

Aprendizaje de la Lectoescritura a Través de Entornos Digitales en el Grado 1º

SERGIO ASDRÚBAL LEMUS JIMÉNEZ

Universidad Sergio Arboleda
Facultad de Humanidades y Educación
Maestría en Didáctica Digital
2025

Aprendizaje de la Lectoescritura a través de Entornos Digitales en el Grado 1º

SERGIO ASDRÚBAL LEMUS JIMÉNEZ

Trabajo de grado para optar al título de magister en didáctica digital

Directora

MARÍA JUDDY TORRES VILLAMIL

Universidad Sergio Arboleda

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría en Didáctica Digital

2025

Nota de aceptación:

Firma Director

Firma de Jurado

Firma de Jurado

DEDICATORIA

A ti, Luz, mi compañera de vida y cómplice de aventuras por darme fuerza cada vez que creí rendirme; a mi Luli, quien ha sabido llevar con total entereza las ausencias de un padre que estudia; a Alejo quien, sin saberlo y desde la distancia, me inspira a continuar.

A mis hermanos y mis suegros quienes no dudan en mostrarse orgullosos por mí.

Finalmente, a mis padres: José Humberto y Rugeny quienes me dejaron en vida todo lo que no tuvieron y hoy, desde el más allá, interceden ante Dios para que me siga regalando un

mañana distinto, un distinto mañana.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, presento mi gratitud a Dios por ser mi principal sustento de vida salud, y brindarme las herramientas para lograr mis metas. Agradezco a la Universidad Sergio arboleda por darme la oportunidad de lograr esta meta profesional.

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional y al Colegio Paulo Freire IED, por ser parte del proceso investigativo y brindar datos relevantes para el desarrollo de evidencias que generaron oportunidades de mejora por medio de las alternativas.

Agradezco a la docente María Juddy Torres Villamil quien guio desde su experticia este proceso de construcción teórica, brindándome su asesoría y consejo incondicional.

Tabla de contenido

| | | |
|---|--|-----------------|
| RESUMEN | | |
| 14 | | ABSTRACT |
| | | 15 |
| CAPÍTULO I | | |
| 17 | | |
| SITUACIÓN PROBLEMA A INTERVENIR | | |
| 17 | | |
| ESTADO DEL ARTE | | |
| 20 | | |
| <i>Antecedentes Internacionales</i> | | |
| 20 | | |
| <i>Antecedentes Nacionales</i> | | |
| 23 | | |
| <i>Antecedentes locales</i> | | |
| 29 | | |
| PREGUNTA PROBLEMA | | |
| 32 | | |
| <i>Justificación de la Pregunta</i> | | |
| 32 | | |
| OBJETIVOS | | |
| 33 | | |
| <i>Objetivo general</i> | | |
| 33 | | |
| <i>Objetivos Específicos</i> | | |
| 33 | | |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | | |
| 34 | | |
| LECTOESCRITURA | | |
| 34 | | |

Lectura
35

Escritura
36

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA
38

Factores que Influyen en el Aprendizaje de la Lectoescritura
40

Factores cognitivos. 40

Conciencia fonológica.

41 Memoria de Trabajo.

..... 41

Velocidad de procesamiento.

41 Comprensión lectora.

..... 42

Vocabulario. 42

Fluidez.

43

Atención.

44

Razonamiento.

45

Factores afectivos.

45

Motivación. 45

Autoestima y autoeficacia. 46

Ansiedad. 48

Estrategias Metodológicas en la Enseñanza de la Lectoescritura 48

| | |
|---|----|
| Modelo Tradicional de Enseñanza. | 49 |
| Modelo Conductista. | 49 |
| Modelo Constructivista. | 50 |
| Modelo Proyectivo. | 50 |
| Modelo Sunbury. | 51 |
| <i>Métodos Educativos</i> | 51 |
| Método Deductivo. | 51 |
| Método Inductivo. | 52 |
| <i>Entornos Digitales y su Rol Mediador en la Escuela</i> | 52 |
| Entornos Digitales de Aprendizaje. | 53 |
| <i>Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)</i> | 54 |
| Recursos Educativos Digitales. | 56 |
| <i>Metodologías Activas para el desarrollo de la Lectoescritura en Primer Grado.</i> 58 | |
| Makerspaces. | 58 |
| Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). | 58 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| Aprendizaje Colaborativo..... | |
| 59 Aprendizaje Situado. | |
| | 59 |
| Aprendizaje Activo. | |
| 59 Gamificación – Aula Divertida. | |
| | 59 |
| Simulaciones. | |
| 60 | |

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 60

| | |
|--|--|
| PARADIGMA | |
| 60 | |
| ENFOQUE | |
| 61 | |
| TIPO DE ESTUDIO..... | |
| 62 | |
| DISEÑO DE INTERVENCIÓN | |
| 62 | |
| <i>Fase de Diagnóstico</i> | |
| 64 | |
| Recolección de Datos. | |
| 64 | |
| Clasificación y Análisis de Datos. | |
| 65 | |
| <i>Fase de Planificación.</i> | |
| 65 | |
| Revisión y Articulación de Referentes Teóricos. | |
| 65 | |
| Definición de Objetivos de Aprendizaje..... | |
| 65 | |

| | |
|--|----|
| Selección y Adaptación de Estrategias y Metodologías Didácticas. | 66 |
| Identificación de Recursos Educativos Digitales (RED). | 66 |
| Diseño de Actividades de Aprendizaje. | 66 |
| Estructuración y Fundamentación de la Propuesta Didáctica. | 66 |
| POBLACIÓN Y MUESTRA | 66 |
| <i>Población</i> | 66 |
| <i>Muestra</i> | 67 |
| MÉTODOS E INSTRUMENTOS | 68 |
| <i>Observación Estructurada</i> | 68 |
| <i>Entrevista Semi - estructurada.</i> | 69 |
| PROCESAMIENTO DE LOS DATOS | 70 |
| <i>Procesamiento de Datos de la Observación Estructurada</i> | 71 |
| Vaciado y registro. | 71 |
| Codificación..... | 71 |
| <i>Procesamiento de Datos de la Entrevista Semi – estructurada</i> | 72 |
| Vaciado y registro. | 72 |
| Codificación..... | 72 |

| | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Triangulación de datos</i> | |
| 72 | |

CAPÍTULO IV

73

| | |
|---|----|
| RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA | 73 |
|---|----|

| | |
|--|--|
| <i>Resultados Del Objetivo Específico 1.</i> | |
| 73 | |

| | |
|--|--|
| <i>Resultados del objetivo específico 2.</i> | |
| 86 | |

| | |
|--------------------------------------|--|
| <i>Discusión de resultados</i> | |
| 108 | |

| | |
|--|-----|
| RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA | 109 |
|--|-----|

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Introducción</i> | |
| 110 | |

| | |
|--|--|
| <i>Justificación de la propuesta didáctica</i> | |
| 110 | |

| | |
|----------------------------------|--|
| <i>Referentes Teóricos</i> | |
| 111 | |

| | |
|--|--|
| <i>Objetivos de la Propuesta Didáctica</i> | |
| 117 | |

| | |
|------------------------|--|
| Objetivo General. | |
| 117 | |

| | |
|-----------------------------|--|
| Objetivos específicos. | |
| 117 | |

| | |
|---|--|
| <i>Metodologías y Estrategias Didácticas Aplicadas.</i> | |
| 121 | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Aprendizaje Basado en Proyectos. | |
| 121 | |

| | |
|--------------------|--|
| Gamificación. | |
| 121 | |

| | |
|---|-----|
| Aprendizaje colaborativo. | |
| 121 | |
| <i>Entornos Digitales y Recursos Educativos Digitales</i> | |
| 121 | |
| DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | 127 |
| <i>Módulo 1: Sonidos y Letras en juego</i> | 130 |
| Secuenciación del proceso de enseñanza – aprendizaje. | 131 |
| Momento 1: Introducir. | |
| 136 | |
| Momento 2: Practicar. | |
| 137 | |
| Momento 3: Consolidar. | |
| 138 | |
| <i>Módulo 2: Palabras que construyen historias</i> | |
| 139 | |
| Momento 1: Introducir. | |
| 141 | |
| <i>Momento 2: Practicar.</i> | |
| 142 | |
| <i>Momento 3. Consolidar.</i> | |
| 143 | |
| <i>Módulo 3: Creando y compartiendo</i> | |
| 144 | |
| Momento 1: Introducir. | |
| 146 | |
| Momento 2: Practicar. | |
| 147 | |
| Momento 3: Consolidar. | |
| 148 | |
| CAPÍTULO V | |
| 149 | |

| | |
|--|-----|
| CONCLUSIONES | |
| 149 | |
| CONCLUSIONES RESPECTO AL LOGRO DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 149 |
| <i>Respecto al objetivo específico 1.</i> | |
| 149 | |
| <i>Respecto al objetivo específico 2.</i> | |
| 149 | |
| <i>Respecto al objetivo específico 3.</i> | |
| 150 | |
| CONCLUSIÓN GENERAL DE LA TESIS. | |
| 150 | |
| IMPLICACIONES DE LA PROPUESTA DISEÑADA PARA LA PRÁCTICA PERSONAL. | 150 |
| <i>Enriquecimiento de la práctica pedagógica.</i> | |
| 151 | |
| <i>Desarrollo profesional continuo</i> | |
| 151 | |
| <i>Potencial de mejora localizada</i> | |
| 151 | |
| RECOMENDACIONES | |
| 151 | |
| <i>Para las instituciones educativas</i> | |
| 151 | |
| <i>Para los docentes</i> | |
| 152 | |
| <i>Para la continuidad de la Investigación – Acción</i> | |
| 152 | |
| REFERENCIAS | |
| 153 | |
| Lista de Figuras | |

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Diseño Metodológico General de la Investigación..... | |
| 64 Figura 2 Codificación abierta categoría aprendizaje de la lectoescritura | |
| | 84 |
| Figura 3 Codificación axial categoría aprendizaje de la lectoescritura | 85 |
| Figura 4 Codificación selectiva categoría aprendizaje de lectoescritura | 86 |
| Figura 5 Codificación abierta categoría estrategias educativas | 105 |
| Figura 6 Codificación axial categoría estrategias educativas | 106 |
| Figura 7 Codificación selectiva categoría estrategias educativas | 107 |
| Figura 8 <i>Estructura de la propuesta didáctica.</i> | 128 |
| Figura 9 <i>Interfaz de entrada del sitio web</i> | 130 |
| Figura 10 Progresión de la introducción de las letras en el programa ATAL | 132 |
| Figura 11 División de los grafemas en categorías básicas | 136 |
| Figura 12 Introducción de la vocal "O" en el sitio web | 137 |
| Figura 13 Visualización del Momento 2: Práctica | 138 |
| Figura 14 Momento de consolidación en la plataforma | 138 |
| Figura 15 | 142 |
| Figura 16 Ejemplo de actividad | 143 |

| | |
|--|-----|
| Figura 17 Ejemplo de espacio de comprensión lectora | 144 |
| Figura 18 | 147 |
| Figura 19 Actividades de comprobación y práctica | 148 |
| Lista de cuadros | |
| Cuadro 1 Observación estructurada | 75 |
| Cuadro 2 Matriz de triangulación objetivo 1 | 80 |
| Cuadro 3 Vaciado de información docente 1 | 88 |
| Cuadro 4 Vaciado de información docente 2 | 91 |
| Cuadro 5 Vaciado de información docente 3 | 93 |
| Cuadro 6 Unificación de respuesta y códigos de recurrencia | 97 |
| Cuadro 7 Matriz de triangulación objetivo 2 | 102 |
| Cuadro 8 Revisión y Articulación de Referentes Teóricos | 112 |
| Cuadro 9 Matriz de objetivos específicos y Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) | 118 |
| Cuadro 10 Resumen de la selección de Entornos digitales y RED | 122 |
| Cuadro 11 Progresión en la introducción de las letras | 132 |
| Cuadro 12 Secuencia didáctica del módulo 1 con base en los RAE definidos y los momentos del programa ATAL | 134 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 13 Secuencia didáctica del módulo 2: Palabras que construyen historias | 140 |
| Cuadro 14 Secuencia didáctica del módulo 3 con base en RAE | 145 |
| Lista de Anexos | |
| Anexo A Cuadro de categorización | 159 |
| Anexo B Ficha de observación estructurada | 160 |
| Anexo C Guión de entrevista semiestructurada a docentes | 161 |
| Anexo D Instrumento de observación No 2. Lectura de oraciones | 162 |
| Anexo E Instrumento de observación No. 3 Escritura | 163 |
| Anexo F Instrumento de observación No 3. Comprensión lectora | 164 |

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica que, mediante entornos digitales, promueva el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de básica primaria del Colegio Paulo Freire IED.

Bajo un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, se realizó una investigación descriptiva de tipo investigación-acción con una muestra de 30 estudiantes del curso 101 y 3 docentes de lenguaje. Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: observación estructurada para describir las necesidades de aprendizaje en lectoescritura y entrevistas semiestructuradas para explorar las estrategias docentes. La observación estructurada permitió identificar patrones y comportamientos en el aula, mientras que las entrevistas semiestructuradas proporcionaron información detallada sobre las prácticas pedagógicas y las percepciones de los docentes.

La información se procesó mediante triangulación, clasificando códigos de recurrencia y creando categorías inductivas, lo que permitió la codificación abierta, axial y selectiva. Los datos revelaron deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura, afectando el desempeño general en comprensión lectora. Además, se identificaron falencias en los métodos educativos aplicados por los docentes y la ausencia de estrategias didácticas que integren TIC.

Estos hallazgos permitieron estructurar una de la propuesta didáctica estratégica basada en entornos digitales.

Palabras clave: Aprendizaje en lectoescritura, Estrategias Educativas, Estrategias didácticas y Entornos digitales.

ABSTRACT

This research aims to design a didactic proposal that, through digital environments, promotes literacy learning in first-grade primary school students at Colegio Paulo Freire IED.

Under an interpretative paradigm and qualitative approach, a descriptive action-research study was conducted with a sample of 30 students from class 101 and 3 language teachers. Two data collection instruments were used: structured observation to describe literacy learning needs and semi-structured interviews to explore teaching strategies.

The structured observation identified patterns and behaviors in the classroom, while the semi-structured interviews provided detailed information on pedagogical practices and teachers' perceptions.

The information was processed through triangulation, classifying recurrence codes and creating inductive categories, which allowed for open, axial, and selective coding.

The data revealed deficiencies in literacy learning, affecting overall reading comprehension performance. Additionally, shortcomings were identified in the educational methods applied by teachers and the absence of didactic strategies that integrate ICT. These findings led to the development of six products of the strategic didactic proposal based on digital environments.

Keywords: Literacy learning, Educational Strategies, Teaching strategies, and Digital environments.

Introducción

La adquisición de la lectoescritura constituye un pilar fundamental en el desarrollo cognitivo y social del ser humano, ya que esta habilidad es crucial para el acceso al conocimiento y la participación activa en la sociedad. En el contexto educativo actual, caracterizado por el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los bajos niveles de desempeño académico de los estudiantes, se hace necesario repensar las metodologías de enseñanza buscando la integración de elementos que permitan optimizar el

alcance de las estrategias implementadas por los docentes para enriquecer los procesos de aprendizaje desde la educación básica.

El presente documento es el resultado de un proceso investigativo orientado al diseño de una estrategia didáctica que favorezca los procesos de aprendizaje de la lectoescritura a través de entornos digitales en el grado primero en la IED Paulo Freire. Este proceso estuvo enmarcado en el paradigma interpretativo y se desarrolló con un enfoque cualitativo bajo la investigación descriptiva de tipo investigación – acción.

La metodología abarcó el desarrollo de las fases diagnóstica y de planificación.

En la primera fase, se observó el nivel de desempeño lectoescritor de 30 estudiantes del grado primero mediante la aplicación de tres instrumentos de observación y se recolectó información relacionada con las prácticas pedagógicas de tres maestros de lenguaje, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, Este proceso permitió establecer un punto de inicio, al identificar las necesidades de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades subyacentes de la lectoescritura y las dificultades de los docentes en el proceso de enseñanza ocasionadas en la persistencia de prácticas pedagógicas basadas en métodos tradicionales que omiten el potencial de los entornos digitales para optimizar los resultados de aprendizaje.

El desarrollo de la fase de planificación permitió estructurar una propuesta didáctica que busca satisfacer las necesidades identificadas mediante la triangulación y codificación de la información recolectada, para así promover enfoques de enseñanza que fomenten la construcción activa del conocimiento y la experimentación, integrando las TIC como elemento que potencia el interés y el desarrollo cognitivo diversificando las estrategias didácticas para atender los diferentes ritmos de aprendizaje.

Capítulo I

Situación Problema a Intervenir

Los bajos niveles de desempeño obtenidos en el país desde las mediciones internacionales como las pruebas PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018) en el componente de lectura y, en general, el bajo nivel que en este sentido se observa en los entornos escolares en la actualidad, muestran la necesidad de repensar el proceso de construcción de las habilidades fundantes de la lectura y la escritura. Lo anterior, incluyendo elementos que respondan a la realidad del contexto y permitan obtener una mejoría gradual en los resultados que correspondan con desempeños satisfactorios de los estudiantes en su vida académica.

En torno a los datos anteriores, es importante señalar, que para el año 2022 según consultas realizadas a docentes del ciclo 1 (grados primero y segundo) de la institución y resultados de evaluaciones semestrales internas para el grado 5º, se observan fuertes dificultades para la lectura en los niveles textual, inferencial y crítico intertextual; situación que se ve potenciada por la baja cultura lectora del contexto. Según la Cámara Colombiana del Libro, los colombianos aumentaron sus hábitos de lectura a 2.7 libros al año durante la pandemia (Cárdenas, 2022) sin embargo, en Argentina el promedio en 2020 ya era de 5 libros anuales, (Universidad del Rosario, 2023).

Asociando ambos datos, es clave analizar si en verdad desde la población colombiana, adulta, hasta los docentes y padres concurren en un nivel de lectura óptimo que ejemplifique a los niños avanzar en el mismo, si se relaciona esto con las falencias en los niños, así como las dificultades en los docentes, es importante estudiar la problemática en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

Los problemas educativos en lectoescritura probablemente surjan a causa de las falencias en los procesos educativos, así como la ausencia de estrategias tecnológicas en la formación académica. Por esto, es relevante exponer que, en el año 2009, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación MINTIC (2022) destacaba el uso de las TIC

como unos de los pilares de la sociedad del conocimiento, que es a su vez, un factor para la inclusión social y la competitividad. Esto implica la necesidad de realizar esfuerzos desde diferentes sectores como el educativo, en donde se debe buscar la articulación de estas tecnologías de manera permanente y pertinente en el proceso de enseñanza.

En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional publica desde 2015 los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, una serie de guías que indican los saberes y habilidades que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado y que se actualizan periódicamente, estos lineamientos del Ministerio permiten favorecer los procesos de enseñanza en los estudiantes para estimular un buen aprendizaje en lectura y escritura.

Para vincular efectivamente los entornos digitales de aprendizaje, la plataforma *Colombia Aprende*, publicó el website *Contenidos para aprender* en el que mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) ejemplifica la estructura de entornos digitales para el aprendizaje de diversas áreas, entre ellas el lenguaje, las ciencias y las matemáticas. Sin embargo, estos esfuerzos generados desde el nivel macro, requieren la vinculación del cuerpo docente de las instituciones educativas para su implementación y continuo mejoramiento en pro del desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Es así, como en el caso del colegio Paulo Freire I.E.D., ubicado al sur de la ciudad de Bogotá D.C. durante las actividades de trabajo remoto desarrolladas a partir de la situación sanitaria global entre 2020 y 2021, se observó la necesidad de rediseñar las secuencias didácticas con la intención de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, los docentes de los diferentes ciclos (inicial, 1, 2, 3, 4 y 5) plantearon alternativas de flexibilización curricular que en su mayoría consistieron en el diseño de guías y cartillas impresas. Solo en algunos casos se utilizaron encuentros sincrónicos; sin embargo, esta alternativa no cubrió al grueso de la población estudiantil debido a la carencia generalizada de dispositivos y conectividad

permanente, o en su defecto, planes de datos que incluyeran navegación de óptima velocidad en internet.

En los escasos encuentros sincrónicos realizados, la poca experticia del cuerpo docente en el diseño de experiencias de aprendizaje a través de entornos digitales llevó a que las prácticas tradicionales del aula se trasladaran al espacio “virtual” sin los ajustes necesarios, generando sobrecargas laborales por el aumento en los volúmenes de actividades para revisar y la extensión de la jornada frente al computador.

Este panorama causó que, una vez decretado el retorno a la actividad presencial en el aula, las intenciones de incursionar en el diseño de experiencias digitales de aprendizaje fueran reemplazadas por la enseñanza tradicional con la inclusión esporádica de algunas plataformas de video con las cuales ya se ejemplificaban las temáticas antes del confinamiento, lo que no representa una innovación real en el proceso de enseñanza.

La situación expuesta, es compleja si se analiza con base en estándares internacionales en los que nuestro país ha mostrado históricamente un rendimiento menor que la media de la OCDE. Por ejemplo, en las pruebas PISA realizadas en 2018, el 50% de los estudiantes de 15 años alcanzó el nivel 2 de competencia y solo el 1% se ubicó en los niveles 5 o 6 (2018). Para el informe del año 2022, aunque el descenso de Colombia fue menor al promedio mundial esperado luego de la pandemia (Ministerio de Educación Nacional, 2023), los bajos resultados obtenidos plantean la necesidad de buscar alternativas que favorezcan el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes construidos.

Por lo anterior y, teniendo en cuenta que en el grado 1º de la educación básica primaria se forjan las bases para el desarrollo de las habilidades fundantes de la lectoescritura, es necesario entonces desarrollar nuevas estrategias orientadas hacia la consolidación de un proceso que trascienda la decodificación o la formación de palabras y avance hacia el desarrollo de competencias en los ámbitos lector y escritor con las que se pueda obtener el

buen desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. Cabe señalar, que las necesidades de indagación y creación de nuevas estrategias no solo parten de los procesos didácticos de enseñanza, también de la consideración de las TIC como apoyo al avance de los entornos digitales.

Estado del Arte

La presentación del estado del arte es definida por Albert (2013) como el proceso de revisión sistemática de epistemologías desde la variable de estudio, en donde se encuentran, exponen y analizan distintas investigaciones que guardan relación directa con las categorías, pero no emergen del mismo contexto poblacional. El estado de arte de esta manera permite encontrar diversas posturas metodológicas y resultados en múltiples contextos desde el comportamiento del fenómeno indagado, los cuales no solo representan una guía metódica al desarrollo actual del proyecto, también facilitan una asociación de evidencias desde la contrastación de conclusiones de los antecedentes y resultados actuales.

Teniendo en cuenta lo señalado, se presentan diferentes antecedentes que responden a la búsqueda de la variable aprendizaje de la lectoescritura y estrategias educativas a través de entornos digitales, posibles problemáticas, así como soluciones alrededor del tema. En este orden de ideas, se clasificaron los estudios en los ámbitos internacional, nacional y a nivel local con el fin de dinamizar el análisis de los resultados.

Antecedentes Internacionales

Como primer antecedente se expone la investigación de Burgos, et al (2024) titulada *Hábitos de lectoescritura en entornos educativos digitales en Ecuador*. El principal objetivo de esta investigación se enmarcó en analizar los procesos de lectoescritura de los estudiantes de la zona 5 de Ecuador.

A nivel metodológico el estudio se desarrolló desde el paradigma post positivista emergente de enfoque multimodal de tipo descriptivo, con una muestra de 802 estudiantes y

100 docentes a los cuales se les aplicaron instrumentos de cuestionario y observación, de procesamiento de datos descriptivo cuantitativo y analítico subjetivo. Los resultados permitieron reflejar que existe una brecha digital que imposibilita avanzar en estrategias educativas, esto permitió constatar debilidades en la formación de los estudiantes en lectoescritura, lo cual se produce a causa de fallas en la actualización del currículo, fallas en el apoyo institucional, entre otras. Desde allí, los aspectos del modelo tradicional, fallas en las estrategias de enseñanza, y dificultades en algunos factores determinantes del aprendizaje, han llevado a los niños a tener deficiencias en su proceso de adquisición de saberes en lectoescritura.

Con respecto al aporte de Burgos, et al (2024) se observan falencias en los procesos formativos, dejando en evidencia en dicho contexto, que el modelo tradicional no está cumpliendo con los requerimientos de los estudiantes en lectoescritura, por lo cual se amerita estudiar nuevas estrategias educativas.

El estudio de Briones, et al (2023) titulado *Proceso de enseñanza de la lectoescritura. Una estrategia didáctica innovadora para su fortalecimiento* fue presentada para optar al grado de Magíster en Educación mención Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Su principal objetivo fue diseñar una estrategia didáctica desde la innovación en el aula para promover el aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes del nivel Básico Superior.

Metodológicamente el estudio fue de enfoque multimodal, de tipo descriptivo, con una muestra de 47 estudiantes y 21 docentes; dentro de este último grupo se tomaron en cuenta directivos de la U.E.F Juan León Mera de la parroquia Colorado del Cantón Montecristi, aplicando la técnica de encuesta y entrevista a los participantes del estudio, bajo procesamiento estadístico – descriptivo y analítico subjetivo. Las evidencias lograron determinar que existen debilidades en el proceso formativo a nivel estructural y de estrategias didácticas, y que esto afecta el aprendizaje de los estudiantes, quienes presentan múltiples debilidades en la

consolidación de habilidades para la lectoescritura, ameritando un cambio a nivel innovador, tecnológico y pedagógico para poder brindar una formación de calidad en el área.

Briones, et al (2023) por su parte, logró demostrar que existen múltiples necesidades de modificar las concepciones tradicionales formativas, donde los docentes no están adaptados a un proceso educativo bajo entornos digitales.

Otro estudio, fue el ejecutado por Peñafiel (2022) denominado *Estrategias digitales y el aprendizaje de la lectoescritura en Educación General Básica Elemental* para optar al grado de Magíster en Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. El objetivo principal fue promover el fortalecimiento del aprendizaje en lectoescritura a través de estrategias digitales en estudiantes de educación básica de la escuela “Mercedes Amelia Guerrero” en Chimborazo.

En torno a la metodología, el estudio se abordó desde un enfoque multimodal, de tipo descriptivo, bajo diseño no experimental, con una muestra de 21 docentes, a los cuales se les aplicó el instrumento cuestionario compuesto por 15 ítems, y una entrevista estructurada integrada por 13 interrogantes, procesando la información recogida a través de la estadística descriptiva y la triangulación. Las evidencias señalan que los docentes solo utilizan plataformas de video como *YouTube* a modo de recurso digital ocasional, sin observar en estos recursos de las TIC un potencial para favorecer su didáctica y, utilizando en el proceso formativo otras herramientas que corresponden a los métodos tradicionales, lo cual obstaculiza la actualización de las prácticas de aula.

Peñafiel (2022) en su investigación, logró exponer las ventajas competitivas del uso de los recursos tecnológicos, representando un elemento potencial para aumentar la motivación e interés de los niños, hacia la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los niños.

El estudio de Proaño (2021) titulado *Las TIC en el aprendizaje de lecto-escritura* para optar al título de Magister en Educación, mención Educación y Creatividad de la Universidad

San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Presentó como principal propósito analizar las ventajas de la inclusión de elementos de la lúdica desde herramientas TIC en el aprendizaje de lectoescritura de estudiantes de básica primaria de una escuela de la Ciudad de Ayacucho.

A nivel metodológico el estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo – exploratorio aplicando técnicas de recolección observacional científicas estructuradas bajo procesamiento estadístico – descriptivo. Los resultados permitieron observar que el uso de herramientas dinámicas en el aula como aquellas que involucran la lúdica desde las TIC, favorecen la adquisición de diversas habilidades y capacidades en el área de lectoescritura estimulando el desarrollo comunicacional desde la recepción y emisión de información en tempranas edades, por lo cual el uso de la lúdica desde las herramientas digitales permite fortalecer la interacción, interés y motivación en los niños hacia un proceso de aprendizaje de calidad en lectoescritura.

En torno al estudio de Proaño (2021) se evidenció que la lúdica representa un aporte adicional importante dentro de las estrategias didácticas del docente, captando el interés de los niños a participar en lecturas inclusive desde tempranas edades y promoviendo la comunicación e interacción entre los niños.

Antecedentes Nacionales

En torno a los estudios nacionales, Monterrey (2023) desarrolló un artículo titulado *El aprendizaje de la lectoescritura con recursos digitales aplicados a estudiantes de primero de una escuela rural de Colombia* como artículo de tesis de la UPEL publicada en la revista de investigación educativa arbitrada Dialéctica, Venezuela. El objetivo fue evaluar la adquisición de saberes en lectoescritura desde el uso de los recursos digitales en alumnos del grado primero de básica primaria.

En cuanto a su metodología el estudio fue mixto, de tipo descriptivo, bajo diseño de investigación – acción. Contó con una muestra de 37 estudiantes de grado primero de básica

primaria, en edades comprendidas entre 6 – 7 años, ejecutando un diagnóstico previo, generación de propuesta, proceso de implementación y evaluación. Las evidencias reflejaron con respecto al proceso diagnóstico que más del 56,7% de los niños tienen un nivel bajo (mínimo) de desempeño; sin embargo, posterior al proceso de implementación de la propuesta estratégica de recursos digitales, se observó un avance significativo pasando del 56,7% de desempeño bajo a desempeño medio, y el 43,3% de desempeño medio a desempeño alto, lo cual implica, que los recursos digitales en el aula motivan a los niños a nuevas experiencias de aprendizaje en el área de lectoescritura, desde nuevos espacios de participación y formación educativa en los niños.

Los aportes de Monterrey (2023) permitieron develar que en los niños entre 6 -7 años, se obtuvieron resultados positivos desde la implementación de estrategias, puesto que las experiencias con los niños han promovido un avance en la lectoescritura de los niños.

Otro trabajo es el de Escobar (2023), quien realizó la investigación titulada *Fortalecimiento de los Procesos de Lectoescritura en Niños de Tercer Grado de la I.E. Manuel José Caicedo a Través de una Estrategia Didáctica Mediada por Educaplay Mejorando las Competencias Digitales Docentes*. En esta, la investigadora plantea que las “herramientas didácticas digitales” aumentan el gusto de los estudiantes hacia la lectura y la escritura fortaleciendo, de esta manera, sus competencias. Adicionalmente afirma que, para aprovechar el potencial de estas herramientas, es necesario fortalecer las competencias digitales de los docentes para así lograr una mediación que favorezca el proceso de aprendizaje.

Asimismo, aparece la investigación denominada *Las TIC como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura en niños del grado primero*, desarrollada por Rincón (2023), en donde se planteó la introducción de las TIC en el aula como forma de innovación de las prácticas de enseñanza de la lectoescritura y alternativa de

solución a las problemáticas en aspectos como la comprensión lectora, la creación de textos, la omisión de vocales y consonantes que presentaban los estudiantes de su contexto.

El proyecto desarrollado desde la investigación – acción con un enfoque cualitativo, permitió el diseño de estrategias apoyadas en TIC como juegos con las letras del abecedario, juegos didácticos y espacios para la lectura interactiva en los que se despertó el interés de los estudiantes y finalmente se obtuvieron mejoras en el desempeño al comparar con el estado inicial.

Entre sus conclusiones la investigadora resalta la posibilidad de las TIC para fortalecer las habilidades de lectura y escritura a través de actividades que generan hábitos, mejoran la comprensión y participación de los estudiantes al tiempo que fortalecen sus destrezas para el uso de estas herramientas.

Toro y Fierro (2022) presentaron un artículo de tesis titulado *Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco – Nariño*. Este artículo fue resultado de un estudio orientado a promover las competencias de producción textual en lenguaje por medio del uso de ambientes digitales de formación en el grado 5to de básica primaria.

La metodología se orientó desde el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y bajo una perspectiva crítica social, de tipo descriptivo. En los hallazgos se logró determinar, luego de un proceso pertinente de implementación de estrategias tecnológicas bajo un enfoque pedagógico, que se dio un avance significativo en los estudiantes promoviendo sus capacidades en competencias orales y escritas. La propuesta también sirvió de apoyo como modelo constructivista innovador al modelo tradicional empleado para la formación académica en el aula por los docentes.

También se encuentra el estudio denominado *Ambientes de Aprendizaje Mediados por*

Herramientas Digitales para el Fortalecimiento de la Lectoescritura en Básica Primaria de Dussan (2022), el cual fue realizado desde la investigación descriptiva basada en el paradigma complementario con enfoque cualitativo y cuantitativo. En este se recurrió a técnicas de recolección de información como la encuesta a docentes de grado primero en la cual indagó sobre las estrategias utilizadas por estos para fortalecer los procesos de lectura y escritura utilizando herramientas digitales; también utilizó *pretest* y *posttest* para establecer el nivel de desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje antes y después de la implementación del ambiente de aprendizaje, según los estándares nacionales y el sistema de evaluación de la institución.

Estas técnicas fueron complementadas con una revisión documental que permitió identificar diferentes herramientas digitales que podrían utilizarse en la estrategia didáctica a construir. En sus conclusiones, el investigador destaca que el abordaje del proceso educativo mediado con elementos digitales fortalece la motivación de los estudiantes y permite generar redes de apoyo que extienden el campo de acción de la escuela. Sin embargo, aclara que las actividades formuladas deben tener un contexto claro que contemple las expectativas o intereses del estudiante.

En la tesis de maestría *Fortalecimiento del proceso lectoescritor a través de estrategias didácticas con el uso de herramientas digitales en niños de transición de un colegio privado en Bucaramanga* de Martínez (2022) la investigadora plantea una relación entre las dificultades que presentan los estudiantes del ciclo inicial para la consolidación de sus habilidades lectoescritoras y la forma tradicional en que se direcciona el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En su estudio, desarrollado desde la investigación – acción, utiliza técnicas como cuestionarios, entrevistas, fichas de observación y diarios de campo con las que especifica las dificultades de los estudiantes para luego construir estrategias didácticas que mediante

“herramientas digitales” presentan una alternativa para promover en los estudiantes el disfrute del proceso de aprendizaje y así llevarlos a crear hábitos para la lectura y la escritura.

La exploración teórica de esta investigación aporta al presente proyecto elementos vitales a considerar para el desarrollo de la propuesta didáctica como la identificación de los dispositivos básicos de aprendizaje y su papel en el proceso de adquisición de las habilidades para la lectoescritura; la importancia del reconocimiento de las etapas de desarrollo de los estudiantes y los procesos que intervienen en la adquisición de las habilidades.

Arcón, et al (2022) presentaron su trabajo de grado de maestría denominado *Implementación de recursos educativos digitales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la competencia lectoescritora en segundo grado de la Institución Educativa Técnica Juan José Nieto De Baranoa* en la que resaltan la lectoescritura como pilar fundamental para la enseñanza de todas las áreas.

Este proyecto comprendió diferentes fases en las que se obtuvo información sobre el estado inicial de los estudiantes para luego desarrollar estrategias que involucraron diferentes recursos educativos digitales (RED) que permitieron el fortalecimiento de la lectoescritura a través de actividades realizadas de forma remota que involucraron a las familias en el proceso.

El aporte de esta investigación, al presente trabajo de grado, es la referenciación de autores que versan sobre los elementos teóricos que se deben tener en cuenta para el diseño de la propuesta didáctica y de conceptos como la conciencia fonológica, los diversos tipos de sílabas y habilidades como la comprensión lectora y la competencia escritora.

En el estudio de Angulo y Bisbicus (2021) titulado *Estrategia educativa interactiva para procesos de lectoescritura*, presentado como tesis para optar al grado de especialista en Innovación Docente mediada por TIC de la Universidad ECCI, Colombia, el objetivo fue determinar la pertinencia de una estrategia interactiva para promover la lectoescritura de los estudiantes de 4to grado de la Institución Educativa Normal Superior la Inmaculada.

Metodológicamente, el estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con una muestra de 15 estudiantes, 15 padres de familia y 4 docentes, a los cuales se les aplicó el instrumento cuestionario. El instrumento para los estudiantes se integró por 9 ítems, el de los padres por 8 ítems, y el de los docentes de castellano por 6 ítems, los cuales fueron procesados utilizando el programa de Excel 2019, representando la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa. Los resultados permitieron constatar que existen debilidades en el proceso formativo de lectoescritura en los estudiantes, evidenciando falencias en su desempeño académico y develando, además, múltiples necesidades de mejorar las estrategias didácticas tanto al interior, como fuera del aula, a través de medios interactivos que impacten a los docentes en su quehacer educativo, a los estudiantes desde la motivación y a los padres en el apoyo al desarrollo de actividades con sus hijos.

En cuanto al estudio de Angulo y Bisbicus (2021), se ha demostrado que los docentes poseen debilidades en las estrategias empleadas, las cuales interfirieron negativamente en el desempeño académico de los niños en lectoescritura, esto implica que el formativo y las estrategias de los docentes son vitales en la formación, datos viables a considerar en el proyecto actual, en torno a las necesidades de optimizar las estrategias didácticas bajo entornos digitales que en verdad promuevan el mejoramiento del aprendizaje en lectoescritura en los niños.

Rentería (2021) presentó la investigación *Fortalecimiento de la Lectoescritura a través de Recurso Digital (Genially) en Estudiantes del grado 2º A de la Institución Educativa Vigía del Fuerte, Municipio de Vigía del Fuerte – Departamento de Antioquia*, en el que se menciona la necesidad de inclusión de entornos digitales menos especializados como una plataforma de múltiple propósito, con la intención de despertar el interés de los estudiantes hacia nuevas formas de acceder al conocimiento y mejorar sus procesos de aprendizaje. Este ejercicio se basó en la observación de las prácticas pedagógicas de una docente para diseñar una

estrategia que pudiera servir para el mejoramiento de dicho proceso afectando positivamente la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje por medio de elementos digitales.

El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo a partir de la investigación - acción y contó con una muestra de 25 estudiantes de grado segundo de primaria con edades entre los 6 y 7 años y la docente del curso a quien se aplicó un cuestionario sobre su concepción acerca de las TIC. En el caso de los estudiantes, el diagnóstico mostró debilidades para la lectura y la escritura, lo que incidía en su baja motivación frente a estos procesos; en cuanto a la docente se observó interés por involucrar las TIC en sus prácticas, pero este se ve reducido debido a las condiciones logísticas y técnicas de su institución. Una vez implementada la estrategia didáctica se observó un incremento en la motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la plataforma digital.

Por su parte, Villegas y Albán (2020) presentaron el estudio titulado *Fortalecimiento del proceso de enseñanza de la lectura y escritura a través de una propuesta didáctica con el uso de las TIC, en niños del grado segundo del colegio Liceo Ágora de Jamundí*.

Este estudio usó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el que se analizaron las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución, utilizando técnicas de recolección de información como la observación participante, para plantear una alternativa de mejoramiento del ejercicio pedagógico a través de una estrategia didáctica en la que se involucra la construcción de un blog y el uso de herramientas interactivas para la evaluación de la secuencia. Las autoras hacen una exploración amplia de las etapas de desarrollo de los niños desde la perspectiva de varios autores buscando construir una secuencia que contemple las competencias y habilidades necesarias para lograr la eficacia en el proceso lectoescritor. Los resultados evidencian que existe un largo camino por recorrer en la adaptación de las prácticas pedagógicas a los nuevos escenarios que proponen las tecnologías emergentes de las cuales

los estudiantes tienen conciencia y avidez, pero requieren la mediación del docente que es quien debe diseñar el camino a recorrer.

Antecedentes locales

En referencia a antecedentes locales, se encontró el estudio de Castiblanco y Gómez (2019) titulado *Estrategias didácticas para minimizar dificultades en el proceso de lectura y escritura de niños de grado primero del Colegio José Antonio Galán I.E.D. ubicado en la localidad de Bosa, al sur de Bogotá* para optar al grado de magíster en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. El principal objetivo se enmarcó en construir una propuesta para impactar positivamente en las debilidades académicas en lectoescritura de los estudiantes del curso 101 de básica primaria.

Este estudio fue de tipo descriptivo, de enfoque cualitativo y con un paradigma hermenéutico. En él se analizó una muestra de 14 estudiantes del curso 101 de la jornada mañana objeto de estudio, aplicando instrumentos subjetivos como la observación a los participantes. Se determinó en el proceso de diagnóstico que existen múltiples falencias en el proceso lectoescritor de los niños, como dificultad en la lectura de oraciones sencillas y cortas, omisión de palabras, tamaño y problemas del trazo de la letra, ningún tipo de comprensión básica lectora acorde a su edad, entre otras.

A partir de dichas debilidades se desarrolló una propuesta de estrategias didácticas bajo herramientas innovadoras digitales que favorecen el avance de los estudiantes, como la lúdica, empleando videos y aplicaciones visuales que los ayuden a asociar aspectos de lectura. Tras su implementación, se observaron mejoras significativas en la comprensión de ciertas palabras, en la transcripción, el trazo, y lectura; por lo que se recomienda a nivel de aula utilizar diversas estrategias para poder avanzar en la conciencia fonológica, a través de recursos como cuentos, imágenes, videos y juegos.

Desde el estudio dado, se evidencia un cambio importante desde el diagnóstico inicial de los niños en lectoescritura, a un cambio positivo en torno a la implementación de estrategias digitales, de allí, los estudiantes avanzaron en la transcripción, trazo y lectura alfabética. Si se parte del estudio local en mención, propicia información importante acerca del abordaje en otros contextos poblacionales acerca de la problemática en la categoría, y como las aplicaciones de estrategias pueden representar un beneficio en los niños para su avance en lectoescritura.

La construcción del presente estado del arte permitió identificar una tendencia clara en cuanto a las deficiencias persistentes en los procesos de lectoescritura de los estudiantes en diferentes momentos del proceso académico. Estas dificultades, con frecuencia están asociadas a la prevalencia de modelos pedagógicos tradicionales y la insuficiente integración de herramientas didácticas; las investigaciones revisadas evidencian que estas prácticas pedagógicas no satisfacen las necesidades actuales de los estudiantes ni aprovechan el potencial de recursos como los entornos digitales.

Asimismo, la revisión resalta el impacto positivo de la implementación de estrategias didácticas mediadas por las TIC como las simulaciones y el aprendizaje activo; las cuales, no solo incrementan la motivación y el interés de los estudiantes hacia la lectoescritura, sino que fortalecen diferentes precursores de esta habilidad como la comprensión, la fluidez y la producción textual al tiempo que favorecen la creación de hábitos de estudio (Proaño, 2021; Angulo y Bisbicus, 2021; Villegas y Albán, 2020).

Los estudios consultados revelan entonces, la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, transitando de los enfoques tradicionales, hacia metodologías innovadoras que tomen en cuenta el potencial de los recursos digitales para potenciar este proceso. Estos hallazgos proporcionan fundamentación

empírica para la relevancia de la actual investigación y, a su vez, sirven como referencia para la construcción de una propuesta didáctica que busca potenciar la habilidad lectoescritora de los estudiantes haciendo uso de entornos digitales mediante estrategias que atiendan a las necesidades del contexto y consideren su papel activo en el proceso.

Pregunta Problema

A partir del análisis de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y la revisión del estado del arte es posible establecer que el presente estudio se centra en resaltar el potencial del uso de entornos digitales en el fortalecimiento de dicho proceso; en consecuencia, la pregunta que guía esta investigación es:

¿Qué propuesta didáctica mediada por entornos digitales se puede diseñar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes del grado 1º de básica primaria del Colegio Paulo Freire IED?

Justificación de la Pregunta

El desarrollo de la lectoescritura en las primeras etapas educativas es fundamental, ya que condiciona el desarrollo integral del estudiante, facilita la comunicación en los ámbitos escolar y familiar y favorece el desenvolvimiento social. Por lo tanto, es importante optimizar el aprendizaje en estas edades, caracterizadas por una alta capacidad de los niños para adquirir y construir conocimientos, lo que representa una oportunidad para que los docentes generen estrategias que potencien sus habilidades.

La facilidad con que los niños se relacionan con los dispositivos tecnológicos, a través de juegos y diversas actividades, ofrece variedad de posibilidades que captan su atención mediante estímulos visuales y auditivos. Esta característica puede ser aprovechada por los docentes para generar estrategias de enseñanza, especialmente en áreas que pueden resultar repetitivas o complejas para los niños, como la lectura y la escritura (Suarez, 2020).

La adecuada integración de las TIC en el aula, a través de entornos digitales que motiven a los estudiantes, permite enriquecer el proceso educativo. Diversas investigaciones han mostrado los beneficios del uso de recursos digitales en la enseñanza de la lectoescritura, incluyendo mejoras en el desempeño académico e incremento en la interacción social y académica (Góngora y Prado, 2021).

Si bien el retorno a la presencialidad luego de la pandemia ocasionó que algunos docentes abandonaran el uso de recursos digitales, Briones et al (2023) resaltan casos con resultados positivos al continuar su implementación como herramientas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el uso de recursos digitales ofrece ventajas para facilitar la adquisición de saberes, especialmente en niños de las edades aquí mencionadas, al captar su atención y apoyar el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectoescritura; por ello es necesario diseñar estrategias que, de manera consciente y ordenada permitan la optimización del proceso de aprendizaje respetando el proceso natural y brindando a los estudiantes la oportunidad de construir su propio conocimiento sobre el sistema de escritura.

Esta investigación aporta elementos epistemológicos y antecedentes relevantes para comprender la variable en estudio. A nivel metodológico, deja una guía para futuras investigaciones en el área detallando el enfoque, tipo, diseño y técnicas de recolección de datos utilizadas y, en términos prácticos, representa una alternativa de estrategia didáctica que promueve la innovación en las herramientas utilizadas por los docentes para dinamizar las clases de lectoescritura en el aula.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica que promueva el aprendizaje de la lectoescritura a través de entornos digitales en el grado 1º de básica primaria del Colegio Paulo Freire IED.

Objetivos Específicos

1. Describir las necesidades de aprendizaje que en el campo de la lectoescritura tienen los estudiantes del grado 1ro de básica primaria del colegio Paulo Freire IED.
2. Examinar las estrategias educativas empleadas por los docentes de lenguaje en la enseñanza de lectoescritura del grado primero de básica primaria del colegio Paulo Freire IED.
3. Estructurar la propuesta didáctica utilizando metodologías y actividades basadas en Recursos Educativos Digitales para el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura.

Capítulo II: Marco Teórico

El presente marco teórico constituye el fundamento conceptual de la investigación, delineando los pilares teóricos que sustentan el estudio. Para ello, se han identificado y desarrollado tres categorías de análisis principales: El aprendizaje de la lectoescritura, las estrategias educativas y los entornos digitales.

El desarrollo de este marco se estructura de manera lógica y secuencial, comenzando por una profunda exploración de la lectoescritura, analizando su evolución conceptual y los factores internos (cognitivos, afectivos y neurobiológicos) que inciden en su adquisición y desarrollo. Posteriormente, se abordan las estrategias educativas, detallando diversas metodologías didácticas que promueven un aprendizaje activo y significativo. Finalmente, se examina el rol de los entornos digitales y su potencial para transformar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de integrar estas perspectivas en el diseño de estrategias didácticas innovadoras.

Lectoescritura

La concepción de la lectoescritura ha evolucionado significativamente; desde una visión inicial como un proceso mecánico de codificación de ideas y decodificación de signos escritos, hasta una más compleja en la que - gracias a décadas de investigación - se entiende como una

habilidad que involucra múltiples procesos cognitivos como la percepción, la memoria, la atención, la metacognición y la inferencia. Los anteriores se activan de manera coordinada para construir significados a partir de textos que permiten al ser humano interactuar de forma significativa con el lenguaje escrito en diversos contextos.

Desde esta perspectiva, la lectoescritura se constituye en una herramienta fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de la interacción de dos procesos que se enriquecen mutuamente para permitir al individuo interactuar con el lenguaje escrito; por un lado, la lectura, que ofrece el material necesario para escribir al ampliar el vocabulario y el conocimiento de estructuras del lenguaje; y, por otra parte, la escritura; que refuerza la comprensión de lo leído al llevar al individuo a analizar y sintetizar la información que pretende transmitir.

Sin embargo, Cuetos (2009), describe con respecto a la lectoescritura que:

Es necesario aclarar que, aunque la lectura y la escritura están estrechamente ligadas, su relación ocurre solo en el ámbito funcional, pues no sería correcto afirmar que involucren los mismos procesos cognitivos, pero en sentido contrario. Motivo por el cual, aunque en el aula se aborden simultáneamente considerando que aprender a leer favorece la escritura, y viceversa, la psicología los ha estudiado de forma independiente mostrando mayor dedicación a la lectura por ser más utilizada en la vida diaria, (pág., 16).

Establecer este punto permite comprender que el estudio de la lectoescritura como una habilidad dentro de la presente investigación requiere el abordaje separado de sus componentes - lectura y escritura - para seguir una ruta de estudio más focalizada que permita desarrollar la propuesta didáctica atendiendo los procesos cognitivos de cada uno.

Lectura

Es un acto complejo que implica la interacción entre el lector y un texto; este proceso trasciende la simple acción de decodificar un mensaje con base en la interpretación de una

serie de signos aprendidos. Se convierte más en un acto personal en el que se construye el significado de lo escrito a partir de la experiencia individual, en donde los valores, las creencias y los conocimientos previos moldean la interpretación.

Vista de esta forma, la lectura constituye una práctica social con profundo arraigo en contextos culturales y sociales específicos que sirve como herramienta fundamental para el aprendizaje, el desarrollo personal y la participación en la sociedad. En este sentido, Freire (1984) afirma que la lectura del mundo que nos rodea es un requisito para hacer una lectura efectiva de la palabra escrita; con este planteamiento invita a reflexionar sobre la forma en la experiencia personal y cultural influye en la comprensión que hacemos de los textos escritos.

Profundizando esta idea, Goodman (1986, citado en Montealegre y Forero, 2006) sugiere que la interpretación de lo leído implica la selección de los elementos importantes dentro del texto para construir significados basados en predicciones asertivas de los contextos leídos.

Complementando esta perspectiva, Montealegre y Forero (2006) extienden el análisis al describir los procesos cognitivos subyacentes a la construcción del significado. Estas autoras destacan la importancia de dispositivos como la percepción, la memoria operativa, la metacognición y la capacidad inferencial, y proponen un modelo en el que la lectura implica una serie de procesos interrelacionados:

- Análisis fonológico: el lector establece correspondencias entre los sonidos y las letras, descomponiendo las palabras en unidades más pequeñas.
- Análisis léxico: cada palabra escrita se asocia con su significado, activando redes semánticas en la mente del lector.
- Análisis sintáctico: el lector establece relaciones gramaticales entre las palabras para construir el significado de las oraciones.

- Análisis semántico: el lector integra el significado de las oraciones en un todo coherente, relacionándolo con sus conocimientos previos y construyendo un modelo mental del texto.

Este modelo enfatiza la naturaleza activa y constructiva de la lectura, en la que el lector no solo decodifica signos, sino que también construye significados a partir de su interacción con el texto.

Escritura

Escribir, más que un acto de comunicación es una forma de adquirir el conocimiento; al tiempo en que se desarrollan habilidades como la organización de ideas, la argumentación, la síntesis y la evaluación. Se trata de un acto personal en que los pensamientos abstractos se transforman en estructuras lingüísticas coherentes con las que el sujeto comunicará a otros su forma particular de percibir el mundo que, al igual que en la lectura, está moldeado por las experiencias personales y el bagaje cultural; lo que favorece el surgimiento de diversas tipologías textuales.

Según Cuetos (2009), en la escritura intervienen diversos procesos; los de tipo conceptual, lingüístico y motor que se ponen en marcha desde cuando el sujeto planifica la composición eligiendo las ideas que quiere transmitir y el tipo de lenguaje a utilizar según la ocasión o el contexto en que surge la necesidad comunicativa. A este proceso conceptual le siguen los procesos lingüísticos como la construcción sintáctica, que permite ordenar las ideas en secuencias lingüísticas; y el análisis léxico, que agrega las palabras a la estructura planificada.

El último paso involucra los procesos motores que transforman los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos. El orden en que se dan los pasos para la construcción del hecho escrito es materia de discusión pues algunos teóricos plantean la necesidad de que un proceso no pueda empezar sin la terminación del anterior (planificación → construcción sintáctica →

selección de las palabras → procesos motores → escritura); otros, identifican una interacción entre los procesos que podría llevar a que se realizaran de manera simultánea y repetida; por ejemplo, en la revisión del texto redactado, cuando el escritor busca corregir los errores gramaticales, ortográficos y de estilo antes de dar por concluida su composición.

Estos planteamientos se tienen en cuenta para la escritura productiva que es la actividad escrita en la que se producen textos desde la intención comunicativa del sujeto; pues existen otros ejercicios de escritura como los dictados, el diligenciamiento de formularios y las transcripciones en los que no es totalmente necesario o no se evidencia de forma clara la planificación del texto.

Es necesario aclarar que la compleja secuencia que da lugar a la escritura no es exclusiva del humano “alfabetizado”; Vygotski (1978) en su análisis sobre el desarrollo del lenguaje escrito invita a considerar la “prehistoria de la escritura” en los niños afirmando que, antes de dominar el sistema de escritura convencional, los niños atraviesan una etapa en la que utilizan gestos, dibujos y garabatos para representar sus ideas. Siendo este un proceso fundamental que les permite desarrollar las actividades cognitivas y motoras necesarias para la escritura formal.

Esta construcción, que se asemeja a la forma en que nuestros antepasados crearon sistemas de escritura basados en pictogramas y jeroglíficos, no es arbitraria; sino que está influenciada por las experiencias del niño, su interacción con el entorno y las enseñanzas que recibe. Desde esta perspectiva es posible entender que la escritura no es un proceso lineal, más bien, se trata de una construcción gradual y compleja en la que los niños, al igual que los adultos, son agentes de su propio aprendizaje y utilizan la representación como una herramienta para dar sentido al mundo que les rodea.

Aprendizaje de la lectoescritura

Consolidar la habilidad de interactuar con el lenguaje escrito representa un hito fundamental en el desarrollo cognitivo y social de las personas. Este es el resultado de un proceso dinámico y continuo que se inicia en la infancia y permite la construcción de significados, la acumulación de conocimiento y la participación significativa del ser humano en diversos contextos.

La investigación en torno al aprendizaje de la lectoescritura se ha desarrollado en la psicología desde diversos enfoques como el psicolingüístico, el sociocultural y el constructivista. Sin embargo, según Ferreiro y Teberosky (1979), en el ámbito pedagógico el debate se ha desviado tradicionalmente hacia la elección de métodos que permitan, con mayor facilidad o eficacia, lograr la meta de enseñar a leer y escribir desde una postura que interpreta la lectura y la escritura como procesos mecánicos de codificación y decodificación del lenguaje oral. De esta forma se asume al estudiante como un receptor pasivo de información y se ignora su capacidad para construir teorías propias sobre el hecho escrito.

Estas autoras, pioneras en la investigación sobre la lectoescritura en niños, agrupan los métodos de enseñanza en dos grandes categorías: los sintéticos y los analíticos. Los métodos sintéticos se basan en la enseñanza de unidades lingüísticas menores (fonemas, grafemas) para luego construir unidades mayores (sílabas, palabras). Esta metodología, al presentar cada fonema de forma aislada, descuida el significado global del texto, haciendo que el proceso sea mecánico y dificultando la comprensión lectora. En contraste, los métodos analíticos parten de la palabra como unidad significativa. Sin embargo, su limitación radica en que no siempre proporcionan las herramientas necesarias para decodificar palabras desconocidas.

De estos planteamientos, se puede concluir que tanto los métodos sintéticos como los analíticos se centran en la forma en que el estudiante percibe la información (visual - auditiva) desconociendo sus capacidades lingüísticas y cognitivas. Por su parte, Vygotski (1978) resalta el hecho de que el aprendizaje de la lectoescritura se aborde como un proceso externo

orientado hacia la formación técnica en el trazado de las letras o la asignación de significado a las grafías; desconociendo el valor del lenguaje escrito en sí. También resalta la carencia de bases científicas de los pedagogos - a pesar de la existencia de múltiples modelos de enseñanza - que instrumentalizan el dominio de los procesos motores que permiten escribir pero que se alejan del sentido que podría tener para el niño la acción si se vinculara a sus propios procesos, intereses y realidades.

Para este psicólogo, la habilidad de los niños en la utilización de signos surge de sus propias actividades e impulsa transformaciones cualitativas que les permiten evolucionar hacia estadios superiores. Al teorizar sobre una “prehistoria del lenguaje escrito” enfatiza en la necesidad de los niños por atribuir significados a elementos como los gestos, los signos y los dibujos; y cómo esta necesidad desaparece a medida que es reemplazada por el lenguaje formal.

Goodman (2003) plantea que la construcción de la habilidad para leer y escribir inicia desde mucho antes de la adquisición del código alfabético y parte de la necesidad propia del niño por representar lo que percibe. Desde el enfoque psicolingüístico considera la lectura como un proceso activo que se ve afectado por factores como el nivel de ilustración del ambiente en que el menor se desenvuelve, la adquisición del lenguaje oral y la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los planteamientos de estos autores nos llevan a comprender el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso complejo influenciado por diferentes factores internos y externos. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental como gestora de dichos elementos y está llamada a proporcionar experiencias significativas que permitan a los estudiantes ser protagonistas en el proceso de fortalecer sus capacidades y transformarse en lectores y escritores competentes.

Factores que Influyen en el Aprendizaje de la Lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso multifactorial que está definido, tanto por características inherentes al individuo (factores internos), como por elementos de su entorno (factores externos). Si bien, la interacción de ambos tipos de factores es importante para comprender la adquisición y desarrollo de esta habilidad, el presente marco teórico delimitará su análisis a los factores internos, es decir, aquellos que están ligados a las características individuales del estudiante e inciden directamente en su capacidad para leer y escribir. Para su estudio, estos se pueden dividir en factores cognitivos, afectivos y neurobiológicos.

Factores cognitivos. Se refieren a las habilidades de índole cognitiva subyacentes a la capacidad de leer y escribir. Estos permiten realizar la decodificación de los símbolos gráficos, comprender el significado de las palabras y construir representaciones mentales de los textos. En este sentido, Gough y Tunmer (1986), plantean que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y la comprensión lingüística, por lo que se pueden señalar que entre los factores cognitivos más relevantes que inciden en el proceso lector se encuentran: la conciencia fonológica, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento, la comprensión lectora, el vocabulario, la fluidez, la atención y el razonamiento.

Conciencia fonológica.

Es la habilidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje; es decir, de comprender que las palabras se forman por sonidos individuales que pueden ser utilizados a discreción. Según Goswami (2011), esta habilidad permite establecer la correspondencia fonema – grafema y su dominio es un predictor del nivel de lectura. Este planteamiento se alinea con el de Liberman y Shankweiler (1985), quienes afirman que el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura depende de la capacidad del lector para comprender la estructura fonológica subyacente de las palabras.

Memoria de Trabajo. Se trata de un sistema que almacena la información de forma temporal permitiendo su manipulación para realizar tareas simultáneas que son necesarias para el procesamiento complejo del lenguaje.

Según el modelo de Baddeley y Hitch (1986), la memoria de trabajo permite retener las palabras que se están leyendo, relacionar ideas a lo largo del texto, planificar su estructura conectando oraciones o párrafos y recordar la información al momento de escribir. Otros autores como Portellano y García (2014), abordaron este factor como un componente esencial de las funciones ejecutivas, siendo estas un sistema que permite al individuo la culminación de planes dando solución a tareas novedosas y complejas.

Velocidad de procesamiento. Hace referencia a la rapidez con que el individuo percibe, analiza, y responde a una información específica. La eficiencia en el procesamiento permite al cerebro manejar la información con agilidad y reducir la carga cognitiva en tareas complejas como la lectura y la escritura.

Cuetos (2009), establece relaciones entre las dificultades en este factor y trastornos como la dislexia.

Comprensión lectora. Es la habilidad de construir significado a partir de un texto escrito integrando su información con el conocimiento previo del lector. Para Cuetos (2009), este proceso es complejo pues requiere operaciones y estrategias cuyo dominio no es fácil de alcanzar en los niños, e incluso en algunos adultos.

Montealegre y Forero (2006), profundizan este planteamiento al explicar la comprensión lectora como un proceso de interacción entre el lector y el texto en el cual la percepción del lector permite la identificación de estructuras lingüísticas (palabras,

frases, oraciones, párrafos) y su significado para interpretar el tipo de información comunicada y relacionarla con los esquemas conceptuales previos construyendo inferencias, anticipaciones y conclusiones que permiten determinar la coherencia global del hecho escrito.

Vocabulario. Se refiere al conjunto de palabras que un individuo conoce y utiliza. Según Isabel Solé (1992), el conocimiento léxico es una base esencial para comprender lo leído y su ampliación debe ser una tarea constante en el aula; esto se debe a que la dificultad para reconocer el significado de las palabras obstaculiza la construcción de sentido del texto y, en la escritura, la riqueza del vocabulario permite expresar las ideas con precisión y variedad.

Aunque el enfoque psicogénético de Ferreiro y Teberosky (1979), se enfoca principalmente en la construcción del sistema de escritura por parte de los niños, el vocabulario es un elemento relacionado con este proceso pues las autoras plantean que ellos no aprenden letras y sonidos aislados; más bien, aprenden que la escritura representa palabras con significado y, en la medida en la que avanzan en sus hipótesis sobre la escritura, conocer la longitud y sonido de las palabras les permite diferenciarlas construyendo así su reconocimiento léxico.

Cuetos (2009), aborda el vocabulario o “léxico interno” como un componente crucial para reconocer las palabras a través de la ruta léxica; lo que contribuye a la fluidez y comprensión lectora. En otras palabras, las limitaciones en el vocabulario pueden afectar, no solo la capacidad para comprender el significado global del texto, sino la velocidad con que se procesan las palabras, haciendo la lectura más lenta y difícil de asimilar.

Fluidez. Es definida como la capacidad de leer un texto de forma rápida, precisa y con cualidades de ritmo, entonación y expresión (prosodia) adecuados; se trata de una lectura que suena natural y evidencia la comprensión del texto (Cuetos, 2009). Según este autor, leer con fluidez implica la automatización de procesos como la decodificación ya que esto libera recursos atencionales y de memoria de trabajo que ahora pueden ser utilizados en procesos como la comprensión del significado del texto, la construcción de inferencias y la conexión de ideas en lugar de agotarlos en el reconocimiento de palabras.

En línea con estos planteamientos, Jiménez y O'Shanahan (2009), coinciden en la relevancia de la fluidez lectora como predictor del éxito lector y componente esencial en la comprensión; estos autores han direccionado su trabajo hacia la evaluación, el diagnóstico y el desarrollo de métodos de intervención para las dificultades específicas en fluidez. Sus trabajos son fundamentales en el contexto hispanohablante para identificar y tratar las falencias en velocidad, precisión y prosodia, reconociendo que las dificultades en estas áreas impactan directamente la comprensión lectora.

Atención. Es la capacidad cognitiva que permite al sujeto concentrarse en estímulos relevantes e ignorar los distractores. En el aprendizaje, este proceso facilita la selección de la información necesaria para decodificar y comprender. Según Posner y Rothbarth (2007), las redes atencionales del cerebro son vitales para la ejecución de tareas cognitivas complejas.

En el campo de la lectura, los aportes de Cuetos (2009), subrayan que la atención actúa como mecanismo de enfoque en el procesamiento pues esta no es un proceso pasivo, sino que requiere la asignación activa de recursos atencionales; por

ejemplo, para la selección de información visual, el mantenimiento de la concentración y la integración de la información. Esto implica que las dificultades atencionales pueden conducir a una lectura superficial, con omisiones y errores y, por tanto, a una menor comprensión.

Aunque la teoría psicogénética de Ferreiro y Teberosky (1979), no se centra específicamente en la atención, esta es un componente implícito y fundamental para los procesos de aprendizaje activo puesto que, según las autoras, la atención del niño se dirige naturalmente hacia los aspectos del lenguaje escrito que resultan desafiantes y le permiten avanzar en la construcción de sus hipótesis sobre el sistema. En el mismo sentido, la naturaleza activa y constructiva del aprendizaje de la lectoescritura planteada por Montealegre y Forero (2006), implica que el estudiante mantenga una atención sostenida para involucrarse en la tarea de manipular información, resolver problemas y desarrollar la sinergia entre lectura y escritura.

Razonamiento. Se refiere a la capacidad de procesar la información estableciendo conexiones lógicas, lo que permite construir inferencias, resolver problemas y generar nuevas ideas. En la lectoescritura, el razonamiento es esencial para la comprensión profunda ya que permite al lector ir más allá de la información explícita del texto, inferir significados, identificar las intenciones del autor y evaluar críticamente la información.

Jean Piaget (1947), en su “teoría del desarrollo ” sentó las bases para comprender la forma progresiva en que los niños construyen estructuras de pensamiento lógico a través de la interacción con su entorno. Estas estructuras, cruciales para el desarrollo de habilidades de razonamiento, luego se aplican a la

comprensión y producción textual. Por su parte, Jhonson - Laird (1983), explica en la teoría de los modelos mentales cómo el razonamiento humano se basa en la construcción y manipulación de representaciones mentales de situaciones o textos que son dinámicas; es decir, se actualizan a medida que se procesa nueva información. Este proceso es fundamental para inferir, comprender la coherencia narrativa y argumentativa, y planificar la escritura propia.

Factores afectivos. Se refieren a las emociones, actitudes, motivaciones y auto – percepciones del estudiante que influyen de forma directa en su disposición hacia el aprendizaje de la lectoescritura. Su impacto es crucial, toda vez que el estado emocional y la actitud hacia el aprendizaje pueden facilitar o dificultar la adquisición de habilidades cognitivas.

Motivación. Se define como el conjunto de procesos internos y externos que activan, encaminan y sostienen la conducta hacia el logro de un objetivo. En el ámbito escolar, este factor es la fuerza propia del estudiante que le impulsa a involucrarse en una tarea determinada sosteniendo su esfuerzo y dedicación; su presencia o ausencia impacta el rendimiento académico, así como la disposición y el bienestar emocional. Esta fuerza puede ser intrínseca, es decir, surge del disfrute de la actividad sin depender de recompensas externas. Según Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca se potencia cuando la actividad permite al estudiante sentir que tiene el control sobre las decisiones de aprendizaje (autonomía), sentirse capaz de realizar una tarea (competencia) y relacionarse de forma segura con los demás. Por su parte, la motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad para obtener un resultado deseado que no es inherente a la misma (como obtener calificaciones, evitar castigos, o recibir elogios). Aunque se puede utilizar para iniciar la conducta, su efecto a largo plazo no suele ser tan duradero como el de la motivación intrínseca. En el aprendizaje de la lectoescritura, la motivación juega un papel crucial, pues potencia

procesos y actitudes fundamentales como la persistencia y el esfuerzo, el compromiso activo, la autorregulación y el bienestar emocional. en este sentido Marchesi (2004), resalta la importancia del docente en la promoción de la motivación a través de la generación de un clima de aula positivo, el apoyo emocional, la retroalimentación constructiva y la atención a las particularidades de los estudiantes que presentan mayores dificultades.

Autoestima y autoeficacia. La autoestima en el ámbito de la lectoescritura se refiere a la valoración y autopercepción del estudiante en relación con sus capacidades como lector o escritor; es la confianza en su capacidad para abordar textos, comprenderlos y producir mensajes escritos de forma eficiente. Rosenberg (1965), resaltaba que esta actitud influye profundamente en el comportamiento, las expectativas y la resiliencia del individuo frente a los desafíos; por ende, una autoestima positiva en el ámbito académico puede fomentar una actitud dispuesta y menos temerosa hacia las tareas de lectura y escritura. La autoeficacia es la creencia en la capacidad propia de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar una meta (Bandura, 1977), su papel en la lectoescritura es fundamental pues implica que el estudiante se percibe capaz de afrontar los desafíos de lectura y escritura persistiendo ante la dificultad para mejorar su desempeño. Este factor permite predecir el rendimiento académico pues influye en la cantidad de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en el proceso. Según Tapia (2005), la autoestima y la autoeficacia se construyen a partir de diversos elementos que se deben cultivar en el aula:

- Vivencia del éxito: El logro de las tareas relacionadas con la lectoescritura refuerza la creencia en la capacidad propia.
- Aprendizaje vicario: Observar que los pares o modelos realizan las tareas propuestas con éxito crea la convicción en la capacidad propia.

- Persuasión verbal o refuerzo social: El aliento, la realimentación constructiva y los elogios por parte de pares y docentes fortalecen la autoeficacia si son creíbles y focalizados.
- Estados fisiológicos y afectivos: El manejo de las emociones antes o durante las actividades de lectoescritura incide en la percepción de la autoeficacia.

La ausencia de autoeficacia positiva en el aprendizaje de la lectoescritura puede conducir a la evasión de las actividades relacionadas, generando ciclos de bajo rendimiento. Por ejemplo, si el estudiante no confía en su capacidad para leer, evitará los ejercicios de lectura y se privará de oportunidades para mejorar esta habilidad; en consecuencia, reforzará su creencia de incapacidad.

Fortalecer la autoestima y la autoeficacia fortalece la autopercepción y genera una actitud proactiva y resiliente en el aprendizaje lectoescritor.

Ansiedad. En relación con la lectoescritura, la ansiedad puede entenderse como preocupación, nerviosismo o miedo a fracasar en el alcance de las tareas u objetivos de aprendizaje. Esta sensación genera un bloqueo cognitivo que afecta de forma negativa procesos como la memoria de trabajo y la atención puesto que, como explica Tobías (1985), consume los recursos cognitivos que deberían estar disponibles para el procesamiento de información, dificultando así la ejecución de actividades que, en otras circunstancias, el estudiante realizaría con normalidad.

En el mismo sentido, Krashen (1985), plantea que los altos niveles de ansiedad funcionan como un filtro afectivo que impide la adquisición del lenguaje inhibiendo la fluidez, la comprensión y la expresión escrita, lo que profundiza el bajo rendimiento y genera aversión hacia el proceso.

Estrategias Metodológicas en la Enseñanza de la Lectoescritura

La enseñanza de la lectoescritura no se limita a la transmisión de un conocimiento estático, sino que se enmarca en modelos educativos que organizan y articulan la totalidad del proceso formativo definiendo las formas de interacción entre docentes, estudiantes, contenidos y recursos. Estos modelos están basados en diversas teorías psicológicas y pedagógicas que orientan la visión del aprendizaje y el papel de la educación en la sociedad. De forma complementaria, los métodos educativos son guías de enseñanza que agrupan estrategias, procesos y planes para alcanzar objetivos de aprendizaje.

En este apartado se explorarán diversos modelos y métodos que, con sus particularidades, ofrecen enfoques para la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura.

Modelo Tradicional de Enseñanza. Más que un planteamiento teórico formal y unificado, el modelo tradicional es una categoría descriptiva y crítica acuñada por teóricos posteriores para agrupar el conjunto de prácticas pedagógicas históricamente dominantes.

Caracterizado por centrarse en el docente y la transmisión unidireccional de conocimientos, el modelo tradicional de enseñanza ha experimentado diversas adaptaciones, pero su esencia se alinea con el esquema prusiano de educación, cuyo objetivo era la estandarización y formación de ciudadanos obedientes y trabajadores con énfasis en la disciplina y la memorización. En este modelo, el estudiante adopta una actitud predominantemente pasiva, recibiendo la información que el docente prepara y presenta de forma estructurada, lo que Dewey (1916) ya criticaba al señalar la desconexión entre el aprendizaje escolar y la experiencia vital del alumno.

El papel del educador en este modelo es fundamental, pues es el depositario y transmisor del saber. Esto implica una alta responsabilidad en la preparación de la asignatura y la búsqueda de estrategias para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Este tipo de metodología limita la flexibilidad e integración de innovaciones, como las herramientas tecnológicas ya que su estructura no siempre involucra esquemas en los que se promueva la participación del estudiante. Freire (1970), describe este modelo como un proceso donde el docente “deposita” información en el estudiante, quien es visto como un recipiente vacío, lo que promueve la pasividad y descontextualización.

Modelo Conductista. Apoyado en los principios psicológicos del conductismo, especialmente en la obra de Skinner (1953,1968), este modelo se centra en la observación y medición de las habilidades del estudiante con el objetivo de modificar conductas para lograr una serie de objetivos de aprendizaje específicos y medibles. Esto permite visibilizar y evaluar la adquisición de conocimiento a través de respuestas concretas. Según el planteamiento de Skinner (1968), esta metodología privilegia la repetición de actividades y la aplicación de estímulos externos (refuerzos) para moldear y fortalecer las conductas deseadas., A través de este modelo se busca el tránsito del estudiante de una postura en la que no emite una conducta esperada, a una activa en la emisión de las acciones reiteradas, consolidando así la adquisición de conocimientos mediante la asociación de estímulos y respuestas.

Modelo Constructivista. Este modelo se ha implementado con un énfasis significativo en la educación contemporánea, con el objetivo de fortalecer el proceso del aprendizaje en los estudiantes, y a su vez, consolidar la experiencia del educador. Este enfoque postula que el conocimiento es construido activamente por el estudiante a través de la interacción con el entorno y con otros individuos

Desde la perspectiva del constructivismo cognitivo de Piaget (1987), La construcción gradual de conocimientos permite al alumno, emerger a una etapa investigativa en la que despierta la curiosidad y reorganiza sus estructuras mentales ante la nueva información. En este proceso, el error no se visualiza como una falla o caída, sino como un elemento necesario

y valioso para el aprendizaje, pues proporciona retroalimentación esencial para la reestructuración cognitiva y el desarrollo de la creatividad del alumno.

Por su parte, el constructivismo social de Vygotsky (1978), resalta el papel vital de la interacción social y el contexto cultural en la construcción del conocimiento. Para Vygotsky, el aprendizaje es un proceso colaborativo, donde la interacción con compañeros más capaces o con el docente permite al estudiante alcanzar niveles de comprensión que no lograría de forma individual. En este sentido, el educador se convierte en facilitador y guía que puede aprender del proceso al observar la construcción crítica y autocrítica de los conocimientos adquiridos por el estudiante, mientras evalúa la necesidad de ajustes y correcciones.

Modelo Proyectivo. En el modelo proyectivo, se pretende explotar el fundamento de una enseñanza basada en la creatividad de desarrollo de proyectos investigativos, con lo que, mediante la elaboración de trabajos significativos, el alumno adquiere conocimientos autónomos evaluados y analizados por sí mismo, exponiendo a todo el salón, lo aprendido. El profesor se convierte en un facilitador orientador, mas no un impositor de ideas o protocolos, pero siempre tratando de lograr el objetivo de la materia. De esta manera, el alumno se va haciendo más independiente creando sus propios criterios en base a las preguntas básicas de que, porque, para que, como que, fundamentado en el logro de los objetivos curriculares.

Modelo Sunbury. El modelo Sunbury, es propicio para permitirle un papel estelar al alumno en su decisión de elegir lo que desea aprender y como lo realizaría, con el fin de satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Mientras tanto, el educador cumple con acompañar al estudiante a lo largo del proceso. Su participación será como de consejero, orientador, sin imponer su voluntad en el alumno, solo para orientarlo en los objetivos que se deben lograr, con el desarrollo de las actividades, pero dejándole el camino libre al alumno en su creación. No se muestra algún programa formativo en específico, de manera que el docente también aprende de este proceso, (UNIR, 2022)

Métodos Educativos

Se establecen como una guía de enseñanza de la educación, comprendida como, el conjunto de estrategias, así como los procesos y planes de parte del educador, de manera protocolar, pero con ideas de reflexión consciente, que le permitan lograr el aprendizaje en su grupo enfocado en los objetivos previstos.

Método Deductivo. El método deductivo es uno de los enfoques pedagógicos más usados a nivel global. Esta metodología se caracteriza por proceder de lo general a lo específico, donde el educador orientador, emite fundamentos y conceptos amplios, que luego son depurados a través de evaluaciones progresivas. La efectividad de este método se observa de manera más pronunciada cuando los estudiantes poseen dominio y familiaridad con el tema y la información pertinente, lo que permite optimizar el tiempo de enseñanza y el avance en el desarrollo curricular.

El método deductivo ha sido fundamental en la enseñanza tradicional a lo largo de la historia; se asocia con la transmisión de conocimientos y la memorización de principios generales en lugar del uso de ejemplos específicos. Ausubel (1968), en su teoría del aprendizaje significativo describe la recepción deductiva del conocimiento como una forma en que los estudiantes asimilan nueva información al relacionarla con conceptos previos, siempre y cuando, la materia sea potencialmente significativa.

Sin embargo, este método presenta limitaciones; en especial por su naturaleza lineal y la mínima participación que promueve, lo que genera dificultad en la generación de nuevos conceptos o ideas y lo convierte en una metodología convencional, lo cual ha impulsado la búsqueda de alternativas que promuevan un aprendizaje más interactivo y profundo.

Método Inductivo. Es una metodología que contrasta directamente con el enfoque deductivo. Su objetivo principal es la búsqueda y formulación de principios generales partiendo de situaciones o fenómenos específicos; este proceso fomenta una alta participación del

estudiante en el desarrollo de razonamientos críticos y la construcción de conceptos (Bruner, 1961).

Este método ha sido fundamental en el avance de la ciencia y el descubrimiento pues permite la elaboración de teorías y leyes a partir de la experimentación y la observación detallada (Bacon, 1620). Su compatibilidad con el método deductivo es evidente cuando se aborda el conocimiento desde una perspectiva integral utilizando la inducción para extraer principios desde lo particular y la deducción para aplicar o verificar esos principios en nuevos contextos.

Entornos Digitales y su Rol Mediador en la Escuela

Desde su aparición, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entendidas como el conjunto de herramientas que permiten el acceso, procesamiento, almacenamiento, producción y difusión de la información (Cabero – Almenara y Marín – Díaz, 2020), han incrementado en forma exponencial su potencial para incidir en diferentes aspectos de la vida en sociedad y la manera en que las personas interactúan con la información y el conocimiento

Uno de los elementos que ha potenciado este proceso es la consolidación de los entornos digitales. Estos complejos sistemas de espacios y plataformas virtuales, que emergen de la interconexión de las TIC, trascienden su naturaleza meramente tecnológica para conformar ecosistemas novedosos donde los individuos interactúan, producen y obtienen información, desarrollando así actividades en múltiples facetas de la vida cotidiana en un espacio completamente transformado (Morrisey, 2011).

En el ámbito educativo, los entornos digitales al aprovechar la conectividad global no solo facilitan el acceso a la información, sino que también contribuyen al desarrollo de metodologías innovadoras que potencian el desarrollo cognitivo y permiten generar avances didácticos relevantes. Al romper con la monotonía pedagógica e impulsar al estudiante de una

actitud pasiva a una participación dinámica, estos entornos favorecen una mejora sustancial de la estructura educativa, repercutiendo positivamente en los procesos de evaluación y en el aprendizaje continuo tanto de estudiantes como de docentes. No obstante, el impacto de estas herramientas varía dependiendo de la forma en que sean aplicadas y otros aspectos como la disponibilidad de conexión a internet y la logística de las instituciones.

Entornos Digitales de Aprendizaje. Los entornos digitales, entendidos como espacios virtuales y plataformas sustentadas en TIC para facilitar la interacción, el acceso a la información y la construcción colaborativa del conocimiento, han tomado gran importancia en el ámbito educativo. Específicamente, los Entornos Digitales de Aprendizaje (EDA) constituyen una categoría amplia que abarca cualquier espacio diseñado de forma intencional para facilitar la enseñanza y el aprendizaje optimizando los procesos formativos. Los EDA están representados en diversos medios que van desde plataformas complejas que permiten una gestión avanzada del conocimiento o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), hasta los Recursos Educativos Digitales (RED): elementos individuales e informales como canales de video educativos, blogs especializados, Objetos Virtuales de Aprendizaje, simuladores interactivos y aplicaciones móviles didácticas. Su propósito es impulsar al estudiante a participar de forma activa en el proceso y cuando se utilizan de forma colaborativa, junto a la guía del docente, enriquecen el proceso formativo fortaleciendo el vínculo y la confiabilidad con el estudiante al promover la investigación conjunta y el uso compartido de recursos (Salmerón, 2022).

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Son plataformas o sistemas informáticos diseñados específicamente para gestionar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia o semipresencial. Estos espacios integran herramientas que permiten la gestión del contenido, la comunicación sincrónica o asíncrona, la evaluación formativa y sumativa y el seguimiento del proceso del estudiante. Su principal característica es la capacidad de simular

un aula sin las limitaciones físicas de tiempo y espacio favoreciendo la flexibilidad y personalización del aprendizaje (García, 2014).

Entre las funcionalidades que pueden incorporar los EVA se encuentran:

- Entornos de Aprendizaje a Distancia: Son espacios virtuales que permiten impartir clases y actividades educativas sin la necesidad de presencia física sincrónica. Estos entornos se apoyan en plataformas para la gestión del aprendizaje o Learning Management Systems (LMS) que permiten organizar contenidos, asignar tareas, ofrecer retroalimentación y mantener una comunicación constante entre estudiantes y docentes. Moore & Kearsley (2011) destacan que el diseño de estos entornos debe responder a una visión sistémica de la educación a distancia, en la que exista una articulación coherente de componentes tecnológicos, pedagógicos y comunicativos. En la actualidad, plataformas como Google Classroom y ClassDojo representan ejemplos de LMS utilizados en contextos escolares para facilitar experiencias de aprendizaje a distancia.
- Entornos de Apoyo Colaborativo en Línea: Herramientas diseñadas para fomentar la interacción orientada a la construcción colectiva de conocimiento. Estas plataformas promueven la participación mediante foros, chats, murales digitales o videos colaborativos facilitando el aprendizaje social y el trabajo en equipo. Cabero & Marín (2020) plantean que estas tecnologías permiten crear escenarios formativos más dinámicos, participativos y centrados en el estudiante.

- **Entornos de Evaluación Digital:** Son espacios que emplean software y aplicaciones específicas para diseñar, aplicar y realizar seguimiento de procesos evaluativos. Estas herramientas permiten monitorear el progreso de los estudiantes en torno a los objetivos de aprendizaje creando un canal de retroalimentación constante. Entre los ejemplos se encuentran sitios como Kahoot! o Quizizz, en los cuales se desarrollan cuestionarios gamificados con herramientas que ofrecen informes de progreso específicos en tiempo real.
- **Entornos de Investigación Digital:** Plataformas que facilitan el acceso a información confiable y adaptada al nivel educativo, promoviendo la autonomía en la búsqueda y análisis de contenidos. En el caso de la educación primaria se priorizan buscadores seguros y enciclopedias digitales con contenido curado como Kiddle y YouTube Kids, que permiten explorar el conocimiento de forma segura y significativa.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje representan una evolución significativa de los entornos tradicionales de aprendizaje al integrar recursos digitales que potencian la interacción colaborativa y la evaluación continua. Su implementación requiere una planeación intencionada en la que el docente actúe como mediador y facilitador del proceso asegurando que la tecnología esté al servicio del aprendizaje.

Recursos Educativos Digitales. Se definen como materiales didácticos en formato digital que pueden incluir textos, videos, imágenes, audio, animaciones, simulaciones, aplicaciones y juegos interactivos, entre otros, que son diseñados para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos recursos permiten ampliar las posibilidades didácticas al integrar múltiples lenguajes y formas de representar el conocimiento, lo cual resulta especialmente significativo en los grados iniciales de la educación primaria.

Los RED hacen parte de la tecnología educativa, un conjunto de herramientas y estrategias orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje mediante el uso intencionado de medios tecnológicos (Cabero y Llorente, 2003). Por este motivo, no deben entenderse como apoyos visuales, sino como elementos estructurales del aprendizaje que sirven como mediadores en la construcción del conocimiento y favorecen competencias cognitivas, comunicativas y digitales.

Según Cabero & Llorente (2010), los RED están clasificados en cuatro categorías según las funciones que pueden cumplir en el aula que van, desde la presentación del contenido hasta la evaluación formativa, pasando por la estimulación de la participación y la colaboración entre pares.

- RED informativos: Proveen información estructurada (enciclopedias digitales, videos explicativos).
- RED interactivos: Fomentan la participación del estudiante (simuladores, juegos educativos, aplicaciones).
- RED colaborativos: Fomentan el trabajo en equipo y la construcción conjunta de conocimiento (blogs, wikis, murales digitales).
- RED evaluativos: Facilitan la retroalimentación y el seguimiento del aprendizaje (cuestionarios interactivos, rúbricas digitales).

La implementación de Recursos Educativos Digitales en el aula puede ofrecer diversos beneficios, entre ellos la mejora del aspecto motivacional y atencional, ya que el uso de imágenes, sonidos y animaciones capta la atención de los niños y favorece una mejor disposición hacia el proceso de aprendizaje. Asimismo, la integración de contenidos mediante experiencias interactivas permite construir conocimientos de forma más profunda al tiempo que fortalece el desarrollo de competencias digitales

desde edades tempranas. Finalmente, los principios de accesibilidad que se consideran en el diseño de los recursos contribuyen a la inclusión de los estudiantes con capacidades diversas, ampliando las posibilidades de participación y aprendizaje equitativo.

Dentro de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, los RED actúan como componentes esenciales que cumplen la función de operacionalizar los contenidos pedagógicos; allí su potencial formativo se amplifica al situarlos en contextos interactivos, colaborativos y evaluativos. Sin embargo, el presente estudio priorizará la aplicabilidad de estos recursos de forma directa en el aula observando su potencial para enriquecer las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más flexible y accesible.

Esta elección responde a la necesidad de analizar cómo los RED pueden contribuir al desarrollo de competencias básicas en lectoescritura en el grado primero, especialmente en contextos donde el acceso a plataformas más complejas puede ser limitado.

Metodologías Activas para el desarrollo de la Lectoescritura en Primer Grado.

La integración de entornos digitales en la enseñanza de la lectoescritura en niños de primer grado exige la implementación de metodologías activas que estimulen la participación, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Estas metodologías permiten que el aprendizaje sea significativo, contextualizado y adaptado a las necesidades del entorno escolar.

Makerspaces. Para que los estudiantes asimilen el conocimiento de forma activa, el ambiente de aprendizaje debe fomentar la creatividad, la curiosidad investigativa y la reflexión como elementos esenciales. En ese contexto, los Makerspaces se presentan como espacios

que promueven la experimentación, el trabajo colaborativo y el diseño de proyectos con base investigativa. Estos entornos pueden incluir laboratorios, aulas interactivas o talleres que incentivan la organización de grupos para realizar pruebas, ensayos y prototipos que fortalecen el aprendizaje práctico y autónomo (Portero & Medina, 2025). Esta metodología permite que los estudiantes exploren conceptos y procesos relacionados con la lectoescritura mediante la creación de libros digitales, historietas y maquetas, utilizando herramientas como Book Creator o Scratch Jr.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En esta metodología, el docente plantea situaciones reales o simuladas para que los estudiantes, organizados en grupos, analicen, discutan y propongan alternativas de solución. Mediante esta metodología se desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de conflictos y toma de decisiones, mientras se vincula el aprendizaje al contexto social del estudiante (Morales & Landa, 2004). En el aprendizaje de la lectoescritura, esta metodología puede incluir actividades como la resolución de misterios a partir de pistas escritas y visuales, utilizando presentaciones interactivas y videos.

Aprendizaje Colaborativo. Esta metodología integra el uso de herramientas digitales y actividades grupales en las que los estudiantes construyen conocimiento de manera conjunta, fortaleciendo la comunicación, la empatía y la responsabilidad compartida. El docente actúa como mediador, facilitando el acceso a recursos y guiando el proceso de investigación creativa (Díaz & Hernández, 2010). Actividades como la escritura colectiva de cuentos y la lectura grupal integrando el uso de plataformas para la construcción colaborativa sincrónica (pizarras, murales) son ejemplo de la aplicación del aprendizaje colaborativo en el aula

Aprendizaje Situado. Se basa en experiencias reales del entorno del estudiante, lo que permite una comprensión más profunda de la realidad social y cultural. Esta metodología promueve la participación y el compromiso con la comunidad, consolidando aprendizajes significativos y duraderos. (Portero & Medina, 2025). Ejemplos de actividades mediadas por esta metodología son los proyectos que involucran a la comunidad como las entrevistas a familiares, las descripciones del barrio o la creación de diarios escolares.

Aprendizaje Activo. Se centra en la participación directa de los estudiantes en actividades que requieren análisis, reflexión y aplicación de conocimientos. En estas, la interacción permite el desarrollo de habilidades de escucha, respeto y pensamiento crítico, lo que favorece una mayor asimilación de las temáticas (Alomá et al, 2022). Los debates, discusiones en grupo y proyectos de investigación pueden ser ejemplos de la aplicación del aprendizaje activo.

Gamificación – Aula Divertida. Estas estrategias utilizan juegos, retos y elementos lúdicos para captar la atención de los estudiantes, fomentando su participación y convirtiendo el aprendizaje en una experiencia atractiva y motivadora (Zapata & Rodríguez, 2024). Aplicaciones como Kahoot!, Quizizz y los juegos interactivos de sílabas y palabras son ejemplos de gamificación en el aula.

Simulaciones. Permiten la representación de situaciones en que los estudiantes asumen roles y toman decisiones, desarrollando competencias cognitivas, emocionales y sociales. es una metodología especialmente útil para abordar contenidos complejos de forma accesible y significativa (Sole-Llusa y otros, 2020). Las simulaciones pueden

incluir dramatizaciones de cuentos, diálogos y exploraciones de escenarios narrativos, utilizando plataformas digitales que faciliten experiencias significativas.

Las metodologías activas son, en resumen, estrategias que enriquecen el proceso de enseñanza – aprendizaje promoviendo una educación inclusiva, participativa y centrada en el estudiante.

Capítulo III: Metodología

Paradigma

Albert, (2013) define el paradigma como el patrón científico establecido que guía los procesos investigativos; es decir, un conjunto de postulados de aceptación general que conforman un marco de referencia para el desarrollo de la investigación. Esta delimitación está determinada por el tipo de conocimiento que se pretende obtener y la aplicación que se pretende hacer de él en un entorno específico.

En coherencia con los objetivos del presente estudio, que no busca formular leyes generales sobre el aprendizaje de la lectoescritura, sino comprender la incidencia de las particularidades del contexto, la forma en que los estudiantes abordan el proceso y el papel de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes; el paradigma adoptado es el interpretativo pues este se presenta como el más adecuado para realizar un análisis profundo y contextualizado del fenómeno buscando, no solo describir la situación sino también plantear alternativas basadas en la evidencia.

El paradigma interpretativo se define como un proceso de análisis subjetivo donde el investigador, mediante procesos hermenéuticos, interactúa con fenómenos de orden social y/o educativo para comprender las realidades construidas por los individuos. En este sentido Lincoln (1991, en Guba y Lincoln, 1994) resaltaba el rol del

docente investigador como un participante que reconstruye su vivencia y la de los otros para comprender los factores que afectan la experiencia para plantear los ajustes.

Según Pérez Serrano (2002), las investigaciones enmarcadas en este paradigma priorizan la construcción de modelos socioculturales de la conducta humana por encima de la cuantificación de hechos o datos. Este enfoque, al favorecer el análisis de los fenómenos desde la comprensión subjetiva, permite revelar las realidades construidas a partir de las acciones y comportamientos de los actores inmersos en el contexto de estudio.

En síntesis, el paradigma interpretativo permite comprender las dinámicas del aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva contextualizada y brinda un marco para el análisis de las estrategias pedagógicas en función de las experiencias de los estudiantes y los docentes. Esta elección garantiza una aproximación profunda y significativa al fenómeno que se pretende estudiar

Enfoque

El enfoque es la postura epistemológica adoptada por el investigador para abordar un fenómeno de estudio (Hernández Sampieri et al 2014). Dentro de la investigación cualitativa, esta postura implica una aproximación subjetiva orientada a la exploración de fenómenos en contextos complejos a través de la observación de acciones y comportamientos de interacción humana, partiendo del abordaje analítico, inductivo, basado en la recolección y procesamiento de datos abiertos y no numéricos. Teniendo en cuenta el fenómeno estudiado en la presente investigación, la naturaleza de la información requerida y los instrumentos empleados para su recolección, clasificación y análisis; es posible determinar que el enfoque más adecuado es el cualitativo pues permite una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas de aprendizaje de la lectoescritura y las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes.

Tipo de Estudio

Sabino, (1992) define el tipo de estudio como el nivel de profundidad en el cual se indaga una situación o fenómeno teniendo en cuenta los objetivos externos que persigue un trabajo científico, los cuales pueden orientarse hacia ampliación del conocimiento per se, en el caso de la investigación pura; o hacia la búsqueda de soluciones a una problemática identificada, para el caso de la investigación aplicada. Este planteamiento es ampliado por Ñaupas Paitán et al. (2018), quienes afirman que la investigación aplicada se nutre de los resultados de la investigación pura para plantear soluciones a una problemática identificada.

En concordancia con estos autores, se puede inferir que el actual estudio se enmarca en la investigación aplicada porque indaga sobre las dificultades subyacentes al aprendizaje de la lectoescritura y, con base en diferentes planteamientos teóricos, busca plantear una alternativa de solución a la problemática identificada.

Diseño de Intervención

Hernández Sampieri, et al. (2014) definen el diseño de investigación, como el plan o estrategia que el investigador desarrolla para responder a las preguntas de investigación sirviendo como una hoja de ruta para lograr los objetivos de estudio. En este contexto, el diseño de la presente investigación es la investigación acción (IA), un conjunto de estrategias que, según Latorre (2003), permiten la transformación o mejora de la práctica educativa a partir de través de la realización de ciclos continuos de acción y reflexión. Este enfoque implica la exploración de problemáticas en un contexto específico, con la finalidad de exponer resultados y emplear estas evidencias para construir alternativas de solución cuya implementación favorezca un cambio positivo en la situación inicial.

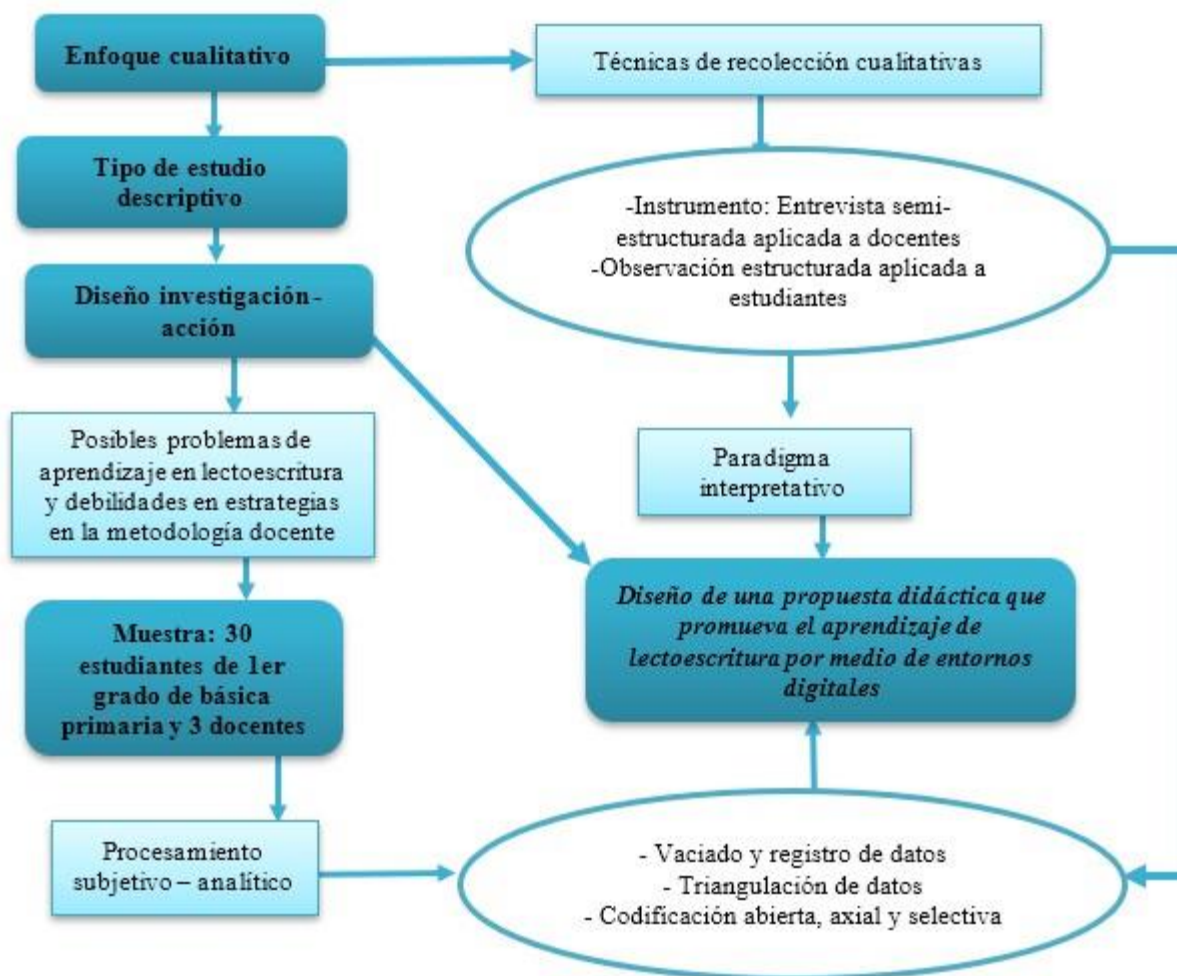
Por sus características, el diseño de investigación – acción es el idóneo para el estudio actual, ya que permite identificar las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes, así como las debilidades en las estrategias pedagógicas de los docentes. Esto

posibilita la construcción de una propuesta orientada a mejorar los procesos formativos y la adquisición de saberes en el contexto específico.

La investigación – acción no es un proceso lineal, según Latorre (2003), para una mejora continua, requiere la realización de múltiples y continuos ciclos de diagnóstico, planificación, actuación, observación y reflexión. En el presente estudio, el alcance del diseño de intervención articula las fases de diagnóstico y planificación; las fases posteriores (actuación, observación y reflexión) se plantean como etapas futuras para la implementación y evaluación constante y cíclica de la propuesta didáctica en el contexto.

Figura

Diseño Metodológico General de la Investigación



Fase de Diagnóstico

Esta fase se centra en la identificación, comprensión y delimitación de la problemática; para su desarrollo es necesaria la recolección y análisis de información base para construir un panorama general sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y el estado de las estrategias didácticas de los docentes.

Recolección de Datos. Se realiza mediante la aplicación de instrumentos de carácter abierto, como una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes para identificar los desafíos en lectoescritura y una entrevista semiestructurada dirigida a los docentes para conocer sus perspectivas y estrategias didácticas.

Clasificación y Análisis de Datos. La información cualitativa se clasifica y analizada de manera inductiva. Con base en los principios de la investigación cualitativa (Taylor & Bogdan, 1986), se identifican patrones, temas recurrentes y categorías emergentes que permiten identificar las problemáticas centrales que serán abordadas mediante la propuesta didáctica.

Los hallazgos de esta fase se presentan en el capítulo IV como parte del análisis de resultados correspondientes a los objetivos 1 y 2 del presente estudio. **Fase de Planificación.** Esta etapa se orienta hacia la conceptualización y el diseño detallado de la propuesta didáctica con la que se pretenden abordar las necesidades identificadas como resultado del diagnóstico realizado en la fase anterior; este proceso requiere la realización de actividades secuenciadas a fin de obtener un diseño contextualizado y fundamentado que garantice una intervención efectiva.

Revisión y Articulación de Referentes Teóricos. Consiste en el análisis de las teorías fundamentales del aprendizaje de la lectoescritura y las metodologías activas más relevantes para construir un marco conceptual en el que se fundamentan las decisiones de diseño asegurando la solidez pedagógica de la propuesta.

Definición de Objetivos de Aprendizaje. Mediante esta actividad se busca establecer los resultados de aprendizaje que se espera promover en los estudiantes a través de la intervención, asegurando la pertinencia de la propuesta didáctica en la solución de las problemáticas identificadas.

Selección y Adaptación de Estrategias y Metodologías Didácticas. Esta actividad implica la revisión y adaptación de las metodologías activas y estrategias más pertinentes para el contexto y los objetivos de aprendizaje definidos, integrando

enfoques innovadores y centrados en el estudiante para maximizar el interés y la apropiación del proceso.

Identificación de Recursos Educativos Digitales (RED). Esta actividad busca garantizar la disponibilidad de entornos digitales que optimicen el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Para su realización, es necesario revisar los RED más pertinentes y adecuados para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Diseño de Actividades de Aprendizaje. Luego de definir los elementos necesarios para la construcción de la propuesta didáctica, es momento de diseñar de forma detallada las actividades específicas. Este paso incluye la especificación de la secuencia didáctica, los materiales necesarios y las interacciones esperadas en cada etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

Estructuración y Fundamentación de la Propuesta Didáctica. Como paso final, la propuesta didáctica se organiza en un documento coherente y sistemático que presenta la justificación, los objetivos de aprendizaje definidos, la fundamentación teórica detallada y la distribución de las actividades para el aprendizaje.

Población y Muestra

Población

Albert (2013) define la población, como los elementos que se encuentran inmersos en el contexto de estudio, y, por ende, poseen características comunes para ser estudiados. Para el estudio actual, está dividida en dos contextos, los estudiantes de grado primero de educación básica primaria del colegio Paulo Freire IED y los docentes de lenguaje del colegio de la misma institución.

El Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED es una institución perteneciente al sistema público de educación y depende de la Secretaría de Educación del Distrito; ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde y tiene una antigüedad de 18 años.

La planta física de la institución se encuentra ubicada en localidad de Usme (V) al sur de Bogotá – Colombia, en una zona urbana de estrato sociodemográfico 2 denominada Nuevo Milenio.

Los estudiantes de esta institución provienen de barrios aledaños como Porvenir II, la Fiscala, Danubio, Alaska y Nebraska y pertenecen a los estratos 1 y 2. En su mayoría, pertenecen al nivel socioeconómico bajo, con padres que laboran largas jornadas y, por tanto, dedican poco tiempo al acompañamiento del proceso educativo de sus hijos. Los estudiantes de primer grado tienen edades que oscilan entre los 6 y 7 años, en su mayoría son egresados del nivel preescolar en la misma institución, por lo que su proceso lectoescritor se encuentra en la fase inicial.

Los docentes de la institución cuentan con estudios entre el pregrado (licenciatura) y el doctorado, siendo el grupo mayoritario los que se encuentran realizando estudios de maestría.

Muestra

Cohen y Gómez (2019), definen la muestra o unidad de trabajo como una parte del total de la población, la cual, por sus características comunes puede proporcionar información que brinde respuesta a los propósitos de la investigación. En este orden de ideas, existe una amplia clasificación de las unidades de trabajo, para efectos del presente estudio, se selecciona la opinática, puesto que, por su flexibilidad de tomar las unidades de trabajo según criterios preestablecidos, permite ejecutar el proceso de recolección de datos a un conjunto de participantes en específico.

La muestra de estudiantes se conforma por 30 participantes del primer grado de básica primaria del curso 101 de la jornada mañana; se selecciona de forma puntual este grupo, por el acceso y permisos institucionales internos al aula para poder aplicar los métodos de recolección de los datos. Se trata de un grupo heterogéneo compuesto por 16 niñas y 14 niños en edades entre 6 y 7 años en el que se encuentran niveles de desarrollo de las habilidades que posibilitan la lectoescritura desde las fases tempranas de la adquisición del código alfabético hasta la lectura y escritura de palabras y oraciones simples.

La muestra o unidad de trabajo de docentes, se integra por 3 profesores con formación en pregrado y estudios en maestría que orientan todas las áreas en el grado primero, cabe señalar que el énfasis durante este nivel es la formación en procesos de lectoescritura y pensamiento lógico – matemático.

Métodos e instrumentos

Albert, (2013) define los métodos e instrumentos de recolección de datos como los procesos que permiten recoger la información pertinente para dar respuesta a los objetivos del estudio. En la presente investigación, las técnicas de recolección de datos se alinean con el enfoque cualitativo, utilizando instrumentos subjetivos diseñados para obtener información detallada sobre los fenómenos estudiados. Las técnicas de recolección empleadas son la observación y la entrevista semiestructurada

Observación Estructurada

Fidias (2012), define la observación como el proceso de visualización a un contexto de estudio para explorar situaciones, comportamientos o problemas relacionados con la categoría de interés. En el presente estudio, esta técnica se operacionalizó a través de la aplicación de un conjunto de instrumentos de observación diseñados para la evaluación del desempeño de los estudiantes de primer grado en lectoescritura. Estos instrumentos se administraron a los 30

estudiantes del curso 101 durante varios talleres realizados en el aula, permitiendo recolectar información específica sobre diversos criterios relacionados con la habilidad lectoescritora:

Lectura de palabras: (ver Anexo C: Instrumento de Observación No. 1). Este instrumento se utilizó para evaluar la capacidad de los estudiantes para decodificar y reconocer vocabulario básico mediante la asociación de palabras escritas con sus imágenes correspondientes.

Lectura de oraciones: (ver anexo D: Instrumento de Observación No. 2). Este instrumento permitió medir la comprensión global de las oraciones a partir de su asociación con imágenes y la comprensión literal dibujando lo indicado en una oración escrita.

Escritura: (ver anexo E: Instrumento de observación No. 3) Este instrumento permitió observar la habilidad de escribir palabras escuchadas.

Comprensión lectora: (ver anexo F: Instrumento de Observación No. 3). Este instrumento permitió evaluar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial a partir de preguntas realizadas con base en un audiocuento escuchado previamente.

La información recolectada mediante los instrumentos fue sistematizada en la Ficha de Observación Estructurada (ver anexo B: Ficha de Observación Estructurada). Este instrumento permitió categorizar el desempeño de los estudiantes utilizando una escala de valoración compuesta por los niveles: Superior, Alto, Básico y Bajo - el nivel bajo se divide a su vez en los subniveles deficiente y muy deficiente – lo que facilitaría la identificación de las necesidades.

Entrevista Semi - estructurada.

La segunda técnica de recolección empleada fue la entrevista, definida por Cohen y Gómez (2019), como un conversatorio que permite una interacción entre el investigador y los participantes para obtener datos relacionados con los fenómenos indagados. Esta técnica se aplicó a 3 docentes de primer grado de la institución, utilizando un instrumento de entrevista semiestructurada (ver anexo C: Entrevista semi - estructurada a docentes) cuyas preguntas fueron diseñadas con base en los componentes de la categoría “Estrategias educativas” (ver

anexo A: Cuadro de categorización) buscando explorar las prácticas y perspectivas docentes relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura y el uso de la tecnología. El instrumento consta de seis ítems principales:

- Ítem 1: Indaga sobre el modelo pedagógico aplicado por el docente en el aula
- Ítem 2: Explora la preferencia de los docentes entre los métodos de enseñanza (deductivo - inductivo) y su pertinencia en el aula
- Ítem 3: Cuestiona sobre las estrategias metodológicas asociadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que los docentes utilizan en la planificación y desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura.
- Ítem 4: Solicitaba al docente la descripción de las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar los espacios de enseñanza de la lectoescritura.
- Ítem 5: Busca establecer la postura del docente respecto al uso de entornos digitales como parte de estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero.
- Ítem 6: Indaga sobre la postura y expectativas de los docentes respecto a la necesidad de actualización profesional en estrategias que incluyan los entornos digitales en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Mediante estos Ítems se busca una comprensión profunda de las prácticas pedagógicas, el conocimiento y percepciones de los docentes sobre la integración de la tecnología y las metodologías activas en la enseñanza de la lectoescritura.

Procesamiento de los datos

Las técnicas de procesamiento de la información según Fidias (2012), son los procedimientos que se aplican a los datos recogidos con el fin de convertir la información bruta de los instrumentos, en datos significativos que permitan responder a los propósitos del estudio.

Con respecto al procesamiento de datos cualitativo, Cohen y Gómez (2019), señalan que el procesamiento de datos se caracteriza por dar prevalencia a la comprensión profunda de los fenómenos sobre el análisis numérico. Para guiar este proceso de análisis asegurando la coherencia entre los objetivos, los instrumentos y el conocimiento generado, se utilizó el Cuadro de Categorización (ver anexo A: Cuadro de Categorización), el cual sirvió como matriz para definir las categorías de estudio (Aprendizaje de la lectoescritura, estrategias educativas y estrategia didáctica basada en entornos digitales), sus subcategorías y componentes integradores, así como las técnicas de recolección asociadas, permitiendo organizar la información obtenida y orientar la construcción de categorías inductivas a partir de los datos.

La gestión y análisis de los datos obtenidos de los instrumentos (observación estructurada y entrevista semi – estructurada) se realizó a través de un procedimiento cualitativo que incluyó:

Procesamiento de Datos de la Observación Estructurada

Vaciado y registro. Los datos obtenidos a través de las observaciones 1, 2 y 3 fueron registrados y sistematizados en la Ficha de Observación Estructurada (Anexo B). Este procedimiento permitió la descripción del desempeño de los estudiantes en los criterios de identificación de palabras, lectura de oraciones, escritura y comprensión. Posteriormente, se clasificó el desempeño de los estudiantes en los niveles preestablecidos (Superior, Alto, Básico y los subniveles de bajo (Deficiente y muy deficiente)), según la escala nacional.

Codificación. A partir de los datos registrados, se identificaron códigos de recurrencia global por desempeño del estudiante. Con base en los componentes de la categoría “Aprendizaje de la Lectoescritura” definidos en el Cuadro de Categorización (Anexo A), se construyeron las categorías inductivas mediante las codificaciones abierta, axial y selectiva. Este proceso permitió identificar las debilidades específicas de los estudiantes en la lectoescritura que y fundamentar la propuesta didáctica.

Procesamiento de Datos de la Entrevista Semi – estructurada

Vaciado y registro. Las respuestas de los seis ítems de la entrevista semiestructurada (Anexo C) se transcribieron detalladamente y se organizaron por cada uno de los tres docentes participantes. Inicialmente, se identificaron los códigos de repetición prevalentes en los datos. Posteriormente, se elaboró un cuadro para cada docente, contemplando el ítem, el código asignado a la respuesta y la posible asignación de códigos numéricos, lo que facilitó la generación de códigos de recurrencia por frecuencia.

Codificación. Con base en los códigos de recurrencia generados, y en alineación con los componentes de la categoría "Estrategias educativas" del Cuadro de Categorización (Anexo A), se aplicó la codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso permitió el desarrollo y la consolidación de la categoría inductiva de "Estrategias Educativas" y sus componentes integradores, proporcionando una comprensión profunda de las prácticas y percepciones docentes.

Triangulación de datos

Este proceso implicó contrastar y complementar los hallazgos de la observación estructurada (desempeño de los estudiantes) con las percepciones y prácticas reportadas por los docentes en las entrevistas. La triangulación facilitó la validación cruzada de la información, proporcionando una comprensión integral de las problemáticas y necesidades. Esta visión holística fue crucial para consolidar las categorías inductivas y obtener los datos suficientes y robustos que sirvieron como base para el diseño y la justificación de la propuesta didáctica.

Capítulo IV

Resultados y Análisis de la Información Cualitativa

Este capítulo ofrece una visión integral de la compleja relación entre las prácticas de enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la adquisición de la habilidad lectoescritora. Finalmente explora el diseño de una propuesta basada en entornos digitales con la que se pretende abordar estas necesidades.

Para lograr este propósito, se presentan los hallazgos derivados del cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación, En primer lugar, se presenta el detalle de los resultados concernientes a la descripción de las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de grado primero del colegio Paulo Freire IED analizando los desafíos identificados en las áreas clave del desarrollo de la habilidad lectoescritora: identificación de palabras, lectura, escritura y comprensión lectora.

Posteriormente, se realiza el análisis de las estrategias educativas empleadas por los docentes de lenguaje de grado primero de la institución, abarcando los modelos educativos y métodos de enseñanza preferidos, así como la integración de las TIC y sus enfoques de instrucción de forma amplia.

Por último, se presenta la estructura de una propuesta didáctica que, utilizando metodologías y actividades basadas en entornos digitales, pretende fortalecer los procesos de lectoescritura de los estudiantes.

Resultados Del Objetivo Específico 1. Descripción de necesidades de aprendizaje de los estudiantes del curso 101

El propósito actual se cumplió a través de la técnica subjetiva llamada observación, desde el instrumento observación semiestructurada, para el cual se aplicó un taller práctico a 30 niños del curso 101 buscando establecer su nivel de adquisición de habilidades lectoescritoras agrupadas en las categorías de identificación de palabras, lectura de oraciones, escritura y comprensión. La información de la observación se detectó mediante desde los datos

obtenidos en la aplicación del taller, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes y determinando sus debilidades o avances en dichos criterios.

La información se procesó mediante la triangulación de datos, iniciando con el vaciado de estos en un cuadro matriz de datos observacionales que detalla el desempeño de los niños en las habilidades: identificación de palabras, lectura, escritura y comprensión lectora, obteniendo una identificación puntual; a su vez, cada criterio se delimita mediante un rango de calificación, siendo el total de 0 -100 puntos. A continuación, se describen los rangos de calificaciones:

Superior: implica un desempeño avanzado, donde el estudiante demuestra competencias en lecto escritura que se evidencian en su lectura alfabética y producción escrita, en este rango las calificaciones son entre 90 -100 puntos, siendo aprobado.

Alto: implica un buen desempeño, donde el estudiante demuestra competencias en lecto escritura, logrando un nivel de lectura silábica - alfabética y producción escrita intermedia; en este rango las calificaciones son entre 80 - 89 puntos, siendo aprobado.

Básico: implica un desempeño regular, donde el estudiante alcanza las competencias mínimas en lecto escritura logrando un nivel de lectura silábica y producción escrita básica de oraciones cortas con algunas dificultades; en este rango las calificaciones son entre 60 - 79 puntos, siendo desempeño aprobado pero susceptible de mejora.

Bajo: implica un desempeño deficiente, donde el estudiante demuestra dificultades para el alcance de habilidades básicas en lecto escritura, con un nivel de lectura presilábico, y escasa o inexistente producción escrita, en este rango las calificaciones son entre 0 – 59 puntos, siendo reprobado.

Posterior al vaciado de datos según los criterios de división de desempeño, se desarrolló un análisis de los resultados, seguido de un cuadro matriz de triangulación, donde se asocia la categoría principal del propósito, la sub categoría, el componente integrador, el código de

recurrencia global por desempeño del estudiante, el cual se determinó desde la mayor cantidad de estudiantes que se engloban en un nivel de desempeño, los cuales dieron pie a la generación de la categoría inductiva (elemento resultante del procesamiento subjetivo de triangulación de los datos, la cual refleja resultados, pero a su vez debe tener una lógica consecuente con la categoría principal).

A partir de allí, se crean las codificaciones, las cuales facilitan el proceso de centralización de las evidencias del objetivo, determinando inicialmente la codificación abierta; la cual sintetiza los elementos problemáticos encontrados, secuencialmente, se desarrolló la codificación axial; la cual unifica las categorías inductivas diseñadas desde las evidencias. Por último, se diseña la codificación selectiva; la cual se compone por los elementos a mejorar, los cuales representan una guía clave para la construcción de la propuesta.

Cuadro 1 *Observación estructurada*

| Criterio observacional | Superior | Alto | Básico | Bajo | |
|----------------------------|---|---|---|---|--|
| | | | | Deficiente | Muy deficiente |
| Identificación de palabras | Un grupo de 3 estudiantes evidenció un desempeño superior en los talleres y | Un grupo de 2 estudiantes reflejaron un alto desempeño identificando imágenes y | Un grupo de 6 estudiantes lograron asociar algunas palabras con imágenes, | Un grupo de 15 estudiantes intentaron identificar las palabras con las imágenes, pero | Un grupo de 4 estudiantes desconoce totalmente las letras incluyendo las |

| | | | | | |
|--|---|----------------------------------|---|---|--|
| | <p>en el aula con respecto a la identificación de palabras, siendo capaces de asociar imágenes con palabras, identificando las sílabas en sus contextos</p> | <p>asociándolas con palabras</p> | <p>pero no cumplieron con la actividad completa</p> | <p>desconocen las letras y sílabas; de este grupo algunos lograron máximo tres asociaciones</p> | <p>vocales, tienen problemas para asociar imágenes, y no intentan avanzar en el proceso de lectura</p> |
|--|---|----------------------------------|---|---|--|

| | | | | | |
|----------------------|--|---|---------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Lectura de oraciones | Un grupo de 3 estudiantes evidenció un | Un grupo de 2 estudiantes evidenció un buen | Un grupo de 6 estudiantes son capaces | Un grupo de 15 estudiantes intentaron leer, pero | Un grupo de 4 estudiantes desconoce |
|----------------------|--|---|---------------------------------------|--|-------------------------------------|

| | | | | | |
|-----------|--|---|--|---|--|
| | <p>excelente desempeño en los talleres y en el aula con respecto a la lectura.</p> <p>Pronuncia palabras con fluidez en el proceso de lectura, desde párrafos y oraciones cortas con una lectura alfabética.</p> | <p>desempeño en los talleres y en el aula con respecto a la lectura, son capaces pronunciar palabras en el proceso de lectura, en oraciones cortas con una lectura silábica – alfabética.</p> | <p>pronunciar palabras corridas en el proceso de lectura, pero con algunas dificultades, no leen párrafos, pronuncian algunas oraciones, tienen una lectura silábica</p> | <p>desconocen las letras y silabas, por tanto, no pueden pronunciar palabras en el proceso de lectura, este grupo se encuentra en un proceso de lectura presilábico – silábico.</p> | <p>totalmente el proceso de lectura, no leen palabras completas, tienen problemas para pronunciar silábica, tienen poca o nula disposición para ejecutar la actividad.</p> |
| Escritura | Un grupo de 2 estudiante | Un grupo de 3 estudiantes | Un grupo de 6 estudiante | Un grupo de 15 estudiantes | Un grupo de 4 estudiante |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | <p>s evidenció un excelente desempeño o en los talleres construyendo oraciones cortas, con algunos errores ortográficos lógicos para su edad, pero expresando de forma escrita la idea</p> | <p>reflejaron un buen desempeño en escritura, construyendo palabras y oraciones con lógica simple</p> | <p>s lograron construir oraciones con algunas dificultades en la asociación de ideas, pero expresando ideas básicas</p> | <p>intentaron escribir, pero al estar en un proceso presilábico, evidencian dificultad en la construcción de las palabras, por ende, no pueden construir oraciones.</p> | <p>s no cuenta con código alfabético completo; por este motivo no logran construir palabras, ni oraciones, no poseen competencias mínimas de escritura</p> |
|--|--|---|---|---|--|

| | | | | | |
|-------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Comprensión | Un grupo de 3 estudiante | Un grupo de 2 estudiantes | Un grupo de 6 estudiante | Un grupo de 15 estudiantes | Un grupo de 4 estudiante |
|-------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | <p>s evidenció un excelente desempeño o en comprensión en los procesos de lectura y escritura siendo capaces de leer y generar párrafos cortos y oraciones desde la idea de lo comprendido en la lectura</p> | <p>reflejaron un buen desempeño en comprensión lectora de los aspectos básicos del texto.</p> | <p>s lograron comprender aspectos básicos en lectura y escritura expresando ideas de lo comprendido</p> | <p>presentan problemas en comprensión tanto en lectura como en la producción escrita, aunque intentan mejorar, su proceso es lento.</p> | <p>s no evidencian comprensión del texto y por ende muestran dificultad para generar producción es a partir de este.</p> |
|--|--|---|---|---|--|

De acuerdo con las observaciones obtenidas de la aplicación del taller diagnóstico donde se ejecutaron varias actividades evaluadas bajo distintos criterios, se determinó que un grupo de 5 estudiantes se ubican en los niveles de desempeño alto y superior con respecto a la identificación de palabras, lectura, escritura y comprensión, evidenciando una lectura silábica y alfabética inicial proporcionales a su edad.

El segundo grupo, compuesto por 6 estudiantes, evidencia un desempeño básico en la lectura, identificando palabras, y generando una producción escrita de oraciones con algunas dificultades por encontrarse en una etapa silábica, la cual es susceptible de mejora para alcanzar un nivel acorde al grado académico al igual que el proceso de comprensión lectora.

Finalmente, el tercer grupo está conformado por un total de 19 estudiantes, siendo el grupo mayoritario; en los cuales se identifican problemáticas en la asociación imagen - palabra, así como dificultades en la lectura de palabras y oraciones sencillas por encontrarse en un nivel de lectura presilábica. Sus habilidades lectoescritoras muestran un rezago con respecto a lo esperado para el grado, situación que genera frustración y, en algunos casos, desinterés o falta de atención en las actividades.

Cuadro 2 *Matriz de triangulación objetivo 1*

| Categoría | Sub - Categoría | Componente integrador | Código de recurrencia global por desempeño del estudiante | Categoría inductiva |
|------------------|----------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|--|---|
| | | Identificación de palabras | Dificultades en la asociación de palabra – imagen. | Necesidad de promover la identificación |
|--|--|----------------------------|--|---|

| | | | | |
|----------------------------------|--|---------|--|---|
| Aprendizaje de la lectoescritura | Necesidades de aprendizaje en lectoescritura | | Desconocimiento de letras y silabas. Problemas en identificación básica de letras y falta de interés en el proceso formativo. | de palabras con imágenes e ideas. |
| | | Lectura | Lectura silábica y presilábica. Problemas de pronunciación de palabras. Baja disposición frente a actividades de lectura | Problemas de aprendizaje en el nivel de lectura presilábico y silábico. |

| | | | | |
|--|--|---------------------|---|--|
| | | Escritura | <p>Construcción de oraciones con dificultad.</p> <p>Proceso presilábico donde desconocen las palabras. No poseen competencias mínimas</p> | <p>Dificultades en construcción de oraciones y producción escrita básica</p> |
| | | Comprensión lectora | <p>Procesos de comprensión básica.</p> <p>Problemas de lectura y escritura.</p> <p>Dificultad para generar palabras con sentido.</p> | <p>Deficiencias en comprensión de lecto-escritura</p> |

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

Analizando las necesidades de aprendizaje en lectoescritura desde los componentes integradores: identificación de palabras, lectura, escritura y comprensión lectora se obtiene un panorama general de las dificultades que enfrentan los estudiantes de la muestra.

En la identificación de palabras, se observan problemas para conectar los grafemas con su significado, también, existe un desconocimiento de las letras y sílabas básicas. A nivel de la lectura, se observa el predominio de los niveles silábicos y presilábicos, así como dificultades en la pronunciación. En la escritura se evidencian

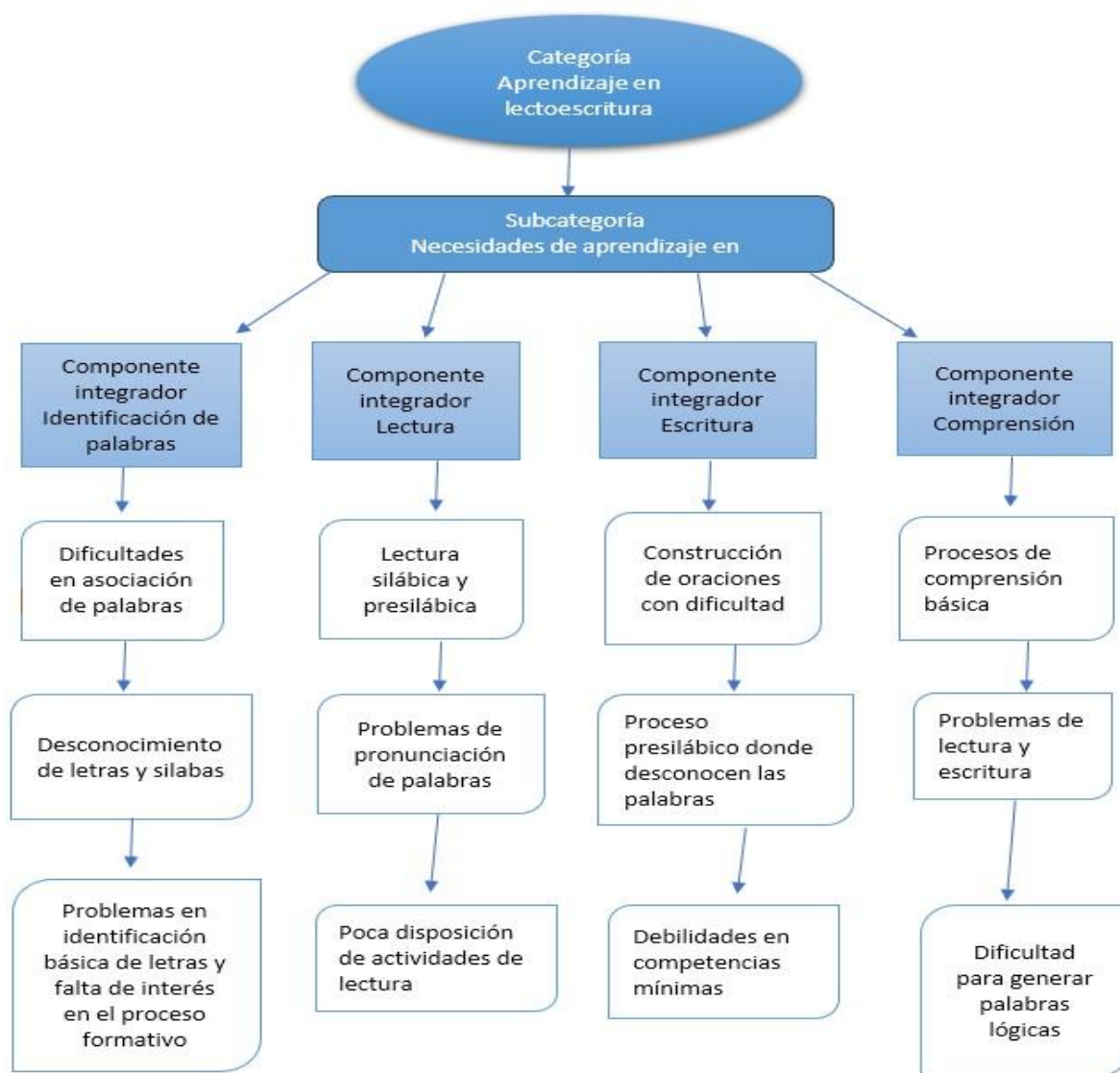
obstáculos en la construcción de oraciones y un nivel presilábico en el cual los estudiantes desconocen la forma escrita de las palabras. Finalmente, en cuanto a la comprensión lectora se observan procesos básicos muy limitados con problemas tanto en lectura como en escritura y dificultad para generar palabras con sentido.

Esta triangulación de datos muestra un conjunto de desafíos que abarcan desde el reconocimiento básico de elementos del lenguaje escrito hasta la producción y la comprensión del texto, lo que, sumado al desinterés generado por la frustración de los estudiantes al no alcanzar buenos resultados, hace evidente la necesidad de una intervención didáctica integral que aborde las áreas de dificultad en forma coordinada y motivadora.

Para analizar la información y concretar el cumplimiento de este objetivo se empleó un proceso de codificación en tres fases: inicialmente, en la fase de codificación abierta (Figura 2), los datos se examinaron en detalle para identificar los conceptos relacionados con las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura; en esta etapa, la categoría “Necesidades de aprendizaje en lectoescritura” se desglosó en sus componentes integradores: identificación de palabras, lectura, escritura y comprensión lectora. Bajo cada componente se agruparon los códigos iniciales que reflejan las dificultades y características observadas en el desempeño de los estudiantes proporcionando así una visión detallada de las problemáticas específicas que se relacionan con las necesidades de aprendizaje identificadas.

Figura 1

Codificación abierta categoría aprendizaje de la lectoescritura



La codificación axial (Figura 3) establece relaciones entre las categorías iniciales identificando las categorías inductivas que representan las necesidades de aprendizaje identificadas en cada componente integrador. Por último, en la codificación selectiva (Figura 4) se buscó articular posibles estrategias pedagógicas que abordaran las necesidades identificadas en las fases previas. Estas estrategias se orientan a

estimular el aprendizaje en los diferentes componentes para mejorar la identificación de palabras, la lectura, la escritura y la comprensión lectora.

Figura 2

Codificación axial categoría aprendizaje de la lectoescritura

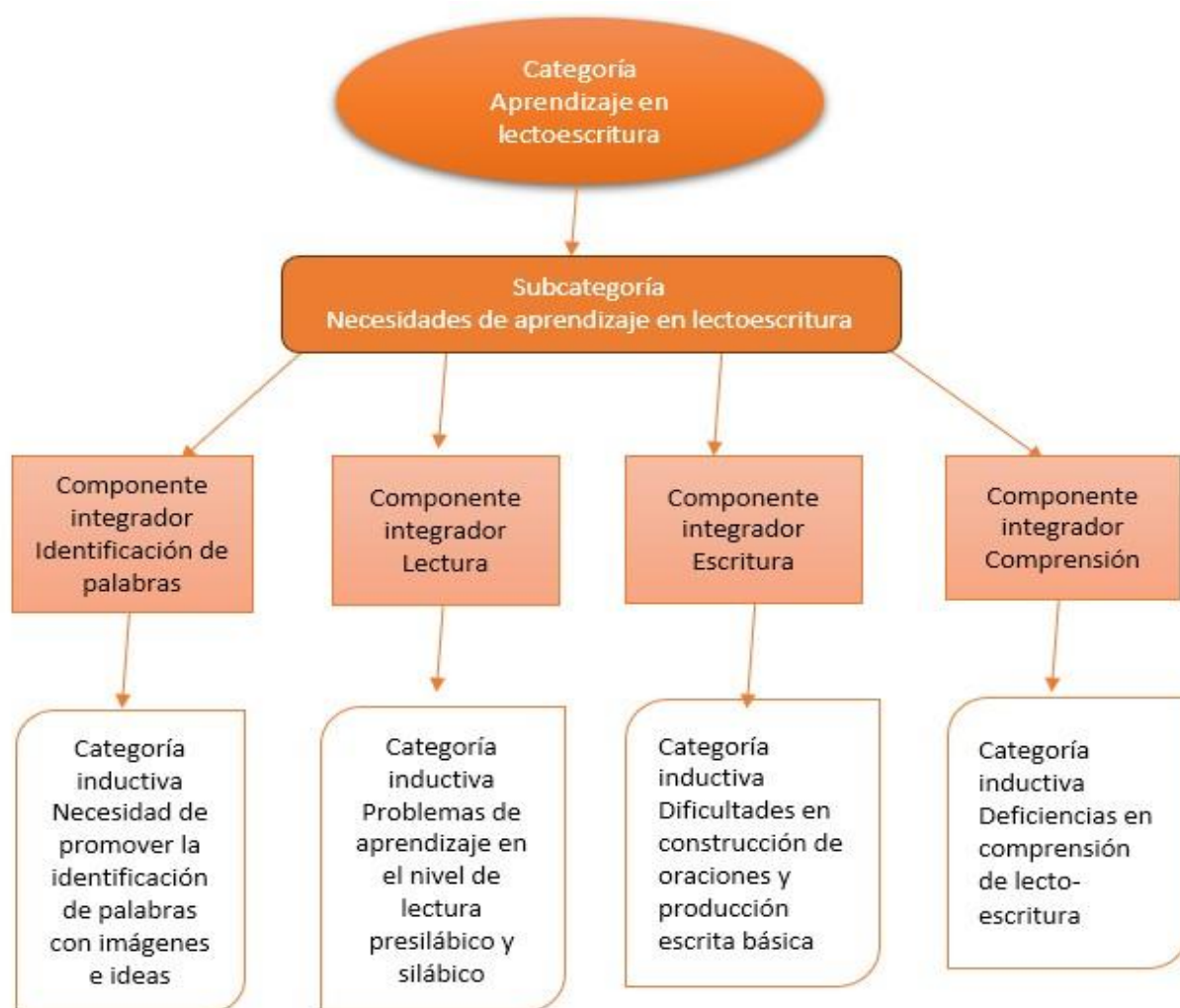
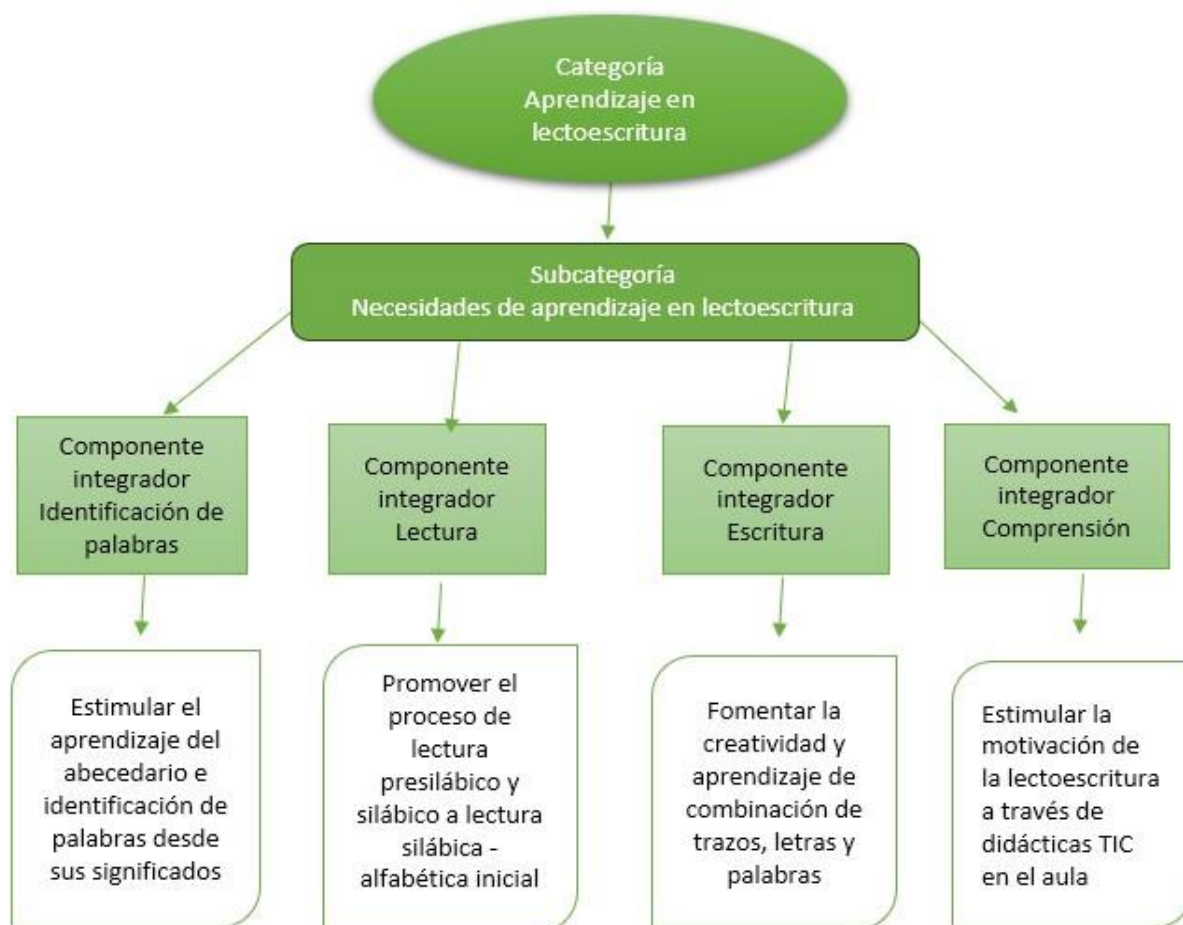


Figura 3

Codificación selectiva categoría aprendizaje de lectoescritura



Resultados del objetivo específico 2. Descripción de estrategias educativas

Para dar cumplimiento al segundo propósito de esta investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada de seis preguntas, a tres docentes de primaria de la institución. El objetivo fue identificar las estrategias educativas que emplean en el aula, midiendo la categoría principal de estrategias educativas, a través de la subcategoría metodologías de enseñanza, la cual se analizó mediante cuatro competentes integradores: modelo educativo de enseñanza, método de enseñanza, metodologías TIC y estrategias didácticas y entornos digitales.

Tras la aplicación del instrumento, las respuestas de cada docente se tabularon en cuadros informativos, detallando la pregunta, la respuesta y los códigos de recurrencia identificados. Esta información permitió apreciar las perspectivas, conocimientos y prácticas de

los docentes en relación con los componentes integradores. Posteriormente, se generó una matriz de resumen para identificar los códigos de recurrencia generales. Esta matriz incluyó los ítems de la entrevista, la identificación del docente, los códigos recurrentes por docente y una codificación numérica para facilitar el conteo de la frecuencia de las respuestas lo que permitió determinar el código de recurrencia general seleccionado por frecuencia de respuestas.

Finalmente, se construyó una matriz de triangulación de datos que unificó la información por categoría, subcategoría, componente integrador, código de recurrencia general (determinado en la matriz de resumen). Esta matriz fue fundamental en la construcción de la categoría inductiva.

A partir de estos datos, se realizó el proceso de codificación, que facilita la centralización de las evidencias del propósito. Inicialmente, la codificación abierta sintetizó los elementos problemáticos encontrados; secuencialmente, la codificación axial unificó las categorías inductivas diseñadas desde las evidencias. Por último, mediante la codificación selectiva se identificaron los elementos a mejorar, los cuales representan una guía clave para la construcción de la propuesta.

Cuadro 3 *Vaciado de información docente 1*

| Pregunta | Respuesta docente 1 | Códigos de recurrencia |
|-----------------|----------------------------|-------------------------------|
| | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>¿Cuál es el modelo educativo que aplica en el aula de clase para impartir la enseñanza en lectoescritura, y por qué lo considera pertinente desde la facilidad de estrategia metodológica?</p> | <p>El modelo educativo que utilizo dentro del aula en la enseñanza de lectoescritura es el tradicional, porque considero que a la edad de los niños se les complica ser autónomos y es necesario irlos llevando en el aprendizaje</p> | <p>Modelo tradicional</p> |
| <p>¿Por cuál método de enseñanza se inclina en su proceso de aprendizaje, siendo los principales método deductivo y método inductivo; describiendo por qué lo considera pertinente en el aula?</p> | <p>Utilizo el método deductivo, porque se adecua al modelo tradicional, promoviendo en los estudiantes un aprendizaje lógico de los temas dados, considero que a esta edad es más práctico para ellos</p> | <p>Método deductivo</p> |
| <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para planificar las clases en la</p> | <p>En realidad, no estoy apegada al proceso tecnológico aun, ya que son niños pequeños y me apego a las clases tradicionales, a veces me</p> | <p>Clases tradicionales y ambiente de aprendizaje</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>enseñanza de lectoescritura, con qué frecuencia las utiliza y como las aplica en el aula?</p> | <p>gusta utilizar solo la estrategia del ambiente de aprendizaje, para amenizar el aula con imágenes que apoyen el proceso de lectura</p> | |
| <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar las clases en la enseñanza de lectoescritura? Explique su respuesta</p> | <p>Como estrategia didáctica acorde a la edad de los niños y sus necesidades de aprendizaje aplico la interacción social, formando a los niños en trabajo en equipo para participar en los procesos de formación</p> | <p>Interacción social</p> |
| <p>¿Cuál es su postura con respecto al uso de los entornos digitales como estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza de lectoescritura en niños de 1er grado de básica primaria?</p> | <p>Mi postura si es abierta, pienso que las Tic pueden representar beneficios en la educación, pero para eso hay que analizar los contextos, las necesidades de los niños, la estructura y recursos y sobre todo una capacitación para los docentes, porque muchos de nosotros no estamos calificados aun para una adopción TIC de estrategias formativas.</p> | <p>No se aplican estrategias TIC por falta de capacitación docente</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>¿Considera que es necesario actualizar a los docentes en la enseñanza desde nuevas estrategias innovadoras que apunten a entornos digitales, y como esto mejoraría el proceso de enseñanza en lectoescritura?</p> | <p>Si, considero que sí, y pienso que las autoridades institucionales acompañadas del Ministerio de Educación pueden fomentar un proceso de capacitación que en verdad si respondan a una enseñanza a los profesores de las herramientas digitales y cómo emplearlas con los niños de todas las edades</p> | <p>Necesidad de capacitación tecnológica en entornos digitales</p> |
|--|--|--|

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

El docente 1 describe una preferencia por el modelo formativo tradicional, bajo un método deductivo, con una postura de clases tradicionales continuas, pero integrando la estrategia metodológica de ambiente de aprendizaje; además, considera pertinente el uso de la interacción social como estrategia dinamizadora en el aula en la formación en lectoescritura. En adición, no aplica ninguna estrategia ni herramienta TIC, afirmando que no se encuentra capacitado para el uso de estas en el aula.

Cuadro 4 *Vaciado de información docente 2*

| Pregunta | Respuesta docente 2 | Códigos de recurrencia |
|----------|---------------------|------------------------|
| | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>¿Cuál es el modelo educativo que aplica en el aula de clase para impartir la enseñanza en lectoescritura, y por qué lo considera pertinente desde la facilidad de estrategia metodológica?</p> | <p>Yo en clase empleo varios modelos el tradicional con el conductista, aplico actividades y me gusta evaluar las respuestas de los niños para conocer sus procesos en el aprendizaje</p> | <p>Modelo tradicional y conductista</p> |
| <p>¿Por cuál método de enseñanza se inclina en su proceso de aprendizaje, siendo los principales método deductivo y método inductivo; describiendo por qué lo considera pertinente en el aula?</p> | <p>Utilizo el método deductivo, ya que cumple con los requerimientos del PEI además de complementar el modelo tradicional y conductista que aplico en el aula</p> | <p>Método deductivo</p> |
| <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para</p> | <p>A nivel tecnológico solo utilizo computador para construir la planeación de clase, así como otras actividades a</p> | <p>No se utilizan tecnologías</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, con qué frecuencia las utiliza y como las aplica en el aula?</p> | <p>ejecutar en el aula, pero como tal, no empleo en actividades con los niños tecnologías ni aplicaciones</p> | <p>para actividades en el aula</p> |
| <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar las clases en la enseñanza de lectoescritura? Explique su respuesta</p> | <p>Dentro de la didáctica considerando que son niños pequeños, y les gustan las imágenes, les envié dibujos que les permitan asociar palabras con imágenes, para su proceso de lectura y escritura</p> | <p>Uso de dibujos manuales para asociación de imágenes y palabras</p> |
| <p>¿Cuál es su postura con respecto al uso de los entornos digitales como estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza de lectoescritura en niños de 1er grado de básica primaria?</p> | <p>No utilizo con frecuencia las TIC porque pienso que los niños se pueden distraer, de utilizarlas tendría que ser bajo estrategias que en verdad respondan a las necesidades de los niños en aprendizaje, las cuales son deficientes, porque el grupo posee múltiples debilidades en lecto-escritura</p> | <p>No se emplean estrategias TIC</p> |

| | | |
|---|---|---|
| ¿Considera que es necesario actualizar a los docentes en la enseñanza | Si, en mi caso particular por lo menos, no las aplico porque siento que no cuento con un conocimiento amplio | Ausencia de capacitación y problemas de |
| desde nuevas estrategias innovadoras que apunten a entornos digitales, y como esto mejoraría el proceso de enseñanza en lectoescritura? | para ejecutarlas de forma idónea en el aula, pero ya a cierta edad cuesta adoptarse a las nuevas tecnologías desde los entornos digitales para formar a los niños | adaptación a los entornos digitales |

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

En referencia al segundo docente, se identifica la preferencia por el modelo tradicional y conductista, con un método deductivo; no aplica tecnologías en el aula, al contrario, ejecuta actividades con dibujos de forma manual hechos por los niños para asociar imágenes con palabras. A su vez, el docente afirma que no aplica estrategias TIC ya que existe una ausencia en la capacitación de los docentes en esta área, por tanto, se le dificulta estudiar y aplicar herramientas digitales en el aula.

Cuadro 5 *Vaciado de información docente 3*

| Pregunta | Respuesta docente 3 | Códigos de recurrencia |
|----------|---------------------|------------------------|
|----------|---------------------|------------------------|

| | | |
|---|--|---|
| <p>¿Cuál es el modelo educativo que aplica en el aula de clase para impartir la enseñanza en lectoescritura, y por qué lo considera pertinente desde la facilidad de estrategia metodológica?</p> | <p>Me gusta el modelo constructivista, a los niños desde las primeras etapas educativas hay que guiarlos a su desarrollo, pero por el PEI a veces hay actividades puntuales donde se me hace</p> | <p>Modelo tradicional con una introducción en algunas actividades al modelo constructivista</p> |
|---|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>difícil aplicarlo todo el tiempo, así que lo combino con el tradicional, usando más este ultimo</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| <p>¿Por cuál método de enseñanza se inclina en su proceso de aprendizaje, siendo los principales método deductivo y método inductivo; describiendo por qué lo considera pertinente en el aula?</p> | <p>Utilizo el método deductivo y el método inductivo; en actividades puntuales uso la deducción para que los niños aprendan, pero en algunas actividades de escritura me gusta que emplear el inductivo, aunque los niños vienen con múltiples debilidades del año anterior, muchos no traen las bases mínimas en lectoescritura para continuar con un buen proceso formativo</p> | <p>Método deductivo combinado en menor medida con el método inductivo</p> |
| <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, con qué</p> | <p>A veces utilizo videos cuando tengo oportunidad de utilizar el video - beam y me puedo llevar mi portátil para proyectar. A ellos, la parte visual y auditiva los ayuda con</p> | <p>Uso de videos esporádicos como apoyo visual y auditivo</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>frecuencia las utiliza y como las aplica en el aula?</p> | <p>algunas actividades de lectoescritura, el resto de las actividades son escritas con talleres y ejercicios individuales en el aula, y otras individuales para el hogar con ayuda de los papitos</p> | |
| <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar las clases en la enseñanza de lectoescritura? Explique su respuesta</p> | <p>Utilizo la lúdica y juegos en algunas ocasiones, pero pienso que eso podría mejorar, si se integrarán los entornos digitales en la formación, no obstante, no se cuenta con un apoyo en capacitación o infraestructura tecnológica en la institución</p> | <p>Uso de la lúdica, pero con necesidad de incorporar las TIC</p> |
| <p>¿Cuál es su postura con respecto al uso de los entornos digitales como estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza de lectoescritura en niños de 1er grado de básica primaria?</p> | <p>Claro que me encantaría, pienso que la educación es cíclica y debe modificarse a la par de las necesidades del medio y de los niños, pero no contamos con un apoyo para eso</p> | <p>Necesidad de capacitación y adopción de las TIC</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | |
| <p>¿Considera que es necesario actualizar a los docentes en la enseñanza desde nuevas estrategias innovadoras que apunten a entornos digitales, y como esto mejoraría el proceso de enseñanza en lectoescritura?</p> | <p>Sí, en primera instancia, es necesario una actualización a nivel de estructura, hardware y software en la institución, seguido de una capacitación a los docentes para apoyarlos en las mejoras estratégicas, metodológicas y de incorporación de las TIC que se ameritan en la enseñanza de los niños</p> | <p>Necesidad de mejorar las herramientas digitales, estructura del colegio y capacitación para uso de los entornos digitales en el aula</p> |

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

Por último, el tercer docente aplica el modelo tradicional con algunas variantes constructivistas, con un método deductivo combinado con un inicio aplicativo proporcional a las actividades constructivistas, además, afirma que el uso de videos esporádicos le ha funcionado como apoyo visual y auditivo pertinente para el proceso de enseñanza de lectoescritura, a veces emplea la lúdica como estrategia didáctica, pero afirma que la adopción a las TIC es más que una necesidad, puesto que representa una oportunidad para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, el docente expone, que el colegio no propicia un espacio de capacitación para uso de los entornos digitales en el aula en sus docentes.

Cuadro 6 *Unificación de respuesta y códigos de recurrencia*

| Ítems | Docentes | Códigos recurrentes | Asignación de códigos numéricos | Código de recurrencia general seleccionado por frecuencia de respuestas |
|--|-----------------|--|--|--|
| ¿Cuál es el modelo educativo que aplica en el aula de clase para impartir la enseñanza en lectoescritura, y por qué lo considera pertinente desde la facilidad de estrategia metodológica? | Docente 1 | Modelo tradicional | Modelo tradicional (1.1) | Modelo tradicional (1.1) |
| | Docente 2 | Modelo tradicional y conductista | Modelo tradicional y conductista (1.2) | |
| | Docente 3 | Modelo tradicional con una introducción en algunas actividades al modelo constructivista | Modelo tradicional con una introducción en algunas actividades al modelo constructivista (1.3) | |
| ¿Por cuál método de enseñanza se | Docente 1 | Método deductivo | Método deductivo (2.1) | Método deductivo (2.1) |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>inclina en su proceso de aprendizaje, siendo los principales método deductivo y método inductivo, describiendo por qué lo considera pertinente en el aula?</p> | Docente 2 | Método deductivo | Método deductivo (2.1) | |
| | Docente 3 | Método deductivo combinado en menor medida con el método inductivo | Método deductivo combinado en menor medida con el método inductivo (2.2) | |
| <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, con qué frecuencia las utiliza y como las aplica en el aula?</p> | <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, con qué frecuencia las utiliza y como</p> | Clases tradicionales y ambiente de aprendizaje | Clases tradicionales y ambiente de aprendizaje (3.1) | Clases tradicionales con actividades en el aula (3.1) |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | las aplica en el aula? | | | |
| | ¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que utiliza para planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, con qué frecuencia las utiliza y como las aplica en el aula? | No se utilizan tecnologías para actividades en el aula | No se utilizan tecnologías para actividades en el aula (3.1) | |
| | Docente 3 | Uso de videos esporádicos como apoyo visual y auditivo | Uso de videos esporádicos como apoyo visual y auditivo (3.2) | |

| | | | | |
|--|-----------|---|---|---|
| <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar las clases en la enseñanza de lectoescritura? Explique su respuesta</p> | Docente 1 | Interacción social | Interacción social (4.1) | Estrategias de interacción social y dibujos (4.1) |
| | Docente 2 | Uso de dibujos manuales para asociación de imágenes y palabras | Uso de dibujos manuales para asociación de imágenes y palabras (4.1) | |
| | Docente 3 | Uso de la lúdica, pero con necesidad de incorporar las TIC | Uso de la lúdica, pero con necesidad de incorporar las TIC (4.2) | |
| <p>¿Cuál es su postura con respecto al uso de la didáctica y los entornos digitales como estrategias</p> | Docente 1 | No se aplican estrategias TIC por falta de capacitación docente | No se aplican estrategias TIC por falta de capacitación docente (5.1) | Necesidad de capacitación TIC (5.1) |

| | | | | |
|---|-----------|---|---|---|
| metodológicas innovadoras en la enseñanza de lectoescritura en niños de 1er grado de básica primaria? | Docente 2 | No se emplean estrategias TIC | No se emplean estrategias TIC (5.1) | |
| | Docente 3 | Necesidad de capacitación y adopción de las TIC | Necesidad de capacitación y adopción de las TIC (5.1) | |
| ¿Considera que es necesario actualizar a los docentes en la enseñanza desde nuevas estrategias innovadoras que apunten a entornos digitales, y como esto mejoraría el proceso de enseñanza en lectoescritura? | Docente 1 | Necesidad de capacitación tecnológica en entornos digitales | Necesidad de capacitación tecnológica en entornos digitales (6.1) | Necesidad de integrar entornos digitales en el aula (6.1) |
| | Docente 2 | Ausencia de capacitación y problemas de adaptación a los entornos digitales | Ausencia de capacitación y problemas de adaptación a los entornos digitales (6.1) | |

| | | | | |
|--|-----------|---|---|--|
| | Docente 3 | Necesidad de mejorar las herramientas digitales, | Necesidad de mejorar las herramientas digitales, | |
| | | estructura del colegio y capacitación para uso de los entornos digitales en el aula | estructura del colegio y capacitación para uso de los entornos digitales en el aula (6.1) | |

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

El cuadro expuesto, permitió unificar la información de las respuestas de los docentes desde los códigos de recurrencia, facilitando la selección de las respuestas predominantes, así como la asignación del número, aspecto clave, para conocer tanto su carácter de repitencia, como su división según ítems.

Cuadro 7 *Matriz de triangulación objetivo 2*

| Categoría | Sub-Categoría | Componente integrador | Código de recurrencia general | Categoría inductiva |
|------------------|----------------------|------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|---|
| Estrategias educativas | Metodologías de enseñanza | Modelo educativo de enseñanza | Modelo tradicional (1.1) | Fomentar la integración de un modelo constructivista desde las primeras etapas formativas |
|------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|---|

| | | | | |
|--|--|---------------------|------------------------|--|
| | | | | según necesidades de los niños |
| | | Método de enseñanza | Método deductivo (2.1) | Promover actividades que fomenten en los niños según su etapa educativa el desarrollo inductivo en lecto-escritura |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | Metodologías TIC | Clases tradicionales con actividades en el aula (3.1) Estrategias de interacción social y dibujos (4.1) | Deficiencias en el uso de didácticas en el aula y conocimientos TIC |
| | | Estrategias didácticas y entornos digitales | Necesidad de capacitación TIC (5.1) | Ausencia de uso de entornos digitales en el aula |
| | | | Necesidad de integrar entornos digitales en el aula (6.1) | |

Fuente: *Elaboración propia (2025).*

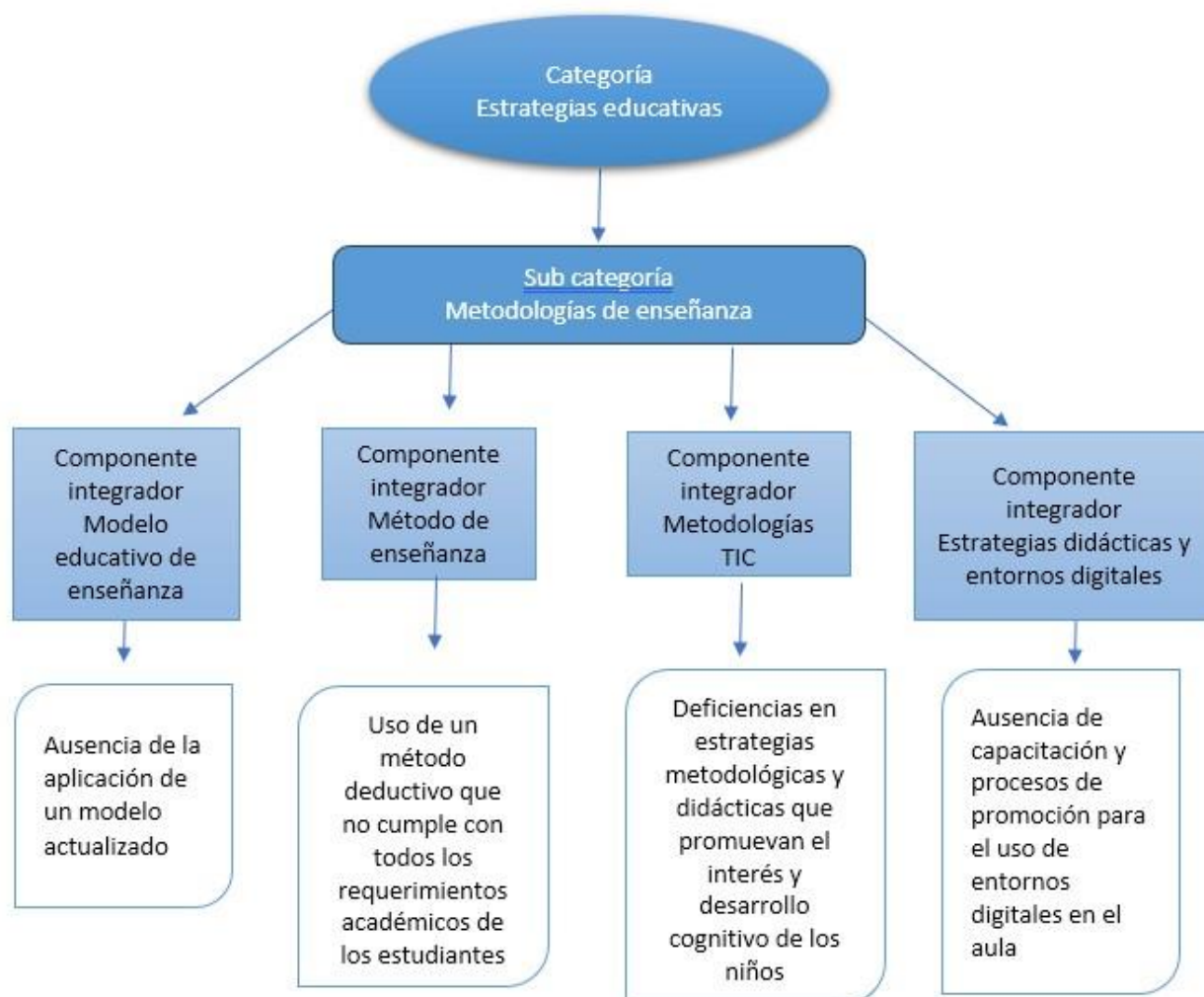
El análisis detallado de las respuestas de los docentes permitió identificar patrones y tendencias en sus estrategias de enseñanza de la lectoescritura. Estos hallazgos, que surgen del proceso de codificación abierta (Figura 5), muestran que, en lo concerniente al modelo educativo, aunque se observa cierta apertura hacia enfoques

como el conductista y el constructivista, el modelo tradicional sigue siendo el predominante en las aulas; los docentes se inclinan por este, quizás, por la percepción de que ofrece una estructura más clara para guiar a los estudiantes en las primeras etapas del aprendizaje; esto lleva a que el método deductivo tenga gran protagonismo pues permite el avance desde lo general a lo específico, desde la regla a su aplicación; sin embargo, es interesante ver cómo hay docentes que complementan su práctica con elementos del método inductivo pues este invita a los estudiantes a descubrir las reglas a través de la práctica.

En lo relacionado con integración de las TIC en el aula, se observa que este proceso es apenas incipiente; las estrategias de los docentes dan más importancia a la interacción social y el uso de elementos visuales más tradicionales como láminas y dibujos; esto puede deberse a la falta de capacitación, aspecto que los docentes resaltan como crucial para enriquecer la enseñanza de la lectoescritura y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 4

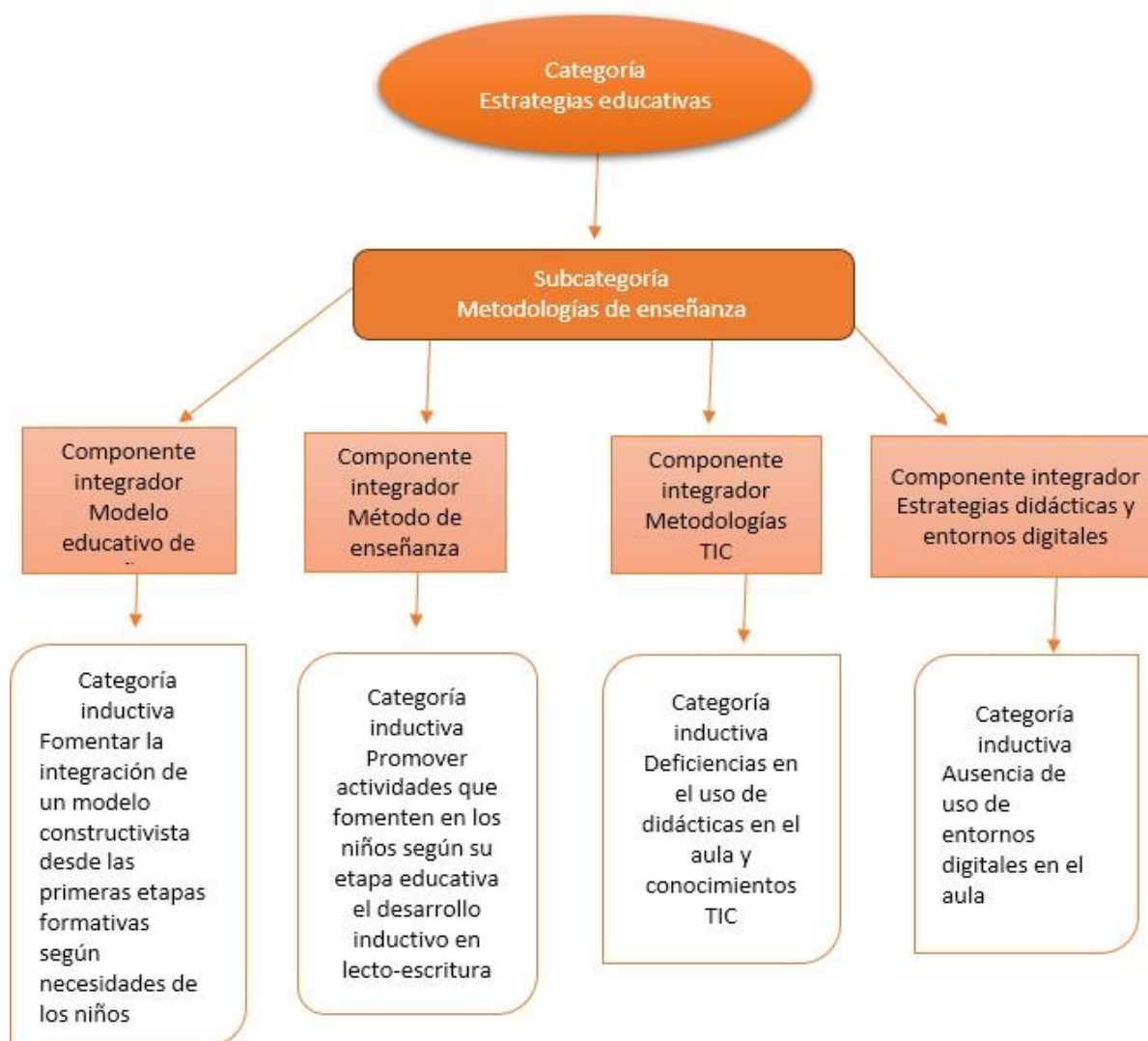
Codificación abierta categoría estrategias educativas



Estos hallazgos fueron consolidados a través de la codificación axial (Figura 6), que permitió unificar las categorías inductivas diseñadas desde las evidencias. En esta fase se establecieron relaciones entre los códigos iniciales, consolidando hallazgos como la necesidad de "Fomentar la integración de un modelo constructivista desde las primeras etapas formativas según necesidades de los niños" y la presencia de "Deficiencias en el uso de didácticas en el aula y conocimientos TIC".

Figura 5

Codificación axial categoría estrategias educativas

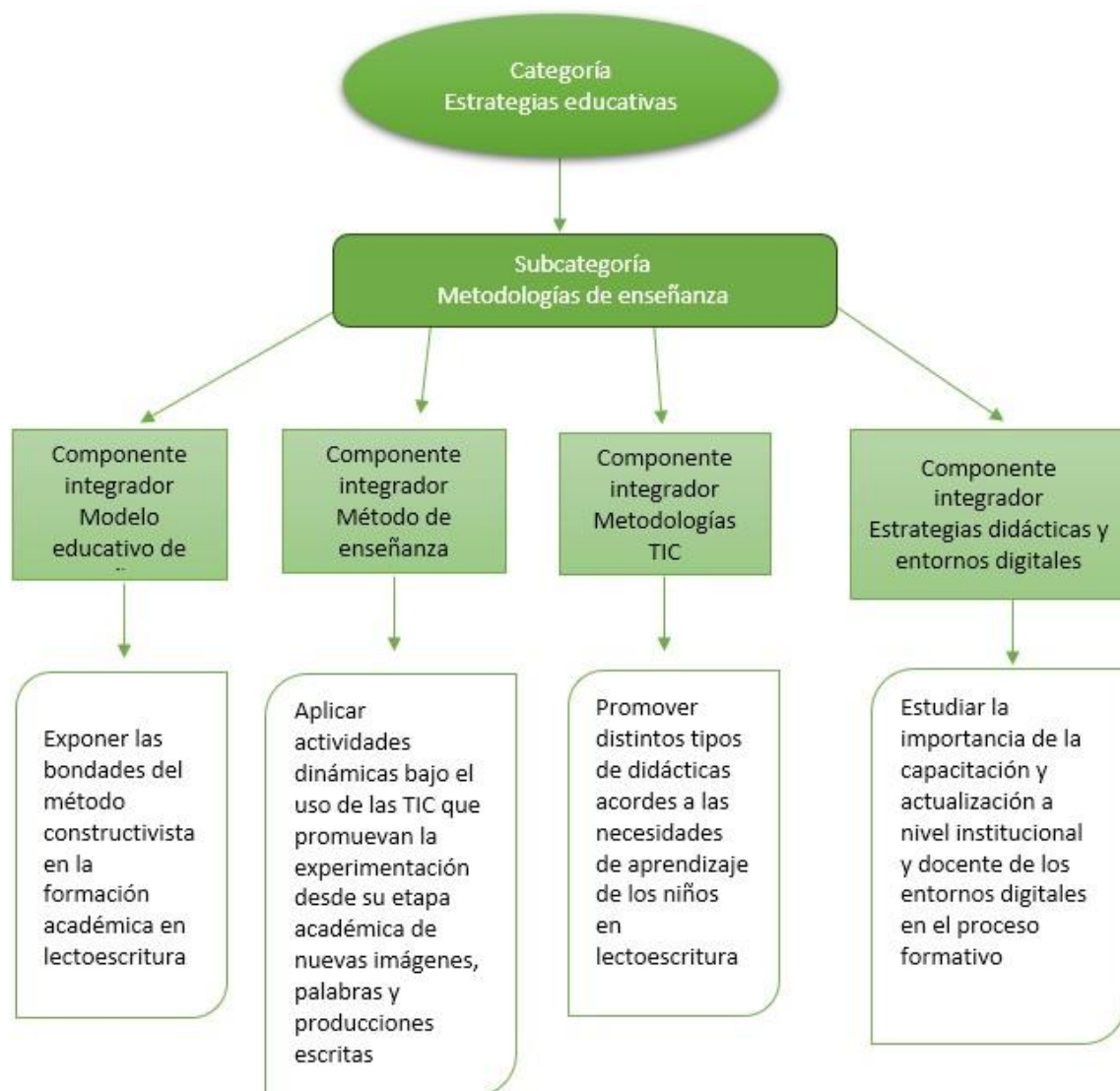


Finalmente, la codificación selectiva (Figura 7) permitió identificar los elementos a mejorar, los cuales representan una guía para la construcción de la propuesta didáctica. En esta fase del proceso de codificación se sintetizaron los hallazgos orientándolos hacia acciones concretas, como "Exponer las bondades del método constructivista en la formación académica en lectoescritura", "Aplicar actividades dinámicas bajo el uso de las TIC que promuevan la experimentación desde su etapa académica de nuevas imágenes, palabras y producciones escritas", "Promover distintos tipos de didácticas acordes a las necesidades de aprendizaje de ellos niños en

lectoescritura", y "Estudiar la importancia de la capacitación y actualización a nivel institucional y docente de los entornos digitales en el proceso formativo".

Figura 6

Codificación selectiva categoría estrategias educativas



Discusión de resultados

Los hallazgos presentados en este capítulo revelan una serie de desafíos en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de grado primero, los cuales pueden analizarse a la luz de diversas posturas teóricas.

El análisis del primer objetivo específico reveló dificultades significativas en los componentes integradores de la lectoescritura. Cuetos (2009) destaca la importancia de los procesos conceptuales, lingüísticos y motores en la escritura, desde la planificación hasta la construcción sintáctica y el análisis léxico; sin embargo, los estudiantes del curso 101 muestran obstáculos en la construcción de oraciones, lo que sugiere un desarrollo inadecuado de estos procesos. Además, se presentan desafíos en la lectura, como el predominio de niveles silábicos y presilábicos y problemas de pronunciación. Freire (1984) argumenta que la capacidad de leer está influenciada por la experiencia personal y cultural del lector; por lo tanto, la comprensión lectora de los estudiantes se ve comprometida cuando no logran conectar el material de lectura con su propia vivencia y también tienen dificultades en la identificación de palabras.

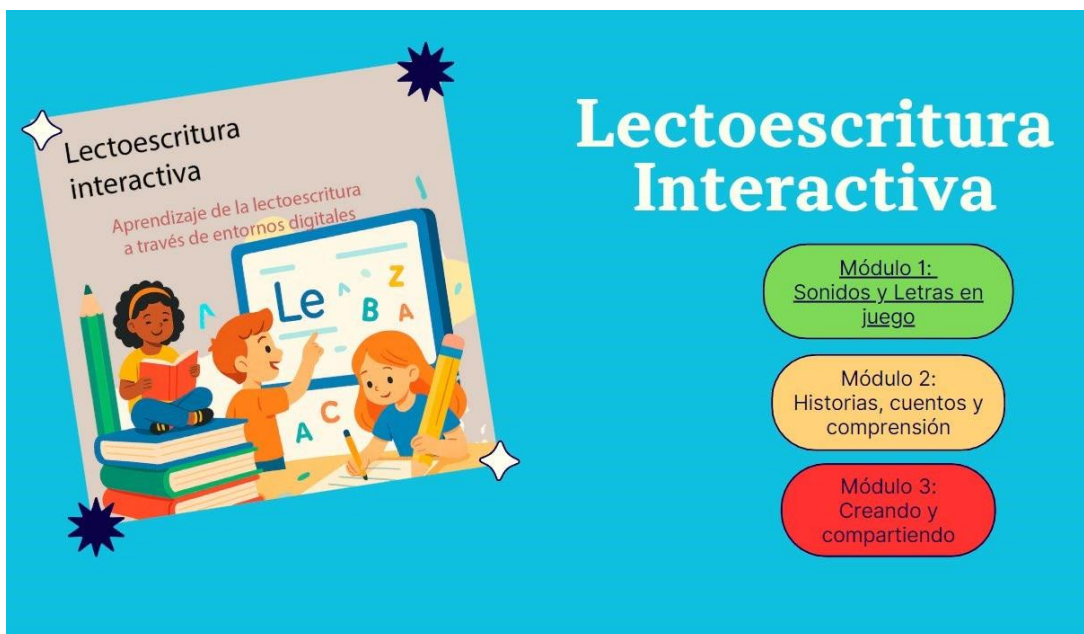
Montealegre y Forero (2006) profundizan en la importancia de los procesos cognitivos de análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico en la lectura; sin embargo, sus ideas adquieren relevancia también para la escritura. Si bien Cuetos (2009), señalaba que la lectura y la escritura involucran procesos cognitivos distintos y que las estrategias pedagógicas deberían atender a las particularidades de cada uno, esto no implica que sean procesos totalmente independientes pues, por ejemplo, las dificultades en la identificación de palabras pueden limitar el vocabulario disponible para los estudiantes al momento de escribir, y la falta de comprensión de la estructura de las oraciones (análisis sintáctico en la lectura) puede traducirse en problemas para construir oraciones escritas. Con base en este análisis podría plantearse que las dificultades encontradas en lectura y escritura tienen un origen común: una instrucción que no desarrolla de forma adecuada las habilidades relacionadas con ambos procesos y, por ende, desaprovecha la sinergia existente entre ellos. Esto sugiere que las estrategias pedagógicas podrían estar subvalorando, no solo las particularidades de cada proceso, sino la forma en que uno influye en el otro, lo que repercute negativamente en el aprendizaje integral de la lectoescritura como habilidad.

Este planteamiento se alinea con la crítica hecha por Vygotsky (1978), al abordaje del aprendizaje como un proceso externo, centrado en la formación técnica y la asignación mecánica de significado a las grafías desconociendo el valor propio del lenguaje escrito. Las dificultades halladas en la comprensión lectora y la construcción de oraciones evidencian que las estrategias utilizadas en el aula desconocen la habilidad de los niños para utilizar el lenguaje escrito como una herramienta significativa surgida de sus propias actividades que les permite evolucionar hacia estadios superiores. En el mismo sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) resaltan la importancia de respetar las etapas naturales del proceso constructivo de los niños en el aprendizaje de la lectoescritura al momento de generar estrategias didácticas; el hallazgo de niveles silábicos y presilábicos en los resultados del estudio sugiere que la imposición de un modelo externo basado en la codificación y decodificación niega al estudiante la oportunidad de construir su propio conocimiento sobre el sistema de escritura generando dificultades en la comprensión lectora y la construcción de oraciones que son indicadores de la falta de asimilación profunda del lenguaje escrito.

Resultados del objetivo específico 3. Diseño de la propuesta didáctica

El cumplimiento del tercer objetivo específico de esta investigación: “Estructurar la propuesta didáctica utilizando metodologías y actividades basadas en entornos digitales para el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura.” se logró a través del desarrollo de las actividades secuenciadas definidas en la fase de planificación.

Como resultado, se presenta el documento que consolida la justificación, los objetivos de aprendizaje, las metodologías activas aplicadas, la selección de Recursos Educativos Digitales (RED) y el diseño detallado de las actividades que conforman una ruta hacia el aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero a través de entornos digitales.



Introducción

La presente propuesta didáctica ha sido diseñada como una guía práctica para el desarrollo de las habilidades subyacentes a la lectoescritura (decodificación, comprensión, producción) en estudiantes del grado primero, mediante la integración innovadora de entornos digitales.

Esta construcción busca responder a las necesidades específicas identificadas en la fase diagnóstica de la investigación mediante estrategias pertinentes y motivadoras basadas en un riguroso proceso de planificación que articula referentes teóricos, metodologías activas y recursos digitales para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje específicos.

Justificación de la propuesta didáctica

La necesidad de esta propuesta didáctica se fundamenta en los hallazgos derivados de fase de diagnóstico de la investigación, los cuales revelaron desafíos significativos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en el contexto de estudio.

En cuanto al aprendizaje de la lectoescritura, las necesidades identificadas se relacionan con dificultades para la identificación de palabras, el avance en los niveles

de lectura, la comprensión lectora y la construcción de oraciones y producciones escritas básicas.

El análisis de las estrategias educativas empleadas por los docentes señala deficiencias en el uso de elementos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la escasa inclusión de entornos y recursos digitales en el aula. Adicionalmente, aunque se observa apertura hacia enfoques como el conductista y el constructivista, la prevalencia de prácticas tradicionales limita la integración de metodologías activas y la explotación del potencial de las tecnologías.

Como respuesta a estas necesidades, la construcción de la propuesta didáctica busca:

- Promover la adopción de enfoques de enseñanza que fomenten la construcción activa del conocimiento y la experimentación por parte de los estudiantes.
- Integrar las TIC como herramientas que potencian el interés y el desarrollo el interés y favorecen el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Promover la diversificación de estrategias didácticas adoptando metodologías que permitan atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Referentes Teóricos

Esta propuesta didáctica pretende ser una herramienta que promueva cambios significativos en el aula para que el docente pueda responder a los desafíos de la enseñanza potenciando las habilidades lectoescritoras de los estudiantes. Para su construcción fue necesaria la revisión y articulación de diferentes posturas teóricas

como los principios del aprendizaje activo formulados por Bonwell & Eison (1991), la teoría de la visión simple de la lectura (Gough y Tunmer, 1986), y el enfoque constructivista de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vygotski, 1978).

El ejercicio de revisión se sintetiza en la siguiente matriz:

Cuadro 8 *Revisión y Articulación de Referentes Teóricos*

| Área Temática / Autor Clave | Conceptos Clave / Aportes Relevantes para la Lectoescritura | Implicaciones para el Diseño de la Propuesta Didáctica |
|---|--|--|
| Enfoque Constructivista (Emilia Ferreiro, Ana Teberosky) | Los niños construyen activamente su conocimiento de la lectoescritura, pasando por hipótesis evolutivas. | Las actividades deben respetar y potenciar las etapas de conceptualización de la escritura en cada niño. Esto implica ofrecer oportunidades para la exploración libre con el lenguaje escrito, permitir el error como parte del proceso constructivo y fomentar la interacción con textos variados y |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| | | auténticos, como cuentos digitales o etiquetas de productos, adaptándose a sus hipótesis iniciales sobre lo que significa leer y escribir. |
| Teoría Sociocultural (Lev Vygotsky) | Rol de interacción social y mediación cultural (ZDP) en el aprendizaje. | La intervención debe fomentar activamente el trabajo colaborativo entre los estudiantes, creando espacios donde puedan interactuar con sus pares, compartir conocimientos y ayudarse mutuamente. El docente actuará como mediador, proporcionando el andamiaje necesario dentro de la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, y las herramientas digitales se utilizarán como mediadores potentes que |

| | | |
|---|---|---|
| | | amplían estas interacciones y facilitan el acceso a recursos culturales. |
| <p>Metodologías Activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación) (Bonwell & Eison, 1991)</p> | <p>Participación, autonomía y construcción significativa del conocimiento vía desafíos.</p> | <p>Las actividades diseñadas integrarán elementos lúdicos, como puntos y niveles en aplicaciones educativas, para aumentar el compromiso y la motivación intrínseca. Se enfocarán en la resolución de problemas auténticos y la participación del estudiante, en lugar de la mera recepción pasiva de información. Por ejemplo, los estudiantes podrían crear sus propios periódicos digitales o dramatizaciones de cuentos, aplicando la</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | lectoescritura en contextos significativos y divertidos. |
| Integración de las TIC en la Educación (Cabero Almenara, 2014) | Uso de tecnología como herramienta didáctica para potenciar aprendizaje, motivación y acceso a información. | <p>La propuesta debe explotar al máximo las funcionalidades interactivas y multimedia de los Recursos Educativos Digitales (RED) y otros Entornos Digitales. Esto implica ir más allá del uso básico de la tecnología, diseñando experiencias donde los estudiantes puedan manipular, crear y transformar información digital para enriquecer activamente sus experiencias de lectoescritura, como la producción de audiocuentos o la</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | colaboración en documentos en línea. |
| Fases del desarrollo de la lectoescritura Ehri (2014) | Modelo del desarrollo de la lectoescritura en cuatro fases (prealfabética, alfabética parcial, alfabética consolidada, alfabética completa) cuyo avance se da en relación con el dominio de la relación grafema - fonema | El desarrollo de las actividades debe contemplar la identificación constante del nivel de avance de los estudiantes para realizar las adaptaciones necesarias. |
| Estándares curriculares de lenguaje (MEN, 2017) | Determina las habilidades de la lectoescritura a desarrollar en el primer grado: Conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, ampliación del vocabulario y reconocimiento de textos. | La propuesta debe estar alineada con los estándares curriculares nacionales para asegurar su pertinencia. |

| | | |
|---|---|--|
| Fases para el desarrollo sistemático de la lectoescritura y secuenciación progresiva | Articula el desarrollo sistemático de la lectoescritura en tres momentos esenciales: | Las actividades de la propuesta didáctica deben contemplar una fase de presentación del concepto, |
| de las letras que conforman el sistema de escritura. Programa “Aprendamos Todos A Leer (ATAL)” | <ul style="list-style-type: none"> - Introducir - Practicar - Consolidar | <p>un espacio para su modelado mediante la práctica y finalmente, escenarios para consolidar lo aprendido.</p> <p>Adicionalmente, se debe tener en cuenta un orden específico para la introducción de las letras, el cual parte de la construcción de un proceso de dificultad progresiva.</p> |

Objetivos de la Propuesta Didáctica

Los objetivos que guían el diseño de esta propuesta están centrados en las competencias que los estudiantes desarrollarán, dando respuesta a las necesidades y las categorías inductivas resultantes de la fase diagnóstica para garantizar que sean claros, medibles y pertinentes para el contexto.

Objetivo General. Fomentar el desarrollo integral de las habilidades subyacentes de la lectoescritura (decodificación, comprensión, producción) en estudiantes del grado 1º, mediante la integración de entornos y recursos digitales innovadores.

Objetivos específicos. Estos se desglosan del objetivo general logrando claridad sobre las metas concretas que los estudiantes deberán alcanzar. La matriz de objetivos específicos y Resultados de Aprendizaje Esperados (Cuadro 8), presenta la relación entre cada objetivo con una categoría inductiva específica y los Resultados de Aprendizaje Esperados como respuesta a las necesidades observadas.

Cuadro 9 *Matriz de objetivos específicos y Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE)*

| Categoría Inductiva / Necesidad Diagnosticada | | Objetivo Específico de Aprendizaje | Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) |
|--|---|---|--|
| Aprendizaje en Lectoescritura | Problemas de identificación de palabras | 1. Identificar y reconocer fonemas y grafemas para la | - Discriminación auditiva de sonidos del habla. |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| lectura presilábica y silábica | decodificación de palabras sencillas. | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para relacionar sonidos (fonemas) con letras (grafemas). - Decodificación de palabras de estructura simple. | |
| Dificultades en comprensión lectora | 2. Comprender el sentido global y específico de | <ul style="list-style-type: none"> - Extraer información explícita de un texto digital. | |
| | | textos cortos presentados en formatos digitales. | <ul style="list-style-type: none"> - Inferencia del significado de palabras y frases en contexto. - Identificación de la idea principal de un párrafo corto. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | Desafíos en construcción de oraciones y producción escrita básica | 3. Producir textos escritos básicos (palabras, oraciones, pequeños relatos) utilizando herramientas digitales. | <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de palabras y oraciones con coherencia. Organización de ideas para crear pequeños textos narrativos. - Utilización de herramientas digitales para la edición básica de escritos. - |
| | | 4. Desarrollar habilidades | <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio de ideas y opiniones |

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| | | de colaboración y comunicación a través del uso de entornos digitales para el aprendizaje de la lectoescritura. | <ul style="list-style-type: none"> - con pares en plataformas digitales. <p>Construcción de textos de forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunta; respeto por los aportes ajenos. <p>Uso adecuado de herramientas de comunicación digital.</p> |
| Estrategias Educativas | Deficiencias en didácticas y conocimientos TIC | 5. Fomentar una actitud positiva y motivadora hacia la lectura y escritura mediante el uso de recursos | <ul style="list-style-type: none"> - - Manifestación de interés y entusiasmo por las actividades de lectoescritura digital. <p>Mayor disposición a participar y explorar contenidos.</p> |
| | Ausencia de uso de entornos digitales | | |

| | | | |
|--|--|-------------------------|--|
| | | digitales interactivos. | |
|--|--|-------------------------|--|

Metodologías y Estrategias Didácticas Aplicadas. La inclusión efectiva de entornos digitales en el desarrollo de habilidades para la lectoescritura requiere la selección de metodologías y estrategias activas que potencien aprendizajes significativos. Estos enfoques deben ubicar al estudiante como centro del proceso, fomentando su participación creativa y motivada.

Como resultado de la actividad propuesta en la fase de planificación, la propuesta didáctica esta mediada por las metodologías: Aprendizaje Basado en proyectos (ABP), Gamificación, Aprendizaje Colaborativo y Andamiaje.

Aprendizaje Basado en Proyectos. Las actividades diseñadas deben promover la investigación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de la lectoescritura en contextos significativos. Los proyectos implicarán la consulta de información digital, la construcción colectiva de documentos, y la creación de productos.

Gamificación. Se implementarán principios del diseño de juegos (puntos, insignias, niveles, rankings) en las actividades para aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje haciendo más dinámico el proceso.

Aprendizaje colaborativo. Se fomentará el trabajo en grupos pequeños para lograr objetivos comunes, compartiendo responsabilidades y recursos. Esto implica la utilización de herramientas digitales colaborativas para la creación de textos y discusión de ideas.

Entornos Digitales y Recursos Educativos Digitales

La integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es un pilar fundamental de esta propuesta didáctica; por ello, se realizó la revisión y selección de

diversos Entornos Digitales y Recursos Educativos Digitales que servirán como herramientas mediadoras para enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura mediante el diseño de experiencias significativas, gracias a la posibilidad de interacción, acceso a información variada y oportunidades para la creación.

Este proceso de selección permitió construir un inventario de diferentes recursos a considerar para el diseño de las actividades. A continuación, se presenta una muestra abreviada del resultado de este proceso (Cuadro 9) para facilitar la comprensión de las actividades

Cuadro 10 *Resumen de la selección de Entornos digitales y RED*

| Nombre del recurso o entorno | Tipo | Funcionalidad específica | Justificación de inclusión |
|--|---|--|--|
| Colombia Aprende (Módulo de Lenguaje - Grado 1º) | Objeto de Aprendizaje / Plataforma educativa web | Contenidos interactivos para desarrollo de la conciencia fonológica, comprensión lectora y producción de textos sencillos. | Recurso oficial de alta calidad, alineado con el currículo, que complementa el trabajo en el aula. |
| Vedoque (Juegos de Lectura) | Plataforma web de juegos educativos | Ejercicios progresivos de identificación de | Fortalece habilidades fundamentales de |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| | | letras, sílabas, armado de palabras y deletreo. | decodificación y reconocimiento de palabras de forma lúdica y auto corregible. |
| Book Creator | Aplicación para crear libros digitales interactivos | Creación de ebooks con texto, imágenes y audio para la producción textual y creatividad. | Convierte a los estudiantes en autores, promueve la expresión creativa y la producción de textos en un formato atractivo y accesible. |
| YouTube (con Playlists curadas) | Plataforma de videos | Videos de conciencia fonológica y cuentos narrados para el refuerzo de fonemas y comprensión oral. | Genera impacto de atención y facilita la comprensión, alineándose con la progresión de la conciencia fonológica y la |

| | | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|--|
| | | | narración de cuentos. |
| Abecedario, Aprender a Leer | Aplicación móvil (Juego educativo) | Refuerzo del aprendizaje del abecedario, la identificación de letras, la formación de palabras y la escritura, a través de una experiencia de juego atractiva y con retroalimentación inmediata. | Ofrece una experiencia gamificada y motivadora para el aprendizaje de las bases de la lectoescritura, complementando el trabajo realizado con medios físicos en el aula. |
| Leo con Grin 1 y 2 | Aplicación móvil (Juego educativo) | Refuerzo del aprendizaje de sílabas directas, la formación de palabras y la construcción de frases con distintos niveles de dificultad y | Proporciona un escenario de aprendizaje progresivo que permite desarrollar la decodificación silábica y la formación de palabras |

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|
| | | retroalimentación en modo gamificado. | |
| Aprender a leer con sílabas | Aplicación móvil (Juego educativo) | Apoyo en el reconocimiento del alfabeto, la decodificación silábica y la formación de palabras. | Ofrece un recurso versátil para el reconocimiento básico de letras, sílabas y palabras. |
| Árbol ABC Patinemos en el hielo: Vocales | Plataforma web de juegos educativos | Ofrecer un espacio digital para el reconocimiento y trazado y de las grafías. | Refuerza el conocimiento de las grafías permitiendo la práctica de forma motivadora dentro y fuera del aula. |
| Árbol ABC Patinemos en el hielo: Alfabeto | Plataforma web de juegos educativos | | |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|
| <p>Árbol ABC: Ruta Maya</p> | <p>Plataforma web de juegos educativos</p> | <p>Juego interactivo para repasar el orden alfabético y la identificación de letras.</p> | <p>Complementa la práctica del abecedario de forma lúdica, reforzando la secuencia y el</p> |
| | | | <p>reconocimiento visual de las letras.</p> |
| <p>Árbol ABC: Tienda de Mono Japi</p> | <p>Plataforma web de juegos educativos</p> | <p>Juego de asociación de letras y objetos, ideal para la consolidación del reconocimiento de grafemas y vocabulario inicial.</p> | <p>Apoya la identificación de letras y la construcción de vocabulario básico a través de una actividad de clasificación.</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Árbol ABC: ¡Qué Desorden Alfabeto! | Plataforma web de juegos educativos | Juego para ordenar letras, fortaleciendo el conocimiento del abecedario y la secuenciación. | Refuerza el orden alfabético y la agilidad mental en el reconocimiento de letras de manera divertida. |
| Juegos arcoíris: Fuga de letras | Plataforma web de juegos educativos | Juego para identificar las vocales en palabras. | Permite la asociación fonema – grafema |
| Juegos arcoíris | Vocales y consonantes | Juego para clasificar las | Permite discriminar |
| | | vocales y consonantes. | grafemas y fonemas consonánticos y vocálicos. |

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|
| https://wordwall.net/es | Plataforma web de juegos didácticos | Generación y publicación de juegos en diferentes tipologías para el refuerzo de aplicación de conceptos | Ofrece actividades sobre las temáticas estudiadas y brinda retroalimentación inmediata, lo que permite la verificación del proceso. Adicionalmente, ofrece la posibilidad de creación de nuevos ejercicios. |
|---|-------------------------------------|---|---|

Diseño de Actividades de Aprendizaje

En esta sección se presentan las actividades que componen la propuesta didáctica, especificando los elementos detallados de su diseño. Cada tipo de actividad consta de una estructura con la cual se pretende el desarrollo integral de habilidades para la lectoescritura en los estudiantes de primer grado, integrando los entornos y Recursos Educativos Digitales seleccionados, de forma significativa. Es pertinente aclarar que el diseño de esta propuesta didáctica no excluye la interacción física docente - estudiante ni se orienta a la virtualización del currículo; por el contrario, la

integración de entornos digitales y RED en el proceso solo es un elemento dinamizador orientado a fomentar el interés de los estudiantes y dotar de recursos innovadores las prácticas docentes.

Las actividades están agrupadas en tres módulos temáticos buscando una progresión lógica y gradual del aprendizaje (figura 8); sin embargo esta estructura no es lineal pues el proceso de aprendizaje requiere la revisión constante de las habilidades desarrolladas para lograr su consolidación y la interacción de los momentos.

Figura 7

Estructura de la propuesta didáctica.



Para materializar esta estructura, y como resultado del desarrollo de las actividades de la fase de planificación, se ha diseñado el sitio web <https://lectoescriturainteractiva.my.canva.site/>, como un recurso fundamental y una guía práctica para el desarrollo integral de las habilidades lectoescritoras. En este espacio se condensan materiales audiovisuales e interactivos en un entorno digital que

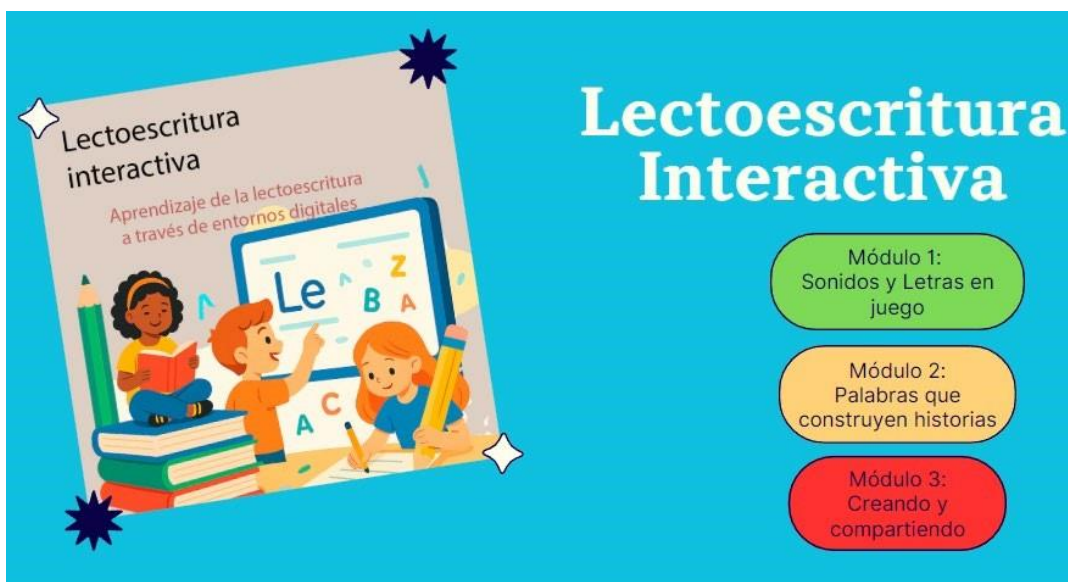
facilita la secuenciación de las actividades y la gradualidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Desde la interfaz de entrada (figura 9) se observa la organización interna del sitio basada en los tres módulos propuestos:

- *Módulo 1: Sonidos y letras en juego.* Este espacio se centra en el desarrollo significativo de la conciencia fonológica, la decodificación y la construcción de vocabulario. Incluye secciones para la presentación organizada y gradual de las vocales y consonantes, así como actividades interactivas que invitan al estudiante a practicar lo aprendido de forma motivadora.
- *Módulo 2: Palabras que forman historias.* Este módulo está orientado al desarrollo de la comprensión lectora mediante actividades que permiten el desarrollo de la lectura en los niveles textual e inferencial.
- *Módulo 3: Creando y compartiendo.* Este es el espacio de la creación colectiva con base en lo aprendido. En el se alojan enlaces a documentos compartidos que servirán de base para la creación compartida de textos que dan cuenta de los resultados del proceso.

Figura 8

Interfaz de entrada del sitio web



Módulo 1: Sonidos y Letras en juego

Este módulo, que es el punto de partida de la propuesta didáctica, busca fomentar el interés y la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el estudio de las letras y los sonidos, construyendo la conciencia fonológica de manera significativa. Por este motivo, la ruta de aprendizaje del proceso estará orientada por tres Resultados de Aprendizaje Esperados:

- Identificación y manipulación de los sonidos que conforman las palabras (fonemas).
- Reconocimiento de las letras (grafemas) y su correspondencia con los fonemas.
- Formación de primeras sílabas y palabras, construyendo bases sólidas para la lectura y la escritura.

El proceso se desarrollará través de una combinación de estrategias interactivas y recursos digitales que permitirán al estudiante explorar conceptos fundamentales mediante:

- *Juegos interactivos*: Dinámicas lúdicas diseñadas para captar la atención y reforzar conceptos.
- *Relatos animados y explicaciones en video*: Narrativas visuales que contextualizan el uso de las letras y sonidos.
- *Actividades lúdicas con herramientas digitales*: Ejercicios prácticos que facilitan la interacción con el contenido.

Secuenciación del proceso de enseñanza – aprendizaje. La implementación de las actividades de este módulo sigue la estructura didáctica del programa *Aprendamos Todos A Leer (ATAL)*, que se articula en tres momentos o fases para el desarrollo sistemático de las habilidades lectoescritoras:

Introducir. En esta fase inicial se presentan las letras o conceptos fonológicos con el interés de activar los saberes previos, generar interés en el estudiante y desarrollar la conexión sensorial inicial con el nuevo contenido.

El rol del docente es el de facilitar el proceso delimitando el contexto y guiando el alcance de los Resultados de Aprendizaje Esperados.

Los recursos motivadores a utilizar son los videos explicativos de los conceptos, las lecturas de ejemplo y los recursos interactivos.

Practicar. Como su nombre lo indica, esta fase comprende la práctica de los conceptos introducidos en la fase previa. Los estudiantes se enfocan en el trazado de letras por medio de aplicaciones y plataformas interactivas y, en los ejercicios de pronunciación y discriminación de sonidos. El docente en esta etapa proporciona el andamiaje y retroalimentación que asegura la correcta formación del concepto.

Consolidar. En esta etapa, los estudiantes participan en actividades que permiten afianzar lo aprendido, como ejercicios en los que se requiere la habilidad para discriminar los fonemas o trazar los grafemas en diferentes contextos. El interés de este momento es la

generalización de los conceptos aprendidos y el reconocimiento de los logros alcanzados reforzando la autonomía en el proceso y la motivación para seguir aprendiendo.

Adicionalmente, la estructura del programa ATAL contempla un orden específico para la introducción de las letras, que busca el aprendizaje del sistema de escritura a través de una secuencia de dificultad progresiva en lugar de acudir al orden alfabético (Figura 9). Esta organización hace posible el desarrollo de la conciencia fonológica y simultáneamente, favorece la construcción de vocabulario al introducir las consonantes con base en la frecuencia con que estas se usan en el idioma, su transparencia en la relación grafema – fonema y la duración del sonido sin necesidad de vocales.

Figura 9

Progresión de la introducción de las letras en el programa ATAL



Nota. Elaboración propia con base en *Aprendamos Todos A Leer* (p. 11), BID, 2014.

Para el abordaje sistemático de este proceso, a continuación se presenta la progresión en la introducción de las letras (Cuadro 11), resaltando la importancia de la transparencia en la relación fonema – grafema como criterio de orden para construir un proceso en que las relaciones más simples y frecuentes se analizan en la etapa inicial para que los estudiantes adquieran su dominio y puedan progresar hacia estadios más exigentes.

Cuadro 11 Progresión en la introducción de las letras

| Relación fonema - grafema | Fonema | Grafema |
|---------------------------|--------|---------|
|---------------------------|--------|---------|

| | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Sonidos vocálicos | | /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, sonido "i" de la consonante "y" /y/ | A a, E e, I i, O o, U u, Y y |
| Consonantes en orden de recurrencia | Alta recurrencia. Se pueden alargar sin vocal | /m/, /n/, /s/ /l/, /f/, /j/ | M m, N n, S s L l, F f, J j |
| | Menor recurrencia – su sonido requiere una vocal para alargarse. | /t/, /b/, /d/, /p/, /ñ/ | T t, B b, D d, P p, Ñ ñ |
| Transparencia en la relación fonema - grafema | Fonemas que se pueden obtener con varias letras | /b/ | B b, V v |
| | | /j/ | J j, Sílabas ge gi |
| | | /s/ | S s, sílabas ce ci, Z z |
| | | /k/ | C c, Q q, K k |
| | Grafemas sin fonema | | Letra H h |
| Letras con varios sonidos | /g/ | G g Dígrafo Gu gu (gue, gui) | |
| Dígrafos | | | |

| | | | |
|--|--|------|------------------------|
| | | /y/ | Y y, Dígrafo LI ll |
| | | /ch/ | Dígrafo Ch ch |
| | | /r/ | Sonido suave R r |
| | | | Sonido fuerte RR rr |

Nota. Adaptado de *Orden no alfabético para la enseñanza de las relaciones grafemafonema en primer grado* por BID y otros, 2022.

La integración de la estructura del programa ATAL a la presente propuesta didáctica garantiza la sistematicidad del desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación a través de actividades planeadas observando una progresión lógica que conduce a la consolidación de las habilidades fundamentales para la lectoescritura inicial. En el siguiente cuadro (Cuadro 12) se presenta la secuenciación general de las actividades del módulo, relacionando los Resultados de Aprendizaje Esperados con las fases para el desarrollo sistemático de la lectoescritura y los tipos de entornos digitales y Recursos Educativos Digitales que permiten el abordaje de cada fase del proceso.

Cuadro 12 *Secuencia didáctica del módulo 1 con base en los RAE definidos y los momentos del programa ATAL*

| Momento | RAE | Actividad | Recursos Educativos Digitales |
|---------|-----|-----------|-------------------------------|
|---------|-----|-----------|-------------------------------|

| | | | |
|------------|--|--|--|
| Introducir | Identificación y manipulación de los sonidos que conforman las palabras (fonemas). | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las letras: - Exploración del sonido - Ejemplos de uso - Presentación del grafema | <ul style="list-style-type: none"> - Cuentos de introducción de las letras en video. - Lecciones en video sobre los fonemas, su grafema correspondiente - Actividades introductorias digitales. |
| Practicar | Reconocimiento de las letras (grafemas) y su correspondencia con los fonemas. | <ul style="list-style-type: none"> - Trazado de las grafías - Exploración sonora - Construcción de la relación fonema – grafema. | <ul style="list-style-type: none"> - Apps y plataformas para el trazado de letras. Plataformas con juegos de identificación de las grafías. |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| Consolidar | Formación de primeras sílabas y palabras, construyendo bases sólidas para la lectura y la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Introducción visual y auditiva del concepto de palabra e identificación de la sílaba y sus diferentes tipos. Diferenciación de sílabas. | <ul style="list-style-type: none"> - Plataformas y aplicaciones para identificar sílabas y formar palabras. |
|------------|--|--|--|

En el sitio <https://lectoescriturainteractiva.my.canva.site/> esta secuencia progresiva

se observa en el diseño de secciones que abordan los grafemas divididos en categorías para establecer su relación con el fonema mediante diferentes actividades (figura 11).

Figura 10

División de los grafemas en categorías básicas





Los diferentes momentos del proceso: introducir, practicar y consolidar; se observan en la secuencia en que se presentan las letras de forma individual. Los elementos visuales facilitan la exposición, sin embargo, el docente guía el proceso mediante su intervención y desarrolla el material complementario para la práctica en físico

Momento 1: Introducir. La letra en cuestión es presentada de forma gráfica explicando sus características y formas de uso. Este momento está acompañado de elementos de imagen que realizan explicaciones básicas y, videos que brindan ejemplos más dinámicos en el sitio (figura 12)

Figura 11

Introducción de la vocal "O" en el sitio web

¡Te Doy un Abrazo con la Vocal O, o!

Hoy vamos a conocer a una vocal que es redondita y que nos invita a dar un gran abrazo. ¡Es muy fácil de hacer!

¿Están listos para conocer a la letra O, o?



Así se ve



Así se traza

Su Sonido: ¡Oooooo!

La letra O, o tiene un sonido muy tierno. Es como cuando decimos "¡Ohhh!" de sorpresa o cuando hacemos un círculo con la boca. ¡Inténtalo! Haz tu boca redondita y di: ¡Oooooo!

Observa, estas palabras se escriben con la vocal O o



OSO



OCHO



OVEJA

Ahora, conoceremos a Octavio, el oso perezoso.
Un amigo que es un poco dormilón pero muy simpático. A Octavio le encanta rodar y jugar con la letra O, o.



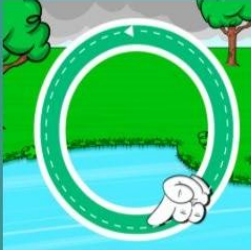

Momento 2: Practicar. Esta etapa ofrece actividades dentro de la página o a través de enlaces externos, mediante las cuales se pone en práctica el concepto introducido (Figura 13). También se sugieren actividades que no implican lo digital, con el fin de reforzar la importancia de la interacción física con el conocimiento

Figura 12

Visualización del Momento 2: Práctica

Ahora que conoces el sonido /o/ y cómo se ve la O, o, ¡es hora de jugar!

- Explora sonidos: Di muchas palabras que tengan el sonido /o/ (como "rojo", "sol", "mono").
- Busca letras: En los carteles o en tus juguetes, busca todas las O mayúsculas y minúsculas que encuentres. ¡Píntalas!
- Traza: ¡Dibuja círculos y más círculos! Traza la O, o con tu lápiz, con plastilina o en el aire. ¡A practicar esas formas redondas!
-

Sigue los enlaces, practica y diviértete


¡Magnífico! Has conocido a la abrazadora vocal O, o. ¡Nos vemos en la próxima aventura!

Momento 3: Consolidar. Esta etapa se realiza mediante la ejecución de diferentes actividades mediante enlaces (figura 14), en las que se combinan los conocimientos adquiridos para construir habilidades. Es importante combinar el proceso a través de los entornos digitales, con la realización de actividades en físico que permitan desarrollar la capacidad de hacer del conocimiento un elemento tangible para los estudiantes.


Figura 13

Momento de consolidación en la plataforma


Consolida tus conocimientos




Pronuncia la vocal




¿Con cuál vocal inicia?




¡Juguemos con burbujas!



Escucha y escribe



Vocales y consonantes



Golpea las vocales

Módulo 2: Palabras que construyen historias

Este módulo está diseñado para guiar a los estudiantes de primer grado en el desarrollo progresivo de la comprensión lectora abordando específicamente los niveles textual e inferencial para trascender de la conciencia fonológica a la construcción de significado a partir de estructuras lingüísticas más complejas como oraciones y textos breves extrayendo información implícita o que no se encuentre claramente formulada. En este proceso, la figura del docente adquiere el rol de mediador facilitando el acceso a recursos digitales y complementando la experiencia de aprendizaje mediante el uso de estrategias didácticas que promueven una lectura activa y reflexiva.

Para lograr los RAE vinculados a la comprensión de textos cortos, la extracción de información explícita, la inferencia de significados y la identificación de ideas principales (Cuadro 9), este módulo mantiene la estructura de tres momentos desarrollada en el módulo anterior (Introducir, practicar y consolidar) con el fin de realizar un abordaje gradual de las habilidades necesarias para la comprensión lectora, desde el reconocimiento de oraciones, hasta la interpretación profunda de textos cortos. Estos momentos se

vivencian de forma entrelazada para evitar la interrupción abrupta del proceso y conseguir una experiencia lo más natural posible.

Como base para el desarrollo consciente de estas etapas, se diseñó una secuencia didáctica que relaciona los RAE con los momentos de introducción, práctica y consolidación (Cuadro 13)

Cuadro 13 *Secuencia didáctica del módulo 2: Palabras que construyen historias*

| Momento | RAE | Actividad | Recursos Educativos Digitales |
|----------------|---|--|--|
| Introducir | Comprender el sentido global y específico de textos cortos presentados en formatos digitales. | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la estructura de la oración simple (sujeto, predicado). Expansión de vocabulario en contexto. - | <ul style="list-style-type: none"> - Videos explicativos animados sobre la formación de oraciones. - Ejemplos interactivos de oraciones con resaltado de componentes. |
| Practicar | Extraer información explícita de un texto digital. | <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios interactivos de oraciones (completar, emparejar). Minicuentos interactivos con preguntas de - | <ul style="list-style-type: none"> - Juegos de arrastrar y soltar para completar oraciones. - Cuentos cortos digitales con preguntas de opción múltiple con retroalimentación inmediata. |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | | comprensión textual explícita. | |
| Consolidar | Inferencia del significado de palabras y frases en contexto. Identificación de la idea principal de un párrafo corto. | <ul style="list-style-type: none"> - Historias cortas con preguntas de inferencia. Actividades de identificación de la idea principal de párrafos. - | <ul style="list-style-type: none"> - Enlaces a plataformas de - lectura con textos que requieren inferencia. Ejercicios interactivos para seleccionar la oración que resume la idea principal o proponer títulos a párrafos. |

Momento 1: Introducir. Esta etapa comprende la presentación de conceptos clave para la comprensión lectora, como la estructura de las oraciones, la construcción de vocabulario contextual y la identificación de elementos narrativos. La utilización de recursos audiovisuales e interactivos es base para explicar la unión de las palabras en la formación de ideas y cómo estas construyen mensajes; por ello, el módulo incluye ayudas multimedia para presentar las temáticas y actividades de diferentes tipologías para poner en práctica los conceptos en diferentes momentos (Figura 15).


Figura 14

Ejemplo de la introducción de un concepto.

¿Qué es una oración?

Es un conjunto de palabras ordenadas, que expresa un sentido completo.

Tienen dos partes básicas

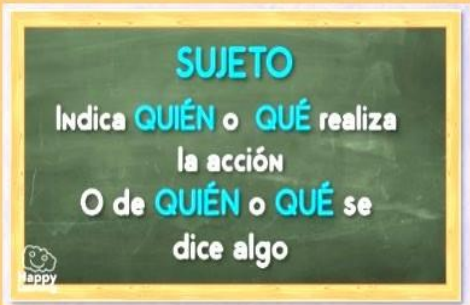


El mago tiene una varita

Sujeto
De quien se dice algo

predicado
Lo que se está diciendo

Observa el video con mucha atención:



Momento 2: Practicar. En este momento, las actividades interactivas y offline brindan el espacio para la aplicación de estrategias de comprensión. Dentro de la plataforma se encuentran actividades insertadas y enlaces a ejercicios de diferentes tipologías como cuestionarios y actividades de emparejamiento de imágenes y palabras, priorizando la comprensión literal de información explícita (Figura 16). De forma complementaria, el docente puede plantear actividades para desarrollar de forma física.

Figura 15

Ejemplo de actividad de comprensión textual

Completa la oración

13:54 ◀ 1 de 20 ▶

MUÑECA
LUNA
NENA

LA JUEGA CON LA

0:02 ✓ 0



MARTINA LLEVA
UN VESTIDO
AMARILLO

MARTINA TIENE
EL PELO RUBIO

◀ 1 de 10 ▶

Momento 3. Consolidar. En la etapa de consolidación, se busca afianzar la comprensión lectora a nivel más profundo, incluyendo la capacidad inferencial. A través de la visualización de historias cortas (), se insta a los estudiantes a identificar diferentes elementos como, los personajes, el autor, el espacio o, a deducir información no explícita en el cuerpo de los relatos. Estas actividades promueven la reflexión y el análisis; asimismo, desarrollan la capacidad de realizar predicciones de los eventos de una historia o la identificación de las motivaciones de un personaje.

Este momento se puede complementar mediante la aplicación de técnicas en el aula como el debate guiado sobre los textos leídos para fortalecer una interpretación colectiva.

Figura 16

Ejemplo de espacio de comprensión lectora

Momento de comprensión lectora I

Antes de ver el videocuento, responde las preguntas:

- ¿Conoces un erizo?
- ¿Sabes si en realidad tiene púas?
- ¿Cómo son?

Analiza la imagen de presentación...

- ¿Qué expresión tiene el erizo?
- ¿Qué tiene en la mano?
- ¿De qué crees que se tratará el cuento?



Módulo 3: Creando y compartiendo

El último módulo de esta propuesta se enfoca en la culminación del proceso lectoescritor: La producción de textos y la creación colectiva.

El interés del módulo es empoderar a los estudiantes para que sean autores y no solo receptores pasivos; para ello, las actividades diseñadas se enfocan en el fomento de la creatividad, la estructuración de ideas y la capacidad de establecer procesos comunicativos por escrito en un entorno que valore la producción colectiva y el intercambio de producciones. El docente en este proceso se convierte en motivador de la expresión, el guía que revisa las producciones y genera espacios para publicar las creaciones de sus estudiantes. Adicionalmente y, considerando la realidad del contexto, también se convierte en un tipo de “escriba” que digitaliza las ideas de sus estudiantes y operacionaliza sus sugerencias en las diferentes aplicaciones para la edición de texto e imágenes.

La secuencia de desarrollo de esta etapa (Cuadro 12) se organiza con base en los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) y conserva los momentos desarrollados a lo largo de la intervención: Introducir, Practicar y Consolidar.

Cuadro 14 *Secuencia didáctica del módulo 3 con base en RAE*

| Momento | RAE | Actividad | Recursos Educativos Digitales |
|----------------|--|---|---|
| Introducir | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos esenciales del texto narrativo (Personajes, espacio y secuencia de eventos). - Explorar los elementos de los entornos digitales para la creación de textos. | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los elementos del texto narrativo y la estructura narrativa básica. - Exploración de plataformas para la creación colectiva de textos. | <ul style="list-style-type: none"> - Videos sobre la creación de historias - Infografías sobre la estructura de los cuentos. - Ejemplos de libros digitales de creación colectiva. |
| Practicar | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los elementos del texto narrativo en la generación | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción colectiva de textos a partir | <ul style="list-style-type: none"> - Plataformas para la creación y edición de textos digitales (Book |

| | | | |
|------------|---|---|--|
| | de historias originales. | - de ideas estructuradas. Diseño de elementos del texto (personajes, escenarios) | creator, Google slides, Google docs). Plataformas para la edición de elementos gráficos (Canva) |
| Consolidar | - Participar en la creación colectiva de textos narrativos. | - Finalización y socialización del texto narrativo de creación colectiva. | - Plataformas para la creación y edición de textos digitales (Book creator, Google slides, Google docs). |

Momento 1: Introducir. Teniendo en cuenta que el módulo 3 busca motivar a los estudiantes para que construyan textos narrativos a partir de los elementos de la lectoescritura desarrollados durante toda la propuesta, esta fase se centra la construcción del concepto del texto narrativo. Este proceso requiere el estudio de los elementos que constituyen las historias (narrador, personajes, escenario, tiempo, etc.) y la estructura narrativa (Iniciación, nudo, desenlace).

Para su desarrollo, la plataforma utiliza explicaciones internas (Figura), vínculos externos e inserciones de elementos teóricos y cuentos en diferentes formatos audiovisuales (video, presentaciones, ejercicios de lectura colectiva) que se analizan en los espacios de clase resaltando los elementos narrativos y aprovechando su potencial para la profundización en el proceso lector.

Figura 17

Introducción de temáticas en la plataforma



Momento 2: Practicar. En este espacio, se busca motivar al estudiante en la articulación de los conceptos aprendidos en el momento previo, para iniciar el camino hacia su transformación en autor emergente. Mediante la recreación de elementos de los textos presentados en clase, se busca la creación de elementos propios que le permitan construir historias originales con estructura coherente y desarrollar su capacidad de socializarlas valorando la producción escrita de sus compañeros.

El potencial dinamizador de los entornos digitales permite en esta etapa verificar el nivel de apropiación de los conceptos mediante actividades que involucran experiencias multimedia dentro de la plataforma diseñada o mediante enlaces externos (Figura 19).

Figura 18

Actividades de comprobación y práctica



Momento 3: Consolidar. Las actividades de creación colectiva permiten al estudiante consolidar los conceptos construidos durante la elaboración de su narración individual en el momento anterior. Este desarrollo se logra a partir de la articulación de las ideas propias con las de sus compañeros y la mediación del docente que realiza el curado de las ideas para garantizar la cohesión del resultado final.

Para la ejecución de las actividades de construcción de la narración, es preciso utilizar herramientas procesadores de texto, e imagen que pueden alojarse en el equipo de cómputo o en la red; con ellas se realiza la transcripción de los aportes de cada estudiante. Finalmente, se realiza un trabajo de edición básica que permita crear un estilo de presentación definitivo.

Esta fase se materializa con la revisión final del cuento colectivo, en la que se analiza el desarrollo de los personajes, el sentido lógico de la secuencia de eventos y la solución de la trama planteada. Posteriormente, el texto digitalizado se exhibe y es leído de manera colectiva, reflexionando, con la guía del docente, sobre el proceso de co – creación.

Capítulo V: Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo el diseño de una propuesta didáctica para promover el aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero a través de entornos digitales. Para lograr este propósito, se articuló un proceso metodológico que incluyó fases diagnósticas y de estructuración, con la intención de enriquecer la práctica pedagógica en el aula. Este

capítulo sintetiza los hallazgos más relevantes derivados de la consecución de los objetivos específicos, discute las implicaciones de la propuesta diseñada para la práctica docente.

Conclusiones Respecto al Logro de Objetivos Específicos

La consecución de los objetivos específicos permitió construir una base sólida para el diseño de la propuesta didáctica, validando la pertinencia y dirección de esta iniciativa de mejora de la práctica.

Respecto al objetivo específico 1.

Describir las necesidades de aprendizaje que en el campo de la lectoescritura tienen los estudiantes del grado primero de básica primaria del Colegio Paulo Freire IED.

Se concluye mediante la fase diagnóstica que los estudiantes de primer grado del este colegio presentan necesidades de aprendizaje específicas en las habilidades subyacentes de la lectoescritura, abarcando los procesos de decodificación (identificación fonema – grafema, discriminación auditiva y visual), comprensión lectora (extracción de información explícita e inferencial) y producción textual (organización coherente de ideas). Estas necesidades representan desafíos para la integración fluida de estos componentes el proceso lectoescritor inicial, lo que resalta la necesidad de una intervención didáctica focalizada y sistemática

Respecto al objetivo específico 2.

Examinar las estrategias educativas empleadas por los docentes de lenguaje en la enseñanza de lectoescritura del grado primero de básica primaria del colegio Paulo Freire IED.

La revisión de las estrategias docentes reveló una oportunidad significativa para el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas mediante la integración estructurada de Entornos Digitales y Recursos Educativos Digitales que permitan la diversificación de las estrategias de enseñanza para optimizar los resultados de aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto al objetivo específico 3.

Estructurar la propuesta didáctica utilizando metodologías y actividades basadas en

Recursos Educativos Digitales para el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura.

La estructuración de la propuesta didáctica se presenta como la conclusión central de esta investigación, demostrando la factibilidad de diseñar una intervención coherente y contextualizada. Esta propuesta Integra metodologías activas y actividades basadas en Recursos Educativos Digitales que buscan el fortalecimiento progresivo de la lectoescritura. Este diseño responde directamente a las necesidades de aprendizaje identificadas y ofrece una alternativa innovadora a estrategias tradicionales, aprovechando la interactividad y la versatilidad del entorno digital para el fomento de la decodificación, la comprensión y la producción textual de manera integral y colaborativa, incluso en contextos con limitación de recursos.

Conclusión General de la Tesis.

En síntesis, la presente tesis culmina con el diseño exitoso de una propuesta que aborda de manera sistemática y fundamentada el aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero del Colegio Paulo Freire IED, capitalizando las oportunidades que ofrecen los entornos digitales. Esta propuesta representa una herramienta pedagógica innovadora que, al proporcionar un marco metodológico claro que integra el uso estratégico de recursos y educativos digitales, ofrece una respuesta viable a las necesidades de los estudiantes y la optimización de las estrategias pedagógicas para lograr un aprendizaje más dinámico, motivador y efectivo de la lectoescritura en el aula.

Implicaciones de la Propuesta Diseñada para la Práctica Personal.

El diseño de esta propuesta didáctica conlleva diversas implicaciones significativas para el rol docente.

Enriquecimiento de la práctica pedagógica.

Esta propuesta ofrece un marco metodológico estructurado y un repertorio de actividades innovadoras que pueden ser implementadas directamente en el aula diversificando las estrategias y abordando de manera más efectiva los desafíos de la lectoescritura.

Desarrollo profesional continuo

La investigación y el diseño de esta propuesta didáctica fortalecen las competencias en didáctica digital y en la interacción y la integración de TIC, consolidando la capacidad para crear y adaptar recursos educativos digitales.

Potencial de mejora localizada

Aunque la propuesta no busca ser un método general, este diseño sirve como modelo de la investigación de un docente en su propio contexto para identificar necesidades y desarrollar soluciones didácticas personalizadas y efectivas, maximizando los recursos disponibles.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones derivados de este ejercicio de investigación y diseño, se formulan las siguientes recomendaciones que buscan orientar acciones futuras para la mejora de la práctica docente en los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Para las instituciones educativas

Se recomienda implementar procesos de diagnóstico sistemáticos y continuos para evaluar las necesidades formativas de los docentes (especialmente en didáctica digital y TIC) y las competencias de los estudiantes en lectoescritura, asegurando una planificación curricular y de recursos más eficiente.

Fortalecer la infraestructura y capacitación proporcionando los recursos tecnológicos y AVA adecuados, acompañados de programas permanentes y pertinentes en formación docente sobre la integración de metodologías activas y herramientas digitales en el aula.

Para los docentes

- Fortalecer su práctica mediante el desarrollo profesional continuo y la actitud proactiva en la búsqueda y adopción de herramientas y estrategias didácticas mediadas por TIC, más allá de la oferta institucional.
- Incentivar la participación familiar diseñando e implementando actividades que involucren a los padres y acudientes en el proceso de la lectoescritura de sus hijos, utilizando recursos digitales accesibles en el hogar para crear redes de apoyo más robustas y colaborativas.

Para la continuidad de la Investigación – Acción

- Implementar la propuesta didáctica en el contexto escolar como siguiente fase del ciclo de Investigación – Acción.
- Realizar observación y registro sistemático de los datos sobre el desempeño de los estudiantes, su interacción con recursos digitales y la percepción de los docentes, para alimentar el análisis y toma de decisiones.
- Ejecutar una fase de profunda reflexión sobre los resultados obtenidos en la implementación y observación. Con ello se podrá evaluar el impacto real de la propuesta en busca de oportunidades de mejora y, de requerirse, iniciar un nuevo ciclo de planificación para optimizar la intervención en futuras acciones pedagógicas.

Referencias

- Albert, M. (2013). En *Investigación educativa*. España: Publicación ISSN 2145-4981 Vol 8 Mc.Graw Hill.
- Alomá, Bello, M., Crespo, L., González, K., & Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Revista cubana de Educación Médica Superior*, 20(4), 1353 - 1367.

- Angulo, C., M., y Bisbicus, J. (2021). En *Estrategia educativa interactiva para procesos de lectoescritura*. Colombia: Universidad ECCI.
- chromeextension://kdpelmjpfajppnhbloffcjpeomlnpah/https://repositorio.ecci.edu.co/bitstream/handle/001/2396/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Area Moreira, M. (2012). ¿Por qué las tecnologías en la educación? En M. Area Moreira, C. Adell, F. García, & E. Portillo (Edits.), *Las TIC en educación: usos y posibilidades educativas*. Ediciones Aljibe.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191 - 215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. (U. d. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Ed.) Obtenido de Material docente [en línea]: <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Briones, P., M., et al. (2023). En *Proceso de enseñanza de la lectoescritura. Una estrategia didáctica innovadora para su fortalecimiento*. Ecuador: Universidad Técnica de Manabí.
- <https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/book/66>.
- Burgos, M., D., et al. (2024). En *Hábitos de lectoescritura en entornos educativos digitales en Ecuador*. Venezuela: Revistas Científicas y Humanísticas de la Universidad del Zulia.
- <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/42670>.
- Cabero - Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cabero - Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2020). *Enseñar y aprender en entornos virtuales de aprendizaje: Una mirada a los nuevos desafíos pedagógicos*. Pirámide.

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. d. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje.

EduTec, 34, 1 - 10.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.

Deci, E. L., & Ryan, L. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista*. McGraw - Hill Interamericana.

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

Fidias, G., A. (2012). En *El proyecto de investigación*. Venezuela: Episteme 6ta edición.

Forbes. (03 de 11 de 2020). *Forbes.co*. Obtenido de

<https://forbes.co/2020/11/03/forbeslife/colombianos-leen-la-mitad-de-los-libros-del-promedio-en-latinoamerica/>

García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*.

Síntesis.

GemaSanta. (08 de noviembre de 2023). *Herramientas TIC más usadas en FP y en educación*. Obtenido

de Centro de estudios profesionales Gema Santa: <https://www.fp-santagema.es/herramientas-tic-fp/>

Goodman, K. (2003). En *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. *Enunciación*, 8(1), 77 -

98. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.2480>.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special*

Education, 7(1).

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of qualitative research*. California: Sage publications.

Johnson - Laird, P. (1983). *Mental models, Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Harvard University Press.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Liberman, I., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write.

Remedial & Special Education, 6, 8 - 17.

<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/074193258500600604>

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza editorial.

Monterrey, S., S. (2023). En *El aprendizaje de la lectoescritura con recursos digitales aplicados a estudiantes de primero de una escuela rural de Colombia*. Venezuela: UPEL.

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2309>.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth Cengage Learning.

Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria, 13(1)*, 145 - 157.

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018).

Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de las tesis. Ediciones de la U.

Peñañiel, P., L. (2022). En *Estrategias digitales y el aprendizaje de la lectoescritura en Educación General Básica Elemental*. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

chromeextension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3565090c-8698-4797-9b5d-9fb7e4eb1eaa/content.

Piaget, J. (1947/1983). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (1987). *Seis estudios de psicología*. Labor.

Portellano, J. A., & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid, España: Síntesis.

Portero, F., & Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios*, 46(01). <https://doi.org/https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>

Posner, M., & Rothbarth, M. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11519-000>

Proaño, Z., C. (2021). En *Las TIC en el aprendizaje de lecto-escritura*. Ecuador: Universidad San Gregorio de Portoviejo.

chromeextension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/2524/1/MEDU-2022-075.pdf.

Rincón Noriega, J. P. (2023). *Las TIC como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura en niños del grado primero [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]*. Repositorio institucional. Obtenido de

<http://hdl.handle.net/20.500.12749/21907>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self - image*. Princeton Press.

Sabino, C. (1992). En *El proceso de investigación*. Venezuela: Panapo.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Technology and Distance Learning*, 2(1).

Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. The Macmillan company.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton -Century - Crofts.

Solé-Llusa, A., Aguilar Caamaño, D., & Ibañez Plana, M. (2020). El rol del maestro en indagaciones escolares mediante simulaciones. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 221 - 233.

Tapia, J. A. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Santillana.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tobias, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation* (Vol. 77, págs. 35 - 54). Erlbaum.

UNIR. (03 de marzo de 2023). *¿Qué son las estrategias didácticas? Concepto, importancia y ejemplos*. Obtenido de Universidad del Internet: <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/estrategiasdidacticas/>

Vygotski, L. S. (1978). En *Mind in society, Te development of higher psychological precesses*. (S. Furió, Trad.) Crítica.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. (S. Furió, Trad.) Crítica .

Anexos

Anexo A Cuadro de categorización

| Categoría | Sub Categoría | Componente integrador | Técnica de recolección de datos |
|---|--|---|---|
| Aprendizaje en lectoescritura | Necesidades de aprendizaje en lectoescritura | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de palabras • Lectura de opciones • Escritura • Comprensión | Observación estructurada |
| Estrategias educativas | Metodologías de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo de enseñanza • Método de enseñanza • Metodologías TIC • Estrategias didácticas y entornos digitales | Entrevista semi estructurada |
| Estrategia didáctica basada en entornos digitales | Estrategias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Didácticas • Metodologías educativas • Entornos digitales | Resultados de instrumentos para generación de propuesta |

Anexo B *Ficha de observación estructurada*

| Criterio observacional | Superior | Alto | Básico | Bajo | |
|-----------------------------------|-----------------|-------------|---------------|-------------------|-----------------------|
| | | | | Deficiente | Muy deficiente |
| Identificación de palabras | | | | | |
| Lectura de opciones | | | | | |
| Escritura | | | | | |
| Comprensión | | | | | |

Permite registrar el nivel de desempeño observado para clasificar las necesidades de los estudiantes en torno a su proceso lecto escritor, desde la calificación se mide el desempeño sobresaliente, bueno, regular, deficiente y muy deficiente de los niños. El proceso de observación estructurada partió de la aplicación de un test diagnóstico que permitió obtener la información acerca de los niveles de desempeño lectoescritor individuales, las necesidades específicas por fortalecer en el proceso de aprendizaje y las competencias con mayor necesidad de fortalecimiento mediante la propuesta didáctica. A continuación, el test diagnóstico ha aplicado a los niños, a través del cual se logró la observación estructurada.

Anexo C *Guión de entrevista semiestructurada a docentes*

| | |
|----|--|
| 1. | ¿Cuál es el modelo educativo que aplica en el aula de clase para impartir la enseñanza en lectoescritura, y por qué lo considera pertinente desde la facilidad de estrategia metódica? |
| 2. | ¿A qué método de enseñanza se inclina más en su proceso de aprendizaje siendo los principales; Método deductivo y Método inductivo, describiendo el por qué lo considera pertinente en el aula? |
| 3. | ¿Cuáles son las estrategias metodológicas asociadas a las TIC que usted utiliza para planificar las clases en la enseñanza de lectoescritura, que tan frecuente las utiliza y como las aplica en el aula? |
| 4. | ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para dinamizar las clases en la enseñanza de lectoescritura, sea explicativo en si respuesta? |
| 5. | ¿Cuál es su postura con respecto al uso de la didáctica y los entornos digitales como parte de estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza de lectoescritura en niños de 1er grado de básica primaria? |
| 6. | ¿Considera que es necesario actualizar a los docentes en la enseñanza desde nuevas estrategias innovadoras que apunten a entornos digitales, y como esto mejoraría el proceso de enseñanza en lectoescritura? |

Anexo D Instrumento de observación No 2. Lectura de oraciones



**Fortalecimiento Del Aprendizaje De La Lectoescritura A
Través De Entornos Digitales En El Grado 1º**

Observación No. 2: Lectura de oraciones



NOMBRES Y APELLIDOS: _____

1. Une la imagen con la oración correspondiente



Daniela y Felipe patinan muy bien



Diana y sus amigos cantan villancicos



Ximena enseña a sumar



Memo eleva su cometa en agosto



Carolina recoge flores en el bosque



La nutria come peces



Tomás está jugando fútbol



El gato está en el tejado



Mi carro es muy veloz



Jorge y su abuelo leen cuentos

2. Dibuja lo que indica la oración



Carmen y su hija van al supermercado



El gato está dormido



Jorge está haciendo sus tareas



El ave hace su nido

Anexo E Instrumento de observación No. 3 Escritura



Fortalecimiento Del Aprendizaje De La Lectoescritura A Través De Entornos Digitales En El Grado 1º



Observación No. 3: Escritura

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

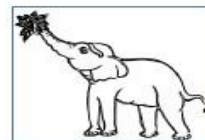
Escribe las palabras leídas por el profesor

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 11. _____ |
| 2. _____ | 12. _____ |
| 3. _____ | 13. _____ |
| 4. _____ | 14. _____ |
| 5. _____ | 15. _____ |
| 6. _____ | 16. _____ |
| 7. _____ | 17. _____ |
| 8. _____ | 18. _____ |
| 9. _____ | 19. _____ |
| 10. _____ | 20. _____ |

Escribe las oraciones que lee tu profesor:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Escribe oraciones según las imágenes



Anexo F Instrumento de observación No 3. Comprensión lectora**Fortalecimiento Del Aprendizaje De La Lectoescritura A
Través De Entornos Digitales En El Grado 1º**

Observación No. 3: Comprensión de lectura

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

Responde las preguntas con base en el audiocuento:

1. ¿Cómo se llamaba el niño protagonista del cuento?

2. ¿Dónde vivía el monstruo?

3. ¿Por qué para Julio no es fácil ser niño?

4. ¿Qué le decía a Julio su papá?

5. ¿Cuál fue el consejo que le dio a Julio su amigo?

6. ¿Cómo le parecía a Julio la idea de meterse debajo de la cama?

7. ¿Qué sintió Julio cuando bajó a la casa del monstruo?

8. ¿Qué sintió el monstruo cuando escuchó a Julio?

9. ¿De quién era la vocecita que le contestaba al monstruo?

10. ¿Por qué no es fácil ser un pequeño monstruo?
