

Modelo integrado de lectoescritura para grado tercero en contexto rural

Integrated literacy model for third grade in rural contexts

Dilia María Sierra Vergara¹

¹Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología – Umecit de Panamá, diliasierra.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0009-0008-3721-8392>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 14-02-2026

Revisado 16-02-2026

Aceptado 01-04-2026

Palabras Clave:

Alfabetización inicial
Dimensión sociocultural
Evaluación formativa
Investigación proyectiva
Paradigma estructuralista
Prácticas pedagógicas

Keywords:

Initial literacy
Sociocultural dimension
Formative assessment
Projective research
Structuralist paradigm
Pedagogical practices

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo configurar un modelo teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura, sustentado en criterios de medición y comprensión, acorde con las características y los requerimientos de los estudiantes de grado tercero en instituciones oficiales de Planeta Rica (Córdoba, Colombia). De esta forma, la investigación se apoya en un estudio proyectivo, con un paradigma estructuralista y una perspectiva holística de comprensión de las ciencias. Asimismo, el diseño considerado es de fuente mixta, transeccional, contemporáneo y unieventual. Para la indagación se contó con la participación de nueve docentes de tercer grado de tres instituciones educativas que ofertan este nivel educativo primario. En torno a técnicas e instrumentos, se utilizaron los siguientes elementos: observación no participante de clases de lectoescritura, entrevistas semiestructuradas a docentes y revisión del Proyecto Educativo Institucional, a saber: planes de área y proyectos pedagógicos transversales. Así, toda la información se ha analizado mediante codificación categorial, triangulación y análisis comparativo, propios del procesamiento de datos cualitativos. En adición, se identificó la coexistencia de prácticas tradicionales centradas en la copia, el dictado y la decodificación mecánica, junto con experiencias innovadoras como cafés literarios, estaciones de lectura, la escritura creativa y el uso de textos locales. De igual forma, la triangulación permitió reconocer fortalezas y debilidades en seis dimensiones: a) técnico-evolutiva, b) cognitiva, c) sociocultural, d) pedagógico-didáctica, e) contextual y f) interdisciplinar y evidenció perfiles institucionales diferenciados. En conclusión, se propone un modelo teórico integrado que articula teorías de la decodificación, enfoques cognitivos y socioculturales y modelos evolutivos, en diálogo con la normatividad educativa colombiana, ofreciendo una hoja de ruta para orientar la planificación, la mediación docente y la evaluación formativa de la lectoescritura en grado tercero, especialmente en contextos rurales y semiurbanos.

ABSTRACT

This article aims to establish a theoretical model for teaching reading and writing, based on measurement and comprehension criteria, aligned with the characteristics and requirements of third-grade students in public schools in Planeta Rica (Córdoba, Colombia). Thus, the research is supported by a projective study within a structuralist paradigm and a holistic understanding of the sciences. Additionally, the design considered is of a mixed, transectional, contemporary, and univocal source. For the investigation, nine third-grade teachers from three educational institutions offering this primary level participated. Regarding techniques and instruments, the following elements were used: non-participant observation of literacy classes, semi-structured interviews with teachers, and review of the Institutional Educational Project, including area plans and transversal pedagogical projects. All information was analyzed through categorical coding, triangulation, and comparative analysis, typical of qualitative data processing. Furthermore, the coexistence of traditional practices focused on copying, dictation, and mechanical decoding was identified alongside innovative experiences such as literary cafés, reading stations, creative writing, and the use of local texts. Similarly, triangulation helped recognize strengths and weaknesses across six dimensions: a) technical-evolutionary, b) cognitive, c) sociocultural, d) pedagogical-didactic, e) contextual, and f) interdisciplinary.

revealing differentiated institutional profiles. In conclusion, a comprehensive theoretical model is proposed that integrates theories of decoding, cognitive and sociocultural approaches, and evolutionary models, and is aligned with Colombian educational regulations. It offers a roadmap for planning, teacher mediation, and formative assessment of reading and writing in third grade, especially in rural and semi-urban contexts.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura en el nivel de educación básica primaria es condición indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el ejercicio pleno de la ciudadanía, en tanto que posibilita el acceso al conocimiento, la participación social y la formación del pensamiento crítico (Freire, 1985; Snow et al., 1998; García y Mora, 2025). Diversos estudios y evaluaciones nacionales e internacionales han documentado que una proporción importante de niños culmina los primeros grados sin alcanzar niveles satisfactorios de comprensión lectora ni de producción escrita, lo que impacta negativamente su trayectoria escolar posterior (Cassany, 2004a; Chall, 1983; MEN, 2008; CONPES 4068 de 2022), así como la necesidad de consolidar hábitos lectores desde los primeros ciclos escolares (Cassany, 2004b; Fuentes-Suárez et al., 2024). En el contexto colombiano, este desafío se hace más visible en territorios rurales y semiurbanos, donde confluyen limitaciones de orden socioeconómico, institucional y pedagógico que afectan las oportunidades de aprendizaje temprano de la lectura y la escritura (DANE, 2020; PDM Planeta Rica, 2022).

El municipio de Planeta Rica (Córdoba, Colombia) es un ejemplo de esta realidad, pues cuenta con una oferta educativa amplia y heterogénea, pero marcada por desigualdades en infraestructura, disponibilidad de recursos bibliográficos y tecnológicos, y acceso a procesos de formación docente especializados en lectoescritura (Secretaría de Educación Municipal, 2023; MEN, 2008). En las instituciones educativas analizadas se constata una coexistencia de prácticas tradicionales, coherentes con un enfoque predominantemente técnico de la lectura (Chall, 1983), y de experiencias innovadoras afines a perspectivas constructivistas y socioculturales del aprendizaje (Vygotsky, 1979; Freire, 1985; Street, 1995), en consonancia con resultados recientes sobre metodologías activas de lectoescritura en contextos rurales colombianos (Fuentes-Suárez et al., 2024). Esta diversidad pedagógica, aunque rica, se encuentra escasamente sistematizada y débilmente articulada con los marcos teóricos y normativos vigentes, lo que dificulta la consolidación de procesos de enseñanza coherentes y sostenibles, especialmente en tercer grado, etapa clave de consolidación lectora según los modelos evolutivos (Chall, 1983; Frith, 1985).

La enseñanza de la lectoescritura ha sido abordada desde enfoques conductistas, cognitivos, constructivistas, psicolingüísticos, socioculturales, maduracionistas e innatistas, así como desde modelos evolutivos y propuestas específicas como la teoría de las seis lecturas (De Zubiría, 1996; Snow et al., 1998; Frith, 1985). Estas perspectivas ofrecen aportes complementarios en torno a la decodificación fonológica, la comprensión de textos, el desarrollo de habilidades de pensamiento, la mediación social del aprendizaje y las etapas de adquisición del lenguaje (Vygotsky, 1979; Ausubel, 1963; Freire, 1985; Street, 1995). No obstante, en la práctica escolar suelen aplicarse de manera fragmentada o intuitiva, sin un modelo integrador que permita orientar las decisiones didácticas y la planificación curricular de manera situada, tal como se presenta en Planeta Rica, donde las condiciones materiales y culturales demandan respuestas pedagógicas contextualizadas y coherentes con una visión holística de la ciencia (Hurtado, 2012; Morin, 2007) y con las propuestas de integración socio-cognitiva de la lectoescritura (Davidson, 2010).

La Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 1290 de 2009, la Ley 1620 de 2013 y los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, así como políticas recientes como el CONPES 4068 de 2022 y el Plan Nacional de Lectura Leer es mi Cuento, promueven el desarrollo de competencias comunicativas, la evaluación formativa, la participación, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural y territorial (MEN, 2008). Sin embargo, existe una brecha entre estos referentes y las prácticas efectivas en el aula, lo que evidencia que la normatividad se reconoce de forma general, pero rara vez se traduce en criterios concretos de medición y de comprensión lectora y escritora para el grado tercero.

Se plantea la necesidad de configurar un modelo teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura en tercer grado que articule de manera coherente los aportes de las teorías de la decodificación, los enfoques cognitivos y socioculturales y los modelos evolutivos (Chall, 1983; Snow et al., 1998; Street, 1995; Frith, 1985; Davidson, 2010), y que, al mismo tiempo, dialogue con las exigencias normativas y condiciones contextuales de las instituciones educativas de Planeta Rica (Ley 115 de 1994; MEN, 2008; CONPES 4068 de 2022). Tal modelo busca superar la dicotomía entre técnica y sentido, entre código y comprensión, entre texto escolar y cultura local, proponiendo una visión integrada de la lectoescritura como práctica técnica, cognitiva, social y desarrollativa, en sintonía con el paradigma de la complejidad (Morin, 2007).

El propósito de la investigación fue configurar un modelo teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura sustentado en criterios de medición y comprensión, acorde con los requerimientos establecidos para estudiantes de grado tercero en instituciones educativas de Planeta Rica (Córdoba, Colombia). La pregunta fue: ¿cómo estaría configurado un modelo teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura que integre criterios de medición y comprensión y responda a las características y necesidades de los estudiantes de tercer grado en este contexto? La justificación de este trabajo radica en que disponer de un modelo teórico integrado y situado puede orientar la práctica docente, fortalecer la coherencia entre teoría, normatividad y acción pedagógica y, en última instancia, contribuir a mejorar el desempeño lectoescritor de los niños y niñas en una etapa decisiva de su escolaridad (Snow et al., 1998; MEN, 2008; Cassany, 2004b; Fuentes-Suárez et al., 2024). En el contexto escolar, el grado tercero suele identificarse como un momento de consolidación lectora, en el que los estudiantes transitan del aprender a leer y escribir al leer y escribir para aprender (Chall, 1983; Frith, 1985; De Zubiría, 1996; Cassany, 2004b). Esto exige pasar de prácticas centradas en el dominio del código a propuestas que favorezcan la comprensión literal, inferencial y crítica, así como la producción de textos con sentido (Snow et al., 1998).

Sin embargo, tal como evidencian diagnósticos nacionales y evaluaciones internas de las instituciones participantes, una proporción importante de estudiantes no alcanza los niveles esperados de desempeño en este ciclo, lo que obliga a revisar los fundamentos teóricos y didácticos que orientan la enseñanza de la lectoescritura (MEN, 2008; CONPES 4068 de 2022; Fuentes-Suárez et al., 2024). Desde esta perspectiva, la lectura se entiende principalmente como dominio del código alfabético. Enfoques fonéticos y fonémicos recalcan la correspondencia grafema-fonema, la automatización de combinaciones silábicas y la fluidez en voz alta como condiciones necesarias para acceder al significado (Chall, 1983; De Zubiría, 1996; De la Mora, 2003). Su contribución esencial es resaltar la importancia de la conciencia fonológica y del trabajo sistemático sobre el código, especialmente en los primeros años de escolaridad. No obstante, cuando se absolutiza, tiende a reducir la lectoescritura a ejercicios mecánicos de copia, repetición y dictado, desplazando a un segundo plano la comprensión y la producción de textos significativos (Snow et al., 1998; Cassany, 2004a).

Las perspectivas cognitivas conciben la lectura como un proceso de construcción activa de significado en el que intervienen operaciones como la inferencia, la anticipación, la elaboración y la metacognición (Snow et al., 1998; De la Mora, 2003). El lector es visto como un sujeto que formula hipótesis, las contrasta con el texto y monitorea su propia comprensión. Desde este marco se enfatizan estrategias como las preguntas inferenciales, el uso de organizadores gráficos, la activación de conocimientos previos y la autorregulación durante la lectura (Ausubel, 1963; Vygotsky, 1979; Cassany, 2004a). Su límite, cuando se desarrolla de forma aislada, es que puede descuidar la dimensión social y cultural de las prácticas lectoras (Street, 1995; Cassany, 2004b). En la línea de Freire y de la Nueva Literacidad, la lectoescritura se entiende como una práctica social situada, atravesada por relaciones de poder, identidades y modos de participación comunitaria (Freire, 1985; Street, 1995; Espinosa, 1998; Cassany, 2004b). Leer y escribir no es solo dominar un código, sino apropiarse de discursos, dialogar con otros y nombrar el mundo desde la propia experiencia (Freire, 1985). Esta mirada pone el acento en la pertinencia cultural de los textos, la relevancia de la oralidad, la participación de la familia y de la comunidad, y el uso del lenguaje para la expresión, la denuncia y la transformación social (Espinosa, 1998; Durlak et al., 2015). El riesgo, cuando no se articula con fundamentos lingüísticos claros, es desdibujar la sistematicidad necesaria para el desarrollo progresivo de habilidades (Snow et al., 1998).

Autoras como Frith (1985) y la propia Chall (1983) describen la adquisición de la lectura y la escritura como un proceso que transita por las etapas logográfica (reconocimiento visual global), alfabética (decodificación fonológica) y ortográfica (acceso rápido a palabras y estructuras más complejas). Estos modelos aportan criterios para ajustar las exigencias pedagógicas al nivel de desarrollo del estudiante, evitando pedir comprensión inferencial cuando aún no se domina la decodificación, o bien mantener indefinidamente ejercicios silábicos cuando el niño ya puede operar con unidades más complejas.

Se tiene en cuenta el paradigma constructivista, que concibe el aprendizaje como construcción activa a partir de los conocimientos previos del estudiante (Piaget, 1970; Ausubel, 1963; De la Mora, 2003) y de la interacción con otros más expertos (Vygotsky, 1979). La noción de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) es clave para comprender que las tareas de lectura y escritura deben situarse en un nivel de desafío que el niño pueda resolver con apoyo, pero no de manera totalmente autónoma. El andamiaje docente, el trabajo cooperativo y la mediación de herramientas culturales (textos, imágenes, TIC) se vuelven así elementos centrales de la enseñanza (Snow et al., 1998; Cassany, 2004a; Espinosa, 1998; Durlak et al., 2015).

En las últimas décadas, han surgido propuestas que buscan superar la fragmentación entre los enfoques técnicos, cognitivos y socioculturales. Davidson (2010) plantea la pertinencia de integrar estrategias cognitivas (como la inferencia y la predicción) con prácticas culturalmente significativas para igualar las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad. Quick (2023) propone un enfoque

sociocognitivo que combina el análisis de procesos mentales (como la conciencia fonológica, la comprensión y la metacognición) con la consideración de los contextos sociales y las identidades lingüísticas de los estudiantes, lo cual coincide con los resultados de experiencias recientes con metodologías activas de lectoescritura en contextos rurales colombianos (Fuentes et al., 2024).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se inscribe en el paradigma estructuralista y en la perspectiva de comprensión holística de las ciencias propuesta por Hurtado (2012). Desde este enfoque, el objeto de estudio se concibe como una estructura de relaciones entre componentes teóricos, normativos y prácticos de la enseñanza de la lectoescritura, más que como un conjunto de variables aisladas; el interés se centra en interpretar dichas relaciones y en abstraer un modelo que las explique. En términos de holotipo, se trata de una investigación proyectiva, cuyo propósito central es configurar un modelo teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura en grado tercero. Siguiendo la espiral holística planteada por Hurtado (2012), el estudio transita por estadios exploratorio-descriptivo y analítico-comparativo, hasta llegar a un nivel comprensivo-propositivo, desde el cual se formula el modelo.

El diseño es de fuente mixta, transeccional, contemporáneo y unieventual, en coherencia con la tipología de diseños propuesta por Hurtado (2012). De fuente mixta porque combina información proveniente de documentos institucionales (PEI, planes de estudio, planes de clase y proyectos de lectoescritura) con información generada por actores vivos (docentes). Transeccional y contemporáneo, pues los datos se recolectaron en un único momento respecto de prácticas vigentes. Unieventual, porque el foco se centra en un solo evento: los procesos teórico-formativos de lectoescritura en grado tercero. El estudio se desarrolló en Planeta Rica (Córdoba, Colombia), un territorio de marcada diversidad étnica y cultural.

El sistema educativo local enfrenta desafíos asociados a la desigualdad socioeconómica, la infraestructura limitada y la disponibilidad heterogénea de recursos didácticos y tecnológicos, situación reseñada por la Secretaría de Educación Municipal y el Ministerio de Educación Nacional en sus informes sobre cobertura y calidad. Las unidades de estudio fueron los grados tercero de tres instituciones educativas oficiales: CE El Reparó, I.E. Carolina e I.E. Sergio Martínez. Estas instituciones difieren en tamaño, número de sedes, cobertura rural-urbana y en la existencia o no de planes específicos de lectoescritura, lo que permitió contrastar modelos institucionales diversos, tal como recomienda Hurtado (2012) al seleccionar unidades de estudio que expresen la variabilidad del evento. Los sujetos participantes fueron nueve docentes de educación básica primaria (tres por institución) que tenían a su cargo grupos de tercer grado. Su selección se basó en criterios de inclusión formulados a partir de la definición de los informantes clave de Hurtado (2012).

Desde un abordaje cosmológico (ordenado y estructurado, pero abierto a los significados de los actores), tal como lo plantea Hurtado (2012) para la investigación proyectiva, se utilizaron tres técnicas principales de recolección:

- Se observaron seis sesiones de lectoescritura (dos por institución) en grado tercero. Observación centrada en las estrategias didácticas empleadas, la interacción docente-estudiante, el uso de recursos, el nivel de lectura trabajado (literal, inferencial, crítico) y la articulación con el contexto sociocultural, en coherencia con las dimensiones definidas en el sistema de categorías. Como instrumento se empleó una guía de observación estructurada, construida a partir de las categorías teóricas del estudio (dimensiones cognitiva, socioemocional, sociocultural, pedagógica, contextual e integrativa), siguiendo la recomendación de Hurtado (2012) de derivar los indicadores de la fundamentación noológica.
- Se aplicó una entrevista con preguntas abiertas, organizada en bloques temáticos: Concepciones sobre lectoescritura, teorías de aprendizaje que orientan su práctica (Chall, 1983; Frith, 1985; Snow et al., 1998; Freire, 1985; Street, 1995), percepción de fortalezas y debilidades de los procesos formativos, criterios normativos que guían la enseñanza (Ley 115 de 1994; Decreto 1860 de 1994; CONPES 4068 de 2022), estrategias didácticas y evaluativas. Las entrevistas se realizaron en formato en línea (Google Forms) y, cuando fue necesario, por videollamada; fueron registradas y transcritas para su posterior análisis, como sugiere Hurtado (2012), a fin de favorecer la fidelidad de la información cualitativa.
- Se analizaron los PEI, planes de área de lengua castellana, planes de clase, proyectos institucionales de lectura y escritura y otros documentos normativos internos relacionados con el fomento de la lectoescritura, en concordancia con la importancia que Hurtado (2012) asigna al estadio descriptivo documental en investigaciones proyectivas. Para organizar la información, se diseñaron matrices de categorías y de comparación, que permitieron contrastar los fundamentos teóricos declarados, las estrategias previstas, los criterios evaluativos y las problemáticas identificadas por cada institución.

Los instrumentos se construyeron a partir del sistema de categorías derivado del marco teórico y se sometieron a la validez de contenido mediante el juicio de tres expertos en educación y lectoescritura, un procedimiento sugerido por Hurtado (2012) para garantizar la validez de constructo en estudios proyectivos. Los expertos realizaron ajustes y recomendaciones que se incorporaron a la versión final. El trabajo de campo se desarrolló en tres momentos entrelazados, que corresponden a las fases del análisis estructural planteadas por Hurtado (2012): observación de la realidad, construcción de modelos y análisis de la estructura. Contacto con directivos y docentes, explicación de los objetivos y alcances del estudio y firma de consentimientos informados. Aplicación de la guía de observación en seis clases de lectoescritura. La investigadora registró descripciones detalladas de las situaciones de aula, notas de campo y ejemplos de interacciones relevantes, cumpliendo la función de observadora no participante descrita por Hurtado (2012). Aplicación de entrevistas semiestructuradas a los nueve docentes participantes.

Recolección y organización de los documentos institucionales de cada plantel. Sistematización inicial en matrices, identificando categorías, subcategorías, recurrencias y excepciones en las prácticas y los discursos, de acuerdo con el abordaje cosmológico propuesto por Hurtado (2012). Triangulación entre lo observado en el aula, lo relatado por los docentes y lo declarado en los documentos institucionales, siguiendo la lógica de convergencia de fuentes recomendada por Hurtado (2012). Identificación de fortalezas y debilidades de los procesos teórico-formativos, así como de convergencias y divergencias entre teorías cognitivas, de decodificación, socioculturales y evolutivas (Chall, 1983; Frith, 1985; Snow et al., 1998; Freire, 1985; Street, 1995). A partir de esta contrastación se fue configurando progresivamente el modelo teórico integrado de enseñanza de la lectoescritura, en consonancia con la naturaleza propositiva de la investigación proyectiva. El análisis de la información se realizó con enfoque cualitativo interpretativo, siguiendo la lógica del análisis estructural (Hurtado, 2012):

- i. **Codificación inicial:** Transcripciones de entrevistas, notas de observación y documentos fragmentados y etiquetados según las categorías predefinidas (teorías de lectoescritura, principios normativos, procesos cognitivos, estrategias didácticas, dimensiones socioculturales, entre otras), siguiendo la propuesta de categorización y codificación de Hurtado (2012) para estudios holísticos.
- ii. **Agrupación categorial:** Identificación de patrones de sentido en cada dimensión (cognitiva, socioemocional, sociocultural, pedagógica, contextual e integrativa) y construcción de matrices de fortalezas y debilidades asociadas a cada institución.
- iii. **Triangulación:** Se realizó un cruce sistemático entre las tres fuentes para validar los hallazgos, detectar contradicciones y enriquecer la interpretación (Hurtado, 2012).
- iv. **Análisis comparativo:** Se compararon las prácticas y discursos identificados con los marcos teóricos seleccionados, generando tablas de semejanzas y diferencias que sirvieron de base para la teorización (Chall, 1983; Frith, 1985; Snow et al., 1998; Freire, 1985; Street, 1995).
- v. **Abstracción y modelización:** Se integraron los hallazgos en una propuesta de modelo teórico que articula las dimensiones técnica-evolutiva, cognitiva, sociocultural, pedagógico-didáctica, contextual e interdisciplinar, describiendo sus principios, relaciones y condiciones de aplicabilidad, en consonancia con el carácter proyectivo y propositivo del estudio (Hurtado, 2012; Morin, 2007).

RESULTADOS

En total participaron nueve docentes de grado tercero, tres por cada institución. Siete son de género femenino y dos de género masculino. Ubicados en los rangos de edad de 41-50 y 51-60 años, con trayectorias docentes de 11 o más de 20 años. Tres docentes se encuentran en el rango de 31-40 años, con experiencias de 0-5 y de 11-15 años. A nivel formativo, predominan las licenciaturas en educación básica o en pedagogía infantil, complementadas con especializaciones y maestrías en educación. Solo un docente reporta un título de pregrado sin estudios de posgrado. Contextos institucionales con diferencias notables. La I.E. Sergio Martínez atiende a cerca de 900 estudiantes en seis sedes (urbanas y rurales), desde la transición hasta el grado 11. La I.E. Carolina cuenta con aproximadamente 265 estudiantes en tres sedes y ofrece todos los niveles. El CE El Reparó atiende a alrededor de 180 estudiantes en tres sedes y su cobertura llega hasta el 9.º grado. Solo la I.E. Carolina dispone de un plan específico de promoción de la lectura y la escritura para toda la institución. En las otras dos instituciones, la lectoescritura se declara prioridad en el PEI, pero se aborda de forma transversal desde el área de lengua castellana. Se observaron seis clases de lectoescritura (dos por institución). El análisis permitió identificar patrones comunes y particularidades en los ejes de las estrategias de enseñanza, en la interacción docente-estudiante y en el uso de recursos didácticos.

1. Estrategias de enseñanza de la lectoescritura:

En las tres instituciones se registraron simultáneamente prácticas tradicionales y experiencias innovadoras. En cuatro de las seis clases predominó el uso de dictados, copias de palabras, planas silábicas y la lectura literal de textos breves. En las otras dos clases, se observaron actividades como estaciones de lectura con roles diferenciados, juegos con tarjetas e imanes de letras, café literario y escritura creativa de cuentos. Las actividades innovadoras se centraron en la lectura compartida, la producción de textos breves, la reflexión sobre el contenido y la vinculación con las experiencias cotidianas de los estudiantes.

2. Interacción docente-estudiante:

En las clases con predominio de copia y dictado, se observó una interacción principalmente unidireccional: el docente explica o dicta y los estudiantes reproducen. En las clases que incorporaron estrategias activas, hubo una mayor participación estudiantil mediante lectura en voz alta por turnos, discusión de personajes o situaciones, trabajo en pequeños grupos y apoyo entre pares. Se identificaron momentos de retroalimentación centrados en la corrección de errores formales (ortografía, orden de letras) y, en menor medida, en comentarios sobre la comprensión o la interpretación.

2.1. Uso de recursos didácticos:

En todas las instituciones se utilizaron textos impresos y el tablero como recursos principales. El CE El Reparó y la I.E. Carolina incorporó con frecuencia textos vinculados al contexto local (leyendas, relatos campesinos, canciones tradicionales). La I.E. Sergio Martínez utilizó libros de texto estandarizados y, en una de las clases, recursos digitales para proyectar cuentos y realizar actividades de escritura. No se observaron bibliotecas de aula consolidadas ni un uso sistemático de rincones de lectura, aunque en algunos salones se identificaron murales con producciones escritas de los estudiantes.

3. Resultados de las entrevistas a docentes.

El análisis de las entrevistas permitió agrupar los hallazgos en tres aspectos: enfoques teóricos, criterios normativos y percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura.

3.1. Enfoques teóricos declarados:

La mayoría de los docentes mencionó el constructivismo como su principal referente en su práctica. Varios docentes aludieron al aprendizaje significativo y al trabajo basado en los conocimientos previos. Se identificaron referencias explícitas a métodos fonéticos o fonémicos para la enseñanza inicial de la lectura. Algunos docentes mencionaron el trabajo colaborativo y la importancia del contexto social, asociándolo a enfoques de tipo sociocultural.

3.2. Criterios normativos y lineamientos:

Todos los docentes afirmaron conocer y tener en cuenta la Ley General de Educación y los lineamientos del área de lengua castellana. Una parte de los entrevistados mencionó políticas y programas recientes de promoción de la lectura, aunque con distintos niveles de apropiación. La mayoría reconoció que la evaluación de la lectoescritura en grado tercero se centra en pruebas escritas, en la revisión de cuadernos y en actividades de comprensión de textos.

3.3. Percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura:

Los docentes identifican como principales dificultades la baja comprensión lectora, el vocabulario limitado y las diferencias en los niveles de lectura dentro del mismo curso. Señalan como fortalezas la motivación que generan los textos cercanos a la realidad de los estudiantes y las actividades lúdicas. Manifiestan necesitar mayor formación en estrategias específicas para trabajar la lectura inferencial y crítica, así como en evaluación formativa.

3.4. Resultados de la revisión documental.

En el CE El Reparó, la lectoescritura se reconoce como una debilidad prioritaria. Se formulan estrategias generales integradas al currículo, pero no existe un plan institucional de lectoescritura para el grado tercero. La I.E. Carolina cuenta con un proyecto específico de fomento a la lectura y la escritura, con actividades planificadas para estudiantes, docentes y familias, metas anuales y mecanismos de seguimiento. En la I.E. Sergio Martínez la lectoescritura se menciona de forma transversal en el PEI y en los planes de área, con énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas, pero sin un programa particular para el grado tercero.

En los tres establecimientos se implementa un modelo pedagógico de orientación constructivista y se incluyen referencias a metodologías activas, aunque el grado de operacionalización varía. Se identifican, además, limitaciones comunes en la disponibilidad de recursos bibliográficos y tecnológicos.

3.5. Fortalezas y debilidades de los procesos teórico-formativos.

Se identificaron fortalezas y debilidades en cinco dimensiones: cognitiva, socioemocional y sociocultural, pedagógica, contextual e integrativa.

3.5.1. Dimensión cognitiva:

- **Fortalezas:** Experiencias como el café literario, las estaciones de lectura y la escritura de cuentos favorecen la comprensión más allá del nivel literal y motivan la producción textual. Se utilizan la oralidad, las preguntas abiertas y las actividades de anticipación.
- **Debilidades:** Las secuencias didácticas no siempre siguen una progresión clara de niveles de lectura. En varias clases predomina el trabajo literal y la repetición mecánica de palabras, con poca atención sistemática a la lectura inferencial o crítica.

3.5.2. Dimensión socioemocional y sociocultural:

- **Fortalezas:** actividades que permiten a los estudiantes escribir sobre experiencias personales, historias familiares o sucesos de la comunidad. En algunas aulas se legitiman las formas de hablar propias del contexto y se generan espacios de escucha y de expresión emocional.
- **Debilidades:** acciones no formalizadas en los planes de estudio, sin criterios de seguimiento. Formación docente específica en habilidades socioemocionales limitada; prácticas dependientes, en gran medida, de la iniciativa personal de cada docente.

3.5.3. Dimensión pedagógica:

- **Fortalezas:** metodologías activas como proyectos de aula, dramatizaciones, lectura en voz alta dialogada y trabajo por estaciones. En ciertas instituciones se utilizan diarios de lectura, autoevaluaciones y rúbricas sencillas.
- **Debilidades:** La copia y el dictado continúan siendo prácticas frecuentes, especialmente ante la presión por cumplir con los contenidos o por carencias de recursos. Evaluación de lectoescritura centrada en los productos escritos y en la corrección de errores formales.

3.5.4. Dimensión contextual:

- **Fortalezas:** El entorno rural y las prácticas culturales locales se integran como contenidos de lectura y escritura (relatos campesinos, leyendas, actividades productivas de la zona). Los docentes construyen ambientes afectivos y cercanos.
- **Debilidades:** La mayoría de las instituciones carece de bibliotecas escolares adecuadas o de espacios específicos para la lectura. El acceso a los recursos tecnológicos es limitado y desigual entre las sedes.

3.5.5. Dimensión integrativa:

- **Fortalezas:** experiencias que vinculan la lectura con otras áreas (cuidado del agua, valores, ciencias sociales), así como proyectos que integran a las familias.
- **Debilidades:** No existe una planificación sistemática interdisciplinaria para el desarrollo de la lectoescritura. Las experiencias integradas son puntuales y no se articulan en una ruta común entre grados o sedes.

3.6. Resultados comparativos sobre las teorías de la lectoescritura en la práctica.

El análisis conjunto de observaciones, entrevistas y documentos permitió identificar cuatro grandes enfoques en la enseñanza de la lectoescritura: cognitivo, decodificación, sociocultural y evolutivo. Estos enfoques se manifiestan de manera combinada y con distintas intensidades en las instituciones.

El enfoque cognitivo se evidencia en las clases, donde se promueven preguntas inferenciales, actividades de predicción, la elaboración de resúmenes y el uso de esquemas gráficos. El enfoque de decodificación se manifiesta con fuerza en las prácticas basadas en palabras, en los dictados de sílabas y en el énfasis en la lectura fluida en voz alta como principal indicador de logro. El enfoque sociocultural está presente cuando se integran textos y experiencias del contexto local, se escriben relatos de vida y se otorga relevancia a la oralidad de la comunidad. El enfoque evolutivo se observa en los casos en que los docentes diferencian tareas según el nivel lector, usan materiales graduados (pictogramas, cuentos cortos, textos más extensos) y organizan grupos de trabajo por niveles de desempeño

DISCUSIÓN

La investigación muestra que la dimensión sociocultural no siempre está sistematizada ni planificada. Aparece vinculada a la iniciativa de docentes sensibles al contexto, pero no como una línea estratégica explícita. Esta situación revela una brecha entre los lineamientos normativos que promueven la pertinencia cultural y la planificación concreta de la lectoescritura en las instituciones.

1. De la hegemonía de la decodificación a un enfoque más comprensivo.

Un primer elemento para discutir es el peso que sigue teniendo la decodificación como indicador de éxito lector. En dos de las instituciones, las prácticas de copia, dictado y lectura en voz alta siguen ocupando un lugar central, y los docentes expresan tranquilidad cuando el estudiante *lee corrido* o *no se traba*. Esta centralidad del código coincide con los planteamientos de la teoría de la decodificación, que considera la correspondencia grafema-fonema como puerta de entrada necesaria al sistema de escritura (Chall, 1983; De Zubiría, 1996). No obstante, los hallazgos muestran que cuando la decodificación se convierte en fin en sí misma, se restringen las oportunidades para activar procesos de comprensión inferencial y crítica, reconocidos por las teorías cognitivas como componentes esenciales del acto lector (Snow et al., 1998; Cassany, 2004a). En la práctica, esto se observa en aulas donde, tras una lectura correcta, no se formulan preguntas abiertas ni se propicia el diálogo sobre el texto, en contraste con lo que recomiendan los enfoques constructivistas y socioconstructivistas de Ausubel y Vygotsky respecto a la construcción activa de significado (Ausubel, 1963; Vygotsky, 1979; De la Mora, 2003).

En contraste, la I.E. Carolina evidencia una articulación más cercana con los planteamientos cognitivos y socioconstructivistas de Vygotsky y Ausubel, al promover la anticipación, la discusión y la vinculación con experiencias previas. Allí se comprueba que la decodificación no se abandona, sino que se integra como medio al servicio de la construcción de significado, en coherencia con propuestas integradoras que recomiendan secuencias que inicien en el código, avancen hacia la comprensión y se enraícen en contextos significativos (Davidson, 2010; Quick, 2023; Snow et al., 1998). Estos contrastes sugieren que, en el contexto estudiado, el problema no es el uso de la decodificación, sino su aislamiento. Cuando se combina con estrategias de inferencia, predicción y reflexión, la lectura adquiere profundidad; cuando se reduce a repetir sílabas, limita el desarrollo cognitivo y la motivación, tal como advierten las perspectivas cognitivas y socio-cognitivas sobre la lectoescritura (Snow et al., 1998; Cassany, 2004a; Davidson, 2010; Quick, 2023).

2. El peso de lo sociocultural.

Los resultados evidencian que donde se incorpora la cultura local, la motivación lectora aumenta y la participación estudiantil se vuelve más activa. La escritura de relatos familiares, las leyendas de la región, las canciones campesinas o las experiencias de la vida en el campo actúan como potentes mediadores de la lectura y la escritura. Este hallazgo dialoga directamente con las perspectivas socioculturales de la literacidad, que entienden leer y escribir como prácticas sociales situadas (Street, 1995; Freire, 1985; Cassany, 2004b). Cuando los estudiantes ven sus historias y formas de hablar legitimadas en el aula, la lectoescritura deja de percibirse como tarea escolar ajena y se convierte en una forma de narrarse y *nombrar el mundo*, en los términos de Freire (1985). Así, uno de los aportes del modelo teórico propuesto es precisamente visibilizar la dimensión sociocultural como componente estructurante, evitando que se reduzca a *actividades bonitas* sin continuidad. Integrar la cultura al currículo de lectoescritura no es un gesto accesorio; es una condición para un aprendizaje significativo en territorios atravesados por desigualdades y por memorias locales fuertes, tal como sugieren las perspectivas socioculturales de la literacidad crítica (Freire, 1985; Street, 1995; Espinosa, 1998).

Además, el reconocimiento de las experiencias y emociones del estudiantado se articula con los planteamientos del aprendizaje social y emocional, que señalan la importancia de trabajar la expresión y la regulación emocionales en contextos educativos (Durlak et al., 2015).

3. Desarrollo evolutivo y atención diferenciada.

El análisis también revela que los docentes reconocen, aunque de manera desigual, que los estudiantes no avanzan al mismo ritmo. Se identifican categorías como *las que todavía están en sílabas* o *las que ya leen de forma fluida*, lo cual se aproxima a los modelos evolutivos de Frith (1985) y Chall (1983), que distinguen etapas logográficas, alfabéticas y ortográficas en el desarrollo lector-escritor. En algunas aulas, se traduce en agrupamientos flexibles y en el uso de materiales diferenciados (pictogramas, tarjetas silábicas, cuentos breves), lo cual coincide con la idea de ajustar la mediación a la zona de desarrollo próximo, siguiendo a Vygotsky (1979) y a los aportes de la psicología del aprendizaje sobre la gradualidad y el andamiaje (De la Mora, 2003). Sin embargo, en otros casos, esta clasificación se convierte en un etiquetamiento estático que refuerza brechas, especialmente cuando los estudiantes con mayor dificultad quedan atrapados en ejercicios

mecánicos sin oportunidades de pensar sobre textos significativos, situación que también han señalado experiencias recientes en contextos rurales colombianos (Fuentes-Suárez et al., 2024).

La discusión con la literatura sugiere que los modelos evolutivos son herramientas útiles siempre que se comprendan como orientaciones flexibles, no como diagnósticos inamovibles (Frith, 1985; Chall, 1983). El riesgo de una lectura meramente maduracionista es naturalizar las dificultades y atribuir las únicamente a la *falta de madurez*, desatendiendo factores pedagógicos, emocionales o socioculturales que también intervienen, tal como advierten las perspectivas sociocognitivas e integradoras (Davidson, 2010; Quick, 2023; Durlak et al., 2015).

4. La dimensión pedagógico-didáctica.

Las observaciones y entrevistas muestran una amplia gama de estrategias didácticas, desde el dictado y las planas hasta los cafés literarios, las estaciones de lectura, la escritura colaborativa y el uso de recursos digitales. Esta coexistencia da cuenta de un cuerpo docente en tránsito, que oscila entre prácticas heredadas y experimentos innovadores, tal como se ha descrito en otros estudios sobre metodologías activas de lectoescritura en contextos rurales (Fuentes-Suárez et al., 2024).

En términos de Hurtado (2012), la acción pedagógica se encuentra en un nivel aprehensivo: los docentes conocen diversas propuestas, las comparan y combinan, pero aún no han consolidado un modelo propio completamente sistematizado. Las innovaciones aparecen como islas dentro de una rutina todavía dominada por actividades tradicionales, especialmente en instituciones sin planes específicos de lectoescritura. Esta tensión entre prácticas mecánicas y propuestas más comprensivas ya había sido advertida por Cassany (2004a, 2004b) y Espinosa (1998), quienes señalan la necesidad de pasar de ejercicios centrados en el código a proyectos que promuevan la comprensión crítica y el uso funcional de la lectura y la escritura.

El caso de la I.E. Carolina confirma que cuando existe un proyecto institucional explícito, con objetivos, actividades y criterios de evaluación compartidos, las estrategias innovadoras tienden a ser más coherentes y sostenidas. Ello coincide con los planteamientos de la investigación proyectiva, que acentúa la importancia de pasar de la iniciativa individual al compromiso colectivo para lograr cambios duraderos (Hurtado, 2012), y con las propuestas de modelos integradores de literacidad escolar (Davidson, 2010; Quick, 2023; Fuentes-Suárez et al., 2024). Este hallazgo refuerza la pertinencia del modelo teórico integrado, que propone dimensiones conceptuales y dialoga con la necesidad de políticas internas que favorezcan la continuidad y la evaluación de las experiencias, más allá de la buena voluntad de algunos docentes, en consonancia con los principios de autonomía escolar y de proyecto educativo institucional definidos en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994.

5. Contexto y recursos.

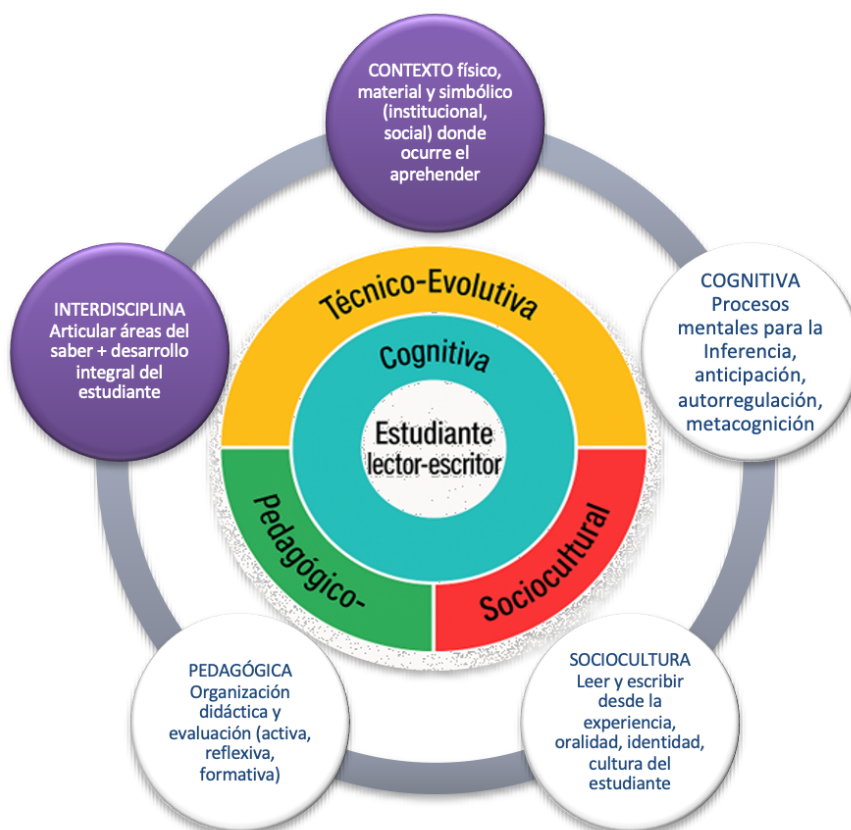
Las conclusiones parciales del análisis contextual muestran que las tres instituciones enfrentan restricciones significativas en infraestructura, recursos bibliográficos y acceso a tecnologías, tal como se recoge en los informes de la Secretaría de Educación Municipal y del PDM de Planeta Rica (2022). La ausencia de bibliotecas funcionales, la escasez de libros actualizados y la conectividad limitada imponen un techo a las posibilidades de diversificar textos y experiencias lectoras, lo cual también ha sido señalado en estudios sobre la promoción de la lectura en contextos de ruralidad (Espinosa, 1998; Fuentes-Suárez et al., 2024). Este elemento tensiona directamente los principios de equidad y calidad educativa consagrados en la normativa colombiana (Ley 115 de 1994; Ley 1620 de 2013; lineamientos curriculares del MEN). Si bien los docentes diseñan materiales propios y recorren a textos del entorno, el déficit estructural puede traducirse en una menor variedad de oportunidades de lectura que las disponibles en contextos urbanos con mayor dotación.

Los enfoques complejos de la educación recuerdan que los fenómenos pedagógicos no pueden analizarse al margen de sus condiciones materiales y estructurales (Morin, 2007; Hurtado, 2012). En este sentido, el modelo teórico propuesto se concibe como herramienta para orientar la práctica y como insumo argumentativo para la gestión de mejores condiciones institucionales y territoriales.

6. Hacia un modelo integrado.

Al contrastar los hallazgos con los marcos teóricos revisados, se confirma que ninguna teoría, por sí sola, da cuenta de la complejidad del aprendizaje lector-escritor en grado tercero. La decodificación es necesaria pero insuficiente (Chall, 1983); las estrategias cognitivas potencian la comprensión, pero requieren anclaje cultural (Snow et al., 1998; Cassany, 2004a; Davidson, 2010; Quick, 2023); las perspectivas socioculturales otorgan sentido e identidad, pero necesitan de una base técnica que permita el acceso a múltiples textos (Freire, 1985; Street, 1995); los modelos evolutivos orientan la secuenciación, pero deben dialogar con las condiciones reales de los estudiantes (Frith, 1985; Chall, 1983; De la Mora, 2003). En este escenario, el modelo integrado construido en la investigación aporta una mirada holística que articula cuatro dimensiones centrales (técnico-evolutiva, cognitiva, sociocultural y pedagógico-didáctica) y dos dimensiones

articuladoras (contextual e interdisciplinar) (Figura 1). Este entramado dialoga con la noción de complejidad propuesta por Morin (2007), en la medida en que reconoce que enseñar a leer y escribir implica religar elementos aparentemente dispersos, tales como el código, el pensamiento, la cultura y las condiciones materiales



Nota. El modelo representa al estudiante lector-escriptor en el centro de seis dimensiones interdependientes para la enseñanza de la lectoescritura en tercer grado: cognitiva, técnico-evolutiva, sociocultural, pedagógico-didáctica, contextual e interdisciplinar. Fuente: elaboración propia (2026).

Estas dimensiones se integran en una perspectiva de complejidad y de análisis estructural de la práctica pedagógica, construida a partir de los aportes de Hurtado (2012), Chall (1983), Frith (1985), Freire (1985), Street (1995), Davidson (2010) y Quick (2023). Los hallazgos muestran que la I.E. Carolina se aproxima más a este modelo, al combinar secuencias técnicas claras, estrategias cognitivas, actividades culturalmente significativas y proyectos institucionales. El CE El Reparó encarna la fuerza de la dimensión sociocultural, pero necesita fortalecer la progresión técnica y la planificación sistemática. La I.E. Sergio Martínez, por su parte, representa el riesgo de permanecer anclada en la lógica de la decodificación, con innovaciones puntuales que aún no logran reconfigurar su cultura pedagógica. El modelo integrado no es un diseño abstracto, sino una traducción teórica de las tensiones y potencialidades ya presentes en las aulas. Su pertinencia radica en ofrecer un marco para reorganizar lo que se hace, visibilizar lo que falta y orientar la formación docente hacia una lectoescritura crítica, situada y evolutivamente pertinente (Hurtado, 2012; Morin, 2007; Cassany, 2004a, 2004b; Freire, 1985; Street, 1995; Davidson, 2010; Quick, 2023; Durlak et al., 2015; Fuentes-Suárez et al., 2024).

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la lectoescritura en grado tercero se ve atravesada por una fuerte heterogeneidad conceptual y metodológica. Aunque el discurso docente e institucional apela con frecuencia al constructivismo y al aprendizaje significativo, en la práctica siguen predominando estrategias centradas en la decodificación mecánica, la copia y el dictado. Esta tensión entre lo que se dice y lo que se hace evidencia la necesidad de contar con un modelo teórico integrado que oriente con claridad las decisiones curriculares, didácticas y evaluativas. El principal aporte de este estudio es precisamente la formulación de un modelo teórico de carácter integrado para la enseñanza de la lectoescritura en tercer grado, que articula cuatro

núcleos estructurales: la dimensión técnico-evolutiva, la cognitiva, la sociocultural y la pedagógico-didáctica, en diálogo constante con el contexto y con la interdisciplinariedad.

La contrastación entre el modelo propuesto y las prácticas observadas muestra que las instituciones que logran combinar estas dimensiones de forma más equilibrada ofrecen experiencias lectoras más ricas, participativas y sostenibles. En cambio, los establecimientos que se concentran casi exclusivamente en la dimensión técnica presentan mayores dificultades para avanzar hacia los niveles inferenciales, críticos y creativos, mientras que aquellos con fuerte énfasis sociocultural requieren fortalecer la secuenciación técnica y la planificación didáctica para consolidar los avances logrados. En términos de política educativa, el modelo teórico aporta un marco para operacionalizar los principios de la Ley 115, el Decreto 1860, la Ley 1620 y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, al traducirlos en dimensiones observables en el aula y en criterios para diseñar proyectos institucionales de lectura y escritura. De este modo, la propuesta tiene implicaciones para la práctica docente, la gestión curricular, la formación docente en servicio y el diseño de planes municipales de fomento a la lectura en contextos rurales y semiurbanos.

Para las instituciones educativas se recomienda formular o actualizar planes institucionales de lectoescritura tomando como referencia las dimensiones del modelo (técnico-evolutiva, cognitiva, sociocultural, pedagógico-didáctica, contextual e interdisciplinar), de manera que exista una ruta común para todo el ciclo de básica primaria. Además, garantizar espacios de trabajo colegiado en los que los docentes de diferentes grados y sedes puedan socializar experiencias, consensuar criterios de evaluación y construir secuencias didácticas progresivas. Para los docentes, se recomienda equilibrar las prácticas de decodificación con actividades que promuevan la inferencia, la argumentación, la lectura crítica y la escritura significativa, evitando que la copia y el dictado se conviertan en estrategias únicas o predominantes. Incorporar de manera sistemática la cultura local, la oralidad familiar y las experiencias de los estudiantes como insumos para la lectura y la escritura, fortaleciendo la dimensión sociocultural del modelo. Utilizar estrategias de evaluación formativa (rúbricas, diarios de lectura, autoevaluación, portafolios) que acompañen el proceso, más allá de la calificación del producto final.

Para las autoridades educativas locales, diseñar programas de formación continua en didáctica de la lectoescritura orientados por el modelo integrado, con énfasis en el trabajo por niveles de lectores, la lectura crítica y las prácticas socioculturales del lenguaje. Articular el modelo propuesto con iniciativas nacionales, como los planes de lectura, de modo que las políticas macro encuentren concreción en las aulas de tercer grado. En relación con las limitaciones y alcances del estudio, se desarrolló con una muestra intencional de tres instituciones educativas y nueve docentes, por lo que sus hallazgos no son estadísticamente generalizables a todo el municipio ni al sistema educativo colombiano. La naturaleza fundamentalmente cualitativa del diseño, centrada en la observación, las entrevistas y la revisión documental, privilegió la profundidad descriptiva e interpretativa, pero no incluyó mediciones estandarizadas del rendimiento lector de los estudiantes ni seguimientos longitudinales.

Se sugieren varias rutas para estudios futuros: Implementar el modelo teórico en uno o varios establecimientos, mediante proyectos pedagógicos estructurados, evaluando sus efectos en las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes mediante diseños mixtos o cuasiexperimentales; replicar la investigación en otros grados de básica primaria y en otros municipios con características socioculturales distintas, para contrastar y enriquecer el modelo; y profundizar en la dimensión socioemocional del aprendizaje lector, explorando cómo prácticas de lectura y escritura pueden favorecer la autorregulación emocional, la convivencia y la construcción de proyectos de vida.

REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Planeta Rica. (2022). *Plan de Desarrollo Municipal 2020–2023 de Planeta Rica (Córdoba)*.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Cassany, D. (2004a). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6–23.
- Cassany, D. (2004b). Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura. *Planeta Grandes Publicaciones*.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

- DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Boletín técnico sobre las condiciones de vida y la educación en Colombia*.
- Davidson, K. (2010). The Integration of Cognitive and Sociocultural Theories of Literacy Development: Why? How? *Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 246–256. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v56i3.55409>
- De la Mora, J. (2003). *Psicología del aprendizaje: Teorías* (Vol. 1, 8.ª reimpresión). Editorial Progreso.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani.
- Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Documento CONPES 4068: Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE)*.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (1ra Edición., pp. 301–330). Taylor & Francis Group.
- Fuentes-Suárez, D. D., Díaz-Ortiz, S. C., & Díaz-Bernal, J. A. (2024). Metodologías activas para promover el aprendizaje de la lectoescritura en el grado transición de la Institución Educativa Juan XXIII de Purísima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 1889–1901. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11383
- García, E. L., & Mora, M. A. (2025). Cartillas de lectoescritura para la conservación de la lengua embera del Alto Sinú. *Avances en Educación y Humanidades*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.21897/25394185.3848>
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Fundación SyPAL.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”*.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de educación básica y media*.
- Morin, E. (1996). Sobre la interdisciplinariedad. *Revista Sociología y Política, Nueva época*, núm. 8, *Universidad Iberoamericana, México*, 1–9.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.
- Quick, J. (2023). Socio-cognitive research in action: What can we learn from a single case? *Journal of Language and Literacy Education*, 19(1), 1–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1387720>
- Secretaría de Educación Municipal de Planeta Rica. (2023). *Informe de gestión educativa 2022–2023*.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.