido las bases para la separación de poderes entre el Estado y la iglesia, lo que permitió que parámetros diferentes al colonial comenzaran a instaurarse en el ámbito educativo, especialmente en el contexto rural. Las misiones evangelizadoras habían iniciado un recorrido importante que dejó ciertas bases para la educación, tales como infraestructura, vías de acceso y metodologías. Esto es sintetizado por Gamboa (2022) en el siguiente fragmento de su tesis doctoral:

las características de la educación rural durante estos primeros años del siglo XX, resalta los ingentes esfuerzos realizados por personajes e instituciones, por hacerse cargo de la escolarización y la denominada instrucción pública, vigilada por el entonces Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, que permaneció, casi durante, durante las tres primeras décadas del siglo XX y que fue transformada a partir de 1928 por la Ley 56 de 1927 (15 de noviembre) como Ministerio de Educación Nacional. Dentro de estos personajes, se encuentra el caso de obispo Huilense Esteban Rojas Tobar que marco parte de la historia educativa en las dos últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del nuevo siglo. (Gamboa, 2022, p. 45)

Lo anterior indica que, a finales del siglo XIX, se estaba gestando una transición que, aunque no fue completamente armónica debido a la pugna ideológica entre los partidos liberal y conservador, permitió un avance en la consolidación de una educación a cargo del Estado, con el propósito de garantizar el acceso al mayor número posible de personas (Robles, 2016). Sin embargo, a pesar de la separación de poderes, la política educativa mantenía vínculos estrechos con la metodología eucarística. No fue sino hasta 1934 cuando “Nieto Caballero asume la dirección general de la Enseñanza primaria, dándole sentido funcional para el futuro ciudadano con deportes, trabajo manual, motricidad fina, huertas escolares, salidas pedagógicas, dibujo, test de evaluación” (Robles, 2016, p. 3). Esto marcó un cambio en el que el enfoque eucarístico pasó a un segundo plano, otorgando mayor relevancia a los temas relacionados con la ciudadanía.

Es a partir de esa época que la escuela rural también adquiere importancia, ya que “en 1934-1938 el presidente Alfonso López Pumarejo apoyó la Educación rural, transformando las relaciones maestro-alumno y los métodos de enseñanza” (Robles, 2016, p. 3). A pesar de estas transformaciones estructurales y políticas, las dinámicas de la escuela rural no han logrado cambios significativos en el sistema educativo colombiano. Como señala Robles (2016), “los cambios generados al sistema de educación que posee en este momento Colombia no han sido significativos para la mejora y la calidad, siendo que el analfabetismo no ha disminuido” (p. 3). Esto evidencia que estas instituciones aún no han logrado un impacto real en los contextos donde se sitúan.

De acuerdo con Orozco (2022), uno de los factores más determinantes en el contexto colombiano es el conflicto armado, que ha marcado históricamente la ruralidad y ha limitado el acceso a la educación en territorios apartados. Estos han sido ocupados por fuerzas armadas legales e ilegales, el narcotráfico, la falta de infraestructura y otros problemas que han llevado a un abandono sistemático por parte del Estado. En este sentido, Soto (2014) destaca que la escuela rural ha sido históricamente un referente de marginación, exclusión, abandono y limitaciones. Con el objetivo de mejorar estas condiciones y en línea con referentes internacionales, en 1967 el gobierno colombiano implementó la Escuela Unitaria en las escuelas multigrado del país. Posteriormente, en

1975 se consolidó el Programa Escuela Nueva, inspirado en la Escuela Unitaria diseñada por la UNESCO (Parra et al., 2018).

La implementación del modelo Escuela Nueva en 1975 marcó un punto de inflexión en la educación rural colombiana. De acuerdo con Espinosa (2017), la iniciativa fue liderada por Vicky Colbert, quien, como coordinadora del programa, integró los principios de la Escuela Unitaria con elementos pedagógicos activos y adaptaciones específicas al contexto rural colombiano. La propuesta surgió en colaboración con Óscar Mogollón Jaimes, director de la Escuela Normal Superior de Varones, y otras entidades como la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional. Este laboratorio pedagógico permitió transformar las dinámicas educativas en zonas rurales a través de la creación de escuelas demostrativas, lo que generó un modelo replicable en todo el país. El enfoque integrador y sistémico del programa fue diseñado para abordar los desafíos de las escuelas multigrado, haciendo énfasis en la autoformación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La primera promoción de estudiantes bajo este modelo se graduó en 1977, consolidando los esfuerzos iniciales del programa y evidenciando su viabilidad técnica y social. Los resultados positivos llevaron a la expansión de Escuela Nueva como un programa nacional, siendo adoptado por más de 24,000 escuelas en Colombia. Los aportes de Vicky Colbert y Óscar Mogollón, junto con las experiencias generadas en el laboratorio normal, sentaron las bases para que el modelo trascendiera fronteras, posicionándose como una referencia internacional en innovación educativa. El enfoque colaborativo, que integró a docentes, comunidades y entidades públicas y privadas, sigue siendo un ejemplo de cómo la educación puede adaptarse a las necesidades específicas de los territorios rurales (Espinosa, 2017). Desde entonces, la Escuela Nueva ha sido implementada gradualmente en todas las regiones del país.

Fundamentos teóricos

Símbolos y significados

Las representaciones sociales son estructuras mentales que orientan la acción de los individuos, dotándolas de sentido. De este modo, al estudiar las representaciones

sociales, resulta indispensable analizar los sistemas de creencias, la construcción del sentido común y los procesos de socialización que configuran esta categoría (Dorantes y Casillas, 2021). En otras palabras, las representaciones sociales constituyen una conceptualización ampliamente estudiada por la psicología, que permite comprender cómo los individuos construyen conocimiento sobre el mundo que habitan. Estas representaciones se erigen como puntos de inflexión fundamentales para interpretar la realidad; en última instancia, son lo que permite a los seres humanos establecer relaciones con el entorno en el que se desenvuelven. Cabe destacar que estas representaciones, lejos de ser un reflejo de una “realidad objetiva”, están intrínsecamente relacionadas con la construcción social que los individuos alcanzan. Es decir, las representaciones sociales, además de reflejar las experiencias vividas, están permeadas por los valores y las creencias que se han transmitido a lo largo de las épocas y contextos históricos que configuran la historia de la humanidad.

El propósito fundamental de estas representaciones es otorgar sentido a la realidad, hacerla comprensible, accesible y visible para los demás. Constituyen un mecanismo que permite al ser humano integrar nueva información a los marcos de referencia existentes, dotando de sentido un fenómeno o idea novedosa al vincularlo con algo ya conocido. No obstante, estas representaciones adolecen de ciertos aspectos, pues en ocasiones pueden normalizarse en los contextos culturales, sociales y políticos en los que se desarrollan. Esto puede conducir a que se impregnen de prejuicios o sesgos que las alejen de la objetividad ideal. Sin embargo, siguen siendo un mecanismo necesario para que los seres humanos construyan puntos de encuentro comunes que les permitan, en última instancia, alcanzar una comprensión —parcial o completa— de las ideas o fenómenos que se les presentan (Dorantes y Casillas, 2021).

Los símbolos y significados que los docentes atribuyen al proceso de lectoescritura están profundamente influenciados por sus propias concepciones y experiencias pedagógicas. Según Valverde (2014), la lectoescritura no solo se percibe como una técnica de transcripción del lenguaje oral, sino como una herramienta esencial para la construcción de significados y la mediación cultural. En este contexto, los docentes actúan como mediadores del aprendizaje, adaptando las actividades a las necesidades culturales y sociales de sus estudiantes. Así, la enseñanza de la

lectoescritura se transforma en un espacio de interacción en el que se construyen puentes entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos aprendizajes, lo que promueve una conexión significativa con su entorno.

Desde una perspectiva sociocultural, Ferreiro y Teberosky (1979) argumentan que los niños comienzan a formar representaciones sobre el lenguaje escrito desde una edad temprana, incluso antes de recibir una instrucción formal. Estas representaciones están influidas por su interacción con el entorno y los objetos culturales, como libros, anuncios o textos en su vida cotidiana. Este proceso permite que el sistema de escritura se convierta en un objeto de conocimiento dinámico, en el cual los docentes desempeñan un papel clave al guiar a los estudiantes en la comprensión de los sistemas de representación del lenguaje escrito. En este sentido, la enseñanza de la lectoescritura se convierte en un acto de resignificación cultural y social.

Por otra parte, Silva-Peña et al. (2016) destacan que las concepciones de los docentes sobre la escritura suelen estar relacionadas con modelos pedagógicos específicos. Aquellos que adoptan enfoques constructivistas entienden que aprender a escribir implica mucho más que adquirir habilidades técnicas; implica comprender la escritura como un sistema de representación que permite a los estudiantes expresar y construir su identidad cultural y social. Sin embargo, cuando estas concepciones se limitan a modelos de destrezas, los estudiantes pueden percibir la escritura como un proceso mecánico, lo que dificulta la apropiación de significados más profundos.

Las representaciones sociales para la construcción de conocimiento

Serge Moscovici y Denise Jodelet son dos figuras clave en el ámbito de la psicología social, quienes han realizado aportes significativos en todo lo relacionado con las representaciones sociales. Sus avances han permitido comprender, de manera más profunda, las distintas formas en las que las personas construyen, replican y comparten el conocimiento con otros. El teórico rumano Serge Moscovici trabajó durante décadas en este campo, desarrollando gran parte de su obra escrita e introduciendo el concepto de “representaciones sociales”. Según Moscovici, las representaciones sociales son diversas formas de conocimiento que se comparten socialmente y que influyen en cómo las personas, como miembros de una sociedad, interpretan y se relacionan con su

realidad. A diferencia de la representación platónica, estas no son copias de la realidad, sino construcciones sociales que permiten comprender y dar sentido al mundo (Moscovici, 1981). Estas representaciones están profundamente relacionadas con la cultura, la política, la economía e incluso con los prejuicios sociales; son herramientas que orientan el rumbo del ser humano, proporcionándole una red de seguridad y dotando de coherencia su mundo.

Por otro lado, destaca la figura de Denise Jodelet (2020), investigadora social francesa que ha centrado su trabajo en las representaciones sociales en relación con la salud mental, la psicología social y la memoria. Jodelet ha realizado aportes fundamentales, particularmente en el ámbito de la memoria, persiguiendo la preservación y el mantenimiento del pasado histórico. Su propuesta teórica se enfoca en la comprensión de las representaciones sociales como formas de resistencia frente a los entes dominantes o las ideas impuestas por las estructuras de poder que conforman las sociedades modernas.

El abordaje psicosociológico de las representaciones sociales da cuenta tanto de los procesos como de los contenidos del conocimiento de la vida corriente vinculados con las condiciones y los contextos sociales donde éste se produce y comunicado y también con las finalidades relacionadas con el ambiente material, humano y simbólico (Jodelet, 2020, p. 66).

Esta autora también entiende las representaciones sociales desde la influencia que estas pueden ejercer en la construcción de la identidad del ser humano en relación con los contextos específicos en los que se desenvuelve (Jodelet, 2020). Un ejemplo de ello puede observarse en la idea divina asociada a los gatos en ciertas sociedades, como la egipcia. En este caso, considerar a los felinos como portadores de buena suerte y manifestaciones de lo divino entre los mortales propició escenarios, o más bien construcciones ideológicas, donde estos animales eran objeto de un alto grado de respeto y reverencia. La representación social aquí opera como un sistema compartido de creencias que no solo unifica a la sociedad egipcia en torno a esta idea, sino que también establece normas claras sobre cómo el individuo debe comportarse frente a los gatos: con respeto y veneración. En última instancia, esta representación lleva a que los gatos, como seres divinos, sean tratados con cuidado, procurando su bienestar y

protección. Asimismo, estos animales se convierten en un símbolo distintivo de la identidad cultural egipcia, un elemento profundamente vinculado a lo que significa ser parte de esa civilización. Así, la representación social de los gatos no solo guía las prácticas culturales, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la construcción de una identidad colectiva que se asocia directamente con la veneración hacia estos felinos.

Representaciones sociales de los docentes en la lectoescritura

Las representaciones sociales de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura están profundamente influenciadas por los contextos socioculturales y educativos en los que se desarrollan. Estas representaciones no solo reflejan las percepciones individuales de los docentes, sino también las expectativas colectivas en torno a los propósitos y las metodologías de la enseñanza de la lectoescritura. De acuerdo con Molina y Romero (2012), las representaciones sociales en la lectura y la escritura deben comprenderse como prácticas sociales que no se limitan al uso instrumental del lenguaje, sino que están articuladas a procesos de construcción y producción de sentidos que transforman tanto a los individuos como a las comunidades. En este sentido, los docentes asumen un rol clave como mediadores culturales que configuran y recrean representaciones en su labor educativa.

La configuración de las representaciones sociales de la lectoescritura implica una comprensión crítica del contexto en el que éstas se desarrollan. Según Bacilio (2015), los docentes suelen asociar la lectoescritura con el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, tales como la decodificación de símbolos y la comprensión textual. Sin embargo, estas percepciones también están influidas por factores estructurales como la disponibilidad de recursos, las políticas educativas y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En contextos rurales, por ejemplo, la enseñanza de la lectoescritura a menudo se enfrenta a retos relacionados con la falta de materiales pedagógicos adecuados y la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a una población estudiantil diversa y, en muchos casos, multigrado.

Los medios de comunicación y los discursos institucionales también juegan un papel relevante en la configuración de estas representaciones. Molina y Romero (2012)

destacan que las representaciones sociales se reproducen y validan en el lenguaje, especialmente a través de las prácticas de lectoescritura promovidas en los entornos escolares. Estas prácticas no solo describen y categorizan la realidad, sino que también integran valores socioculturales que influyen en las creencias y expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo, la lectura y la escritura suelen asociarse con la adquisición de conocimientos útiles para la inserción laboral, lo que refuerza una visión instrumental de estas habilidades, dejando de lado su potencial para fomentar la creatividad y la reflexión crítica.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, varios estudios han evidenciado que los docentes tienden a reproducir las representaciones sociales que predominan en sus comunidades educativas. Como señala Cardona (2014), las estrategias de enseñanza de la lectoescritura están determinadas en gran medida por las creencias y experiencias previas de los docentes, así como por las expectativas institucionales. En este sentido, es común encontrar que los docentes perciban la lectoescritura como una habilidad mecánica que debe ser dominada por los estudiantes para avanzar en su trayectoria académica, sin considerar plenamente su dimensión social y cultural. Este enfoque limitado puede restringir las oportunidades de los estudiantes para desarrollar una comprensión más amplia y significativa de la lectura y la escritura.

Por otro lado, algunos docentes también reconocen el potencial transformador de la lectoescritura. Según Huespe (2018), aquellos que adoptan un enfoque más crítico tienden a valorar la lectoescritura como una herramienta para la emancipación y el empoderamiento de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Estos docentes buscan integrar en sus prácticas pedagógicas estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión sobre las problemáticas sociales que afectan a sus comunidades. Para ello, utilizan textos que abordan temas relevantes para los estudiantes, promoviendo la discusión y el análisis desde una perspectiva inclusiva y participativa.

Ahora bien, el desarrollo de las tecnologías ha transformado de manera significativa las prácticas educativas, incluidas las relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura. En el contexto de las escuelas multigrado, las representaciones sociales de los docentes hacia las TIC reflejan tanto expectativas como limitaciones. Según

Vesga-Parra y Hurtado-Herrera (2013), muchos docentes reconocen el potencial de las TIC para fomentar aprendizajes significativos, pero enfrentan barreras como la falta de infraestructura adecuada y la escasa formación pedagógica para integrar estas herramientas en el aula. Esta situación genera una brecha digital que no solo limita el acceso a la tecnología, sino que también profundiza desigualdades preexistentes, especialmente en comunidades rurales donde los recursos son aún más limitados.

A pesar de estas dificultades, las TIC han comenzado a ser percibidas como herramientas que pueden apoyar la enseñanza de la lectoescritura en escuelas multigrado, al ofrecer recursos interactivos y adaptativos que atienden a la diversidad de niveles de los estudiantes. Como señalan Rueda y Quintana (2007), las tecnologías tienen el potencial de enriquecer los procesos de aprendizaje cuando los docentes desarrollan competencias digitales que trascienden el uso instrumental y se enfocan en estrategias pedagógicas innovadoras. Sin embargo, en la práctica, esta integración suele ser limitada debido a la carencia de programas de capacitación contextualizados que aborden tanto las necesidades técnicas como las realidades socioculturales de los docentes y sus estudiantes.

De igual forma, las representaciones sociales de los docentes hacia la tecnología están marcadas por un sentido de responsabilidad y, al mismo tiempo, de frustración. Según Tenti (2007), aunque los maestros reconocen el valor de las TIC como herramientas educativas, se sienten limitados por las condiciones precarias de las instituciones educativas rurales, lo que dificulta su uso efectivo en el aula. En este contexto, la enseñanza de la lectoescritura sigue estando mediada por enfoques tradicionales, ya que la falta de acceso regular a tecnologías y la ausencia de políticas educativas inclusivas impiden que los docentes puedan emplear plenamente estas herramientas para transformar sus prácticas pedagógicas. Por tanto, es imprescindible que las instituciones educativas y las políticas públicas prioricen no solo el acceso físico a las tecnologías, sino también la capacitación integral de los docentes para cerrar la brecha digital y potenciar los aprendizajes en las escuelas multigrado.

De esta forma, las representaciones sociales de los docentes en torno a la lectoescritura son un reflejo de las dinámicas sociales, culturales y económicas de los contextos en los que se desarrollan. Estas representaciones no solo influyen en las

prácticas pedagógicas, sino también en las expectativas y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental que los docentes reflexionen críticamente sobre sus propias representaciones y busquen estrategias pedagógicas que integren tanto las necesidades específicas de sus estudiantes como las potencialidades transformadoras de la lectoescritura.

Etapas del desarrollo lecto escritor

En términos generales, las etapas de la lectoescritura se dividen en presilábica, silábica y alfabética (Castro, 2023). No obstante, Dornelles (2023) propone que son cuatro: “presilábica, silábica, alfabética y ortográfica” (p. 11). Por su parte, Melendres (2020) identifica cinco etapas, a saber: preescritura, presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética. Aunque esta clasificación ha sido objeto de reducciones o ampliaciones, su caracterización o división original fue propuesta en 1979, según Caroin (2023), por,

Ferreiro y Teberosky en su investigación *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, [en la que] concluyeron que son cinco niveles de la conceptualización de la escritura: escritura primitiva o indiferenciada, presilábica, silábica, silábico-alfabética y escritura alfabética. Estos periodos comprenden de los 3 a los 7 años aproximadamente. (p. 8491)

Aunque en la anterior cita se hace referencia únicamente al componente de escritura, esas mismas caracterizaciones pueden aplicarse a la lectura, especialmente considerando que lectura y escritura, salvo en casos muy específicos, no pueden separarse completamente, ya que debe existir una concordancia entre lo oral (sonido) y lo escrito (visual). Aclarado lo anterior, el autor base para la caracterización de las etapas es Caroin (2023), quien las agrupa de manera adecuada y ordenada, complementándose con las aportaciones de Gallén (2022) y Rodríguez (2023), quienes enriquecen el análisis con características específicas dentro de cada etapa.

La etapa primitiva o de escritura no diferenciada se refiere al momento en que el niño(a) no distingue entre letras, trazos, dibujos o garabatos. Esto indica que carece de nociones como la cantidad de letras, los espacios o la simbología relacionada con la escritura y lectura. En esta fase, no se puede hablar de escritura o lenguaje en términos convencionales, ya que, aunque los trazos puedan tener un significado para el niño(a),

para un hablante de la lengua no significan nada. En la etapa presilábica, según Caroin (2023), los niños(as) aún no encuentran relación entre lo escrito y lo hablado, aunque comienzan a desarrollar una noción incipiente sobre la lógica de los grafemas. Por ejemplo, pueden usar dibujos relacionados con el sentido de lo oral —como dibujar una flor al escuchar la palabra “flor”—, y los garabatos empiezan a asemejarse a letras.

En esta segunda etapa, Gallén (2022) y Rodríguez (2023) destacan varias características adicionales. Una de ellas es la escritura diferenciada, que se refiere a la capacidad de escribir por imitación, sin comprender aún su significado. También está el trazo discontinuo, en el que el niño(a) produce signos que dejan de ser dibujos y comienzan a parecerse a letras. Otra característica es la hipótesis de cantidad, en la que el niño(a) intenta plasmar una cantidad mínima de grafemas, como escribir únicamente las vocales al escuchar una palabra (por ejemplo, “euea” para “escuela”). Además, está la hipótesis de cualidad, en la que el niño(a) comprende que una palabra no puede formarse con letras repetidas y necesita una combinación variada. La arbitrariedad y la linealidad también surgen en esta etapa, cuando el niño(a) entiende que las letras no reproducen las formas de los objetos que representan y que deben colocarse en un orden continuo, formando palabras y frases con secuencia lógica.

La tercera etapa, la silábica, según Gallén (2022), se divide en dos subetapas: sin valor sonoro convencional y con valor sonoro convencional. En la primera, el niño(a) comprende que cada sílaba, palabra o grafía tiene un valor, pero no necesariamente hay una correspondencia con el sonido. Por el contrario, en la segunda, el niño(a) empieza a asociar sonidos específicos con grafías, logrando una correspondencia entre lo visual y lo oral. Esta segunda fase está muy próxima a la etapa silábica-alfabética, en la que los niños(as) desarrollan tanto el valor sonoro convencional como la capacidad para escribir sílabas completas e incluso palabras con algunas letras ausentes. Finalmente, la etapa alfabética es aquella en la que el niño(a) ya ha desarrollado la habilidad de escritura, aunque persisten algunas fallas ortográficas (Rodríguez, 2023). En esta última etapa, existe una correspondencia clara entre la grafía y el fonema, aunque el niño(a) aún debe mejorar aspectos como la ortografía, redacción y precisión en el trazo. Por ejemplo, en español, es común que confundan la “S” con la “C” o la “Z”. A partir de esta etapa, las habilidades lectoescritoras seguirán perfeccionándose a lo largo de su vida.

No obstante, también es fundamental considerar que la lectoescritura se entiende dentro de los procesos morfosintácticos que parten de la incorporación de los elementos constitutivos del sistema de lenguaje (según el idioma), proporcionando caracteres de fonema, sílaba y palabra, e identificando plenamente la relación entre sonido y grafía. De esta manera, la lectoescritura implica un uso del lenguaje intencional y racional (Morales, 2020). Asimismo, la lectoescritura hace referencia a las habilidades asociadas tanto a la lectura como a la escritura. Como se ha señalado anteriormente, la incorporación de estas habilidades a los procesos educativos resulta imprescindible para un buen desarrollo cognitivo del estudiante, especialmente durante su etapa primaria (Morales, 2020). En este sentido, la lectura opera como un proceso mediante el cual se comprende y se extraen significados de los textos escritos. Esto abre la puerta a una serie de conceptualizaciones de carácter más lingüístico, dado que el objetivo último es que el ser humano sea capaz de decodificar los símbolos presentes, reconocer palabras y comprender las relaciones que se establecen entre ellas y las ideas. En otras palabras, la lectura trasciende la mera inferencia de significados, dado que también busca establecer conexiones entre el texto y los conocimientos previos del lector.

Por otro lado, la escritura es un proceso orientado a expresar pensamientos e ideas. Para ello, se requiere la capacidad de organizar las ideas de manera coherente y efectiva, lo que implica el uso adecuado del vocabulario, la ortografía y el reconocimiento del contexto, a fin de ajustar la escritura a una situación e intención específicas (Morales, 2020). Ambos procesos, lectura y escritura, son fundamentales no solo para la comunicación, sino también como estructuras conceptuales esenciales para un desarrollo cognitivo óptimo. En última instancia, estas habilidades contribuyen a que el ser humano pueda desenvolverse con eficacia en cualquier contexto social, es decir, las habilidades lectoescritoras no solo fomentan el aprendizaje y el pensamiento crítico, sino que también cumplen una función social crucial: proporcionar una base sólida para comunicarse eficazmente en la sociedad.

Teniendo en cuenta su función social, se deduce que la lectoescritura tiene implicaciones culturales y comunicativas, ya que contribuye tanto a la producción de conocimientos como a la transmisión de saberes. Además, permite la capacidad de expresar, ya sea de manera formal o artística, preocupaciones humanas que abarcan

desde la construcción de teoremas y leyes hasta la creación de literatura y reflexiones filosóficas (Rodríguez, 2023). En otras palabras, la lectoescritura representa una vía para desarrollar capacidades cognitivas relacionadas tanto con el aprendizaje (la lectura como forma de adquirir conocimientos) como con la producción (la escritura como una forma de estructurar el pensamiento). En última instancia, la lectoescritura se configura como una forma de comunicar al mundo las diversas aristas de lo humano, lo que a su vez implica una constante producción de significados (Beltrán, 2023).

Entonces, referirse a las etapas del desarrollo lectoescritor no se limita únicamente a lo cognitivo o a un proceso relacionado exclusivamente con habilidades de escritura y lectura. Por el contrario, estas etapas están entrelazadas con diversos aspectos humanos, como las emociones, la psicología y otros factores que a su vez interactúan con las costumbres, ideologías, religión y economía. Todos estos elementos influyen en las capacidades de las personas, especialmente de los estudiantes, a medida que avanzan en cada etapa (Gómez, 2022). Por otro lado, de acuerdo con Chiriboga y Huacón (2021), el entorno y, en particular, la influencia de la familia juegan un papel crucial en el desarrollo de los estudiantes, lo que hace que la definición y delimitación de cada etapa sean aún más complejas.

No obstante, aunque estas etapas están formadas por múltiples aristas y las fronteras entre ellas pueden ser difusas, Chiriboga y Huacón (2021), tomando como base diversos estudios empíricos, proponen parámetros básicos para determinar los pasos consecutivos que debe seguir un docente. Esto permite identificar lo que ocurre en la etapa inicial, especialmente en relación con la labor docente. En este sentido, postulan la etapa del aprestamiento como la base del aprendizaje presente y futuro del estudiante. En esta etapa, tanto el entorno familiar como la escuela inicial desempeñan un papel fundamental en la maduración de las habilidades lectoescritoras. En otras palabras, se refiere al “conjunto de habilidades y destrezas que se desarrollan en los niños antes de comenzar la educación formal” (Chiriboga y Huacón, 2021, p. 12).

Por esta razón, las autoras destacan que “la importancia del aprestamiento radica en el impacto que éste causará durante el proceso lectoescritor, ya que este permite sentar las bases del pensamiento cognitivo y desarrollar habilidades para resolver problemas” (Chiriboga y Huacón, 2021, p. 12). Esto subraya la relevancia de la

participación de la familia en la formación de sus hijos, dado que su influencia en el desarrollo de habilidades lectoescritoras puede ser tanto positiva como negativa. Además, estas habilidades impactan otros aspectos cognitivos que van más allá de la simple comprensión de un texto o la capacidad para redactarlo. Por ello, las autoras aconsejan que en “la etapa de la educación inicial, el docente tiene la obligación de realizar una serie de actividades que les permitan adquirir y desarrollar todo tipo de habilidades: intelectuales, físicas y de socialización” (Chiriboga y Huacón, 2021, p. 12).

Considerando lo anterior, se evidencia que la lectoescritura incide en diversos aspectos del desarrollo del niño(a), lo que demuestra que su capacidad para identificar y producir grafemas contribuye significativamente a su relacionamiento con otros, la estructuración del pensamiento, la habilidad para entablar una conversación o debate e, incluso, a su desarrollo físico. No obstante, esto solo es posible mediante la consolidación de metodologías de enseñanza que entrelacen adecuadamente el sentido y la lógica, relacionando, por ejemplo, el sonido con la letra, el significado con el contexto, o el orden y la cohesión tanto gramatical como semántica. Por ello, resulta indispensable tener en cuenta que “los principales retos que un niño enfrenta al iniciar el aprendizaje de la lectoescritura es la comprensión de la manera en que las letras (grafemas y los sonidos del habla –fonemas–) se asocian entre sí” (Chiriboga y Huacón, 2021, p. 12). Es a partir de esta asociación que los niños comienzan a entender la lógica inherente en lo que leen y escriben.

En ese sentido, las etapas propuestas por Ferreiro y Teberosky son esenciales para determinar en qué grado de desarrollo lectoescritor se encuentra un niño(a). Sin embargo, estas etapas tienden a omitir o relegar a un segundo plano la influencia de los agentes que participan en dicho desarrollo, así como los factores socioculturales implícitos. Por ejemplo, en la fase de linealidad (de la segunda etapa), resulta crucial comprender la incidencia del contexto, ya que sistemas de escritura como el mandarín en Asia Oriental o el árabe en Medio Oriente presentan diferencias significativas con los sistemas occidentales. Asimismo, estas etapas no abordan de manera explícita la relación entre la lectoescritura y su impacto en la cognición, ni su conexión con aspectos sociales e interpersonales, o con el desarrollo del pensamiento crítico.

A pesar de ello, como base teórica, la diferenciación de estas etapas es fundamental para comprender el proceso de aprendizaje en el que se encuentra el niño(a), independientemente del contexto en el que se apliquen. Siguiendo el ejemplo anterior, ya sea en una escritura arábiga, oriental u occidental, la escritura debe ajustarse a una linealidad que corresponda con la dirección convencional de escritura y lectura propia de la sociedad y la cultura donde se enseñe. Por esta razón, estas etapas o caracterizaciones resultan esenciales para la labor docente, ya que permiten realizar un diagnóstico adecuado del estado actual del niño(a) en cuanto a su desarrollo lectoescritor. Esto, a su vez, facilita el diseño y la implementación de un método de enseñanza pertinente y adaptado a sus necesidades específicas.

La educación en los sectores rurales

Los sectores rurales constituyen un entramado lo suficientemente complejo como para ser estudiado a profundidad, especialmente porque el ámbito educativo presenta aristas de gran relevancia para establecer un diálogo crítico al respecto. En este sentido, los autores Triana et al. (2018) realizan un análisis detallado en torno a los avances logrados por el Programa de Educación Rural Fase I y II, liderado por el Ministerio de Educación Nacional. Este programa busca mitigar las dificultades que el impacto del conflicto armado ha generado en múltiples áreas del territorio colombiano. No obstante, los acuerdos de paz han abierto nuevas oportunidades para el desarrollo educacional en estas regiones, permitiendo explorar problemáticas asociadas a la falta de una educación digna y accesible para las comunidades más vulnerables.

A partir de lo anterior, se hace evidente la urgencia de construir herramientas pedagógicas que faciliten el acceso a una educación integral, contribuyan a disminuir los índices de deserción escolar y se ajusten a los ritmos de aprendizaje, condiciones de vulnerabilidad y ubicación geográfica de la población civil. Estas herramientas deben perfilarse como parte de modelos pedagógicos flexibles y opciones de educación formal con alternativas escolarizadas, caracterizadas por su viabilidad en contextos rurales. Este enfoque plantea la necesidad de analizar y diseñar estrategias específicas para las zonas del país que no cuentan con las mismas oportunidades que los sectores más

favorecidos, promoviendo así una educación que responda a las particularidades y retos de los contextos menos privilegiados.

Es importante mencionar que, si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación a la educación formal de un porcentaje importante de población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural y en la mayoría de los casos la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades y el país. (Triana et al., 2018, p. 55).

Siguiendo esta línea, la calidad educativa no puede limitarse a los términos de la escolaridad, ya que debe asumirse desde una posición transversal que abarque toda la realidad del territorio específico desde el cual se plantea. En este contexto, se propone la educación como un fenómeno en el que los distintos miembros que conforman la comunidad educativa asuman un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, resulta indispensable propiciar espacios de diálogo entre las comunidades y los ideales cotidianos de las poblaciones rurales, con el objetivo de generar nuevas perspectivas en torno a la educación en zonas de difícil acceso. De manera similar, se visualiza la necesidad de que las nuevas conceptualizaciones en educación contribuyan significativamente a la mejora de la calidad educativa (Triana et al., 2018).

Ahora bien, realizar un análisis comparativo entre la educación en sectores rurales y urbanos permite evidenciar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en zonas rurales están marcados por una constante marginación. Este fenómeno se refleja en un menor número de recursos humanos y materiales, lo que genera la fragmentación de dichos procesos debido a la ausencia de personal capacitado para asumir el rol docente y a las limitadas herramientas disponibles para el trabajo en el aula. En este marco, surge el interrogante: ¿Por qué es incompleta la educación multigrado en los sectores rurales del territorio colombiano? Ante esta pregunta, Feu (2008) plantea que la ejecución de procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos rurales no solo dignifica el campo, sino que también resalta la importancia del ejercicio de la labor docente en estos contextos.

Sin embargo, Feu (2008) también señala un conjunto de factores que sitúan la educación en sectores rurales como un ejercicio con amplias dificultades. Las dinámicas en torno a la población rural objeto de enseñanza son multivariables, complejas y estructurales, lo que incrementa los retos para los docentes. Una de las principales dificultades es el proceso de evaluación, ya que la diversidad y complejidad de las necesidades del estudiantado rural exigen al docente estrategias que superan las que se aplican en contextos urbanos. No obstante, a pesar de estos desafíos, el rol del docente en zonas rurales constituye una elevada contribución para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus familias y sus comunidades.

En síntesis, este análisis permite replantear la percepción de la educación rural como un proceso aislado de la civilización, ya que se fundamenta en las creencias y sustentos teóricos que evidencian cómo el aprendizaje se moviliza a través de la cotidianidad de los pueblos rurales. Esto amerita pensar la educación desde y para ellos (De la Vega, 2020). Estas nuevas perspectivas, promovidas por las entidades correspondientes, contribuyen a generar en las poblaciones rurales un mayor sentido de apoyo y la visualización de alternativas para una educación digna e integral. A la par, buscan capacitar y cualificar a los docentes para fortalecer sus habilidades, logrando que sean agentes activos en el proceso educativo. En esta línea, resulta pertinente recordar los aportes de Freire (1994), quien concibe la educación como un proceso cambiante, entendido como formación y transformación tanto de la sociedad como del individuo.

No obstante, y a pesar de los logros alcanzados con modelos educativos flexibles como el Modelo Escuela Nueva, sería pertinente legitimar y establecer diálogos con nuevas formas de educar que respondan de manera más precisa a las dinámicas territoriales tan específicas y cambiantes del contexto colombiano. Estas propuestas deben rendir honor a los conocimientos propios de las comunidades, construidos a partir de la experiencia del vivir en comunidad (Triana et al., 2018). Las estrategias empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos rurales deben estar orientadas a ofrecer soluciones adaptadas a las necesidades particulares de estas comunidades. Esto implica generar conocimientos que aporten al progreso y la mejora de las condiciones de vida de los individuos, teniendo en cuenta sus modos de vida, cultura,

creencias, recursos y los intereses geopolíticos definidos por los integrantes de las comunidades (Lozano, 2012).

Por otra parte, las políticas educativas de las últimas décadas han buscado superar la inequidad histórica en las comunidades rurales mediante la formulación conjunta de alternativas pedagógicas entre los docentes y los integrantes de las comunidades. Estas iniciativas se han orientado a reducir la deserción escolar, fomentar proyectos encaminados al desarrollo de un proyecto de vida y propiciar transformaciones en el desarrollo comunitario y en la vida de los habitantes de estos territorios. En este sentido, el enfoque en escuelas transformadoras e innovadoras incorpora elementos fundamentales para el proceso educativo Arias (2017),

En la vida rural, como en la urbana, se necesitan herramientas, materiales y diversos enseres que ayuden a la labor académica; sin embargo, otra cosa suele ocurrir en muchas escuelas y colegios rurales que no tienen los equipos o tecnologías recientes; si bien no desconocen las nuevas tecnologías, es el valor económico el que no permite su adquisición. Esta consideración no debe ser un argumento para tachar a estos pueblos como atrasados, todo lo contrario, debe ser motivo de admiración por la creatividad y tesón que dedican para resolver sus propias necesidades (p. 58).

Entre estos elementos, se destacan una malla curricular adaptada a las necesidades y realidades particulares del entorno social, así como fundamentos sólidos para la construcción de un proyecto de vida tanto individual como comunitario. Estas propuestas parten de posiciones paradigmáticas que integran metodologías y pedagogías orientadas al trabajo organizacional, cooperativo, grupal y sostenible. En este sentido, se hace indispensable la participación activa de grupos comunitarios, quienes juegan un papel crucial en el fortalecimiento de la identidad cultural, promoviendo la apropiación de los saberes ancestrales y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales presentes en su hábitat. No obstante, este es un proceso que todavía se encuentra en construcción, ya que demanda la generación de prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras y eficaces que logren desdibujar los modelos educativos tradicionales y hegemónicos que aún persisten en estos contextos (Rosa, 2017).

Una mirada a los modelos de educación multigrado

El estudio de las representaciones sociales en la educación permite visibilizar el entramado humano que configura los canales de intercambio y comunicación, mediante los cuales se manifiestan las ideas y pensamientos subyacentes al modelo curricular que orienta las prácticas educativas. Estas afirmaciones se encuentran en autores relevantes dentro del ámbito de la investigación educativa, como Dorantes y Casillas (2021), quienes destacan que las representaciones sociales en la educación permiten identificar, de manera objetiva, la subjetividad de los agentes implicados. En este sentido, los autores formulan con precisión una serie de consideraciones al respecto,

En educación, el estudio de las representaciones sociales de sus agentes nos conduce a reconocer su subjetividad, su cosmovisión y los referentes que les orientan; al conocer qué entienden por escuela, por educación o por alfabetización, por ejemplo, podemos comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y reconocen su experiencia escolar. Nos interesa conocer el pensamiento. (Dorantes y Casillas, 2021, p. 18).

En este orden de ideas, se presentan líneas de discusión adecuadas para analizar y reconfigurar las estructuras sociales que conforman el ámbito educativo, tales como maestros, estudiantes, personal administrativo, familiares asociados y la comunidad educativa en general. Esto, con el objetivo de proponer rutas de análisis que permitan encuadrar un modelo teórico-metodológico ajustado a las realidades circundantes, especialmente a las variables que atraviesan a los estudiantes. Desde hace tiempo, el carácter sociocrítico y transformador de las bases socioculturales en las que se asienta la educación ha sido explorado por autores clásicos como Dewey (1897), quien describió la educación como el "método fundamental del progreso y la reforma social" (p. 7). En la actualidad, este planteamiento se amplía con un interés por estudiar dinámicas sociales que permitan problematizar profundamente la realidad. A partir de esta crítica, surgen prácticas que buscan la emancipación, legitimando relaciones significativas entre la realidad y las necesidades abordadas (Olivera y Orellana, 2005).

En lo que respecta a las aulas de carácter multigrado presentes en ciertas escuelas, resulta imprescindible comprender y respetar sus características específicas.

A lo largo del texto se han presentado algunas pinceladas sobre esta modalidad educativa, cuya existencia responde tanto a criterios concretos como a necesidades propias de ciertos contextos. Estas aulas se conciben como una alternativa para atender a un número reducido de estudiantes, independientemente de su edad o grado escolar, lo cual complica significativamente la tarea docente. En este sentido, un aula multigrado se distingue por la constante variabilidad de sus actividades pedagógicas, que no pueden limitarse a un conjunto de ejercicios o momentos repetitivos, cíclicos o permanentes, sino que deben estar en constante cambio y flujo para responder a las diversas dinámicas que las caracterizan (González, 2022).

Por ello, la práctica docente debe configurarse en torno a una constante reflexión crítica sobre el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Al enfrentarse a una multiplicidad de estudiantes y una diversidad significativa, los procesos de enseñanza deben ser, en muchos casos, innovadores y capaces de captar el interés de todos. Ese sentido observador, crítico y consciente debe ser el que asuma el maestro, quien debe atender las diversas exigencias curriculares y prácticas que surgen en su día a día. Cuando se habla de aulas multigrado, también se alude a los contextos rurales donde este modelo educativo se implementa. Si bien este modelo es fundamental para el desarrollo de comunidades rurales, también demanda dinámicas específicas, recursos materiales adecuados y una capacitación docente integral. Sin embargo, este es precisamente uno de los puntos débiles en la implementación de estas medidas, ya que los docentes suelen carecer de una normatividad clara y específica para abordar las necesidades de estas aulas. Además, la práctica docente en estos contextos tiende a orientarse por ensayo y error, con la presentación de contenidos programáticos sin seguir un orden ni una pedagogía pertinente (González, 2022).

En este contexto, resulta fundamental plantear acciones que fortalezcan el desarrollo profesional del cuerpo docente, ya que asumir la enseñanza en aulas tan heterogéneas, con estudiantes de diversas edades y grados, es un desafío que requiere estrategias adecuadas para alcanzar buenos resultados educativos. Las particularidades de las aulas multigrado convierten este tema en un terreno lleno de complejidades y brechas significativas. Una de las principales dificultades es la organización espacial de las aulas. En muchos casos, los estudiantes son ubicados en espacios improvisados,

como bibliotecas o áreas comunes de la institución, debido a la falta de espacios diseñados específicamente para esta modalidad educativa. Esta carencia no solo dificulta la labor del docente, sino que también limita las posibilidades de implementar una enseñanza adecuada y estructurada, lo que genera una carga adicional para los maestros, quienes deben lidiar con situaciones esporádicas que condicionan su práctica pedagógica. De la Vega (2022) señala que,

Así, al trasladarse o desempeñarse como docente en una escuela rural o aislada, los profesores experimentan un conjunto de fenómenos para los que no han sido preparados profesionalmente: comprender a la comunidad y su expectativa sobre la educación, trabajar y adaptarse a grupos curso heterogéneos, establecer relaciones personales y profesionales en este entorno, manejar su visibilidad dentro de la comunidad, o sobrellevar una alta cercanía con sus colegas, cuando estos existen (p. 155).

Como se menciona en la cita, una de las dificultades que suelen presentarse en las aulas multigrado radica en que, ante la falta de una normatividad específica o estándares concretos, los docentes estructuran las clases dedicando un espacio inicial a la contextualización, para luego relegar tareas individuales mientras se realiza un acompañamiento personalizado puesto por puesto. Si bien este patrón puede parecer funcional en contextos limitados, para algunos teóricos resulta entorpecedor, ya que refuerza la individualización del aprendizaje sin considerar plenamente las dinámicas de interacción que podrían generarse entre los estudiantes. Aún así, parece necesario promover mecanismos que fomenten actividades grupales o colaborativas, permitiendo a los estudiantes interactuar entre sí, o bien diseñar tareas específicas que respondan a las diversas necesidades y niveles presentes en el aula, superando así la generalización de contenidos (De la Vega, 2022).

En ese sentido, otra problemática que emerge es la desconexión entre la escuela y el entorno cotidiano de los estudiantes. Muchas veces, las actividades, lecturas o trabajos grupales no están alineados con las realidades de la vida diaria de los niños, lo que podría representar una pérdida de interés o motivación hacia el aprendizaje. En contraste, la inclusión de elementos vinculados al entorno y las experiencias cotidianas no solo capta la atención del estudiante, sino que también permite establecer relaciones más abiertas entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive fuera de ella. Este

enfoque contribuye a que el conocimiento trascienda la mera memorización, ofreciendo herramientas para interpretar y transformar la realidad, mientras se desarrollan competencias críticas que enriquecen el pensamiento reflexivo y práctico en los estudiantes (De la Vega, 2022).

Por otro lado, las aulas multigrado también presentan oportunidades significativas, como la posibilidad de consolidar la identidad cultural de las comunidades. La escuela, en estos contextos, se convierte en un reflejo de la sabiduría colectiva, permitiendo preservar y fortalecer los conocimientos propios de cada territorio. Además, estas aulas funcionan como un mecanismo inclusivo que acoge a poblaciones vulnerables y marginadas por diversas circunstancias sociales, económicas o geográficas. Sin embargo, a pesar de estas ventajas, persisten importantes desafíos relacionados con las deficiencias en infraestructura, la falta de lineamientos claros para la práctica pedagógica, la escasez de capacitación docente y el abandono por parte del Estado. Estas carencias dificultan la implementación efectiva de los modelos educativos en contextos rurales, evidenciando la necesidad de redoblar esfuerzos en la formulación de políticas públicas y estrategias pedagógicas que respondan a las demandas de estas comunidades (Carrete et al., 2021).

De manera evidente, al ser aulas con un número reducido de estudiantes, se tienden a crear comunidades educativas mucho más sólidas, siempre y cuando se promueva un sentido de comunidad que, quizás, en contextos urbanos se pierde a lo largo del camino. Los enfoques individualizados representan, sin lugar a duda, una oportunidad valiosa para atender, de manera específica, muchas de las necesidades concretas de los estudiantes. Cuando el docente dispone del espacio y el tiempo necesarios para brindar un acompañamiento más personalizado, se pueden lograr avances educativos significativos, ya que ello permite una mayor profundización en las necesidades individuales de cada estudiante.

Los materiales han de contribuir a la apertura y conexión de la escuela a su territorio. Por tanto, es necesario revisar también su adecuación por la influencia del trabajo escolar en el entorno, entendiendo la educación como servicio básico en los territorios rurales y un actor dinámico de la dimensión territorial. Es preciso avanzar hacia una educación de calidad que tenga presente la comunidad rural y

el contexto para la dinamización y sostenibilidad de los territorios. (Carrete et al., 2021, p. 6).

La adaptabilidad al contexto, la flexibilidad y la creatividad para la enseñanza son algunos de los muchos beneficios que pueden derivarse de la implementación y planteamiento de estas aulas, ya que generan ventajas tanto para el aprendizaje como para el crecimiento profesional del docente, sin dejar de lado, una vez más, la importancia de capacitarlos adecuadamente para asumir este tipo de desafíos. En definitiva, existen múltiples aristas y enfoques desde los cuales pueden analizarse estos modelos más flexibles y amigables con el conocimiento, pero no es posible glorificarlos sin antes reconocer sus desventajas y dificultades. Tanto el contexto concreto como el abstracto influyen de manera significativa en el desarrollo positivo o negativo del modelo. En última instancia, la educación debe incluir y otorgar oportunidades a toda la comunidad, integrándolos y haciéndolos parte activa de un proceso tan fundamental para el desarrollo de su identidad y de su comunidad.

La teoría sociocrítica: una apuesta para el conocimiento

La teoría sociocrítica encuentra sus fundamentos teóricos en la concepción de las ciencias sociales, entendidas como disciplinas que, además de ser empíricas e interpretativas, se apoyan en estudios comunitarios e integran la participación activa de los involucrados en la investigación. Esta teoría se centra principalmente en promover la transformación social, partiendo de la identificación de un problema para ofrecer diversas soluciones que surjan de la participación colectiva de todos los miembros (Alvarado y García, 2008). Por esta razón, la teoría sociocrítica se establece como el marco teórico de apoyo para el análisis de las representaciones sociales.

Los estudios culturales y literarios representan puntos de análisis que pueden abordarse desde múltiples perspectivas, ya que su variedad es amplia y se originan en diversos contextos o situaciones. Sin embargo, muchas representaciones culturales encuentran su espacio dentro de la literatura, el cine, el arte o los medios de comunicación. La tarea fundamental de la teoría sociocrítica radica en analizar y comprender los mensajes que estas representaciones buscan transmitir, ya que

contribuyen a la construcción de imaginarios colectivos o funcionan como una radiografía social (Ticona, et al., 2020).

En primera instancia, este enfoque analiza críticamente el contenido de las obras con el objetivo de desvelar los significados que en ellas se encuentran, interpretar las intenciones del autor y comprender las implicaciones sociales y culturales que las rodean. Durante este ejercicio, resulta imposible ignorar el contexto social, por lo que es imprescindible examinarlo para identificar los elementos que influyen en las representaciones. Frecuentemente, este análisis permite una comprensión más profunda de las ideologías presentes en la sociedad, ya que las representaciones, como se ha destacado en repetidas ocasiones, oscilan entre perpetuar prejuicios y reforzar imaginarios sociales, o bien, servir como formas de resistencia frente a las estructuras de poder que configuran la sociedad (Ticona, et al., 2020).

En el análisis de las representaciones, la teoría sociocrítica también lleva a cabo un trabajo interdisciplinar, apoyándose en diversos enfoques para estudiar los fenómenos que le conciernen. Esta perspectiva le permite obtener una visión general y enriquecedora de dichos fenómenos. Este ejercicio reflexivo y crítico encuentra una aplicación valiosa en los contextos educativos, ya que la sociocrítica fomenta escenarios donde los estudiantes pueden analizar las obras culturales a partir de las herramientas previamente descritas, descubriendo cómo estas logran tejer conexiones con la realidad, la cultura y la sociedad desde dinámicas sociales e ideológicas. Por un lado, la teoría sociocrítica promueve el pensamiento crítico, ya que exige de los individuos la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre las representaciones culturales, sin dejar de lado los conocimientos previos o los llamados presaberes. De esta manera, los análisis se alimentan de conceptos o significados que el estudiante ya posee a partir de sus experiencias significativas.

Dentro de este orden de ideas, la teoría sociocrítica se ocupa esencialmente del contenido estructural del conocimiento en una sociedad determinada, por lo que asume una perspectiva plural siempre que incluya procesos dinámicos, dialécticos e históricos capaces de darle modalidad a los conocimientos obtenidos en una población determinada,

Cada uno de nosotros pertenece, en algún momento de la vida, a una serie de sujetos colectivos (generación, familia, origen geográfico, profesión, etc.). Pasamos por muchos de estos en el curso de nuestra existencia. Estos diversos sujetos colectivos, al pasar por ellos, nos ofrecen sus valores sociales y visiones de mundo a través de sus discursos específicos. Cada sujeto transindividual inscribe en su discurso los signos de su inserción espacial, social e histórica y, en consecuencia, genera una microsemiótica específica (Escobar y Borrero, 2017, p. 33).

Este enfoque crítico también puede ampliarse y analizarse, como se indicó, desde otros lenguajes, como el arte, la música o el cine. Propone, así, el estudio de las obras artísticas como una fuente de representaciones sociales en torno a la realidad inmediata, es decir, la música, el cine y la literatura funcionan como reflejos o radiografías de la vida social del ser humano. Cuando las obras de arte operan de esta manera, se convierten en espejos de las relaciones sociales, políticas y económicas que se forman e instauran en las sociedades. En este sentido, la sociocrítica parte de la premisa de que los contextos históricos y sociales son los principales puntos de influencia en las obras culturales, rechazando la idea de que los fenómenos históricos son espontáneos y planteando, en cambio, que responden a necesidades históricas, pues la realidad, de manera evidente, los determina.

Estas características y nociones de la teoría no sólo están relacionadas con la educación (pues la criticidad requiere de formación, y la educación es la base del pensamiento crítico), sino que encuentran una aplicación directa en el ámbito pedagógico (Álvarez et al., 2022). En esta dirección, se enmarca el paradigma sociocrítico, el cual se origina con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y cuya finalidad es reevaluar, reinterpretar y, finalmente, criticar las nociones tradicionales y las convenciones socialmente aceptables, con el propósito de replantear teorías formalizadas y proponer nuevas alternativas de estudio y acción (Loza et al., 2020). Siguiendo los principios de la Escuela de Frankfurt, el paradigma sociocrítico busca que la educación se convierta en un pilar fundamental para la transformación de las sociedades, no solo evaluando las teorías preexistentes, sino también proponiendo acciones concretas que conduzcan a mejorar las condiciones de vida en una sociedad (Álvarez et al., 2022).

En resumen, la teoría sociocrítica trasciende la superficie de las obras culturales, pues se enfoca en explorar cómo estas se entrelazan y generan conexiones,

construyendo puentes de interpretación y relaciones entre la realidad histórica y lo social. Al desentrañar significados y contextos, la sociocrítica facilita una comprensión más profunda de las obras, iluminando la complejidad de existir en un contexto histórico dinámico y en constante transformación. En la literatura infantil, por ejemplo, se pueden realizar ejercicios que exploren, a través de la sociocrítica, las diversas representaciones sociales, con el objetivo de generar reflexiones en torno a las múltiples perspectivas que allí se encuentran (Escobar y Borrero, 2017). Esto no solo fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, sino también la creación de espacios de discusión llenos de empatía y tolerancia, al permitir comprender las experiencias ajenas a través de la lectura.

A ello se suma el compromiso social que proponen este tipo de modelos o marcos interpretativos, al estudiar y buscar comprender la realidad social desde perspectivas múltiples, cambiantes y arraigadas a contextos particulares. Aplicado a la educación, se convierte en un referente para orientar las prácticas docentes hacia la creación de pensamiento crítico, ligado a las necesidades específicas de los contextos en los que se enseña (Loza et al., 2020). En este sentido, la teoría no solo constituye una modalidad educativa adaptada al territorio en el que se aplica, sino que también transversaliza diversas problemáticas, vinculando el contexto y sus necesidades con las propuestas y soluciones que surgen desde una perspectiva crítica, orientada a identificar los factores problemáticos y proponer alternativas para superarlos.

Bases Legales

Las bases legales en las que se sustenta esta investigación adquieren relevancia a partir del análisis de los planteamientos normativos vigentes en el país, con el objetivo de destacar la importancia de la lectoescritura en el contexto de la educación multigrado. Este enfoque busca explicar los aspectos relacionados con los objetivos planteados. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) consagra la educación como un derecho fundamental al cual tienen acceso todas las personas del país, especialmente los niños, quienes son priorizados en este derecho:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (art. 44).

La Ley 115 de 1994, también denominada Ley General de Educación, se establece en el país como el marco normativo que fundamenta una concepción integral de la formación humana. Reconoce la educación como un derecho y un deber de todo colombiano, promoviendo procesos de permanente desarrollo personal, cultural y social. En su artículo 64, se precisa su relación con la educación multigrado, especialmente en entidades rurales y territorios con características particulares, al considerar el desarrollo formativo de toda la población campesina. En este contexto, la modalidad multigrado surge como una extensión de la metodología Escuela Nueva, una política rural colombiana que se incorpora al sistema de educación básica y media del país, constituyendo escolarizaciones formales adaptadas a las realidades de las comunidades rurales y a la heterogeneidad de edades y orígenes de su población, incluyendo aquellas en sectores urbano-marginales.

Ahora bien, en lo que respecta a la enseñanza de los procesos de lectoescritura, la Ley General de Educación articula un planteamiento de objetivos en la educación básica, en los que la lectoescritura se concibe como un componente esencial para promover el desarrollo de habilidades comunicativas. De este modo, se busca que los individuos fortalezcan competencias que les permitan escribir, leer, comprender, escuchar, hablar y expresar ideas con precisión en diversos ámbitos de la vida.

Asimismo, en el marco de la modalidad multigrado, vinculada a la metodología Escuela Nueva, se configura una política educativa enfocada en responder a las necesidades de las zonas rurales y a las particularidades de su población. Este modelo pedagógico, instaurado en 1975, surgió con el objetivo de mejorar las condiciones de precariedad en las áreas rurales, las cuales históricamente han sido las más afectadas por la vulnerabilidad social y la escasez de recursos financieros. Sin embargo, el programa Escuela Nueva ha evolucionado gracias a los avances implementados por el Ministerio de Educación. En este sentido, el Decreto 1290 de 2009 establece una pedagogía renovada, en la que los estudiantes de zonas rurales puedan desarrollar con mayor facilidad las competencias básicas de la educación. Bajo este marco, se fomenta la participación activa tanto del estudiante como del docente, donde el papel del maestro se centra en ofrecer elementos didácticos, como guías y manuales, para facilitar el

aprendizaje y permitir que los estudiantes alcancen los estándares básicos de educación, mejorando así la calidad educativa en los contextos rurales (Gañán, 2020).

Frente a las funcionalidades de las aulas multigrado, es importante destacar que esta modalidad educativa se emplea en los niveles de educación básica, abarcando desde los grados preescolares hasta secundaria. Estas aulas se caracterizan por ser unidocentes o unitarias, bidocentes o tridocentes, lo cual se determina de acuerdo con el número de estudiantes asignados a cada docente. Los docentes que asumen estas aulas desempeñan una multiplicidad de funciones, relacionadas tanto con actividades pedagógicas como administrativas y de gestión (González et al., 2022). Dentro de los objetivos generales de la Escuela Nueva, se identifica una necesidad de que las zonas rurales sobresalgan y logren mejores resultados en las pruebas implementadas por el Estado colombiano. Para lograr esta mejoría, es fundamental tener en cuenta el programa de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), instaurado a través de la Ley 1341 de 2009. En este contexto, el Ministerio de Educación considera clave que las escuelas rurales se apropien de esta iniciativa, ya que esto podría promover el uso de materiales tecnológicos y ofrecer a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje mediante metodologías más enriquecedoras para su proceso formativo.

Para garantizar el desarrollo adecuado del programa de las TIC, es esencial el Decreto 1075 de 2015, que establece que: “La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente” (art. 2.3.3.5.7.1). Esto significa que el objetivo principal de incorporar las TIC en la Escuela Nueva es dotar a las escuelas multigrado con los recursos necesarios para cerrar la brecha entre las zonas rurales y urbanas, ya que ambas comparten el mismo objetivo: demostrar que Colombia cuenta con los recursos suficientes para ofrecer una educación de alta calidad (Gañán, 2020). Por ello, se enfatiza en la necesidad de igualdad en los parámetros educativos, implementando metodologías que permitan a las zonas rurales alcanzar los mismos estándares que las zonas urbanas. En este sentido, el Decreto 1075 de 2015 juega un papel crucial en la construcción de una educación de alta calidad, ya que cada uno de sus artículos y párrafos expone los elementos necesarios para que los estudiantes puedan adquirir las bases esenciales de su formación. Retomando el enfoque en las zonas rurales, se

encuentra que en la sección 7 de este decreto se ofrecen lineamientos específicos para que las escuelas multigrado obtengan mejores resultados en las competencias básicas de la educación. A continuación, se detalla lo planteado en esta normativa:

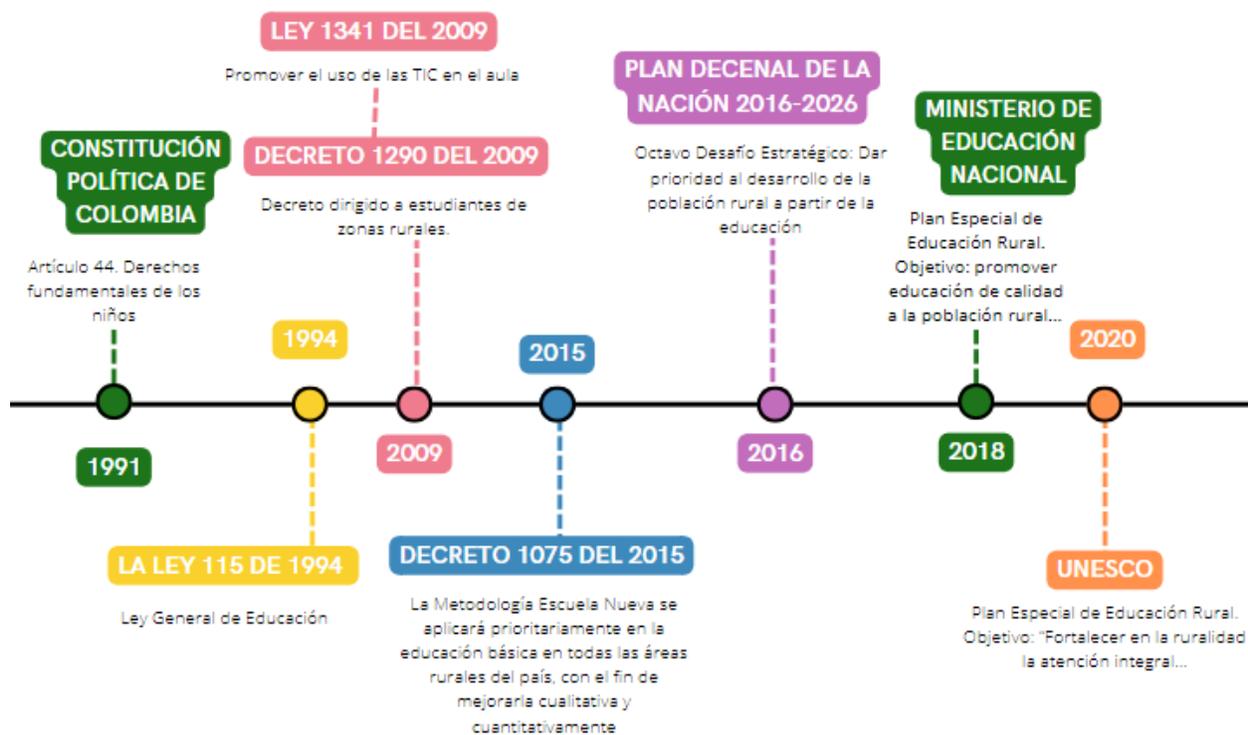
Los establecimientos que adopten la Metodología Escuela Nueva utilizarán en coordinación con las entidades territoriales certificadas en educación, los servicios y componentes de capacitación, dotación de bibliotecas, organización comunitaria, desarrollo de guías para niños y adecuación del currículo a las características de cada región, necesidades e intereses de los niños y padres de familia de conformidad con los criterios básicos que para su aplicación establece el Ministerio de Educación Nacional. (art. 2.3.3.5.7.2).

En esta sección se resalta la importancia de invertir en espacios de enriquecimiento cultural y educativo, brindando herramientas que permitan una vinculación efectiva con los diferentes actores de las zonas rurales. Esto implica que el crecimiento formativo de las escuelas multigrado no debe recaer únicamente en el docente a cargo, sino que requiere del acompañamiento activo de la comunidad y, sobre todo, del apoyo de los entes políticos. Este respaldo es fundamental para que los estudiantes puedan aprovechar su tiempo libre en fortalecer las áreas en las que presentan mayores dificultades en su proceso educativo. De esta manera, al propiciar mejoras en los entornos y actividades extracurriculares, la Escuela Nueva podrá cumplir con su objetivo principal: ofrecer una mejor calidad de vida, dentro del marco de la ley, a los estudiantes que han sido afectados por condiciones de precariedad y vulnerabilidad derivadas del conflicto armado y las características propias de vivir en una zona rural (Gañán, 2020).

Asimismo, se observa cómo el Estado colombiano ha desarrollado e implementado normativas especialmente dirigidas a las escuelas rurales, con el fin de equipararlas en términos de calidad y oportunidades con las escuelas urbanas. Estas normativas están alineadas con parámetros internacionales y cuentan con el apoyo de organizaciones como la ONU, UNESCO y UNICEF. Además, se sustentan en leyes nacionales que abordan temas como la inclusión, la implementación de las TIC, la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación. Para ilustrar cómo ha

evolucionado la normatividad vinculada a la educación rural en Colombia, se presenta la siguiente línea de tiempo:

Figura 1.
Línea de tiempo, normativa sobre escuela rural



Nota. La imagen es elaboración propia, usando el aplicativo CANVA, de canva.com

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque cualitativo

Los enfoques metodológicos en las investigaciones responden a procesos sistemáticos, disciplinados y controlados; el enfoque cualitativo, cuantitativo e incluso mixto propicia el abordaje de los fenómenos presentes en la realidad. Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, en tanto que este permite desarrollar preguntas e hipótesis de manera iterativa antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos. En este sentido, el enfoque cualitativo se fundamenta en la generación de teoría a partir del análisis de datos sistematizados, particularmente en el estudio de fenómenos sociales, lo que resulta esencial para los objetivos de esta investigación (Restrepo, 2013).

Este enfoque cualitativo también posibilita el análisis profundo de los fenómenos mediante referencias y apoyos extraídos de fuentes documentales. La metodología cualitativa fomenta la construcción de conocimiento a través de procedimientos lógicos, tales como la investigación, el análisis, la síntesis y la utilización adecuada de diversas fuentes. Además, la técnica documental permite seleccionar, organizar, interpretar y compilar información, lo que facilita un acercamiento riguroso al objeto de estudio. En otras palabras, se desarrolla una fase de reconstrucción conceptual, como en el caso de la lectoescritura, y otra fase en la que se aborda el fenómeno desde una perspectiva práctica, adaptada al contexto específico en el que se lleva a cabo la investigación.

Paradigma de investigación

Ahora bien, la presente investigación se inscribe también en el paradigma interpretativo, característico de la investigación social, dado que busca una comprensión profunda de un fenómeno social, en este caso, las representaciones sociales asociadas a la lectoescritura en zonas rurales. Este enfoque permite estudiar dichas representaciones desde las perspectivas de los individuos involucrados, con el objetivo de obtener un entendimiento más amplio de las ideas y significados que configuran estas realidades. Al igual que en la sociocrítica, el paradigma interpretativo concede gran valor

a la perspectiva de los sujetos, analizando las construcciones culturales y los significados que emergen de su experiencia, aunque con un énfasis especial en conocer a los principales actores implicados (De Berrios y Briceño, 2009).

A través de métodos cualitativos, este paradigma permite comprender tanto el contexto como los significados que rodean al problema de investigación. Su flexibilidad radica en valorar de manera significativa las experiencias y perspectivas de los sujetos, posibilitando un abordaje más profundo de los datos recopilados (De Berrios y Briceño, 2009). En última instancia, esta metodología permite interpretar el fenómeno investigado a partir de la información que surge durante el proceso investigativo, distanciándose así de la perspectiva positivista, al priorizar la subjetividad y las dinámicas contextuales del problema.

Epistemología del estudio

Como la presente investigación se suscribe en el enfoque cualitativo, su fundamentación epistemológica no debe basarse en el positivismo. Por esta razón, se sitúa en una perspectiva post-positivista, consolidada como una alternativa para superar el paradigma positivista tradicional, que se caracteriza por centrarse únicamente en resultados puntuales y cuantificables, dejando de lado interpretaciones más amplias y contextuales (Villalobos et al., 2024). Este enfoque propone que, si bien las investigaciones pueden intentar fundamentarse en la causalidad y previsión de resultados, no están exentas de prejuicios o ideologías que el observador imprime en los fenómenos estudiados. Esta postura crítica reconoce el sesgo de confirmación que puede influir en los investigadores, quienes tienden a confirmar lo esperado y, en algunos casos, desestimar resultados que contradicen las teorías previas (Martínez et al., 2023). En consecuencia, los estudios positivistas, al centrarse en teorías existentes, suelen limitarse a estas y omitir hallazgos que exceden sus límites predefinidos (Villalobos et al., 2024).

Por esta razón, este tipo de epistemología es una fundamentación que puede ser aplicada a lo sociocultural, a lo político y al ámbito pedagógico, entre otros, ya que trabaja con el comportamiento y elementos humanos (Martínez et al., 2023). Por un lado, porque la muestra y objeto de estudio no pueden examinarse en un lugar controlado (sin factores

externos), sino que dependen de los componentes que integran el contexto que habitan; por el otro, porque los resultados varían por la población, época, el territorio, la sociedad, etc., a la que pertenecen, de lo cual se deduce que, al querer replicarse el estudio, puede arrojar conclusiones diversas (Villalobos et al., 2024). En ese sentido, un fundamento epistémico post-positivista parte de las relaciones intersubjetivas y contextuales del fenómeno que estudia. En últimas, esto también indica que es una postura crítica sobre la realidad; postura que, aunque está basada en supuestos teóricos, determina sus propios resultados a partir de un fenómeno concreto y específico. De allí que el post-positivismo acepte que “las teorías, los fundamentos, el conocimiento y los valores de la persona que investiga pueden tener un efecto en lo que se investiga” (Martínez et al., 2023, p. 7).

Partiendo de lo anterior, se evidencia que “la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de la relación con la práctica” (De Berrios y Briceño, 2009, p. 48). De allí que De Berrios y Briceño (2009) dividan lo epistémico de una investigación en dos dimensiones. La primera, referente a la gnoseológica, la cual está relacionada con el conocimiento o la fuente de saber, es decir, el sustento teórico de la investigación. La segunda es entendida como la distinción ontológica (el ser), que puede estar dirigida ya sea al sujeto o al objeto investigado, por lo que los análisis e interpretaciones dependen de la dirección de donde proviene (si es del primero hacia el segundo o viceversa). En otras palabras, esta segunda dimensión se divide en dos subdimensiones en las que una depende del observador como constituyente de la realidad o del objeto que afecta al sujeto. En ese sentido, ambos son valores o subdimensiones,

(...) expresan la división fundamental de la filosofía y tienen su raíz en la división fundamental de la vida. El ‘idealismo’ trata la naturaleza del “ser” como el resultado del “pensar”; el ‘realismo’ condiciona el “pensar” a la naturaleza del “ser”. De esa forma ‘idealismo’ y ‘realismo’ se excluyen mutuamente por su proceso inverso de reconstrucción de los procesos de la conciencia. (De Berrios y Briceño, 2009, p. 49)

Ahora bien, considerando que el objetivo de la presente investigación radica en la generación de constructos teóricos, la dimensión a la que se adscribe corresponde a la

distinción gnoseológica o “espacio concretamente epistemológico o epistemología propiamente dicha, en tanto su alusión al ‘saber’ o a la fuente del ‘saber’ en una investigación” (De Berrios y Briceño, 2009, p. 48). No obstante, en cierta medida, esta dimensión se encuentra relacionada de manera indirecta con la subdimensión objetiva de la distinción ontológica, dado que los constructos teóricos surgen de las representaciones sociales de los docentes, es decir, del objeto de estudio y no directamente del investigador.

Método

El método seleccionado para esta investigación es el fenomenológico, el cual se fundamenta en la interpretación de las estructuras de la experiencia y en la atribución de significado a dichas vivencias. Este enfoque permite un análisis profundo de diversas dimensiones, tales como las relacionales, éticas y prácticas propias de la pedagogía, que suelen ser de difícil acceso en el campo educativo. Específicamente en el ámbito escolar, las experiencias se recopilan de los agentes que conforman la comunidad educativa y, a partir de ellas, se construyen sentido y significado (Fuster, 2019).

Mediante este método, es posible emplear técnicas e instrumentos para recopilar información sin perder de vista el aporte al conocimiento que debe realizarse desde el enfoque fenomenológico. Esto implica considerar las vivencias de los seres humanos para otorgarles un significado dentro del mundo en el que han vivido (Martínez, 1996). El objetivo principal de la fenomenología es transformar la experiencia vivida de manera que pueda ser objeto de reflexión y adquirir un significado que la fortalezca. Entre las características más destacadas del método fenomenológico se encuentra su capacidad para explicar los fenómenos que se manifiestan en la conciencia del ser humano, revelando la naturaleza y estructura de la experiencia vivida. Este proceso permite conceptualizar la manera en que el sujeto experimenta el mundo, otorgándole un significado único. Según Van Manen (2003), para lograr esto es crucial establecer un acercamiento entre el investigador y el individuo investigado, con el propósito de obtener información detallada que conduzca a una reflexión profunda. Este proceso debe evitar cualquier prejuicio, de manera que se permita una interpretación genuina de la experiencia desde la perspectiva del propio sujeto.

Fases del método fenomenológico

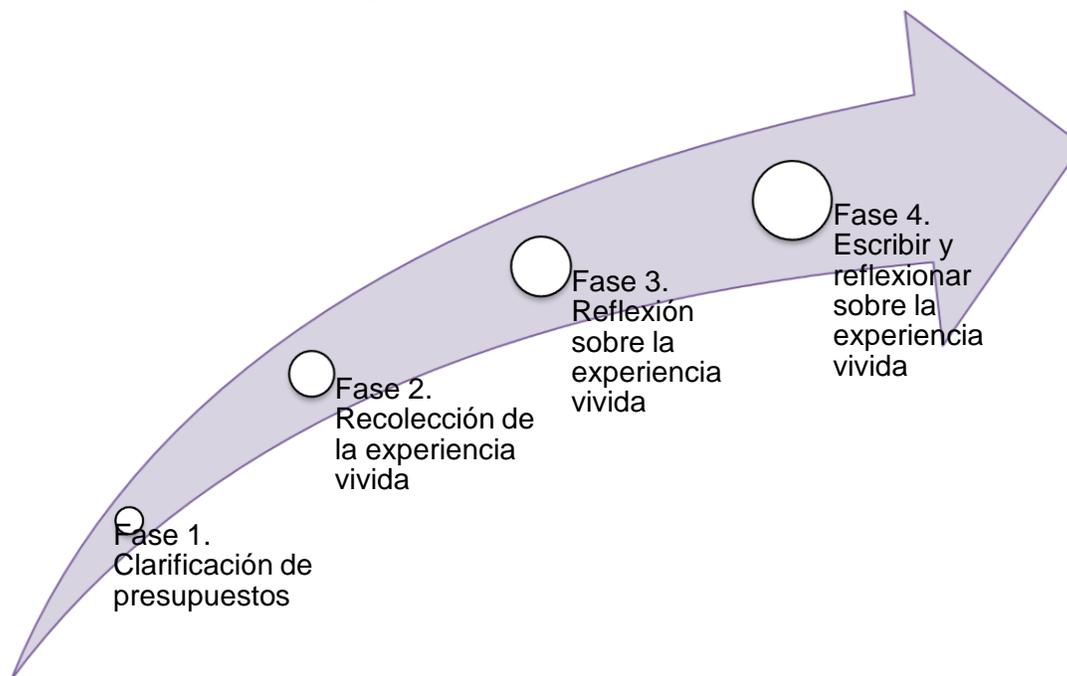
La triangulación de la información está supeditada al método fenomenológico, el cual, según Aguirre y Jaramillo (2012), puede entenderse desde tres perspectivas: filosófica, científica y metódica. En este caso, la investigación toma la fenomenología como un método investigativo-interpretativo, por lo que se ajusta a la tercera caracterización, es decir, lo metódico. Este enfoque se desarrolla a través de fases escalables que permiten aproximarse a la verdad de un fenómeno, y que, a su vez, están guiadas por dos tipos de reducciones: la eidética y la trascendental. La reducción eidética se relaciona con la actitud natural o cotidiana, mientras que la trascendental abarca la manera en que las personas generalizan los fenómenos, encontrando puntos en común que posibilitan la analogía y el análisis. Así, cada fase transita de un estado o tipo de reducción a otro antes de progresar hacia la fase siguiente. De acuerdo con lo anterior, este método se estructura en las siguientes etapas: “1) partir de la actitud natural; 2) epojé – reducción eidética; 3) epojé – reducción trascendental; 4) constitución” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 59).

En este sentido, la primera fase consiste en realizar una descripción inicial del fenómeno, considerada como una primera postura frente al mundo. En esta etapa, se desarrolla una aproximación convencional, observacional o con una actitud natural. Para avanzar a la siguiente fase, se abandona dicha naturalidad propia de la reducción eidética y se transita hacia una nueva fase, donde se describen las vivencias asociadas al fenómeno (en esta investigación, los docentes entrevistados), manteniendo el enfoque eidético. Este proceso se repite en la transición a la tercera fase, que también es de tipo descriptivo, pero que ahora se centra en una reducción trascendental, es decir, en las estructuras que posibilitan los fenómenos (Aguirre y Jaramillo, 2012). Finalmente, en la última etapa, se realiza una descripción constituyente, que implica la exposición e interpretación de los sujetos, objetos y fenómenos según su constitución. Esta constitución se entiende como el conjunto de elementos intersubjetivos que los componen, lo que significa que no pueden describirse de manera aislada o separada de su contexto. De esta forma, las fases del método fenomenológico son de carácter

descriptivo (no objetivas), pero siempre fundamentadas en un proceso previo de análisis interpretativo o trascendental.

En relación con las fases del método fenomenológico, siguiendo a Fuster (2019), se pueden plantear cuatro fases (Figura 2):

Figura 2.
Fases del método fenomenológico



Nota. Adaptado de Fuster (2019)

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

La primera fase corresponde a la etapa previa o de clarificación de presupuestos. En esta etapa, el investigador establece hipótesis y presupuestos relevantes para la investigación, además de identificar conceptos teóricos previos que se relacionen con los fenómenos estudiados. La segunda fase consiste en recoger la experiencia vivida. Para ello, el investigador utiliza diversos instrumentos como entrevistas, relatos de experiencias personales, observación de fenómenos y descripción documental (Fuster, 2019).

La tercera fase se denomina etapa estructural y se caracteriza por la reflexión que surge a partir de la experiencia vivida. En esta etapa, se intenta comprender los

significados de los fenómenos estudiados mediante un contacto directo con las experiencias, reflexionando fenomenológicamente sobre ellas. Asimismo, se realiza un análisis de los significados encontrados en relación con las temáticas propuestas (Fuster, 2019).

Finalmente, la cuarta fase implica escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida. Según Van Manen (2003), esta etapa consiste en “diseñar una descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). En este sentido, se busca realizar una descripción basada en los significados encontrados, con el propósito de generar una comprensión profunda y una transformación del fenómeno estudiado. Además, esta fase incluye la confrontación con otros estudios similares, lo que permite enriquecer el análisis y contrastar los hallazgos con otras investigaciones relacionadas.

Contexto o escenario

El nombre de la sede principal de la institución educativa objeto de la presente investigación es la sede Colorada del Colegio Inocencio Chincá. Su denominación oficial es CAER José Inocencio Chincá, aunque también es conocida como Colegio Inocencio Chincá, en honor al militar colombiano que participó en las batallas independentistas bajo las órdenes de Simón Bolívar. La sede Colorada se encuentra ubicada en la vereda Altamira, una zona completamente rural del municipio de Fortul, uno de los siete municipios que conforman el departamento de Arauca, Colombia. En cuanto a las coordenadas geográficas de la sede Las Coloradas, estas son: Decimales: 6.707348, - 71.643057; Sexagesimales: 6°42'26"N, 71°38'35"W; UTM: 19 N 207791.85 742185.0; y MGRS: 19N BH 07792 42185.

Figura 3.
Ubicación satelital de Colegio Inocencio Chincá. Sede La Colorada



Nota. Imagen tomada de Google.maps, el día 5 de mayo de 2024, de <https://www.google.com/maps/place/6%C2%B042'26.5%22N+71%C2%B038'35.0%22W/@6.7124578,-71.6601179,14z/data=!4m4!3m3!8m2!3d6.707348!4d-71.643057?entry=ttu>

Figura 4.
Fachada de Colegio Inocencio Chincá. Sede La Colorada



Nota. Fotografía tomada *in situ* por la investigadora.

El municipio de Fortul está ubicado a 559 kilómetros de la capital del país (aproximadamente 10 horas de viaje) y, a su vez, se encuentra a 153 kilómetros de la capital departamental, la ciudad de Arauca. La vía que conecta Arauca con Fortul está en un estado relativamente bueno, por lo que el transporte terrestre toma un poco más de 3 horas. Además, Fortul está aproximadamente a 1 hora y 7 minutos de la frontera con Venezuela. Este municipio fue fundado en 1920, pero no obtuvo su categoría oficial

hasta el 15 de diciembre de 1989, mediante el Decreto 2926. Su nombre honra al prócer Pedro Fortul, quien participó en la independencia de Nueva Granada. Según el censo realizado en 2005, Fortul cuenta con más de 25 mil habitantes, de los cuales un poco más de 13 mil residen en la cabecera municipal.

Debido a su ubicación geográfica y contexto social, Fortul y sus alrededores han sido profundamente marcados por el narcotráfico, los enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y el ejército. Un comunicado emitido el 21 de enero de 2022 por la Comisión de la Verdad refleja que, a pesar de los acuerdos de paz firmados entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional de Juan Manuel Santos, la violencia del conflicto armado sigue vigente en la región. Según el reporte de la Comisión de la Verdad (2022), desde principios de ese año se registraron enfrentamientos entre actores armados, especialmente entre el ELN y las disidencias de las FARC, afectando gravemente a municipios como Fortul, Tame, Saravena, Arauquita, Arauca (capital), Cubará, entre otros. En los primeros 20 días de 2022, se contabilizaron 34 homicidios y 269 desplazamientos forzados, además de amenazas constantes a presidentes de juntas de acción comunal y líderes sociales, secuestros, aislamiento de comunidades indígenas y agresiones contra personas en proceso de reincorporación. Esto demuestra que el contexto social de la región donde se encuentra la escuela está profundamente permeado por el conflicto armado colombiano, que ha afectado al país durante más de 60 años.

Por otro lado, es importante destacar que Fortul es un territorio cuya economía se sustenta principalmente en el comercio de bienes básicos y de consumo. Entre las actividades económicas más representativas se encuentran las tiendas, restaurantes, talleres y almacenes. Asimismo, la ganadería, junto con la agricultura y la producción de queso, constituyen pilares fundamentales de la economía local. El municipio es también un espacio rico en diversidad cultural, habitado por pueblos originarios y colonias provenientes de diferentes regiones del país, como costeños y santandereanos, entre otros. Estas características también se reflejan en la sede La Colorada, permeando su constitución social y las dinámicas internas. Esto evidencia que el contexto socioeconómico y las relaciones personales de quienes integran la escuela están profundamente atravesados por dichas condiciones culturales y económicas.

Por su parte, la escuela es una de las seis sedes ubicadas en el mismo sector. Debido a la particularidad del modelo multigrado, cada grado cuenta con un solo docente encargado de atender a los estudiantes. Sin embargo, existen notables desigualdades en cuanto al apoyo que los niños reciben de sus familias. En algunos casos, los padres están presentes y colaboran en los procesos escolares, pero en otros, especialmente entre los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, el apoyo es casi inexistente. Es común que los niños lleguen sin útiles escolares, sin uniforme, sin zapatos e incluso sin agua para beber, un aspecto especialmente preocupante si se considera que la institución no cuenta con agua potable. Actualmente, en la sede La Colorada están matriculados 30 estudiantes, provenientes tanto de veredas aledañas como de grupos indígenas. Estos niños pertenecen a los grados de preescolar y primero, provienen de familias de escasos recursos y enfrentan problemas de aprendizaje en diversas áreas temáticas.

Informantes clave

Según San Martín (1998), la fenomenología es particularmente adecuada para abordar fenómenos relacionados con la conducta humana dentro de un campo de estudio específico. Esto se debe a que constituye una metodología idónea para identificar y comprender el conocimiento derivado de un fenómeno social, especialmente al considerar el significado que surge de los datos o la información proporcionada por los informantes, ya sean personas, documentos, discursos, misivas u otros. En este sentido, el espacio propicio para el análisis está conformado por escenarios donde las personas generan discursos y pensamientos en torno a un tema, actuando como miembros de una población relativamente homogénea. En el caso de esta investigación, los informantes serán los docentes que laboran en una escuela multigrado.

A continuación, se presenta una tabla que caracteriza a los informantes seleccionados, teniendo en cuenta que se tomarán como referentes a cinco profesores del municipio de Arauca que enseñan en aulas multigrado:

Tabla 1.
Caracterización de los informantes

Sexo	Edad	Tiempo de labor docente	Última titulación
Docente 1 (DOC1)	40 años	20 años	Magíster en didáctica de la matemática
Docente 2 (DOC2)	41 años	2 años	Maestrante de recursos digitales aplicados a la educación
Docente 3 (DOC3)	44 años	14 años	Magíster en didáctica de la matemática
Docente 4 (DOC4)	40 años	13 años	Especialista en matemáticas
Docente 5 (DOC5)	38 años	8 años	Magíster en enseñanza de las ciencias

*Fuente: elaboración propia.

Técnicas de Recolección de la información

Dado que la presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, la técnica de recolección de datos debe ser coherente con este enfoque. Aunque podría pensarse que el objetivo central de generar constructos teóricos apunta hacia una revisión documental, lo esencial es que dichos constructos se fundamenten en las representaciones sociales de los docentes. Por tanto, la información recolectada no será cuantificable ni generalizable, sino que dependerá de las respuestas individuales de los sujetos de estudio. Por estas razones, se ha seleccionado la entrevista como técnica principal para la recolección de datos, siendo este uno de los instrumentos más comunes y efectivos en la investigación cualitativa.

Instrumento

La entrevista tiene como finalidad establecer una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, con el objetivo de obtener información relevante que permita abordar el problema planteado en la investigación. Este instrumento facilita la recopilación de datos más profundos y detallados sobre los fenómenos estudiados, lo cual es especialmente útil en métodos fenomenológicos, ya que permite conocer de manera directa las experiencias vividas por los sujetos. Con esta técnica se busca que la información obtenida sea lo más precisa posible, logrando capturar los significados que los participantes atribuyen a sus vivencias; de esta forma,

el proceso se convierte en un intercambio activo entre ambas partes (Díaz-Bravo et al., 2013).

La entrevista semiestructurada resulta la más adecuada, aunque no excluye el uso de otros instrumentos que puedan emplearse de forma alternativa o complementaria, como la observación, los diálogos informales, los grupos focales o el análisis de documentos y literatura, entre otros (Lúquez y Celayarán, 2016). En cuanto a las entrevistas, Creswell (1998, como se citó en Vasilachis, 2006) recomienda realizar varias entrevistas que sean suficientes y consistentes para saturar las categorías de análisis, mientras que Dick (2005) sugiere tomar notas y complementar este proceso con grabaciones. Además, las observaciones, conversaciones casuales y trabajos grupales realizados en el escenario de estudio deben registrarse como notas de campo.

En lo referente a la validez y fiabilidad de los instrumentos de investigación, Martínez (2006) señala que, en investigaciones cualitativas orientadas por un método fenomenológico, la confiabilidad radica en el nivel de concordancia interpretativa entre el investigador y los evaluadores. Si el nivel de consenso es alto, se puede considerar que existe confiabilidad. Sin embargo, dado que este tipo de investigaciones son complejas y abordan realidades multifacéticas, no es posible establecer un proceso de confiabilidad sistemático o tan riguroso como en las investigaciones experimentales. Por esta razón, la confiabilidad interna es el elemento que permite generar credibilidad en las estructuras significativas que otorgan coherencia a los fenómenos observados y estudiados. En este caso, la entrevista dirigida a los docentes consta de 14 preguntas abiertas (Anexo A), organizadas en las siguientes categorías:

Tabla 1
Categorías y Subcategorías preestablecidas en estudio.

Categorías	Subcategorías	Ítems Guion de entrevistas
Proceso de enseñanza en escuela multigrado	Estrategias metodológicas	1 y 2
	Rol docente	3 y 4
	Condiciones escolares	5 y 6

Categorías	Subcategorías	Ítems Guion de entrevistas
Proceso de lectura de niños de escuela multigrado	Lectura y contexto	7 y 8
	Principales retos	9
Proceso de escritura de niños de escuela multigrado	Escritura y contexto	10 y 11
	Principales retos	12

Fuente: Datos propios de la investigación.

Análisis de la información

Existen diversos métodos para realizar un análisis fenomenológico en las investigaciones; sin embargo, en esta ocasión se retomarán específicamente los postulados de Gordón (2017), quien sintetiza el modelo propuesto por Clark Moustakas. El procedimiento comienza con una lectura integral de las transcripciones de las entrevistas. Posteriormente, se lleva a cabo una segunda lectura, en la cual se identifican y extraen unidades de significado, destacando palabras o frases que se relacionen directamente con el fenómeno de estudio. Esto permite crear categorías iniciales. A continuación, se analiza cada unidad de significado, identificando similitudes y diferencias entre las categorías generadas. Estas unidades se agrupan posteriormente para formar temas centrales. Una vez definidos los temas centrales, se procede a realizar una descripción textural de estos, es decir, una descripción detallada de las experiencias relacionadas con los temas. Luego, se desarrolla una descripción estructural, que define la estructura que debe adoptar cada tema y que se convierte en el objeto principal de interpretación. Finalmente, se realiza una descripción textural-estructural, que combina los aspectos texturales y estructurales en una visión general, de donde se genera la interpretación fenomenológica final (Martínez, 2008).

Para llevar a cabo estos pasos, se utiliza el programa Atlas.Ti, un software diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos. Este programa facilita la comparación y recuperación de elementos que generan patrones o se repiten constantemente en los documentos analizados, como entrevistas, leyes o artículos. Según la página oficial de Atlas.Ti (2024), esta herramienta es ideal para investigaciones

con enfoque cualitativo o mixto, ya que permite procesar grandes volúmenes de información en poco tiempo y detectar coincidencias y patrones en los datos recolectados por los investigadores, optimizando así el análisis y la interpretación de los resultados.

Triangulación

De acuerdo con lo planteado, el instrumento seleccionado (entrevista semiestructurada) tiene como propósito recopilar información de manera descriptiva, permitiendo registrar las perspectivas personales de los informantes clave. Sin embargo, esta información será sometida a un filtro interpretativo por parte de la investigadora, lo que implica que las respuestas serán categorizadas y contrastadas con el sustento teórico recopilado previamente. Este proceso de análisis representa una transición de lo eidético a lo trascendental, en el que las experiencias individuales serán comparadas y discutidas a la luz de las teorías existentes. A partir de este contraste y análisis, se formularán hipótesis provisionales que conducirán a conclusiones respecto al fenómeno estudiado. Este enfoque resulta fundamental para la presente investigación, ya que permite realizar un ejercicio investigativo-interpretativo orientado a la construcción de los constructos teóricos necesarios. Estos constructos, en el contexto de las aulas multigrado, serán herramientas pedagógicas diseñadas específicamente para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en niños. De esta manera, las vivencias y experiencias compartidas por los docentes se convertirán en fundamentos teóricos que podrán ser aplicados para fortalecer su práctica docente en el área del lenguaje, con un enfoque especial en el desarrollo de la competencia lectoescritora.

Criterios de Rigor

Según Erazo (2011), una investigación cualitativa debe cumplir con ciertos criterios de rigor que aseguren la validez y confiabilidad de sus hallazgos. El primer criterio es el valor de verdad, lo que implica que los descubrimientos realizados deben establecer confianza tanto en la interpretación de la investigación como en la información obtenida de otras fuentes. Esto requiere reconocer que los datos proporcionados por los participantes son fundamentales y constituyen la base para contrastar y validar los

hallazgos. El segundo criterio es la aplicabilidad o transferibilidad, la cual permite formular hipótesis que puedan aplicarse a contextos similares sin caer en generalizaciones indebidas. Este criterio demanda que los datos encontrados sean estables y creíbles, lo que incluye la verificación rigurosa de la información proveniente de los participantes y de las fuentes consultadas.

Por último, el tercer criterio es la neutralidad, que consiste en garantizar que los resultados obtenidos no estén influenciados por intereses o sesgos del investigador. En su lugar, deben reflejar de manera objetiva la producción de información. Para lograr esto, es indispensable recurrir a fuentes de triangulación y verificación de los datos recopilados, especialmente dentro del método fenomenológico seleccionado para esta investigación (Erazo, 2011). Este enfoque asegura que los resultados sean acordes con la realidad estudiada y respalden la credibilidad del proceso investigativo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Con el fin de cumplir el propósito de la investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco docentes para generar constructos teóricos de sus representaciones sociales en la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado. El proceso de investigación se realiza a través de la transcripción, la codificación y la categorización de las respuestas dadas por los docentes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas:

Categoría: Proceso de enseñanza en escuela multigrado

En esta categoría denominada proceso de enseñanza en la escuela multigrado, se establecieron tres subcategorías de análisis: estrategias metodológicas, rol docente y condiciones escolares. En los siguientes apartados se presenta el análisis de cada subcategoría.

Subcategoría: estrategias metodológicas

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría estrategias metodológicas:

Tabla 2.

Codificación de la subcategoría: estrategias metodológicas

Subcategoría: estrategias metodológicas	
Docente	Citas
DOC1	Se pueden relacionar con el contexto de vida de los estudiantes utilizando cuentos leyendas y fábulas que reflejen la cultura y las tradiciones de la comunidad, libros de imágenes y cómics que sean ilustrados y representen situaciones de personajes con los que los niños puedan identificarse esto genera comprensión e interés en ellos; realizar proyectos de lectura con textos relacionados con la vida local y cotidiana como historias de la comunidad, de entrevistas a miembros reconocidos; animar también a los estudiantes a escribir sus propias historias mediante las experiencias y actividades cotidianas; explorar textos que describan la flora y la fauna y el paisaje en el que ellos se desenvuelven. También, utilizar juegos educativos y actividades prácticas que conecten la lectura con experiencias diaria. Lecturas bastante variadas o libros bastante variados; dentro de ellos podemos tener libros ilustrados con muchas imágenes para los niños más pequeños y para los más grandes con

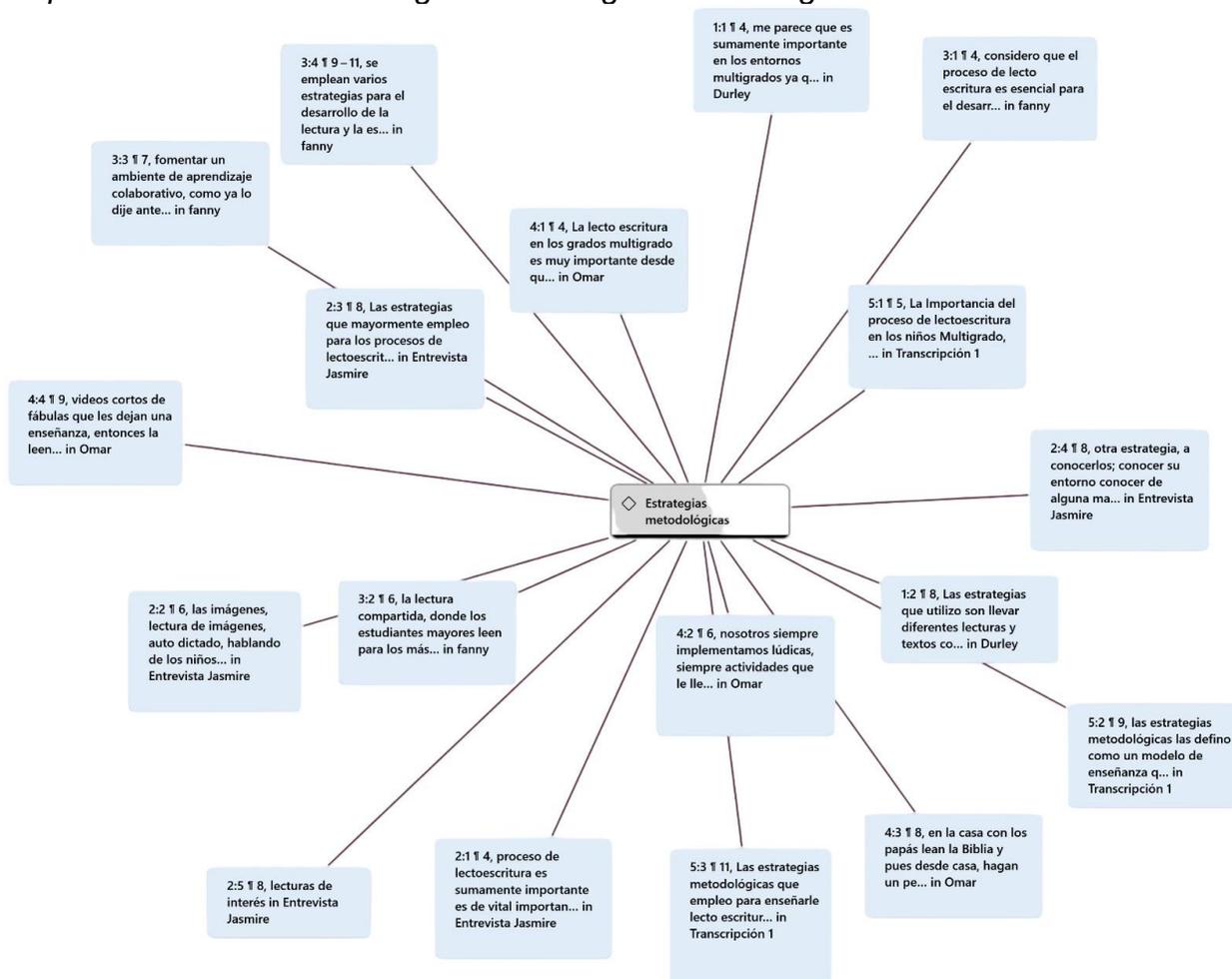
Subcategoría: estrategias metodológicas	
Docente	Citas
	<p>un poquito más largo, el texto y menos imágenes. También, podemos utilizar los cuentos populares o las leyendas llaneras ya que eso les llama mucho la atención. También podemos utilizar las fábulas que son textos cortos, pero que siempre dejan una enseñanza.</p> <p>Los textos informativos también son bastante interesantes porque proporcionan información y pueden adaptarse a los diferentes niveles, las historietas o cómics que son atractivos para los niños de todas las edades. También, los libros de poesía y los de rimas son excelentes, Llamam mucho la atención tanto para los pequeños como para los grandes.</p>
DOC2	<p>Para mí la estrategia fue una de las estrategias fuertes para que los estudiantes se interesen por la lectura. Sí, entonces, pues de nada me sirve llevar lecturas muy bien preparadas muy bien diseñadas con digámoslo así con preguntas tipo ICFES; mejor dicho para ayudarlos, digamos para las pruebas y todo si son lecturas de digamos personajes que ellos para nada, entonces el contexto es fundamental desde cualquier edad muy muy importante.</p> <p>Llevar al estudiante a contexto para que disfruten más y para que muestren más interés, las TIC y es uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado, entonces yo creo que sería uno de los más</p>
DOC3	<p>Relacionar los contenidos de la lectura con el contexto de cada estudiante, pues esto es fundamental para hacer que el aprendizaje sea más significativo. Entonces, debemos seleccionar los textos o materiales que vayamos a utilizar que reflejen las experiencias, intereses y la realidad de los estudiantes.</p> <p>Al involucrar a los estudiantes en actividades que relacionan los textos con su vida cotidiana, pues eso hace que ellos escriban con más naturalidad sus propias experiencias y realicen proyectos de lectura relacionados con temas de interés, pues esto ayuda a que estos temas tengan relevancia y que este contenido se pueda de pronto mostrar y así también motivarlos a leer con más interés y entusiasmo.</p> <p>Los textos que considero más efectivos pues son aquellos textos que son pues más asequibles, variados y adaptados a diferentes niveles de habilidad; me gusta mucho utilizar los libritos en las cartillas de Nacho lee; mi primer libro</p> <p>Libros donde miden la cantidad de palabras por minuto; libros que tienen lecturas de pronto en forma de caligrama que ayuden a utilizar una lectura de abuelo de pájaro, lectura mental etcétera; textos temáticos relacionados con los intereses de los estudiantes de fútbol y de pronto de cocina, de personajes históricos, de animales, aventuras, eso les gusta mucho a ellos; materiales interactivos entonces como libros electrónicos, con audio, con vídeo esos son bastante beneficiosos para los estudiantes; libros con temas culturales, de diversidad, de la naturaleza, del contexto en el que vivimos pienso que son muy enriquecedores</p>
DOC4	<p>La lectura es importante para la unión de las familias, pues ayuden a que las familias se unan.</p> <p>Estoy seguro que si desde pequeños se fomenta el amor a la escritura los espacios escolares en espacios sociales en las veredas o en los municipios va a ser algo muy importante a nivel nacional, pues se va a mejorar de pronto las pruebas Saber, van a tener de pronto un buen desempeño en universidad, entonces eso es esencial y si en la casa pues colaboran todavía los papás sería algo excelente, serían como sí creo que la lectura es esencial también para que junto cuanto mayores no se den como engañar que lee mucho va a llegar muy lejos.</p> <p>Los libros son esenciales, también el material de fotocopias que desde casa preparamos, siempre les ayuda a los niños para trabajar la lectura la escritura entonces esos son como los medios que más nos ayudan en el desarrollo de las actividades escolares.</p>
DOC5	<p>Los contenidos de lectura con el contexto de las de la vida de los estudiantes; tienen mucha relación, trabajo prácticamente con las vivencias de los niños y se buscan lecturas y textos</p>

Subcategoría: estrategias metodológicas	
Docente	Citas
	<p>analíticos y acordes a su edad; pero también a su entorno. El entorno escolar es un entorno rural en mi caso, entonces casi los contenidos son de acuerdo a la edad y al entorno.</p> <p>Los tipos de materiales de lectura que considero más efectivos para los estudiantes de multigrado: son los materiales didácticos; ya que estos materiales didácticos facilitan el aprendizaje de los niños y consolida sus saberes, son aquellos materiales que ellos pueden sentir, pueden tocar, pueden ver materiales de ahí mismo que se pueden utilizar con todos los niños de multigrado entre estos tenemos: cubos didácticos, tenemos frisos, se tienen también historietas y todos estos materiales didácticos agilizan el aprendizaje en los estudiantes de multigrado.</p>

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría estrategias metodológicas que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 5)

Figura 5.

Mapa de redes de la subcategoría: estrategias metodológicas



El análisis de la subcategoría "estrategias metodológicas", dentro del proceso de enseñanza en escuelas multigrado, destaca la relevancia de las prácticas pedagógicas adaptadas a las características particulares de estos contextos educativos. Los docentes, al abordar la diversidad de niveles académicos y edades presentes en estas aulas, implementan estrategias que reflejan no solo su conocimiento pedagógico, sino también las representaciones sociales que han construido sobre la enseñanza de la lectoescritura.

El papel del contexto en las estrategias metodológicas

Uno de los temas centrales identificados en las entrevistas con los docentes es la importancia de contextualizar los contenidos educativos para hacerlos más significativos para los estudiantes. DOC1 menciona que "los cuentos, leyendas y fábulas que reflejan la cultura y las tradiciones de la comunidad" son herramientas valiosas para fomentar el interés y la comprensión lectora. Según el marco teórico, las representaciones sociales, tal como las describe Moscovici (1981), permiten a los individuos otorgar sentido a la realidad a partir de sus experiencias culturales. En este caso, al incorporar materiales que resalten elementos de la vida local, los docentes están fortaleciendo el vínculo entre los estudiantes y el conocimiento, facilitando un aprendizaje significativo.

De igual forma, DOC2 subraya que "el contexto es fundamental desde cualquier edad" y critica el uso de lecturas que no se relacionan con las vivencias de los estudiantes, ya que estas tienden a generar desinterés. Este planteamiento coincide con la perspectiva de Jodelet (2020), quien afirma que las representaciones sociales están moldeadas por los valores y las experiencias compartidas dentro de una comunidad. Cuando los contenidos educativos reflejan estos valores, los estudiantes encuentran mayor relevancia en lo que aprenden, lo que incrementa su motivación y compromiso con el proceso educativo.

En este sentido, el marco teórico también resalta la importancia de integrar elementos del contexto rural en las estrategias pedagógicas. Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que los niños comienzan a formar representaciones sobre el lenguaje escrito a partir de su interacción con objetos culturales en su entorno. Por lo tanto, el uso de textos

relacionados con la flora, fauna y tradiciones locales no solo enriquece la enseñanza de la lectoescritura, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes.

Materiales didácticos y su adaptación al aula multigrado

La diversidad de niveles educativos y edades en las aulas multigrado plantea desafíos significativos para los docentes, quienes deben diseñar estrategias que atiendan las necesidades específicas de cada estudiante. Una solución comúnmente implementada es el uso de materiales didácticos variados y adaptados. DOC1 señala que es crucial ofrecer "libros ilustrados con muchas imágenes para los niños más pequeños y textos con menos imágenes para los mayores", asegurando así que cada estudiante encuentre recursos adecuados a su nivel de desarrollo.

Por su parte, DOC5 menciona que los materiales didácticos como "cubos didácticos, frisos e historietas" son especialmente efectivos en contextos multigrado, ya que facilitan la interacción y el aprendizaje práctico. Según Molina y Romero (2012), las representaciones sociales de los docentes influyen en la selección de estos recursos, priorizando aquellos que conectan el aprendizaje con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Además, el uso de materiales tangibles no solo refuerza las habilidades lectoescritoras, sino que también promueve el desarrollo de habilidades psicomotoras, lo que es particularmente relevante en entornos rurales.

DOC3 complementa esta idea al sugerir el uso de "libros electrónicos, textos temáticos y materiales interactivos" que respondan a los intereses de los estudiantes, como deportes, cocina o personajes históricos. Este enfoque refleja una adaptación de las estrategias pedagógicas a la diversidad presente en las aulas multigrado. El marco teórico resalta que, en contextos rurales, es esencial implementar materiales educativos que sean accesibles y relevantes, ya que esto fomenta una participación activa y comprometida por parte de los estudiantes.

La escritura creativa como estrategia para fortalecer la identidad cultural

La escritura creativa emerge como una estrategia clave para fomentar la expresión personal y la identidad cultural de los estudiantes. DOC1 destaca la importancia de "animar a los estudiantes a escribir sus propias historias basadas en sus

experiencias cotidianas", una práctica que conecta directamente el aprendizaje con las vivencias personales. Según Silva-Peña et al. (2016), la escritura debe ser vista como un sistema de representación que permite a los estudiantes construir significados y expresar su identidad cultural.

DOC3 también enfatiza que involucrar a los estudiantes en proyectos de escritura relacionados con su vida cotidiana "hace que escriban con más naturalidad y que los temas tengan relevancia para ellos". Esta estrategia no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y conexión con su comunidad. El marco teórico respalda esta idea al destacar que las representaciones sociales, tal como lo plantea Jodelet (2020), están profundamente influenciadas por las interacciones sociales y los valores compartidos. Al promover la escritura creativa, los docentes están facilitando un espacio para que los estudiantes resignifiquen su realidad y la compartan a través del lenguaje escrito.

Además, DOC4 menciona que la lectura y la escritura pueden desempeñar un papel importante en la "unión de las familias", al fomentar actividades que involucren a los padres en el proceso educativo. Este enfoque resalta la dimensión social del aprendizaje y su capacidad para fortalecer los lazos comunitarios, un aspecto que el marco teórico identifica como esencial en la educación rural.

La tecnología como recurso emergente en las aulas multigrado

Aunque las limitaciones de infraestructura y recursos tecnológicos son una barrera importante en las escuelas multigrado, los docentes reconocen el potencial de las tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza. DOC2 menciona que "las TIC son uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado", pero considera que su inclusión podría despertar un mayor interés en los estudiantes. Según el marco teórico, las tecnologías educativas pueden actuar como mediadores culturales que facilitan la construcción de significados compartidos y amplían las posibilidades de aprendizaje (Molina y Romero, 2012).

DOC3 propone el uso de "libros electrónicos, con audio y video", que ofrecen una experiencia multisensorial y pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Este enfoque responde a las representaciones sociales emergentes que asocian la tecnología

con la modernización del proceso educativo. Sin embargo, el marco teórico también subraya la necesidad de capacitación docente y la mejora de la infraestructura tecnológica para garantizar que estas herramientas se utilicen de manera efectiva.

Reflexiones finales sobre las estrategias metodológicas

El análisis de las estrategias metodológicas implementadas en las aulas multigrado pone en evidencia la centralidad del contexto cultural y social en el diseño de las prácticas pedagógicas. Los docentes, al integrar elementos del entorno local en la enseñanza de la lectoescritura, están promoviendo un aprendizaje significativo que responde a las necesidades y realidades específicas de sus estudiantes. Este enfoque no solo fortalece las competencias lectoescritoras, sino que también contribuye a la construcción de una identidad cultural compartida.

Desde el marco teórico, las representaciones sociales, tal como las describe Moscovici (1981) y Jodelet (2020), ofrecen una perspectiva valiosa para comprender cómo los docentes interpretan y aplican sus estrategias metodológicas. Estas representaciones orientan sus decisiones pedagógicas y reflejan su compromiso con la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde los desafíos educativos son más acentuados.

De esta forma, las estrategias metodológicas en las escuelas multigrado deben ser comprendidas como una respuesta adaptativa a las particularidades de estos entornos educativos. Al conectar el aprendizaje con las vivencias cotidianas y las realidades culturales de los estudiantes, los docentes están promoviendo una enseñanza que trasciende el aula y contribuye al desarrollo integral de sus comunidades.

Subcategoría: Rol docente

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría rol docente:

Tabla 3.

Codificación de la subcategoría: rol docente

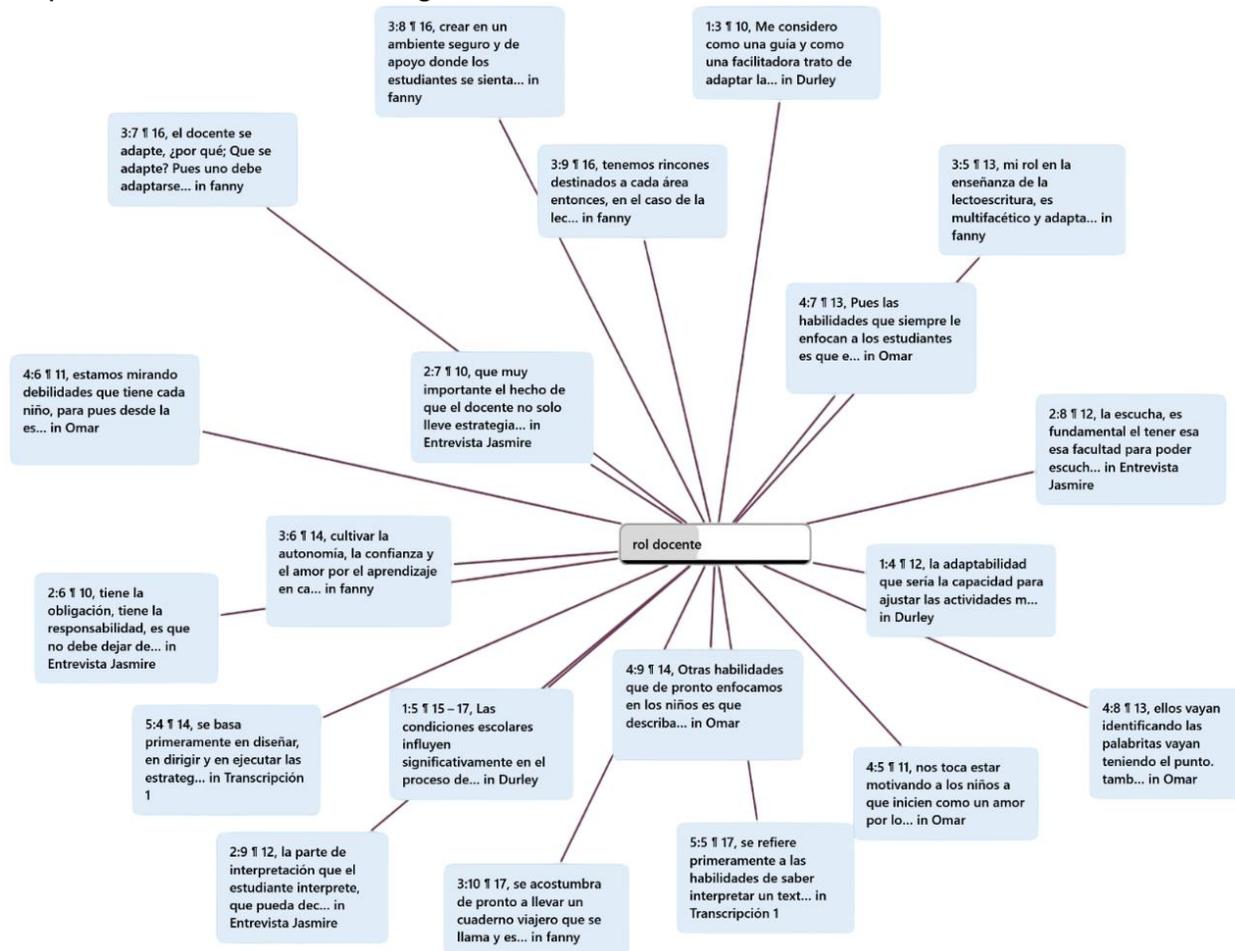
Subcategoría: rol docente	
Docente	Citas
DOC1	<p>Me considero como una guía y como una facilitadora trato de adaptar las actividades y los métodos siempre a las necesidades de los estudiantes de los niños, trato de orientarlos en su proceso de aprendizaje mostrando el camino y proporcionando la herramientas necesarias; para que ellos puedan aprender unos de otros, para que puedan construir su propio conocimiento y respetándoles su propio proceso para que ellos vayan avanzando a su propio ritmo y según la capacidad de cada uno.</p> <p>La adaptabilidad que sería la capacidad para ajustar las actividades materiales a diferentes niveles de habilidad y edades la creatividad para diseñar actividades variadas e interesantes que mantengan a los estudiantes motivados y comprometidos; la paciencia para trabajar con estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y para ofrecer apoyo adicional cuando sea necesario para estar pendientes de cada niño, qué cosa van superando y cómo se ajustan las estrategias a medida que ellos van alcanzando las metas; una comunicación efectiva porque el docente debe tener una capacidad para explicar los conceptos de manera clara y accesible tanto de forma individual como grupal, tener una capacidad de observación para estar monitoreando el progreso de los estudiantes identificando sus necesidades y así ajustando las estrategias para la mejora continua; colaboración para fomentar un ambiente de trabajo en equipo donde los estudiantes puedan aprender unos de otros apoyándose.</p> <p>Las condiciones escolares influyen significativamente en el proceso de enseñanza de lectoescritura, por ejemplo, los recursos disponibles que hay en la institución la cantidad y la calidad de los libros, los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas afectan como se enseña y aprenden las habilidades de lectoescritura, recursos limitados que hacen que se restrinjan las actividades y la variedad de materiales que se pueden utilizar en cuanto a la infraestructura siempre un aula bien organizada y cómoda facilita el aprendizaje.</p> <p>La conectividad, los entornos con baja conectividad reduce las oportunidades para usar recursos educativos en línea o realizar actividades interactivas las condiciones del aula, como por ejemplo la iluminación el ruido y la ventilación hace que los niños pierdan la atención y la concentración.</p> <p>La formación docente es importante la capacitación y el apoyo continuo para los docentes ya que mediante la formación se pueden aplicar métodos efectivos de enseñanza; esta falta de formación puede limitar la capacidad para implementar estrategias de lectoescritura más eficaces; también el acceso a materiales local la disponibilidad de estos es muy relevante porque si no hay acceso a los recursos locales es más difícil conectar con la enseñanza y con los intereses en el contexto de los estudiantes.</p>
DOC2	<p>Tiene la obligación, tiene la responsabilidad, es que no debe dejar de ser así de impulsar esto en los niños la forma en que yo lo presente ahí para mí no solamente la aptitud la actitud, o sea, con P con C con todas que pueda promover esto, o sea que pueda hacer el uso o ejercer la pedagogía como tal, que es que el estudiante quiera hacerlo, entonces ahí es donde pienso yo que el estudiante o lo va a hacer porque le toca o lo va a ser disfrutando de este proceso, entonces ahí tiene mucho que verla la interacción con el estudiante</p> <p>Que muy importante el hecho de que el docente no solo lleve estrategias. Sí, sino que además de dar a conocer el procedimiento, el cómo se va a realizar, las pautas; que tiene mucho que ver más, o sea la estrategia, pero con la forma en que las presente entonces pienso que la una tiene que ir sí o sí, con la otra entonces la forma en que yo lo lleve la forma en que haga sentir el estudiante importante en medio de estos procesos que el estudiante se sienta en su lugar, digamos de apropiación digámoslo así, muy importantísimo. Entonces para mí el rol de los docentes fundamental.</p>

Subcategoría: rol docente	
Docente	Citas
	<p>La escucha, es fundamental el tener esa esa facultad para poder escuchar sí, al otro al compañero al docente al estudiante, o sea, nosotros en nuestro rol poderlos escuchar, otra habilidad también muy importante es el niño, vaya haciendo crítico desde la pequeña edad que tenga, si logramos esta parte de este los primeros años los estudiantes van creciendo, digámoslo así pasando a otro nivel de grado, siendo críticos</p> <p>La parte de interpretación que el estudiante interprete, que pueda decir por eso es que pasa esto y esto, es por eso el hecho de no salirnos de su contexto o salirnos, pero para mostrarles algo atractivo sin dejar de quitarle la importancia o el valor, que se merece lo que ellos hacen su diario vivir sí, entonces para mí esa son habilidades, pues muy importantes.</p>
DOC3	<p>Mi rol en la enseñanza de la lectoescritura, es multifacético y adaptativo actuó como facilitador del aprendizaje, creando siempre un entorno inclusivo y estimulante donde cada estudiante independientemente de su edad o nivel de habilidad, pueda desarrollarse implementó estrategias personalizadas y colaborativas para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus habilidades de lectoescritura a su propio ritmo, también me considero un guía, un mentor apoyando a los estudiantes mayores para que ellos asuman roles de liderazgo y tutoría con los más pequeños, fomentando pues un ambiente de cooperación, amigable y de responsabilidad compartida.</p> <p>Cultivar la autonomía, la confianza y el amor por el aprendizaje en cada uno de los estudiantes; pienso que pues es el objetivo clave ya, que pues un estudiante que sepa leer que sepa comprender que sepa expresarse, pues es un buen ciudadano para nuestro país.</p> <p>El docente se adapte, ¿por qué; Que se adapte? Pues uno debe adaptarse y ajustar estrategias de enseñanza para atender los diversos niveles y edades en el aula utilizando actividades y recursos que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante ¿por qué digo esto? porque es muy diferente lo que le gusta leer o la forma en que le gusta escribir un estudiante de segundo a un estudiante de quinto</p> <p>Crear en un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos y exploren y aprendan y se vayan desarrollando también una gestión eficaz en el aula y el conocimiento de estrategias; que organizar y mantener una un aula ordenada productiva, llamativa, esto asegura que todos los estudiantes estén comprometidos con actividades significativas.</p> <p>Tenemos rincones destinados a cada área entonces, en el caso de la lectoescritura tenemos el rincón de lectura que puede ser cualquier rincón o inclusive tenemos de pronto kioscos o lugares específicos para la lectura entonces esto ayuda muchísimo para para fomentar esas habilidades de lectoescritura</p> <p>Se acostumbra de pronto a llevar un cuaderno viajero que se llama y es donde el niño, va escribiendo sus anécdotas sus aprendizajes y va escribiendo también junto con sus padres o con los amiguitos escribe hasta que lo toma amor a la a la lectoescritura.</p>
DOC4	<p>Nos toca estar motivando a los niños a que inicien como un amor por lo por la lectura y la escritura como docente nos toca enseñarles con mucho amor a esos niños de pronto a los que suena un poquito apáticos a la lectura están ahí encima de ellos como incentivando las con cositas que ellos como que les agrada para que así de pronto pues no se aburra y se de pronto, se nos alejen de lo que realmente nos interesa, es que sepan leer y escribir bien.</p> <p>Estamos mirando debilidades que tiene cada niño, para pues desde la escuela pues articuladamente con los papás pues estales como enfocando qué debilidades tienen los niños como para que en la casa también les refuercen eso que de pronto porque no es culpa de los niños que no es por de pronto que ellos no desarrollan a muy temprana edad, esos conocimientos para leer y aprender bien.</p>

Subcategoría: rol docente	
Docente	Citas
	<p>Pues las habilidades que siempre le enfocan a los estudiantes es que ellos desde pequeñitos así sea una palabra que puedan leer en preescolar la comprenda y de pronto pues la puedan escribí, también se enfoca en que tengan un buen vocabulario</p> <p>Ellos vayan identificando las palabritas vayan teniendo el punto. también hemos como implementado con los niños para que tenga una buena habilidad en el computador como está el teclado que vayan distinguiendo cada una de las letras, de pronto la vayan pulsando en la pantalla</p> <p>Otras habilidades que de pronto enfocamos en los niños es que describan de pronto una imagen, un objeto, que con sus mismas palabras como que ellos sepa cómo es esa imagen, cómo es ese dibujito y así pues ayuda a que ellos pues corrijan esos errores siempre nadie es perfecto, tiene mucho como seres humanos con eso los ayudan a corregir sus debilidades y cuando lleguen a grados superiores lleguen bien preparados.</p>
DOC5	<p>Se basa primeramente en diseñar, en dirigir y en ejecutar las estrategias que se van a llevar a cabo en el aula de clase, las estrategias de trabajo, todo esto con un clima cooperativo y colaborativo de parte de los estudiantes y del docente. todos tenemos que aportar y colaborarnos mutuamente. Mi rol requiere de la comprensión; además, tengo que ver qué textos vamos a trabajar con todos los grados; en este caso, en mi caso pienso que el docente tiene que ser el motivador de este proceso.</p> <p>Se refiere primeramente a las habilidades de saber interpretar un texto, es decir entender lo que se lee. En todos los casos es muy diferente, pero pienso que se tienen que tener en cuenta primero las habilidades psicolingüísticas básicas en los alumnos, primero comprensión lectora transcripción, construcción de oraciones y la planificación y la revisión de los textos.</p>

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría rol docente que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 6)

Figura 6.
Mapa de redes de la subcategoría: rol docente



Respecto a la subcategoría “rol docente”, es importante afirmar que el rol del docente en las aulas multigrado representa un eje articulador en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Este rol no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca dimensiones como la mediación cultural, la construcción de ambientes inclusivos y el fomento de habilidades críticas en los estudiantes.

El docente como facilitador del aprendizaje

Uno de los elementos centrales destacados por los docentes es su percepción como facilitadores del aprendizaje. DOC1 señala: “Me considero como una guía y como una facilitadora, trato de adaptar las actividades y los métodos siempre a las necesidades

de los estudiantes, trato de orientarlos en su proceso de aprendizaje mostrando el camino y proporcionando las herramientas necesarias; para que ellos puedan aprender unos de otros, para que puedan construir su propio conocimiento y respetándoles su propio proceso, para que ellos vayan avanzando a su propio ritmo y según la capacidad de cada uno”. Este enfoque refleja la importancia de un aprendizaje inclusivo y personalizado, el cual, según Moscovici (1981), está influenciado por las representaciones sociales que orientan la práctica docente. Asimismo, Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que la enseñanza de la lectoescritura debe partir de un reconocimiento de las experiencias previas y el contexto de los estudiantes.

En esta misma línea, Galván (2019) enfatiza que los docentes en escuelas multigrado deben asumir un rol multifuncional, que no solo integre estrategias pedagógicas, sino también un compromiso con el desarrollo sociocultural de los estudiantes. DOC3 refuerza esta perspectiva al describir su práctica como “multifacética y adaptativa, actuó como facilitador del aprendizaje, creando siempre un entorno inclusivo y estimulante donde cada estudiante, independientemente de su edad o nivel de habilidad, pueda desarrollarse. Implemento estrategias personalizadas y colaborativas para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus habilidades de lectoescritura a su propio ritmo”. Además, enfatiza que su labor también incluye el papel de guía y mentor, donde “apoyo a los estudiantes mayores para que ellos asuman roles de liderazgo y tutoría con los más pequeños, fomentando un ambiente de cooperación, amigable y de responsabilidad compartida”. Estos aspectos coinciden con las propuestas de Gómez (2022) sobre el aprendizaje significativo en contextos rurales.

Motivación y creación de ambientes seguros

DOC4 subraya la importancia de motivar a los estudiantes para que desarrollen un interés por la lectura y la escritura, especialmente en aquellos que muestran apatía hacia estas actividades. Afirma que “nos toca estar motivando a los niños a que inicien un amor por la lectura y la escritura. Como docente, nos toca enseñarles con mucho amor, especialmente a aquellos que son un poquito apáticos a la lectura. Estamos ahí encima de ellos, incentivándolos con cositas que les agraden para que no se aburran y

no se alejen de lo que realmente nos interesa, que sepan leer y escribir bien”. Esta motivación se logra a través de estrategias atractivas que conecten con sus intereses, una práctica que, según Triana et al. (2018), es esencial en entornos rurales para fomentar la participación activa de los estudiantes.

Por su parte, DOC3 enfatiza la creación de un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes puedan aprender con confianza, lo cual es clave para promover el desarrollo emocional y cognitivo. Explica que “crear un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos, exploren, aprendan y se vayan desarrollando” es un factor clave en su estrategia pedagógica. La relevancia de estas acciones también se encuentra en las propuestas de Roldán (2020), quien resalta que el acompañamiento constante del docente, junto con estrategias que fomenten la interacción y el intercambio de ideas, son fundamentales para fortalecer la comprensión lectora y la expresión escrita. De igual manera, el marco teórico de Freire (1994) apoya esta visión al considerar la educación como un proceso transformador que debe incluir el diálogo y la participación activa de los estudiantes.

El docente como mediador y mentor

DOC2 introduce la importancia de que el docente no solo implemente estrategias pedagógicas, sino que también fomente la apropiación de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Explica que “muy importante el hecho de que el docente no solo lleve estrategias, sino que además de dar a conocer el procedimiento, el cómo se va a realizar, las pautas; que tiene mucho que ver más, o sea la estrategia, pero con la forma en que las presente”. Esto implica una mediación que conecte los contenidos educativos con los contextos socioculturales de los estudiantes, una idea que Jodelet (2020) considera esencial para construir representaciones sociales significativas en el ámbito educativo.

Además, DOC3 describe cómo fomenta la tutoría entre pares, promoviendo el liderazgo y la cooperación entre los estudiantes mayores y los más pequeños. Explica que “apoyo a los estudiantes mayores para que asuman roles de liderazgo y tutoría con los más pequeños, fomentando un ambiente de cooperación amigable y de responsabilidad compartida”. Esta práctica no solo fortalece el aprendizaje colaborativo,

sino que también refleja la importancia de las dinámicas comunitarias en el aula, tal como lo señala Morales (2020) al destacar la relevancia del trabajo en equipo en las escuelas multigrado. Asimismo, Rodríguez (2023) destaca que este tipo de estrategias contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

Habilidades esenciales para el rol docente

Los docentes entrevistados coinciden en que ciertas habilidades son indispensables para desempeñar su rol en las aulas multigrado. DOC1 menciona que “la adaptabilidad, la creatividad y la comunicación efectiva son competencias clave para ajustar las actividades a los diferentes niveles de habilidad y edades de los estudiantes”. Estas habilidades están alineadas con las propuestas de Cacua (2023), quien resalta la importancia de que los docentes desarrollen competencias didácticas para integrar estrategias innovadoras en contextos rurales.

DOC2 enfatiza la escucha activa y la capacidad de fomentar el pensamiento crítico, afirmando que “la escucha es fundamental, el tener esa facultad para poder escuchar al otro, al compañero, al docente, al estudiante”. Según Huespe (2018), estas habilidades son fundamentales para que el docente actúe como un agente de cambio en las comunidades rurales. Por otro lado, DOC5 destaca la importancia de la organización y la gestión eficaz del aula, señalando que “mi rol requiere de la comprensión; además, tengo que ver qué textos vamos a trabajar con todos los grados; en este caso, en mi caso pienso que el docente tiene que ser el motivador de este proceso”. Estos aspectos coinciden con lo señalado por Rueda y Quintana (2007) en relación con la implementación exitosa de estrategias pedagógicas en entornos diversos.

Desafíos y condiciones del contexto rural

El marco teórico también destaca los desafíos específicos que enfrentan los docentes en las escuelas multigrado. Según Molina (2020), las condiciones precarias de infraestructura y la falta de recursos tecnológicos limitan las posibilidades de implementar estrategias pedagógicas efectivas. DOC1 y DOC4 mencionan cómo factores como la conectividad y la disponibilidad de materiales afectan directamente el proceso de enseñanza de la lectoescritura. DOC1 señala que “los recursos disponibles en la

institución, la cantidad y calidad de libros, materiales didácticos y herramientas tecnológicas afectan cómo se enseña y aprenden las habilidades de lectoescritura”. Mientras tanto, DOC4 menciona que “estamos mirando debilidades que tiene cada niño para, desde la escuela y articuladamente con los papás, reforzar lo que necesitan”, lo que evidencia la necesidad de una mayor colaboración entre escuela y familia. Sin embargo, autores como Espinosa (2017) y Gañán (2020) subrayan que programas como Escuela Nueva han demostrado ser efectivos para superar algunas de estas limitaciones, al fomentar la autoformación y el uso de recursos adaptados al contexto.

Reflexiones finales sobre el rol docente

La triangulación entre las percepciones de los docentes y los aportes teóricos permite identificar al docente como un facilitador, mediador y mentor que desempeña un papel integral en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en contextos multigrado. Este rol implica no solo la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas, sino también la creación de un ambiente inclusivo y motivador que promueva el desarrollo integral de los estudiantes.

Autores como Ferreiro y Teberosky (1979), Jodelet (2020) y Molina (2020) destacan que las prácticas docentes en contextos rurales deben estar orientadas hacia la inclusión, la reflexión crítica y la construcción de aprendizajes significativos. Estas representaciones sociales del rol docente subrayan la importancia de conectar los aprendizajes escolares con las realidades socioculturales de los estudiantes, fortaleciendo así la formación de ciudadanos comprometidos con sus comunidades.

Así, el rol docente en las aulas multigrado trasciende la sola transmisión de conocimientos para convertirse en una labor transformadora que abarca la motivación, la inclusión y el desarrollo de habilidades para la vida. Este enfoque no solo mejora los resultados educativos, sino que también fortalece los lazos comunitarios y enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sentando las bases para una educación de calidad en contextos rurales.

Subcategoría: Condiciones escolares

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría condiciones escolares:

Tabla 4.

Codificación de la subcategoría: condiciones escolares

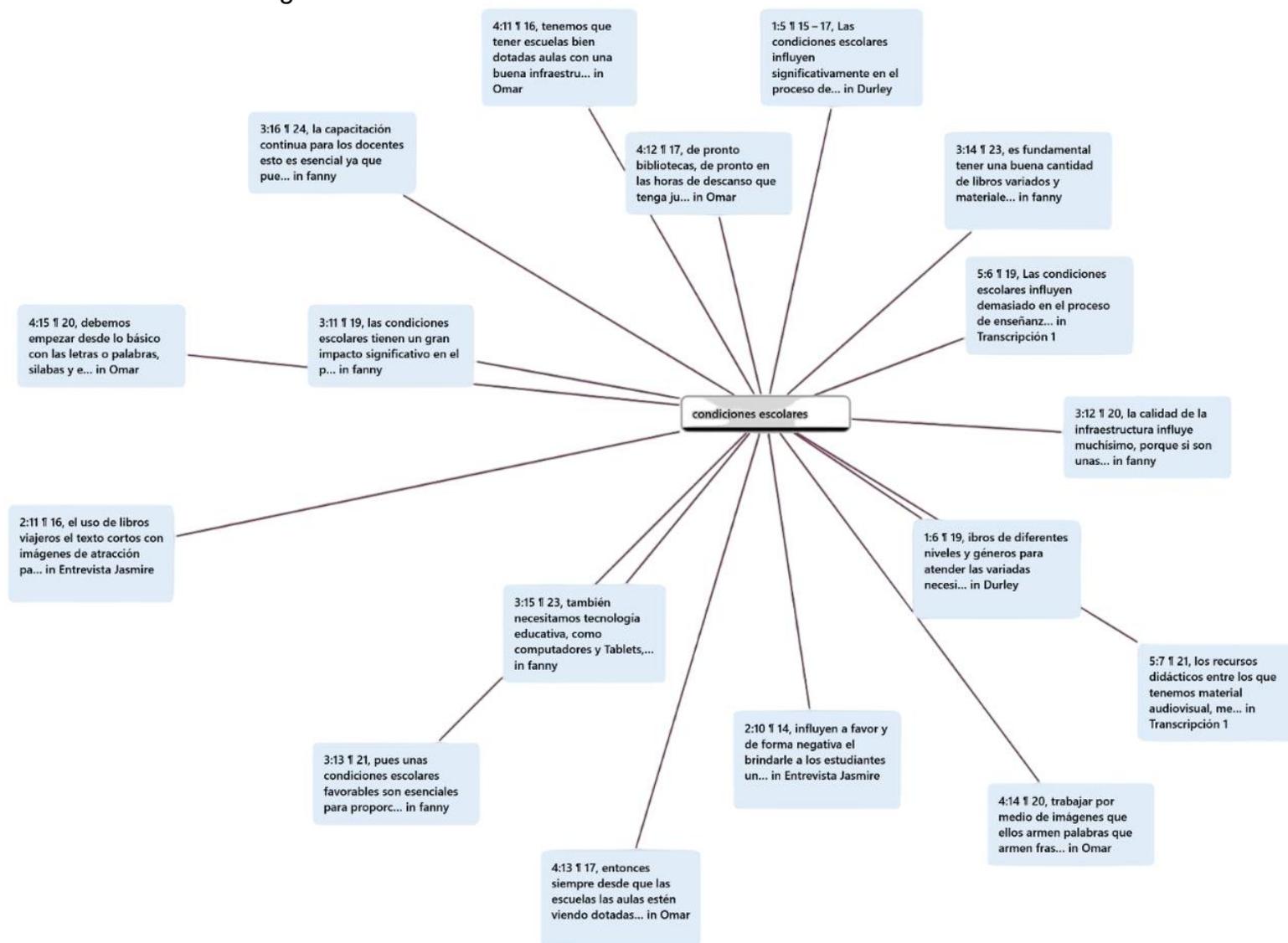
Subcategoría: condiciones escolares	
Docente	Citas
DOC1	<p>Las condiciones escolares influyen significativamente en el proceso de enseñanza de lectoescritura, por ejemplo, los recursos disponibles que hay en la institución la cantidad y la calidad de los libros, los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas afectan como se enseña y aprenden las habilidades de lectoescritura, recursos limitados que hacen que se restrinjan las actividades y la variedad de materiales que se pueden utilizar en cuanto a la infraestructura siempre un aula bien organizada y cómoda facilita el aprendizaje.</p> <p>La conectividad, los entornos con baja conectividad reduce las oportunidades para usar recursos educativos en línea o realizar actividades interactivas las condiciones del aula, como por ejemplo la iluminación el ruido y la ventilación hace que los niños pierdan la atención y la concentración.</p> <p>La formación docente es importante la capacitación y el apoyo continuo para los docentes ya que mediante la formación se pueden aplicar métodos efectivos de enseñanza; esta falta de formación puede limitar la capacidad para implementar estrategias de lectoescritura más eficaces; también el acceso a materiales local la disponibilidad de estos es muy relevante porque si no hay acceso a los recursos locales es más difícil conectar con la enseñanza y con los intereses en el contexto de los estudiantes.</p> <p>Libros de diferentes niveles y géneros para atender las variadas necesidades de los estudiantes y fomentar el amor por la lectura; materiales didácticos que ellos puedan manipular, por ejemplo, tarjetas de palabras, pizarras individuales y otros recursos que permitan a los estudiantes interactuar físicamente con ese contenido; la tecnología básica en el caso de mi escuela hay computadores pero no hay conectividad; recursos visuales también materiales como carteles donde ellos puedan visualizar conceptos claves de lectoescritura espacios acogedores</p>
DOC2	<p>Influyen a favor y de forma negativa el brindarle a los estudiantes un ambiente seguro un ambiente cálido las herramientas necesarias de las que se carecen en muchas escuelas de Colombia multigrado de alguna manera teniendo en cuenta que los niños son evaluados de algún de una forma estandarizada para todos sin tener en cuenta el contexto, sin tener en cuenta muchísimos factores, de alguna manera promueve la desigualdad sí porque el estudiante pues entre más cómodo esté entre más digámoslo así podamos brindarles esa seguridad digamos de otra manera Podemos brindar la ayuda básica sí, como alimentación escolar como como servicios básicos.</p> <p>El uso de libros viajeros el texto corto con imágenes de atracción para los niños sí hay unas fundaciones semilla que en Colombia que trabaja en esa parte, pero pues a las escuelas multigrado pues llegan o digamos que cuenta con un muy mínimo número de elementos de herramientas, entonces esa podría ser una manera como muy factible para crear ese interés, para promover ese interés en los niños para fortalecerlo y de alguna manera ese grado responsabilidad que ellos no voy a leer,</p>
DOC3	<p>La calidad de la infraestructura influye muchísimo, porque si son unas aulas que no están bien iluminadas, que no son cómodas; aulas que no tienen aire acondicionado; en el caso de nosotros, que sólo tenemos ventiladores y pues a veces el clima no favorece un buen</p>

Subcategoría: condiciones escolares	
Docente	Citas
	<p>ambiente de lectura, entonces todo esto influye directamente en la capacidad de los estudiantes, ya que pues no se pueden concentrar, de pronto participar activamente de las actividades por ese motivo por el clima por las condiciones físicas de la institución</p> <p>Pues unas condiciones escolares favorables son esenciales para proporcionar los estudiantes las mejores oportunidades para desarrollar sus habilidades de lectoescritura de manera exitosa y significativa.</p> <p>Es fundamental tener una buena cantidad de libros variados y materiales de lectura adecuados para todas las edades y niveles, en mi caso según la nueva metodología empleada debemos leer al menos como mínimo un libro por cada mes entonces en la escuela multigrado lo leemos compartido</p> <p>También necesitamos tecnología educativa, como computadores y tablets, de estas que vengan con programas interactivos que hagan el aprendizaje más atractivo y que estén motivados; una biblioteca bien equipada con un espacio cómodo para leer, eso sería lo ideal para fomentar el hábito de la lectura. También, de pronto una sillas, unos muebles muy cómodos para que ellos se sientan en un espacio libre en un espacio adecuado para su lectura.</p> <p>La capacitación continua para los docentes esto es esencial ya que pues como docentes necesitamos estar al día con las mejores estrategias y métodos para enseñarle lecto escritura.</p>
DOC4	<p>Tenemos que tener escuelas bien dotadas aulas con una buena infraestructura que tenga pues lo básico para que los niños se sientan cómodos se sientan con ganas de ir a la escuela, pero lastimosamente pues nosotros en estos territorios, empezamos alejados de como de la capital.</p> <p>De pronto bibliotecas, de pronto en las horas de descanso que tenga juegos lúdico-pedagógicos, para que ellos puedan como sentirse a gusto pero entonces lastimosamente pues eso con eso no contamos,</p> <p>Entonces siempre desde que las escuelas las aulas estén viendo dotadas; el aprendizaje de un estudiante va a ser más bueno y va a ser excelente.</p> <p>Trabajar por medio de imágenes que ellos armen palabras que armen frases de acuerdo a esos dibujitos con los pictogramas que se conoce, pues yo creo que siempre es esencial como cambiar de metodología como para tener un buen rendimiento académico también los niños a través de dibujos, pues van a conocer nuevas palabras que van como relacionando por donde ellos de pronto van.</p> <p>Debemos empezar desde lo básico con las letras o palabras, silabas y ellos van desde péquelos con ese método que es más rápido y ya es el mejor; después de esas son como las que nos estamos ahorita enfocando a implementar los niños de preescolar y primero.</p>
DOC5	<p>Las condiciones escolares influyen demasiado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura; Porque en ocasiones hasta si el niño desayuna en su casa, si tiene buena alimentación; el niño va a rendir a la hora de leer de comprender. todo esto en cuanto a la infraestructura también si se tiene una buena infraestructura donde haya un ambiente armónico, también influye en ocasiones aquí donde yo vivo que es clima caliente, hasta el clima influye en cuando los niños desean o no desean leer. Muchas veces en mi caso salimos debajo de un arbolito donde no haya tanto calor. Entonces si influyen las condiciones escolares.</p>

Subcategoría: condiciones escolares	
Docente	Citas
	Los recursos didácticos entre los que tenemos material audiovisual, medios didácticos informáticos, medios didácticos físicos que van a proporcionar que se pueda desarrollar una excelente trabajo dentro del aula; también pueden ser materiales y recursos como el mismo pizarrón, los marcadores los proyectores como el video beam; láminas carteleras y ahorita que está tan avanzada la tecnología software de aprendizaje donde haya secuencias audiovisuales.

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría condiciones escolares que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 7)

Figura 7.
 Mapa de redes de la subcategoría: condiciones escolares



Frente a la subcategoría “Las condiciones escolares” es importante destacar que son un elemento clave en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, especialmente en el contexto de escuelas multigrado. Estas condiciones comprenden diversos factores que impactan tanto el desempeño de los estudiantes como las estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar.

Infraestructura y recursos educativos: bases para el aprendizaje

DOC1 enfatiza que “las condiciones escolares influyen significativamente en el proceso de enseñanza de lectoescritura, por ejemplo, los recursos disponibles que hay en la institución, la cantidad y la calidad de los libros, los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas afectan cómo se enseña y aprenden las habilidades de lectoescritura. Recursos limitados hacen que se restrinjan las actividades y la variedad de materiales que se pueden utilizar.” Este comentario refleja cómo las limitaciones en infraestructura y recursos pueden restringir las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos rurales.

DOC3 amplía esta idea al afirmar que “la calidad de la infraestructura influye muchísimo, porque si son unas aulas que no están bien iluminadas, que no son cómodas; aulas que no tienen aire acondicionado; en el caso de nosotros, que solo tenemos ventiladores y pues a veces el clima no favorece un buen ambiente de lectura, entonces todo esto influye directamente en la capacidad de los estudiantes.” Esta perspectiva destaca la importancia de espacios educativos que sean funcionales y acogedores, capaces de generar ambientes propicios para la concentración y el desarrollo cognitivo.

De acuerdo con el marco teórico, autores como Vesga-Parra y Hurtado-Herrera (2013) señalan que una infraestructura adecuada no solo promueve el bienestar físico de los estudiantes, sino que también facilita el desarrollo de actividades pedagógicas significativas. En este sentido, las carencias en iluminación, ventilación y mobiliario adecuado constituyen barreras importantes para el aprendizaje.

DOC4 también subraya que “tenemos que tener escuelas bien dotadas, aulas con una buena infraestructura que tenga pues lo básico para que los niños se sientan cómodos, se sientan con ganas de ir a la escuela, pero lastimosamente pues nosotros en estos territorios estamos alejados de la capital.” Este comentario refleja las

desigualdades en la distribución de recursos entre las áreas urbanas y rurales, lo que perpetúa brechas educativas históricas.

Impacto del clima y el contexto rural: adaptaciones necesarias

El clima es otro factor determinante en las condiciones escolares, especialmente en las regiones rurales de Colombia. DOC5 señala que “en ocasiones aquí donde yo vivo, que es clima caliente, hasta el clima influye en cuando los niños desean o no desean leer. Muchas veces, en mi caso, salimos debajo de un arbolito donde no haya tanto calor. Entonces sí influyen las condiciones escolares.” Esta situación pone de manifiesto la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas para enfrentar las dificultades climáticas y garantizar un ambiente de aprendizaje cómodo.

Autores como Triana et al. (2018) destacan que las condiciones climáticas adversas, junto con las carencias en infraestructura, pueden llevar a la desmotivación y al bajo rendimiento de los estudiantes. En este contexto, los docentes desempeñan un papel crucial al buscar soluciones creativas, como trasladar las actividades al aire libre o adecuar espacios alternativos dentro de la institución.

Recursos tecnológicos: una brecha persistente

El acceso limitado a tecnologías es una de las principales barreras señaladas por los docentes. DOC2 menciona que “las TIC es uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado, entonces yo creo que sería uno de los más importantes para implementar. Los niños necesitan computadores, tablets o herramientas que los motiven más a aprender.”

Por su parte, DOC3 resalta la importancia de una biblioteca bien equipada: “una biblioteca bien equipada con un espacio cómodo para leer sería lo ideal para fomentar el hábito de la lectura. También, de pronto unas sillas, unos muebles muy cómodos para que ellos se sientan en un espacio libre adecuado para su lectura.” Estas observaciones reflejan cómo la carencia de recursos tecnológicos y bibliotecas afecta la calidad de la enseñanza en contextos rurales.

Según Rodríguez (2023), la incorporación de herramientas tecnológicas en las aulas multigrado no solo mejora los procesos de enseñanza, sino que también permite a

los estudiantes acceder a recursos interactivos y actualizados que enriquecen su experiencia educativa. Sin embargo, como señala Molina (2020), estas herramientas deben ir acompañadas de formación docente para garantizar su uso efectivo en el aula.

Capacitación docente: una necesidad constante

La formación y actualización pedagógica de los docentes es otro aspecto fundamental para superar las limitaciones impuestas por las condiciones escolares. DOC1 afirma que “la formación docente es importante, la capacitación y el apoyo continuo para los docentes, ya que mediante la formación se pueden aplicar métodos efectivos de enseñanza. Esta falta de formación puede limitar la capacidad para implementar estrategias de lectoescritura más eficaces.”

DOC4 refuerza esta idea al señalar que “trabajar por medio de imágenes que ellos armen palabras, que armen frases de acuerdo a esos dibujitos con pictogramas, pues yo creo que siempre es esencial como cambiar de metodología para tener un buen rendimiento académico.” Estas afirmaciones coinciden con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes subrayan que los docentes deben estar equipados con herramientas metodológicas que les permitan abordar las necesidades específicas de sus estudiantes.

La importancia de los materiales didácticos y el contexto

Los recursos didácticos también son fundamentales en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. DOC5 menciona que “los recursos didácticos entre los que tenemos material audiovisual, medios didácticos informáticos, medios didácticos físicos que van a proporcionar que se pueda desarrollar un excelente trabajo dentro del aula; también pueden ser materiales y recursos como el mismo pizarrón, los marcadores los proyectores como el video beam; láminas, carteleras y ahorita que está tan avanzada la tecnología software de aprendizaje donde haya secuencias audiovisuales.”

Estos materiales, además de facilitar el aprendizaje, ayudan a contextualizar las actividades pedagógicas, permitiendo a los estudiantes relacionar los contenidos con su entorno y sus experiencias cotidianas. De acuerdo con Moscovici (1981), esta conexión

entre el aprendizaje escolar y el contexto sociocultural es esencial para construir significados compartidos y fomentar un aprendizaje significativo.

Reflexiones finales sobre las condiciones escolares

Este análisis permite identificar que las condiciones escolares en las aulas multigrado no solo afectan la calidad de la enseñanza, sino que también influyen directamente en la motivación y el desempeño de los estudiantes. La falta de infraestructura adecuada, recursos didácticos, tecnología y formación docente representa desafíos significativos que limitan el potencial educativo de estas comunidades.

Sin embargo, las reflexiones de los docentes también resaltan la importancia de buscar soluciones creativas y adaptativas para superar estas limitaciones. Desde utilizar espacios al aire libre para contrarrestar las dificultades climáticas hasta implementar metodologías innovadoras basadas en los recursos disponibles, los docentes demuestran que, a pesar de los desafíos, es posible crear ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos.

Así, mejorar las condiciones escolares en las aulas multigrado no solo requiere inversiones en infraestructura y recursos, sino también un compromiso integral de las políticas públicas, las comunidades educativas y los docentes. Solo a través de un enfoque colaborativo y contextualizado será posible garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o sus circunstancias.

Categoría: Proceso de lectura de niños de escuela multigrado

En esta categoría denominada proceso de lectura de niños de escuela multigrado, se establecieron dos subcategorías de análisis: lectura y contexto y dificultades y retos de la lectura. En los siguientes apartados se presenta el análisis de cada subcategorías.

Subcategoría: Lectura y contexto

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría lectura y contexto:

Tabla 5.
Codificación de la subcategoría: lectura y contexto

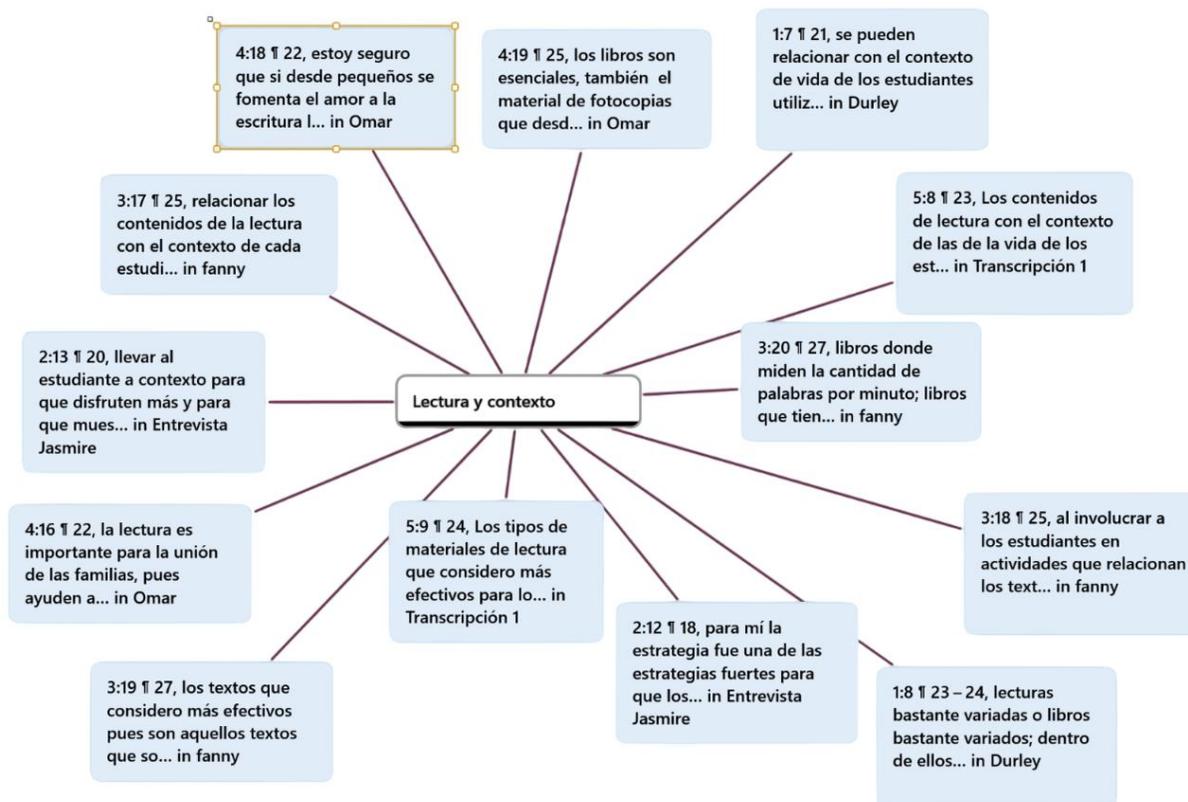
Subcategoría: lectura y contexto	
Docente	Citas
DOC1	<p>se pueden relacionar con el contexto de vida de los estudiantes utilizando cuentos leyendas y fábulas que reflejen la cultura y las tradiciones de la comunidad, libros de imágenes y cómics que sean ilustrados y representen situaciones de personajes con los que los niños puedan identificarse esto genera comprensión e interés en ellos; realizar proyectos de lectura con textos relacionados con la vida local y cotidiana como historias de la comunidad, de entrevistas a miembros reconocidos; animar también a los estudiantes a escribir sus propias historias mediante las experiencias y actividades cotidianas; explorar textos que describan la flora y la fauna y el paisaje en el que ellos se desenvuelven. También, utilizar juegos educativos y actividades prácticas que conecten la lectura con experiencias diaria</p> <p>lecturas bastante variadas o libros bastante variados; dentro de ellos podemos tener libros ilustrados con muchas imágenes para los niños más pequeños y para los más grandes con un poquito más largo, el texto y menos imágenes. También, podemos utilizar los cuentos populares o las leyendas llaneras ya que eso les llama mucho la atención. También podemos utilizar las fábulas que son textos cortos, pero que siempre dejan una enseñanza.</p> <p>Los textos informativos también son bastante interesantes porque proporcionan información y pueden adaptarse a los diferentes niveles, las historietas o cómics que son atractivos para los niños de todas las edades. También, los libros de poesía y los de rimas son excelentes, Llamam mucho la atención tanto para los pequeños como para los grandes.</p>
DOC2	<p>Para mí la estrategia fue una de las estrategias fuertes para que los estudiantes se interesen por la lectura. Sí, entonces, pues de nada me sirve llevar lecturas muy bien preparadas muy bien diseñadas con digámoslo así con preguntas tipo ICFES; mejor dicho para ayudarlos, digamos para las pruebas y todo si son lecturas de digamos personajes que ellos para nada, entonces el contexto es fundamental desde cualquier edad muy muy importante.</p> <p>Llevar al estudiante a contexto para que disfruten más y para que muestren más interés, las TIC es uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado, entonces yo creo que sería uno de los más</p>
DOC3	<p>Relacionar los contenidos de la lectura con el contexto de cada estudiante, pues esto es fundamental para hacer que el aprendizaje sea más significativo, entonces, pues debemos seleccionar los textos o materiales que vayamos a utilizar que reflejen las experiencias intereses a la realidad de los estudiantes</p> <p>Al involucrar a los estudiantes en actividades que relacionan los textos con su vida cotidiana, pues eso hace que ellos escriban con más naturalidad sus propios experiencias y realicen proyectos de lectura relacionado con temas de interés, pues esto ayuda a que estos temas tengan relevancia y que este contenido se pueda de pronto mostrar y pues así también motivarlos a leer con más interés y entusiasmo.</p> <p>Los textos que considero más efectivos pues son aquellos textos que son pues más asequibles, variados y adaptados a diferentes niveles de habilidad; me gusta mucho utilizar los libritos en las cartillas de nacho lee; mi primer libro</p>

Subcategoría: lectura y contexto	
Docente	Citas
	<p>Libros donde miden la cantidad de palabras por minuto; libros que tienen lecturas de pronto en forma de caligrama que ayuden a utilizar una lectura de abuelo de pájaro, lectura mental etcétera; textos temáticos relacionados con los intereses de los estudiantes de fútbol y de pronto de cocina, de personajes históricos, de animales, aventuras, eso les gusta mucho a ellos; materiales interactivos entonces como libros electrónicos, con audio, con vídeo esos son bastante beneficiosos para los estudiantes; libros con temas culturales, de diversidad, de la naturaleza, del contexto en el que vivimos pienso que son muy enriquecedores</p>
DOC4	<p>La lectura es importante para la unión de las familias, pues ayuden a que las familias se unan</p> <p>Estoy seguro que si desde pequeños se fomenta el amor a la escritura los espacios escolares en espacios sociales en las veredas o en los municipios va a ser algo muy importante a nivel nacional, pues se va a mejorar de pronto las pruebas saber, van a tener de pronto un buen desempeño en universidad, entonces eso es esencial y si en la casa pues colaboran todavía los papás sería algo excelente, serían como sí creo que la lectura es esencial también para que junto cuanto mayores no se den como engañar que lee mucho va a llegar muy lejos</p> <p>Los libros son esenciales, también el material de fotocopias que desde casa preparamos, siempre les ayuda a los niños para trabajar la lectura la escritura entonces esos son como los medios que más nos ayudan en el desarrollo de las actividades escolares.</p>
DOC5	<p>Los contenidos de lectura con el contexto de las de la vida de los estudiantes; tienen mucha relación, trabajo prácticamente con las vivencias de los niños y se buscan lecturas y textos analíticos y acordes a su edad; pero también a su entorno. El entorno escolar es un entorno rural en mi caso, entonces casi los contenidos son de acuerdo a la edad y al entorno.</p> <p>Los tipos de materiales de lectura que considero más efectivos para los estudiantes de multigrado: son los materiales didácticos; ya que estos materiales didácticos facilitan el aprendizaje de los niños y consolida sus saberes, son aquellos materiales que ellos pueden sentir, pueden tocar, pueden ver materiales de ahí mismo que se pueden utilizar con todos los niños de multigrado entre estos tenemos: cubos didácticos, tenemos frisos, se tienen también historietas y todos estos materiales didácticos agilizan el aprendizaje en los estudiantes de multigrado,</p>

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría lectura y contexto que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 8).

Figura 8.

Mapa de redes de la subcategoría: lectura y contexto



Sobre la subcategoría “lectura y contexto”, se puede observar que el contexto en el cual se desarrollan las actividades de lectoescritura juega un papel crucial en el aprendizaje significativo de los estudiantes de escuelas multigrado. Este aspecto incluye no solo la relación entre los textos y las experiencias de los estudiantes, sino también cómo el entorno sociocultural y las estrategias pedagógicas adaptadas impactan en la manera en que los niños interpretan y producen textos.

Lectura contextualizada: acercando los textos a la realidad de los estudiantes

Los docentes entrevistados coinciden en que relacionar los textos con el contexto sociocultural de los estudiantes es esencial para promover el interés y la comprensión. DOC1 señala que “se pueden relacionar con el contexto de vida de los estudiantes utilizando cuentos, leyendas y fábulas que reflejen la cultura y las tradiciones de la

comunidad. Libros de imágenes y cómics que representen situaciones de personajes con los que los niños puedan identificarse generan comprensión e interés en ellos.” Esta estrategia conecta directamente los contenidos escolares con las vivencias y valores culturales de los estudiantes, lo cual, según Ferreiro y Teberosky (1979), fomenta una comprensión más profunda y significativa de los textos.

De manera similar, DOC3 enfatiza que “relacionar los contenidos de la lectura con el contexto de cada estudiante es fundamental para hacer que el aprendizaje sea más significativo. Debemos seleccionar textos que reflejen las experiencias, intereses y la realidad de los estudiantes.” Esta afirmación coincide con el enfoque de Moscovici (1981) sobre las representaciones sociales, en el que se destaca que la conexión entre los aprendizajes escolares y el entorno sociocultural es clave para construir significados compartidos.

Autores como Chiriboga y Huacón (2021) también destacan que la lectura contextualizada no solo facilita la comprensión, sino que además fomenta el desarrollo de habilidades críticas al permitir que los estudiantes interpreten y analicen su propia realidad a través de los textos. Esto se evidencia en la afirmación de DOC5, quien menciona que “los contenidos de lectura con el contexto de la vida de los estudiantes tienen mucha relación. Trabajo prácticamente con las vivencias de los niños y se buscan lecturas y textos analíticos acordes a su edad, pero también a su entorno.”

Estrategias pedagógicas y materiales contextualizados

El uso de materiales que reflejen el entorno de los estudiantes es una estrategia recurrente entre los docentes. DOC1 menciona que “explorar textos que describan la flora, la fauna y el paisaje en el que ellos se desenvuelven” es una forma efectiva de conectar la lectura con las experiencias cotidianas de los niños. Este enfoque, además de promover el interés, permite que los estudiantes construyan conocimientos a partir de lo que ya conocen, lo cual está alineado con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1963).

Por su parte, DOC3 resalta la importancia de utilizar “textos temáticos relacionados con los intereses de los estudiantes, como fútbol, cocina, personajes históricos, animales o aventuras. También, materiales interactivos como libros

electrónicos con audio y vídeo son bastante beneficiosos.” Este comentario refleja cómo las tecnologías pueden complementar la enseñanza tradicional al ofrecer recursos que capturan la atención de los estudiantes y diversifican las actividades pedagógicas.

Además, DOC2 subraya que “de nada me sirve llevar lecturas muy bien preparadas con preguntas tipo ICFES si son lecturas de personajes que ellos no conocen. El contexto es fundamental desde cualquier edad.” Este planteamiento refuerza la idea de que los textos utilizados en el aula deben ser relevantes para los estudiantes, lo que también está respaldado por la teoría de Bruner (1961) sobre el aprendizaje por descubrimiento, donde se enfatiza la importancia de conectar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos.

La lectura como vínculo con la comunidad y la familia

La lectura no solo debe ser un acto individual, sino también una actividad que fomente la interacción con el entorno comunitario y familiar. DOC4 menciona que “la lectura es importante para la unión de las familias. Si desde pequeños se fomenta el amor a la escritura en espacios escolares y sociales en las veredas o municipios, va a ser algo muy importante a nivel nacional.” Este comentario resalta el potencial de la lectura para fortalecer los lazos familiares y comunitarios, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con el marco teórico, autores como Rodríguez (2023) sugieren que las actividades de lectura que involucran a la familia no solo mejoran las habilidades lectoescritoras, sino que también refuerzan valores como la colaboración y el respeto. En este sentido, la implementación de proyectos de lectura que incluyan entrevistas a miembros de la comunidad o historias locales, como lo sugiere DOC1, puede ser una estrategia efectiva para promover una lectura significativa y contextualizada.

DOC5 también destaca que los materiales didácticos pueden consolidar los saberes al facilitar la interacción física con los textos. Señala que “cubos didácticos, frisos e historietas son materiales efectivos para agilizar el aprendizaje en los estudiantes de multigrado.” Esta perspectiva se alinea con las propuestas de Silva-Peña et al. (2016), quienes argumentan que el uso de materiales manipulativos y visuales en la lectura permite a los estudiantes establecer conexiones más profundas con el contenido.

El desafío de integrar la lectura al contexto rural

Uno de los principales retos en las escuelas multigrado es garantizar que las actividades de lectura sean relevantes para el entorno rural en el que se encuentran los estudiantes. DOC3 menciona que “al involucrar a los estudiantes en actividades que relacionan los textos con su vida cotidiana, eso hace que escriban con más naturalidad sus propias experiencias y realicen proyectos de lectura relacionados con temas de interés.” Este enfoque no solo fomenta la creatividad y la expresión personal, sino que también permite a los estudiantes desarrollar una perspectiva crítica sobre su entorno.

Triana et al. (2018) destacan que las escuelas rurales deben promover diálogos entre los contenidos educativos y las lógicas de vida de las comunidades para garantizar que la educación sea significativa y pertinente. En este sentido, el uso de textos que reflejen la diversidad cultural, las costumbres locales y las problemáticas rurales puede ser una herramienta poderosa para conectar la lectura con el contexto de los estudiantes.

Materiales innovadores y tecnologías emergentes

Aunque las escuelas multigrado suelen enfrentar limitaciones en el acceso a tecnologías, los docentes reconocen su potencial para enriquecer el aprendizaje. DOC3 menciona que “materiales interactivos como libros electrónicos con audio y vídeo son bastante beneficiosos para los estudiantes. Libros con temas culturales, de diversidad, de la naturaleza y del contexto en el que vivimos pienso que son muy enriquecedores.”

Sin embargo, DOC2 subraya que “las TIC es uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado,” lo que representa una barrera para la implementación de estrategias pedagógicas más innovadoras. Esta brecha tecnológica es un desafío significativo en las zonas rurales, donde la conectividad y el acceso a dispositivos son limitados.

Autores como Lozano (2012) argumentan que la incorporación de tecnologías en la enseñanza de la lectoescritura puede cerrar brechas educativas al proporcionar recursos interactivos que capturen el interés de los estudiantes. Sin embargo, para que estas tecnologías sean efectivas, deben estar acompañadas de capacitación docente y estrategias pedagógicas contextualizadas.

Reflexiones finales sobre lectura y contexto

Según lo anterior, la relación entre la lectura y el contexto es un elemento central en la enseñanza de la lectoescritura en escuelas multigrado. Al conectar los textos con las experiencias, intereses y entornos de los estudiantes, los docentes no solo fomentan el interés por la lectura, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

Además, las estrategias pedagógicas que incorporan materiales didácticos, tecnologías y actividades comunitarias demuestran que es posible superar las limitaciones del entorno rural para ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, para garantizar la efectividad de estas estrategias, es fundamental que las políticas públicas prioricen la inversión en recursos, infraestructura y formación docente, especialmente en las zonas rurales.

De esta forma, la enseñanza de la lectura en contextos multigrado no puede desvincularse del entorno sociocultural de los estudiantes. Solo a través de un enfoque integral que valore la diversidad cultural, las experiencias locales y las necesidades específicas de los estudiantes será posible construir una educación inclusiva, significativa y transformadora.

Subcategoría: dificultades y retos de la lectura

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría dificultades y retos de la lectura:

Tabla 6.

Codificación de la subcategoría: dificultades y retos de la lectura

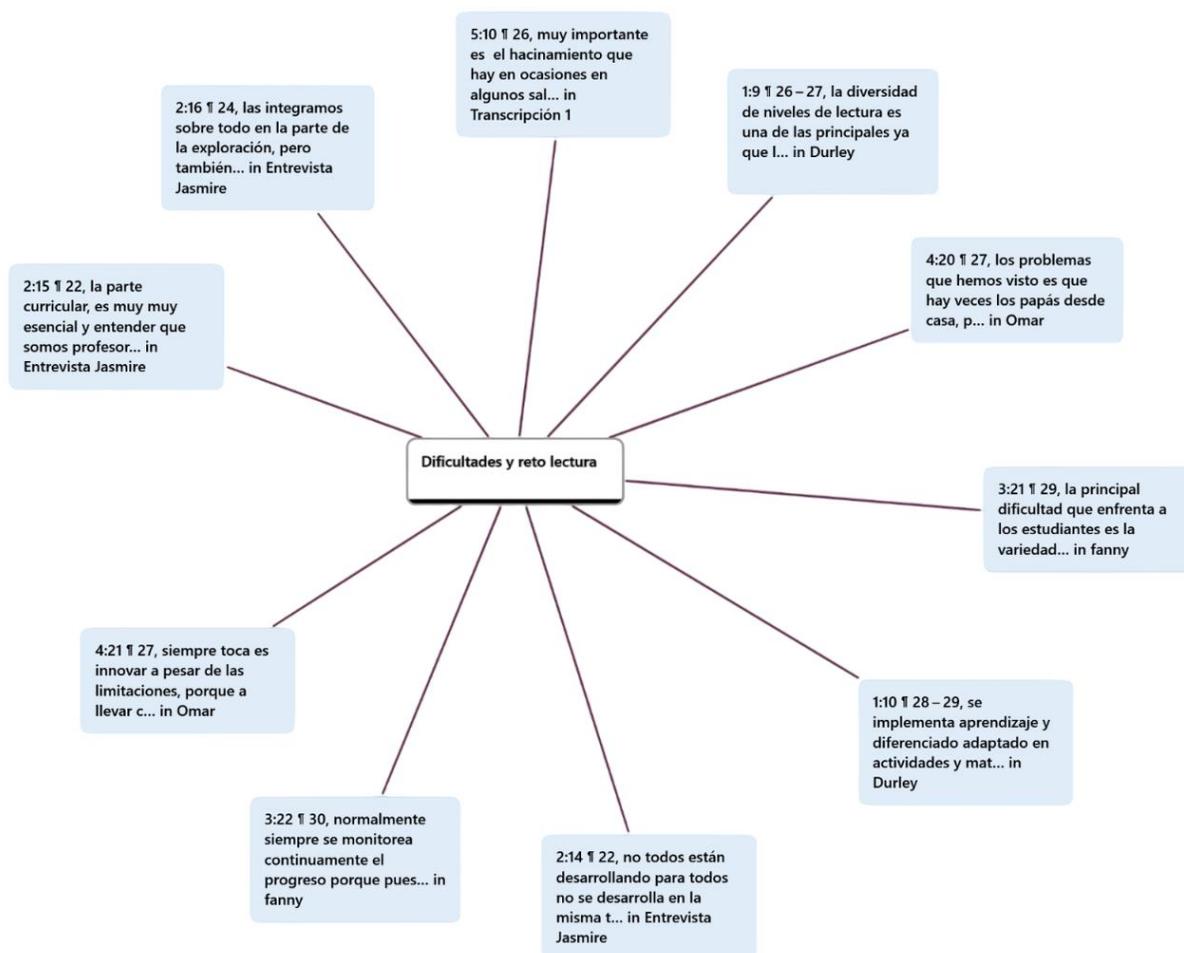
Subcategoría: dificultades y retos de la lectura	
Docente	Citas
DOC1	la diversidad de niveles de lectura es una de las principales ya que los estudiantes tienen diferentes habilidades y edades esto hace difícil adaptar una sola lección a todos la atención individualizada limitada es otro desafío dado que con múltiples grados en una sola área es muy difícil brindar, la atención individual que cada niño necesita, la falta de recursos como libros materiales didácticos y tecnología es un problema común en estos entornos rurales mantener la motivación también de todos los estudiantes puede ser un reto especialmente cuando algunos avanzan más rápido que otros; las limitaciones en cuanto a la infraestructura como el espacio limitado y la falta de mobiliario, adecuada pueden afectar también la

Subcategoría: dificultades y retos de la lectura	
Docente	Citas
	<p>enseñanza; la desigualdad en el apoyo familiar es otro desafío ya que no todos los estudiantes reciben el mismo apoyo en casa, lo que hace que esto influya en su progreso en la lectura.</p> <p>También los desafíos de conectividad limitan el uso de recursos digitales educativos en línea y finalmente los problemas de atención y concentración son comunes con una mezcla de edades y niveles que pueden dificultar mantener la atención de todos los estudiante.</p> <p>se implementa aprendizaje y diferenciado adaptado en actividades y materiales para cada nivel también se fomenta el trabajo colaborativo donde los estudiantes más avanzados, pues ayudan a los que tienen mayor dificultad. Se aprovecha al máximo los pocos recursos que se tienen en la institución, se diseñan actividades atractivas y relevantes para todos los estudiantes se celebran los logros individuales y también los colectivos, Y se organiza el aula de manera eficiente para crear rincones de lectura que sean acogedores.</p> <p>También se involucran a las familias para que hagan parte del proceso educativo de los niños y se descargan recursos digitales de manera offline para que ellos puedan aprovechar los recursos digitales. También se gestiona y se crea un ambiente de aprendizaje estructurado calmado en para implementar actividades variedades y dinámicas que mantengan el interés de los estudiantes.</p>
DOC2	<p>no todos están desarrollando para todos no se desarrolla en la misma temática o las mismas actividades mejor dicho, no las mismas actividades.</p> <p>la parte curricular, es muy muy esencial y entender que somos profesores de todos, todos nos requieren como quien dice poder asignar responsabilidades también y también otra estrategia es el manejo del tiempo; es que el estudiante se acostumbre a que hay un tiempo y eso hace que también haya un compromiso para cumplir, pero no solo para cumplir sino para ser responsable con su propio tiempo,</p> <p>las integramos sobre todo en la parte de la exploración, pero también en la interpretación</p>
DOC3	<p>la principal dificultad que enfrenta a los estudiantes es la variedad de los niveles de desarrollo y habilidades de lectura entre los estudiantes; todos los estudiantes no tienen las mismas capacidades para aprender con facilidad, de pronto también tienen diferentes motivaciones</p> <p>normalmente siempre se monitorea continuamente el progreso porque pues si no le decimos al estudiante que va mejorando o que aún está quedando en la lectura, pues ellos no van a cambiar, hay que motivarlos cada día para leer mediante la evaluación informativa.</p>
DOC4	<p>los problemas que hemos visto es que hay veces los papás desde casa, pues como que les enseñan de desde el punto de vista que ellos aprendieron entonces los van como metiendo como esos errores en la cabeza de los niños y cuando llegan a la escuela, se les enseña de la forma correcta, entonces ahí es la primera dificultad que uno tiene, ya los niños, pues como que se empiezan a rezagar con él estudio</p> <p>siempre toca es innovar a pesar de las limitaciones, porque a llevar cositas nuevas que ellos les guste y que se sientan a gusto en el aula de clase.</p>
DOC5	<p>Muy importante es el hacinamiento que hay en ocasiones en algunos salones y ¿cómo se enfrenta? pues como docentes tenemos que enfrentarlo de la mejor manera y buscar una solución. En mi caso, o sea, cuando hay de pronto así hacinamiento, saco los niños un poquito en la hora de lectura afuera como para cambiar de ambiente, otra dificultad que se presenta es la falta de formación y también la otra dificultad es que en el caso de los colegios públicos su escuelas públicas nos hace falta demasiado material didáctico, entonces esa serían algunas dificultades.</p>

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría dificultades y retos de la lectura que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 9)

Figura 9.

Mapa de redes de la subcategoría: dificultades y retos de la lectura



Frente a la subcategoría “dificultades y retos de la lectura”, se puede señalar que la enseñanza de la lectura en contextos de escuelas multigrado presenta numerosos desafíos que afectan tanto al proceso pedagógico como a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La diversidad de niveles de habilidad, la falta de recursos y las limitaciones estructurales son solo algunos de los factores que afectan el aprendizaje de la lectoescritura en estos entornos. Estas dificultades son amplificadas por las

condiciones socioeconómicas y culturales del contexto rural, lo que subraya la necesidad de estrategias adaptativas e inclusivas.

Diversidad de niveles y atención individualizada

Uno de los principales retos identificados es la gran variabilidad en los niveles de lectura de los estudiantes en el aula. Según DOC1, "la diversidad de niveles de lectura es una de las principales ya que los estudiantes tienen diferentes habilidades y edades; esto hace difícil adaptar una sola lección a todos". DOC3 refuerza esta idea al señalar que "la principal dificultad que enfrenta a los estudiantes es la variedad de los niveles de desarrollo y habilidades de lectura entre los estudiantes; todos los estudiantes no tienen las mismas capacidades para aprender con facilidad".

Este problema tiene una base teórica en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes argumentan que los niños construyen su conocimiento sobre la lectura de manera progresiva y diferencial, dependiendo de su contexto y experiencias previas. En las aulas multigrado, este proceso se vuelve más complejo porque el docente debe atender simultáneamente a niños que se encuentran en diferentes etapas del desarrollo lector.

Además, la atención individualizada es limitada debido a la cantidad de estudiantes en distintos niveles. DOC1 señala que "con múltiples grados en una sola área es muy difícil brindar la atención individual que cada niño necesita". Esta afirmación concuerda con los planteamientos de Moscovici (1981), quien explica que las representaciones sociales sobre la enseñanza influyen en la manera en que los docentes distribuyen su tiempo y recursos.

Falta de recursos y materiales didácticos

La carencia de recursos y materiales didácticos adecuados es otra dificultad recurrente en las escuelas multigrado. DOC1 menciona que "la falta de recursos como libros, materiales didácticos y tecnología es un problema común en estos entornos rurales." Esta afirmación encuentra respaldo en el estudio de Galván (2019), quien observa que las escuelas rurales en México enfrentan una escasez similar, lo que limita las oportunidades para implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

Por su parte, DOC5 agrega que “en los colegios públicos nos hace falta demasiado material didáctico, como libros, láminas y software educativo.” Este problema es también señalado por Molina (2020), quien describe cómo las desigualdades en el acceso a recursos afectan la calidad educativa en contextos rurales, perpetuando las brechas entre las zonas urbanas y rurales.

Freire (1970) subraya que la educación debe ser un acto liberador que ofrezca herramientas para transformar la realidad. En este contexto, la falta de recursos no solo limita el aprendizaje, sino que también reduce las posibilidades de empoderamiento de los estudiantes. A pesar de ello, los docentes implementan estrategias creativas para maximizar los recursos disponibles, como lo destaca DOC1: “se descargan recursos digitales de manera offline para aprovechar al máximo las tecnologías disponibles.”

Desigualdad en el apoyo familiar y dificultades de enseñanza en el hogar

DOC4 identifica un problema adicional: "los papás desde casa les enseñan desde el punto de vista que ellos aprendieron, entonces los van como metiendo esos errores en la cabeza de los niños y cuando llegan a la escuela, se les enseña de la forma correcta, entonces ahí es la primera dificultad que uno tiene". Este fenómeno ha sido ampliamente documentado por Chiriboga y Huacón (2021), quienes afirman que la enseñanza de la lectura en casa muchas veces no sigue métodos estructurados, lo que genera confusión en los niños cuando ingresan a la escuela.

Por otro lado, no todos los estudiantes cuentan con el mismo respaldo en sus hogares. DOC1 indica que "la desigualdad en el apoyo familiar es otro desafío, ya que no todos los estudiantes reciben el mismo apoyo en casa, lo que hace que esto influya en su progreso en la lectura". La falta de participación de las familias en el proceso educativo ha sido señalada por Molina (2020) como un factor determinante en la adquisición de habilidades lectoras, especialmente en contextos rurales donde los padres pueden tener bajos niveles de escolaridad.

Falta de motivación y desinterés en la lectura

El desinterés por la lectura es otro reto importante. DOC3 menciona que "los estudiantes no tienen las mismas capacidades para aprender con facilidad, de pronto

también tienen diferentes motivaciones". DOC1 agrega que "mantener la motivación de todos los estudiantes puede ser un reto, especialmente cuando algunos avanzan más rápido que otros".

Dornelles (2023) enfatiza que la motivación es un factor clave en el aprendizaje de la lectura y que debe ser estimulada a través de metodologías innovadoras y adaptadas a los intereses de los niños. La falta de incentivos adecuados puede llevar a que los estudiantes desarrollen una percepción negativa sobre la lectura, lo que dificulta aún más su proceso de aprendizaje.

Estrategias implementadas para superar los retos

Ante estos desafíos, los docentes han desarrollado diversas estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura. DOC1 menciona que "se implementa aprendizaje diferenciado adaptado en actividades y materiales para cada nivel", lo que permite atender las necesidades específicas de cada estudiante. Esta estrategia es respaldada por Ausubel (1963), quien sostiene que el aprendizaje significativo se facilita cuando los contenidos se ajustan a los conocimientos previos del estudiante.

El trabajo colaborativo también se ha convertido en una herramienta útil. DOC1 indica que "los estudiantes más avanzados ayudan a los que tienen mayor dificultad", lo que permite que los niños aprendan entre pares. Este enfoque se alinea con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien argumenta que el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con los demás.

DOC2 destaca la importancia del manejo del tiempo, afirmando que "es esencial entender que somos profesores de todos, todos nos requieren, como quien dice poder asignar responsabilidades también y también otra estrategia es el manejo del tiempo; es que el estudiante se acostumbre a que hay un tiempo y eso hace que también haya un compromiso para cumplir". Esto refuerza la idea de que establecer rutinas y tiempos definidos para la lectura ayuda a generar hábitos y disciplina en los estudiantes.

Finalmente, DOC4 enfatiza la necesidad de innovación constante, señalando que "siempre toca innovar a pesar de las limitaciones, porque hay que llevar cositas nuevas que a ellos les guste y que se sientan a gusto en el aula de clase". La investigación de

Rodríguez (2023) destaca que la creatividad docente es fundamental para motivar a los niños a desarrollar el gusto por la lectura.

Reflexiones finales sobre dificultades y retos de la lectura

La enseñanza de la lectura en contextos multigrado presenta múltiples retos que no solo reflejan las dificultades inherentes al entorno rural, sino que también evidencian la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas para atender a estudiantes con niveles, edades y capacidades diversas. Las condiciones de desigualdad en el acceso a recursos didácticos, tecnológicos y de infraestructura, así como la limitada formación especializada para los docentes, subrayan la urgencia de implementar modelos educativos más inclusivos y adaptativos. Estas dificultades no solo afectan el proceso de aprendizaje, sino que también limitan las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes, perpetuando brechas sociales y educativas. En este sentido, las representaciones sociales del docente, combinadas con un enfoque sociocultural, se convierten en elementos clave para resignificar el papel del maestro como mediador cultural y agente transformador en el aula multigrado.

Por otro lado, los retos asociados a la lectura en estos contextos no deben entenderse únicamente como obstáculos, sino como oportunidades para fortalecer el vínculo entre la educación y la realidad de los estudiantes. La integración de textos que reflejen el contexto sociocultural de los niños, el uso creativo de recursos limitados y la motivación constante para superar las barreras de aprendizaje destacan la capacidad del docente para transformar desafíos en posibilidades. Sin embargo, para que estas prácticas sean sostenibles y efectivas, es fundamental que se fortalezcan las políticas públicas en torno a la educación rural. Estas deben priorizar la dotación de materiales, la capacitación docente y el acompañamiento pedagógico contextualizado, con el fin de garantizar que la lectura, más allá de una habilidad académica, se convierta en una herramienta de inclusión, empoderamiento y desarrollo comunitario.

Categoría: Proceso de escritura de niños de escuela multigrado

En esta categoría denominada proceso de escritura de niños de escuela multigrado, se establecieron dos subcategorías de análisis: escritura y contexto y dificultades y retos de la escritura. En los siguientes apartados se presenta el análisis de cada subcategoría.

Subcategoría: Escritura y contexto

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría escritura y contexto:

Tabla 7.

Codificación de la subcategoría: escritura y contexto

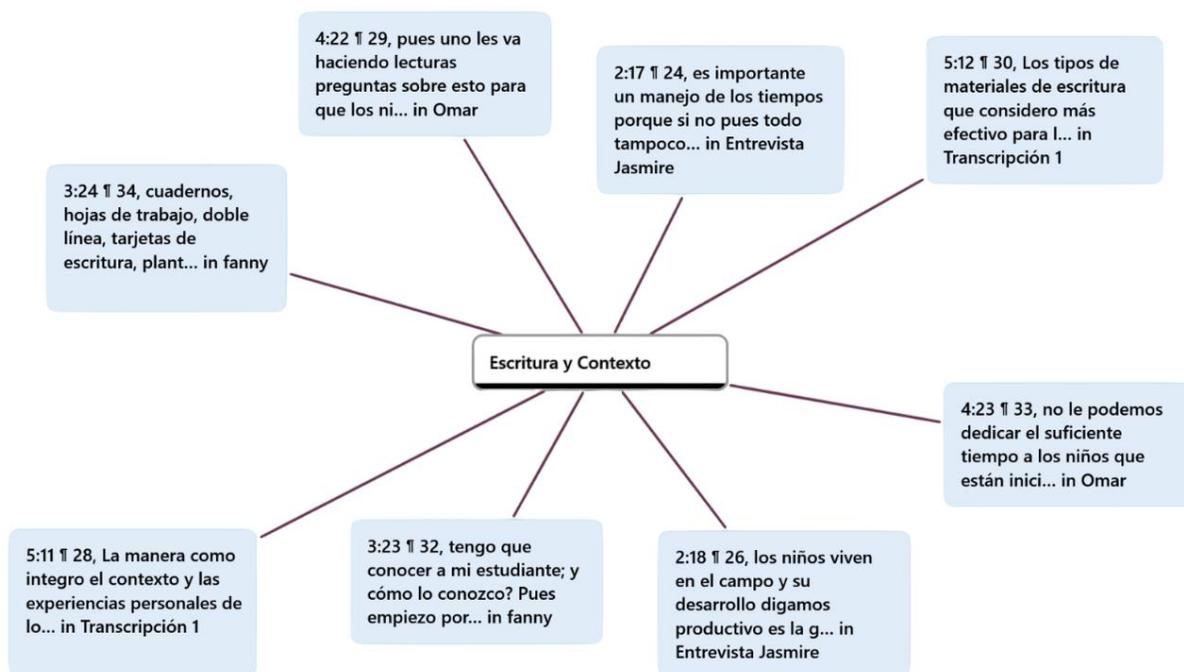
subcategoría: escritura y contexto	
Docente	Citas
DOC1	Es importante un manejo de los tiempos porque si no pues todo tampoco puede ser solo experiencia solo ¿o no? Sino que se puedan desarrollar sin que se pierda el fin y el objetivo que es cumplir con el proceso de desarrollarlo, crear esa habilidad buscar el desarrollo de esa habilidad; sin obviar o dejar a un lado lo importante que es la atención del niño y el interés del niño, por ello pues también la motivación como tal frente a ese proceso.
DOC2	Los niños viven en el campo y su desarrollo digamos productivo es la ganadería. Lo que tenga que ver con corrales con vacas, eso les llama la atención. Sí hay un tema también que les gusta mucho que es muy muy atractivo, que le interesa es personajes con historias de vida de procesos de lucha de esfuerzo, eso es muy interesante para ellos
DOC3	Tengo que conocer a mi estudiante; y ¿cómo lo conozco? Pues empiezo por conocer las experiencias, los intereses, los antecedentes de mis estudiantes; donde vivían, donde nacieron, pues diferente información para con esta información se diseñan actividades de escritura que conecten con su vida cotidiana y con sus intereses Cuadernos, hojas de trabajo, doble línea, tarjetas de escritura, plantillas dibujos, libros de diferentes modelos, libros como cuentos, como en forma de cartas o descripciones de esto ayuda bastante; también tecnología educativa, herramientas digitales, procesadores de texto, aplicaciones de escritura, eso puede ser muy efectivo también materiales de escritura interactivos de pronto tableros inteligentes o cositas así recursos de escritura creativa como: juegos de , actividades de escritura, recursos que fomenten la imaginación y que puedan hacer que la escritura sea más divertida y estimulante.
DOC4	Pues uno les va haciendo lecturas preguntas sobre esto para que los niños pues se sientan también como que uno los vincula con la familia y los niños pues participan plazeramente porque tienen conocimiento, se le lleva a una lectura sobre cómo crear unos pollitos , y ellos ya saben porque tiene ya la experiencia y les gustan esas actividades porque se sienten como en casa entonces siempre es importante también esos espacios para que los niños pues trabajen a gusto y pues se les ve un resultado óptimo en cuanto de pronto se hace una

subcategoría: escritura y contexto	
Docente	Citas
	<p>tertulia entonces los niños participan mucho y se les ve, pues ese espíritu de querer mejorar cada día.</p> <p>No le podemos dedicar el suficiente tiempo a los niños que están iniciando es preescolar primerito porque se tienen los seis grandes, toca a todos de a poquito y les dedicando tiempo como para irlos avanzando, entonces es el reto grande que nos toca mejor dicho multiplicar nosotros hasta en cinco o seis profesores en el mismo salón al mismo tiempo para poder, pues darles a los niños los conocimientos necesarios</p>
DOC5	<p>La manera como integro el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de escritura es a través de cuentos que ellos inventen un cuento, inventé en una historieta, invente en un cómic; entonces de esta manera también se va practicando la escritura; que dibujen el cómic y que en la parte de abajo diga que quiere o que quiso mostrar en este cómic y que exponga y en la narración de cuentos también escribiendo el cuento.</p> <p>Los tipos de materiales de escritura que considero más efectivo para los estudiantes de multigrado son aquellos que les llaman la atención a ellos y como por ejemplo: competencias; digamos concursos de ortografía, concursos de lectura, concursos de escritura en el tablero, entonces son aquellos que priorizan la enseñanza a través de actividades llamativas.</p>

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría escritura y contexto que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 10)

Figura 10.

Mapa de redes de la subcategoría: escritura y contexto



Respecto a la subcategoría “escritura y contexto”, se encuentra que el desarrollo de la escritura en niños de escuela multigrado está influenciado por diversos factores contextuales, incluyendo las experiencias de los estudiantes, su entorno sociocultural y los recursos disponibles para el aprendizaje. En estos espacios, los docentes enfrentan el reto de adaptar sus estrategias para integrar el contexto de los niños en las prácticas de escritura, promoviendo así un aprendizaje significativo.

La importancia de conocer la realidad de los estudiantes

Uno de los aspectos fundamentales para la enseñanza de la escritura en aulas multigrado es la necesidad de conocer la realidad sociocultural de los estudiantes. DOC3 menciona que *"tengo que conocer a mi estudiante; y ¿cómo lo conozco? Pues empiezo por conocer las experiencias, los intereses, los antecedentes de mis estudiantes; dónde vivían, dónde nacieron"*. Esta afirmación resalta la importancia de la observación y el diagnóstico pedagógico para diseñar actividades que conecten con la vida cotidiana de los niños.

Esta perspectiva es respaldada por los postulados de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso social en el que los niños construyen el conocimiento a partir de la interacción con su entorno. Desde esta visión, el docente debe actuar como mediador, guiando el proceso de escritura desde las experiencias previas del estudiante y promoviendo la apropiación del lenguaje escrito de manera significativa.

La vinculación del aprendizaje con experiencias personales y comunitarias

La enseñanza de la escritura en contextos rurales debe integrar las experiencias personales y comunitarias de los estudiantes. DOC2 destaca que *"los niños viven en el campo y su desarrollo productivo es la ganadería. Lo que tenga que ver con corrales con vacas, eso les llama la atención"*. Esto demuestra que los temas de escritura deben partir de la cotidianidad de los estudiantes para captar su interés y facilitar el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Freire (1994) argumenta que la educación debe partir de la realidad de los estudiantes y fomentar una enseñanza contextualizada que les permita

interpretar y transformar su entorno. Este enfoque se ve reflejado en la práctica de DOC4, quien menciona que "se les lleva a una lectura sobre cómo crear unos pollitos, y ellos ya saben porque tienen la experiencia y les gusta esas actividades porque se sienten como en casa". Aquí se evidencia cómo el conocimiento previo de los estudiantes facilita la comprensión y producción escrita, al conectar el aprendizaje con lo que les resulta familiar.

La motivación a través de estrategias lúdicas y narrativas

Uno de los desafíos más importantes en la enseñanza de la escritura es mantener la motivación de los estudiantes. Para ello, los docentes han implementado estrategias basadas en la creatividad y el juego. DOC5 explica que "la manera como integro el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de escritura es a través de cuentos que ellos inventen, una historieta o un cómic".

Este enfoque es consistente con lo planteado por Silva-Peña et al. (2016), quienes destacan que los enfoques constructivistas en la enseñanza de la escritura permiten que los niños comprendan la escritura como un medio de expresión y no solo como una actividad mecánica. La propuesta de DOC5 refuerza esta idea, al señalar que "en la narración de cuentos también escriben el cuento, y eso los motiva", lo que permite que los estudiantes vean la escritura como una actividad creativa y disfrutable.

El uso de recursos materiales y tecnológicos para la escritura

El acceso a materiales adecuados es un factor clave en la enseñanza de la escritura. DOC3 menciona que *"los materiales de escritura que considero más efectivos son aquellos que llaman la atención a los estudiantes, como cuadernos, hojas de trabajo, tarjetas de escritura, plantillas de dibujos y libros en diferentes formatos"*. Esta afirmación resalta la importancia de diversificar los materiales para adaptarse a las necesidades e intereses de los niños.

Además, la tecnología juega un papel fundamental en la motivación y el desarrollo de la escritura. DOC3 menciona que *"la tecnología educativa, como procesadores de texto, aplicaciones de escritura y tableros inteligentes, puede ser muy efectiva"*. Vesga-Parra y Hurtado-Herrera (2013) sostienen que las TIC pueden ser herramientas clave

para la enseñanza de la lectoescritura en entornos multigrado, siempre que se utilicen de manera pertinente y se adapten a la realidad de los estudiantes.

Las dificultades en la gestión del tiempo en el aula multigrado

Uno de los mayores retos en la enseñanza de la escritura en escuelas multigrado es la gestión del tiempo. DOC4 menciona que "no le podemos dedicar el suficiente tiempo a los niños que están iniciando en preescolar porque se tienen los seis grandes; toca atender a todos de a poquito". Esta dificultad es común en este modelo educativo, ya que los docentes deben dividir su atención entre múltiples grados y niveles de desarrollo.

Para afrontar esta problemática, algunos docentes han optado por estrategias de aprendizaje colaborativo. DOC3 explica que "utilizamos el aprendizaje autónomo y la tutoría entre pares para que los estudiantes más avanzados ayuden a los más pequeños". Esta estrategia está alineada con el planteamiento de Dornelles (2023), quien sostiene que el aprendizaje en comunidad es una herramienta eficaz para superar las dificultades de la enseñanza en contextos multigrado, permitiendo que los niños se apoyen entre sí y fortalezcan sus habilidades de manera conjunta.

El desarrollo de la escritura como una competencia integral

Finalmente, la escritura no debe ser vista únicamente como una habilidad técnica, sino como un proceso integral que involucra la creatividad, la reflexión y la comunicación. DOC1 destaca que "es importante un manejo de los tiempos porque si no todo tampoco puede ser solo experiencia; hay que desarrollar la habilidad sin perder el fin y el objetivo". Este comentario resalta la importancia de equilibrar la enseñanza de la escritura entre el aspecto lúdico y la estructuración formal del lenguaje.

Desde una perspectiva teórica, Moscovici (1981) argumenta que la escritura es un producto de las representaciones sociales y culturales, lo que implica que su enseñanza debe ir más allá de lo mecánico y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento. En esta misma línea, DOC4 menciona que "se hacen tertulias donde los niños participan mucho y se les ve ese espíritu de querer

mejorar cada día", lo que refleja la escritura como un proceso dialógico en el que los niños pueden compartir sus ideas y experiencias con los demás.

Reflexiones finales sobre la escritura y el contexto

La enseñanza de la escritura en contextos multigrado presenta múltiples desafíos, pero también oportunidades significativas para el aprendizaje. La conexión con el entorno y las experiencias personales de los niños es un factor determinante para la motivación y el desarrollo de sus habilidades escriturales. A través del uso de estrategias narrativas, materiales diversos y tecnología educativa, los docentes han logrado transformar la escritura en un proceso dinámico y significativo. No obstante, la gestión del tiempo y la disponibilidad de recursos siguen siendo aspectos que requieren mayor atención y apoyo institucional. En definitiva, la enseñanza de la escritura en entornos rurales debe ser abordada desde un enfoque flexible, creativo e inclusivo que responda a las particularidades de cada comunidad.

Subcategoría: Dificultades y retos de la escritura

En la siguiente tabla se presenta la información asociada a la subcategoría dificultades y retos de la escritura:

Tabla 8.

Codificación de la subcategoría: dificultades y retos de la escritura

Subcategoría: dificultades y retos de la escritura	
Docente	Citas
DOC1	<p>Animando los a que escriban sobre sus experiencias, sobre los acontecimientos familiares, sobre los eventos especiales que ocurren en la comunidad, sobre viajes que se hagan familiares; también realizando proyectos de investigación en los que se investiguen lo que se hacía antes en la comunidad, también se puede integrar con artística donde los niños dibujan algo relacionado con su vida y luego lo escriben como narrando ese dibujo que han hecho también realizando de pronto cartas como escribiéndole de pronto a un familiar que esté lejos, que se haya ido y que ellos quieran mucho.</p> <p>las pizarras individuales, no tanto las pizarras como tal, pues yo las improviso con bolsitas de acetato, yo se las doy a ellos y con un marcador borrable ellos escriben y borran hacen dibujos, a ellos les gusta mucho. También mediante un cuaderno que de doble línea que yo siempre les pido a principio de año, ellos tienen que escribirme todos los días algo la fecha y me escriben algo, así sea una sola frasecita a ellos les gusta mucho porque escriben adivinanzas y después jugamos en el salón.</p> <p>También escriben coplas, cuentos cortos a veces versículos de la Biblia eso es muy bueno para incentivarlos, qué más sería también de pronto incentivarlos a que tengan su libro</p>

Subcategoría: dificultades y retos de la escritura	
Docente	Citas
	<p>personal su cuaderno personal, para que para que escriban todos como sus sentimientos sus emociones también las cartas me gusta mucho que tenerles material o hojas especiales para que ellos escriban cartas se escriban entre ellos y expresen sus sentimientos muchos de ellos, las hacen para mí.</p> <p>en un salón multigrado hay niños que hasta ahora están conociendo las letras, hay niños un poquito más avanzados y hay niños que ya pueden escribir textos o realizar cuentos entonces eso la diferencia hace que los niños requieran una atención individualizada pero pues en un entorno Multigrado es difícil que se haga. También la alimentación de los recursos en las escuelas rurales muchas veces no hay variedad de textos entonces como los niños no encuentran lecturas que se acomoden a sus gustos les da pereza leer; también los diferentes grados y niveles de habilidad pueden tener diferentes niveles de interés y motivación; hay niños que pronto les pueda parecer la escritura muy difícil y se pueden desmotivar o los más avanzados pueden aburrirse con actividades que no presentan un desafío para ellos.</p> <p>También la presencia de diferentes edades y niveles pueden llevar a las distracciones y dificultades para permanecer la concentración en las actividades de escritura, porque como se llevan diferentes tipos de clases o de actividades para ajustarlas a cada nivel, los niños de los más grandes se pueden entretener con las actividades de los más pequeños.</p> <p>Adaptando las actividades y materiales de escritura para que sean accesibles y pues para que ofrezcan desafíos para cada nivel de habilidad; también proporcionando tareas personalizadas y utilizando estaciones de aprendizaje donde los estudiantes puedan trabajar en actividades específicas según su nivel.</p> <p>Fomentando el trabajo en grupos mixtos, donde los estudiantes más avanzados puedan ayudar a los menos experimentados utilizando enfoques de tutoría entre pares donde los estudiantes se benefician mutuamente del intercambio de conocimientos, aprovechando los recursos que hay en la comunidad y materiales reciclados para crear actividades de escritura.</p> <p>También diseñando actividades de escritura que se basen en las experiencias personales del contexto de los estudiantes, animándolos a escribir sobre sus propias vidas, la comunidad y los eventos importantes para ellos.</p>
DOC2	<p>Entonces los niños no tienen ese apoyo no tienen esa motivación en casa, entonces hay un grado desigualdad aquellos que sí, otros que no; el otro reto pues que enfrentan es que tienen menos acceso a la tecnología y menos acceso a materiales, y menos acceso a imágenes que están atractiva y a ellos les gusta, pues ver analizar y a través de una simple imagen ellos pueden hacer muchas cosas o se pueden hacer muchas cosas, entonces pienso que una de las principales retos es la desigualdad en la falta, puede ser de alguna manera de acceso de oportunidades a tener o contar con los materiales que sí pueden contar en otras en otras áreas o en otros lugares.</p> <p>como docente esos retos se enfrentan o enfrente de la siguiente manera, hay que buscar los recursos, cómo nos toca sacrificar sí, sacrificar un poquito para poder tratar de llegar con materiales y materiales que diseñamos, que hay que imprimir hay que buscar, hay que estar detrás de un computador buscar herramientas y buscar la forma de pronto, no como uno quisiera pero sí tratar de cumplir con nuestro deber que es el niño llegue ese proceso que el niño cumpla con esas habilidades.</p> <p>crear algunos espacios, así sean esporádicos o así sean temporales porque tienen caducidad si hay un préstamo de algo de libros, hay que entregarlos a tiempo cositas así, pero se hace lo que se puede y sobre todo, pues tratando de llevar a contexto. Es lo más llevar a contexto llevar a contexto entonces buscando imágenes que los representen imágenes que se asocien con la vida cotidiana de ellos y pues lo que más es material que</p>

Subcategoría: dificultades y retos de la escritura	
Docente	Citas
	toca buscar y pagar sí, la verdad y costear, entonces esa es como como el mayor reto que asumimos en el ejercicio de esta labor.
DOC3	<p>los estudiantes pueden estar en diferentes etapas del desarrollo de la escritura, entonces, pues esto dificulta proporcionar una instrucción uniforme, que atienda a todos de manera efectiva y pues que estén todos en la misma etapa, algunos niños pueden estar comenzando a formar oraciones simples mientras que otros pueden estar listos para escribir textos más complejo</p> <p>otro reto que enfrentan los niños la gestión del tiempo y el apoyo individual porque pues como es una escuela multigrado, el docente no puede estar 100% el tiempo con un solo grupo, con una persona entonces el tiempo también dificulta bastante, pero es un reto y los niños se adaptan a la forma de aprendizaje y pues lógicamente que en esta cuestión de la lectoescritura pues requiere que el docente tenga una planificación cuidadosa y que pues use estrategias flexibles asegurando que todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades, entonces hay que ver uno a uno cada estudiante y estar pendiente de todos los distintos niveles y habilidades de la autoescuela a</p> <p>organizo, mi tiempo y los recursos de manera eficiente para atender a todos los estudiantes; Utilizo estaciones de trabajo y actividades autónomas para que los estudiantes avancen a su propio ritmo, entonces mientras yo estoy dando un apoyo individual los estudiantes de grado superior van facilitando instrucciones a los estudiantes de grado menores, entonces es un aprendizaje colaborativo, la verdad que en la escuela multigrado pues los niños aprenden casi que individualmente, o sea, aprenden por mérito propio; lógicamente que como docente pues uno los va llevando por el camino desarrollando sus diferentes habilidades pero pues es un aprendizaje autónomo.</p>
DOC4	<p>otra limitante es que niños como desde la casa como que los papás los enfocan en el trabajo y no en los estudios y como que van perdiendo el amor y nos toca estar ahí con ellos pendientes, porque en cualquier momento se nos salen del colegio y no les gusta.</p> <p>Como son del área rural se dedican en las tardea a los trabajos de la finca, entonces descuidan mucho el estudio entonces ahí nos toca estar ahí como profesores tanto como papás motivando; también otra de pronto limitantes que por parte de los entes gubernamentales no tenemos como el apoyo como la dotación de materiales para la escuela para poder nosotros como facilitar ese trabajo nos dificulta el aprendizaje la educación es gratuita, pero entonces como dije no llegan como a las escuelitas rurales y sobre todo a las alejada, no llega material adecuado para poder trabajar y si nos evalúan como si estuviéramos trabajando en una escuela urbana en Bogotá en Bucaramanga nacional esos son los limitantes que se nos presentan a diario.</p> <p>Estamos estudiando entonces todos esos conocimientos que tenemos entre compañeros entre docentes, que nos vamos como compartiendo muchas experiencias de profesores que han ido de pronto a otros países a nuestra universidad, entonces nos van como compartiendo eso y eso nos ayudaba a implementarlo en los chiquitines, sobre todo con los niños pequeños que están aprendiendo la lector escritura que nos ha tocado, pues implementar muchas actividades que de pronto pues demandan de mucho tiempo y que en el aula pues es el tiempo, pasa volando y no se alcanza y entonces hay niños que ya saben cuándo practico no cualquier actividad niños de los grados superiores ya le envíen experimentes ellos se aburran como que ha sido también una limitante</p>
DOC5	es la capacidad de expresión a través del lenguaje escrito de los niños, porque en ocasiones, los más pequeños les da pena que los grandes los vean leer o los oigan leer, porque los pequeños están aprendiendo y los grandes, pues a veces quieren corregirlos, claro que esto a veces se convierte; no en un reto, pero sí en un aprendizaje, pero es uno de los de los retos que pienso que implica la enseñanza de la lectoescritura en las aulas multigrado.

Subcategoría: dificultades y retos de la escritura	
Docente	Citas
	Desde mi práctica docente si enfrento estos retos y los convierto en aprendizaje, los convierto en ayuda en colaboración de parte de los niños más grandes para que los niños pequeños no se sientan angustiados, si no se sientan convencidos de lo que van a leer es lo correcto, que no sientan vergüenza que no sientan pena entonces esos retos los convierte en oportunidades.

El siguiente mapa de redes muestra algunas de las citas asociadas a la subcategoría dificultades y retos de la escritura que se codificaron a través del programa Atlas.Ti. (Figura 11)

Figura 11.

Mapa de redes de la subcategoría: dificultades y retos de la escritura



En relación con la subcategoría “dificultades y retos de la escritura”, se halla que la enseñanza de la escritura en contextos multigrado presenta una serie de desafíos

derivados de la diversidad de niveles de aprendizaje, la escasez de recursos, la influencia del entorno familiar y la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles. La escritura no es solo un proceso mecánico, sino un medio de expresión del pensamiento que requiere una organización coherente y un ajuste al contexto. Sin embargo, cuando las condiciones educativas no son equitativas, los niños enfrentan obstáculos adicionales en el desarrollo de esta habilidad.

Diversidad de niveles en el desarrollo de la escritura

Uno de los principales retos en las escuelas multigrado es la heterogeneidad de los niveles de desarrollo en escritura. Como lo menciona el docente DOC1, "en un salón multigrado hay niños que hasta ahora están conociendo las letras, hay niños un poquito más avanzados y hay niños que ya pueden escribir textos o realizar cuentos". Esta diversidad genera dificultades para ofrecer instrucción individualizada, ya que es difícil adaptar el contenido a las necesidades específicas de cada estudiante sin descuidar a los demás.

Desde una perspectiva teórica, la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre los niveles de conceptualización de la escritura sugiere que los niños atraviesan diversas etapas, desde la escritura primitiva hasta la alfabética. En este sentido, la dificultad radica en que dentro de un mismo grupo escolar coexisten niños en diferentes niveles, lo que exige al docente estrategias pedagógicas flexibles. La necesidad de adaptar la enseñanza de la escritura en estos entornos es aún más evidente cuando se observa la convivencia de niños que apenas están desarrollando nociones básicas del lenguaje escrito con otros que ya pueden estructurar textos más complejos.

En este contexto, Caroin (2023) plantea que la escritura diferenciada es una de las características clave en la etapa presilábica, donde los niños imitan la escritura sin comprender completamente su significado. Este fenómeno es común en las aulas multigrado, donde algunos niños intentan replicar los escritos de sus compañeros sin un dominio claro de las reglas del lenguaje escrito. Ante esta situación, se hace necesario que los docentes diseñen actividades que permitan el avance progresivo de cada niño, brindando oportunidades para que todos puedan desarrollar sus habilidades sin sentirse rezagados o presionados a alcanzar un nivel superior sin la preparación adecuada.

Falta de recursos didácticos y materiales adecuados

Los docentes coinciden en que la escasez de materiales educativos es un obstáculo significativo en el desarrollo de la escritura. Como lo indica DOC2, "los niños tienen menos acceso a la tecnología y menos acceso a materiales, y menos acceso a imágenes que están atractivas". Además, DOC4 menciona que "los entes gubernamentales no tenemos como el apoyo como la dotación de materiales para la escuela". La carencia de libros, cuadernos especializados y recursos tecnológicos impide que los niños practiquen adecuadamente la escritura.

La literatura sostiene que la presencia de materiales didácticos adecuados es esencial para el desarrollo de la escritura. Morales (2020) destaca que la escritura es un proceso que requiere el uso de herramientas específicas, tales como cuadernos, procesadores de texto y materiales interactivos. Sin estos recursos, el aprendizaje de la escritura se torna menos significativo y más desafiante.

Además, Gómez (2022) menciona que la falta de proyectos de aula en las instituciones públicas afecta negativamente el aprendizaje de la escritura, lo que refuerza la necesidad de contar con materiales adecuados. La ausencia de estos recursos puede llevar a un aprendizaje más memorístico y menos significativo, pues los niños no tienen la oportunidad de interactuar con diferentes tipos de textos ni de desarrollar su creatividad a través de la escritura. En este sentido, estrategias como la utilización de materiales reciclados o la creación de cuadernos personalizados, como menciona DOC1, pueden ser una solución parcial a este problema. No obstante, sigue siendo fundamental que las instituciones educativas y los entes gubernamentales fortalezcan la dotación de materiales en las escuelas rurales para garantizar condiciones de aprendizaje equitativas.

Falta de motivación y apoyo familiar

El contexto familiar juega un papel crucial en la adquisición de la escritura. DOC2 expresa que "los niños no tienen ese apoyo, no tienen esa motivación en casa". Además, DOC4 indica que "los papás los enfocan en el trabajo y no en los estudios y como que van perdiendo el amor". Esta situación provoca desigualdad entre los niños que reciben

apoyo familiar y aquellos que no, generando rezago en el desarrollo de habilidades escritas.

En relación con este punto, Chiriboga y Huacón (2021) enfatizan que la etapa de aprestamiento es fundamental en el desarrollo de la lectoescritura. La ausencia de un entorno de apoyo familiar puede ocasionar que los niños perciban la escritura como una actividad ajena a sus intereses, reduciendo su motivación y, en consecuencia, su progreso. Además, Beltrán (2023) resalta que la escritura no solo es una habilidad académica, sino que también cumple una función social, permitiendo que los individuos se comuniquen y expresen sus pensamientos. Sin embargo, cuando los niños carecen de modelos de escritura en sus hogares, pueden experimentar una desconexión con esta habilidad, viéndola únicamente como una tarea escolar y no como una herramienta de expresión personal.

Tiempo limitado para la atención individualizada

El manejo del tiempo es otro de los retos mencionados. DOC3 señala que "la gestión del tiempo y el apoyo individual porque pues como es una escuela multigrado, el docente no puede estar 100% el tiempo con un solo grupo". La distribución del tiempo en un aula con estudiantes de diferentes edades y niveles de escritura es compleja, lo que dificulta que cada niño reciba la retroalimentación necesaria para mejorar sus habilidades. Desde la teoría, la investigación de Gómez (2022) sostiene que es imprescindible "formular y diseñar didácticas específicas para la enseñanza de la lectoescritura que se ajusten al contexto rural". Esto implica la necesidad de estrategias que permitan optimizar el tiempo del docente, como la tutoría entre pares y el aprendizaje autónomo, evitando que la falta de atención individualizada se convierta en un obstáculo insalvable.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo surge como una estrategia clave para enfrentar esta limitación. Según Rodríguez (2023), la interacción entre pares permite que los estudiantes más avanzados refuercen sus conocimientos al enseñar a sus compañeros, mientras que los menos experimentados reciben apoyo sin depender exclusivamente del docente. Esto concuerda con la experiencia del docente DOC3, quien

menciona que los niños mayores suelen ayudar a los más pequeños, generando un entorno de aprendizaje cooperativo.

Falta de confianza y vergüenza en los estudiantes

Un aspecto psicológico que afecta el proceso de escritura es la inseguridad de los niños al expresar sus ideas por escrito. DOC5 menciona que "los más pequeños les da pena que los grandes los vean leer o los oigan leer". Esta situación genera temor al error y reduce la práctica de la escritura.

Desde un enfoque teórico, Morales (2020) destaca que la escritura no solo es una habilidad técnica, sino que también está influenciada por factores emocionales. En este sentido, fomentar un ambiente de confianza en el aula es esencial para que los niños pierdan el miedo a escribir. Estrategias como el aprendizaje colaborativo pueden contribuir a reducir esta barrera emocional. Gallén (2022) resalta que el desarrollo de la escritura no solo implica el aprendizaje de normas ortográficas y gramaticales, sino también el fortalecimiento de la autoconfianza en los estudiantes. Para ello, es fundamental que el docente implemente dinámicas en las que la escritura se perciba como una actividad lúdica y significativa.

Estrategias para enfrentar los retos de la escritura

Ante estas dificultades, los docentes han implementado estrategias innovadoras para fomentar el desarrollo de la escritura. DOC1 menciona que "animando los a que escriban sobre sus experiencias, sobre los acontecimientos familiares, sobre los eventos especiales que ocurren en la comunidad" es una estrategia efectiva. Asimismo, DOC3 destaca el uso de "actividades autónomas para que los estudiantes avancen a su propio ritmo".

En términos teóricos, Gómez (2022) plantea que es esencial que los procesos de escritura se enmarquen en contextos significativos para los niños. La investigadora sugiere que "más allá de un modelo o marco a seguir para crear un escrito, se recurren aspectos externos ya sean principios socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y didácticos" (p. 6). Esto refuerza la importancia de vincular la escritura con experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes.

Reflexiones finales sobre la escritura y el contexto

Las dificultades y retos de la escritura en la escuela multigrado están determinados por múltiples factores, incluyendo la diversidad de niveles en el aula, la falta de recursos didácticos, la desigualdad en el apoyo familiar, la limitación del tiempo de atención, la falta de confianza de los estudiantes y la necesidad de estrategias didácticas innovadoras. Desde la teoría, se sostiene que es fundamental desarrollar metodologías flexibles y adaptadas al contexto rural, permitiendo que la escritura sea un proceso significativo para los niños.

Finalmente, la labor docente desempeña un papel importante en la generación de ambientes de aprendizaje que fomenten la práctica de la escritura como una herramienta de expresión y desarrollo personal. Es necesario que las políticas educativas consideren las particularidades de las escuelas multigrado y brinden el apoyo necesario para que la enseñanza de la escritura sea efectiva y equitativa en todos los contextos.

CAPÍTULO V.

PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE HACIA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE ESCUELA MULTIGRADO

Principios teóricos

Para la construcción de principios teóricos relacionados con las representaciones sociales en la enseñanza de la lectoescritura, es fundamental, en primer lugar, conceptualizar qué se entiende por principio teórico. Es decir, establecer una definición clara que permita comprender su significado y, a partir de ello, orientar su construcción. En términos generales, el concepto de “principio” puede abordarse desde diversas perspectivas. Por un lado, en el ámbito de los derechos humanos, los principios sirven como base para la formulación de leyes, normativas y regulaciones, o bien, establecen límites fundamentales que no deben ser transgredidos. Entre ellos se encuentran el principio de justicia y equidad, la libertad, la justicia social, la solidaridad, el respeto y la ética, entre otros.

Por otro lado, existen los “principios científicos”, como el principio de Arquímedes, el de Pascal (sobre los fluidos) o el de incertidumbre de Heisenberg. Estos se caracterizan por ser postulaciones abstractas y fundamentales, aplicables a diversas situaciones y contextos. Su validez se sustenta en principios básicos como la uniformidad del espacio-tiempo o la causalidad, los cuales, si bien pueden ser reinterpretados o complementados con nuevos hallazgos, permanecen inalterables a lo largo del tiempo (Deheza, 2000). En otras palabras, constituyen un fundamento inmutable sobre el cual se erigen nuevos planteamientos.

No obstante, los principios teóricos no son exclusivos de las ciencias exactas, pues también tienen un lugar en disciplinas como el derecho, la sociología, la filosofía y la psicología, entre otras (Muñoz, 2008). En el ámbito jurídico, por ejemplo, los principios se definen como normas con una finalidad teleológica explícita, caracterizadas por su naturaleza prospectiva y por su pretensión de complementariedad y parcialidad. Su aplicación requiere valorar la relación entre el estado de cosas que se busca promover y los efectos derivados de la conducta orientada hacia dicho objetivo. En este sentido, los

principios jurídicos son generalizantes —aunque se aplican a situaciones específicas— y representan la esencia de determinados fenómenos bajo un enfoque intencionalista. Esto implica que su interpretación y aplicación dependen, en gran medida, de la intención del agente o sujeto que actúa (Ávila, 2011).

Esta caracterización de los principios los distingue de las “reglas”, las cuales, según Ávila (2011), son “inmediatamente descriptivas, primariamente retrospectivas y con pretensión de decidibilidad y comprensión, para cuya aplicación se exige la valoración de la correspondencia” (p. 70). En contraste, en el ámbito jurídico, los principios están estrechamente vinculados con nociones personales o agenciales, en la medida en que su aplicación depende de cada situación particular y de diversos factores contextuales. Esto hace que, en ciertos casos, los principios sean considerados excepciones a las reglas. Mientras que estas últimas son criterios normativos preexistentes que orientan la acción y establecen juicios a partir de la normatividad vigente, los principios, al apelarse en una decisión, se aplican valorativamente tras la ocurrencia de los hechos.

Ahora bien, tanto en las ciencias exactas como en las ciencias humanas, los principios pueden entenderse como formulaciones abstractas que delimitan lo que es o no es, lo que es correcto o incorrecto, y que, en última instancia, rigen y condicionan diversas acciones, ya sean conductas humanas o fenómenos físicos. Adicionalmente, los principios poseen un carácter remitente o relacional, lo que significa que están vinculados con otros elementos dentro de un sistema teórico, normativo o conceptual. Por ejemplo, los principios jurídicos se fundamentan en los derechos humanos, los cuales, a su vez, se basan en principios esenciales como la libertad y la equidad.

Un ejemplo de un principio con esta cualidad de universalidad es el “principio de virtud” propuesto por Chomsky (1992), quien lo define como un conjunto de reglas cíclicas que se renuevan con el tiempo, lo que implica su permanencia a lo largo de los años. En relación con este planteamiento, Barón y Müller (2014) sostienen que “el principio en virtud del cual las reglas se aplican cíclicamente sería universal, y por ende sería válido para las gramáticas de todos los idiomas” (p. 426). Una vez más, a pesar de las diferencias terminológicas, se observa que los principios constituyen una base para la formulación teórica y se caracterizan por su universalidad y permanencia en el tiempo.

A esto se suma su aplicabilidad en distintos contextos, lo que sugiere que su validez responde a una estructura cognitiva o conceptual ampliamente aceptada dentro de una comunidad (ya sea científica, psicológica, jurídica, filosófica, etc.).

En este sentido, Deheza (2000) argumenta que los principios no contradicen ninguna comprobación empírica dentro del paradigma en el que se insertan, sino que permanecen vigentes incluso cuando el paradigma cambia. Esto explica por qué, en el ámbito jurídico, aunque las reglas están previamente establecidas, en determinados casos pueden admitirse excepciones (Ávila, 2011). Sin embargo, para que un postulado alcance la categoría de “principio teórico”, debe incorporar reglas —aunque estas sean construcciones sociales— y contar con una formalización conceptual que permita su aplicación sistemática dentro de un marco determinado.

Por todo lo expuesto, se comprende que la definición de principio se caracteriza por su universalidad, permanencia en el tiempo y aplicabilidad a diversos contextos. Su validez no depende de otros conocimientos, ya que se sustenta por sí mismo. Sin embargo, esta autonomía conceptual parece entrar en contradicción cuando un principio requiere remitirse a otros principios o disciplinas para su definición y aplicación en contextos específicos. Respecto a la primera cuestión, la respuesta es clara: el hecho de que un principio pueda hacer referencia a otras áreas del conocimiento o a otros principios no le resta validez, pues, en esencia, podría prescindir de tales referencias sin perder su significado fundamental. No obstante, al relacionarse con otros principios, adquiere mayor verificabilidad y se complementa, lo que contribuye a su consolidación teórica y permite su ejemplificación (Deheza, 2000).

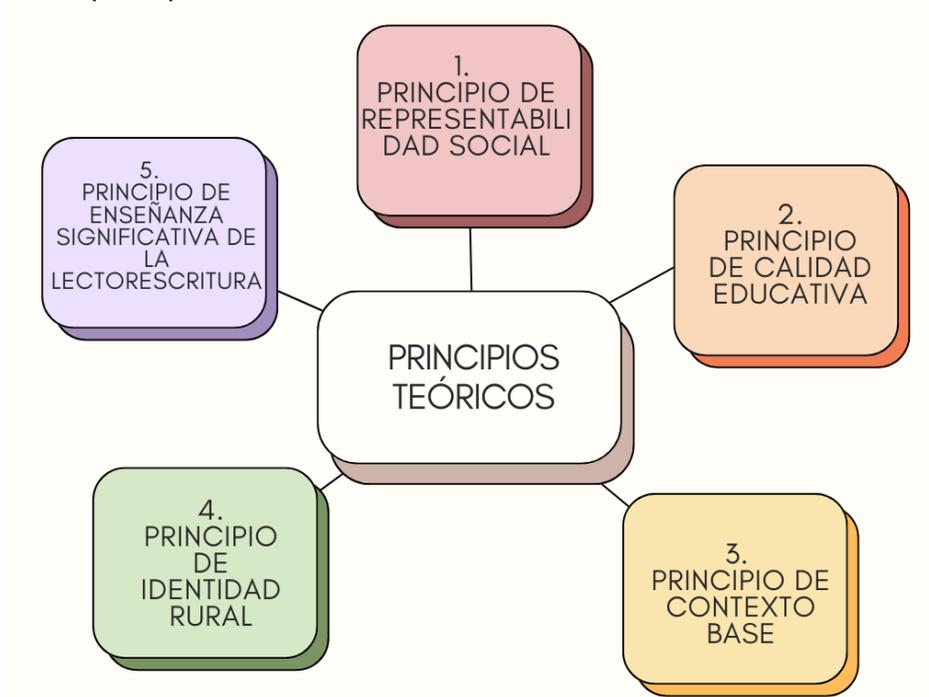
En cuanto a la segunda cuestión, su resolución requiere considerar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la universalidad de un principio indica que su fundamento es abstracto y, por tanto, aplicable a cualquier contexto en el que se controlen sus condiciones. En segundo lugar, su aplicabilidad puede verse influida por factores externos, lo que implica cierto grado de variabilidad en su expresión y alcance (Muñoz, 2008). En este sentido, en las ciencias exactas, la replicación de experimentos bajo condiciones controladas permite confirmar la universalidad de un principio. Sin embargo, en las ciencias humanas, los factores contextuales no pueden ser controlados con la misma rigurosidad que en un laboratorio, por lo que un principio puede estar sujeto

a variaciones derivadas de las condiciones sociales, culturales o históricas en las que se aplique. Esto sugiere que, si bien los principios en las ciencias humanas poseen un carácter prospectivo y universal, su aplicabilidad en distintos escenarios depende de la existencia de condiciones similares entre ellos (Ávila, 2011; Muñoz, 2008).

En las ciencias humanas, la construcción de principios teóricos es posible a partir del análisis de datos recolectados en contextos específicos, lo que sugiere que estos principios pueden entenderse como construcciones sociales que sirven de base para nuevas formulaciones teóricas. En este sentido, la presente investigación introduce la noción de “principio teórico” como una base para la enseñanza de la lectoescritura en un contexto particular, específicamente en el Colegio Inocencio Chincá, sede La Colorada, del municipio de Fortul. Sin embargo, su aplicabilidad no se limita a este territorio, sino que puede extenderse a otros contextos o servir como una guía orientadora para docentes en regiones con condiciones completamente distintas, tanto en lo geográfico como en lo sociocultural. A partir de la definición y delimitación del concepto de “principio teórico”, en las siguientes secciones se desarrollan dichos principios con base en lo expuesto en el marco teórico y en los hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas. Así, los principios que se presentan poseen una pretensión de universalidad, en la medida en que, según la caracterización realizada en este capítulo, pueden considerarse como pautas orientadoras aplicables en distintos escenarios educativos. No obstante, su origen responde a las particularidades y necesidades del territorio objeto de estudio.

En el siguiente esquema se encuentran los principios teóricos que se obtuvieron sobre las representaciones sociales del docente hacia la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado:

Figura 12.
Esquema de los principios teóricos



Principio de representabilidad social

La capacidad de una comunidad para desenvolverse en su entorno es el resultado de la constante interacción entre sus integrantes y el contexto que habitan. Por ello, en las ciencias humanas resulta indispensable comprender “cómo piensa la gente, estudiar el conocimiento del sentido común, su contenido, organización, estructura interna y su jerarquía, pues sólo así podremos entender e interpretar la realidad” (Dorantes y Casillas, 2021, p. 20). De esta afirmación se desprende que la relación entre la comunidad y su entorno configura una forma de autorrepresentación intersubjetiva, en la que cada miembro se identifica con el grupo y, a su vez, se diferencia de otros. Este proceso se enmarca en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1981), según la cual la conjunción entre individuo y contexto social permite la construcción comunitaria de significados compartidos. En este sentido, la identidad de cada comunidad no solo actúa como un factor de cohesión entre sus integrantes, sino que también los distingue de otras comunidades.

Esto se evidencia en el municipio de Fortul y sus alrededores, un territorio que históricamente ha estado atravesado por el conflicto armado, pero que en la actualidad

muestra cambios significativos en sus dinámicas comerciales, especialmente en la transición de los cultivos ilícitos hacia la agronomía convencional. Además, se han implementado estrategias para reducir la corrupción y mejorar la convivencia ciudadana en el municipio, según lo reporta la página gubernamental de la Alcaldía Municipal de Fortul (2024). Estos avances han sido posibles gracias a programas estatales que han trabajado directamente con la comunidad, fortaleciendo los lazos entre los ciudadanos y sus prácticas cotidianas y comerciales. Lo anterior muestra que la relación entre el entorno y los integrantes de una sociedad no es estática, sino que varía en función de las condiciones del contexto. En este sentido, la representación tanto individual como colectiva dentro de una comunidad se establece a partir del tipo de sociedad en la que se desarrolla y cohabita. No obstante, a pesar de los avances en materia de equidad social, el municipio aún enfrenta limitaciones estructurales derivadas del conflicto armado, lo que restringe el acceso a recursos óptimos para su desarrollo social, económico y educativo.

En ese sentido, la autopercepción comunitaria o autorrepresentación social del territorio también se ve afectada por la escasez de recursos, lo que incide directamente en la calidad educativa (Dorantes y Casillas, 2021). Esta situación resalta la necesidad de plantear otro principio: el de educación de calidad. Sin embargo, de acuerdo con lo desarrollado en el principio de representabilidad social, resulta evidente que la educación debe situarse dentro de las condiciones propias del contexto en el que se desarrolla. Esto implica que debe responder a las necesidades específicas del territorio y aprovechar los recursos disponibles o aquellos que el propio entorno ofrece. De este modo, la educación contribuiría a la consolidación de una identidad social que no solo fortalezca la comunidad local, sino que también tenga el potencial de aplicarse en otros contextos, ya sea de manera universal o en territorios con características similares.

En la siguiente figura se presentan las dimensiones asociadas al principio de representabilidad social:

Figura 13.
Principio de representabilidad social



Principio de calidad educativa

Ahora bien, la relación o interacción de la comunidad con su entorno se aprecia en las entrevistas, ya que, por ejemplo, en la categoría referente al “proceso de enseñanza en escuela multigrado”, los aportes de los docentes se enfocaron en las dificultades que representa la ruralidad y el hecho de enseñar a diversos grados escolares dentro de una misma aula y en una misma dinámica educativa (sobre todo, en lo concerniente a la subcategoría “estrategias metodológicas”). Por esta razón, se resaltaron las condiciones a las que están supeditados algunos procesos (incluidos los de enseñanza de lectoescritura), tales como los recursos disponibles, haciendo que algunas actividades se restrinjan. De allí que se haya concluido la necesidad de mejorar las condiciones materiales para garantizar una educación de calidad.

En ese sentido, el principio de “calidad educativa” tiene dos características que, en apariencia, se contraponen, pero que en realidad se yuxtaponen, a saber: garantizar el acceso a la educación a un mayor número de personas y brindar las condiciones necesarias para que la educación sea de calidad. Por un lado, para Dewey (1897), la educación es el fundamento para lograr una reforma social, por lo que es el motor que mueve los engranajes para que se generen cambios estructurales en las sociedades. Allí radica la importancia de extender los contenidos educativos al mayor número de niños,

niñas y adolescentes, con el fin de brindar los conocimientos necesarios para que cada individuo adquiriera capacidades que le permitan progresar y que, a su vez, puedan aspirar a mejorar sus condiciones materiales; todo ello poniendo como finalidad o como *telos* la mejora de las sociedades (ya sea mediante la innovación, el desarrollo tecnológico, programas humanitarios, beneficio social, armonización con el medio ambiente, etc.).

No obstante, brindar educación a un mayor número de personas no garantiza que esta sea de calidad, por lo que, en apariencia, se contrapone a la noción de “educación de calidad”. Esto, debido a que, de acuerdo con Carrete et al. (2021), se ha evidenciado que, por el afán de permitir el acceso educativo a un mayor número de estudiantes, se genera una desmejora en la calidad de los contenidos, se fragmentan los conocimientos (pues no todos los estudiantes poseen el mismo nivel cognitivo o han desarrollado habilidades a la misma velocidad, lo que provoca que, por la intención del profesor de avanzar en los contenidos a un mismo ritmo, se genere una desnivelación de los procesos), lo que a su vez provoca una desatención de los casos o estudiantes que llevan un ritmo más lento o que no se potencialicen aquellos que van más adelantados.

Lo anterior se agrava cuando se trata de cursos con un gran número de estudiantes en una misma aula de clases (ya sea por falta de personal o por intentar brindar mayor acceso) y, sobre todo, en el caso de las escuelas multigrado, donde las limitaciones materiales de la ruralidad dificultan aún más mantener un ritmo homogéneo de aprendizaje. Por ello, parecería que el acceso y la calidad en la educación se contraponen; sin embargo, no necesariamente deben ser excluyentes, siempre y cuando se establezca una comunicación directa y una adecuada coordinación con la comunidad en la que se desarrollan las labores docentes. El esfuerzo mancomunado entre escuela y comunidad puede proveer las herramientas y los recursos socioculturales y contextuales necesarios para que la educación ofrecida sea de calidad. De allí que una “escuela abierta a su territorio y comunidad de manera participativa conlleva cambios socioeducativos que trascienden la estructura de la escuela” (Carrete et al., 2021, p. 7), lo que hace indispensable entrelazar las condiciones y características del territorio con los saberes, conocimientos y contenidos educativos, apuntando a mejorar las condiciones y posibilidades del contexto. Así pues, es necesario “avanzar hacia una

educación de calidad que tenga presente la comunidad rural y el contexto para la dinamización y sostenibilidad de los territorios” (Carrete et al., 2021, p. 6). En síntesis, siguiendo los postulados de Dewey (1897), se trata de un proceso cíclico que se retroalimenta en la conformación de una base de mutuo apoyo.

Ahora bien, este sería el escenario ideal, pero es importante considerar que no siempre es posible generar esta retroalimentación comunitaria. Sin embargo, bajo la definición de “principio teórico” planteada en la presente investigación, dicho principio puede servir como guía para establecer los parámetros que permitan articular adecuadamente acceso y calidad educativa. En otras palabras, el factor relacional que entrelaza acceso y calidad es la comunidad y su nivel de participación. Cuando no se logra una articulación efectiva entre la escuela y la comunidad, es necesario buscar una alternativa que pueda suplir esa función unificadora.

Por otro lado, y quizá de vital relevancia, es el hecho de que las condiciones materiales no eximen al docente de cumplir con su labor ni de garantizar una educación de calidad, ya que este debe valerse de los recursos que tiene a su disposición, los cuales, en muchos casos, son proporcionados por el mismo contexto. Si el apoyo de la comunidad fuera hipotéticamente nulo (se dice hipotéticamente, tomando en cuenta que es prácticamente imposible que no exista al menos un mínimo grado de apoyo comunitario), el docente deberá diseñar estrategias pedagógicas en las que no se requieran recursos materiales y que sean los propios estudiantes quienes propongan maneras de sacar adelante un proyecto. Por ello, “es necesario valorar no únicamente la existencia de recursos sino su uso en el aula multigrado” (Carrete et al., 2021, p. 7). En últimas, el principio de calidad educativa es un objetivo que debe trazarse cualquier docente sin importar el contexto ni las condiciones en las que desempeñe su labor.

En la siguiente figura se presentan las dimensiones asociadas al principio de calidad educativa:

Figura 14.
Principio de calidad educativa



Principio del contexto base

Puede observarse que en los dos principios desarrollados anteriormente se resalta la importancia del contexto en la educación. De acuerdo con Gallén (2022), el constructivismo parte de la generación implícita de conocimientos a partir del contexto, por lo que es indispensable que, en primer lugar, el docente tenga en cuenta los elementos inherentes del entorno para entrelazar los presaberes con los contenidos educativos que va a enseñar, y en segundo lugar, que retome estos presaberes y elementos del entorno para diseñar estrategias de enseñanza que permitan que el nuevo conocimiento sea significativo y pueda ser interiorizado por los estudiantes. Este paradigma, que podría denominarse contextual, no es esencialmente novedoso, pues incluso en *Ética a Nicómaco*, Aristóteles ya planteaba la importancia que tiene la *polis* o ciudad griega (y sus relaciones internas) en la educación. Sin embargo, el constructivismo es la corriente pedagógica que ha enfatizado y evidenciado la relevancia de este enfoque y, sobre todo, su incidencia tanto en el aprendizaje y desarrollo cognitivo como en los métodos de enseñanza (Cassany, 1993).

Partiendo de la importancia que tiene el contexto en la educación, el principio de contexto base está directamente relacionado con el principio de representabilidad social y la interrelación entre comunidad y escuela. En este sentido, la enseñanza de la

lectoescritura debe fundamentarse en estas relaciones y representaciones no solo por su impacto en el aprendizaje significativo y la interiorización de conocimientos, sino también porque permite entrelazar otros aspectos humanos esenciales, como la comunión, la solidaridad, la comunicación efectiva y la tolerancia. Estos aspectos han sido recurrentes en los aportes de los docentes entrevistados. No es de extrañar que autores como Cassany (1993) contemplen el impacto que tiene el lenguaje (en términos generales) y la adecuada comprensión lectoescritora en la formación de valores y en la consolidación de una ética comunitaria dentro de una sociedad de hablantes. En conjunto, estos elementos convergen en la construcción de una cultura solidaria basada en la comunicación efectiva y respetuosa entre los integrantes de una comunidad.

De lo anterior se desprende que el contexto no es un agente pasivamente abstracto, sino que son los individuos y su entorno los que lo conforman, lo consolidan y, a su vez, son afectados por él. En otras palabras, contexto e individuos se retroalimentan dinámicamente en la medida en que el contexto influye en los sujetos y estos, a su vez, lo modifican y transforman. Dentro de esta doble vía de interacción, se comprende la noción de Dewey (1897) sobre la capacidad de la educación para transformar las sociedades. Si la educación dirige su enfoque al contexto inmediato, relacionándolo con contenidos educativos de carácter universal, puede establecer una conexión con las necesidades del entorno y, al mismo tiempo, situarse en un escenario más general, abordando problemáticas que trascienden dicho entorno.

Entonces, a modo de aclaración, se aprecia que *entorno* y *contexto* difieren en cuanto al modo de relacionamiento, ya que el primero hace referencia a las relaciones de una comunidad con su territorio, mientras que el segundo es más diverso y complejo en la medida que están implícitas las relaciones socioculturales, económicas, comunitarias, individuo/comunidad, políticas, geográficas, condiciones de actuación, limitaciones y potencialidades territoriales, entre otras, que se influyen mutuamente. Por esta razón, el “contexto base” no se limita a las relaciones de la comunidad con el territorio, sino a las diversas y divergentes relaciones establecidas de manera bidireccional entre individuo/comunidad y el territorio, junto a los elementos que lo componen (cultura, economía, política, condiciones geográficas, etc.), por lo que la educación debe partir (y a su vez participar) de este y de dichas relaciones. Bajo esta

mirada, se comprende cómo la adecuada enseñanza de la lectoescritura debe situarse en el contexto en el que se desarrolla e, igualmente, desarrollarse dentro de sus dinámicas, pero siempre enfocado en hallar una conexión entre los elementos contextuales y los conocimientos *universales*.

En la siguiente figura se presentan las dimensiones asociadas el principio de contexto base:

Figura 15.
Principio de contexto base



Principio de identidad rural

Un aspecto relevante para tener en cuenta es que no importa que tan alejada de la urbe esté una escuela o las condiciones socioeconómicas de la región, es indispensable que las personas del lugar puedan acceder a educación y que, además, sea una formación de calidad (principio de “calidad educativa”). Se ha observado con autores como Triana et al. (2018), Morales (2020), Peña et al. (2016) entre otros autores (al igual que en los hallazgos de la actual investigación), que las escuelas multigrado del modelo Escuela Nueva tienen algunas dificultades y limitaciones para efectuar el principio de “calidad educativa”. Sin embargo, en los hallazgos también se ha evidenciado que cada profesor entrevistado cumple un rol importante para poder realizar su labor de manera efectiva y encuentra los modos y formas de enseñar los contenidos

básicos a pesar de las limitaciones, mediante la participación de la comunidad y la articulación de los esfuerzos realizados por parte de los pobladores como de otros docentes.

Bajo estas consideraciones, se sugirió la importancia del entrelazamiento comunidad/escuela como eje y factor unificador tanto de la “representabilidad social” como de “calidad educativa”; y que todo ello, debería partir del “contexto base” (ya que el contexto surge y se retroalimenta a partir de las diversas relaciones de la comunidad con su entorno). Ahora bien, partiendo de la conjunción y entrelazamiento de los tres principios, sobresale la noción de ruralidad como identidad de la escuela multigrado, lo que lleva a la construcción del principio “identidad rural como fundamento para la escuela multigrado”. Aunque este tipo de escuela ha sido implementada en diversos países (un ejemplo es el de México), en Colombia y otros países de la región latinoamericana son sinónimo de ruralidad, pues es en las regiones más apartadas donde se han implementado, de lo cual se deduce que su caracterización está supeditada a un entorno rural y a un escenario distinto al de las ciudades.

En ese sentido, por principio, la escuela multigrado no puede configurarse o regirse bajo los parámetros y dinámicas ciudadinas, sino que, por el contrario, deberá consolidarse y relacionarse a partir de la ruralidad. De allí que deba poseer una identidad rural. Esto no indica por ningún motivo que sus modos de relacionarse y consolidarse como escuela sean mejores o peores que aquellas ubicadas en las ciudades, tan solo se trata de definir las y de establecer sus relaciones a partir de las condiciones geográficas y, por tanto, de generar y desarrollar dinámicas educativas de acuerdo con dichas condiciones contextuales.

En ese orden de ideas, la identidad rural en relación con la educación impartida en las escuelas multigrado se definiría como aquella identidad en la que se estrechan los lazos entre: los contenidos académicos y las dinámicas escolares, por un lado, y, por otro lado, las relaciones comunitarias y territoriales, las condiciones geográficas, las características socioculturales, los fundamentos ético-políticos y las economías de las que participan. De allí que esta identidad se consolide a partir del entramado social latente en un territorio o región específica (en este caso, rural), cuya base es la intersubjetividad de la misma comunidad; por esto mismo, es indispensable que dicha

identidad esté sustentada en la relación comunidad/escuela (por lo cual es necesario integrar a la comunidad en las dinámicas escolares).

Por ello, este principio difiere al principio del “contexto base”, ya que bien podría ser un complemento (o subprincipio), pero cuyo factor diferencial es la estructuración social y material de la escuela. En otras palabras, el “contexto base” es una generalización de la pauta educativa, mientras que la “identidad rural” representaría condiciones específicas aunadas a las relaciones de la comunidad con la escuela, incluso en un sentido material, de recursos o de infraestructura, pues el entorno también condiciones la arquitectura, los medios comunicativos y de transporte, los materiales de estudio. En ese sentido, es relevante traer a colación la definición de “representar” brindada por Dorantes y Casillas (2021), cuando comentan que representar es referirse:

... en primer lugar, a un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo, ofreciendo a los miembros de una comunidad un canal para su intercambio y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva. (p. 17)

Con ello queda establecida la estrecha conexión entre “identidad rural” y “representabilidad social”, en el que es necesario que, para se genere dicha *representabilidad*, es indispensable que también se produzca una *identidad*, ya que el sistema de valores rural no solo difiere al de la urbe, sino que funciona a partir de elementos específicos de su entorno (incluidos los elementos materiales), por lo cual es común considerar que algunos proyectos escolares no podrían realizarse en las ciudades y viceversa o no funcionen de la misma manera (lo que a su vez indica que los recursos, o falta de estos, no son limitantes, sino que deben adaptarse a las especificaciones de cada contexto, mediante la selección consciente de los elementos que ofrece el entorno). De allí la importancia de generar una identidad rural para las escuelas multigrado, que contribuya a acercar a la comunidad con la escuela y, a su vez, puedan integrarse elementos contextuales para brindar una educación de calidad sin la necesidad de recurrir a los recursos que en las ciudades son de mayor o más fácil acceso.

En la siguiente figura se presentan las dimensiones asociadas el principio de identidad rural:

Figura 16.
Principio de identidad rural



Principio de enseñanza significativa de la lectoescritura

El principio de enseñanza significativa de la lectoescritura en aulas multigrado parte de la necesidad de comprender el proceso educativo dentro de contextos específicos, en los que la identidad rural, la representabilidad social y las condiciones del entorno son elementos fundamentales para la construcción del conocimiento. La enseñanza en aulas multigrado presenta particularidades que exigen estrategias pedagógicas diferenciadas, en las que el docente no solo debe gestionar diversos niveles de aprendizaje dentro de un mismo espacio, sino que también debe articular los contenidos de manera que estos resulten significativos para los estudiantes, promoviendo una educación de calidad basada en la relación entre el aprendizaje y la vida cotidiana de la comunidad.

En este sentido, el aprendizaje significativo en las escuelas multigrado debe sustentarse en una estructuración de los contenidos que se ancle en los elementos del contexto inmediato. Es decir, el territorio, la identidad rural y las dinámicas comunitarias no solo constituyen el escenario en el que ocurre la enseñanza, sino que también deben integrarse como parte activa del proceso educativo. De esta manera, el aprendizaje cobra sentido cuando los estudiantes logran establecer conexiones entre los conocimientos adquiridos y su realidad, lo que no solo facilita la comprensión, sino que

también favorece la apropiación del saber y su aplicación en distintos ámbitos de la vida. Este enfoque permite consolidar una educación contextualizada que responda a las necesidades y expectativas de la población estudiantil.

Asimismo, la enseñanza de la lectoescritura en estos contextos no debe limitarse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe orientarse hacia la formación de valores y la transformación social. Como lo han señalado autores como Cassany (1993) y Dorantes y Casillas (2021), el desarrollo de la competencia lectoescritora tiene un impacto directo en la construcción del pensamiento crítico y en la consolidación de una ética basada en la solidaridad, el respeto y la integridad. En este marco, el docente de escuela multigrado no solo debe fomentar la capacidad de leer y escribir, sino que también debe propiciar el uso de la lectoescritura como una herramienta para la reflexión y el fortalecimiento del tejido social.

Para ello, es indispensable que la enseñanza de la lectoescritura considere dos elementos fundamentales. En primer lugar, la necesidad de organizar los contenidos en función de las etapas de desarrollo de los estudiantes, asegurando una progresión lógica que facilite el aprendizaje y garantice la continuidad del proceso. Gómez (2022) enfatiza que el aprendizaje de la lectoescritura debe desarrollarse por etapas, en las que cada fase se construye sobre la anterior y sienta las bases para la siguiente. De esta manera, la enseñanza debe diseñarse de forma estructurada y coherente, evitando saltos que generen vacíos en la formación de los niños. En segundo lugar, es fundamental reconocer la incidencia del entorno familiar y comunitario en el proceso educativo. La participación de la familia y la comunidad resulta clave para fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura, ya que el niño no solo aprende en la escuela, sino también en su interacción con los miembros de su entorno.

En el contexto de las escuelas multigrado, estos principios adquieren una relevancia aún mayor; dado que la enseñanza de la lectoescritura en este tipo de instituciones debe responder a la diversidad de niveles presentes en el aula, por lo que requiere estrategias pedagógicas flexibles que permitan atender a estudiantes con distintos grados de avance en un mismo espacio de aprendizaje. Esto implica la necesidad de implementar metodologías que favorezcan la colaboración entre los estudiantes, fomentando el aprendizaje entre pares y el trabajo autónomo. Asimismo, el

docente debe diseñar actividades que, además de promover el desarrollo de las habilidades lectoescritoras, estimulen la creatividad, la capacidad de análisis y la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, el principio de enseñanza significativa de la lectoescritura en aulas multigrado se consolida como un eje articulador de los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, garantizando que la enseñanza no solo sea accesible y contextualizada, sino que también contribuya a la formación integral de los estudiantes. De este modo, se propicia un aprendizaje que, además de permitir la apropiación de la lectoescritura, fortalezca el sentido de identidad, pertenencia y participación dentro de la comunidad, promoviendo así una educación que trascienda el aula y se proyecte en la construcción de una sociedad más equitativa y con mayores oportunidades para sus miembros.

En la siguiente figura se presentan las dimensiones asociadas el principio de enseñanza significativa de la lectoescritura:

Figura 17.

Principio de enseñanza significativa de la lectoescritura



CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los hallazgos más relevantes de la presente investigación radica en la identificación de las limitaciones latentes en las escuelas rurales, particularmente aquellas que implementan el modelo de Nueva Escuela mediante la educación multigrado. Sin embargo, más allá de evidenciar las dificultades estructurales, este estudio permitió develar la percepción de los docentes sobre el proceso de lectoescritura en los niños de multigrado, demostrando que, a pesar de la escasez de recursos, los educadores han desarrollado estrategias innovadoras para solventar dichas dificultades. A través de las entrevistas, se evidenció que los docentes recurren a la integración de la comunidad en las dinámicas escolares y al aprovechamiento del contexto sociocultural para estructurar sus prácticas pedagógicas, lo que les permite articular las condiciones socioeconómicas, la cultura, las costumbres, los valores y el territorio en la enseñanza de la lectoescritura. A pesar de que las estrategias implementadas no siempre logran los resultados esperados, los docentes continúan trabajando con dedicación para garantizar que sus estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades cognitivas que les permitan desenvolverse de manera efectiva en su contexto.

Desde esta perspectiva, la investigación permitió interpretar los símbolos y significados atribuidos por los docentes al proceso de lectoescritura, evidenciando que este no se reduce a la simple adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino que representa un proceso social y cultural que moldea la identidad de los estudiantes y fortalece su sentido de pertenencia a la comunidad. Los docentes destacaron que la enseñanza de la lectoescritura no solo debe enfocarse en el aprendizaje técnico de los grafemas y fonemas, sino que debe vincularse con la construcción de valores y la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. En este sentido, la representatividad social juega un papel clave en la enseñanza, ya que permite a los estudiantes relacionar sus experiencias y conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, facilitando la apropiación del lenguaje escrito como una herramienta para la interacción social y el desarrollo personal. Así, la enseñanza de la lectoescritura en contextos multigrado

adquiere un carácter significativo en la medida en que se articula con la realidad de los estudiantes y sus comunidades.

A partir de estos hallazgos, se logró construir principios teóricos sobre las representaciones sociales del docente hacia la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado, los cuales proporcionan una base para comprender la manera en que se configura la práctica pedagógica en estos entornos y establecen pautas que pueden orientar futuras intervenciones educativas. Los principios formulados en esta investigación resaltan la necesidad de que la enseñanza de la lectoescritura en escuelas multigrado se fundamente en el contexto y en la identidad rural, reconociendo que el aprendizaje significativo solo puede alcanzarse cuando los contenidos se vinculan con las experiencias y el entorno de los estudiantes. En este sentido, se reafirma que la enseñanza no debe depender exclusivamente del acceso a recursos materiales, sino que debe apoyarse en estrategias que permitan aprovechar los elementos propios del contexto para potenciar el aprendizaje.

Por lo anterior, se reiteran dos aspectos clave que emergen del análisis de los principios teóricos y que se relacionan directamente con los hallazgos de la investigación. En primer lugar, se concluye que las dificultades inherentes a un contexto rural no eximen al docente de cumplir su labor adecuadamente; esto significa que la enseñanza de la lectoescritura no debe verse limitada por la falta de recursos o infraestructura, sino que debe adaptarse a las condiciones del entorno y valerse de los elementos disponibles para garantizar una educación de calidad. En segundo lugar, se reconoce que las escuelas y la educación en contextos rurales no son mejores ni peores que las urbanas, sino que operan bajo dinámicas diferentes que requieren metodologías y estrategias adaptadas a su realidad. De ello se desprende que no se pueden aplicar los mismos enfoques pedagógicos en ambos contextos sin considerar sus particularidades, pues la ruralidad ofrece elementos y oportunidades únicas que pueden potenciar el aprendizaje cuando se integran de manera efectiva en la enseñanza.

A pesar de las dificultades identificadas, se concluye que es indispensable que el docente diseñe y adapte sus estrategias metodológicas basándose en la representación social inherente al contexto. El papel del docente en la escuela multigrado no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que implica fomentar el pensamiento crítico y la

capacidad reflexiva de los estudiantes, promoviendo así la transformación del entorno. En este sentido, el éxito de los modelos pedagógicos y de las políticas educativas—ya sean institucionales o externas—dependerá de la capacidad para articular los contenidos y planeaciones con las características y necesidades del contexto. Para ello, es fundamental que la enseñanza de la lectoescritura en aulas multigrado integre las características socioculturales de los estudiantes, promoviendo el diálogo entre los diversos agentes involucrados en la educación y fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Por esta razón, se resalta la importancia de que la comunidad, incluido el núcleo familiar, participe activamente en los procesos educativos, estableciendo una relación estrecha entre las dinámicas comunitarias y escolares. La integración de la comunidad en la enseñanza de la lectoescritura permite que los estudiantes relacionen los conocimientos adquiridos en la escuela con sus experiencias previas, lo que favorece la construcción de aprendizajes significativos. Como lo señala Peña et al. (2016), el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes está influenciado por las dimensiones culturales e individuales, por lo que resulta fundamental que la enseñanza de la lectoescritura en contextos multigrado se adapte a estas particularidades. En este sentido, las dificultades que se presentan en la enseñanza de la lectoescritura en estos entornos pueden convertirse en oportunidades para potenciar los conocimientos previos de los estudiantes y desarrollar nuevas habilidades de comprensión y producción textual que contribuyan a su desarrollo integral.

Finalmente, se concluye que la labor docente en escuelas multigrado debe estar guiada por principios teóricos que orienten su práctica y permitan garantizar una educación de calidad. El planteamiento de estos principios en la presente investigación responde a la necesidad de establecer pautas que vinculen el contexto rural con el ámbito educativo, asegurando que la enseñanza de la lectoescritura en estos entornos sea pertinente y efectiva. Asimismo, se reafirma la importancia de la participación de la comunidad rural en los procesos educativos, ya que esta juega un papel clave en la construcción de una identidad rural y en el fortalecimiento de la representatividad social de los estudiantes. A partir de estos planteamientos, se concluye que una enseñanza significativa de la lectoescritura en aulas multigrado debe articular los elementos

contextuales con los principios teóricos desarrollados en este estudio, garantizando así un proceso educativo que responda a las necesidades del entorno y que contribuya a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Alcaldía Municipal de Fortul (2024). *Informa de seguimiento y control al mapa de riesgos plan anticorrupción y de atención al ciudadano*. https://fortularauca.micolombiadigital.gov.co/sites/fortularauca/content/files/001049/52415_evaluacion-plan-anticorrupcion-y-atencion-al-ciudadano20241001_17063592.pdf
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista universitaria de investigación*, 9 (2), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Álvarez, N., Cardozo, J. y Mejía, S. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, (10), 119-133.
- Arias, J. (2017) Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
- Atlas.Ti (2024). *ATLAS.ti Web para Navegador: La forma más fácil de descubrir información cualitativa*. <https://atlasti.com/es/atlas-ti-web>
- Ávila, H. (2011). *Teoría de los Principios*. Marcial Pons.
- Bacilio, J. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6, (11), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319014.pdf>
- Banco Mundial (23 de junio de 2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>

- Barón, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Beltrán, L. (2023). Retos para la Enseñanza de la Lectura en el Contexto Rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4893-4915.
- Cacua, I. (2023). Representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/729/654>
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368.
- Cardona, L., López, L. y Venegas, N. (2016). *Reconstrucción de la experiencia educativa del Modelo ONU en el Instituto Pedagógico Nacional: el lugar de la lectura, la escritura y otras prácticas discursivas en la formación y sensibilización social de los estudiantes*. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cardona, S. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista adelante-ahead*, 5(2). <https://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/82>
- Caroin, A. (2023). Estrategias para Favorecer y Fortalecer la Lectoescritura en Alumnos de Primer Grado de Educación Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8485-8498.
- Carpendale, J.I. & Chandler, M. J. (1996). On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452-e13452.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Ed. Grao
- Castillo-Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., de los Ángeles Barragán-Murillo, R., & Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del conocimiento*, 7(1), 686-701.

- Castro, V. (2023). *Desarrollo de la Lectura en la Primera Infancia*. [Monografía]. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Tarapoto”
- Chiriboga, F. y Huacón, A. (2021). El desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en el aprestamiento a la lectoescritura en los niños de 4-5 años. *Revista Multi-Ensayos*, 7(14), 9-14.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta-De Agostini
- Comisión de la Verdad (21 de enero de 2022). Sobre la situación de violencia en Arauca. *Comisión de la Verdad*.
<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/comunicados-y-declaraciones/sobre-la-situacion-de-violencia-en-arauca>
- Cruz, D. (2016). Comprensión del acto educativo y pedagógico en los contextos sociales vulnerables, desde la referencia de los estudiantes. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/92/93>
- De Berrios, O. y Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to nivel. *Visión General*, 8, 47-54.
- De la Vega, L. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175.
- Deheza, G. (2000). Reflexiones en torno a: principios básicos de la investigación científica. *Punto Cero*, 5(1), 36-39.
- Dewey, J. (1897). *Mi credo pedagógico teoría de la educación y sociedad*. UNSAM.
- Díaz-Bravo L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Dorantes, J. y Casillas, M. (2021). El estudio de las representaciones sociales en educación. En Casillas, M., Dorantes, J. y Ortiz, C (Coords.) *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IraMuteQ* (pp. 17-22). Biblioteca Digital de Humanidades.

- Dornelles, N. (2023). *La Alfabetización en primaria*. [Ensayo]. Instituto de Formación Docente de Salto Rosa Silvestri.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 107-136. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162011000100004&lng=es&tlng=es
- Escobar, H. y Borrero, J. (2017). Hacia una teoría sociocrítica del texto. *La Palabra*, 31, 29-38.
- Faria, L. (2023). Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en Educación Básica Primaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683/612>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. *Escuela rural y sociedad*, 61-86.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. The Lego Foundation. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (22 de junio de 2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Freire, P., Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L., Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Educación básica, cultura, currículo*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Espinosa, J. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

- <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallén, Ó. (2022). *Evaluación de la lectoescritura*. [Tesis de maestría]. Universitat Jaume.
- Galván, G. (2019). *La construcción subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su relación con la práctica docente*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Repositorio Institucional. <http://riaa.uaem.mx/>
- Gamboa, G. (2022). *Medio de siglo de educación rural en Colombia (1950-2015)*. [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás.
- Gañán, S. L. (2020). *Inclusión en escuela nueva, desde la mirada de una etnoeducadora*. [Tesis, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/9c5ad54e-2c62-4228-a37d-f2293d6d8bab>
- Gómez, S. (2022). Desarrollo de la escritura a través de la investigación en los estudiantes de básica secundaria de la zona rural andina del departamento de Nariño, Colombia. *Techno Review, Revista Internacional de Tecnología Ciencia y Sociedad*, 13, 1-7.
- González, A., Becerra, M. y Moreno, J. (2022). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Conrado*, 17(79).
- González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 85-100.
- Gordón, L. (2017). El Análisis de Datos en la Investigación con El Método Fenomenológico. *Enfoque*, 21(17), 134–141. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a8>
- Huespe, A. M. (2018). Representaciones sociales sobre la lectura en general y sobre la lectura literaria en docentes de escuelas primarias y públicas de San Miguel de Tucumán. *El Taco En La Brea*, 2(8), 21–31. <https://doi.org/10.14409/tb.v1i8.7743>
- Hurtado, M. y Adrián-Loor, G. (2024). La lecto-escritura y el desempeño escolar en la educación básica de la zona rural. *Journal Scientific*, 8(1), 4014-4044.

- Jodelet, D. (2020). *Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez*.
- Jodelet, D. (2020). Sobre el espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 19-36.
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 91-109.
- López, M. G. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2),30-39.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de Universidad de La Salle*, 2012(57), 116-136.
- Luna, M. (2020). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 55, 79-110.
- Lúquez, P. y Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista CUMBRES*, 2(1), 101-114.
- Martínez, F., Gonzáles, F. y Palma, C. (2023). *La tradición empírico-analítica. Apuntes sobre conceptos básicos de fundamentos epistemológicos de la investigación educativa*. Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Editorial Trillas.
- Melendres, S. (2020). *La motricidad fina y el desarrollo de la pre – escritura en los estudiantes de pre – escolar de la escuela Cucalón Lasso, Naranjal, 2020*. [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Molina, J. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema Paz Territorial. DIE. https://die.udistrital.edu.co/comunidad/juliana_angelica_molina_rios/proyecto-tesis

- Molina, J. A., & Romero, B. Y. (2012). *Lectura y escritura de las representaciones sociales: Hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior*. *Enunciación*, 17(1), 149-157.
- Morales, F. (2020). *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural* (Tesis Doctoral, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología). Repositorio Institucional. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2922>
- Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, 8(12), 181-209.
- Muñoz, G. (2008). Principios teóricos para la evaluación del documento filosófico. *Investigación Bibliotecológica*, 22(45), 41-62
- Murillo, F., Martínez, C., Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Nivia, D. (2010). V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. *Revista de Investigación*, 34(70), 210-214.
- Olivera, E., Orellana, A. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular. *Revista electrónica diálogos educativos*, 5(10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1381789>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD. (2018). *Programme for international assessment (PISA) results from PISA 2018*. Colombia. OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), 1-16.
- Pacheco Silva, M. G., Navarrete Ramírez, R. A., & Tamayo Mero, A. I., & Guzmán Rugel, M. B. (2021). Impacto del constructivismo en las competencias de lectoescritura de los estudiantes de bachillerato. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 297-306.

- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65.
- Peña, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 3, 7-26.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020*. Naciones Unidas. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/plan-de-fortalecimiento-de-la-lectoescritura-2017-2020>
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Morata.
- Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Robles, J. (2016). *Una mirada a la historia de la educación colombiana*. [Tesis de especialización]. Universidad Militar Nueva Granada.
- Rodríguez, H. (2023). *Las actividades sensoriales en la iniciación de la lectoescritura en niños de educación inicial*. [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato
- Rodríguez, M. (2023). Formación de educadores infantiles en lectura crítica y pruebas estandarizadas. *Noría Investigación Educativa*, 2(12), 102-120.
- Roldan, L. (2020). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de la Plata.
- Rosa, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. *Revista de Universidad de La Salle*, 2017(1).
- Rueda, R., & Quintana, A. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica.
- San Martín, J. (1998). La fenomenología como estilo de pensamiento. *Ensayos. Boletín Información de la Fundación Juan March "La filosofía hoy"*, 14, pp. 3-11.

- Schwanenflugel, P.J., Fabricius, W.F., Noyes, C.R., Bigler, K. & Alexander, J. M. (1994). The Organization of Mental Verbs and Folk Theories of Knowing. *Journal of Memory and Language*, 33, 376-395.
- Silva-Peña, I., Tapia, R., & Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.
- Sornoza, P. E., & Sanchez, M. A. R. (2018). Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de LS Vygotsky. *Revista San Gregorio*, (28), 1-1.
- Soto, D. (2014). *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Fundación FUDESA.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI*.
- Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39.
- Triana, P., Arbeláez, J. y Cubillos, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45).
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Villalobos, J., Guerrero, J., Martín, V. y Ramírez, R. (2024). Ciencias sociales cualitativas y confiabilidad de los referentes empíricos. Discusión epistemológica desde la fenomenología. *Journal of the Academy*, 10, 231-255.
- Vesga-Parra, L. S., & Hurtado-Herrera, D. R. (2013). *La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 137-149. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000100008

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.
- Yunga, S. Y. A., Oña, P. J., Herrera, E. Y., Varela, R. G., & Álvarez, G. C. P. (2021). Las neurofunciones y su implicación en la iniciación a la lectoescritura en niños de 5 y 6 años. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 6(3), 37-44.

Anexos

Anexo A. Guion de la entrevista

GUION DE ENTREVISTA DOCENTES

Hola, soy Sandra Liliana Monterrey Sierra docente y actualmente estudiante de la UPEL para optar al grado de doctora en educación. Me encuentro realizando una investigación con el objetivo de generar constructos teóricos sobre las representaciones sociales de la enseñanza de la lecto-escritura en niños y niñas de escuela multigrado. Es por ello, que me dirijo a usted para entrevistarle y lograr obtener información valiosa que me permita dar sustento empírico a mi investigación.

A continuación, se presentan una serie de preguntas que debe responder de la forma más sincera posible, desde su rol como docente en la escuela multigrado donde se encuentra laborando actualmente.

Categoría: Proceso de enseñanza en escuela multigrado

Subcategoría: Estrategias metodológicas

1. ¿Qué percepción tiene sobre la importancia del proceso de lectoescritura en los niños de multigrado?
2. ¿Cómo define las estrategias metodológicas que emplea para enseñar lecto-escritura en un entorno multigrado?
3. ¿Describa las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de multigrado?

Subcategoría: Rol docente

4. ¿Cómo describe su rol como docente en la enseñanza de lecto-escritura en una escuela multigrado?

5. ¿Qué habilidades considera esenciales para enseñar lecto-escritura en un entorno multigrado?

Subcategoría: Condiciones escolares

6. ¿Cómo influyen las condiciones escolares (recursos, infraestructura, aulas, entre otros) en el proceso de enseñanza de lecto-escritura?
7. ¿Qué recursos considera necesarios para mejorar la enseñanza de lecto-escritura en su escuela?

Categoría: Proceso de lectura de niños de escuela multigrado

Subcategoría: Lectura y contexto

8. ¿Cómo relaciona los contenidos de lectura con el contexto de vida de los estudiantes?
9. ¿Qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado? ¿Y por qué?

Subcategoría: Dificultades y retos

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado? ¿Cómo las enfrenta?

Categoría: Proceso de escritura de niños de escuela multigrado

Subcategoría: Escritura y contexto

11. ¿Cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de escritura?
12. ¿Qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Subcategoría: Dificultades y retos

13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?
14. ¿Cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a los niños?

Anexo B. Transcripción de las entrevistas

Entrevista 1

Buena tarde, apreciada profe; agradecerle por el espacio que en este momento me está brindando, pues para fortalecer esa investigación de tesis doctoral que estoy realizando, la cual se encuentra titulada representaciones sociales de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura en niños de escuela multigrado. Es por ello, pues, que me dirijo a ustedes sabiendo que labora en este ámbito y sé que la información que me puede brindar es de vital importancia para mi investigación. A continuación, le voy a formular una serie de preguntas, las cuales usted, pues, me va a responder con la mayor sinceridad posible, pues desde su experiencia, la primera pregunta sería qué percepción tiene sobre la importancia del proceso lectoescritor en los niños de escuela multigrado.

La importancia del proceso de lectoescritura en los niños multigrados es muy relevante. La lectoescritura tiene un gran impacto en las habilidades escolares y sociales de los niños en diversas situaciones; en las aulas multigrados los niños más pequeños ven en los niños grandes un ejemplo a seguir. Desde mi punto de vista, los niños pequeños en aulas multigrados desarrollan la lectoescritura con más rapidez y con mayor comprensión.

Muy bien, continuando con la pregunta número 2: ¿cómo define las estrategias metodológicas que emplea para la enseñanza de la lectoescritura en un entorno multigrado?

Las estrategias metodológicas las defino como un modelo de enseñanza que tenga una afinidad para lograr un aprendizaje en los estudiantes de diversos niveles, de diferentes grados. En muchas ocasiones no se cuenta tal vez con el material necesario, pero se trata de realizar con los materiales de nuestro medio...

Ahora bien, como ya definió para usted que son esas estrategias. Ahora, la tercera pregunta es 3. ¿Describa las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de escuela multigrado? Las estrategias metodológicas que empleo para enseñarle lectura y escritura en un entorno multigrado son variadas, se hacen lecturas colectivas, lecturas en voz alta, se tienen unas rutinas de actividades por medio de fichas y material didáctico, se fomenta la comprensión lectora, se hace flexibilidad también porque la lectura la manejo en ocasiones con todos los grados y también incorporo la tecnología.

4. La cuarta pregunta, ¿cómo describe su rol como docente en la enseñanza en la lectoescritura en una escuela multigrado?

Mi rol como docente en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela multigrado se basa primeramente en diseñar, en dirigir y en ejecutar las estrategias que se van a llevar a cabo en el aula de clase, las estrategias de trabajo, todo esto con un clima cooperativo y colaborativo de parte de los estudiantes y del docente. Todos tenemos que aportar y colaborar mutuamente. Mi rol requiere de la comprensión; además, tengo que ver qué textos vamos a trabajar con todos los grados; en este caso, en mi caso pienso que el docente tiene que ser el motivador de este proceso.

Bueno, muy importante ese rol que desempeña todo docente de escuela multigrado, cierto, entonces, como quinta pregunta, ¿qué habilidades considera esenciales para enseñar la lectoescritura en un entorno multigrado?

Las habilidades que considero esenciales para la enseñanza de la lectoescritura en un entorno multigrado se refieren primeramente a las habilidades de saber interpretar un texto, es decir, entender lo que se lee. En todos los casos es muy diferente, pero pienso que se tienen que tener en cuenta primero las habilidades psicolingüísticas básicas en los alumnos, primero comprensión lectora, transcripción, construcción de oraciones y la planificación y la revisión de los textos.

Y la sexta pregunta: ¿cómo influyen las condiciones escolares cuando hablamos de condiciones escolares, pues nos referimos a los recursos, infraestructura y aulas, entre otros, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?

Las condiciones escolares influyen demasiado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, porque en ocasiones, hasta si el niño desayuna en su casa, si tiene buena alimentación, el niño va a rendir a la hora de leer y comprender. Todo esto en cuanto a la infraestructura, también si se tiene una buena infraestructura donde haya un ambiente armónico, también influye en ocasiones aquí donde yo vivo que es clima caliente, hasta el clima influye en cuando los niños desean o no desean leer. Muchas veces, en mi caso, salimos debajo de un arbolito donde no haya tanto calor. Entonces sí influyen las condiciones escolares.

Séptima pregunta: ¿qué recursos considera necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en su escuela?

Los recursos que considero necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la escuela son los recursos didácticos entre los que tenemos material audiovisual, medios didácticos informáticos, medios didácticos físicos que van a proporcionar que se pueda desarrollar un excelente trabajo dentro del aula; también pueden ser materiales y recursos como el mismo pizarrón, los marcadores, los proyectores como el video beam; láminas carteleras y ahorita que está tan avanzada la tecnología software de aprendizaje donde hayan secuencias audiovisuales.

Octava pregunta, ¿cómo relaciona los contenidos de la lectura con el contexto de la vida de los estudiantes?

Los contenidos de lectura con el contexto de la vida de los estudiantes tienen mucha relación; trabajo prácticamente con las vivencias de los niños y se buscan lecturas y textos analíticos y acordes a su edad, pero también a su entorno. El entorno escolar es un entorno rural en mi caso, entonces casi todos los contenidos son de acuerdo con la edad y al entorno.

Novena, ¿qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado y por qué? Los tipos de materiales de lectura que considero más efectivos para los estudiantes de multigrado son los materiales didácticos; ya que estos materiales didácticos facilitan el aprendizaje de los niños y consolidan sus saberes. Son aquellos materiales que ellos pueden sentir, pueden tocar, pueden ver materiales de ahí mismo que se pueden utilizar con todos los niños de multigrado. Entre estos tenemos cubos didácticos, tenemos frisos, se tienen también historietas y todos estos materiales didácticos agilizan el aprendizaje en los estudiantes de multigrado.

Décimo, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado y cómo las se enfrenta?

Algunas dificultades a las que se enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado: Una muy importante es el hacinamiento que hay en ocasiones en algunos salones y ¿cómo se enfrenta? pues como docentes tenemos que enfrentarlo de la mejor manera y buscar una solución. En mi caso, o sea, cuando hay de pronto así hacinamiento, saco a los niños un poquito en la hora de lectura afuera como para cambiar de ambiente. Otra dificultad que se presenta es la falta de formación y también la otra dificultad es que en el caso de los colegios públicos y escuelas públicas nos hace falta demasiado material didáctico, entonces esas serían algunas dificultades.

Décima primera: ¿cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de la escritura?

La manera como integro el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de escritura es a través de cuentos que ellos inventen un cuento, inventen una historieta, inventen un cómic; entonces de esta manera también se va practicando la escritura; que dibujen el cómic y que en

la parte de abajo diga que quiere o que quiso mostrar en este cómic y que exponga y en la narración de cuentos también escribiendo el cuento.

La pregunta 12, ¿qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Los tipos de materiales de escritura que considero más efectivos para los estudiantes de multigrado son aquellos que les llaman la atención a ellos y como, por ejemplo, competencias; digamos concursos de ortografía, concursos de lectura, concursos de escritura en el tablero, entonces son aquellos que priorizan la enseñanza a través de actividades llamativas.

La pregunta 13, ¿cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?

Algunos retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado; en ocasiones es la capacidad de expresión a través del lenguaje escrito de los niños, porque en ocasiones, a los más pequeños les da pena que los grandes los vean leer o los oigan leer, porque los pequeños están aprendiendo y los grandes, pues, a veces quieren corregirlos. Claro que esto a veces se convierte no en un reto, pero sí en un aprendizaje, pero es uno de los retos que pienso que implica la enseñanza de la lectoescritura en las aulas multigrado.

Y ya para concluir, pues, agradeciendo toda esa información tan valiosa que nos ha brindado. Queremos cerrar; ¿cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a los niños?

Desde mi práctica docente, si enfrento estos retos y los convierto en aprendizaje, los convierto en ayuda, en colaboración de parte de los niños más grandes para que los niños pequeños no se sientan angustiados, si no se sientan convencidos de que lo que van a leer es lo correcto, que no sientan vergüenza, que no sientan pena, entonces esos retos los convierte en oportunidad.

Entrevista 2

1. ¿Qué percepción tiene sobre la importancia del proceso de lectoescritura en los niños de multigrado? Bueno, como docente básica primaria en una escuela multigrado, considero que el proceso de lectoescritura es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, pues hay que entender que la lectoescritura no sólo facilita el acceso a la información y el conocimiento, sino que también potencia el pensamiento crítico, la capacidad de razonar y la expresión tanto emocional como física. También hay que ver que en un entorno multigrado donde los niveles de desarrollo y aprendizaje varían, la lectoescritura actúa como una herramienta inclusiva, ya que permite que los estudiantes en diferentes edades y niveles colaboren entre sí y pues aprendan juntos, apoyándose mutuamente en su proceso de aprendizaje.

2. ¿Cómo define las estrategias metodológicas que emplean para enseñarle lectoescritura en un entorno multigrado?

Bueno, primero que todo, pues hay que ver que en la escuela multigrado se utiliza mucho la lectura compartida, donde los estudiantes mayores leen para los más pequeños, fomentando así la colaboración y el aprendizaje mutuo. Además, como docente, implementa actividades de escritura creativa donde los estudiantes expresan sus ideas y emociones por medio de dibujos o por medio de trabajos manuales, que también se implementan y se adaptan a su nivel de competencia. También integró los juegos educativos y la tecnología, ya que estos son claves para mantener el interés y la motivación de todos los estudiantes.

Por otro lado, pues esto me ayuda a fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, como ya lo dije antes, donde ellos se apoyan entre sí y también a su vez se promueve la autoevaluación y la reflexión

para que cada uno identifique sus propios progresos, sus errores y cada uno mejore de acuerdo a cada situación. Esto ayuda a que los estudiantes desarrollen la autonomía y confianza en sí mismos, entonces eso ayuda para prepararlos para futuros desafíos académicos o personales.

3. Describe las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de multigrado.

Bueno, como docente, pues se emplean varias estrategias para el desarrollo de la lectura y la escritura. Pues debemos adaptarnos a las necesidades de cada estudiante; en primera medida, empleo mucho la lectura compartida, es donde le entregó una lectura a cada estudiante y pues los grandes van leyendo uno a uno para que los pequeños escuchen y se vayan integrando a la lectura. Por otro lado, también utilizo la lectura guiada, que es donde se trabaja con pequeños grupos de estudiantes con niveles de habilidad similares proporcionando instrucciones directamente o personalizadas; entonces, por ejemplo, grupos de cuatro estudiantes. Uno lee, el otro continúa después del punto o bueno, diferentes instrucciones que se dan.

También implemento actividades de escritura creativa como la redacción de cuentos, de anécdotas y cartas, ya que esto me permite ver la expresión y pues el desarrollo de las habilidades escritas de cada estudiante. Lógicamente, también incorporo juegos y actividades lúdicas que refuerzan las habilidades de lectoescritura como juegos de palabras, trabalenguas, retahílas y actividades de escritura colaborativa. Me gusta mucho iniciar un cuento con cualquier tema y que cada estudiante continúe el cuento explorando su imaginación. Entonces allí también participan de grandes a pequeños. A veces los pequeños tienen más imaginación que los grandes.

Y, por último, como siempre, promueve la autoevaluación y la reflexión para que pues los estudiantes puedan monitorear su propio progreso y establecerse metas personales de aprendizaje en cuanto a la lectoescritura.

Pregunta número 4, ¿cómo describe su rol como docente en la enseñanza de lectoescritura en una escuela multigrado?

Bueno, mi rol en la enseñanza de la lectoescritura es multifacético y adaptativo. Actúo como facilitador del aprendizaje, creando siempre un entorno inclusivo y estimulante donde cada estudiante, independientemente de su edad o nivel de habilidad, pueda desarrollarse. Implemento estrategias personalizadas y colaborativas para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus habilidades de lectoescritura a su propio ritmo. También me considero un guía, un mentor, apoyando a los estudiantes mayores para que ellos asuman roles de liderazgo y tutoría con los más pequeños, fomentando pues un ambiente de cooperación, amigable y de responsabilidad compartida.

Pienso que el objetivo de los docentes pues no es solo enseñarles lectoescritura, sino también cultivar la autonomía, la confianza y el amor por el aprendizaje en cada uno de los estudiantes; pienso que pues es el objetivo clave ya, que pues un estudiante que sepa leer que sepa comprender que sepa expresarse, pues es un buen ciudadano para nuestro país.

Pregunta número 5, ¿Qué habilidades considera esenciales para enseñarle lectoescritura en un entorno multigrado?

Bueno, primero que todo, esencial en la vida de los estudiantes es que el docente se adapte, ¿por qué que se adapte?

Pues uno debe adaptarse y ajustar estrategias de enseñanza para atender los diversos niveles y edades en el aula utilizando actividades y recursos que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante ¿por qué digo esto? porque es muy diferente lo que le gusta leer o la forma en que le gusta escribir un estudiante de segundo a un estudiante de quinto por un lado, no por otro lado, pues son diferentes los pensamientos entre un estudiante que vive en la en la vereda, donde tiene pocos amigos, poco contacto con el pueblo con la ciudad y donde si tiene demasiada contacto con la naturaleza,

entonces son pues diferentes necesidades también, paciencia y empatía; muy fundamentales para un docente, pues ya que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje; en un aula multigrado podemos tener cuatro niños de grado tercero y todos no están con el mismo ritmo de lectura; entonces podemos tener hasta dos grados tercero o tres datos, tercero cuarto grado tercero ya que cada niño, pues es un mundo.

También crear un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos y exploren y aprendan y se vayan desarrollando también una gestión eficaz en el aula y el conocimiento de estrategias. Organizar y mantener un aula ordenada, productiva y llamativa asegura que todos los estudiantes estén comprometidos con actividades significativas. En las escuelas multigrados tenemos rincones destinados a cada área, entonces, en el caso de la lectoescritura, tenemos el rincón de lectura que puede ser cualquier rincón o inclusive tenemos de pronto kioscos o lugares específicos para la lectura, entonces esto ayuda muchísimo para fomentar esas habilidades de lectoescritura. Pues por último, también incluir a los padres de familia o de pronto a otros docentes para que ayuden a monitorear el progreso de cada estudiante y apoyar el aprendizaje de manera continua y coherente.

En la escuela multigrado se acostumbra de pronto a llevar un cuaderno viajero que se llama, y es donde el niño va escribiendo sus anécdotas, sus aprendizajes y va escribiendo también junto con sus padres o con los amiguitos. Escribe hasta que le toma amor a la lectoescritura.

Sexta pregunta, ¿cómo influyen las condiciones escolares, recursos, infraestructura, aulas, entre otros, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?

Bueno, sin duda alguna, las condiciones escolares tienen un gran impacto significativo en el proceso de enseñanza de la lectoescritura; a veces no tenemos disponibilidad de recursos como libros, materiales didácticos, tecnologías educativas, pues todo esto es fundamental para crear un entorno de aprendizaje rico y motivante para los estudiantes; pero, en el caso de nosotros, no hay todas las herramientas necesarias para cubrir estas necesidades; entonces los estudiantes necesitan acceso a varios textos, herramientas para desarrollar sus habilidades de lectura, de pronto programas de lectura o vídeos de aplicaciones o Internet. Pero es que empezamos que no tenemos Internet en las escuelas; esto para tener una escritura de manera efectiva.

Además, por otro lado, pues también la calidad de la infraestructura influye muchísimo, porque si son unas aulas que no están bien iluminadas, que no son cómodas; aulas que no tienen aire acondicionado; en el caso de nosotros, que sólo tenemos ventiladores y pues a veces el clima no favorece un buen ambiente de lectura, entonces todo esto influye directamente en la capacidad de los estudiantes, ya que pues no se pueden concentrar y de pronto participar activamente de las actividades. Por ese motivo, por el clima, por las condiciones físicas de la institución, también no se tienen espacios dedicados exclusivamente a la lectura; no hay bibliotecas, no hay programas de apoyo, no hay tutorías; de pronto, en ocasiones, han habido actividades extracurriculares por parte de programas de la Alcaldía, pero son muy esporádicas. Todo eso enriquece la experiencia educativa, pero no se da.

En conclusión, pues unas condiciones escolares favorables son esenciales para proporcionar a los estudiantes las mejores oportunidades para desarrollar sus habilidades de lectoescritura de manera exitosa y significativa.

Pregunta número 7, ¿qué recursos considera necesarios para mejorar la enseñanza de lectoescritura en su escuela?

Bueno, primero que todo, es fundamental tener una buena cantidad de libros variados y materiales de lectura adecuados para todas las edades y niveles; en mi caso, según la nueva metodología empleada, debemos leer al menos como mínimo un libro por cada mes, entonces en la escuela multigrado lo leemos compartido, ese es el libro que podemos leer para posteriormente, pues, realizar su evaluación; también necesitamos tecnología educativa, como computadores y tabletas, de estas que vengan con programas interactivos que hagan el aprendizaje más atractivo y que estén motivados; una biblioteca bien equipada con un espacio cómodo para leer, eso sería lo ideal para fomentar el hábito de la lectura.

También, de pronto, unas sillas, unos muebles muy cómodos para que ellos se sientan en un espacio libre, en un espacio adecuado para su lectura.

Y también más importante, pues la capacitación continua para los docentes. Esto es esencial, ya que como docentes necesitamos estar al día con las mejores estrategias y métodos para enseñarle lectoescritura. En mi caso, pues asistía a otra institución donde manejaban una estrategia muy útil en la enseñanza de la lectoescritura; entonces, pues uno se empape del tema y lo pone en práctica y a mí me ha dado muy buenos resultados. Enseñar la escritura por medio de palabras completas, de frases, entonces me hace servir muchísimo.

Pregunta número 8, ¿cómo relaciona los contenidos de lectura con el contexto de vida de los estudiantes? Bueno, como docentes, pues debemos relacionar los contenidos de la lectura con el contexto de cada estudiante, pues esto es fundamental para hacer que el aprendizaje sea más significativo. Entonces, pues debemos seleccionar los textos o materiales que vayamos a utilizar que reflejen las experiencias e intereses a la realidad de los estudiantes. Por ejemplo, en mi escuela a los estudiantes les gusta mucho el deporte, les gustan mucho las historias de personajes deportivos; entonces exploramos en ese mundo que a ver qué encontramos me gusta llevarles vídeos cortos de entrevistas de algunos jugadores, como para que ellos los distinguan. En persona y pues puedan hablar más sobre el impacto que tiene cada uno, sobre lo que refleja de pronto su forma de hablar, su forma de vestir, su forma de jugar, etcétera, entonces al discutir estos temas en clase. Los estudiantes se animan y se conectan con la lectura y pues crean sus propias experiencias y se incluyen en el mundo de la lectura también, pues al involucrar a los estudiantes en actividades que relacionan los textos con su vida cotidiana, pues eso hace que ellos escriban con más naturalidad sus propias experiencias y realicen proyectos de lectura relacionados con temas de interés, pues esto ayuda a que estos temas tengan relevancia y que este contenido se pueda de pronto mostrar y pues así también motivarlos a leer con más interés y entusiasmo.

A la pregunta número 9, ¿qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado y por qué?

Bueno, los textos que considero más efectivos son aquellos textos que son más asequibles, variados y adaptados a diferentes niveles de habilidad; me gusta mucho utilizar los libritos en las cartillas de Nacho lee; mi primer libro. Cositas, así que los motive a ellos a incluirse, en ese mundo de la lectura. Libros con niveles de lectura diferenciados entonces, por ejemplo libros donde miden la cantidad de palabras por minuto; libros que tienen lecturas de pronto en forma de caligrama que ayuden a utilizar una lectura de abuelo de pájaro, lectura mental etcétera; textos temáticos relacionados con los intereses de los estudiantes de fútbol y de pronto de cocina, de personajes históricos, de animales, aventuras, eso les gusta mucho a ellos; materiales interactivos entonces como libros electrónicos, con audio, con vídeo, esos son bastante beneficiosos para los estudiantes; libros con temas culturales, de diversidad, de la naturaleza, del contexto en el que vivimos, pienso que son muy enriquecedores.

A la pregunta número 10, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado y cómo las enfrentan?

Bueno, pienso que la principal dificultad que enfrenta a los estudiantes es la variedad de los niveles de desarrollo y habilidades de lectura entre los estudiantes; todos los estudiantes no tienen las mismas capacidades para aprender con facilidad; de pronto también tienen diferentes motivaciones; hay estudiantes que en casa les motivan para seguir leyendo, seguir aprendiendo, hay otros que no; de pronto algunos tienen acceso a un celular, no pueden escuchar un libro; diferentes cosas entonces, pues eso siempre complica la lectoescritura y dificulta el aprendizaje.

Para enfrentar este problema, pues uso diferentes libros, organizo grupos de lectura según el nivel y les doy instrucciones a cada grupo también. Pues fomenta la colaboración entre los estudiantes que se hagan entre sí pequeños dictados, que de pronto hagamos competencia de escritura de frases, competencia de lectura rápida, lectura por cantidad de palabras, bueno, diferentes situaciones y pues normalmente siempre se monitorea continuamente el progreso porque si no le decimos al estudiante

que va mejorando o que aún está quedando en la lectura, pues ellos no van a cambiar. Hay que motivarlos cada día para leer mediante la evaluación informativa. Entonces, eso también como docente nos permite ajustar estrategias porque si un estudiante no avanza de una manera, tenemos que buscar otra estrategia y ahí vamos, pero la lectura, el aprendizaje tiene que ser efectivo y avanzar día a día.

Pregunta número 11, ¿cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de escritura?

Bueno, primero que todo tengo que conocer a mi estudiante; ¿y cómo lo conozco? Pues empiezo por conocer las experiencias, los intereses, los antecedentes de mis estudiantes; donde vivían, donde nacieron, pues diferente información, para con esta información se diseñan actividades de escritura que conecten con su vida cotidiana y con sus intereses. Entonces, por ejemplo, hay muchos estudiantes llaneros; entonces podemos hablar sobre el llano, podemos hablar de la naturaleza, caballos, vacas, etcétera. Entonces por ejemplo, les pido que escriban sus experiencias personales como un evento importante en su vida y de pronto el nacimiento de una persona o la muerte de otra persona, una tradición familiar aquí están acostumbrados o aventura que hayan vivido pues esto no solo hace que la escritura sea más atractiva para ellos, sino que también les ayuda a expresarse de manera auténtica y a veces pues los docentes tenemos que escucharlos, a veces antes se pasan de contar historias de su casa y pues cuentan historias muy íntimas, pero pues ahí va conociendo uno a sus estudiantes y pues va incorporando temas de la región, personajes históricos de pronto de la región y ayuda a conectar el contenido con su realidad.

Pregunta número 12, ¿qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Bueno, primero que todo, cuadernos, hojas de trabajo, doble línea, tarjetas de escritura, plantillas, dibujos, libros de diferentes modelos, libros como cuentos, como en forma de cartas o descripciones, esto ayuda bastante; también tecnología educativa, herramientas digitales, procesadores de texto, aplicaciones de escritura, eso puede ser muy efectivo. También materiales de escritura interactivos, de pronto tableros inteligentes o cositas así, recursos de escritura creativa como: juegos de escritura, actividades de escritura, recursos que fomenten la imaginación y que puedan hacer que la escritura sea más divertida y estimulante.

Pregunta número 13, ¿cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?

Bueno, como ya lo he dicho, los estudiantes pueden estar en diferentes etapas del desarrollo de la escritura, entonces, pues esto dificulta proporcionar una instrucción uniforme, que atienda a todos de manera efectiva y pues que estén todos en la misma etapa. Algunos niños pueden estar comenzando a formar oraciones simples mientras que otros pueden estar listos para escribir textos más complejos. Entonces, siempre esto es un reto para cada niño, porque los niños que hasta ahora están iniciando quieren llegar a escribir diferentes textos también; pues implemento estrategias de diferenciación pedagógica, pues adapto las actividades de escritura a los diferentes niveles de habilidad para mantener el interés y la motivación de los estudiantes. Otro reto que enfrentan los niños es la gestión del tiempo y el apoyo individual, porque pues como es una escuela multigrado, el docente no puede estar 100% el tiempo con un solo grupo, con una persona, entonces el tiempo también dificulta bastante, pero es un reto y los niños se adaptan a la forma de aprendizaje y pues lógicamente, en esta cuestión de la lectoescritura, pues requiere que el docente tenga una planificación cuidadosa y que pues use estrategias flexibles asegurando que todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades. Entonces hay que ver uno a uno cada estudiante y estar pendiente de todos los distintos niveles y habilidades de la autoescuela.

La pregunta número 14 dice: ¿cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a los niños?

Bueno, primero que todo, organizo mi tiempo y los recursos de manera eficiente para atender a todos los estudiantes; utilizo estaciones de trabajo y actividades autónomas para que los estudiantes avancen a su propio ritmo. Entonces, mientras yo estoy dando un apoyo individual, los estudiantes de grado superior van facilitando instrucciones a los estudiantes de grado menores, entonces es un aprendizaje colaborativo. La verdad es que en la escuela multigrado pues los niños aprenden casi que individualmente, o sea, aprenden por mérito propio; lógicamente, como docente pues uno los va llevando por el camino desarrollando sus diferentes habilidades, pero pues es un aprendizaje autónomo.

Entrevista 3

Hola, muy buenas tardes, profe, agradecerle el espacio que me está brindando en estos momentos para realizar, pues, esta entrevista que es de vital importancia para el estudio de tesis doctoral, que estoy realizando. Como le comentaba, actualmente soy estudiante de la Universidad Opel y para obtener el título de Doctora en educación, estoy realizando mi trabajo doctoral. El cual está basado en la representación social que tenemos nosotros los docentes en el proceso electo escritor de niños de escuela multigrado en el ámbito donde nosotros a diario trabajamos. Ese es el enfoque de mi estudio y sé que la información que usted me va a brindar es de vital importancia, para realizar mi investigación. A continuación, le agradezco su tiempo y su espacio para que me colabore respondiendo las siguientes preguntas:

La primera pregunta. 1. ¿Qué percepción tiene sobre la importancia del proceso de la lectoescritura en los niños de escuela multigrado?

El proceso de lectoescritura es sumamente importante; es de vital importancia el desarrollo de procesos de aprendizaje de los niños; es más, es prácticamente como el pilar como un proceso fundamental porque es, de alguna manera, el que abre nuevas posibilidades y nuevas habilidades en los niños. Sí, o sea, es a partir de él donde los niños pueden desarrollar otras habilidades muy importantes que hacen parte de ese proceso de formación de la vida. No, por ejemplo, esto es lo que pasa, pues la motricidad fina, lo que es la coordinación, si parten de ahí, entonces, por ello, pues la lectoescritura es importante porque va más allá de interpretar algo de decodificar algo. Eso literalmente, la lectoescritura lleva al niño a interactuar, a comprender, o sea, a dominar de alguna manera estos procesos que son tan pero tan importantes que de verdad esto es pilar para el resto, o sea, si la comprensión lectora pues el niño como se desarrolla, cómo se desenvuelve frente a otros escenarios del que va a ser parte y el que es parte de alguna manera, o sea, es algo que nos da solo el futuro, si lo es desde el presente, entonces es de vital importancia y no solamente para los niños de multigrado, sino para todos los niños muy bien continuando.

con la pregunta número 2. ¿Cómo define las estrategias metodológicas que emplea para la enseñanza de la lectoescritura en un entorno multigrado?

Pero cuando hablamos de estrategias metodológicas de lectoescritura de multigrado, pues ya uno esto tiene que definir o debe tener muy claras, las estrategias como tal, partiendo de que los niños manejan pues diversas edades y hay que, por decirlo así, implementar o guiarles a actividades exploratorias de acuerdo pues a esa edad; sin embargo, se tiene como ventaja que a los niños pequeños al escuchar a los grandes les gusta o se les apasiona o por imitar o por el hecho de que muchas veces se dice, mire esto, los papitos usan estas frases de que mis hermanos más pequeños y tal cosa, entonces eso es una ventaja a favor de que esta en la parte digamos los símbolos que es multigrado. Sin embargo, las estrategias más que se trabajan son, en mi caso, las imágenes, lectura de imágenes, auto dictado, hablando de los niños pequeños, pero, sobre todo, es la parte de crear interés a través de la exploración. A través de preguntas; todo lo que se trabaje a través de lectoescritura, de alguna manera sí o sí nos toca contextualizarlo; llevarlo a su realidad: es el niño de multi área de una escuela rural, entonces llevarlo a la vida del campo, crear de alguna manera un vínculo entre ese proceso y donde el niño pueda identificarse, entonces eso hace que sea un poquito más agradable. Pero no es mentira que el niño de alguna manera trata de rechazar muchas veces y de ver cómo pereza estos procesos porque pues

estamos en una generación donde de alguna manera tenemos acceso a toda la mano, entonces es más fácil o mucho más fácil que el niño digámoslo, así que marque una tecla o simplemente escribe y ya esté sí, entonces es un poquito complejo lo digo así que el niño quiera pensar, que él quiera de alguna manera desarrollar este proceso en algunos momentos porque les requiere de su total atención.

La tercera pregunta dice: describa las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de escuela multigrado.

Las estrategias que mayormente empleo para los procesos de lectoescritura son el uso de imágenes, entonces por ello me gusta mucho trabajar de la mano con las TIC; pues no solo por el ahorro de material, sino porque se pueden mostrar a mejor color. Bueno, cositas, así me gusta trabajar mucho, me gusta si hay momentos de las clases catedráticas donde nos toca sentarnos solo con los niños que tienen algunas dificultades y que requieren ese trabajo personalizado, donde podamos mirar más de cerca las falencias que se están presentando en el niño para detectar qué inconvenientes no permiten que el niño pueda desarrollarse en este proceso; pero también me funciona mucho o empleo que ese proceso, sobre todo con los niños más pequeños, se vea aparte como un juego. Primero que sea tan importante para él, que él quiera lograrlo; o sea que sea alguna meta por lograr algo que el niño se trace porque, uy, es importantísimo. Entonces, esa ha sido una de las estrategias de crear un interés donde el niño guapo, mejor dicho, y un juego porque esto utilizado así sea con hojitas de papel con lo que tengamos al alcance, pero armar palabritas, unir las como crear así sea en un estilo rompecabezas, pero que el niño busque la manera de que no sea siempre cuaderno, lapicito; son las estrategias que más me han funcionado con los niños pequeños y con los niños grandes es la misma estrategia en cuanto al interés a crear interés a buscarles variedad. Entonces, es un poquito desgastante a la hora de que hay que dedicar tiempo a buscarle esa información porque si ya conocemos a los niños, que es otra estrategia, a conocerlos, conocer su entorno y conocer de alguna manera esas preferencias, entonces podemos llegarles de otra estrategia fuerte: es indagar, ¿qué es lo que más les gusta? ¿Qué es lo que le llama la atención? Es algo que sin decirles, ¿para qué? Pero ellos lo hacen abiertamente y nos da a nosotros como estrategia poder presentarles actividades o estrategias que a ellos les guste y que disfruten. Otra estrategia que a mí me ha funcionado mucho es lecturas de interés, porque sí también es cierto que el niño de alguna manera rechaza algunas actividades es porque ellos ya se están moviendo en el medio de las TIC, en el medio de la tecnología, en medio de las redes sociales, entonces lo que es una estrategia que me ha funcionado a mí es llevarles lecturas de interés. Porque bueno, cuando abren las plataformas digitales los niños sí están leyendo sí y de alguna manera están interpretando sí, pero el hecho de llevar la lectura es como, por ejemplo, de jugadores de fútbol que ellos admiran e historias de personajes de nuestro país que han logrado cosas que a base de esfuerzo entonces, pues me ha funcionado, me ha funcionado también.

Cuarta pregunta, ¿cómo describe su rol como docente en la enseñanza de la lectoescritura en una escuela multigrado?

El rol del docente bueno decir que esta es la ruta para que los niños desarrollen esto es complicado, ¿no? Porque no hay, pienso yo, algo estándar para decir que este es el método y así es y ya, no es respetable el sentido de que cada docente tiene su rol, tiene su esencia y habla desde su esencia, su metodología, bueno, pero la realidad es que para mí personalmente sí es fundamental el rol del docente, pero fundamental ¿por qué? Porque depende del docente el grado de percepción que tenga el niño en cuanto a los procesos de lectoescritura y es tan importante porque es que estamos yendo de alguna manera, no solamente los que guían, sino esos formadores. Entonces yo podría decir que el docente tiene la obligación, tiene la responsabilidad, es que no debe dejar de ser así de impulsar esto en los niños. La forma en que yo lo presente ahí para mí no solamente la aptitud, la actitud, o sea, con P con C con todas que pueda promover esto, o sea que pueda hacer el uso o ejercer la pedagogía como tal, que es que el estudiante quiera hacerlo; entonces ahí es donde pienso yo que el estudiante o lo va a hacer porque le toca o lo va a ser disfrutando de este proceso.

Entonces, ahí tiene mucho que ver la interacción con el estudiante; tiene mucho que ver el escuchar al estudiante; el hacer uso de la imaginación, que los niños por ende son muy imaginativos; poder enseñarles de alguna manera la importancia, o sea, no, solamente porque a través de esto no solo va

la ortografía, el uso de algunas letras, bueno, tantas cosas, pero sin que pierda esa chispa de interés, sí, bueno, yo no sé si me haga entender, pero pienso que es muy importante el hecho de que el docente no solo lleve estrategias. Sí, sino que además de dar a conocer el procedimiento, el cómo se va a realizar, las pautas; que tiene mucho que ver más, o sea la estrategia, pero con la forma en que las presente, entonces pienso que la una tiene que ir sí o sí, con la otra, entonces la forma en que yo lo lleve, la forma en que haga sentir al estudiante importante en medio de estos procesos, que el estudiante se sienta en su lugar, digamos de apropiación, digámoslo así, es importantísimo. Entonces para mí el rol de los docentes es fundamental.

Quinta pregunta: ¿qué habilidades considera esenciales para enseñar la lectoescritura en un entorno multigrado?

Habilidades importantes para poder enseñarle la lecto-escritura: para mí la escucha; es fundamental el tener esa facultad para poder escuchar, sí, al otro, al compañero, al docente, al estudiante, o sea, nosotros en nuestro rol poderlos escuchar. Otra habilidad también muy importante es que el niño se vaya haciendo crítico desde la pequeña edad que tenga. Si logramos esta parte de estos los primeros años, los estudiantes van creciendo, digámoslo así, pasando a otro nivel de grado, siendo críticos. Esto va de la mano, pues, también con la parte de interpretación que el estudiante interprete, que pueda decir por eso es que pasa esto y esto; es por eso el hecho de no salirnos de su contexto o salirnos, pero para mostrarles algo atractivo sin dejar de quitarle la importancia o el valor que se merece lo que ellos hacen en su diario vivir, sí, entonces para mí esas son habilidades, pues, muy importantes.

6. ¿Cómo influyen las condiciones escolares y cuando hablamos de condiciones escolares, estamos refiriendo pues a los recursos, infraestructura, aulas, entre otros en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura?

Las condiciones escolares influyen mucho; influyen a favor y de forma negativa al brindarle a los estudiantes un ambiente seguro, un ambiente cálido y las herramientas necesarias de las que se carecen en muchas escuelas de Colombia de multigrado. De alguna manera, teniendo en cuenta que los niños son evaluados de alguna forma estandarizada para todos sin tener en cuenta el contexto, sin tener en cuenta muchísimos factores, de alguna manera promueve la desigualdad, sí, porque el estudiante, pues, entre más cómodo esté, entre más digámoslo así podemos brindarles esa seguridad, digamos de otra manera podemos brindar la ayuda básica, sí, como alimentación escolar, como servicios básicos, perdón, es la palabra. El estudiante va a estar de alguna manera más apto, ¿no? Sino está más atento, va a estar con las condiciones plenas para poder ser partícipe y disfrutar de alguna manera de estos procesos; entonces, sí hay mucho, eso influye muchísimo también.

7. ¿Qué recursos consideran necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la escuela?

Bueno, para mí un recurso que sería necesario y muy importante en cuanto a fortalecer y mejorar la enseñanza de lectoescritura; en la escuela pudiese el uso de libros viajeros, textos cortos con imágenes de atracción para los niños. Sí, hay unas fundaciones semilla en Colombia que trabajan en esa parte, pero pues a las escuelas multigrado, pues llegan o digamos que cuentan con un muy mínimo número de elementos de herramientas, entonces esa podría ser una manera muy factible para crear ese interés, para promover ese interés en los niños para fortalecerlo y de alguna manera ese grado de responsabilidad que ellos no voy a leer, voy a mirar que entendí y partir de ahí para tantas cosas voy a bueno, vamos a sacar las ideas principales que entendimos, entonces esa será una herramienta, o sea, hace falta, pues herramienta sí, la verdad se trabaja con lo que se puede, pero se podría trabajar mejor.

8. ¿Cómo relaciona los contenidos de la lectura en el contexto de vida de los estudiantes?

Muy importante, porque de alguna manera para mí la estrategia fue una de las estrategias fuertes para que los estudiantes se interesen por la lectura. Sí, entonces, pues de nada me sirve llevar lecturas muy bien preparadas, muy bien diseñadas con preguntas tipo ICFES; mejor dicho, para ayudarlos, digamos para las pruebas y todo si son lecturas de digamos personajes que ellos para nada, entonces el contexto es fundamental desde cualquier edad, muy muy importante.

9. ¿Qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado y por qué?

Bueno, el tipo de material de lectura más efectivo, entrando al tema de contexto, que necesitamos llevar al estudiante al contexto para que disfruten más y para que muestren más interés, las TIC, y es uno de los materiales más carentes en las escuelas multigrado. Entonces, yo creo que sería uno de los más; imaginémos una escuela multigrado donde los estudiantes podamos trabajar así como quisiésemos con un libro que muchas veces no sé, que quisiera uno tener aquí un libro para irles guiando y todos con ese libro, todos con su libro siguiendo la lectura; mira, uy espectacular; pero se carece de ello. Ahora imaginémos ese mismo cuadro, pero con una tablet, con un computador o, por lo menos, digamos dos niños, por lo menos con un computador, un televisor grande, donde podamos proyectar y que ellos puedan ir leyendo, puedan ir mirando, o sea, sería genial. Entonces, yo creería, pues, que van de la mano, porque a veces pues hablamos de las TIC y soñamos con poder tener esas herramientas, porque es lo que está de moda, es lo que a ellos les gusta, lo que a ellos les atrae, sí, pero también a veces carecemos hasta de los libros, entonces, pues a veces como que estamos soñando, pero sería muy importante poder contar con estos materiales.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado como las enfrenta?

Las principales dificultades que se enfrentan o que enfrentamos los docentes de multigrado a la hora de enseñar a leer son que no todos están desarrollando la misma temática o las mismas actividades, mejor dicho, no las mismas actividades. Pienso que como docentes multigrado lo que más nos toca hacer, digamos lo que más, es que siempre debemos ir preparados, o sea, nuestra herramienta más grande, digámoslo, así son nuestros planes de área. Es lo mejor que los estudiantes no alcancen a terminar una actividad o un proceso, a que nosotros nos quedemos cortos; entonces debemos la parte curricular; es muy muy esencial entender que somos profesores de todos, todos nos requieren como quien dice poder asignar responsabilidades también y también otra estrategia es el manejo del tiempo. Es que el estudiante se acostumbre a que hay un tiempo y eso hace que también haya un compromiso para cumplir, pero no solo para cumplir sino para ser responsable con su propio tiempo, entonces eso también nos ayuda mucho; porque si no nos resulta complicado muchas veces porque allí hay estudiantes de ciertos grados que nos requieren más y no podemos caer en el abandono a los otros que porque vayan mejor. Todos nos necesitan y pues estamos para todos y la idea es maniobrar de alguna manera con ellos. La otra estrategia, pues, es trabajar temáticas para todos, simplemente que lleven su grado de dificultad de acuerdo, pues al grado que se desempeña cada uno, si no es lo mismo trabajar procesos de lectura con estudiantes de primero a trabajar procesos de lectura desde tercero.

11. ¿Cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de la escritura?

Bueno, lo que tiene que ver con el contexto y las experiencias personales de los estudiantes las integramos, sobre todo, en la parte de la exploración, pero también en la interpretación. Sí, también, no dejarnos solo trabajar el proceso de lectura y dejarlo suelto, sino llevarlo a un poquito más allá de acuerdo, pues al grado del estudiante, al grado de edad, al rango que se pueda estar desarrollando, esto permite que el estudiante asocie, digámoslo así, compare y pueda pues expresarse, pero por ello recalco que es importante un manejo de los tiempos porque si no, pues todo tampoco puede ser solo experiencia, ¿o no? Sino que se puedan desarrollar sin que se pierda el fin y el objetivo que es cumplir con el proceso de desarrollarlo, crear esa habilidad y buscar el desarrollo de esa habilidad; sin obviar o dejar a un lado lo importante que es la atención del niño y el interés del niño, por ello, pues también la motivación como tal frente a ese proceso.

12. ¿Qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Bueno, a la hora de pensar en materiales de escritura más efectivos, ¿tiene que ver entrada del juego el contexto? Sí, si los niños viven en el campo y su desarrollo, digamos productivo, es la ganadería. Lo

que tenga que ver con corrales con vacas, eso les llama la atención. Sí hay un tema también que les gusta mucho que es muy muy atractivo, que le interesa es personajes con historias de vida, procesos de lucha de esfuerzo, eso es muy interesante para ellos. Les gusta la atención, entonces creería que la lectura de contexto y ese es el detalle que la mayoría de los materiales no son contextualizados, por eso ahí donde entramos nosotros, pues muchas veces a crear esos materiales. Es por ello que las TIC son fundamentales, porque uno puede trabajar de la mano de una imagen y crear estos contenidos como tal que son de mucho interés para ellos.

13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?

Bueno, los retos más tremendos a los que los niños se enfrentan en su mayoría los papás. Bueno, y esto, aunque uno dice multigrado porque pasa mucho, creería que pasan muchas partes, que estamos en una era donde el papá y la mamá están muy ocupados, entonces hay un grado de tanta desigualdad de aquellos, niños donde papá o mamá están pendientes, donde hay un acompañamiento, entonces papá y mamá están ocupados, están trabajando y por lo general donde estamos laborando, pues son papás que se dedican al campo al trabajo y llegan solo a descansar. Entonces, los niños no tienen ese apoyo, no tienen esa motivación en casa, entonces hay un grado de desigualdad entre aquellos que sí y otros que no; el otro reto que enfrentan es que tienen menos acceso a la tecnología y menos acceso a materiales, y menos acceso a imágenes que están atractivas y a ellos les gusta, pues ver, analizar y a través de una simple imagen ellos pueden hacer muchas cosas o se pueden hacer muchas cosas. Entonces, pienso que uno de los principales retos es la desigualdad en la falta de acceso de oportunidades a tener o contar con los materiales que sí pueden contar en otras áreas o en otros lugares.

Y ya para concluir, pues, agradeciendo toda esa información tan valiosa que nos ha brindado. Queremos cerrar: ¿cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a los niños?

Bueno, como docente, esos retos se enfrentan o se enfrentan de la siguiente manera, hay que buscar los recursos, cómo nos toca sacrificar, sí, sacrificar un poquito para poder tratar de llegar con materiales que diseñamos, que hay que imprimir, hay que buscar, hay que estar detrás de un computador, buscar herramientas y buscar la forma de pronto, no como uno quisiera, pero sí tratar de cumplir con nuestro deber que es que el niño llegue a ese proceso, que el niño cumpla con esas habilidades. Entonces, cómo tratamos, digámoslo así, sacrificando y si es como la respuesta más real, sacrificando en algunos casos.

Acercándonos, digamos a la biblioteca mirando qué nos puede aportar, así sea en calidad de préstamo. Bueno, crear algunos espacios, así sean esporádicos o así sean temporales porque tienen caducidad. Si hay un préstamo de algo de libros, hay que entregarlos a tiempo, cositas así, pero se hace lo que se puede y, sobre todo, pues, tratando de llevar a contexto. Es lo más llevar a contexto, entonces buscando imágenes que los representen, imágenes que se asocien con la vida cotidiana de ellos y pues, lo que más es material que toca buscar y pagar, sí, la verdad y costear, entonces ese es el mayor reto que asumimos en el ejercicio de esta labor.

Entrevista 4

Muy buena tarde, profe, agradecerle por el espacio que me está brindando en estos momentos para realizar esa entrevista. Como le comentaba, actualmente soy estudiando un doctorado en Educación por la Universidad Opel y estoy realizando una investigación enfocada en la representación social de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños multigrado. No en ese entorno, entonces tengo conocimiento de que usted ya tiene una amplia experiencia en este campo y en esta escuela nueva, y por eso vengo ante usted para agradecer su colaboración. A continuación, les voy a presentar las preguntas, pues agradezco a ustedes de su experiencia y con la forma más sincera posible dar respuesta a estos interrogantes.

1. ¿Qué percepción tiene sobre la importancia del proceso lector-escritor en los niños de escuela multigrado?

La lectoescritura en los grados multigrado es muy importante desde que inician su actividad escolar; vamos, preescolar primero, siempre los enfoca uno a partir de actividades lúdico pedagógicas aprendiendo y agarrando el amor a la altura, porque es un espacio muy importante para que ellos también vayan abriendo las destrezas que le van a ayudar en el camino educativo para que tengan unas buenas bases y así se puedan desenvolver en el campo académico en primaria, en bachillerato y hasta que llegan a la universidad, porque de ahí depende que tengan un buen futuro o les vaya pésimo en su actividad académica.

2. ¿cómo define las estrategias metodológicas que emplea para enseñar la lectoescritura en un entorno multigrado?

Pues a nosotros como maestros nos toca ingeniar las de una y otra forma, porque, como es sabido, pues aquí en área rural, pues nos tiene un poquito descuidados tanto el Ministerio como los de Educación. Nos toca buscar infinidad de estrategias y ayudarnos de lo tecnológico como para que los niños se apasionen por la lectura y por la escritura, porque si nos dedicamos solamente a los tableros, a que solamente copien, pues los niños se van a aburrir y pues de ahí depende de que los niños no tengamos deserción escolar; entonces, nosotros siempre implementamos lúdicas, siempre actividades que le lleguen al niño. Y entonces, pues con altivez, donde ellos expresen sus habilidades motoras, donde los niños tengan como esas herramientas para de ahí pues aprender a leer muy bien, que lo que lean lo entiendan y también pues que tengan una buena escritura; porque hay ocasiones de que los niños pues no aprendan a escribir bien y hay veces no son capaces de o no entienden lo que ellos mismos escriben y cuando leen se las va a dificultar; entonces siempre nos toca como docentes pues estar ahí pendiente en ese sentido de que los niños tengan unas bases fundamentales para que ellos pues no sufran en el transcurrir de su jornada académica.

3. Describa las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de multigrado.

En las estrategias que utilizamos en nuestra sede, en nuestra institución, pues la hacemos trabajar también de acuerdo al programa porque, como nosotros somos multigrado, nos toca con los 6 grados estar ahí con los niños, entonces sí antes se nos dificulta un poquito. Antes no hacemos ingeniar, podemos ser el rincón de la lectura que los niños pues les guste el amor por la lectura, pues van a encontrar libritos en las bibliotecas de diferentes temáticas, libros que les gustan y leen una hora de descanso. los niños que no les gusta la educación física van y buscan su librito y lo leen y entonces es una buena estrategia otra estrategia que hemos planteado es desde la casa, como estamos en unos tiempos, pues un poquito difícil de mucha violencia nos enfocamos a que ellos en la casa con los papás lean la Biblia y pues desde casa, hagan un pequeño resumen de lo que leen en familia, lo transcriban en su cuaderno y ahí también van practicando la escritura y cuando llegan al salón, pues al otro día nos hacen un breve resumen de lo que ellos escribieron o leen con sus papás y ahí se les califica la ortografía y las que están mal uno hace que las busquen en el diccionario y que las transcriban nuevamente. También se les practican mucho las lecturas comprensivas, se les llevan pues guías con una letrita sencillita que ella la tiene y de ahí se desprenden muchas preguntas que las vamos trabajando ahí entre todos en el salón.

También videos cortos de fábulas que les dejan una enseñanza, entonces la leen o la escuchan también y van a ellos a escribir en el cuadernito de lenguaje la enseñanza que les deja esa fábula y otra actividad que estamos haciendo es lo de la fluidez verbal, un cuadernito aparte de lenguaje que ellos llevan para la casa y van a escribir pronto una página, dos páginas de todo lo que le sucedió en el transcurso del día y ahí, pues, van fomentando la lectura porque eso al otro día al día siguiente le leen a sus compañeros que hicieron y pues ahí también tienen que practicar la escritura y se les califica día a día lo que ellos hacen en el transcurso de esa actividad.

4. ¿Cómo describe su rol como docente en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela multigrado?

Pues ahí siempre nosotros como docente nos toca estar motivando a los niños a que inicien como un amor por la lectura y la escritura. Como docente nos toca enseñarles con mucho amor a esos niños que de pronto suenan un poquito apáticos a la lectura, están ahí encima de ellos como incentivando las cositas que a ellos les agrada para que así de pronto no se aburra y, de pronto, se nos alejen de lo que realmente nos interesa, es que sepan leer y escribir bien. También inculcarles desde la escuela, pues, que la lectura es fundamental, así que es fundamental desde que inician su entidad académica, porque sin eso, pues, no pueden entender lo que de pronto se le viene a futuro. También estamos mirando debilidades que tiene cada niño, para que desde la escuela, pues articuladamente con los papás, pues enfocando qué debilidades tienen los niños como para que en la casa también les refuercen eso porque no es culpa de los niños, que no es por de pronto que ellos no desarrollan, a muy temprana edad, esos conocimientos para leer y aprender bien; porque hay veces que los papás dicen que de pronto es culpa del profesor; pero no, es que los niños no desarrollan esa habilidad. Atenta tener paciencia, tenerles mucho material pedagógico, lúdico para que ellos vayan desarrollando las habilidades y así se les pueda facilitar la lectura y que entiendan lo que leen; porque hay niños que leen pero no entienden, entonces eso es como lo que uno más trata de enfocar a los niños, una lectura comprensiva.

5. ¿Qué habilidades considera esenciales para enseñar lectoescritura en un entorno multigrado?

Pues las habilidades que siempre le enfocan a los estudiantes es que ellos desde pequeñitos así sea una palabra que puedan leer en preescolar la comprendan y de pronto pues la puedan escribir. También se enfoca en que tengan un buen vocabulario, de pronto desde pequeñitos cualquier palabrita que vean, cualquier sílaba en la pared, bueno en la calle, bueno donde visiten, de pronto ellos vayan identificando las palabritas, vayan teniendo el punto. También hemos implementado con los niños para que tenga una buena habilidad en el computador, como está el teclado, que vayan distinguiendo cada una de las letras, de pronto la vayan pulsando en la pantalla, entonces también eso ayuda a que los niños pues tengan muchas habilidades en cuanto a la lectura, otras habilidades después, los dictados que siempre son pues esenciales desde pequeñitos, necesitando por sílabas palabras completas para que a ellos pues se les faciliten transcribir en el cuaderno.

Otras habilidades que de pronto enfocamos en los niños es que describan de pronto una imagen, un objeto, que con sus mismas palabras como que ellos sepan cómo es esa imagen, cómo es ese dibujito y así pues ayuda a que ellos pues corrijan esos errores. Siempre nadie es perfecto, tiene mucho como seres humanos; con eso los ayudan a corregir sus debilidades y cuando lleguen a grados superiores lleguen bien preparados.

6. ¿Cómo influyen las condiciones escolares? Cuando hablamos de eso, estamos hablando de recursos, infraestructura, aulas, entre otros aspectos en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura.

Pues está comprobado que para que un estudiante sea excelente, tenga buen rendimiento, tenemos que tener escuelas bien dotadas, aulas con una buena infraestructura que tenga pues lo básico para que los niños se sientan cómodos, se sientan con ganas de ir a la escuela, pero lastimosamente, pues nosotros en estos territorios empezamos alejados de como de la capital; nos toca, pues, hay veces con trabajar con las uñas, lo que nosotros podamos preparar. También hay veces muchos padres, no todos, pues no colaboran con la educación de sus hijos; todo le dejan la responsabilidad a los profesores, entonces esa es como otra dificultad que presentamos.

Los espacios pedagógicos, por lo menos que se tengan de pronto bibliotecas, de pronto en las horas de descanso que tenga juegos lúdicos pedagógicos, para que ellos puedan como sentirse a gusto, pero entonces lastimosamente, pues eso no contamos, pero si uno ve por lo menos en los colegios urbanos que se les facilita eso, un buen Internet, computadores, televisores, entonces eso ayuda mucho a que el niño pues se le facilite y se le pueda dar como a enseñar de una mejor manera; entonces siempre desde que las escuelas las aulas estén viendo dotadas, el aprendizaje de un estudiante va a ser más bueno y va a ser excelente.

Eso es la realidad que vivimos hoy en día, mi profe. Esta es la séptima pregunta:

7. ¿Qué recursos considera necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la escuela?

Pues según la experiencia, pues nosotros siempre nos hemos como enfocado en un método tradicional y pues ya hemos como experimentado con un método global que se llama: que es donde los niños ellos mismos van como armando su lectura; ellos mismos van armando palabras a través de los dibujitos, porque tradicionalmente, que las vocales. Que las consonantes buenas. Quiero empezar a ver todo el abecedario. Entonces, ¿cómo que los niños se aburran? Pues nosotros en nuestra escuela hemos colocado ese método en práctica y nos ha funcionado porque es como trabajar por medio de imágenes que ellos armen palabras que armen frases de acuerdo a esos dibujitos con los pictogramas que se conocen. Pues yo creo que siempre es esencial cambiar de metodología como para tener un buen rendimiento académico. También los niños a través de dibujos, pues van a conocer nuevas palabras que van como relacionando por donde ellos de pronto van; como cuando bajan al pueblo, de pronto cuando van a una ciudad. Entonces, ya desde pequeñitos, entonces ya van como relacionando la imagen con lo que significa, entonces no debemos empezar desde lo básico con las letras o palabras, sílabas, y ellos van desde pequeños con ese método que es más rápido y ya es el mejor; después de esas son como las que nos estamos ahorita enfocando a implementar a los niños de preescolar y primero.

8. ¿Cómo relaciona los contenidos de la lectura con el contexto de la vida de los estudiantes?

Pues la lectura en el contexto que vimos, pues es un contexto, pues rural, siempre hay familias dispersas. Que les falta tanto el papá, la mamá; entonces la lectura es importante para la unión de las familias, pues ayuda a que las familias se unan. Pues un caso vivo de aquí de nuestro municipio portugués donde los señores van mucho seguido a la escuela a las visitas en las familias, entonces eso es algo que ayuda mucho a que las familias estén como con ese ánimo de ayudar y colaborar al aprendizaje de sus hijos. Siempre es esencial que un niño, pues, desde pequeñito tenga ese espíritu de leer de cómo superarse, porque hay niños que desde pequeño como que le agarran ese amor al trabajo y no al estudio. Entonces estoy seguro de que si desde pequeños se fomenta el amor a la escritura en los espacios escolares, en espacios sociales, en las veredas o en los municipios. Va a ser algo muy importante a nivel nacional, pues se van a mejorar de pronto las pruebas Saber, van a tener de pronto un buen desempeño en universidad, entonces eso es esencial y si en la casa, pues colaboran todavía los papás, sería algo excelente. Serían como sí creo que la lectura es esencial también para que juntos cuanto mayores no se den como engañar que lee mucho va a llegar muy lejos.

9. ¿Qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado y por qué?

Los materiales pues esenciales que no deberían faltar en una escuelita, pues creo que son los libros. Los libros son importantes en una escuelita para que los niños pues tengan de dónde aprender más, de donde puedan ellos de pronto realizar una actividad, una tarea, y como somos escuelas multigrado, nos toca siempre estar esto ayudándonos de los libros, porque no en todas las escuelitas hay energía, no hay internet. Entonces, los libros son esenciales, también el material de fotocopias que desde casa preparamos, siempre les ayuda a los niños para trabajar la lectura y la escritura, entonces esos son como los medios que más nos ayudan en el desarrollo de las actividades escolares.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado y cómo enfrentan esas dificultades?

Pues los problemas que hemos visto son que hay veces los papás desde casa, pues como que les enseñan desde el punto de vista que ellos aprendieron, entonces los van metiendo como esos errores en la cabeza de los niños; y cuando llegan a la escuela, se les enseña de la forma correcta, entonces ahí es la primera dificultad que uno tiene. Ya los niños, pues, como que se empiezan a rezagar con el estudio; otro problema, que uno ve es que a los niños no les gusta leer, no, eso se ve no solo en primaria, sino en bachillerato casi en todo, porque ahorita, pues, donde hay celulares, ya los niños solo juego y poca lectura, entonces ese es otro problema, que se nos ha presentado. Y pues, las estrategias que utilizamos, como lo mencionaba antes, son actividades lúdicas, actividades que enamoran a los

estudiantes en el área rural, pues los niños son como se puede trabajar mejor ellos cualquier cosita nueva que no les lleve, pues participan mucho y trabajan. Entonces, siempre toca innovar a pesar de las limitaciones, porque hay que llevar cositas nuevas que a ellos les gusten y que se sientan a gusto en el aula de clase.

11. ¿Cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de la escritura?

Pues siempre se tiene en cuenta el contexto: como somos escuelitas rurales, los niños tienen mucha experiencia de trabajos nuevos con los papás que en la finca que en el cultivo; en las veredas se cultiva mucho el cacao, la yuca, el plátano. Otros papás se dedican a la ganadería, a la avicultura; entonces, a través de esos temas, pues uno les va haciendo lecturas, preguntas sobre esto para que los niños pues se sientan también como que uno los vincula con la familia. Y los niños, pues, participan placenteramente porque tienen conocimiento. Se le lleva a una lectura sobre cómo crear unos pollitos, y ellos ya saben porque tienen ya la experiencia y les gustan esas actividades porque se sienten como en casa. Entonces, siempre es importante también esos espacios para que los niños pues trabajen a gusto y pues se les ve un resultado óptimo. En cuanto de pronto se hace una tertulia, entonces los niños participan mucho y se les ve, pues, ese espíritu de querer mejorar cada día.

12. ¿Qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Pues materiales en sí, en la escuelita esto son muy limitados, pero siempre tenemos por ahí de pronto las sopas de letras, que de pronto los crucigramas que les ayudan mucho a fomentar la lectura, tenemos de pronto folletos con imágenes y un texto breve que nos ha dado de pronto resultado porque a ellos les guste. Los libros sobre todos los libros que nos da el PTA del grupo Semillas, entonces esos son como los que más nos enfocamos en la escuela a trabajar. También tenemos de pronto, pues, el acompañamiento por parte de cómo les dije anteriormente, portugués, que ellos llevan experiencias muy múltiples, llevan títeres, la psicóloga lleva cuentos; entonces son como las estrategias más como de la mano que tenemos para nosotros poder trabajar con los niños de multigrado.

13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?

Los retos que tenemos por ser una escuela multigrado, pues no le podemos dedicar el suficiente tiempo a los niños que están iniciando el preescolar primerito porque se tienen los seis grandes; toca a todos de a poquito y les dedica tiempo como para irlos avanzando, entonces es el reto grande que nos toca, mejor dicho, multiplicar nosotros hasta en cinco o seis profesores en el mismo salón al mismo tiempo para poder, pues, darles a los niños los conocimientos necesarios. Eso es como el limitante, también, pues la otra limitante es que los niños como desde la casa, como que los papás los enfocan en el trabajo y no en los estudios y como que van perdiendo el amor y nos toca estar ahí con ellos pendientes, porque en cualquier momento se nos salen del colegio y no les gusta.

También estar ahí con los papás, también motivando que estén ahí con los niños, colaborándoles al máximo que les puedan explicar cualquier cosita que el niño. Como son del área rural, se dedican en las tardes a los trabajos de la finca, entonces descuidan mucho el estudio, entonces ahí nos toca estar ahí como profesores, tanto como papás motivando. También otra de pronto limitantes que por parte de los entes gubernamentales no tenemos como el apoyo como la dotación de materiales para la escuela para poder nosotros facilitar ese trabajo nos dificulta el aprendizaje. La educación es gratuita, pero entonces, como dije, no llegan como a las escuelitas rurales y sobre todo a las alejadas, no llega material adecuado para poder trabajar y si nos evalúan como si estuviéramos trabajando en una escuela urbana en Bogotá, en Bucaramanga o nacional; esos son los limitantes que se nos presentan a diario.

14. ¿Cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a estos niños?

Pues la práctica siempre no la damos como nosotros mismos. También somos como si fuéramos estudiantes cada día, pues aprendemos una cosa nueva. Aparte de eso, pues también nos estamos

como terminando de formar. Estamos estudiando entonces todos esos conocimientos que tenemos entre compañeros, entre docentes, que nos vamos como compartiendo muchas experiencias de profesores que han ido de pronto a otros países a nuestra universidad; entonces nos van como compartiendo eso y eso nos ayudaba a implementarlo en los chiquitines. Sobre todo con los niños pequeños que están aprendiendo la lectoescritura que nos ha tocado; pues implementar muchas actividades que de pronto, pues demandan mucho tiempo y que en el aula, pues es el tiempo, pasa volando y no se alcanza y entonces hay niños que ya saben cuándo practico no cualquier actividad. Los niños de los grados superiores ya le envían experimentos, ellos se aburren como que ha sido también una limitante, pero entonces ahí nos toca estar cada día, pues poniendo en práctica los conocimientos nuevos para que los niños pequeños pues aprendan y porque ellos van a ser el futuro de nuestra nación de nuestro departamento. Entonces, siempre es gratificante que cuando salgan a 11, pues los niños ya con su bachillerato de Senado, entonces por el esfuerzo, por la dedicación y por todo eso que uno les inculca diariamente.

Entrevista 4

Hola, muy buenas tardes, profe, agradecerle el espacio que me está brindando en estos momentos para realizar, pues, esta entrevista que es de vital importancia para el estudio de tesis doctoral, que estoy realizando. Como le comentaba, actualmente soy estudiante de la Universidad UPEL y para obtener el título de Doctora en educación, estoy realizando mi trabajo doctoral. El cual está basado en la representación de sociales que tenemos nosotros los docentes en el proceso lecto escritor de niños de escuela multigrado en el ámbito donde nosotros a diario, pues, trabajamos. Ese es el enfoque de mi estudio y sé que la información que usted me va a brindar es de vital importancia, pues para realizar mi investigación. A continuación, le agradezco pues su tiempo y su espacio para que me colabore respondiendo las siguientes preguntas: la primera pregunta.

1. ¿Qué percepción tienen sobre la importancia del proceso de la lectoescritura en los niños de escuela multigrado?

Bueno, pues partiendo de que la lectoescritura es la base para adquirir conocimientos en todas las áreas, me parece que es sumamente importante en los entornos multigrados, ya que nosotros trabajamos por medio de guías y los niños van avanzando a su propio ritmo. Los recursos en las escuelas de nosotros muchas veces son limitados y los niveles de habilidad de los niños también, pues son muy variados; así que tener una sólida base de lectoescritura a los niños les permite acceder a materiales educativos y aprender de forma más independiente, por ejemplo consultando en Internet o tener la oportunidad de acceder a recursos interactivos donde puedan divertirse y aprender al mismo tiempo para que generen en ellos mucha motivación y, finalmente, el aprendizaje sea significativo.

2. ¿Cómo define las estrategias metodológicas que emplea para enseñar lectura y escritura en un entorno multigrado?

Las estrategias metodológicas las defino teniendo en cuenta la edad y la habilidad de cada estudiante. Por ejemplo, en mi escuela yo tengo niños de 13 años que están en primero o niños de 5 años que están en transición, pero pues ya saben leer, entonces lo realizó sí teniendo en cuenta las edades y las habilidades y también adaptó el material y las actividades al contexto en el que ellos viven para llamar más su atención.

3. Describa las estrategias que emplea para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura en niños de escuela multigrado.

Las estrategias que utilizo son llevar diferentes lecturas y textos con diferentes niveles de complejidad para aplicarlos a los diferentes grados, también hacer grupos colaborativos en los que los más grandes o avanzados les enseñan a los más pequeños o los que presentan dificultades, haciendo un rincón de la lectura donde los niños se sientan protagonistas al leer, realizando el minuto lector en los que ellos leen por un minuto y luego cuentan las palabras, pero también se les pregunta para saber si hay

comprensión y, por último, la narración de cuentos de los más grandes hacia los más pequeños para motivarlos a que quieran aprender a leer.

4. ¿Cómo describe su rol como docente en la enseñanza de la lectoescritura en una escuela multigrado?

Me considero como una guía y como una facilitadora, trato de adaptar las actividades y los métodos siempre a las necesidades de los estudiantes de los niños, trato de orientarlos en su proceso de aprendizaje, mostrando el camino y proporcionando la herramienta necesaria para que ellos puedan aprender unos de otros, para que puedan construir su propio conocimiento y respetándoles su propio proceso para que ellos vayan avanzando a su propio ritmo y según la capacidad de cada uno.

5. ¿Qué habilidades considera esenciales para enseñar la lectoescritura en un entorno multigrado?

Las habilidades que considero muy esenciales para enseñarles tu escritura en una escuela multigrado, primero que todo la adaptabilidad que sería la capacidad para ajustar las actividades materiales a diferentes niveles de habilidad y edades; la creatividad para diseñar actividades variadas e interesantes que mantengan a los estudiantes motivados y comprometidos; la paciencia para trabajar con estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y para ofrecer apoyo adicional cuando sea necesario para estar pendientes de cada niño, qué cosa van superando y cómo se ajustan las estrategias a medida que ellos van alcanzando las metas; una comunicación efectiva porque el docente debe tener una capacidad para explicar los conceptos de manera clara y accesible tanto de forma individual como grupal; tener una capacidad de observación para estar monitoreando el progreso de los estudiantes identificando sus necesidades y así ajustando las estrategias para la mejora continua; colaboración para fomentar un ambiente de trabajo en equipo donde los estudiantes puedan aprender unos de otros apoyándose.

También, tener buen uso de recursos locales que serían integrar materiales y temas relevantes de la comunidad para hacer un aprendizaje más significativo y también la gestión del aula que sería como la capacidad de organizar y manejar eficientemente el aula, asegurando que los estudiantes tengan oportunidades de participar siempre y aprender, que se mantengan motivados.

6. ¿Cómo influyen las condiciones escolares? Cuando hablamos de condiciones escolares, estamos refiriendo, pues, a los recursos, infraestructura, aulas, entre otros en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura.

Las condiciones escolares influyen significativamente en el proceso de enseñanza de lectoescritura; por ejemplo, los recursos disponibles que hay en la institución, la cantidad y la calidad de los libros, los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas afectan cómo se enseñan y aprenden las habilidades de lectoescritura; recursos limitados que hacen que se restrinjan las actividades y la variedad de materiales que se pueden utilizar en cuanto a la infraestructura, siempre un aula bien organizada y cómoda facilita el aprendizaje.

La conectividad y los entornos con baja conectividad reducen las oportunidades para usar recursos educativos en línea o realizar actividades interactivas. Las condiciones del aula, como por ejemplo la iluminación, el ruido y la ventilación, hacen que los niños pierdan la atención y la concentración.

La formación docente es importante, la capacitación y el apoyo continuo para los docentes, ya que mediante la formación se pueden aplicar métodos efectivos de enseñanza; esta falta de formación puede limitar la capacidad para implementar estrategias de lectoescritura más eficaces; también el acceso a materiales locales es muy relevante porque si no hay acceso a los recursos locales es más difícil conectar con la enseñanza y con los intereses en el contexto de los estudiantes.

7. ¿Qué recursos considera necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la escuela?

Para mejorar la enseñanza de lectoescritura en mi escuela considero necesario los siguientes recursos: libros de diferentes niveles y géneros para atender las variadas necesidades de los estudiantes y fomentar el amor por la lectura; materiales didácticos que ellos puedan manipular, por ejemplo, tarjetas

de palabras, pizarras individuales y otros recursos que permitan a los estudiantes interactuar físicamente con ese contenido; la tecnología básica en el caso de mi escuela hay computadores pero no hay conectividad; recursos visuales también materiales como carteles donde ellos puedan visualizar conceptos claves de lectoescritura espacios acogedores, por ejemplo el rincón de la lectura para que ellos se sientan cómodos y protagonistas de sus historias. También, la capacitación continua para los docentes es muy importante para su desarrollo profesional, para estar al tanto de las mejores prácticas y métodos de enseñanza. Y por último, materiales que faciliten el trabajo en grupo como juegos de palabras y proyectos colaborativos. Es importante que los niños se ayuden mutuamente para que todos alcancen el objetivo y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo.

8. ¿Cómo relaciona los contenidos de la lectura en el contexto de vida de los estudiantes?

Los contenidos de lectura se pueden relacionar con el contexto de vida de los estudiantes utilizando cuentos, leyendas y fábulas que reflejen la cultura y las tradiciones de la comunidad, libros de imágenes y cómics que sean ilustrados y representen situaciones de personajes con los que los niños puedan identificarse; esto genera comprensión e interés en ellos. Realizar proyectos de lectura con textos relacionados con la vida local y cotidiana como historias de la comunidad, de entrevistas a miembros reconocidos; animar también a los estudiantes a escribir sus propias historias mediante las experiencias y actividades cotidianas; explorar textos que describan la flora y la fauna y el paisaje en el que ellos se desenvuelven. También, utilizar juegos educativos y actividades prácticas que conecten la lectura con experiencias diarias. Por ejemplo, se podrían utilizar juegos de roles que simulen situaciones locales o actividades de lectura basadas en eventos comunitarios y, por último, invitar a los padres o a los demás miembros de la comunidad a participar en actividades de lectura como contar cuentos o compartir historias sobre la vida cotidiana.

9. ¿Qué tipo de materiales de lectura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado y por qué para los estudiantes de multigrado?

Es importante seleccionar lecturas bastante variadas o libros bastante variados; dentro de ellos podemos tener libros ilustrados con muchas imágenes para los niños más pequeños y para los más grandes con un poquito más largo el texto y menos imágenes. También, podemos utilizar los cuentos populares o las leyendas llaneras, ya que eso les llama mucho la atención. También podemos utilizar las fábulas que son textos cortos, pero que siempre dejan una enseñanza.

Los textos informativos también son bastante interesantes porque proporcionan información y pueden adaptarse a los diferentes niveles, las historietas o cómics que son atractivos para los niños de todas las edades. También, los libros de poesía y los de rimas son excelentes; llaman mucho la atención tanto para los pequeños como para los grandes.

10. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los niños al aprender a leer en una escuela multigrado? ¿Cómo las enfrenta?

En las escuelas multigrado los niños enfrentan varias dificultades; por ejemplo, la diversidad de niveles de lectura es una de las principales, ya que los estudiantes tienen diferentes habilidades y edades; esto hace difícil adaptar una sola lección a todos. La atención individualizada limitada es otro desafío, dado que con múltiples grados en una sola área es muy difícil brindar. La atención individual que cada niño necesita y la falta de recursos como libros, materiales didácticos y tecnología es un problema común en estos entornos rurales. Mantener la motivación también de todos los estudiantes puede ser un reto, especialmente cuando algunos avanzan más rápido que otros; las limitaciones en cuanto a la infraestructura como el espacio limitado y la falta de mobiliario adecuado pueden afectar también la enseñanza; la desigualdad en el apoyo familiar es otro desafío, ya que no todos los estudiantes reciben el mismo apoyo en casa, lo que hace que esto influya en su progreso en la lectura.

También los desafíos de conectividad limitan el uso de recursos digitales educativos en línea, y finalmente los problemas de atención y concentración son comunes con una mezcla de edades y niveles que pueden dificultar mantener la atención de todos los estudiantes.

¿Qué se realiza para enfrentar estas dificultades? Se implementa aprendizaje diferenciado adaptado en actividades y materiales para cada nivel; también se fomenta el trabajo colaborativo donde los estudiantes más avanzados ayudan a los que tienen mayor dificultad. Se aprovechan al máximo los pocos recursos que se tienen en la institución, se diseñan actividades atractivas y relevantes para todos los estudiantes, se celebran los logros individuales y también los colectivos, y se organiza el aula de manera eficiente para crear rincones de lectura que sean acogedores.

También se involucran a las familias para que hagan parte del proceso educativo de los niños y se descargan recursos digitales de manera offline para que ellos puedan aprovechar los recursos digitales. También se gestiona y se crea un ambiente de aprendizaje estructurado calmado para implementar actividades variadas y dinámicas que mantengan el interés de los estudiantes.

11. ¿Cómo integra el contexto y las experiencias personales de los estudiantes en las actividades de la ley de la escritura?

Animando a que escriban sobre sus experiencias, sobre los acontecimientos familiares, sobre los eventos especiales que ocurren en la comunidad, sobre viajes que se hagan familiares; también realizando proyectos de investigación en los que se investiguen lo que se hacía antes en la comunidad; también se puede integrar con artística donde los niños dibujan algo relacionado con su vida y luego lo escriben como narrando ese dibujo que han hecho, también realizando de pronto cartas como escribiéndole de pronto a un familiar que esté lejos, que se haya ido y que ellos quieran mucho.

12. ¿Qué tipo de materiales de escritura considera más efectivos para los estudiantes de multigrado?

Qué tipo de materiales, bueno, hay muchos materiales con los que se pueden incentivar a los niños para la escritura, pero pues los que yo aplico son, por ejemplo, las pizarras individuales, no tanto las pizarras como tal, pues yo las improviso con bolsitas de acetato, yo se las doy a ellos y con un marcador borrable ellos escriben y borran, hacen dibujos y a ellos les gusta mucho. También mediante un cuaderno de doble línea que yo siempre les pido a principio de año, ellos tienen que escribirme todos los días algo de la fecha y me escriben algo, así sea una sola frasecita. A ellos les gusta mucho porque escriben adivinanzas y después jugamos en el salón.

También escriben coplas, cuentos cortos, a veces versículos de la Biblia; eso es muy bueno para incentivarlos, qué más sería también de pronto incentivarlos a que tengan su libro personal, su cuaderno personal, para que escriban todos como sus sentimientos, sus emociones, también las cartas. Me gusta mucho tenerles material o hojas especiales para que ellos escriban cartas, se escriban entre ellos y expresen sus sentimientos. Muchos de ellos las hacen para mí.

13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los niños al aprender a escribir en un entorno multigrado?

Uno de los grandes retos de los diferentes niveles de competencia en escritura ¿por qué? Porque en un salón multigrado hay niños que hasta ahora están conociendo las letras, hay niños un poquito más avanzados y hay niños que ya pueden escribir textos o realizar cuentos, entonces eso hace que los niños requieran una atención individualizada, pero pues en un entorno multigrado es difícil que se haga. También la alimentación de los recursos en las escuelas rurales muchas veces no hay variedad de textos, entonces como los niños no encuentran lecturas que se acomoden a sus gustos, les da pereza leer; también los diferentes grados y niveles de habilidad pueden tener diferentes niveles de interés y motivación; hay niños a los que pronto les pueda parecer la escritura muy difícil y se pueden desmotivar o los más avanzados pueden aburrirse con actividades que no presentan un desafío para ellos.

También la presencia de diferentes edades y niveles puede llevar a las distracciones y dificultades para permanecer la concentración en las actividades de escritura, porque como se llevan diferentes tipos de clases o de actividades para ajustarlas a cada nivel, los niños de los más grandes se pueden entretener con las actividades de los más pequeños.

14. ¿Cómo desde su práctica docente enfrenta estos retos para apoyar a los niños?

Adaptando las actividades y materiales de escritura para que sean accesibles y, pues, para que ofrezcan desafíos para cada nivel de habilidad; también proporcionando tareas personalizadas y utilizando estaciones de aprendizaje donde los estudiantes puedan trabajar en actividades específicas según su nivel.

Fomentando el trabajo en grupos mixtos, donde los estudiantes más avanzados puedan ayudar a los menos experimentados, utilizando enfoques de tutoría entre pares donde los estudiantes se benefician mutuamente del intercambio de conocimientos, aprovechando los recursos que hay en la comunidad y materiales reciclados para crear actividades de escritura.

También diseñando actividades de escritura que se basen en las experiencias personales del contexto de los estudiantes, animándolos a escribir sobre sus propias vidas, la comunidad y los eventos importantes para ellos.