



Lectura y escritura desde un enfoque sociocultural en niños y niñas de grado primero

Luz Adriana Escobar Villegas

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Tutor

Esteban Montoya Marín, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Cita	(Escobar Villegas, 2026)
Referencia	Escobar Villegas, L. A. (2026). <i>Lectura y escritura desde un enfoque sociocultural en niños y niñas de grado primero</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Héctor Iván García

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Lorena María Rodríguez Rave.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A la memoria de mi amado padre,
quien desde el cielo me ha iluminado y acompañado en cada etapa de este camino.

Su amor, su ejemplo y su fortaleza siguen siendo mi más grande inspiración.

Aunque no estés físicamente, tu presencia se siente en cada logro,

y este, en particular, lo dedico con todo mi corazón para ti.

Agradecimientos

La culminación de este proyecto de grado representa un hito fundamental en mi formación como Licenciada en Educación Básica Primaria. Este logro no habría sido posible sin la guía y el apoyo incondicional de personas e instituciones a quienes valoro profundamente.

En primer lugar, elevo mi gratitud a Dios Todopoderoso, fuente de toda sabiduría y fortaleza, por haberme iluminado y acompañado en cada paso de este camino.

Agradezco sinceramente a la Universidad de Antioquia, por haberme brindado la oportunidad de crecer académica y personalmente.

Mi más profundo reconocimiento al profesor Esteban Montoya Marín, mi asesor, cuya invaluable orientación y experticia fueron fundamentales para la realización de este trabajo.

Extiendo mi gratitud a todos los docentes de la Facultad de Educación, quienes, con su conocimiento, dedicación y pasión por la enseñanza, contribuyeron de manera significativa a mi formación integral como educadora y me proporcionaron las herramientas esenciales para este logro.

A todos ellos, gracias por ser parte esencial de este logro.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción.....	13
Planteamiento Del Problema.....	16
Objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos.....	25
Estado del arte	26
Lectura y escritura con nuevos enfoques	26
Literacidad sociocultural y pertinencia contextual.....	27
Mediación docente y prácticas de acompañamiento	28
Herramientas multimodales y escritura reflexiva.....	29
Literacidad sociocultural y pertinencia contextual.....	31
Marco teórico	32
Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje.....	32
Zona de Desarrollo Próximo y mediación pedagógica	33
Teoría de las prácticas sociales del lenguaje	33
Lenguaje, poder y construcción de significado	34
Educación rural como campo teórico.....	34
Marco conceptual.	36
Enfoque sociocultural del aprendizaje	36
Lectura y escritura como prácticas sociales	37
Identidad cultural y contexto rural	37
Oralidad	38

Narrativas locales	39
Comunidad	39
Territorio	40
Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura	41
Identidad rural	41
Marco legal.....	42
Constitución Política de Colombia de 1991.....	42
Ley General de Educación – Ley 115 de 1994.....	43
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998)	44
<i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006)</i>	44
Metodología.....	45
Tipo de investigación.....	45
Corriente de pensamiento.....	45
Método.....	48
Instrumentos de investigación	50
Dimensiones éticas: asunción del trabajo ético con niños en la investigación	57
Hallazgos	60
Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura y comprensión del entorno rural	62
Lectura situada en el entorno rural (reconocimiento del territorio).....	62
Motivación lectora a partir de contenidos contextualizados.....	66
Escritura como Identificación de costumbres	69
Escritura como construcción de identidad rural.....	71
Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura y la proyección en comunidad	75
Escritura entre pares.....	75
Escritura en contexto.....	78

Discusión	81
Conclusiones	84
Recomendaciones	86
Referencias	87
Anexos	92

Lista de tablas

Tabla 1 Recolección de datos	52
Tabla 2 Análisis de fichas de trabajo con los niños	55

Lista de figuras

Figura 1	Representación del entorno rural a partir de una actividad de lectura situada	63
Figura 2	Producción que evidencia motivación a partir de contenidos contextualizados.....	67
Figura 3	Escritura sobre prácticas familiares y culturales	69
Figura 4	Narración de historias de las comunidades.....	72
Figura 5	Producción sobre saberes ancestrales y conocimiento tradicional	73
Figura 6	ilustración de los niños sobre el mito el silbón.....	74

Lista de anexos

Anexo A: Fichas de Trabajo	92
Anexo B: Diarios de campo.....	94
Anexo C: Formatos de autorización, consentimiento y asentamiento informados	95

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar las prácticas de lectura y escritura en estudiantes de grado primero del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda, desde un enfoque sociocultural, con el fin de comprender su incidencia en la construcción de significados sobre el entorno y en el fortalecimiento de la identidad cultural. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso y orientación interpretativa-hermenéutica, lo que permite una comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes en su contexto educativo rural. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis de producciones escritas y gráficas, consideradas expresiones simbólicas del proceso de aprendizaje. Respecto de los resultados se puede decir que en los mismos se evidencia que la inclusión de estrategias y metodologías pedagógicas diseñadas a partir del contexto, las cuales pueden ser a la comprensión lectora mejora de manera significativa, la motivación hacia el aprendizaje aumenta y se fortalece la construcción de identidad cultural al incluir las narrativas locales, la oralidad y las vivencias diarias de los estudiantes. Métodos tradicionales enfocados en la decodificación restringen el desarrollo de sentido, mientras que la perspectiva sociocultural fomenta procesos con mayor significado, participación y contextualización. En conclusión, la investigación resalta la pertinencia de implementar propuestas pedagógicas situadas que reconozcan el contexto, la cultura y los saberes locales como elementos fundamentales en los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales.

Palabras clave: lectura y escritura, enfoque sociocultural, educación rural, identidad cultural, alfabetización inicial

Abstract

This research aims to analyze the reading and writing practices of first-grade students at the Pailania Rural Educational Center, La Tolda campus, from a sociocultural perspective, in order to understand their impact on the construction of meaning about the environment and the strengthening of cultural identity. The study employs a qualitative approach, with a case study design and an interpretive-hermeneutic orientation, allowing for a deep understanding of the students' experiences within their rural educational context. Data collection techniques included participant observation, semi-structured interviews, and the analysis of written and graphic productions, considered symbolic expressions of the learning process. The results demonstrate that the inclusion of pedagogical strategies and methodologies designed based on the context significantly improves reading comprehension, increases motivation for learning, and strengthens the construction of cultural identity by incorporating local narratives, oral traditions, and the students' daily experiences. Traditional methods focused on decoding restrict the development of meaning, while the sociocultural perspective fosters processes with greater significance, participation, and contextualization. In conclusion, the research highlights the relevance of implementing situated pedagogical approaches that recognize context, culture, and local knowledge as fundamental elements in early literacy processes in rural contexts.

Keywords: reading and writing, sociocultural approach, rural education, cultural identity, early literacy

Introducción

Históricamente, la alfabetización inicial se ha visto desde enfoques que priorizan el desarrollo de destrezas técnicas, cuentos como la decodificación, la fluidez lectora y la reproducción escrita. Sin embargo, en el ámbito educativo actual, esta visión ha sido muy criticada porque no es suficiente para comprender la complejidad de los procesos de lectura y escritura, particularmente en contextos socioculturales variados. Específicamente en contextos rurales, donde las costumbres culturales, el conocimiento local y las interacciones comunitarias moldean maneras particulares de relacionarse con la lengua, la educación convencional de la lectoescritura suele provocar una desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que vive el alumno.

Esta desconexión es significativa debido a que afronta una cuestión estructural en la educación, donde se mantienen modelos pedagógicos que homogenizan y no toman en cuenta las especificidades del entorno. En numerosas ocasiones, estos enfoques urbanos se aplican a situaciones rurales de forma crítica. Como resultado, los estudiantes se topan con textos y ejercicios de lectura que no tienen relación con su vida diaria, lo cual reduce no solo la comprensión, sino también la motivación y el significado mismo del aprendizaje. En este contexto, la lectura deja de ser un recurso para generar significado y se transforma en una actividad mecánica, ajena y, a veces, sin importancia para el alumno.

La evidencia indica que la enseñanza de la lectura y la escritura no puede limitarse a transmitir códigos lingüísticos, sino que supone entender que el lenguaje es una práctica social, contextual y fuertemente relacionada con la cultura. esta línea, la perspectiva sociocultural surge como un enfoque teórico y metodológico que posibilita entender la lectura de la escritura como procesos de creación de sentido influenciados por el contexto. En estos procesos, el alumno no es un receptor pasivo, sino una persona activa que interpreta y resignifica a partir de su experiencia.

La discusión se vuelve particularmente relevante si se trata de contextos rurales en Colombia. han hecho progresos en las políticas educativas, todavía existen diferencias importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asociadas a la falta de contextualización de los contenidos y a la escasa incorporación de los saberes locales en el currículo. Esta circunstancia provoca conflictos entre lo que se enseña en la escuela y lo que los estudiantes experimentan en su medioambiente, lo cual tiene un impacto directo en el grado de comprensión lectora y en la relación

que los niños desarrollan con la escritura y la lectura. En Esta línea, no se trata solo de mejorar los resultados académicos, sino también de cambiar la forma en que se entiende el aprendizaje, considerando la diversidad cultural como un elemento esencial y no secundario.

En este contexto, la investigación actual tiene lugar en el Centro Educativo Rural Pailania, en la sede La Tolda, con estudiantes de primer grado. Se origina a partir de la necesidad de entender cómo los hábitos de lectura y escritura pueden adquirir un nuevo significado cuando están conectados con el entorno sociocultural del alumno. El estudio se enfoca en examinar de manera crítica cómo las estrategias contextualizadas afectan la comprensión de lectura, la motivación y la formación de identidad en un contexto en el que estos aspectos han sido históricamente tratados de manera fragmentada, más que llevar a cabo una propuesta aislada.

La Pregunta de investigación que se formula en relación con esta problemática es: ¿Cómo contribuye la aplicación de estrategias de lectura y escritura con una perspectiva sociocultural a mejorar?, la ¿ Comprensión lectora en estudiantes de primer grado en un entorno rural? Para Para responder a esta pregunta, se definieron tres metas particulares: describir las contribuciones de la lectura contextualizada en el ambiente, examinar cómo la escritura afecta la formación de identidad cultural y entender de qué manera estas vivencias influyen en la creación de significados sobre el entorno y la identidad.

La investigación se basa en un diseño de estudio de caso, lo que la clasifica metodológicamente como cualitativa. Esto posibilita una aproximación profunda a las experiencias de los estudiantes y a las dinámicas del aula. Pudo reconstruir el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los propios actores, superando las visiones exclusivamente cuantitativas que tienden a simplificar la complejidad del fenómeno educativo, por medio de métodos como el análisis de producciones escritas por medio de la observación participante, los diarios de campo y los diálogos dirigidos, los diarios de campo y los diálogos dirigidos.

Los hallazgos demuestran que se producen cambios importantes en cómo se construye el significado cuando la lectura y la escritura están relacionadas con el contexto del alumno. solo tienen un mejor entendimiento de los textos, sino que también se involucran con más interés, vinculan lo que leen con sus propias vivencias y emplean la escritura para manifestar su identidad.

En este contexto, la alfabetización inicial se presenta como un proceso ubicado en el que el aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con la vida del alumno.

Como resultado, este estudio no solamente contribuye a la consolidación de los procesos de comprensión lectora en entornos rurales, sino que además pone en duda las costumbres educativas clásicas que han limitado la instrucción de la lectura y la escritura a ejercicios técnicos fuera de contexto. Así, se sugiere un enfoque diferente que tiene en cuenta la cultura, el contexto y la experiencia como componentes esenciales del aprendizaje. Se invita a reconsiderar la alfabetización inicial desde un punto de vista más crítico, contextualizado y alineado con lo que viven los estudiantes.

Se presenta inicialmente el planteamiento del problema, seguido del marco teórico que sustenta el enfoque sociocultural; posteriormente, se describe la metodología empleada, se exponen los resultados obtenidos, se desarrolla la discusión de los hallazgos y, finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Planteamiento Del Problema

El desarrollo de la práctica pedagógica en un establecimiento educativo del municipio de Cocorná durante el año 2025 permitió el encuentro con prácticas de enseñanza que orientaban el aprendizaje de la lectura y la escritura desde un enfoque particular, cuya fuerza e idoneidad promovieron la problematización que se presenta en este ejercicio. Ahora, resulta necesario describir el entorno social y cultural de la Institución Educativa Rural Pailania, Sede La Tolda, ya que este marco contextual influye directamente en la forma en que se desarrollan dichos procesos. Durante la observación se pudo notar que, en algunas clases, en esta institución, la enseñanza se aborda principalmente desde una perspectiva instrumental, centrada en la decodificación de letras y sonidos, lo que deja de lado los elementos sociales y culturales presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Así, la lectura y la escritura se trabajan de manera básica y fragmentada: primero la separación de sílabas, luego la formación de palabras y, finalmente, de oraciones. Esto convierte el aprendizaje en un proceso extenso y mecánico que limita la comprensión y la construcción de sentido, como ocurre cuando se enseña desde el monosílabo de ma, me , mi, mo, mu. etc.

Sin embargo, leer no es solo reconocer letras; es también interpretar lo que ocurre a su alrededor y encontrar significado en las historias que viven y escuchan. Por eso, vale preguntarse: ¿desde qué enfoque se está enseñando a leer y escribir hoy en la escuela?, ¿qué pasa cuando no se incluyen la cultura, las experiencias y la voz de los niños en estos procesos? Bajo esas preguntas, se puede decir que, de forma tradicional, la enseñanza se desarrolla por medio de los métodos fonético y sintético, los cuales se enfocan en que los estudiantes aprendan a leer decodificando sonidos, uniendo sílabas y formando palabras de manera progresiva. En estos métodos, la prioridad es el código lingüístico: pronunciar bien, copiar correctamente y repetir estructuras (Ferreiro, y Teberosky, 1979). Aunque permiten adquirir las bases del sistema escrito, suelen dejar de lado el sentido social y cultural de la lectura, pues se centran más en escribir palabras que en comprenderlas, interpretarlas o relacionarlas con la vida cotidiana (Cassany, 2004). Esto hace que la voz de los estudiantes tenga poco espacio, ya que la actividad se limita a seguir instrucciones y repetir modelos. Como advierte Freire (2005), cuando la lectura se reduce a un ejercicio mecánico sin conexión con la realidad, pierde su potencial para construir significado y transformar la experiencia del estudiante.

Según Silva Quirama y Uribe Muñoz (2019), leer y escribir son prácticas que dependen de la cultura y la sociedad, lo cual implica tener en cuenta el entorno, las relaciones e interacciones compartidas. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en una interacción colectiva de significados contruidos entre varios individuos. Al hacer caso omiso a estos elementos, se desaprovecha la posibilidad de emplear la lectura y la escritura como instrumentos para comprender el mundo, transformar la realidad y reforzar la identidad cultural del alumno. Según Freire (1970), para que la educación sea liberadora y significativa, es necesario que leer las palabras esté acompañado de leer el mundo.

En el Centro Educativo Rural Pailania, en La Tolda, las observaciones realizadas entre febrero y noviembre de 2025 mostraron que los métodos pedagógicos para leer y escribir seguían siendo los tradicionales. En las clases estudiadas, los estudiantes de primer grado pasaban la mayor parte del tiempo copiando palabras o frases y aprendiendo sílabas de manera individual y siguiendo instrucciones estrictas. Estas prácticas mostraron varias situaciones en las que los niños se limitaban a decodificar letras sin comprender su sentido, presentaban dificultad para relacionar lo aprendido con sus experiencias cotidianas y mostraban poca participación oral para construir significados. Del mismo modo, no se generaban espacios para conversar sobre sus historias, su entorno rural o sus intereses, lo que evidencia que la enseñanza no hace uso del enfoque sociocultural y por esa razón no reconoce la voz de los estudiantes ni articula sus vivencias con los procesos de lectura y escritura.

En los últimos años, la investigación educativa en Colombia ha mostrado importantes desafíos en los procesos de lectura y escritura en zonas rurales, especialmente en Antioquia. Diversos estudios indican que las malas condiciones de las escuelas rurales, como pocos recursos, poca orientación pedagógica y poca capacitación de los docentes, afectan los niveles de comprensión lectora y las habilidades comunicativas de los estudiantes (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), 2024).

Suárez Zapata (2023) examinó los métodos pedagógicos de enseñanza en colegios rurales de Antioquia y determinó que “la lectura y la escritura se enseñan todavía con base en la repetición y la copia, sin prestar mucha atención al sentido social del lenguaje” (p. 37). Este hallazgo evidencia que la formación lectora en áreas rurales continúa aferrándose a paradigmas tradicionales centrados

en la memorización y la decodificación, dejando de lado el entendimiento, la creatividad y el aprendizaje contextualizado. Sin embargo, las teorías actuales resaltan que este aprendizaje también es social y cultural. Según Vigotsky, citado por González & Serrano (2023), aprender un idioma sucede en interacción con otros y en contextos específicos.

Tal cual como se pudo observar en el proceso de acompañamiento en el aula que se ejecutó durante el diagnóstico y búsqueda de la oportunidad investigativa, en la institución se trabaja aun con el método tradicional es decir que se inicia por el aprendizaje de las vocales, luego de las consonantes, luego los monosílabos, luego palabras pequeñas hasta por fin llegar a la oración y no se tiene en cuenta las características ni el entorno de los estudiantes, de tal manera que no hay elementos dentro de su contexto que se vinculen con la realidad, las tradiciones o cualquier otro elemento vinculado con el territorio. Por tal razón se puede decir que, en coincidencia con Suárez Zapata (2023), esta forma de enseñar no es la más adecuada debido a las características de la población rural.

Pérez y Cardona (2022) evidenciaron, en un sentido complementario, que las estrategias de lectura vinculadas a las vivencias personales y familiares de los niños ayudan a comprender mejor los textos y aumentan la motivación para leer. Los autores destacan que "cuando el alumno se identifica con lo que lee, pone en marcha procesos de interpretación más profundos y duraderos" (p. 27). De tal manera que en la práctica para esta investigación conseguir que dentro de las actividades de aula se involucren temáticas más cercanas a la realidad de los estudiantes es fundamental para generar en ellos una actividad académica más reflexiva y consiente, además de que les permite anclar el contenido visto en clase con elementos de su realidad facilitando el desarrollo de habilidades como la memoria.

En este sentido, Hoyos (2021) evidenció que la literatura infantil permite a los niños compartir experiencias y fortalecer vínculos sociales (p. 52). Al leer cuentos, los estudiantes no solo interpretan palabras, sino que construyen sentido sobre su mundo y la forma de relacionarse con los demás. Desde esa perspectiva es importante reconocer que la lectura de historias se fundamenta en la transmisión de un mensaje que puede estar direccionado por la realidad del autor o por su imaginación, y le permite al lector imaginar los escenarios en los que se desarrolló en la

historia despertando en los estudiantes la imaginación. Por tal motivo, la lectura desde un enfoque sociocultural permitiría conectar imaginación y experiencia.

Ante este panorama, surge una pregunta: ¿por qué es necesario impulsar el enfoque sociocultural en este entorno? Desde el punto de vista posibilita entender la escritura y la lectura no solamente como procedimientos técnicos, sino también como prácticas culturales y sociales que vinculan a los estudiantes con su ambiente, sus conocimientos locales y la vida en comunidad. Estas prácticas, como lo tanto, estas capacidades dejan de ser prácticas mecánicas y se transforman en instrumentos importantes que consolidan la identidad cultural de los estudiantes, fomentan su implicación en la comunidad y producen aprendizajes relacionados con su vida diaria.

Se determinan que el silábico es el método más utilizado en la práctica docente observada en primer grado. Este es un enfoque tradicional que se enfoca en descomponer las palabras en sílabas y repetir de manera continua combinaciones de sonidos. Aunque esta perspectiva posibilita que los estudiantes obtengan un primer nivel de reconocimiento gráfico-fonético y progresen en la decodificación básica, su uso individual produce problemas para sostener el orden de las actividades y fortalecer aprendizajes relevantes, particularmente en un entorno rural y multigrado. Los niños suelen olvidar las combinaciones estudiadas, pierden el hilo de las tareas o necesitan repetidas repeticiones. Esto demuestra la necesidad de métodos más flexibles, dinámicos y contextualizados, ya que cuando se les pregunta sobre los temas tratados días después, dicen no recordarlos. a plantear preguntas no solamente sobre las restricciones del método silábico, sino también sobre las contribuciones y oportunidades que brinda para reconsiderar la enseñanza de la escritura y lectura desde un punto de vista más completo.

Quienes proponen el enfoque sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje advierten que la escuela debe formar personas con identidad cultural, capaces de comprender, participar y transformar la sociedad en la que viven de tal manera que la formación académica no se convierta en solo repetir patrones e información sino, que se haga de una forma más consiente para que el conocimiento y las habilidades desarrolladas se utilicen en la vida cotidiana de cada estudiante. Para alcanzar este propósito, es fundamental fortalecer desde los primeros años un buen proceso de lectura y escritura. En un ambiente rural, la enseñanza de estas habilidades implica reconocer las condiciones del entorno y convertirlas en potencialidades para desarrollar acciones

pedagógicas significativas que respondan a la realidad presente, como podría ser incluir dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza las narraciones de las actividades que se desarrollan en el entorno familiar ya que esto facilita la expresión en la medida en que no deben imaginar si no describir sus vivencias y así las palabras fluyen con mayor facilidad. Considerando que la lectura, como práctica social, permite ampliar la conciencia sobre el mundo, también contribuye a que los estudiantes se desenvuelvan con mayor versatilidad frente a las situaciones que se les presentan, interpretándolas con criterio y encontrando alternativas para afrontarlas, Silva Quirama y Uribe Muñoz (2019).

Eso se pudo evidenciar durante los periodos de práctica que se han desarrollado en la institución, se ha podido conocer con más detalle la situación y las características de los estudiantes, donde se viven diversas situaciones que marcan la diferencia respecto de la oportunidad pedagógica en las actividades de aula.

¿Qué ventajas tendría para la comunidad educativa un enfoque que reconozca la cultura, las experiencias y la vida cotidiana de los estudiantes? Según Ferrerido (2001) citado por Daniel Cassany (2009), "la investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son 'construcciones sociales, actividades socialmente definidas' que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana". La lectura y la escritura en esta visión, se realiza en función de prácticas sociales específicas, con distintos significados y funciones en diferentes comunidades y situaciones sociales.

En los entornos rurales, como en la Sede La Tolda, esta relación entre el lenguaje y la vida cotidiana adquiere una relevancia especial. Los estudiantes crecen rodeados de prácticas comunitarias, saberes familiares y formas propias de comunicarse que constituyen su identidad cultural, como lo son las actividades que desarrollan los fines de semana en familia, la visita a los abuelos e incluso las prácticas deportivas y domésticas. Por ello, la escuela se convierte en un espacio fundamental para reconocer y valorar estos conocimientos, integrándolos en el proceso de enseñanza (Bermúdez et al., 2019).

Desde esta mirada, el problema no radica únicamente en que los estudiantes presenten dificultades para leer o escribir, sino en que la enseñanza no siempre logra establecer conexiones con su realidad social y cultural, como lo es por ejemplo involucrar la forma particular en la que

se distribuyen los deberes los fines de semana para que el tiempo permita ir a hacer una práctica deportiva, ir de paseo al río o a visitar a algún familiar. La práctica pedagógica se reduce a medir el rendimiento o corregir errores, se podría estar dejando de lado la posibilidad de conectar la escritura y lectura con las experiencias comunitarias, las relaciones locales y los conocimientos que los niños y niñas ya tienen a corregir errores, se podría estar dejando de lado la posibilidad de conectar la escritura y lectura con las experiencias comunitarias, las relaciones locales y los conocimientos que los niños y niñas ya tienen. Por otro lado, si se fomenta un enfoque sociocultural, estas competencias se transforman en instrumentos para comprender su entorno, involucrarse con su comunidad y consolidar la identidad. El aprendizaje se vuelve más significativo y profundo para los estudiantes.

En este escenario, la faceta cultural y social de leer y escribir se vuelve una oportunidad para modificar los métodos educativos. hecho de incluir esta perspectiva facilita la comprensión de la lectura no solamente como un procedimiento técnico, sino también como una actividad asociada con la vida en comunidad, los conocimientos locales y las vivencias diarias del alumno. De acuerdo con Cassany (2018), la lectura y la escritura implican, además, entender el mundo, a los demás y tomar parte activa en la creación de significados. Cuando los niños y las niñas leer cuentos vinculados a su entorno o al redactar acerca de sus propias vivencias, los niños y las niñas encuentran un lugar para reforzar y apreciar su identidad cultural, además de identificarse como miembros de una comunidad con historia, costumbres y perspectivas propias.

Por eso, la investigación, busca reforzar la forma en que se enseña a leer y escribir en primer grado en el Centro Educativo Rural Pailania, ubicado en La Tolda, con un enfoque sociocultural. objetivo es mostrar que, cuando estas prácticas se vinculan con la cultura y con la vida diaria de los niños y las niñas, dejan de ser rutinas mecánicas y pasan a ser instrumentos que respaldan su desarrollo integral. Esto implica reconocer sus saberes locales, sus formas de comunicación, las dinámicas de su comunidad y las experiencias que construyen su identidad cultural para facilitar el proceso comunicativo y por ende la enseñanza de la lectura y escritura. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura no solo permiten comprender textos, sino también interpretar su entorno, participar activamente en la vida escolar y fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad rural. Integrar estos elementos posibilita que los estudiantes desarrollen una mirada crítica del

mundo, valoren sus raíces y construyan aprendizajes con mayor sentido y pertinencia para su realidad.

Teniendo en cuenta la situación antes planteada es importante vincular algunos fundamentos teóricos con la intención de obtener un argumento más sólido para la problemática de tal manera que es posible indicar que en los últimos años, la investigación educativa en Colombia ha mostrado importantes desafíos en los procesos de lectura y escritura en zonas rurales, especialmente en Antioquia. Diversos estudios indican que las condiciones educativas desfavorables de las escuelas rurales, como pocos recursos, poca orientación pedagógica y poca capacitación de los docentes, afectan los niveles de comprensión lectora y las habilidades comunicativas de los estudiantes (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), 2024). Además, la diferencia en la calidad educativa entre zonas urbanas y rurales sigue siendo grande, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación (MEN, 2023).

Un reporte del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, en 2024, afirma: "las diferencias entre los resultados en lectura obtenidos por las escuelas rurales y urbanas pueden exceder los 30 puntos en las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional" (p. 14). Este estudio, respaldado por datos obtenidos de las pruebas Saber, muestra que las instituciones rurales se encuentran con situaciones estructurales desfavorables que afectan directamente la alfabetización inicial. Ejemplos de estas condiciones son: La formación insuficiente de los docentes en estrategias activas de lectura. Las pruebas Saber 2023, en el caso específico de Antioquia, mostraron que el 42 % de los estudiantes de primaria no llegan a los niveles básicos requeridos para la comprensión lectora (El Colombiano, 2024), lo cual evidencia una inquietante y constante brecha en el desarrollo de habilidades comunicativas elementales. Al contextualizar el problema de la calidad lectora en áreas rurales, este diagnóstico proporciona componentes esenciales para la investigación y justifica la importancia de mejorar las metodologías didácticas desde los primeros grados. Sin embargo, se observa una carencia importante: los estudios cuantitativos no consideran la diversidad sociocultural de las comunidades rurales como un factor crucial en el proceso de aprendizaje y tampoco explican las estrategias pedagógicas más eficientes para modificar esta situación.

Así pues, es necesario abordar los procesos de lectura y escritura en la educación rural de Colombia desde un enfoque integral. perspectiva no únicamente potencia la comprensión lectora y de la escritura, sino que también tiene el potencial de robustecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia los estudiantes en su comunidad escolar, al validar sus saberes y vivencias como elementos esenciales del proceso educativo desarrollo del lenguaje con lo sociocultural.

Por otro lado, se puede afirmar que tradicionalmente, aprender a leer y escribir se consideraba un proceso mecánico enfocado en descifrar códigos del lenguaje. Sin embargo, las teorías actuales resaltan que este aprendizaje también es social y cultural. Según Vigotsky citado por González & Serrano (2023), aprender un idioma sucede en interacción con otros y en contextos específicos. En años recientes, esta idea ha sido apoyada por nuevas teorías que relacionan la identidad cultural, la forma de pensar y el desarrollo del lenguaje.

Las concepciones Pérez y Cardona (2022) evidenciaron, en un sentido complementario, que las estrategias de lectura y escritura vinculadas a las vivencias personales y familiares de los niños y las niñas ayudan a comprender mejor los textos y aumentan la motivación para leer. Los autores destacan que cuando el alumno se identifica con lo que lee, pone en marcha procesos de interpretación más profundos y duraderos, resaltando así la función de la lectura como un acto de creación de significado. Arango y Zapata (2023) señalan, de forma parecida, que los proyectos pedagógicos enfocados en la literatura oral y las narraciones locales no solo incrementan la comprensión, sino que además posibilitan que los estudiantes expresen su identidad cultural y se apropien del lenguaje como instrumento cultural. Estos resultados contribuyen a los objetivos de este estudio, pues demuestran que el aprendizaje significativo en escritura y lectura necesita vincular los contenidos escolares con el contexto sociocultural del estudiante. Sin embargo, la ausencia de propuestas organizadas que incorporen de manera sistemática la narrativa comunitaria en el currículo de lenguaje, sobre todo en áreas rurales donde la tradición oral es una fuente esencial de conocimiento, es lo que se ha detectado como un vacío.

Ante este panorama surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de grado primero del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda, contribuyen a la comprensión del entorno y la construcción de una identidad cultural desde una perspectiva sociocultural? Es decir, se plantea analizar e interpretar la influencia del

enfoque sociocultural –aplicado en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura- en el fortalecimiento de la identidad cultural en los niños y niñas de este establecimiento educativo. En esta misma línea, surge la necesidad de incluir interrogantes como: ¿Qué tipo de aspectos deben tener en una práctica de lectura y escritura mediada por el enfoque sociocultural? ¿Cómo el enfoque sociocultural permite la incorporación de valores y la cohesión a un tejido comunitario?

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de grado primero del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda, contribuyen a la comprensión del entorno y la construcción de una identidad cultural desde una perspectiva sociocultural.

Objetivos específicos

Caracterizar los aportes de una escritura y lectura con un enfoque sociocultural en comprensión con el entorno por parte de los estudiantes de grado primero del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda.

Interpretar los efectos que tiene la práctica de lectura y escritura con un enfoque sociocultural en proyección a la identidad cultural en los estudiantes de grado primero del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda.

Analizar el impacto del enfoque sociocultural de la lectura y la escritura en los sentidos que los estudiantes del Centro Educativo Rural Pailania le atribuyen a la vida en comunidad y a la interacción con sus pares.

Estado del arte

Lectura y escritura con nuevos enfoques

En primer lugar, Kumschick et al. (2014) desarrollaron en Suiza un programa de intervención basado en la lectura de textos narrativos infantiles para incrementar la competencia emocional en estudiantes de primaria. Los resultados evidenciaron un aumento en el vocabulario emocional y en la capacidad de reconocer sentimientos implícitos. Sin embargo, la investigación se restringió a un entorno urbano y homogéneo, lo que dejó un vacío en cuanto a la viabilidad de estas estrategias en situaciones rurales o con condiciones socioeducativas variadas. la investigación actual consiste en evidenciar que la literatura tiene el potencial de ser un recurso útil para promover la autorregulación emocional entre los estudiantes de los primeros grados.

Por su parte Larkin (2012) propusieron el análisis fenomenológico interpretativo como un método para entender cómo las personas dotan de sentido a sus vivencias en términos de emociones y educación. Este enfoque, a pesar de no enfocarse en niños de primaria específicamente, ofrece instrumentos para rescatar significados profundos y subjetivos. método en contextos de iniciación lectora es la causa del vacío. no obstante, su contribución metodológica hace que se elija un diseño hermenéutico para esta investigación.

También, Green (2022) investigó la capacidad terapéutica de la lectura con entrevistas y diarios de lectura realizados a adultos y jóvenes, y encontró que esta actividad favorece la gestión emocional y la autorreflexión. ausencia de un enfoque en la infancia y en el entorno escolar inicial es lo que falta en este estudio. Sin embargo, es un referente importante al demostrar que leer proporciona un espacio seguro para expresar emociones; esto se puede extrapolar a los niños en formación básica.

Para concluir, Oğuz y Pınar (2025) realizaron un estudio de caso cualitativo en Turquía con una niña preescolar que exploró la manera en que el lenguaje expresivo y las interacciones educativas impactaban la autorregulación emocional. A pesar de que el estudio no tiene una muestra amplia y tiene limitaciones para generalizar, es esencial para este proyecto, ya que verifica que la relación entre lenguaje y emoción se presenta desde etapas tempranas. Esto respalda la importancia de trabajar en la lectura y escritura en función del desarrollo socioemocional, especialmente en primer grado.

Literacidad sociocultural y pertinencia contextual

En primer lugar, Dyson (2013) realizó investigaciones cualitativas en aulas de jardín de infantes en Estados Unidos, centrándose en la escritura infantil desde un punto de vista sociocultural. Sus estudios mostraron que los niños incorporan vivencias personales, emocionales y culturales en sus trabajos escritos. Sin embargo, se enfocó en situaciones urbanas con recursos adecuados, lo que dejó sin respuesta la pregunta de cómo suceden estos procesos en escuelas rurales con escasez de materiales. Su contribución a la investigación consiste en demostrar que la escritura inicial no es únicamente un proceso técnico, sino una práctica contextualizada donde la cultura y las emociones son fundamentales.

De igual manera, Ragnarsdóttir (2016) realizaron investigaciones longitudinales en Islandia acerca del desarrollo de la lengua oral y escrita, destacando cómo esta se relaciona con la regulación emocional y la comprensión narrativa. Se encuentra que las narrativas personales benefician tanto la alfabetización como la autorregulación, a pesar de que no se centró directamente en las intervenciones educativas. lo tanto, el vacío radica en la ausencia de sugerencias prácticas para los maestros en situaciones diarias del aula. en proporcionar un marco de entendimiento acerca de la relación entre el lenguaje, la emoción y la alfabetización durante el desarrollo de los niños.

Después, Daiute (2017) sugirió el método de Investigación Narrativa Dinámica, cuyo propósito es entender la manera en que las narrativas de los niños manifiestan procesos sociales y emocionales en contextos culturales particulares. Aunque su enfoque se centró en situaciones de migración y vulnerabilidad, no en la alfabetización inicial, la importancia de este trabajo radica en que pone de relieve la narración como un instrumento metodológico para acceder a significados emocionales. La falta de investigaciones que utilicen este método en situaciones rurales de alfabetización está relacionada con el vacío. Sin embargo, su aporte es ofrecer un marco hermenéutico para comprender cómo los niños construyen sentido a partir de sus relaciones.

Más recientemente, Sergi et al. (2023) examinaron en Italia, con datos más recientes , cómo los estudiantes de primaria emplean habilidades metacognitivas autorregulatorias mientras realizan tareas de lectura, ya sea en formato digital o impreso. Utilizando un enfoque de tipo cualitativo, demostraron que mientras aprenden, los niños emplean distintas tácticas de autorregulación. No obstante, el estudio no relacionó de manera explícita estas prácticas con la gestión emocional, lo

que representa una falta. Su contribución, sin embargo, es poner de manifiesto que la lectura es un proceso no solo cognitivo, sino también regulador. Esto apoya la relevancia de investigar el cruce entre escritura, lectura y emociones en los primeros años de vida.

Mediación docente y prácticas de acompañamiento

En primer lugar, los enfoques interpretativos en la investigación cualitativa en educación son relevantes, según Willis, Jost y Nilakanta (2016), quienes subrayaron el papel del profesor como mediador en la construcción de sentido. Pese a que su trabajo se enfocó más en cuestiones metodológicas que, en intervenciones emocionales, deja un vacío: la ausencia de aplicación práctica en los primeros grados. Sin embargo, su contribución es de carácter metodológico y conceptual, ya que establece la importancia de entender la mediación docente desde una perspectiva interpretativa que tenga en cuenta sentimientos y significados.

Del mismo modo, Braun y Clarke (2013) sugirieron la codificación temática reflexiva como un instrumento para comprender las experiencias educativas en toda su complejidad. Su labor, que se ha citado con frecuencia, se ha modificado para examinar las interacciones de los docentes y los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el vacío es que su uso específico para la mediación de escritura y lectura emocional en niños pequeños es restringido. Su contribución a la investigación es de tipo metodológico, porque proporciona un marco sólido para examinar las narrativas de estudiantes y maestros sobre la emoción.

Por otro lado, Flick (2018) trató la investigación cualitativa como un medio para analizar procesos educativos complejos y destacó la observación participante como una herramienta esencial. A pesar de no centrarse en la educación primaria, sus propuestas llenan un vacío metodológico al brindar tácticas específicas para entender cómo se lleva a cabo la mediación docente en contextos situados. Su contribución consiste en confirmar que la observación y las entrevistas son métodos útiles para examinar la manera en que el profesor favorece la expresión de las emociones en el salón de clases.

Herramientas multimodales y escritura reflexiva

Echeverri Zapata (2018) caracterizó el establecimiento de una comunidad lectora en la Universidad de Antioquia, que incluía actividades de escritura creativa, lectura y áreas para intercambiar emociones. A pesar de que se trató de un entorno universitario, demostró que las actividades multimodales y la escritura colaborativa mejoran tanto la expresión como la cohesión del grupo. La Falta de adaptación al nivel de primaria es el vacío. Sin embargo, su contribución radica en demostrar que las comunidades lectoras y los recursos multimodales son útiles para abordar emociones durante los procesos de educación.

Asimismo, Cid (2021), ya mencionado en otra categoría, sugirió también diarios emocionales que integraban la escritura, el dibujo y la reflexión personal. Los estudiantes lograron incluir sus vivencias emocionales en el aprendizaje gracias a esta propuesta multimodal, que resultó ser efectiva. Si bien no profundizó en la dimensión comunitaria, proporciona un modelo específico que puede adaptarse al presente proyecto en entornos rurales.

Comunidades lectoras, participación familiar y sostenibilidad

Vásquez Ramírez, Sito y Méndez Rendón (2019) registraron la experiencia del Centro LEO de la Universidad de Antioquia, un lugar de capacitación en escritura, lectura y oralidad que fomentaba la creación de comunidades académicas en torno a la alfabetización. A pesar de que su contexto fue el universitario, demostró que institucionalizar espacios lectores ayuda a mantener prácticas sostenibles y continuas. La Falta es que no se centró en los niños ni en las áreas rurales. Su contribución es enfatizar que los proyectos de lectura que tienen un impacto en la comunidad necesitan estructuras fuertes y el respaldo de las instituciones, lo cual puede servir como inspiración para la creación de comunidades lectoras en las escuelas primarias.

Finalmente, el Documento Colectivo (2021) expuso una sistematización de vivencias pedagógicas en cuanto a escritura y lectura, incorporando herramientas como matrices de seguimiento, plantillas y rúbricas. A pesar de que se centró más en la evaluación técnica que en la emocional, dejó sin resolver el vacío de cómo conectar estos instrumentos con la educación socioemocional. Sin embargo, su contribución es proporcionar instrumentos prácticos que tienen

la capacidad de ajustarse para apreciar la relevancia cultural y el efecto emocional que las secuencias didácticas pueden tener en entornos rurales.

Lectura, escritura y desarrollo

Primero, Céspedes González (2014) propusieron una metodología pedagógica que se enfoca en emplear la literatura infantil para mejorar la comprensión lectora y el reconocimiento de emociones en estudiantes de primaria que están en un contexto rural. Según la investigación, las narrativas posibilitaron que los niños reconocieran y manifestaran emociones relacionadas con sus vivencias diarias. Sin embargo, el vacío de esta investigación se debe a la falta de instrumentos para evaluar las emociones y estrategias sistemáticas de seguimiento. Su contribución a este El proyecto consiste en demostrar que la literatura puede servir como medio para el aprendizaje de las emociones y las relaciones sociales en comunidades rurales.

Como complemento, Montoya Ayala (2016) examina los métodos de lectura en primer grado desde el punto de vista de la alfabetización inicial, resaltando las maneras en que la oralidad y el diálogo entre maestro y estudiante ayudan a construir significado. Si bien no se concentró en la dimensión emocional, no cerró el espacio para que la regulación afectiva se integre de manera explícita en las prácticas de lectura. Su contribución radica en demostrar la importancia de la lectura dialogada como una mediación que tiene el potencial de extenderse hacia el manejo de las emociones.

En una etapa posterior, Silva Quirama (2019) examina las prácticas de enseñanza de la lectura en una entidad rural, estudiando los obstáculos y métodos que empleaban los maestros. Detectó que, a pesar de haber interés en fomentar la comprensión lectora, no se trataban deliberadamente los elementos emocionales vinculados al aprendizaje. El vacío radica en la falta de conexión entre la educación emocional y la alfabetización. Su contribución es Destacar la importancia de crear secuencias didácticas que combinen los dos aspectos.

Por último, Mejía Martínez (2021) llevó a cabo talleres de literatura con estudiantes de primaria que incluían dramatización, lectura en voz alta y escritura creativa. Los encuentra revelaron un incremento en la participación activa, la motivación y la expresión de emociones por parte de los estudiantes. Sin embargo, la omisión se encuentra en que el análisis no exploró a fondo

las estrategias de sostenibilidad para el largo plazo. Sin embargo, su contribución directa a la investigación es corroborar que las prácticas de lectura creativa refuerzan la capacidad lectora y la manifestación de sentimientos en los niños.

Literacidad sociocultural y pertinencia contextual

En esta categoría, Ciro Moná (2017) desarrolló una táctica de lectura y escritura fundamentada en relatos locales para estudiantes de primaria que residen en un municipio rural. Su estudio demostró que, al incorporar relaciones sobre el territorio, la motivación y el sentimiento de pertenencia de los estudiantes se incrementa. Sin embargo, no examinó de manera explícita cómo esta estrategia afecta la regulación emocional, lo que representa una falta. Su contribución a la investigación en curso es enfatizar lo relevante que es adaptar los materiales a la cultura local para promover una apropiación lectora.

Asimismo, Londoño-Vásquez (2015) llevó a cabo un análisis del tránsito de la lectura y la escritura hacia el concepto de alfabetidad, subrayando lo relevante que es comprender estas actividades como sucesos culturales y sociales. A pesar de que su labor fue teórica y no se centró en investigaciones empíricas, dejó la falta de pruebas concretas en contextos educativos. Su contribución consiste en proporcionar un marco conceptual que permita entender la lectura y la escritura como prácticas situadas, lo cual es esencial para un proyecto en un contexto rural.

Más tarde, Cid (2021) estudió el empleo de diarios emocionales como táctica para la autorregulación en la educación primaria, resaltando que los estudiantes lograban combinar sus vivencias personales con la formación académica. Su trabajo, si bien no se trata en particular la lectura narrativa, completa el vacío de tácticas específicas de escritura para trabajar la emoción. Su contribución es fundamental para este estudio, ya que respalda la efectividad de los instrumentos de escritura adaptados a los niños para regular sus emociones.

Marco teórico

El marco referencial que da base a este estudio combina los aportes teóricos, conceptuales y legales para respaldar de forma meticulosa el análisis de las prácticas de escritura y lectura desde un punto de vista sociocultural en el ámbito educativo rural. Perspectiva teórica, se abordan tendencias que consideran el aprendizaje, el lenguaje y la alfabetización como procesos anclados en lo social y lo cultural, los cuales son mediadores de la creación de significados, la identidad cultural y los valores de las comunidades. Mientras que el marco legal, basado en las normas vigentes de educación en Colombia, sobre todo aquellas referidas a la diversidad cultural, la enseñanza del idioma y la educación rural, apoya la relevancia de la investigación; el marco conceptual define los conceptos esenciales que guían el estudio. A La larga, estos referentes ofrecen el soporte que se requiere para entender el fenómeno en cuestión y dirigir el desarrollo metodológico de la indagación.

Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que se produce en un contexto cultural e histórico, y la teoría sociocultural del desarrollo, desarrollada por Lev S. Vygotsky, es uno de los fundamentos teóricos que lo explican. Esta teoría surge como una crítica a las perspectivas individualistas y maduracionistas del desarrollo, al plantear que las funciones psicológicas superiores no se originan en el individuo, sino en la interacción social (Vygotsky, 1978).

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano no puede comprenderse al margen de los sistemas culturales en los que el sujeto participa. La cultura proporciona las herramientas simbólicas lenguaje, signos, sistemas de representación que median la relación entre el individuo y el mundo. El aprendizaje, por tanto, no precede al desarrollo ni es consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino que actúa como motor del desarrollo cognitivo.

Uno de los postulados centrales de la teoría sociocultural es el principio de mediación, según el cual toda actividad psicológica está mediada por instrumentos culturales. El lenguaje ocupa un lugar privilegiado dentro de estos instrumentos, ya que posibilita la regulación de la actividad mental, la comunicación de significados y la construcción compartida del conocimiento.

Zona de Desarrollo Próximo y mediación pedagógica

La teoría sociocultural ha hecho numerosas contribuciones a la educación, pero el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es una de las más relevantes. ZDP, según Vygotsky (1978), es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real del alumno, se determina por su habilidad para solucionar problemas de forma independiente, y el nivel potencial de desarrollo, que se logra gracias a la orientación de otros más capaces.

Esta idea propone una visión dinámica del aprendizaje, donde la enseñanza no se restringe a evaluar lo que el alumno ya conoce, sino que busca estimular procesos de desarrollo mediante la interacción. La mediación pedagógica, que se define como el grupo de acciones, guías y apoyos proporcionados por el maestro, se transforma en un factor fundamental para facilitar la adquisición gradual del conocimiento.

Este punto de vista, la enseñanza es efectiva cuando se ubica en la ZDP del alumno, promoviendo procesos de andamiaje que posibilitan la internalización de prácticas y significados culturales. idea ha influido de manera significativa en la didáctica moderna, al destacar lo relevante que es el diálogo, la cooperación y situar los aprendizajes dentro de un contexto.

Teoría de las prácticas sociales del lenguaje

Varios escritores han puesto en duda las ideas convencionales que limitan la lectura y la escritura a competencias cognitivas universales, dentro del ámbito de los estudios lingüísticos y la alfabetización. Desde los Años ochenta, se desarrolla una perspectiva teórica que considera la escritura como un proceso social, situado en la historia y construido culturalmente.

Los Nuevos Estudios de Literacidad, defendidos por escritores comodefendidos por escritores como Barton y Hamilton (1998) y Barton(1984), sostienen que las prácticas de lectura y escritura solo se pueden entender en función de los entornos sociales y tienen lugar .Hamilton (1998) y Street (1984), sostienen que las prácticas de lectura y escritura solo se pueden entender en función de los entornos sociales donde tienen lugar. Desde esta postura, no existe una única forma de leer y escribir, sino múltiples prácticas letradas asociadas a diferentes comunidades, propósitos y relaciones de poder.

Street (1984) hace una distinción entre un modelo ideológico y uno autónomo de la alfabetización. El segundo se enfoca en el dominio técnico del código escrito, mientras que el primero entiende que las prácticas letradas están influenciadas por normas sociales, valores culturales e ideologías. Esta distinción es esencial para examinar los procesos educativos, en particular en contextos rurales, donde las prácticas de escritura y lectura de la escuela pueden entrar en conflicto con las prácticas de la comunidad.

Lenguaje, poder y construcción de significado

El lenguaje, desde un punto de vista crítico y sociocultural, no se considera solamente una vía para comunicarse, sino también un instrumento para crear significados y reproducir o cambiar la realidad social. Según autores como Freire (1970), la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra, y los métodos de alfabetización deben habilitar a los individuos para que analicen su entorno de manera crítica.

Desde esta Perspectiva, la alfabetización no es un proceso neutral, sino que está fuertemente influenciado por la cultura y la política. Las prácticas de escritura y lectura que se validan en el ámbito escolar manifiesta ciertas visiones del mundo y tienen la posibilidad de favorecer tanto la inclusión como la exclusión de algunas maneras de expresión y saberes.

Esta perspectiva teórica hace posible que se cuestione el rol de la escuela en los contextos rurales, donde a menudo se imponen prácticas letradas que no pertenecen a la cultura local. Al identificar la naturaleza social y cultural del lenguaje, se hace posible crear procesos de enseñanza más relevantes que dialogan con los saberes de la comunidad y refuerzan la identidad cultural de los estudiantes.

Educación rural como campo teórico

La educación rural se ha abordado desde distintos teóricos han tratado el tema de la educación rural y están acuerdo en que es necesario ir más allá de los modelos educativos homogéneos y descontextualizados. La educación rural es vista, desde un punto de vista sociocultural, como un área que tiene que tomar en cuenta las especificidades del territorio, la cultura y los patrones de la comunidad (Uribe, 2012; Cadavid, 2011). María Cadavid sostiene que los procesos educativos en entornos rurales no pueden separarse de las prácticas culturales, sociales

y productivas de la comunidad, pues estas moldean maneras concretas de aprender, enseñar y dar significado al mundo.

Desde esta perspectiva, la escuela rural pasa de ser un lugar en el que se reproducen contenidos estandarizados a ser un espacio donde se construyen conocimientos situados, y el saber local cobra una importancia esencial. De esta manera, la educación no desempeña únicamente un papel académico, sino que además tiene una función social y cultural, ya que ayuda a conservar las costumbres, tradiciones e identidades propias de los entornos rurales. Además, tiene una función social y cultural, ya que ayuda a conservar las costumbres, tradiciones e identidades propias de los entornos rurales.

Asimismo, esta perspectiva enfatiza lo importante que es desarrollar prácticas pedagógicas adaptadas al contexto que incorporan componentes del entorno, como el lenguaje, las costumbres, las actividades productivas y los problemas a nivel local. En esta línea, la educación rural busca educar a individuos críticos que puedan entender su realidad y contribuir a cambiar su territorio, al mismo tiempo que refuerzan su identidad cultural y sentido de pertenencia.

Marco conceptual.

Este estudio se basa en un marco conceptual que entiende la escritura y la lectura como prácticas culturales y sociales que se desempeñan en un contexto determinado, mediadas por la interacción social. Desde este punto de vista, se admite que los procesos de aprendizaje no suceden en aislamiento, sino que están íntimamente relacionados con el ambiente sociocultural de los estudiantes, sus vivencias diarias, sus conocimientos comunitarios y las dinámicas del entorno rural.

El marco conceptual se estructura en base a la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la interpretación de la lectura y escritura como prácticas sociales, el concepto de identidad cultural en entornos rurales y el rol que tiene lo oral y las narrativas locales en la mediación del aprendizaje y en edificar valores comunitarios.

Enfoque sociocultural del aprendizaje

Según la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es un proceso que está mediado socialmente, en el que la cultura, la interacción y el lenguaje son elementos esenciales (Vygotsky, 1979). La participación del individuo en prácticas sociales relevantes permite que se construya el conocimiento, ya que interactuar con otros hace posible que se adquieran valores, saberes y maneras de entender la realidad.

Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan inicialmente a nivel social y luego a nivel individual, lo cual pone de aliviar la relevancia del entorno y de la mediación cultural en los procesos educativos. En el contexto de la educación, este enfoque significa aceptar que el aula es un lugar de interacción donde se cruzan diversos conocimientos, vivencias y significados, los cuales tienen un impacto directo en el modo en que los estudiantes aprenden.

La perspectiva sociocultural tiene particular importancia porque el aprendizaje está íntimamente vinculado con las costumbres de la comunidad, tradiciones locales y los modos de vida característicos del área. La escuela rural se configura como un espacio de encuentro entre el conocimiento escolar y los saberes comunitarios, lo que permite resignificar los contenidos académicos a partir de la realidad de los estudiantes.

Lectura y escritura como prácticas sociales

Se ha tratado la lectura y escritura desde un punto de vista instrumental, enfocándose en el control de las capacidades técnicas. sin embargo, desde la perspectiva sociocultural, estas son entendidas como prácticas sociales que se encuentran en un espacio específico y cuyo significado depende del contexto donde tienen lugar y de los objetivos comunicativos que las guían (Barton y Hamilton, 1998; Cassany, 2006).

La lectura y la escritura incluyen textos que reflejan prácticas culturales, formas de pensar y modos de relacionarse con el mundo. En este escenario, leer y escribir permite que los estudiantes entiendan su medio ambiente, expresen sus ideas, compartan vivencias y se involucren de manera activa en su comunidad. Se convierten en herramientas fundamentales para edificar significados y fortalecer la identidad cultural. Las prácticas de lectura y escritura tienen más relevancia en el entorno escolar cuando se vinculan con la vida cotidiana de los estudiantes. Vincular los textos y las actividades de escritura con el entorno rural, las experiencias familiares y las tradiciones comunitarias favorece procesos de aprendizaje más significativos y contextualizados, en los que los estudiantes reconocen la utilidad y el sentido de lo que leen y escriben.

Identidad cultural y contexto rural

La identidad cultural se conoce como el conjunto de valores, costumbres, tradiciones, creencias, lenguajes y formas de vida que comparten las personas de una comunidad y que les permiten reconocerse como parte de ella. Se construye a lo largo del tiempo a partir de la interacción con el entorno social y cultural, y le da sentido de pertenencia a los individuos, influyendo en cómo piensan, actúan y comprenden su realidad y se construye a partir de la interacción del individuo con su entorno social, cultural e histórico. Esta identidad se configura mediante la apropiación de valores, creencias, tradiciones y prácticas que circulan en la comunidad, y se fortalece a través de la participación activa en la vida social (Uribe, 2012).

En los contextos rurales, la identidad cultural está estrechamente vinculada al territorio, las actividades productivas, las relaciones comunitarias y las formas de vida propias del contexto. La escuela rural juega un papel esencial en la identificación y el fortalecimiento de esta identidad, al

crear espacios pedagógicos que valoren los conocimientos locales y fomenten el sentido de pertenencia.

El fortalecimiento de la identidad cultural se ve favorecido por las prácticas de lectura y escritura, cuando son guiados desde una perspectiva sociocultural. Esto sucede porque permiten que los estudiantes cuenten sus experiencias, representen su entorno y reflexionen sobre su realidad. Los estudiantes, mediante estas prácticas, no solo desarrolla habilidades comunicativas, sino que además adquieren una comprensión más detallada de su identidad y del papel que desempeñan en su comunidad.

Oralidad

La oralidad es un aspecto crucial en la creación social del conocimiento, en particular en entornos rurales donde la palabra hablada juega un papel central tanto en la comunicación diaria como en el intercambio de conocimientos. Desde este punto de vista, se acepta que el lenguaje oral está íntimamente relacionado con los contextos culturales y sociales en los que tiene lugar. La oralidad, además de ser un medio de comunicación, se establece como una práctica cultural que posibilita a las personas compartir sus vivencias, analizar su entorno y tener una participación activa en la vida de la comunidad. punto de vista, se acepta que el lenguaje oral está íntimamente relacionado con los contextos culturales y sociales en que tiene lugar.

En la educación de Colombia, se entiende a la oralidad como un proceso que une el pensamiento, la cultura y el aprendizaje, lo cual posibilita que los estudiantes generen significados basados en sus experiencias y entornos. Dentro de este marco, Zambrano Leal (2007) propone que el lenguaje no es únicamente una herramienta, sino un medio de experiencia que determina el conocimiento pedagógico y las relaciones entre los individuos. De esta manera, la oralidad se transforma en un componente esencial para entender cómo los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus propias realidades.

Igualmente, en el sector educativo, la oralidad tiene un rol fundamental en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sobre todo durante los primeros años de escuela. A través de la conversación, el relato y la interacción, los estudiantes adquieren habilidades sociales, comunicativas y cognitivas que les facilitan su integración a la comunidad. Por lo tanto, reforzar la

oralidad en el salón de clases significa reconocerla como una práctica importante que ayuda a formar la identidad cultural y al crecimiento completo de los individuos.

Narrativas locales

Las narrativas locales son maneras de expresarse a través de las cuales las comunidades comunican sus conocimientos, vivencias y perspectivas sobre el mundo. Las historias de vida, las tradiciones y los mitos, así como las narraciones orales, que muestran la conexión de los individuos con su cultura y su medioambiente, son parte de estas narrativas. En escenarios rurales, estas narrativas tienen un valor particular porque ayudan a mantener viva la memoria colectiva y a seguir practicando las costumbres culturales propias de cada comunidad.

Dentro del ámbito de la investigación educativa de Colombia, las narrativas locales se entienden como instrumentos clave para el progreso de procesos pedagógicos que estén contextualizados. De acuerdo con Restrepo Gómez (2016), la educación tiene que reconocer los conocimientos que surgen en el contexto y enlazarlos con el conocimiento escolar para propiciar una formación más pertinente y significativa. En este sentido, las narrativas locales posibilitan la conexión entre el aprendizaje y la vida diaria de los estudiantes, lo que simplifica la creación de significados a partir de su realidad.

Asimismo, las narrativas locales desempeñan un papel educativo al ayudar a construir la identidad cultural. Por medio de estas, los estudiantes no solo aprenden sobre su historia y territorio, sino que además cultivan un sentido de pertenencia y reconocimiento hacia su cultura. Incorporar estas narrativas en el contexto escolar significa apreciar la diversidad cultural y fomentar prácticas pedagógicas que consideren la voz de los estudiantes y sus comunidades como componentes principales del proceso educativo.

Comunidad

Una comunidad es un grupo de relaciones culturales y sociales que se dan entre las personas que comparten prácticas, valores, formas de vida y una misma área geográfica. Además de su dimensión geográfica, la comunidad supone establecer relaciones de pertenencia, colaboración y sentido colectivo, que inciden en cómo los individuos se desarrollan e interactúan con su entorno. En entornos rurales, la comunidad desempeña un rol clave en la transmisión de conocimientos y en la organización social.

Desde el punto de vista de la educación, la comunidad no es solamente el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje, sino también un agente activo dentro de los procesos de formación. Zambrano Leal (2007) indica que el conocimiento pedagógico se crea en relación con las experiencias y dinámicas sociales en las que los individuos están involucrados, lo cual supone reconocer la incidencia del ambiente comunitario en la educación. Así, la escuela se establece como un lugar que mantiene interacciones permanentes con la comunidad al incorporar conocimientos académicos y locales.

En esta línea, entender a la comunidad como un elemento del proceso educativo posibilita el desarrollo de prácticas pedagógicas más relevantes y adecuadas al contexto. La colaboración entre la escuela y la comunidad promueve la creación de aprendizajes relevantes, puesto que se reconoce el saber, los valores y las vivencias de los estudiantes. De esta manera, la educación deja de ser un proceso aislado y se transforma en una práctica social que colabora con el afianzamiento de la identidad cultural y el desarrollo completo de los individuos.

Territorio

El territorio se interpreta como una construcción simbólica, social y cultural que va más allá de su dimensión geográfica, dado que es el resultado de las conexiones, prácticas y significados que los individuos crean en él. En el marco de Colombia, el territorio no es solo un lugar físico delimitado; también es un espacio en el que se cruzan procesos históricos, culturales y sociales que afectan cómo las comunidades viven y entienden su entorno (Escobar, 2014). Así, el territorio se vuelve un factor fundamental para examinar los procesos de construcción de sentido e identidad en las comunidades.

Desde el punto de vista sociocultural, el territorio está impregnado de significados que surgen de la experiencia vivida de las personas, lo cual supone identificarlo como un lugar para interactuar y construir conocimientos. En este contexto, se propone que el territorio es una categoría relacional que conecta prácticas culturales, conocimientos locales y estilos de vida. Esto es esencial para entender los procesos educativos en contextos rurales (Escobar, 2014). Por lo tanto, el territorio no solo determina las experiencias de aprendizaje, sino que también define la manera en que los individuos interpretan su realidad.

Incorporar el territorio en los procesos pedagógicos en el sector educativo facilita la creación de aprendizajes relevantes y contextualizados, porque se toma en cuenta el conocimiento y las experiencias propias de los estudiantes. Esto significa considerar el territorio como un eje fundamental del currículo, lo que propicia la creación de un conocimiento contextualizado y el fortalecimiento de la identidad cultural y del sentido de pertenencia en los estudiantes (Restrepo Gómez, 2016).

Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura

Según la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, estos procesos son prácticas sociales situadas que ocurren en contextos particulares y que son influenciadas por el lenguaje, la cultura y las relaciones sociales. Desde este punto de vista, escribir y leer no son únicamente habilidades técnicas, sino que requieren crear significados a partir de las vivencias y del entorno de los individuos (Pérez Abril, 2004). En el marco de Colombia, este enfoque ha posibilitado que se reconsideren las prácticas de alfabetización y se orienten hacia modelos más significativos y contextualizados.

En esta dirección, se acepta que las prácticas de escritura y lectura tienen que estar relacionadas con las circunstancias reales de comunicación y con los entornos socioculturales del alumnado. Esto supone que la adquisición de la lengua escrita se desarrolla mediante el contacto con textos relevantes y prácticas culturales propias del ambiente, lo cual promueve que los estudiantes participen activamente en la creación del conocimiento (Pérez Abril, 2004). De esta manera, la lectura y la escritura pasan a ser instrumentos para entender y cambiar la realidad.

En las áreas rurales, esta perspectiva es particularmente importante porque posibilita la incorporación de los conocimientos locales, las historias colectivas y las vivencias diarias en los procedimientos de enseñanza. Así, la alfabetización se enfoca en entender el entorno y formar una identidad, fomentando prácticas educativas más relevantes y congruentes con las circunstancias de los estudiantes (Restrepo Gómez, 2016).

Identidad rural

La identidad rural se refiere al conjunto de prácticas, valores, conocimientos y estilos de vida que constituyen el sentido de pertenencia de las personas a un ambiente rural específico. Esta identidad se forma en función de la conexión con el territorio, las dinámicas de la comunidad y las

costumbres culturales del lugar, lo que hace que sea un proceso social e histórico siempre cambiante (Fals Borda, 2015). La identidad rural, en el escenario colombiano, muestra la variedad de culturas y las singularidades de las comunidades rurales.

La identidad rural, desde un punto de vista sociológico, no es una característica estable, sino una construcción flexible que se establece por medio de las interacciones sociales y las vivencias diarias de los individuos. En este contexto, se acepta que las tradiciones culturales, los conocimientos campesinos y las actividades productivas son componentes esenciales para la creación de esta identidad, porque posibilitan que las personas se identifiquen como miembros de una comunidad (Fals Borda, 2015).

En el campo de la educación, la identidad rural adquiere una especial importancia, pues la escuela tiene la capacidad de reforzarla o debilitarla. Por lo tanto, es esencial implementar prácticas pedagógicas que aprecien y reconozcan el entorno rural, incorporando los conocimientos locales y fomentando la sensación de pertenencia. Así, la educación no solo promueve el aprendizaje académico, sino también la formación de individuos que entienden, valoran y se involucran activamente en su medio (Restrepo Gómez, 2016).

Marco legal

La investigación actual se basa en el marco normativo colombiano, que fomenta la educación como un derecho esencial, valora la diversidad cultural de la nación y alienta prácticas pedagógicas contextualizadas, sobre todo en entornos rurales. Las leyes que se exponen a continuación apoyan la relevancia de examinar las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, además de cómo estas ayudan a entender el entorno, la identidad cultural y los valores comunitarios.

Constitución Política de Colombia de 1991

Los principios básicos que guían el sistema educativo nacional están definidos en la Constitución Política de Colombia. El artículo 67 establece la educación como un derecho esencial y un servicio público que desempeña una función en la sociedad. Este tiene como objetivo asegurar el acceso a los valores culturales, al conocimiento, a la técnica y a la ciencia. Según este artículo,

la educación tiene que educar al colombiano para que respete los derechos humanos, la paz y la democracia. Estos aspectos están directamente vinculados con el desarrollo integral y el establecimiento de valores comunitarios.

Además, el artículo 70 establece que la cultura es la base de la nacionalidad y que es responsabilidad del Estado impulsar y fomentar el acceso a ella en condiciones equitativas, considerando la diversidad cultural como un valor fundamental de la sociedad colombiana. Este mandato constitucional apoya la importancia de que los procesos educativos identifiquen y valoren las identidades culturales que existen en distintos entornos, entre los cuales se encuentran los rurales.

El artículo 68, por su parte, establece que la educación tiene que honrar y fomentar la identidad cultural de los grupos sociales; esto hace legítima la inclusión de prácticas pedagógicas que integren las narrativas comunitarias, los conocimientos locales y las vivencias propias del contexto de los estudiantes.

Ley General de Educación – Ley 115 de 1994

La Ley 115 de 1994, como norma rectora del sistema educativo colombiano, establece los fines, objetivos y principios que orientan la educación en el país. El artículo 1 define la educación como un proceso de formación constante, individual, cultural y social que se basa en una visión holística del ser humano. Esto conlleva tener en cuenta el entorno sociocultural del alumno como una parte fundamental de la educación.

El artículo 5 subraya, en cuanto a los propósitos de la educación, la capacitación en el respeto por la vida, los derechos humanos, la convivencia y la participación; además del acceso a la cultura y al conocimiento. Estos objetivos están directamente vinculados con la consolidación de valores comunitarios y con la creación de personas capaces de entender y participar activamente en su contexto social.

La ley también reconoce que el contexto es importante en los procesos educativos. En cuanto a la educación rural, sostiene que esta debe adaptarse a las circunstancias y necesidades específicas del entorno, fomentando el desarrollo completo de las comunidades rurales. Esta

perspectiva apoya la importancia de métodos pedagógicos contextualizados, como el leer y escribir en relación con la realidad cultural y rural de los estudiantes.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998)

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, que el Ministerio de Educación Nacional ha planteado, son un pilar esencial para la instrucción del idioma en Colombia. Estos lineamientos perciben el lenguaje como una práctica de tipo cultural y social, no solamente como un sistema de reglas gramaticales o destrezas técnicas.

Desde este punto de vista, la lectura y la escritura son procesos de creación de significado que posibilitan a los estudiantes interactuar con su medio ambiente, comunicar sus ideas y participar en la vida social. Los lineamientos destacan la relevancia de implementar prácticas educativas basadas en las circunstancias reales de los estudiantes, fomentando así la comprensión crítica y la generación de textos significativos.

En este marco, la enseñanza de la lectura y la escritura debe propiciar la reflexión sobre el contexto sociocultural, lo que coincide con el enfoque del presente estudio al analizar cómo estas prácticas contribuyen a la comprensión del entorno y a la construcción de identidad cultural en contextos rurales.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006)

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje sirven como pautas comunes para guiar los procesos educativos y de aprendizaje del lenguaje a través de los distintos niveles académicos. Estos estándares admiten que el desarrollo de habilidades comunicativas se basa en la capacidad para interpretar, entender y generar textos dentro de contextos con significado.

Los estándares fomentan el empleo de la lectura y la escritura como herramientas para entender la realidad, comunicar conceptos y mejorar la interacción social en el nivel de educación básica primaria. Además, subrayan la relevancia de la oralidad como elemento esencial en el desarrollo del lenguaje, sobre todo en los grados iniciales de escolarización.

Metodología

Tipo de investigación

El estudio actual es una investigación de caso con un enfoque interpretativo, hermenéutico y cualitativo. Su objetivo es entender a fondo los significados que los estudiantes asignan a sus experiencias en términos de escritura y lectura. Este tipo de investigación cualitativa no pretende establecer relaciones causales ni medir variables, sino examinar cómo los participantes crean significados desde su realidad diaria (Denzin & Lincoln, 2018). Elegir la corriente interpretativa es necesario para entender que los fenómenos de educación son construcciones sociales que surgen a partir de las interacciones entre sujetos, mediadas por el lenguaje, las prácticas culturales y los símbolos (Cadavid, 2019; Restrepo, 2018). Desde este punto de vista, la investigación implica entablar un diálogo con los participantes involucrados, teniendo en cuenta sus voces, experiencias y formas de significar la realidad. Esto conduce a una construcción conjunta de significados que se encuentra en contextos particulares. En lo que respecta a los estudiantes de primer grado, esto implica considerar sus modos específicos de expresarse como el lenguaje hablado, las ilustraciones, los gestos o incluso el silencio, teniendo en cuenta su subjetividad y formas particulares de entender el mundo.

Corriente de pensamiento

Al suponer que todo saber acerca de la experiencia humana conlleva un ejercicio interpretativo, el enfoque hermenéutico refuerza este marco metodológico. En esta misma dirección, autores contemporáneos de Colombia, como Guillermo Hoyos Vásquez, argumentan que entender implica un proceso dialógico donde las preconcepciones del investigador se combinan con las narrativas y los trabajos de los participantes. Por lo tanto, en este estudio, el círculo hermenéutico permite entender cómo los estudiantes crean significados a través de las prácticas de escribir y leer, así como la manera en que estas influyen en su proceso formativo inicial, promoviendo una comprensión crítica, reflexiva y contextualizada que integra dimensiones pedagógicas, culturales y sociales.

Esta investigación, desde un punto de vista epistemológico, se encuentra dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque tanto crítico como sociocultural. Esto implica

comprender que la realidad educativa y social no es estática ni objetiva, sino que se forja a través de la interacción con los demás y de los entornos culturales e históricos en los que transcurre la experiencia escolar. Desde este punto de vista, saber significa entender lo que la gente da a sus experiencias diarias, a sus métodos de comunicación y a sus prácticas educativas. La realidad es subjetiva, múltiple y está fuertemente relacionada con aquellos que la experimentan, de acuerdo con la tradición de interpretación (Hernández y Baptista, 2014).

Por lo tanto, en el Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda, los niños y las niñas no son considerados meros objetos de estudio; más bien, se les percibe como sujetos con voz propia que pueden expresar y construir conocimiento a partir de sus vivencias con la lectura y la escritura en clase. Como apuntan Denzin y Lincoln (2018), el propósito de la investigación cualitativa interpretativa es "comprender el mundo desde los puntos de vista de aquellos que lo habitan" (p. 12). Esto significa entender cómo los estudiantes dan significado a las prácticas de lectura y escritura, así como la relación que estas tienen con su entorno sociocultural.

Junto con esta perspectiva interpretativa, se añade una visión crítica. Esto implica que la investigación no solo se enfoca en describir lo que sucede dentro del aula, sino que también persigue contribuir a la modificación de las prácticas educativas, reconociendo las circunstancias culturales, sociales y educativas que impactan los procesos de aprendizaje. Una perspectiva crítica significa entender que el entorno rural enfrenta retos estructurales, como la falta de acceso a recursos para la educación y las disparidades sociales, los cuales afectan las experiencias escolares de los niños y deben tenerse en cuenta al analizar.

Desde esta perspectiva crítica e interpretativa, las prácticas de escritura y lectura no se comprenden como procesos individuales y separados, sino como construcciones sociales que están influenciadas por la cultura, el lenguaje y la interacción. Esta corriente de pensamiento brinda un marco epistemológico sólido porque admite la existencia de diversas realidades, considera que la voz del alumnado es una fuente legítima de conocimiento y tiene como objetivo colaborar en el perfeccionamiento de las prácticas educativas. Para que la investigación sea sólida, es esencial que exista coherencia entre esta postura epistemológica y el diseño de la metodología.

Los propósitos de la investigación hacen posible mantener esta coherencia, ya que se enfocan en entender cómo los niños leen y escriben desde una perspectiva sociocultural, así como

el significado que le dan a estas prácticas dentro de su contexto. Esto representa una perspectiva interpretativa enfocada en entender los significados que los individuos crean alrededor de sus experiencias y acciones. Esta coherencia es evidente en la elección de técnicas como las entrevistas, la observación participante, las producciones escritas y los diarios pedagógicos, todos ellos propios del método cualitativo e interpretativo.

Estas herramientas hacen posible que se escuchen las voces de los niños y que se entienda la manera en que construyen significados mediante la lectura y la escritura en el entorno escolar. En la investigación cualitativa, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) apuntan que los instrumentos no están diseñados para obtener respuestas normalizadas, sino para entender a fondo las diferentes interpretaciones que surgen de las vivencias de los participantes. Esto se alinea con los objetivos de este estudio, que tiene como finalidad conectar el conocimiento familiar y cultural con los procesos académicos.

Esta investigación se basa, desde la perspectiva ontológica, en el pensamiento de que la realidad es una construcción social y cultural. Se entiende a los niños como individuos activos que intervienen en su proceso de aprendizaje, y cuyas prácticas de lectura y escritura se desarrollan mediante la interacción con otros. Esta concepción, según lo proponen Poth y Creswell (2018), reconoce que en los entornos sociales se encuentran varias realidades que están en constante negociación.

En el ámbito epistemológico, se considera que el conocimiento es una construcción conjunta de los participantes y del investigador. Según Guba y Lincoln (1994), en este paradigma el investigador no es un observador neutral, sino un participante que interactúa y crea significados en conjunto con los sujetos de estudio. En este caso, los estudiantes no solo brindan información, sino que además se convierten en co-creadores del conocimiento a partir de sus vivencias con la lectura y la escritura en el entorno escolar.

Flick (2020) subraya que el método interpretativo tiene como objetivo entender las vivencias desde la perspectiva de los participantes, lo cual es particularmente relevante al trabajar con niños. Por esta razón, métodos como el análisis de trabajos escritos y gráficos, las entrevistas y la observación participativa posibilitan que se acerquen a las vivencias de los niños respetando sus modos de expresión y su entorno sociocultural.

En última instancia, la investigación se guía por principios éticos que tienen como objetivo producir beneficios pedagógicos y educativos para los participantes. La finalidad es contribuir a la optimización de las prácticas de lectura y escritura en entornos rurales, reforzando procesos de aprendizaje que sean significativos y contextualizados. Como investigadora, se desempeña un papel activo y reflexivo en el proceso, apoyando a los estudiantes en sus vivencias de aprendizaje y fomentando espacios de diálogo y participación, alineándose con una perspectiva pedagógica crítica basada en Freire (1997).

Método

El diseño hermenéutico posibilita la identificación de que todo proceso de entendimiento conlleva simultáneamente un ejercicio interpretativo, dado que el conocimiento sobre lo humano no es imparcial ni objetivo, sino que se construye a partir de significados y sentidos situados. En Colombia, este enfoque ha sido ampliamente desarrollado desde perspectivas que entienden la comprensión como un proceso dialógico en el cual se entrelazan las experiencias, los lenguajes y las tradiciones culturales de los individuos (Hoyos Vásquez, 2007). En esta dirección, el círculo hermenéutico se establece como un proceso ininterrumpido entre las precomprensiones del investigador y las interpretaciones que surgen de los participantes, lo que posibilita una lectura exhaustiva de las realidades en el ámbito educativo.

Además, desde el ámbito de la investigación educativa, se destaca que la interpretación en contextos pedagógicos debe estar conectada con las prácticas, los discursos y las interacciones que ocurren en el aula, sobre todo en entornos rurales donde el saber está íntimamente relacionado con el espacio geográfico y la cultura (Restrepo Gómez, 2016). Así, la comprensión va más allá de describir externamente los fenómenos y se transforma en un proceso reflexivo que co-construye significados entre el investigador y los participantes.

La definición del tipo de investigación como estudio de caso resulta pertinente en la medida en que permite comprender en profundidad un fenómeno educativo particular dentro de su contexto real y situado (Yin, 2018 y Restrepo, 2016). Desde la investigación educativa colombiana, el estudio de caso se reconoce como una estrategia que posibilita abordar la complejidad de las prácticas pedagógicas sin desarticularlas de su entorno sociocultural, favoreciendo una mirada integral y contextualizada. En este sentido, autores como Bernardo Restrepo Gómez destacan que

este tipo de diseño permite articular diversas fuentes de información como observaciones, producciones de los estudiantes y relatos enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, el estudio de caso no busca la generalización estadística, sino la generación de comprensiones profundas que puedan orientar la reflexión pedagógica en contextos similares. El grupo de estudiantes del primer grado del Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda, es el objeto de estudio de esta investigación. Sus prácticas de lectura y escritura, influenciadas por su entorno rural, brindan un contexto relevante para examinar los procesos de alfabetización desde una perspectiva sociocultural, teniendo en cuenta la interacción entre la escuela, la cultura y el territorio.

El diseño de estudio de caso hermenéutico ofrece adaptabilidad, que es un requisito fundamental para trabajar con niños. Esta característica permite adaptar los procedimientos a los lenguajes y ritmos propios de los niños, promoviendo un ambiente de confianza que propicie la implicación activa en las tareas de escritura y lectura. Además, posibilita la integración de diversas técnicas que mejoran el entendimiento del fenómeno, vinculando lo observado, lo relatado y los productos que los estudiantes generaron por escrito o en forma gráfica, lo cual mejora el análisis interpretativo.

Con relación a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron métodos propios de la investigación cualitativa. En primer lugar, la observación participante, que es el método en el que el investigador se incorpora al entorno de estudio para documentar directamente las dinámicas y prácticas sociales en su medio natural y así comprender los fenómenos desde una perspectiva situada (Restrepo, 2016). En segundo lugar, las entrevistas semiestructuradas, que son conversaciones dirigidas por preguntas abiertas y presentan la posibilidad de examinar los puntos de vista, vivencias y significados creados por los participantes. Finalmente, se utilizarán producciones gráficas y escritas, que se entienden como expresiones simbólicas que los estudiantes emplean para transmitir ideas, sentimientos y representaciones de su medioambiente. Esto es particularmente relevante en la población infantil, donde el lenguaje no siempre es exclusivamente verbal.

El análisis de la información se llevó a cabo desde una perspectiva reflexiva, en la que el investigador asumió un rol activo en la interpretación de los datos. Este proceso implicó identificar

categorías emergentes, describir con detalle las situaciones registradas y elaborar interpretaciones que articulen teoría y evidencia. La hermenéutica, al requerir la revisión continua de las lecturas personales, asegura que los resultados finales sean el producto de un diálogo entre los datos y las comprensiones graduales del investigador.

Analizar cómo los estudiantes de primer grado desarrollan hábitos de lectura y escritura en un ambiente rural, así como la manera en que estos contribuyen a entender su entorno y crear significados culturales, es apropiado para una investigación cualitativa del tipo estudio de caso con orientación hermenéutica e interpretativa. Este enfoque no solamente brinda información acerca de los procesos de alfabetización inicial en entornos rurales, sino que además proporciona guías para robustecer prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

Este rasgo en particular es muy útil para examinar cómo los estudiantes construyen significados acerca de las prácticas de escritura y lectura, pues posibilita identificarlos como individuos activos que entienden su realidad basándose en sus vivencias diarias. En el aula rural, estas prácticas no solo tienen una función instrumental, sino que también funcionan como mediaciones culturales mediante las cuales los niños entienden su medio ambiente, expresan su identidad y desarrollan sus primeros aprendizajes. Por lo tanto, el método hermenéutico permite una perspectiva integral que combina aspectos pedagógicos, culturales y sociales, lo que contribuye a entender de manera más profunda y contextual el proceso educativo.

Instrumentos de investigación

En la producción de Jocelyn Létourneau hay propuestas metodológicas que son útiles para investigaciones educativas de carácter cualitativo. En este contexto, se juzga apropiado incluir la entrevista semiestructurada, que se comprende como un método que posibilita profundizar en las percepciones y vivencias de los participantes, asegurando una cierta flexibilidad en el diálogo. Este instrumento es apropiado para explorar la manera en que los estudiantes y maestros significan las prácticas de lectura y escritura realizadas en el aula, así como su relación con el entorno sociocultural.

Asimismo, la observación participante es reconocida como una táctica que permite al investigador integrarse en el ambiente educativo, documentando las interacciones y prácticas tal

como suceden en la realidad. Esta técnica hará posible que se registren las dinámicas del aula, las maneras en que los estudiantes participan y las estrategias pedagógicas relacionadas con la lectoescritura, lo cual propiciará una comprensión situada del fenómeno analizado.

Además, las fichas pedagógicas se convierten en herramientas que permiten una organización metódica de la información recopilada, sirviendo como soportes fundamentales para el análisis posterior. Estas fichas posibilitan la anotación organizada de elementos importantes de las actividades de lectura y escritura, las respuestas de los estudiantes y los componentes del entorno que afectan estas prácticas.

Por último, los diarios pedagógicos sirven para documentar constantemente las reflexiones, experiencias y aprendizajes que emergen en la investigación, convirtiéndose así en una herramienta esencial para ampliar el entendimiento de los fenómenos educativos. En el ámbito colombiano, se tiene presente que estos contribuyen a sistematizar la experiencia pedagógica a través de la escritura reflexiva, lo cual favorece la conexión entre teoría y práctica (Restrepo Gómez, 2016). Asimismo, el diario pedagógico permite que el investigador anote observaciones, decisiones sobre la metodología y análisis iniciales acerca del desarrollo de las prácticas en el aula. Esto fomenta procesos de reflexión crítica y mejora constante en la práctica docente (Zambrano Leal, 2007).

Según Létourneau, existen dos sugerencias metodológicas que fortalecen el diseño de la investigación. Primero, lo que se propone en el capítulo 4, "Cómo analizar un documento iconográfico", de Prioul, donde se destaca la relevancia de entender las imágenes como textos socioculturales con múltiples significados que necesitan interpretarse dentro del contexto en que fueron producidos y utilizados (Prioul, 2010). Esto es importante en proyectos que utilizan producciones gráficas de los estudiantes, porque estas ilustraciones son formas de expresión relacionadas con sus vivencias, su entorno y su cultura.

En segundo lugar, el capítulo 9 de Vincent, titulado "Cómo adelantar una investigación mediante entrevistas", subraya la importancia de diseñar las entrevistas con cuidado, definir una guía de temas adaptable y asegurar la creación de confianza con los participantes (Vincent, 2010). Estas directrices justifican la utilización de entrevistas semiestructuradas como herramienta principal para comprender cómo docentes y estudiantes perciben y vivencian las prácticas de lectura y escritura implementadas en el aula.

Tabla 1 *Recolección de datos*

Objetivo	Instrumentos para recolección	Instrumentos para análisis
Objetivo 1: Interpretar las percepciones que los estudiantes y docentes tienen sobre las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural.	Entrevista semiestructurada Talleres (producciones escritas de los estudiantes)	Rúbrica de análisis temático, categorización cualitativa
Objetivo 2: Interpretar cómo las prácticas de lectura y escritura contextualizadas contribuyen a la comprensión del entorno y a la construcción de significados en niños de 6 a 7 años.	Observación participante, fichas pedagógicas, producciones escritas y gráficas	Matriz de observación, análisis categorial cualitativo
Objetivo 3: Analizar el impacto del enfoque sociocultural de la lectura y la escritura en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la vida en comunidad y a la interacción con sus pares.	Diarios pedagógicos, entrevistas finales, producciones estudiantiles	Análisis de contenido, triangulación de datos

Los instrumentos seleccionados se relacionan directamente con la corriente cualitativa, el enfoque interpretativo y el diseño hermenéutico que orientan la investigación. La entrevista semiestructurada permite acceder a la voz de los participantes y comprender las percepciones y significados que atribuyen a las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar (Vincent, 2010). El análisis situado de los procedimientos en el aula se beneficia con la observación participante, ya que permite un registro directo de las interacciones y dinámicas pedagógicas relacionadas con la escritura y la lectura (Létourneau, 2010). Los diarios pedagógicos y las fichas sirven como herramientas de sistematización y reflexión, añadiendo profundidad a la interpretación hermenéutica de los datos recopilados.

Hay coherencia en términos de metodología, porque todos los instrumentos están enfocados en entender las experiencias y significados que crean los participantes, más que en medir variables. Esto va de la mano con el enfoque interpretativo de Létourneau sobre investigación y su énfasis en analizar los fenómenos educativos dentro de su contexto.

La tabla que se exhibe es un sistema de categorización analítica que facilita la comprensión total de cómo se llevan a cabo los procesos de escritura y lectura en un entorno rural desde una perspectiva sociocultural. Su estructura clasifica la información en cinco elementos fundamentales:

categoría de análisis, descripción, evidencias empíricas, instrumentos empleados y análisis interpretativo. Esto no solo permite organizar los datos de manera sistemática, sino también construir significado a partir de los descubrimientos.

Primero, la categoría "Lectura ubicada en el medio rural" demuestra que la comprensión lectora va más allá de decodificar el texto; se vuelve más fuerte cuando los estudiantes pueden conectar lo leído con su realidad inmediata. Los estudiantes identifican elementos de su vida diaria, como la familia, el trabajo agrícola o los animales en los textos, lo que demuestra un proceso activo de interpretación. Desde el punto de vista del análisis interpretativo, esto valida las teorías del enfoque sociocultural, que sostiene que el significado se crea a partir de la interacción entre un sujeto y su entorno, subrayando así la función del territorio como intermediario en el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la categoría "Motivación lectora a partir de contenidos contextualizados" demuestra que el interés por leer se incrementa notablemente si los contenidos tienen que ver con las vivencias de los estudiantes. Los resultados demuestran un mayor compromiso, entusiasmo y disposición, lo que indica que la motivación no es un elemento separado, sino el resultado de propuestas pedagógicas adecuadas. El análisis interpretativo respalda la idea de que el aprendizaje se ve limitado cuando los contenidos no están contextualizados, como ocurre en enfoques tradicionales; por el contrario, si los contenidos están contextualizados, se favorecen procesos con significado.

En la categoría "Escritura como identificación de costumbres", se puede ver que la escritura sirve como un medio para reflejar la cultura local. Los estudiantes no solo escriben, sino que también narran su realidad a través de las producciones escritas, que muestran prácticas diarias como la convivencia en familia y la agricultura. Esto posibilita que la escritura sea entendida como un instrumento para expresar cultura y construir memoria, en el cual se legitiman los conocimientos propios del medio rural.

De forma adicional, la categoría "Escritura como construcción de identidad rural" explora más a fondo el rol que desempeña la escritura en el desarrollo del individuo. Los textos producidos por los estudiantes reflejan un reconocimiento de sí mismos en términos de su ambiente, mostrando así un sentido de pertenencia. El análisis interpretativo subraya que la alfabetización inicial no solo

tiene un papel instrumental, sino también formativo, ya que ayuda a construir una identidad desde un punto de vista sociocultural.

Del mismo modo, la categoría "Escritura entre pares" muestra cambios en los métodos pedagógicos. Se observan modificaciones en la dinámica del aula, que se distinguen por una interacción más intensa, emplear el contexto como base y reducir las actividades repetitivas. Esto indica un cambio de un modelo tradicional a uno que es más significativo y participativo. La enseñanza situada, de acuerdo con el análisis interpretativo, no solo potencia el aprendizaje, sino que además transforma la relación del alumno con el conocimiento.

Por último, la categoría "Escritura en contexto" enfatiza el papel del profesor como un intermediario en el proceso de aprendizaje. Los datos indican que la profesora fomenta el diálogo, plantea preguntas abiertas y acompaña los procedimientos de escritura, lo cual propicia que el significado se construya en conjunto. Se enfatiza la relevancia de la mediación pedagógica y de ideas como la zona de desarrollo próximo en el análisis interpretativo, en la que el aprendizaje se ve potenciado por medio del seguimiento y la interacción.

En resumen, la tabla muestra que la lectura y la escritura, cuando se tratan desde una perspectiva sociocultural y contextualizada, dejan de ser procesos mecánicos para transformarse en prácticas relevantes relacionadas con la vida, la cultura e identidad de los estudiantes rurales. Además, evidencia que el papel del docente y la pertinencia de los contenidos son factores determinantes en la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2 Análisis de fichas de trabajo con los niños

Categoría de análisis	Descripción de la categoría	Evidencias empíricas (hallazgos)	Instrumentos utilizados	Análisis interpretativo
Lectura situada en el entorno rural	Esta categoría se refiere a la manera en que la lectura se vincula con el contexto sociocultural de los estudiantes, permitiendo reconocer el territorio como un elemento central en la construcción de significado.	Durante las actividades, los estudiantes lograron identificar elementos de su entorno como la familia, las labores del campo, los animales y los espacios comunitarios en los textos trabajados. Asimismo, se observó que establecían relaciones entre las historias leídas y sus experiencias cotidianas.	Observación participante, diario de campo, producciones escritas	La lectura deja de ser un ejercicio mecánico para convertirse en una práctica social situada. Desde el enfoque sociocultural, esto evidencia que el significado no está en el texto en sí mismo, sino en la interacción entre el lector y su contexto. La comprensión se fortalece cuando el estudiante logra conectar el contenido con su realidad, lo que valida la importancia del territorio como mediador del aprendizaje.
Motivación lectora a partir de contenidos contextualizados	Hace referencia al interés, participación y disposición de los estudiantes hacia la lectura cuando los contenidos están relacionados con su contexto sociocultural.	Se evidenció un aumento significativo en la participación oral, el entusiasmo y la disposición frente a las actividades de lectura cuando estas incluían relatos cercanos a su vida cotidiana. Los estudiantes solicitaban participar y mostraban mayor atención durante las sesiones.	Observación participante, entrevistas, diario de campo	La motivación no surge de manera espontánea, sino que se construye a partir de la pertinencia del contenido. Cuando el estudiante se reconoce en lo que lee, se activa un proceso de identificación que favorece la comprensión y el aprendizaje significativo. Esto confirma que la descontextualización es una de las principales limitaciones de los enfoques tradicionales.
Escritura como identificación de costumbres	Esta categoría analiza la escritura como un medio para representar prácticas culturales, tradiciones y dinámicas familiares propios del contexto rural.	En las producciones escritas, los estudiantes describieron actividades como el trabajo en el campo, la convivencia familiar, las visitas a familiares y las rutinas cotidianas. Estas narraciones reflejan elementos propios de su cultura.	Producciones escritas, entrevistas	La escritura se configura como una herramienta de expresión cultural. A través de ella, los estudiantes no solo reproducen información, sino que representan su mundo, lo que evidencia procesos de apropiación simbólica. Este hallazgo refuerza la idea de que escribir implica también construir memoria y reconocer el valor de los saberes locales.
Escritura como construcción de identidad rural	Se refiere al papel de la escritura en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes como	Se identificaron textos en los que los estudiantes expresaban quiénes son, dónde viven y qué actividades realizan, mostrando un sentido de	Producciones escritas, diario de campo, entrevistas	La escritura trasciende su función comunicativa y se convierte en un proceso de construcción de identidad. Desde una perspectiva sociocultural, los estudiantes elaboran significados sobre sí mismos

	sujetos pertenecientes a un contexto rural.	pertenencia hacia su comunidad y su entorno.		a partir de su relación con el entorno. Esto evidencia que la alfabetización inicial también cumple una función formativa en términos culturales y sociales.
Escritura entre pares	Esta categoría aborda los cambios en las prácticas pedagógicas, pasando de un enfoque tradicional a uno contextualizado y sociocultural.	Se observaron modificaciones en la dinámica de aula: mayor interacción entre estudiantes, actividades relacionadas con el contexto, uso de experiencias cotidianas como punto de partida y disminución de prácticas repetitivas.	Observación participante, diario de campo	Se evidencia una ruptura progresiva con el modelo tradicional centrado en la repetición y la decodificación. La enseñanza situada permite construir aprendizajes significativos al integrar el contexto como eje pedagógico. Este cambio no solo impacta el aprendizaje, sino también la relación del estudiante con el conocimiento.
Escritura en contexto	Hace referencia al rol del docente como facilitador del aprendizaje, orientando la construcción de significado a través del diálogo y la contextualización.	La docente promovió espacios que formuló preguntas abiertas, relacionó los contenidos con la experiencia de los estudiantes y acompañó los procesos de escritura de manera guiada.	Observación participante, entrevistas, diario de campo	La mediación pedagógica se posiciona como un elemento clave en el enfoque sociocultural. El docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, promoviendo procesos de interacción y construcción conjunta de significado. Esto evidencia la importancia de la ZDP y del acompañamiento en el aprendizaje.

La matriz de análisis demuestra que las categorías no funcionan de forma independiente, sino que establecen una red de relaciones que facilitan entender la escritura y la lectura como prácticas sociales contextuales. Los resultados indican que la contextualización, en este sentido, no solamente favorece el entendimiento de la lectura, sino también influye en aspectos más profundos como la identidad, la motivación y la transformación pedagógica. Además, la triangulación de las herramientas utilizadas posibilitó la comparación de los discursos de los participantes, las prácticas observadas y los trabajos realizados por los estudiantes, lo que permitió una interpretación más coherente y rigurosa con la perspectiva cualitativa. Las entrevistas y las producciones escritas facilitaron la obtención de los significados elaborados por los estudiantes, mientras que el diario de campo y la observación participante posibilitaron entender las dinámicas del aula. En resumen, los hallazgos corroboran que la perspectiva sociocultural no sólo transforma la forma de enseñar la lectura y la escritura, sino también el modo en que los estudiantes se vinculan con su identidad, el saber y su ambiente.

Dimensiones éticas: asunción del trabajo ético con niños en la investigación

Dado que se trata de un grupo considerado vulnerable por su edad, autonomía y dependencia natural de los adultos para la toma de decisiones (Molina Montoya, 2018), trabajar con niños en el campo educativo exige un compromiso ético fuerte y constante. La ética en la investigación con niños no solo implica acatar las leyes, sino también proteger de manera integral su dignidad, sus derechos y su bienestar, asegurando que su participación sea voluntaria, segura y de importancia. En Colombia, la Resolución 8430 de 1993 establece normas precisas para llevar a cabo investigaciones con menores; en este proyecto, esas pautas serán el principal referente. El respeto por la autonomía durante el desarrollo es un principio fundamental. A pesar de que los niños no tienen la capacidad legal total para tomar decisiones por sí mismos, poseen el derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que se tomen sobre su propia participación en la investigación. Esto implica conseguir su asentimiento informado, que se refiere a la expresión consciente y libre de su voluntad, además de la autorización de sus progenitores o cuidadores (Davidson & O'Brien, 2003; Molina Montoya, 2018).

Conforme a lo anterior, deseamos fomentar que los niños sean participantes activos del proceso, reforzando su sentido de agencia y confianza. Cuando tratemos sobre el asentimiento y el

consentimiento informados, garantizaremos que la explicación del estudio sea comprensible, sencilla y ajustada a la edad y habilidad de cada niño. El propósito es transmitir los procedimientos, metas, posibles riesgos y beneficios en un lenguaje sencillo, usando recursos visuales, ejemplos concretos o historias cortas, para que los niños entiendan bien en qué consiste su participación (Molina Montoya, 2018). No solo satisface los requisitos éticos, sino que este modo de comunicación también representa una oportunidad pedagógica para que los niños comprendan mejor su entorno desde temprana edad. La privacidad y la confidencialidad son otra base esencial. La salvaguarda de los datos personales implica encriptar la información para preservar el anonimato y recolectar únicamente lo que sea necesario para la investigación. De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 y Molina Montoya (2018), los datos se guardarán de manera segura, y solamente el equipo de investigación tendrá acceso a ellos.

Asimismo, nos aseguraremos de que los niños y sus familias comprendan cómo gestionaremos sus datos, garantizando que se respete su participación y que no se divulgue su identidad sin autorización. El principio de beneficencia y no maleficencia nos orienta para garantizar que todas las acciones optimicen los beneficios en términos sociales, educativos y emocionales, y reduzcan al mínimo cualquier posible perjuicio. Se planificarán las actividades con mucho cuidado para prevenir problemas sociales, físicos o emocionales, teniendo en cuenta que incluso las interacciones más neutrales pueden influir en la forma de sentir y percibir a los niños (Beauchamp & Childress, 2013).

Además, se establece un compromiso con la igualdad y la justicia, garantizando que todos los niños tengan las mismas posibilidades de participar y beneficiarse de la investigación, sin tener en cuenta su género, origen étnico, condición económica o capacidades especiales (Belmont Report, 1979; Molina Montoya, 2018). Esto significa establecer estándares de inclusión y participación que prevengan la discriminación y promuevan la igualdad en el trato. Finalmente, se admite que el equilibrio de poder es un aspecto significativo. En los entornos de investigación y educativos, la interacción entre adultos y niños tiende a estar caracterizada por un desequilibrio en el acceso a la información y el control, siendo los adultos quienes ocupan una posición superior. El objetivo de esta investigación es generar un entorno de respeto, igualdad y confianza en el que los niños tengan la posibilidad de manifestar sus dudas, opiniones o desacuerdos sin temor a represalias. Se fomentarán espacios en los que se valore su participación y se comprenda como un

elemento esencial para la construcción del conocimiento (Christensen & Prout, 2002). En resumen, este marco ético se aplicará de manera constante, desde la planificación inicial hasta la publicación de los resultados, revisándose periódicamente para asegurar que se cumpla. De esta forma, la investigación no solo busca generar conocimientos relevantes, sino también ofrecer una experiencia respetuosa, educativa y segura para todos los niños que participen.

Hallazgos

Los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo que se desarrolló a los datos recolectados a partir de la aplicación de instrumentos que se llevó a cabo en el contexto de este estudio de caso, cuyo objetivo era entender de qué manera la implementación de estrategias contextualizadas para leer y escribir ayuda a los procesos de alfabetización inicial en un grupo de estudiantes de grado primero en una zona rural. En el estudio se utilizó la observación participante, producciones escritas, diálogos dirigidos y diario de campo. El enfoque sociocultural e interpretativo permitió comprender no solamente los cambios en la participación y el rendimiento de los estudiantes, sino también cómo se construye el significado, se expresa la identidad y se lleva a cabo en la práctica pedagógica desarrollada por la investigadora en la institución. De acuerdo con los objetivos particulares, los resultados se exponen de manera organizada en tres secciones que combinan el análisis interpretativo y la evidencia empírica.

Para empezar, los datos demuestran que la lectura tiene más relevancia cuando se relaciona con el medio en el cual se encuentran los estudiantes en este caso el rural, también la intervención voluntaria de los niños se incrementó significativamente cuando las narraciones trataban sobre temas como cuentos, mitos, leyendas, costumbres, tradiciones propias de la región. Esta tendencia fue corroborada por las actividades de aula, pues la mayoría expresó que los cuentos "les causa mucha curiosidad". Este conjunto de evidencias permitió establecer la categoría principal "Lectura situada en el entorno rural", lo que señala que la comprensión y la motivación para leer se hacen más fuertes cuando el contenido se relaciona con la experiencia diaria del alumno.

Esta tendencia no solo se identificó a nivel general, sino que se evidenció de manera concreta en los registros de los diarios pedagógicos. En una de las experiencias de aula, al trabajar la lectura a partir de elementos cercanos al estudiante, se observa que: "los niños relacionaban los colores con elementos de su entorno: 'amarillo como el sol... azul como las nubes... negro como la oscuridad'" Este tipo de asociaciones muestra cómo la comprensión no se construye de manera aislada, sino a partir de referentes culturales y experiencias previas. La lectura, en este sentido, deja de ser un ejercicio abstracto y se convierte en una práctica situada donde el estudiante interpreta el texto desde su realidad.

De igual manera, durante el desarrollo de actividades de lectura, se evidenció que los estudiantes no solo escuchaban el contenido, sino que lo vinculaban con sus propias vivencias: “a medida que iba transcurriendo el cuento se hacían pausas para relacionarlo con sus propias experiencias”. Esto permite identificar que la comprensión se fortalece cuando el texto se articula con la experiencia del estudiante, favoreciendo procesos de interpretación más profundos.

En segundo lugar, los hallazgos indican que la escritura se convierte en un medio para construir identidad cuando se enfoca en narrar vivencias individuales y grupales. De tal manera que la incorporación de relatos de los abuelos, la ampliación del texto y la escritura personal permiten que los estudiantes elaboren historias más largas e independientes si el asunto está vinculado a su familia o a su entorno. Además, el avance en el nivel de escritura señala un desarrollo que no es únicamente técnico, sino también expresivo tal como lo indica Bellón y Cruz citando a Vygotsky (2000):

La escritura debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca e incorporarse a una tarea básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja

De tal manera que la escritura como construcción de identidad resume este descubrimiento, ya que los niños no solo mejoraron su habilidad para escribir, sino que empezaron a emplear la escritura para contar sobre sí mismos.

Las actividades pedagógicas implementadas durante la intervención se caracterizaron por su carácter contextualizado y participativo. Entre ellas se destacan:

- (i) lecturas dialogadas de relatos locales, en las que el docente leía en voz alta y pausaba para preguntar a los estudiantes sobre experiencias similares en sus vidas;
- (ii) conversatorios guiados, donde los niños compartían historias familiares relacionadas con el trabajo en el campo, las visitas a los abuelos o las actividades de fin de semana;
- (iii) producciones escritas emergentes, en las que los estudiantes intentaban escribir palabras o frases sobre su cotidianidad, apoyados por dibujos;
- (iv) representaciones gráficas del territorio, que luego eran socializadas oralmente ante el grupo;

y (v) narración de mitos o historias locales, retomando elementos de la tradición oral presentes en la comunidad.

Estas actividades no se desarrollaron de forma aislada, sino como secuencias articuladas que iniciaban con la oralidad, transitaban por la lectura y culminaban en la escritura o la representación gráfica. Este proceso permitió que los estudiantes participaran activamente, reduciendo la dependencia de la copia mecánica y favoreciendo la construcción de sentido. Además, el rol del docente fue clave como mediador, orientando las intervenciones y promoviendo la relación constante entre texto y contexto.

Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura y comprensión del entorno rural

Lectura situada en el entorno rural (reconocimiento del territorio)

La evaluación de las prácticas de la lectura en los primeros grados no puede restringirse a la comprobación de habilidades técnicas, como la fluidez o la decodificación. Debido a para su proceso de aprendizaje las habilidades técnicas aún están en desarrollo lo que limita la posibilidad de que sean evaluadas con claridad y a que la comprensión de la lectura es un proceso situado con mediación cultural y fuertemente influenciado por el contexto social del alumno, según varios estudios contemporáneos (Cassany, 2021; Solé, 2020). Desde este Punto de vista, el objetivo actual fue entender cómo las prácticas llevadas a cabo permitieron la creación de significado en estudiantes del grado primero que pertenecen a un entorno rural.



Figura 1 Representación del entorno rural a partir de una actividad de lectura situada

Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 1, el estudiante no solo reconoce elementos del contexto, sino que los representa de manera integrada mediante el dibujo y la escritura, lo que permite inferir que la lectura se convierte en un proceso de construcción de significado vinculado con su experiencia cotidiana. Así, de acuerdo con el enfoque sociocultural que se tomó en la investigación, es posible indicar que el significado no está solamente en el texto, sino que también es construido a través de la interacción entre lector, contenido y contexto (Vygotsky, 1978). De tal manera que, el análisis de los hallazgos recolectados durante la intervención (Ver anexo A) posibilitó la consolidación de la categoría principal: El reconocimiento del territorio, apoyada por la participación espontánea, vinculación entre texto y vida, narración autobiográfica oral. La motivación por contenido contextual demuestra que el texto pasó de ser un objeto lejano para transformarse en un reflejo de la cultura. Relación respalda la idea de Cassany (2021), quien afirma que se produce una lectura significativa cuando el lector es capaz de crear vínculos entre el texto y su experiencia previa.

Los conocimientos previos no solo hicieron más fácil la comprensión literal, sino que también permitió que se hicieran inferencias y se ampliara el contenido. Los estudiantes durante la ejecución de las actividades de aula generaban un contraste entre las lecturas que se ejecutan en el aula y las prácticas reales que observaban en sus casas por parte de sus familiares y cuidadores, enriqueciendo así el sentido más allá de lo explícito. El relato autobiográfico oral¹ hace parte de esas prácticas y contribuye a demostrar que los estudiantes dejaron de leer para contar sus propias experiencias. Lo que implica que estas intervenciones, en lugar de simbolizar desorden, expandieron la creación colectiva del significado de estas, ya que para cada persona cobra uno diferente. Esta situación se relaciona con lo que Barton y Hamilton (2000), donde los autores afirman que la alfabetización es una práctica de la sociedad y no solo un proceso cognitivo individual. Debido a que en el salón de clases que se observó que la lectura actuó como un

¹ El relato autobiográfico oral es una actividad en la que los estudiantes narran verbalmente experiencias personales relacionadas con su vida cotidiana, su familia o su entorno. A través de preguntas orientadoras y el diálogo con el docente y sus compañeros, los niños comparten recuerdos y situaciones significativas, fortaleciendo la oralidad, la expresión de ideas y la construcción de identidad desde su contexto sociocultural.

detonante de la memoria cultural², facilitando que los estudiantes incorporen conocimientos comunitarios al discurso escolar, ya que hacen parte de su entorno y conocimiento previo.

Este proceso también se evidencia en las producciones orales de los estudiantes registrados en los diarios, donde el texto funciona como un detonante de experiencias personales: “Santiago expresó que siente miedo de montar en avión... David le teme a las arañas... Agustín a los truenos” Estas expresiones muestran que los estudiantes no se limitan a comprender el contenido del texto, sino que lo resignifican desde sus propias vivencias, estableciendo conexiones entre lo leído y su mundo emocional. Así mismo, se identificó que la lectura genera procesos de reconocimiento colectivo: “la lectura de los papelitos se convirtió en un momento de empatía... leer lo que otro siente ayudó a reconocerse en sus compañeros” Esto evidencia que la lectura no solo cumple una función cognitiva, sino también social, al permitir la construcción de significado compartido dentro del aula.

La apropiación cultural³ reveló que el contenido no se consumió de manera pasiva, sino que se resignificaba a partir de la identidad rural. Por lo tanto, la lectura se estableció como una práctica cultural contextualizada y no como un ejercicio técnico independiente, donde los estudiantes mostraron mayor interés por historias vinculadas a su entorno, lo que se evidencia en una atención sostenida y una participación más activa. Según Solé (2020), la motivación para leer está fuertemente conectada con la importancia que se le atribuye al texto. Si el contenido es representativo de la realidad del lector, se intensifica el compromiso emocional y cognitivo, ya que vincula los conocimientos previos con el desarrollo de destrezas y habilidades nuevas que en este caso particular es la lectoescritura.

La lectura, en este entorno rural, se establece como una experiencia cultural específica, según lo que concluye el análisis. Se evidencia que el entendimiento no solamente depende de la destreza técnica, sino también de la capacidad para crear vínculos entre texto, identidad y experiencia. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce a través de la interacción y está mediado por la cultura. Cuando se conecta la lectura con el territorio, se ponen en marcha

² Definida por autores como Aleida y Jan Assmann, es una memoria objetivada, formalizada y de largo plazo (monumentos, textos, museos) que trasciende la vida individual, diferenciándose de la memoria comunicativa oral y diaria.

³ Para Freire, la identidad cultural no es estática; la apropiación se produce a través de la "lectura del mundo".

procedimientos de apropiación simbólica y elaboración colaborativa de significado. Por otro lado, si el texto se percibe alejado del contexto del estudiante, la experiencia de lectura pierde profundidad y la participación disminuye. Estos resultados corroboran que, en entornos rurales, la enseñanza de la lectura necesita identificar el capital cultural del alumno y transformarlo en un recurso pedagógico, no en un componente marginal.

En el proceso de las actividades de lectura situada, se llevaron a cabo ejercicios donde los estudiantes no solo leían textos, sino que también conectaban directamente con su entorno más cercano. Por ejemplo, en la lectura de historias relacionadas con la vida rural, se fomentaron espacios de conversación donde los niños reconocían componentes presentes en su vida diaria, tales como las montañas, los senderos rurales, los cultivos, los animales domésticos y las dinámicas familiares típicas del ámbito rural. Después, estas conversaciones se complementaban con tareas de representación visual, en las que los estudiantes realizaban dibujos de su hogar, su finca o los sitios que visitan a menudo, añadiendo a sus producciones palabras o frases emergentes.

Este tipo de actividades demostró que los estudiantes no solo identifican su entorno, sino que también empiezan a desarrollar una conciencia diferenciada en relación con otros contextos. Los niños, al comparar sus vivencias con imágenes o relatos de entornos urbanos (como el tráfico, los edificios y los centros comerciales), a menudo expresaban cosas como "no hay fincas", "allá no hay animales" o "no se puede jugar igual", lo cual evidencia una comprensión emergente pero importante de las diferencias entre lo urbano y lo rural. Este reconocimiento no fue inducido de manera directa, sino que emergió de la interacción entre la lectura, la conversación y la experiencia vivida.

Desde el enfoque sociocultural, estos hallazgos evidencian que la lectura deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en una práctica de interpretación del mundo, en la que los estudiantes logran situarse como sujetos dentro de un territorio específico. Tal como lo plantea la teoría, el aprendizaje adquiere sentido cuando se vincula con la experiencia, y en este caso, el entorno rural se constituye como un mediador fundamental en la construcción de significado.

Motivación lectora a partir de contenidos contextualizados

La motivación es otro elemento importante para el desarrollo de las actividades y habilidades sobre todo en ámbitos como el académico, debido a que de alguna forma regula la conducta, el esfuerzo y la persistencia del individuo frente a las tareas, influyendo directamente en su disposición para aprender, superar dificultades y alcanzar los objetivos propuestos para cada actividad y viéndose reflejado al final del proceso. Un aspecto fundamental que se consolida como categoría emergente dentro del desarrollo del objetivo es el fortalecimiento de la motivación lectora cuando los contenidos abordados en el aula están directamente vinculados con el contexto sociocultural de los estudiantes. Este hallazgo no aparece de manera aislada, sino que se sustenta en múltiples evidencias recogidas durante el proceso investigativo en los diarios de campo (Ver anexo b), especialmente en la observación participante, los diálogos dirigidos y las producciones orales y escritas de los estudiantes, donde se identificó un aumento significativo en la participación, el interés y la disposición hacia la lectura cuando los textos hacían referencia a elementos propios del entorno rural.

En esta línea, la motivación para leer debe entenderse como un aspecto que está intrínsecamente relacionado con el proceso de comprensión, no como un elemento externo o secundario. Según la perspectiva sociocultural que guía esta investigación, leer no es solo decodificar signos lingüísticos, sino crear significado a través de la interacción entre el individuo, el texto y su contexto. Desde este punto de vista, la motivación surge cuando el alumno identifica en el contenido aspectos que forman parte de su vida diaria, lo cual favorece que se activen sus conocimientos previos, se lleven a cabo inferencias y se apropie del texto. Se observó que los estudiantes demostraban más interés y participación activa cuando los textos trataban sobre asuntos vinculados a mitos, cuentos, leyendas, costumbres y prácticas culturales de su propia comunidad durante las sesiones. En estos casos, la lectura dejaba de ser una actividad impuesta y se convertía en una experiencia significativa, en la cual los niños no solo comprendían el contenido, sino que también se sentían identificados con él. Esta identificación generaba una disposición más abierta hacia la lectura, favoreciendo procesos cognitivos más complejos como la interpretación, la comparación y la reflexión.



Figura 2 Producción que evidencia motivación a partir de contenidos contextualizados

Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 1, el estudiante no solo reconoce elementos del contexto, sino que los representa de manera integrada mediante el dibujo y la escritura, lo que permite inferir que la lectura se convierte en un proceso de construcción de significado vinculado con su experiencia cotidiana. Esta motivación también se hizo visible en la forma en que los estudiantes participaban cuando el contenido lograba interpelar su experiencia personal. En los registros de aula se evidencia que: “los niños expresaron que lo que más disfrutan son los juegos, los cuentos y actividades donde pueden participar activamente”. De igual manera, manifestaron rechazo frente a actividades repetitivas: “les resulta difícil cuando deben realizar tareas repetitivas como colorear en exceso o repasar letras varias veces”.

Este contraste permite identificar que la motivación no depende únicamente del acto de leer, sino de cómo se presenta la actividad y del nivel de conexión que esta tenga con el interés del estudiante. Por el contrario, cuando se introducían textos alejados de su realidad, se observaba una disminución en la participación, así como respuestas más limitadas y mecánicas. Este contraste permite evidenciar que la falta de contextualización no solo afecta la comprensión, sino también el

interés del estudiante, reduciendo su implicación en el proceso de aprendizaje. En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Solé (2020), quien sostiene que la motivación para leer está estrechamente relacionada con el significado que el lector atribuye al texto; es decir, cuanto más cercano y relevante resulta el contenido, mayor es el compromiso del lector.

Igualmente, las actividades realizadas en clase posibilitaron un análisis más profundo de esta relación entre motivación y contexto. Los estudiantes expresaron de forma explícita que los textos que trataban historias próximas a su realidad "les generaban curiosidad", lo cual demuestra que el interés no aparece de forma espontánea, sino que depende de la relevancia cultural del material empleado. En este caso, la curiosidad funciona como un motor para el aprendizaje porque estimula al alumno a indagar, preguntar y contribuir de manera activa en la construcción del conocimiento.

Desde un punto de vista teórico, este descubrimiento puede ser entendido también a partir de los enfoques de Vygotsky (1978), que sostiene que el aprendizaje está mediado por la cultura y ocurre en interacción con el medio social. Por lo tanto, si los contenidos de la escuela se conectan con la realidad del alumno, se produce una predisposición más alta para aprender, pues el conocimiento cobra sentido en el marco de su experiencia vital. Igualmente, Cassany (2021) sugiere que la lectura significativa ocurre cuando el lector consigue crear vínculos entre el texto y su entorno, lo que respalda la noción de que no se puede desvincular la motivación del contexto.

Un hecho significativo es que el incremento de la motivación tuvo un efecto no solo en la participación oral, sino también en la calidad de la comprensión. Los estudiantes no solo se dedicaban a repetir información, sino también a extender sus respuestas, a establecer vínculos con su ambiente y a aportar ejemplos propios. Esto demuestra que la motivación no solo hace más fácil el acceso al texto, sino que también potencia la profundidad de la comprensión, lo cual permite una construcción de significado más compleja y rica (Ver Anexo b).

Por lo tanto, esta categoría permite una mejor comprensión del propósito, demostrando que las contribuciones de la lectura con enfoque sociocultural no solo se centran en el reconocimiento del territorio o en la creación de significado, sino que también afectan directamente la actitud del alumno frente a la lectura. La motivación se establece, de esta manera, como un componente esencial que une lo cognitivo, lo emocional y lo cultural, posibilitando que el proceso de lectura

sea más relevante, participativo y contextualizado. En conclusión, estos hallazgos posibilitan establecer que, en situaciones rurales, la enseñanza de la lectura debe trascender los enfoques tradicionales centrados en habilidades técnicas, para incorporar prácticas pedagógicas que reconozcan el contexto del estudiante como un recurso fundamental. Al contextualizar el contenido, se potencia la comprensión y se transforma la relación que tiene el alumno con la lectura: deja de ser una actividad obligatoria para convertirse en una experiencia significativa, importante y estrechamente relacionada con su identidad y su entorno social.

Escritura como Identificación de costumbres

En los grados iniciales, la escritura generalmente se enfoca en aspectos técnicos, como la ortografía elemental o la forma de las letras. No obstante, este estudio mostró que los textos de los estudiantes eran más claros, más largos y coherentes cuando se trataba de experiencias personales vinculadas con su medio rural. Las historias sobre colaborar con las tareas del hogar, participar en actividades rurales o compartir momentos en familia revelaron que los niños se sentían más seguros cuando el asunto formaba parte de su vida diaria. Esto demuestra que la escritura adquiere mayor significado cuando se conecta con la identidad del estudiante.



Figura 3 Escritura sobre prácticas familiares y culturales

Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 3, el estudiante describe una actividad cotidiana relacionada con la preparación de alimentos, lo cual permite identificar la escritura como un medio para representar y preservar prácticas culturales. Este tipo de producciones refleja la apropiación de saberes locales y su integración en el proceso de aprendizaje. Esta relación entre escritura e identidad se evidencia claramente en las producciones registradas en los diarios pedagógicos, donde los estudiantes expresan situaciones personales y emociones a través del lenguaje: “soy feliz cuando mi mamá me lleva a pasear... estoy triste cuando los compañeros no juegan conmigo” (Captado durante la observación en los diarios pedagógicos, Ver anexo b)

Estos elementos permiten identificar que la escritura no se limita a un ejercicio técnico, sino que se configura como una forma de expresión de la identidad y de la experiencia vivida.

Así las cosas, en la práctica se observó que los niños no escribían de manera mecánica ni repetitiva cuando el tema era cercano a su realidad. Por el contrario, organizaban mejor sus ideas y mostraban mayor intención comunicativa. La escritura se convirtió en un espacio donde podían expresar quiénes son, qué hacen y qué valoran en su entorno familiar. Esto permitió que el aula reconociera las costumbres rurales como parte importante del aprendizaje y no como algo externo al contenido escolar. Además, al escribir sobre su vida diaria, los estudiantes fortalecieron el desarrollo de la lectoescritura porque al ser historias y situaciones de su cotidianidad la expresión de estas era más fluida y al ver que sus experiencias eran tomadas en cuenta, participaron con mayor confianza y mostraron disposición para mejorar sus textos. La escritura dejó de ser una actividad que genera temor al error y pasó a ser una oportunidad para contar su historia. Este cambio evidencia que la identidad cultural puede fortalecerse cuando en la escuela se valida los saberes del contexto. Este resultado se relaciona con lo planteado por Brian Street, quien afirma: “La alfabetización no es simplemente una habilidad técnica y neutral, sino que está siempre ligada a prácticas sociales concretas” (Street, 1984, p. 1). Lo observado confirma que los niños escribían desde prácticas sociales reales de su entorno rural. Por ello, la escritura funcionó como un medio para reconocer costumbres y afirmar la identidad cultural dentro del espacio escolar.

Los trabajos orales y escritos de los estudiantes mostraron una notable presencia de costumbres familiares y comunitarias propias del medio rural, en cuanto a la identificación de las

costumbres. Los niños mencionaron de manera reiterada actividades como cuidar animales, trabajar en la finca, pasear al río, visitar a los familiares y participar en juegos típicos. No solo surgieron estas prácticas como parte de sus escritos, sino también como componentes importantes que configuran su entendimiento del mundo.

Desde una perspectiva teórica, esto se vincula con la idea de que la escritura es una práctica social (Barton y Hamilton), ya que los estudiantes no escriben sin contexto, sino que emplean el lenguaje para expresar vivencias contextualizadas culturalmente. En esta dirección, la escritura se torna un instrumento para hacer visibles conocimientos que no han sido tradicionalmente reconocidos en el ámbito escolar, en particular aquellos relacionados con la vida rural.

Se notó, en particular, que los estudiantes redactaban con más fluidez y disposición cuando escribían acerca de sus costumbres, a diferencia de cuando realizaban actividades descontextualizadas. Esto indica que la relación entre la experiencia y la escritura no solo hace más sencillo el proceso técnico, sino que también intensifica la motivación y el sentido del aprendizaje. Asimismo, permite que los niños se reconozcan como portadores de conocimiento, validando su cultura dentro del espacio escolar.

Escritura como construcción de identidad rural

Uno de los descubrimientos más importantes que se observó en textos en los que los estudiantes relataban actividades como apoyar a sus padres en las labores y oficios de la casa, donde se da la oportunidad de trabajo colaborativo y la participación de todos los integrantes de la familia en la medida en que es una costumbre familiar y es responsabilidad de todos contribuir para que la casa quede completamente organizada y se mantenga así durante la semana. Estas producciones no se generaron como una repetición, sino como una respuesta libre a instrucciones abiertas de la forma: “Escribe acerca de algo que realizas con tu familia”.

Los resultados mostraron que los estudiantes escribían con mayor claridad y extensión cuando el tema estaba relacionado con su vida familiar y su entorno rural como se observa en los diarios de campo. Cuando se les pidió escribir sobre actividades que realizaban con sus padres o abuelos, surgieron relatos sobre organización del hogar y costumbres propias de la comunidad, además de las actividades que desarrollan de forma conjunta con los familiares con los que conviven que puede ser familia nuclear o extensa, tales como la forma en la que todos colaboran

en la organización y limpieza de la casa o las actividades al aire libre como ir a practicar algún deporte o simplemente pasear por los lugares cercanos a casa. Estos textos no fueron simples copias ni repeticiones, sino narraciones construidas desde experiencias reales. Se evidenció que el interés aumentaba cuando el contenido tenía relación directa con su identidad cultural tal como lo plantea Freire (1970) al afirmar que el aprendizaje cobra sentido cuando parte de la realidad y el contexto del estudiante, permitiéndole reconocerse como sujeto activo en la construcción de su conocimiento.

Este carácter no mecánico de la escritura también se evidencia en la intención comunicativa de los estudiantes, quienes no solo escriben, sino que buscan expresar lo que sienten: “cada palabra escrita guarda un pedacito de su corazón”. Además, se identificó que la escritura permite organizar la experiencia: “cada trazo y cada color fue un reflejo de sus vivencias” Lo anterior evidencia que la escritura funciona como un medio para estructurar la experiencia y dotarla de sentido dentro del contexto escolar.



Figura 4 Narración de historias de las comunidades

Elaboración propia

Además, como se observa en la imagen los niños hacen narraciones y dibujos de las historias de la región siendo este un estímulo para que adquieran fluidez en sus narraciones, se evidenció que los estudiantes lograron mayor coherencia y organización en sus producciones escritas cuando abordaban situaciones vinculadas con su experiencia cotidiana. Este hecho no

puede entenderse únicamente como una facilidad temática, sino como la manifestación de un proceso de construcción de significado mediado por el contexto sociocultural. Al partir de vivencias propias, los estudiantes no recurren a la invención de escenarios ajenos, sino que activan repertorios de experiencias, saberes y prácticas sociales que ya hacen parte de su entorno, lo que favorece la estructuración del discurso escrito.

En este sentido, la escritura pasa de ser un ejercicio técnico aislado a ser una práctica contextualizada, en la que el lenguaje sirve como instrumento para organizar, expresar y transmitir la experiencia. Se notó que cuando los estudiantes contaban situaciones de la vida diaria, como lo que hicieron durante el fin de semana o en el ámbito familiar, producían textos más fluidos, con mejor continuidad en términos temáticos y con un sentido global. Esto demuestra que la coherencia no solo surge al dominar las normas formales, sino también al poder significar lo que se ha vivido.

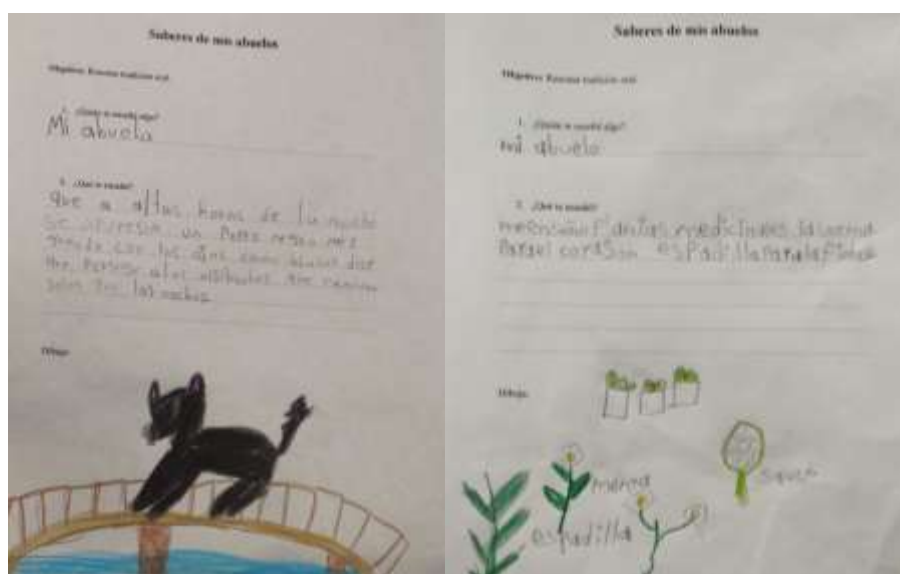


Figura 5 Producción sobre saberes ancestrales y conocimiento tradicional

Elaboración propia

En la figura 5 se observa cómo el estudiante reconoce y representa conocimientos relacionados con plantas medicinales transmitidos por su familia. Este descubrimiento demuestra que, al incorporar conocimientos ancestrales en el proceso educativo, la escritura se convierte en un instrumento para crear una identidad cultural. Este descubrimiento muestra que la producción escrita se potencia cuando el alumno escribe desde un lugar de experiencia y reconocimiento, en

el que no necesita "inventar" para realizar la tarea, sino reconstruir y resignificar sucesos que son parte de su realidad. De esta manera, la escritura se configura como una práctica social y culturalmente mediada, en la que el sujeto no solo comunica, sino que se posiciona frente a su mundo, otorgándole sentido a través del lenguaje.



Figura 6 Ilustración de los niños sobre el mito el silbón

Elaboración propia.

Este hallazgo se comprende desde el enfoque de Brian Street, quien plantea que la alfabetización no es una habilidad aislada. En sus palabras: “La alfabetización no es simplemente una habilidad técnica y neutral, sino que está siempre ligada a prácticas sociales concretas” (Street, 1984, p. 1). Lo observado en el aula confirma esta afirmación, ya que los niños escribieron desde prácticas sociales reales de su contexto que en este caso es rural a pesar de que no son niños que habitan en granjas ni sus padres necesariamente laboran en actividades agrícolas, si tienen su vivienda en una zona considerada rural. Por lo tanto, la escritura funcionó como una herramienta para afirmar su identidad cultural y dar valor académico a sus costumbres.

Los hallazgos también evidencian que las prácticas de lectura y escritura implementadas contribuyeron al fortalecimiento de una identidad rural en los estudiantes. A través de sus producciones, los niños no solo describen su entorno, sino que se posicionan como parte de él,

utilizando expresiones que reflejan pertenencia, como “mi finca”, “mi familia”, “donde vivo” o “nosotros en el campo”.

Este sentimiento de pertenencia se fortaleció en las actividades grupales, en las que los estudiantes intercambiaban experiencias parecidas e identificaban cosas comunes en sus historias. Como lo propone la perspectiva sociocultural, este proceso de identificación colectiva es esencial porque posibilita que la identidad no se forme de manera individual, sino en colaboración con otros.

Asimismo, la distinción con el entorno urbano resultó ser un factor crucial en la creación de esta identidad. Los estudiantes, al comparar realidades, no solamente perciben diferencias, sino que también valoran su propio ambiente al notar elementos positivos de la vida rural, como el contacto con la naturaleza, la paz y la convivencia familiar. Este elemento es importante porque ayuda a redefinir la ruralidad no como una carencia en comparación con lo urbano, sino como un entorno con particularidades propias y valiosas.

Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura y la proyección en comunidad

Escritura entre pares

El análisis cualitativo de los datos recolectados permitió identificar que las experiencias de lectura y escritura con enfoque sociocultural no solo incidieron en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que generaron transformaciones progresivas en la manera en que los estudiantes construyen significado sobre su entorno, su identidad y su relación con el conocimiento escolar además de la relación que tienen entre ellos mismos como pares dentro del aula. Estas transformaciones no se comprenden como cambios abruptos o lineales, sino como procesos graduales que se hacen visibles en la participación, en el discurso de los estudiantes y en la forma en que estos integran sus experiencias en las prácticas de aula.

En las primeras sesiones, la dinámica de aula evidenciaba una estructura tradicional donde la participación estudiantil estaba mediada por la intervención directa de la docente. La mayoría de las respuestas de los estudiantes eran cortas, fragmentadas y se enfocaban en reiterar información explícita. Esta clase de interacción muestra una relación instrumental con el lenguaje, en la que leer y escribir se entienden como tareas técnicas desconectadas de la experiencia del alumno. En este

contexto, la participación se definía por su carácter reactivo, lo que significa que dependía de estímulos externos, como preguntas cerradas o instrucciones concretas. Esto restringía la oportunidad de crear significados de manera autónoma.

Sin embargo, cuando se llevaron a cabo actividades de lectura y escritura relacionadas con el entorno sociocultural de los estudiantes, se observó un cambio en esta dinámica. La participación empezó a cambiar, no solamente en cuanto a cantidad, sino también en calidad. Los estudiantes dejaron de limitarse a dar respuestas puntuales y empezaron a desarrollar discursos más extensos, añadiendo componentes de su experiencia personal, sus emociones y lo que ya sabían. Este cambio se refleja en los registros de diarios pedagógicos, donde se registran expresiones como: “me da miedo montar en avión... me enoja cuando me molestan... soy feliz cuando mi mamá me lleva a pasear”

Estas expresiones hacen posible reconocer que el lenguaje empieza a operar como un medio para expresar la subjetividad. Los estudiantes no solo siguen una consigna, sino que también emplean el lenguaje para narrarse a sí mismos, para ubicarse ante el mundo y para intercambiar vivencias relevantes. Este tránsito es esencial porque señala que la lectura y la escritura dejan de ser actividades externas para transformarse en instrumentos de formación de identidad.

Desde el punto de vista sociocultural, este cambio puede verse como un proceso en el que los estudiantes incorporan sus vivencias diarias al discurso escolar. En este sentido, el significado se construye no solo a partir del texto, sino también de la interacción entre el texto, el sujeto y su contexto. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la interacción social y está mediado por la cultura, lo cual significa que el sentido no es intrínseco al contenido, sino que se forma en relación con la vivencia de cada persona. Este proceso de apropiación se fortalece cuando los estudiantes no solo comparten sus propias vivencias, sino que además validan las de sus compañeros. En los registros se evidencia que: “la lectura de los papelitos se convirtió en un momento de empatía... leer lo que otro siente ayudó a reconocerse en sus compañeros”

Este fragmento es particularmente importante porque ilustra cómo la lectura va más allá de su función individual y se transforma en una práctica social. El aula es un espacio de reconocimiento recíproco, en el que los estudiantes no solo entienden los textos, sino también a los demás. Este proceso, mediante el diálogo y la interacción, fomenta la construcción de significado

al hacer posible que se extienda la visión individual. Además, se descubrió que el entendimiento de la lectura se intensifica cuando el contenido está relacionado con las experiencias del alumno. Durante las actividades, se registró que: “a medida que iba transcurriendo el cuento se hacían pausas para relacionarlo con sus propias experiencias”. Esta clase de mediación posibilita que los estudiantes vinculen el texto con su realidad y favorece la activación de conocimientos previos. En este sentido, la comprensión deja de ser un proceso lineal y pasa a ser un proceso dinámico en el que el alumno analiza, contrasta y resignifica el contenido.

Este fenómeno también se relaciona con la motivación, entendida no como un factor externo, sino como una consecuencia del vínculo que el estudiante establece con el contenido. Cuando el texto logra interpelar su experiencia, el estudiante muestra mayor disposición para participar, explorar y profundizar en la actividad. Por el contrario, cuando el contenido se percibe como ajeno, la participación disminuye y el aprendizaje se vuelve mecánico. En los grupos focales se evidencia este contraste, donde los estudiantes manifiestan que: “disfrutan actividades como juegos, cuentos y espacios donde pueden participar activamente, mientras que rechazan tareas repetitivas”. Este hallazgo permite comprender que la motivación no depende únicamente del tipo de actividad, sino del grado de implicación que el estudiante logra establecer con ella. La participación, en este sentido, está mediada por factores emocionales, culturales y experienciales que influyen directamente en la construcción de significado.

Conforme estas dinámicas se fueron estableciendo, el aula empezó a convertirse en un espacio de interacción más equitativo, donde el saber se genera de manera colectiva. Los estudiantes no solo contestaban las interrogantes de la profesora, sino que además enriquecían las intervenciones de sus pares, hacían comparaciones y elaboraban breves argumentos. Este tipo de interacción demuestra que la función del lenguaje en el aula se transforma, pasando de ser un instrumento para responder a ser una herramienta para construir conocimiento colectivamente. . En este marco, la educación situada es fundamental, pues hace posible que se acorte la brecha entre lo que aprenden los estudiantes en la escuela y su vida diaria. Cuando el territorio es considerado parte de la educación, se le da significado y valor al aprendizaje, lo cual resulta en una participación más activa y en una construcción más profunda del sentido. Este procedimiento no solo tiene un impacto en la esfera cognitiva, sino también en la emocional y social, pues los estudiantes sienten que son reconocidos y apreciados dentro del salón de clases.

Por lo tanto, la transformación pedagógica que se observa no solo incluye la implementación de estrategias nuevas, sino también una modificación en el modo de comprender el aprendizaje. El aula deja de ser un lugar de transmisión de contenidos y se transforma en un entorno donde se dialoga, interactúa y construye colectivamente el significado. La participación de los estudiantes, la calidad de sus intervenciones y el modo en que incorporan su experiencia al proceso de aprendizaje son aspectos que muestran esta transformación.

Escritura en contexto

Durante las primeras sesiones, la mediación se enfocaba principalmente en corregir errores y verificar respuestas; era más directiva. La interacción entre el profesor y el alumno estaba enfocada en validar si la respuesta era correcta o incorrecta, lo cual restringía las oportunidades de ampliar el discurso y de construir significado. En este contexto, la escritura se entendía principalmente como un producto técnico, en el que elementos como la ortografía o la caligrafía tenían un papel principal.

No obstante, se observó una transformación en la intención de la mediación pedagógica cuando se empezaron a utilizar prácticas contextualizadas. La profesora empezó a implementar estrategias de conexión con la experiencia del alumno, preguntas abiertas y momentos de reflexión, lo que permitió un aumento en el grado de interacción dentro del salón. Este cambio se hace visible en los registros de los diarios pedagógicos, donde se documenta que: “se hacían pausas para preguntar lo que estaban observando y relacionarlo con sus propias experiencias” (Captado durante la observación en los diarios pedagógicos, Ver anexo b).

Este tipo de intervención no solo favorece la comprensión del contenido, sino que también promueve procesos de interpretación y resignificación. La pregunta deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de mediación que invita al estudiante a pensar, a relacionar y a construir sentido. En esta situación, la mediación pedagógica empieza a enfocarse más en el acompañamiento del proceso que en la valoración del resultado. La maestra no se restringe a señalar fallos, sino que aprecia los progresos y estimula al alumnado a expandir sus ideas, lo cual crea un entorno de confianza y seguridad. La participación de los estudiantes se ve directamente influenciada por esta modificación en la retroalimentación, lo que lleva a que empiecen a manifestarse con más libertad y autonomía.

Desde el punto de vista de la sociocultura, este cambio puede analizarse como un proceso de andamiaje, en el que la profesora brinda los apoyos requeridos para que los estudiantes progresen hacia niveles más complejos de entendimiento. El aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo, según lo sugiere Vygotsky (1978); es allí donde el contacto con otras personas posibilitan el sobrepaso de las restricciones individuales. En este caso, la mediación del docente no sustituye el esfuerzo del alumno, sino que lo potencia a medida que desarrolla cada vez más autonomía.

Otro punto importante es que la mediación se enfocó no únicamente en el contenido, sino también en el aspecto emocional del aprendizaje. La profesora contribuyó a crear un ambiente de aula más empático y participativo al establecer espacios en los que los estudiantes podían compartir sus experiencias y sentimientos. Esto se refleja en los registros donde los estudiantes comparten sus circunstancias personales y reconocen las de sus pares, lo cual robustece la dimensión social del aprendizaje. En esta línea, la mediación pedagógica se establece como un componente fundamental en la transformación de la dinámica del aula porque posibilita que lo cognitivo, lo emocional y lo social se integren durante el proceso de aprendizaje. La maestra deja de ser una figura que transmite conocimiento y se transforma en una facilitadora que guía, acompaña y estimula la construcción de significado. Uno de los descubrimientos más significativos de este propósito, además de las variaciones en la participación y en la mediación del profesor, consiste en cómo se modifica el modo en que los estudiantes construyen significado acerca de su identidad y su entorno.

En las sesiones iniciales, el significado se concentraba en la literalidad del texto. Los estudiantes solían repetir información sin vincularla con su experiencia o con el contexto. No obstante, conforme las actividades se enfocaron en la contextualización, se observó una transformación en este proceso. Los estudiantes empezaron a analizar el contenido, a vincularlo con su vida diaria y a elaborar significados más elaborados.

Este proceso se hace evidente en las expresiones de los estudiantes, donde el lenguaje se convierte en un medio para representar la experiencia: “soy feliz cuando mi mamá me lleva a pasear... estoy triste cuando los compañeros no juegan conmigo” Estas expresiones no solo reflejan estados emocionales, sino que evidencian una capacidad para nombrar la experiencia y

para comunicarla a otros. El lenguaje, en este sentido, deja de ser un instrumento funcional para convertirse en una herramienta de construcción de identidad. Además, la opción de compartir estas vivencias en el aula produce procesos de validación y reconocimiento. Los estudiantes no solo se comunican, sino que además tienen la sensación de ser escuchados y comprendidos, lo cual mejora su confianza y su disposición para intervenir. El significado se construye a partir de este proceso, pues el alumno no solo comprende el mundo, sino que también se identifica como parte de este.

Otro factor esencial es que la creación de significado se convierte en un proceso colectivo. Por medio del diálogo, los estudiantes comparan sus vivencias, desarrollan sus puntos de vista y mejoran su entendimiento. El aula se presenta como un lugar en donde el saber se desarrolla a través de la interacción, lo cual concuerda con las ideas de Barton y Hamilton (2000), quienes consideran que la alfabetización es una práctica social. En esta línea, la lectura y la escritura dejan de ser tareas individuales para transformarse en prácticas culturales ubicadas, en las que el significado se construye a partir de la interacción con el contexto y con los demás. Este cambio es esencial porque permite entender la alfabetización no solamente como el desarrollo de capacidades técnicas, sino también como un proceso de apropiación cultural.

En resumen, los hallazgos permiten sostener que las vivencias de lectura y escritura con perspectiva sociocultural produjeron cambios importantes en la creación de significado de los estudiantes. Estas transformaciones son visibles en varias dimensiones: en la participación, en la mediación del profesor, en la interacción social y en cómo los estudiantes incorporan su experiencia al proceso de aprendizaje. La educación situada posibilitó que el contenido escolar dejara de percibirse como algo extraño y se transformara en una extensión de la realidad del alumno. Esto no solo ayudó a comprender mejor, sino también a motivarse y participar, lo cual produjo un aprendizaje más relevante.

Desde este punto de vista, la transformación pedagógica no es solo un cambio en las metodologías, sino que supone una resignificación del proceso educativo. En este nuevo enfoque, el alumno deja de ser un mero receptor para pasar a ser un individuo activo que genera conocimiento a partir de su experiencia, su contexto y sus interacciones con los demás. Este objetivo demuestra que la alfabetización inicial, cuando se trata desde una perspectiva sociocultural, va más allá del desarrollo de competencias técnicas y se establece como un proceso

mediante el cual se construye identidad, se reconoce el entorno y se participa activamente en la vida social.

Discusión

La comprensión de la alfabetización inicial desde un ángulo sociocultural que va más allá de los puntos de vista convencionales centrados en capacidades técnicas se logra gracias a la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación, en conjunto con categorías emergentes como escritura como construcción de identidad rural, escritura como identificación de costumbres, motivación lectora a partir de contenidos contextualizados y lectura situada en el ámbito rural. En este contexto, los hallazgos demuestran que los procesos de lectura y escritura no se llevan a cabo de forma universal o aislada, sino que están fuertemente influenciados por el entorno sociocultural donde se ubican los estudiantes. Esta interpretación concuerda con lo que Lev Vygotsky propuso: el desarrollo cognitivo se forma mediante la interacción social y, además, "cada función en el desarrollo cultural del niño surge primero a nivel social y posteriormente a nivel individual" (Vygotsky, 1978, p. 57). Esto ayuda a comprender que la elaboración de significado observada en la investigación es resultado de procesos de adquisición cultural del lenguaje.

Los resultados indican que, en cuanto a la categoría de lectura en el medio rural, la comprensión lectora se fortalece de manera significativa si los textos están relacionados con las experiencias diarias del alumno. Esto significa que el territorio es un componente esencial del proceso lector. Este resultado demuestra no solo que los saberes previos son relevantes para la comprensión, sino también que el significado no se encuentra únicamente en el texto, sino que se crea al interactuar el lector con el contenido y su entorno. Daniel Cassany sostiene que "leer supone interpretar textos desde prácticas sociales específicas y situadas" (Cassany, 2021, p. 34), lo que explica por qué los estudiantes alcanzaban niveles de comprensión más profundos cuando los textos representaban su realidad. Este hallazgo, por otra parte, tiene un diálogo con antecedentes del contexto colombiano. El Ministerio de Educación Nacional ha afirmado que "los procesos de aprendizaje cobran significado cuando se enlazan con las prácticas culturales y la vida diaria de los estudiantes " (MEN, 2021, p. 18), lo que refuerza la noción de que la lectura en contextos rurales debe ver el entorno como una herramienta y no como una limitación.

Por otra parte, la categoría motivación lectora a partir de contenidos contextualizados permite profundizar en la relación entre significado, interés y participación, evidenciando que la motivación no es un elemento agregado del proceso lector, sino una dimensión constitutiva del mismo. Los hallazgos indican que los estudiantes mostraron un mayor interés por la lectura cuando se trataban temas relacionados con sus vidas, lo cual sugiere que el interés surge cuando el texto logra interpelar las vivencias del individuo. Este descubrimiento se relaciona con lo que Isabel Solé dice, que "la comprensión depende en gran medida del interés del lector y del sentido que este atribuye al texto" (Solé, 2020, p. 62). Esto hace posible entender que el interés observado en la investigación no es un factor externo, sino una consecuencia directa de la relevancia cultural de los contenidos. Del mismo modo, los estudios recientes realizados en el contexto colombiano han demostrado que la motivación para leer en ambientes rurales se refuerza cuando los contenidos dialogan con el entorno del alumno, lo que facilita procesos de apropiación más significativos (Pérez & Gómez, 2022, p. 105), y esto concuerda totalmente con lo encontrado en esta investigación.

Los resultados de la investigación permiten entender que la producción escrita es una práctica social situada que va más allá del aspecto técnico y se establece como un ámbito de representación de la experiencia, en lo que respecta a las categorías "escritura como construcción de identidad rural" y "escritura como identificación de costumbres". En este sentido, se demostró que los estudiantes alcanzaban mayor coherencia, fluidez y sentido en sus escritos cuando trataban situaciones relacionadas con su vida diaria. Esto demuestra que la escritura se potencia cuando el individuo escribe desde un lugar de experiencia y conciencia. Este hallazgo se basa en las ideas de Brian Street, quien afirma que "la alfabetización siempre está relacionada con prácticas sociales específicas" (Street, 1984, p. 1), lo cual permite comprender que la escritura analizada en el estudio no solo obedece a reglas formales, sino también a procesos de creación de significado en contextos culturales determinados. Asimismo, investigaciones realizadas en Colombia han indicado que la escritura situada posibilita el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes al validar sus prácticas sociales como un componente auténtico del aprendizaje (Arango & López, 2020, p. 95). Esto respalda la interpretación de que, en este estudio, la escritura se constituyó como un instrumento para relatar vivencias y consolidar la identidad rural.

Además, los hallazgos demuestran que la escritura no solamente tiene una función de comunicación, sino que también sirve como un instrumento para construir identidad. Esto se debe a que los estudiantes emplean el lenguaje para nombrar su realidad, manifestar sus sentimientos y situarse frente a su entorno. Este punto es especialmente importante en entornos rurales, donde los conocimientos locales han sido históricamente invisibilizados en el ámbito educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) señala que "los procesos de escritura en la educación inicial deben basarse en experiencias relevantes que posibiliten a los niños expresarse desde su propio entorno" (MEN, 2022, p. 27). Esto concuerda con los resultados del estudio, que muestran que la escritura cobra más sentido cuando está relacionada con la vida diaria del alumno.

Por último, los resultados vinculados con el fortalecimiento de la comprensión lectora muestran un progreso en la habilidad de los estudiantes para interpretar, inferir y expresar sus propias ideas. Esto indica que la alfabetización inicial, cuando se trata desde una perspectiva sociocultural, promueve el desarrollo de procesos cognitivos más sofisticados. Los resultados son coherentes con lo que dice Solé (2020) cuando indica que "entender implica crear una representación del texto que incorpora información tanto explícita como implícita" (p. 89). Esto se evidenció en los trabajos de los estudiantes, cuando conectaron los textos con sus propias vivencias. Desde el punto de vista metodológico de Núñez (2006), estos hallazgos posibilitan la transición del plano descriptivo al interpretativo, fortaleciendo un entendimiento que considera la alfabetización como un proceso contextual, dinámico y estrechamente relacionado con la realidad social del alumno.

En resumen, el debate hace posible sostener que los hallazgos de esta investigación no solo corroboran las proposiciones del enfoque sociocultural, sino que también muestran su relevancia en entornos rurales de Colombia. En estos lugares, la lectura y la escritura cobran significado cuando se conectan con el medio ambiente, la cultura y las vivencias del alumno. Así, la alfabetización inicial se establece como un proceso de creación de significados, reconocimiento del territorio y reafirmación de la identidad, lo que significa replantearse las prácticas educativas desde una perspectiva culturalmente significativa, situada y contextualizada.

Conclusiones

El desarrollo del presente proceso investigativo permitió comprender de manera profunda que la lectura y la escritura, abordadas desde un enfoque sociocultural, constituyen prácticas fundamentales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado primero en contextos rurales. Los resultados evidencian que la comprensión lectora no puede entenderse como una habilidad técnica centrada en la decodificación, sino como un proceso complejo de construcción de significado que se configura en estrecha relación con el contexto cultural, las experiencias previas y las prácticas sociales de los estudiantes. En este sentido, leer implica interpretar desde la vida, desde el territorio y desde la identidad, lo que reafirma el carácter situado de la alfabetización inicial.

Se concluye, en relación con la pregunta de investigación, que los beneficios del enfoque sociocultural en los procesos de lectura y escritura se evidencian en la habilidad de los estudiantes para crear vínculos relevantes entre los textos y su realidad. Este procedimiento hizo posible que la lectura dejara de ser una actividad fuera de contexto y se transformara en un ejercicio con significado, en el que los estudiantes participaron con más activamente, entendieron más a fondo y lograron apropiarse del contenido a partir de su propia vivencia. Así, se demostró que el proceso de construcción de significado es dinámico e involucra lo cognitivo, lo cultural y lo experiencial.

En relación con el primer objetivo, se podría entender que la lectura en un ambiente rural es un factor clave para mejorar la comprensión lectora. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes obtienen una comprensión más completa, no solo en el plano literal, sino también en el interpretativo e inferencial, cuando los textos incluyen componentes del contexto como costumbres, historias familiares y prácticas diarias. Esto se justifica porque los niños abordan el texto a partir de un marco de referencia que ya conocen, lo cual hace más fácil que activen sus conocimientos previos y construyan significado. En este contexto, la lectura se establece como una práctica cultural en la que el espacio geográfico se vuelve un recurso fundamental para aprender.

Asimismo, se podría entender que la relevancia cultural de los contenidos está directamente vinculada a la motivación lectora. Los estudiantes demostraron más interés, participación y predisposición para leer cuando los textos trataban sobre temas que se relacionaban con su propia realidad. Este descubrimiento sostiene que la motivación es un componente integral del proceso de

lectura, no algo externo a él; influye de manera directa en la comprensión. Por lo tanto, cuando el alumno se identifica en el texto, su compromiso con el proceso aumenta y se promueven niveles más complejos de comprensión.

Respecto al segundo objetivo, se puede sostener que la escritura es una práctica significativa de expresión y construcción de identidad cuando está relacionada con la experiencia del alumno. Los estudiantes redactaban textos más coherentes, extensos y significativos cuando se trataba de su vida diaria, lo que se demostró en las categorías de "escritura como construcción de identidad rural" y "escritura como identificación de costumbres". Este hallazgo evidencia que, al vincular la escritura con prácticas sociales auténticas, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también expresan quiénes son y cómo se relacionan con su medio ambiente.

Además, la práctica permite afirmar que estos procesos no solamente apoyan el desarrollo académico, sino también la creación de confianza y seguridad en la expresión. La alfabetización inicial también desempeña un papel en la construcción de la identidad y subjetividad del alumno, como lo demuestra el hecho de que los estudiantes se involucraron con más autonomía cuando sus experiencias se valoraron dentro del aula.

Con respecto al tercer objetivo, se concluye que las vivencias de lectura y escritura con un enfoque sociocultural posibilitan una transformación conjunta de la construcción de significados en torno al entorno y a la identidad cultural. Este proceso se manifestó en el avance desde respuestas sencillas hacia producciones más complejas, en las que los estudiantes no solo entendían los textos, sino que también los vinculaban con su vida, enriquecían sus ideas y colaboraban de manera más activa y colectiva. En esta línea, se observa un fortalecimiento gradual de la capacidad de comprensión lectora desde una perspectiva con significado y contextualizada.

Por último, se admite que los hallazgos de esta investigación están circunscritos a un contexto particular, lo cual restringe su generalización. No obstante, los hallazgos brindan aspectos significativos para entender la alfabetización inicial en entornos rurales, particularmente en lo que respecta al valor del contexto, la experiencia y la cultura en el proceso de aprendizaje.

Recomendaciones

Con base en los descubrimientos logrados durante la investigación, se presentan una serie de sugerencias dirigidas a potenciar los procesos de escritura y lectura en entornos rurales desde una perspectiva sociocultural.

Primero, se aconseja que los maestros creen y apliquen estrategias de enseñanza que tengan en cuenta el entorno del alumno como punto de partida para su aprendizaje. Esto supone elegir textos que representen las vivencias familiares, las costumbres, la realidad y las tradiciones de los estudiantes, con el propósito de fomentar la comprensión lectora y promover la construcción de significado.

En segundo lugar, se recomienda fomentar actividades de escritura que posibiliten a los estudiantes contar sus experiencias, relatar su entorno y manifestar su cotidianidad. Este tipo de prácticas favorecen la cohesión textual, la fluidez en la escritura y el desarrollo de identidad, a la vez que mejora el vínculo del alumno con el lenguaje escrito.

Asimismo, se aconseja a los centros educativos que incluyan la perspectiva sociocultural como un eje transversal en sus propuestas de currículo, particularmente en el campo del lenguaje. Esto supone que el contexto se reconozca como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo como un componente adicional.

Además, se recomienda reforzar la educación de los profesores en términos de cómo diseñar prácticas contextualizadas, que hagan posible incluir el medio sociocultural en las dinámicas del aula. La capacitación constante en esta área puede ayudar a optimizar la calidad de los procedimientos de alfabetización inicial en entornos rurales.

Por último, se sugiere realizar investigaciones futuras que extiendan el periodo de intervención y abarquen variados contextos educativos para poder llevar a cabo un análisis más detallado de la escritura y la lectura desde un punto de vista sociocultural. Esto facilitará la creación de un cuerpo de conocimiento más extenso que ayude a robustecer prácticas educativas relevantes y contextualizadas.

Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua*. Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_3016/
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/literacy-in-theory-and-practice/>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
<https://www.planetadelibros.com.co/libro-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores/22643>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7th ed.). Oxford University Press.
- Belmont Report. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Bermúdez-Jaimes, M. E., Uchoa, A. U., & Roncancio-Moreno, M. (2019). *El desarrollo del sí mismo en la infancia: Contribuciones teóricas y metodológicas desde la teoría del self dialógico (TSD) y la psicología semiótico-cultural*. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 77–88. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12107>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación*, (344), 61–79.
- Boix, R. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada. *Revista de Educación*, (354), 13–32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Cassani, A. (2018). *Lectura, escritura y pensamiento crítico en la escuela primaria*. Paidós.

-
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
<https://secreveduc.org/matutino/descargas/cocina-escritura-cassany.pdf>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la
- Céspedes González, S. M. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Chernicoff, L., & Rodríguez, E. (2019). Autoconocimiento y desarrollo emocional en la infancia. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 145–158. <https://doi.org/10.5093/psed2019a13>
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Cid, R. (2021). Diarios emocionales: una estrategia para la autorregulación en el aula primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 45–63. <https://doi.org/10.35362/rie8714230>
- comprensión crítica. En *Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora* (6- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Davidson, E., & O'Brien, M. (2003). Ethics and research with children. *Children & Society*, 17(4), 235–243. <https://doi.org/10.1002/CHI.786>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Estrada, M., Casussa, A., & Ñáñez, A. (2020). El llanto en la infancia: una mirada sociocultural. *Infancia y Aprendizaje*, 43(2), 253–268. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1732176>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 364, 12–31.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

-
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). *Ethical research involving children: Putting the evidence into practice*. *Family Matters*, 96, 23–28. Recuperado de <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/issue-96/ethical-research-involving-children> [Investigación de Edimburgo](#)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan/UNICEF. Recuperado de <https://www.routledge.com/Childrens-Participation-The-Theory-and-Practice-of-Involving-Young-Citizens-in-Community/Hart/p/book/9781853833229> [RoutledgeTaylor & Francis](#)
- Létourneau, J. (2010). *La caja de herramientas del joven investigador*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño-Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197–220.
- López Márquez, M. (2019). *Educación emocional y aprendizaje significativo*. *Revista Educación y Desarrollo*, 54(2), 87–104. <https://doi.org/10.1590/ed20195487>
- Martínez García, D. A. (2017). *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Mejía Martínez, Y. E. (2021). *Fortalecimiento de la lectoescritura de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa San Vicente de Paúl a partir de textos literarios* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. MEN.

-
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Política de educación rural*. MEN.
- Molina Montoya, N. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia, Tecnología y Salud Visual y Ocular*, 16(1), 75–87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Moná Ciro, D. (2017). *Leer y escribir desde el territorio* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Montoya Herrera, B. A. (2016). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Escolar Rural Obdulio Duque (Marinilla)* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Powell, M. A., Graham, A., & Truscott, J. (2016). *Ethical research involving children: Facilitating reflexive engagement*. *Qualitative Research Journal*, 16(2), 197–208. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2015-0056> [EmeraldSpringerLink](https://www.emerald.com/insight/doi/10.1108/QRJ-07-2015-0056)
- Prioul, D. (2010). Cómo analizar un documento iconográfico. En J. Létourneau (Ed.), *La caja de herramientas del joven investigador* (pp. 95–112). Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, D. (2010). Cómo adelantar una investigación mediante entrevistas. En J. Létourneau (Ed.), *La caja de herramientas del joven investigador* (pp. 167–182). Fondo de Cultura Económica.
- Resolución 8430 de 1993. (1993). *Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Ministerio de Salud de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co>
- Roa García, A. (2020). Educación emocional en contextos escolares: una propuesta pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, 79(1), 120–139. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9920>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Romaña Salcedo, M. (2019). *Diálogo de saberes entre estudios de literacidad y estudios decoloniales: una pregunta por las acciones docentes en la experiencia formativa FLIS-CLEO* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Silva Quirama, J. F., & Uribe Muñoz, L. M. (2019). *Prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural*. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Repositorio institucional.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2012). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, and research*. Sage.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Uribe Maya, M., Ruiz Muñoz, D., & Caicedo Jaramillo, L. E. (2022). Influencia de la lecto-escritura en los procesos de comprensión y escritura espontánea en niños de segundo grado del Colegio Monseñor Ernesto Gómez Echeverri. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Uribe, M. (2012). Educación rural y desarrollo territorial. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 45–58.

Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Willis, J. W., Jost, M., & Nilakanta, R. (2016). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Sage.

Zapata Marín, C. A. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.

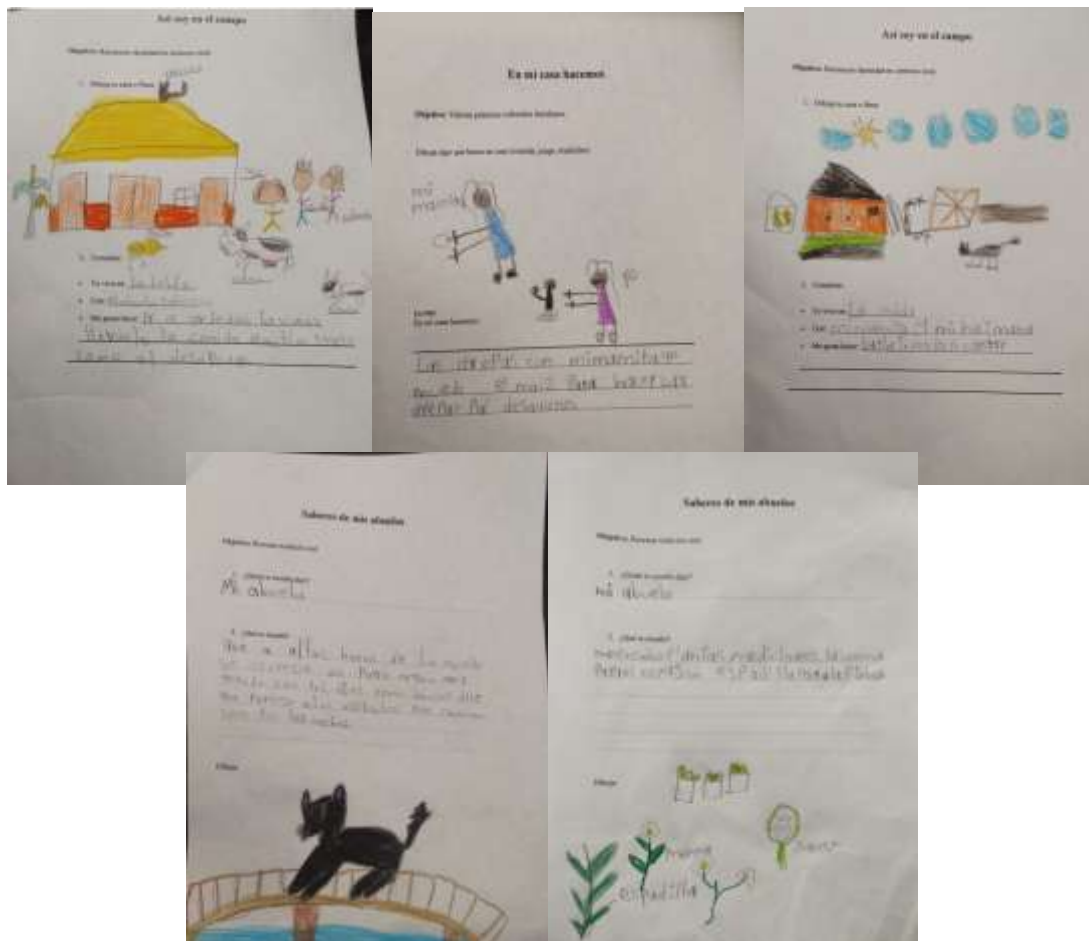
Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Hoyos Vásquez, G. (2007). *Hermenéutica y acción comunicativa*. Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo Gómez, B. (2016). *Investigación educativa y pedagogía: aportes para la transformación de la práctica docente*. Editorial Universidad de Antioquia.

Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método I* (Vol. 1). Ediciones Sígueme.

[illegible]



[illegible]

o el propósito de la empresa de Elvira y Nidia, más que de cualquier lucro, es el de mejorar la calidad de vida de las personas que viven en las zonas urbanas de Bogotá. En este sentido, las dos socias consideran que el negocio que ellas emprendieron es una actividad socialmente responsable, ya que, además de generarle ganancias a la compañía, también le ha permitido mejorar la calidad de vida de las personas que viven en las zonas urbanas de Bogotá. En este sentido, las dos socias consideran que el negocio que ellas emprendieron es una actividad socialmente responsable, ya que, además de generarle ganancias a la compañía, también le ha permitido mejorar la calidad de vida de las personas que viven en las zonas urbanas de Bogotá.

[illegible][illegible][illegible]

La siguiente gráfica nos ayuda a comprender la función de los tipos de datos en un sistema de información. En primer lugar, se puede observar que el flujo de datos se divide en dos ramas principales: la de datos de entrada y la de datos de salida. La rama de datos de entrada se divide en dos subramas: la de datos de entrada de tipo texto y la de datos de entrada de tipo numérico. La rama de datos de salida se divide en dos subramas: la de datos de salida de tipo texto y la de datos de salida de tipo numérico. La rama de datos de entrada de tipo texto se divide en dos subramas: la de datos de entrada de tipo texto simple y la de datos de entrada de tipo texto complejo. La rama de datos de entrada de tipo numérico se divide en dos subramas: la de datos de entrada de tipo numérico simple y la de datos de entrada de tipo numérico complejo. La rama de datos de salida de tipo texto se divide en dos subramas: la de datos de salida de tipo texto simple y la de datos de salida de tipo texto complejo. La rama de datos de salida de tipo numérico se divide en dos subramas: la de datos de salida de tipo numérico simple y la de datos de salida de tipo numérico complejo.

[illegible][illegible][illegible]

Anexo C: Formatos de autorización, consentimiento y asentamiento informados**ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS Y NIÑAS**

Hola:

Mi nombre es Luz Adriana Escobar y estoy realizando un proyecto de investigación en tu escuela. Queremos invitarte a participar en algunas actividades donde vamos a leer, conversar, escribir, dibujar y compartir historias relacionadas con nuestra familia, nuestra comunidad, nuestras costumbres y las cosas que vivimos todos los días.

¿Por qué queremos hacerlo?

Porque queremos conocer cómo los niños y las niñas aprenden a leer y escribir cuando hablan de las personas, lugares, experiencias y tradiciones que hacen parte de su vida.

¿Qué vamos a hacer?

- Leer cuentos, relatos e historias.
- Conversar sobre nuestra familia, nuestra comunidad y nuestras experiencias.
- Dibujar y escribir sobre cosas que conocemos y vivimos.
- Compartir ideas con nuestros compañeros.
- Participar en actividades divertidas relacionadas con la lectura y la escritura.

¿Tengo que participar?

No. Participar es tu decisión.

Si no quieres participar, puedes decir que no.

Si comienzas a participar y después cambias de opinión, también puedes retirarte cuando quieras.

Nadie se molestará contigo ni tendrás ningún problema por decidir no participar.

¿Es peligroso?

No.

Todas las actividades son parecidas a las que realizas normalmente en tu salón de clases y siempre estarás acompañado(a) por tu profesora y la investigadora.

¿Qué pasará con lo que diga, escriba o dibuje?

Tus trabajos y tus respuestas serán utilizados únicamente para aprender más sobre cómo los niños leen, escriben y conocen su comunidad.

No utilizaremos tu nombre cuando presentemos los resultados de la investigación.

Si deseas participar, escribe tu nombre o realiza tu firma o dibujo en el siguiente espacio.

Nombre: _____

Firma o dibujo: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES, MADRES Y ACUDIENTES

Título del proyecto de investigación

Lectura y escritura desde un enfoque sociocultural para niños y niñas de grado primero

Investigadora responsable

Luz Adriana Escobar Villegas

Facultad de Educación – Universidad de Antioquia

Correo electrónico: adriana.escobar1@udea.edu.co

Teléfono: 3122635307

Estimado(a) padre, madre o acudiente:

Reciba un cordial saludo.

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en una investigación educativa que se desarrolla en el Centro Educativo Rural Pailania, sede La Tolda. Antes de decidir si autoriza su participación, es importante que conozca los propósitos y características del estudio.

Propósito de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad comprender cómo las prácticas de lectura y escritura desarrolladas desde un enfoque sociocultural contribuyen a que los estudiantes de grado primero comprendan mejor su entorno, valoren las experiencias de su comunidad y fortalezcan su identidad cultural.

Objetivos de la investigación

- Caracterizar los aportes de la lectura y la escritura con enfoque sociocultural en la comprensión del entorno por parte de los estudiantes.
- Interpretar los efectos que tienen estas prácticas en la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas participantes.
- Analizar la influencia de dichas prácticas en la valoración de la vida comunitaria y la interacción con sus compañeros y familiares.

Actividades que realizará el estudiante

Durante el desarrollo de la investigación, los estudiantes participarán en actividades pedagógicas propias del proceso escolar, tales como:

- Lectura de cuentos, relatos, historias locales, narraciones familiares y textos relacionados con su contexto rural.
- Conversatorios y espacios de diálogo sobre experiencias personales, familiares y comunitarias.
- Producción de dibujos, escritos, relatos, descripciones y narraciones relacionadas con su entorno.
- Actividades de observación y reconocimiento de elementos culturales presentes en la comunidad.
- Participación en dinámicas grupales que promuevan la expresión oral, la escucha y la construcción colectiva de significados.
- Registro de algunas actividades mediante notas de campo, fotografías de producciones escolares o grabaciones de audio, únicamente con fines académicos e investigativos.

Duración del estudio

La investigación se desarrollará durante el período académico establecido para el proyecto, de acuerdo con la programación institucional y universitaria.

Beneficios esperados

La participación en este estudio puede favorecer:

- El fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.
- El reconocimiento y valoración de la cultura local y los saberes comunitarios.
- El fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.
- La comprensión del entorno social, familiar y comunitario.
- La participación activa en experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Riesgos de la investigación

Esta investigación se clasifica como de riesgo mínimo, ya que las actividades corresponden a procesos pedagógicos habituales desarrollados dentro del contexto escolar. No se realizarán procedimientos que afecten la integridad física o emocional de los participantes.

Confidencialidad

Toda la información obtenida será tratada de manera confidencial. Los nombres de los estudiantes no aparecerán en informes, publicaciones o presentaciones académicas. Para proteger la identidad de los participantes se utilizarán códigos o nombres ficticios.

Participación voluntaria

La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria. Usted puede decidir no autorizar su participación o retirarla en cualquier momento, sin que esto genere consecuencias académicas o personales para el estudiante.

Autorización

Declaro que he leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de realizar preguntas y recibir respuestas satisfactorias. De manera libre y voluntaria autorizo la participación de mi hijo(a) en esta investigación.

Nombre del estudiante: _____

Nombre del padre, madre o acudiente: _____

Documento de identidad: _____

Firma del acudiente: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Firma de la investigadora: _____