



**Sembrando huellas de tinta: una propuesta psicopedagógica para inspirar
la escritura en niños de primer grado en el contexto rural de la
Institución Educativa Charras – sede Caño Maku (San José del
Guaviare)**

Deisy Aguirre Cárdenas

Shirly Bolemos Meza

Natalia Cano Carvajal

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesora

Sandra Patricia Peña Bernate, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad Pontificia Bolivariana

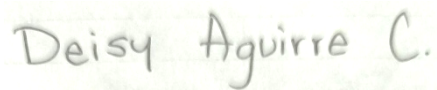
Escuela de Educación y Pedagogía

Maestría en Psicopedagogía

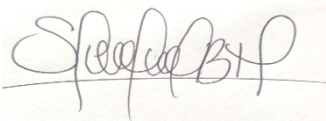
Medellín, Antioquia, Colombia

2026

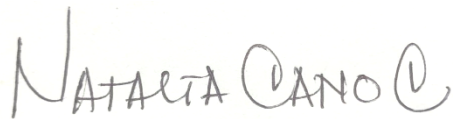
Declaración de originalidad: El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.



DEISY AGUIRRE CARDENAS



SHIRLY DEL CARMEN BOLEMOS MEZA



NATALIA ISABEL CANO CARVAJAL

Nota:

Las autoras del presente trabajo mantienen vínculo académico y pedagógico con las Instituciones:

Institución Educativa Charras – sede Caño Maku (San José del Guaviare)

Institución Educativa San Pedro – sede Palmira (Dolores, Tolima)

Institución Educativa Rural Darío Gutiérrez Rave – sede Luis Javier García Isaza

(Caldas, Antioquia)

Tabla de contenido

Sembrando huellas de tinta: una propuesta psicopedagógica para inspirar la escritura en niños de primer grado en el contexto rural de la Institución Educativa Charras – sede Caño Maku (San José del Guaviare)	1
Resumen	8
Abstract	9
Introducción.....	10
1.1 Definición del problema	12
¿Cómo optimizar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes de grado primero en una escuela rural multigrado?.....	12
1.2 Contextualización institucional.....	13
Institución Educativa Rural Darío Gutiérrez Rave – sede Luis Javier García Isaza (Caldas, Antioquia)	15
2.1 Marco Jurídico	21
2.2 Marco Conceptual.....	22
2.2.1 Fundamentos Teóricos del Aprendizaje de la Escritura.....	23
Neurociencia del aprendizaje	24
2.2.2 Procesos Educativos en los Primeros Grados.....	25
2.2.3 Enfoques de Enseñanza de la Escritura	25
2.2.4 Intervención Psicopedagógica en el Aula	28
2.2.5 Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura	29
2.2.6 Conceptualización de Temas Clave	31
3.1 Metodología de Formulación del Proyecto: Método del Marco Lógico	33
¿Qué es el Marco Lógico?	33

Relación con la intervención psicopedagógica	33
3.2 Objetivos del Diagnóstico	34
Objetivo General	34
Objetivos Específicos	34
3.3 Beneficiarios	35
3.4 Instrumentos de Recolección de Información	35
3.5 Análisis de Información	36
4. Resultados	39
4.1 Diseño de la propuesta <i>Sembrando huellas de tinta</i>	46
4.2 Modelo de intervención – Fases.....	47
4.3 Beneficiarios	50
4.4 Actividades	50
5. Conclusiones	59
5.1 Recomendaciones	60
Referencias	62

Lista de tablas

<u>Tabla 1 Glosario Ampliado de Conceptos Clave</u>	31
<u>Tabla 2 Fases de la propuesta de intervención</u>	47
<u>Tabla 3 Descripción de actividades</u>	51

Lista de figuras

<u>Figuras 1 a 6 Imágenes de modos de escritura y representación gráfica de los niños</u>	38
<u>Figura 7 Resultados del diagnóstico por dimensión</u>	40
<u>Figura 8 Distribución de niveles de desempeño.....</u>	41
<u>Figura 9 Resultados aplicación del modelo de evaluación psicopedagógico</u>	42

Resumen

Se presenta una propuesta de intervención psicopedagógica orientada a fortalecer el proceso de aprendizaje inicial de la escritura en escuelas rurales de Colombia.

La propuesta surge de observaciones realizadas en los contextos de desempeño de las autoras, donde encuentran distintas dificultades en el desarrollo de habilidades de producción escrita en los niños. Si bien la adquisición de la escritura convencional se considera un proceso en construcción durante los primeros años de educación formal, también es cierto que es importante identificar aquellos puntos en los que se requiere acompañamiento y afianzamiento para mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas.

A partir de un diagnóstico realizado en una de las Instituciones Educativas, se encuentran desempeños bajos en habilidades básicas como el reconocimiento de letras y la conciencia fonológica, lo que constituye un insumo para generar una propuesta orientada con los principios del Marco Lógico, que incluye actividades y recursos especialmente orientados a fortalecer las habilidades de producción escrita; así como indicadores para monitorear su funcionamiento.

Se espera continuar esta iniciativa con la implementación de la estrategia en las tres instituciones a las que están vinculadas las autoras, para obtener datos que permitan robustecer el diseño y divulgarlo para su uso en otras instituciones similares.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica, Aprendizaje inicial de la escritura, Educación rural, Método de marco lógico.

Abstract

This paper presents a proposal for a psycho-pedagogical intervention aimed at strengthening the initial writing learning process in rural schools in Colombia.

The proposal stems from information authors took in their teaching contexts, where they found difficulties in the development of children's writing skills. Although the acquisition of conventional writing is considered an ongoing process during the early years of formal education, it is also important to identify areas where support and reinforcement are needed to improve learning conditions and the development of communicative skills.

Based on a diagnostic assessment conducted in one of the educational institutions, low performance was found in basic skills such as letter recognition and phonological awareness. This provided input for generating a proposal guided by the principles of the Logical Framework Approach, which includes activities and resources specifically designed to strengthen writing skills, as well as indicators to monitor its effectiveness.

This initiative is expected to continue with the implementation of the strategy in the three institutions the authors work, in order to obtain data that will strengthen the design to build a strategy useful in other similar institutions.

Keywords: Psychoeducational intervention, Initial writing skills, Rural education, Logical framework approach.

Introducción

El presente documento describe el proceso de diseño de una propuesta de intervención de carácter psicopedagógico, orientada a promover el desarrollo de habilidades de producción de lenguaje escrito en estudiantes de primer grado de escuelas rurales de Colombia.

La escritura, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2011), comprende una serie de procesos en los que el niño, en su proceso de educación formal, pasa de usar garabatos y signos a entender y usar las reglas del código escrito. Esto es, comprender y usar grafías convencionales en combinaciones que, según las reglas del lenguaje representan palabras e ideas. Este es un proceso complejo, que requiere un adecuado acompañamiento didáctico y pedagógico.

La escuela rural colombiana afronta serios desafíos por falta de recursos e infraestructura, dificultades de acceso, altos porcentajes de ausentismo y deserción, poco acompañamiento de las familias a los procesos educativos, entre otros aspectos que afectan los procesos educativos y, por lo tanto, la consolidación de la escritura en los estudiantes en los primeros años de escolaridad. Esta es una realidad que se identifica en las instituciones educativas a las que se vinculan las autoras de este trabajo; por lo que se desarrolla esta propuesta, como alternativa para fortalecer los escenarios de aprendizaje de la escritura en grado primero en contextos rurales.

Con base en la metodología del Marco Lógico, se elabora una propuesta que parte de un diagnóstico del estado inicial de desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes, así como el reconocimiento de los recursos existentes y las limitaciones del contexto; para ofrecer una serie de actividades orientadas a acompañar y fortalecer el aprendizaje de la escritura convencional en los niños.

1. Planteamiento del problema

En el año 2024, se observó que gran parte de los estudiantes de grado primero presentan dificultades significativas en el desarrollo de la escritura funcional. Esta etapa es clave, ya que la introducción a la escritura funcional busca que los niños comprendan que escribir sirve para realizar acciones concretas: pedir, avisar, organizar, recordar o ayudar. Lo esencial es que reconozcan el propósito de cada texto y comiencen a producir escritos sencillos con sentido práctico.

En este contexto, se identificó que seis de siete niños aún no reconocen el trazo correcto de las letras ni la dirección adecuada de las líneas, y tienen poca claridad sobre qué constituye una palabra escrita. Por ello, en actividades espontáneas predominan los dibujos o garabatos en lugar de letras legibles, lo que evidencia una limitada conciencia fonológica y una débil relación entre sonido y grafía. Algunos intentan escribir de memoria, pero sin estructura ni significado, mientras que otros se limitan a copiar sin comprender lo que escriben.

Esto confirma que, en grado primero, es común que los niños de seis a ocho años usen trazos simbólicos en lugar de escritura convencional, pues aún están en proceso de aprender a vincular los sonidos del habla con sus representaciones gráficas. Se espera que, progresivamente, desarrollen conciencia fonológica, comprendan que escribir es una forma de comunicar ideas, y comiencen a producir textos breves con intención y sentido. Estas habilidades básicas, esperadas en el primer semestre escolar según los referentes del Ministerio de Educación Nacional (2011), requieren estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades lingüísticas, emocionales y culturales de cada comunidad. Como señala Rubio Quijano (2017), enseñar a escribir en contextos rurales exige situaciones auténticas que vinculen la escritura con el entorno inmediato del niño.

Este diagnóstico refleja una realidad que va más allá de los números: los retos estructurales de la educación rural en Colombia. Un estudio de la Pontificia Universidad Javeriana (2024) advierte que cerca del 70 % de las sedes rurales siguen sin acceso a internet, más del 15 % no cuentan con energía eléctrica y apenas el 40 % dispone de agua potable de manera constante. A ello se suma la escasez de docentes calificados —sobre todo en territorios golpeados por el conflicto armado— y la falta de materiales didácticos, factores que profundizan las brechas educativas. En estas condiciones, resulta muy difícil que los niños vivan procesos de aprendizaje continuos, significativos y verdaderamente equitativos

1.1 Definición del problema

¿Cómo optimizar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes de grado primero en una escuela rural multigrado?

El desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de primer grado que asisten a escuelas rurales multigrado presenta limitaciones significativas desde los primeros momentos del proceso educativo. Según orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2011), en este nivel escolar se espera que los niños empiecen a trazar palabras con sentido, reconozcan sílabas directas y construyan frases simples como parte de su progresivo dominio del código escrito.

Sin embargo, a través de la observación directa en tres sedes educativas rurales multigrado —Caño Maku (San José del Guaviare), Palmira (Dolores, Tolima) y Luis Javier García Isaza (Caldas, Antioquia)— que atienden en total a 31 estudiantes de grado primero (7, 6 y 18 respectivamente), se evidenció que muchos niños aún no reconocen el trazo correcto de las letras, confunden la direccionalidad de la escritura y tienden a utilizar dibujos o trazos sin forma definida en lugar de palabras. Estas producciones sugieren una débil apropiación del sistema gráfico y escasa conciencia fonológica, como se expone en el análisis de los instrumentos de recolección de información. Además, es conveniente mencionar que, Lopera Gloria (2018) señala, que las prácticas de escritura en la escuela no pueden reducirse

a la repetición mecánica de signos, sino que deben concebirse como espacios de construcción de sentido, donde los estudiantes se reconocen como autores y participantes de una comunidad discursiva.

Como lo plantea Rubio Quijano (2017), el aprendizaje de la escritura debe partir de situaciones auténticas y significativas que conecten con la realidad del niño, especialmente en contextos rurales donde el lenguaje escrito no siempre está presente de manera cotidiana.

También se observan intentos de escritura en los estudiantes repiten letras sin estructura o reproducen secuencias sin sentido, lo que revela que están apenas iniciando el proceso escritural. No logran conectar el sonido con la grafía, ni hay una intención clara de comunicar. Más que técnicas, falta significado. Los niños no escriben para expresar, sino para imitar.

Esta brecha entre lo esperado y lo que realmente sucede en el aula nos muestra la pertinencia de diseñar estrategias que partan de sus saberes, reconozcan su entorno y promuevan la escritura como herramienta de expresión auténtica. Como dice Rubio Quijano (2017), escribir en lo rural implica conectar con lo que el niño vive, siente y observa.

1.2 Contextualización institucional

La propuesta se desarrolla en tres escuelas rurales multigrado, ubicadas en territorios geográfica y socialmente diversos, donde el entorno incide de manera directa en los procesos educativos. Se llevaron a cabo intervenciones en cada uno de estos contextos, atendiendo a sus particularidades; sin embargo, el diagnóstico final se construyó a partir de una de las instituciones, (Institución Educativa Charras – sede Caño Maku San José del Guaviare) donde se centró la intervención principal.

Institución Educativa Charras – sede Caño Maku (San José del Guaviare): Esta sede rural, ubicada en una zona con altos niveles de aislamiento y vulnerabilidad social,

atiende a 31 estudiantes, incluyendo 7 de grado primero. La comunidad escolar reúne excombatientes, campesinos, indígenas, migrantes y refugiados, configurando un entorno cultural y lingüístico diverso y complejo.

El acceso limitado a servicios básicos, el acompañamiento familiar restringido y la estructura multigrado del aula configuran un escenario donde la escritura se convierte en una práctica atravesada por condiciones estructurales y culturales. Desde una perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1979) muestran que la desconexión entre sonido y grafía corresponde a etapas iniciales del proceso de adquisición de la escritura, donde los niños aún elaboran hipótesis sobre el sistema gráfico. Este hallazgo confirma que los hábitos mínimos de escritura no son un déficit aislado, sino parte de un proceso evolutivo que requiere acompañamiento pedagógico.

En el plano sociocultural, Lopera Rivera (2018) enfatiza que la escritura en la escuela rural debe articularse con los saberes comunitarios y las prácticas culturales del territorio, de modo que los estudiantes reconozcan la producción escrita como una forma de participación social y no solo como una tarea escolar. Esta mirada permite comprender que la desconexión entre sonido y grafía también refleja una falta de vinculación entre la enseñanza y la vida cotidiana de los niños.

Desde la psicopedagogía contextualizada, Rojas Valladares et al. (2020) sostienen que la intervención educativa debe integrar estrategias sensibles a las características individuales y colectivas, reconociendo la diversidad y promoviendo procesos de prevención y desarrollo. En este sentido, la enseñanza situada e inclusiva adquiere un valor epistemológico: no se trata únicamente de transmitir técnicas de escritura, sino de construir un espacio de sentido donde la escritura se viva como práctica cultural, emocional y socialmente significativa.

Dado lo anterior, en el sentido epistémico, el problema no se reduce a la falta de grafías correctas, sino que revela la tensión entre teoría y práctica; por tanto, desde lo teórico la escritura se ve como construcción progresiva (Ferreiro y Teberosky), como práctica social (Cassany, Kalman, Lopera), y desde lo empírico, la realidad rural multigrado, se presenta con limitaciones materiales y familiares, que condiciona la apropiación del sistema gráfico.

El sentido de este análisis es mostrar que la escritura en contextos rurales debe ser entendida como un acto cultural y pedagógico situado, donde las estrategias sensibles no solo corrigen dificultades técnicas, sino que reconocen la identidad, la voz y la experiencia de los niños.

Institución Educativa San Pedro – sede Palmira (Dolores, Tolima) Esta sede rural, ubicada en una zona de difícil acceso, atiende a 12 estudiantes, 6 de ellos en grado primero. Las familias pertenecen a contextos campesinos con recursos limitados, poca infraestructura y escasas oportunidades formativas. Estas condiciones inciden en el desarrollo de la lectoescritura, especialmente por la falta de materiales y de acompañamiento en casa.

A pesar de ello, la escuela se ha convertido en un espacio clave para el tejido social de la comunidad, impulsando procesos educativos con sentido local. Se trabaja con talleres comunitarios y narraciones campesinas como estrategia pedagógica. Sin embargo, los hábitos de escritura siguen siendo incipientes, y la lectura se restringe al entorno escolar, generando una brecha entre lo cotidiano y lo académico.

Institución Educativa Rural Darío Gutiérrez Rave – sede Luis Javier García Isaza (Caldas, Antioquia)

En esta sede estudian 18 niños de grado primero, en un entorno marcado por trayectorias escolares diversas y vivencias emocionales complejas. Hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, familias migrantes en constante movilidad y contextos familiares desafiantes. La repetición de grado y experiencias previas negativas han generado desmotivación, afectando el avance en lectura y escritura.

Pese a la implementación de recursos como espacios de escritura libre, persiste un bajo interés por escribir. Las condiciones materiales también limitan el acceso a recursos y acompañamiento especializado. El reto es construir estrategias inclusivas y sostenidas que

devuelvan sentido, confianza y continuidad a los procesos de lectoescritura, partiendo de la realidad concreta de cada niño y niña.

En conjunto, estos tres escenarios dan cuenta de la complejidad del trabajo pedagógico en escuelas rurales multigrado. Más que repetir fórmulas iguales, lo que realmente se necesita es una propuesta psicopedagógica flexible, pensada desde cada territorio y capaz de poner a las familias y comunidades en el centro del proceso educativo. El reto no es solo garantizar la equidad y el respeto a los derechos de los niños, sino también reconocer a los docentes y darles el respaldo que merecen como auténticos protagonistas de la transformación social.

1. 3 Antecedentes

En las escuelas rurales de América Latina, la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura han sido ampliamente estudiados. A pesar de los avances en políticas educativas, todavía persisten brechas profundas en acceso, calidad y equidad. Estas desigualdades no se deben solo a la falta de recursos materiales, sino también a una trama compleja de factores pedagógicos, emocionales, culturales y metodológicos que influyen directamente en el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras desde los primeros grados. Sin embargo, distintas investigaciones coinciden en que el entorno escolar puede convertirse en un motor vivo del aprendizaje cuando se da prioridad a la participación de los estudiantes y se impulsan estrategias realmente significativas. Hernández Chávez et al. (2024), por ejemplo, evidenciaron en una escuela rural de México que la autonomía lectora puede fortalecerse sin depender de materiales externos, siempre que se generen espacios participativos y contextualizados.

En Colombia, Arias Gallego (2022) implementó un proyecto en la Institución Educativa El Resbalón (Guaviare), donde logró mejorar la motivación y el desempeño lector de estudiantes de grado primero mediante el uso pedagógico de herramientas digitales adaptadas al contexto rural. Este tipo de intervenciones muestran que la tecnología, cuando

se integra con sentido, puede ser una aliada poderosa en territorios con limitaciones estructurales.

Por otro lado, Vargas Amézquita et al. (2024) destacan la necesidad de superar enfoques tradicionales, proponiendo el constructivismo, la ludificación y el enfoque sociocultural como caminos para revitalizar la enseñanza de la lectoescritura. Martínez Ruiz (2024) advierte que la pandemia provocó un descenso en las publicaciones sobre el tema y profundizó las desigualdades, especialmente en zonas rurales, donde el acceso a experiencias lectoras mediadas por TIC se vio gravemente afectado.

Estos hallazgos dialogan con los aportes de la neurociencia educativa, que ayudan a comprender con mayor claridad los procesos internos que sostienen el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Desde una perspectiva cognitiva, Alvear Ortiz (2024) y Díaz-Iso, Velasco y Meza (2022) destacan la necesidad de fortalecer las bases del aprendizaje lector desde edades tempranas, en especial aquellas vinculadas con la conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje oral. Estas ideas se complementan con estudios como los de Peñata Rhenals et al. (2024), que demuestran la eficacia de propuestas didácticas contextualizadas en instituciones rurales, y los de Ayala Mendoza y Gaibor Ríos (2021), quienes analizaron cómo la virtualidad incrementó las desigualdades educativas, evidenciando la necesidad de fortalecer el rol de la familia y la gestión institucional.

En contextos vulnerables, Acosta Ramírez (2024) subraya la urgencia de realizar diagnósticos diferenciales oportunos frente a dificultades como la dislexia y la disgrafía. A su vez, Gélvez Caballero et al. (2022) y Beltrán Buelvas (2023) recuerdan que las prácticas letradas deben entenderse como procesos comunitarios, y que los modelos curriculares han de responder tanto a la lógica multigrado como a las características socioculturales del campo.

Investigaciones recientes, como las de Jiménez Barreto et al. (2023) y Sánchez Fuentes et al. (2018), ponen de relieve el valor de las estrategias lúdicas y de la intervención temprana como herramientas clave para prevenir el rezago escolar. La neurociencia, por su parte, ha permitido comprender con mayor claridad cómo se desarrollan las habilidades de

lectoescritura en los primeros años de vida. El aprendizaje escrito no ocurre de manera automática: requiere la integración de múltiples funciones cerebrales —desde la percepción auditiva y la motricidad fina, hasta la memoria fonológica, la atención sostenida y la regulación emocional. Según Alvear Ortiz (2024), fortalecer la conciencia fonológica y el lenguaje oral desde los primeros grados resulta esencial para consolidar la escritura emergente, especialmente en niños que enfrentan condiciones de vulnerabilidad.

En las escuelas rurales, donde muchos estudiantes presentan dificultades de escritura desde etapas iniciales, estas funciones pueden verse afectadas por factores como el estrés familiar, la falta de estimulación temprana o la ausencia de recursos adecuados. De ahí la importancia de contar con estrategias psicopedagógicas que conecten no solo con los procesos cerebrales del aprendizaje, sino también con el entorno afectivo y social del niño. Es por esto, que, la intervención psicopedagógica, no puede reducirse a la corrección de dificultades aisladas, sino que debe integrar estrategias sensibles al contexto. Rojas Valladares, Domínguez, Torres y Pérez (2020) sostienen que la orientación educativa es un proceso de ayuda que moviliza los recursos del sujeto en su entorno, favoreciendo la reflexión y el conocimiento de sí mismo. De manera complementaria, Bisquerra (2010) plantea que la orientación debe articular prevención, desarrollo y acción social, reconociendo la influencia de las condiciones ambientales y familiares en el aprendizaje.

Los enfoques contemporáneos amplían esta mirada. El aprendizaje socioemocional (SEL) ha demostrado fortalecer la motivación y reducir conductas de riesgo en contextos vulnerables (Anchundia & Vega, 2024). Asimismo, las estrategias de inclusión educativa buscan garantizar acceso equitativo y reconocer la riqueza cultural de cada comunidad (Wilson Megret, Sánchez Rodríguez & Perdomo González, 2025). Finalmente, el manejo de las emociones en el aula se ha consolidado como un componente esencial para crear ambientes de aprendizaje seguros y significativos (Causil, 2024). Por esto, las estrategias psicopedagógicas deben conectar los procesos cerebrales del aprendizaje con el entorno afectivo y comunitario del niño, promoviendo una enseñanza situada, inclusiva y significativa que potencie tanto la conciencia fonológica como la participación social y el bienestar integral.

En conjunto, estos antecedentes respaldan la necesidad de diseñar intervenciones que fortalezcan la escritura desde los primeros grados y, al mismo tiempo, promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Para lograrlo, es fundamental estrechar los lazos entre escuela y familia, reconociendo que el acompañamiento afectivo y cotidiano es tan valioso como el pedagógico. Asimismo, la gestión de recursos humanos, materiales y simbólicos debe orientarse hacia propuestas flexibles, creativas y adaptadas a cada contexto, capaces de responder a las realidades de los niños en sus territorios. Solo así será posible construir entornos educativos que reconozcan la diversidad, impulsen el desarrollo integral y garanticen el derecho a aprender con sentido.

2. Marco teórico

Hablar de escritura en niños de primer grado en contextos rurales no es simplemente un ejercicio académico. Es reconocer que detrás de cada trazo mal hecho, de cada letra torcida, hay un niño intentando decir algo, expresar una emoción o contar una historia.

En nuestra experiencia como docentes, hemos notado que los niños no siempre se acercan a la escritura desde lo escolar. Muchos lo hacen desde lo afectivo: cuando escriben su nombre, el de su mascota, o cuando intentan anotar algo que escucharon a los adultos. Este gesto inicial es fundamental, pues revela que la escritura no se limita a la codificación de signos, sino que constituye una forma de pensamiento y expresión tan natural como el hablar. En este sentido, Galindo-Lozano y Doria-Correa (2019) señalan que la escritura debe trascender la transcripción mecánica y orientarse hacia escenarios de análisis y construcción de sentido, vinculando las intenciones y efectos de los discursos en contextos sociales y culturales.

De manera complementaria, Lopera Rivera (2018) enfatiza que en la escuela rural la escritura se convierte en una práctica social que rescata saberes comunitarios y experiencias cotidianas, lo que permite que los estudiantes se reconozcan como autores y participantes de una comunidad discursiva. Así, escribir el nombre propio o el de un ser querido no es un acto trivial, sino una forma de afirmación identitaria y de conexión con el entorno inmediato.

Desde la perspectiva neuropsicológica, Suárez y Quijano (2014) explican que la adquisición de la lectoescritura involucra tanto procesos cognitivos como afectivos, donde la conciencia fonológica y la memoria verbal se entrelazan con la motivación y la intención comunicativa. Esto confirma que la escritura no puede entenderse únicamente como un código gráfico, sino como un proceso complejo que articula pensamiento, emoción y cultura.

En consecuencia, la escritura debe ser concebida como una función natural del ser humano, un proceso que, al igual que el habla, emerge de la necesidad de comunicar, representar y compartir experiencias. Reconocer esta dimensión afectiva y social en las prácticas escolares es clave para promover una enseñanza situada, inclusiva y significativa,

que potencie la construcción de sentido más allá de la norma y la técnica. Esa espontaneidad es la que queremos recuperar desde una mirada psicopedagógica, que no solo enseñe normas, sino que escuche, acompañe y motive.

2.1 Marco Jurídico

Desde una perspectiva jurídica, el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en la educación básica está respaldado por un sólido conjunto de normas nacionales e internacionales que reconocen la lectura y la escritura como pilares fundamentales para el aprendizaje, la ciudadanía y la garantía de una educación de calidad. Este respaldo cobra especial importancia en contextos rurales, donde las estrategias deben adaptarse a la diversidad territorial y sociocultural de las comunidades.

Las siguientes disposiciones legales y políticas públicas sustentan este compromiso:

- **Constitución Política de Colombia (1991), Artículo 67:** Establece que la educación es un derecho de todas las personas, obligatoria entre los 5 y 15 años, e incluye al menos un año de preescolar. El Estado debe garantizar su calidad, lo que implica el desarrollo de competencias básicas como la lectura y la escritura.
- **Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):** Garantiza el acceso a la educación en zonas rurales mediante modelos pedagógicos pertinentes. Define que la educación básica debe promover el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna, incluyendo la comprensión, producción textual, lectura y escritura. El **Artículo 14** establece como objetivo de la educación primaria la adquisición de elementos fundamentales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2003–2006):** Establecen los logros esperados por grados en lectura, escritura, oralidad y literatura. Para grado primero, se espera que los estudiantes:
 - Lean textos sencillos de manera autónoma.
 - Reconozcan el sistema alfabético de escritura.

- Escriban textos breves con intención comunicativa.
 - **Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA (MEN, 2016):** Referentes que orientan los aprendizajes fundamentales por grado. Para grado primero en lenguaje, los DBA incluyen:
 - “Comprendo y explico el sentido global de los textos que leo.”
 - “Produzco textos breves y coherentes relacionados con mi entorno.”
 - “Relaciono el lenguaje oral y escrito para comunicar mis ideas.”
 - **Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLEO, 2018–2022):** Promueve estrategias pedagógicas que fortalecen la lectura y escritura desde la educación básica, con especial énfasis en contextos vulnerables y rurales (MEN, 2022).
 - **Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS (ONU, 2015):** Reconocen que una educación de calidad es clave para reducir la desigualdad y ampliar oportunidades en comunidades rurales, en línea con el derecho a aprender en condiciones dignas y con enfoque inclusivo.

2.2 Marco Conceptual

Este marco conceptual sustenta la propuesta de intervención psicopedagógica para la enseñanza de la lectoescritura en escuelas rurales multigrado. Se organiza en torno a cinco ejes que se complementan entre sí: los fundamentos teóricos, los procesos educativos en los primeros grados, los enfoques didácticos aplicados a la escritura, el papel de la intervención psicopedagógica dentro del aula y las estrategias efectivas para enseñar a escribir. A partir de estos componentes, se generan propuestas adaptadas al contexto, con sentido pedagógico y con un valor emocional que conecta directamente con la realidad de los estudiantes y sus comunidades.

2.2.1 Fundamentos Teóricos del Aprendizaje de la Escritura

Constructivismo y proceso de escritura

Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que la lectoescritura es un proceso constructivo en el que los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura a medida que interactúan con su entorno. Este enfoque identifica cuatro niveles:

Nivel presilábico: No hay asociación entre grafías y sonidos.

Nivel silábico: Se vincula cada sílaba con una grafía.

Nivel silábico-alfabético: Se combinan sílabas con letras aisladas.

Nivel alfabético: Se comprende la relación entre fonema y grafema, lo que permite escritura convencional.

Este modelo ha sido ampliamente implementado en estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje escrito, y enfatiza que los errores infantiles son pistas del pensamiento emergente que deben ser acompañadas pedagógicamente y respetadas como parte del desarrollo natural.

Sin embargo, autores contemporáneos complementan esta visión. Cassany (1999, 2006) entiende la escritura como práctica social y cultural, vinculada a géneros discursivos y contextos reales. Kalman (2004) enfatiza que aprender a escribir implica relacionar la escuela con las prácticas cotidianas de los estudiantes.

En el ámbito rural, Lopera Rivera (2018) destaca la necesidad de articular la escritura con los saberes comunitarios, mientras que Galindo-Lozano y Doria-Correa (2019) evidencian la urgencia de transformar prácticas centradas en la transcripción hacia escenarios de construcción de sentido. Por tanto, el modelo clásico sigue siendo un pilar, pero las perspectivas actuales lo amplían hacia una concepción integral de la escritura como proceso cognitivo, social y cultural.

Neurociencia del aprendizaje

Desde la neurociencia cognitiva, Dehaene (2015) sostiene que la lectura no es innata, sino que reutiliza circuitos cerebrales visuales y lingüísticos preexistentes. Sus hallazgos más relevantes incluyen:

- **Caja de letras:** Región especializada en la corteza occipito-temporal izquierda para el reconocimiento visual de palabras.
- **Procesamiento fonológico:** Mejora la capacidad del cerebro para procesar los sonidos del habla.
- **Plasticidad cerebral:** El entrenamiento lector modifica la arquitectura cerebral, facilitando el aprendizaje.
- **Importancia de la enseñanza estructurada:** Es fundamental instruir explícitamente en la correspondencia entre grafemas y fonemas.

Este enfoque permite comprender por qué la enseñanza debe ser multisensorial, repetitiva, progresiva y emocionalmente significativa desde los primeros años.

En nuestro trabajo con las escuelas rurales multigrado, estos principios se hicieron evidentes: los estudiantes respondieron mejor cuando se aplicaron estrategias que integraban lo visual, lo auditivo y lo kinestésico, confirmando la relevancia de la plasticidad cerebral en la adquisición de la lectura. El diagnóstico realizado en una de las instituciones mostró avances concretos en la fluidez y comprensión lectora, especialmente cuando la instrucción fue explícita en la relación grafema-fonema.

Como docentes, creemos que la teoría de Dehaene (2015) no puede quedarse en lo abstracto: debe dialogar con la práctica pedagógica y con los contextos sociales y culturales de los estudiantes. La lectura no es un don natural, sino una conquista cultural que transforma la arquitectura cerebral, y nuestros resultados en la institución rural confirman esta plasticidad. Por eso defendemos que la enseñanza de la lectura, especialmente en entornos rurales, debe ser estructurada y explícita, pero también emocionalmente significativa, vinculada a la vida cotidiana y a las experiencias comunitarias.

2.2.2 Procesos Educativos en los Primeros Grados

En grado primero, los procesos pedagógicos desempeñan un papel esencial en la formación del pensamiento escrito. Las competencias iniciales —como la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión oral y la producción de textos emergentes— se configuran a partir de prácticas escolares afectivas, continuas y situadas. Tal como señalan Dehaene (2015), Valle-Zevallos, Méndez-Vergaray y Flores (2024), y Capilla Hurtado (2015), estos componentes son determinantes para el desarrollo lector temprano y deben abordarse mediante estrategias explícitas, estructuradas y emocionalmente significativas

En contextos rurales, factores como la escasa infraestructura, la limitada formación docente y las trayectorias familiares fragmentadas pueden afectar el desarrollo de la escritura. Por ello, la escuela debe generar entornos seguros, estimulantes y conectados con la realidad territorial. Este planteamiento se sustenta en la alfabetización crítica de Freire (1970, 1968), quien concibe la lectura y la escritura como actos inseparables de liberación y conciencia social; en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la mediación del entorno en el aprendizaje; y en aportes contemporáneos sobre literacidad rural (Gélvez, Rincón & Villamizar, 2022), que reconocen la escritura y la lectura como prácticas sociales situadas.

2.2.3 Enfoques de Enseñanza de la Escritura

Existen distintos enfoques metodológicos que orientan la enseñanza de la escritura:

2.2.3.1 **Enfoque silábico:** Sustentado en Ferreiro y Teberosky (1979), se centra en la decodificación mediante el aprendizaje de sílabas como unidad básica.

2.2.3.2 **Enfoque comunicacional:** Desarrollado por Cassany (1999) y

Kalman (2004), promueve el uso de la escritura para construir sentido en interacción con otros.

2.2.3.3 **Enfoque de alfabetización inicial:** Planteado por Teberosky y Tolchinsky (1995) y retomado por Street (2003), busca una apropiación gradual del sistema de escritura en contextos significativos.

2.2.3.4 **Enfoque neurocientífico:** Explicado por Dehaene (2015) y Shaywitz (2003), muestra cómo se activan funciones cerebrales para adquirir la escritura y resalta la importancia de la enseñanza explícita y estructurada.

En esta propuesta, se privilegia el enfoque neurocientífico, tal como lo plantea Dehaene (2015), ofrece una comprensión profunda de los procesos cerebrales implicados en la adquisición de la escritura. Este enfoque subraya la necesidad de una enseñanza progresiva, la intervención temprana, el uso de materiales multisensoriales y el acompañamiento emocional sostenido. Investigaciones como las de Shaywitz (2003) refuerzan la idea de que la plasticidad cerebral permite que intervenciones oportunas tengan un impacto duradero en el desarrollo de la escritura.

No obstante, su aplicación en contextos rurales exige reconocer las condiciones territoriales que inciden en el aprendizaje: infraestructura limitada, formación docente desigual y trayectorias familiares fragmentadas. Por ello, resulta necesario articular la explicación neurocientífica con perspectivas socioculturales que conciben la escritura como práctica situada (Kalman, 2004; Street, 2003), vinculada a la vida cotidiana y a la identidad comunitaria.

Como autoras de esta propuesta privilegian el enfoque neurocientífico porque ayuda a entender con detalle cómo aprende el cerebro y qué necesita cada estudiante para avanzar

en la escritura. Este enfoque muestra que la enseñanza debe ser progresiva, con apoyos tempranos, materiales que estimulen varios sentidos y un acompañamiento emocional constante (Dehaene, 2015). Sin embargo, no lo tomamos de manera aislada: reconocen que escribir no es solo un proceso cerebral, sino también una práctica que se vive en comunidad, marcada por las condiciones sociales y culturales de los territorios rurales. Por eso, defienden una enseñanza de la escritura que una el rigor científico con la sensibilidad hacia la vida cotidiana de los estudiantes, generando espacios seguros, significativos y conectados con su realidad

Además, se reconocen dos rutas metodológicas predominantes:

Enfoque sintético: Se apoya en la tradición fonética y neurocientífica, parte de los fonemas hacia las sílabas y palabras. Dehaene (2015) lo respalda al mostrar que el cerebro necesita instrucción sistemática y progresiva para automatizar la correspondencia grafema-fonema. Shaywitz (2003) refuerza la importancia de la instrucción explícita y temprana para aprovechar la plasticidad cerebral.

Enfoque analítico: Se fundamenta en la perspectiva constructivista y sociocultural: parte de textos completos que se descomponen en unidades mínimas. Ferreiro & Teberosky (1979) destacan el valor de la exploración libre y la construcción de hipótesis sobre la escritura. Kalman (2004) y Street (2003) complementan esta visión al entender la escritura como práctica social situada, vinculada a la vida cotidiana.

Estas metodologías son las más pertinentes porque permiten equilibrar dos dimensiones, La neurocientífica, que aporta rigor explicativo y estrategias pedagógicas concretas (instrucción sistemática, materiales multisensoriales, acompañamiento emocional), y la sociocultural, que reconoce la escritura como práctica comunitaria, vinculada a la realidad rural y a la construcción de sentido. En este caso se elige el enfoque neurocientífico por su capacidad de explicar cómo aprende el cerebro y por las implicaciones pedagógicas que ofrece. Asumido, de manera crítica, el cual se complementa, con el enfoque analítico, reconociendo que la escritura también es una práctica social y cultural. En

consecuencia, defienden una enseñanza de la escritura que combine la instrucción sistemática con la exploración libre, generando procesos que sean al mismo tiempo rigurosos, significativos y conectados con la vida cotidiana de los estudiantes en un contexto rural.

2.2.4 Intervención Psicopedagógica en el Aula

La intervención psicopedagógica es un proceso especializado de acompañamiento que busca mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, atendiendo necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. Su propósito es prevenir dificultades, favorecer el desarrollo integral, y generar estrategias personalizadas. Como señalan Rojas Valladares et al. (2020), una intervención psicopedagógica efectiva no solo impacta en el rendimiento académico, sino que transforma las relaciones educativas, generando climas de aprendizaje más humanos y significativos.

En aulas multigrado-rurales, la intervención psicopedagógica contribuye a:

- Evaluar y reconocer trayectorias escolares individuales.
- Diseñar estrategias inclusivas, lúdicas y con pertinencia territorial.
- Fortalecer la autoestima y motivación de los estudiantes.
- Promover prácticas pedagógicas sostenidas y coherentes con la realidad.
- Articular escuela–familia–comunidad desde el afecto y la comunicación.

Según Rojas Valladares et al. (2020), una intervención psicopedagógica efectiva no solo mejora el desempeño académico, sino que transforma las relaciones educativas, generando climas de aprendizaje más humanos y significativos. Esta afirmación cobra especial relevancia en el contexto rural que se aborda en este trabajo, donde las condiciones materiales y sociales suelen limitar las oportunidades de aprendizaje. En escenarios con infraestructura insuficiente y trayectorias familiares fragmentadas, la intervención psicopedagógica se convierte en un puente que no solo fortalece la escritura como

competencia académica, sino que también humaniza la experiencia escolar, favoreciendo vínculos de confianza y colaboración entre estudiantes, docentes y comunidad.

Relacionada con el problema de investigación, esta perspectiva permite comprender que la enseñanza de la escritura no puede reducirse a técnicas aisladas, sino que debe articularse con procesos de acompañamiento emocional y social que generen sentido en la vida cotidiana de los estudiantes. Así, mientras el enfoque neurocientífico aporta la explicación de cómo aprende el cerebro y la necesidad de instrucción sistemática, la mirada psicopedagógica subraya que el aprendizaje solo se consolida en ambientes donde se reconocen las personas y sus contextos. Las autoras de esta propuesta asumen que la escritura debe enseñarse desde una doble dimensión: con el rigor que exige la neurociencia y con la sensibilidad que reclama la psicopedagogía. Por ello, defienden una intervención que no se limite a mejorar el rendimiento académico, sino que transforme las relaciones educativas, generando espacios seguros, humanos y significativos, especialmente en territorios rurales donde la escuela es también un lugar de encuentro y protección comunitaria.

2.2.5 Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura

La enseñanza de la escritura debe permitir que los niños se reconozcan como autores de sentido, no solo como repetidores de signos. Como señala Cassany (1999), escribir implica construir significado y participar en prácticas sociales, mientras que Kalman (2004) destaca que la escritura escolar debe vincularse con la vida cotidiana de los estudiantes. Aprender a escribir significa estructurar pensamientos, narrar experiencias y habitar el lenguaje desde la identidad, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1979) al reconocer la importancia de la exploración y la construcción de hipótesis en el proceso de adquisición de la escritura.

Estrategias didácticas efectivas incluyen:

Modelado de escritura: El docente verbaliza su proceso mientras escribe, favoreciendo

la metacognición (Cassany, 1999).

Escritura compartida: Se construyen textos en grupo, guiados por el docente, o que fomenta la colaboración y el aprendizaje situado (Kalman, 2004).

Talleres creativos: Promueven exploración de géneros, estilos y voces propias, fortaleciendo la identidad y la autoría (Cassany, 2006).

Organizadores gráficos: Ayudan a planificar y estructurar ideas, facilitando la organización del pensamiento escrito (Cuetos, 2009).

Revisión textual: Fortalece la conciencia metalingüística y el pensamiento crítico, permitiendo mejorar la calidad de los textos (Cassany, 1999).

Integración de la oralidad: Parte de relatos locales, cotidianos y familiares, reconociendo la escritura como práctica cultural situada (Kalman, 2004; Street, 2003).

Estas prácticas, cuando se adaptan al contexto rural, permiten que la escritura sea una herramienta de expresión, participación y transformación comunitaria. Tal como señala Cassany (1999), escribir no es repetir signos, sino construir sentido y participar en prácticas sociales; y como plantea Kalman (2004), la escritura escolar debe vincularse con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Desde una perspectiva psicopedagógica, Rojas Valladares et al. (2020) recuerdan que la intervención educativa efectiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que transforma las relaciones, generando climas de aprendizaje más humanos y significativos. En este sentido, las autoras de la propuesta asumen que enseñar a escribir no es únicamente transmitir técnicas, sino abrir espacios donde los estudiantes puedan reconocerse como sujetos de palabra y acción, capaces de transformar su entorno a través del lenguaje. Esta relación entre teoría y práctica es pertinente porque amplía la visión sobre la problemática: la escritura deja de ser un ejercicio mecánico y se convierte en un proceso integral que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social, ofreciendo una solución con sentido para las comunidades rurales.

2.2.6 Conceptualización de Temas Clave

Gamificación: Mejora la motivación y el aprendizaje significativo mediante dinámicas lúdicas (Hidalgo, 2022).

Método Silábico: Favorece la decodificación, aunque requiere complementos para la comprensión (Ramírez, 2022).

Material Didáctico Contextualizado: Mejora la enseñanza al vincular contenidos con experiencias locales (García et al., 2022).

Aprendizaje Basado en la Comunidad: El aprendizaje basado en la comunidad permite articular los procesos escolares con las prácticas culturales y sociales del territorio, fortaleciendo la pertinencia educativa. (McMillan & Chavis, 1986; Montenegro, 2015).

Estrategias Psicopedagógicas Contextualizadas: Las estrategias psicopedagógicas deben diseñarse considerando las características individuales y grupales de los estudiantes, así como las condiciones sociales y culturales del entorno. (Bisquerra, 2010; Rojas Valladares et al., 2020).

Tabla 1 Glosario Ampliado de Conceptos Clave

Concepto	Definición
Grafema	Unidad mínima de la escritura que representa un fonema
Fonema	Sonido que distingue palabras dentro del sistema sonoro del lenguaje
Conciencia fonológica	Habilidad para identificar y manipular los sonidos del habla
Fluidez lectora	Automatización en el reconocimiento de palabras para mejorar la comprensión

Plasticidad cerebral	Capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse al aprendizaje
Aprendizaje multisensorial	Integración de estímulos visuales, auditivos y táctiles en el proceso lector
Escritura emergente	Producción inicial de trazos y símbolos como expresión del lenguaje escrito
Escritura significativa	Producción de textos con sentido personal y contextual
Modelado de escritura	Estrategia en la que el docente escribe en voz alta mostrando el proceso cognitivo
Escritura compartida	Técnica en la que se construyen textos en grupo, negociando ideas y formas
Revisión textual	Proceso de lectura crítica para mejorar coherencia y claridad
Taller de escritura	Espacio pedagógico para explorar géneros, estilos y voces propias
Intervención psicopedagógica	Acompañamiento especializado que transforma las prácticas de enseñanza desde lo emocional, cognitivo y social

3. Metodología

Este capítulo describe el enfoque metodológico que sustenta la formulación y ejecución del proyecto de intervención psicopedagógica en el proceso de escritura en contextos rurales multigrado. Desde una perspectiva cualitativa, participativa y contextualizada, se emplea la metodología del Marco Lógico como herramienta estructural, articulando el diagnóstico, la planeación, la implementación y la evaluación del proceso.

Esta elección responde a la necesidad de construir una intervención situada, ética y replicable en territorios educativos con alta vulnerabilidad.

3.1 Metodología de Formulación del Proyecto: Método del Marco Lógico

¿Qué es el Marco Lógico?

El Marco Lógico es una metodología de planificación de proyectos orientada por objetivos, que permite estructurar de forma coherente las fases de intervención, desde el diagnóstico hasta la evaluación. Fue desarrollado por la USAID en 1969 y posteriormente adoptado por organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la GTZ (Cooperación Alemana) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) en Colombia, mediante la Metodología General Ajustada (MGA).

Según Ortégón, Pacheco y Prieto (2005), el Marco Lógico es una herramienta analítica que facilita la conceptualización, ejecución y evaluación de proyectos, mediante una matriz que relaciona objetivos, indicadores, medios de verificación y supuestos.

Relación con la intervención psicopedagógica

En el contexto de este proyecto, el Marco Lógico permite identificar necesidades reales en el aula rural multigrado, formular objetivos claros y medibles, así como la

realización de una planificación de actividades pertinentes y contextualizadas para finalizar por evaluar el impacto de la intervención psicopedagógica en los procesos de lectoescritura.

Este enfoque es especialmente útil en educación rural, donde los recursos son limitados y se requiere una planificación rigurosa pero flexible.

3.2 Objetivos del Diagnóstico

Objetivo General

Identificar las principales dificultades y fortalezas en los procesos de escritura de los estudiantes de primer grado de la sede Caño Maku, Institución Educativa Charras, —considerada como sede principal del estudio—, así como contrastar estos hallazgos con dos instituciones adicionales, con el fin de fundamentar el diseño de una intervención psicopedagógica contextualizada.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las habilidades de escritura presentes en los estudiantes mediante observación y pruebas diagnósticas.
- Analizar las prácticas educativas actuales en la sede Caño Maku, Institución Educativa Charras, con el fin de identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Sistematizar la información recolectada para establecer líneas base de intervención.

3.3 Beneficiarios

Este proceso está dirigido principalmente a los estudiantes de grado primero de la sede rural multigrado Caño Maku (San José del Guaviare), y a sus familias, reconocidas como actores fundamentales en el acompañamiento educativo. También involucra a la comunidad en general, considerada como actor indirecto en la construcción de aprendizajes. Cabe señalar que toda la información recopilada fue suministrada bajo condiciones de anonimato, garantizando la confidencialidad y el respeto hacia quienes participaron. Se utilizó un formato de aval institucional y otorgó consentimiento informado para las familias (Ver anexo No, 1).

3.4 Instrumentos de Recolección de Información

Basados en experiencias previas en educación rural (Galvis & Villamizar, 2022; Palmera, 2018), se propusieron los siguientes instrumentos:

Instrumento	Propósito
Guía de observación en el aula	Evaluar desempeño escritor en situaciones contextuales.
Prueba diagnóstica individual psicopedagógica	Medir conciencia fonológica, decodificación y producción escrita.

3.5 Análisis de Información

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la guía de observación, las anotaciones realizadas durante el proceso y la prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de primer grado en un contexto rural multigrado. La consigna dada en los gráficos 1, 2, y 3 a niños de 6 y 7 años, fue trabajar los números del 1 al 10, escribiéndolos en su cuaderno; así como los gráficos 4, 5, y 6 fueron actividades estructuradas y dirigidas a estos mismos niños. Uno de ellos solicitó la muestra, otro realizó únicamente garabatos y un tercero intentó avanzar en la escritura de los números.

El diagnóstico inicial permitió identificar desafíos relevantes en el aprendizaje de la escritura, evidenciando un desempeño general bajo en habilidades esenciales para el desarrollo lector y escritor, lo cual requiere acompañamiento pedagógico especializado.

Este análisis se sustenta en la teoría psicogenética de la escritura de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes plantean que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura de manera progresiva, transitando por etapas como la presilábica (garabatos), la silábica (uso parcial de signos) y la alfabética (correspondencia estable entre grafema y fonema). Así, el niño que solo garabatea se encuentra en una fase inicial de exploración, mientras que el que solicita la muestra refleja la necesidad de apoyo guiado para avanzar en la construcción de sus hipótesis.

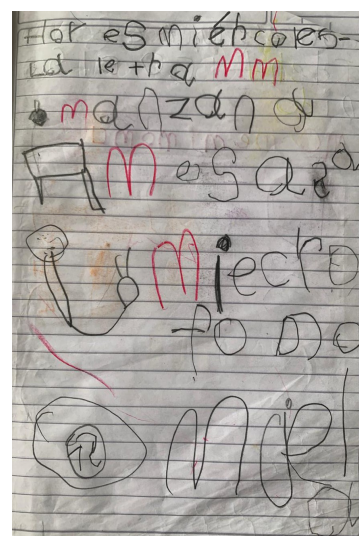
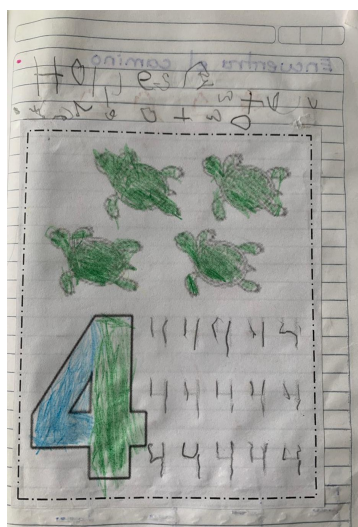
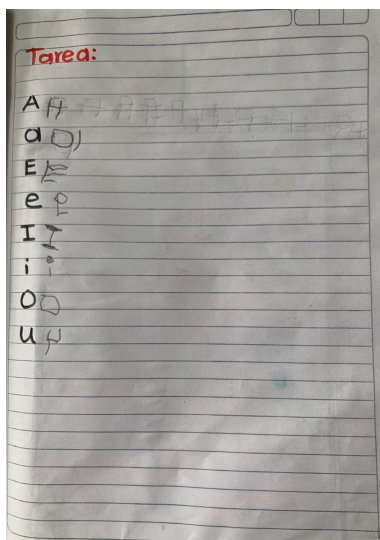
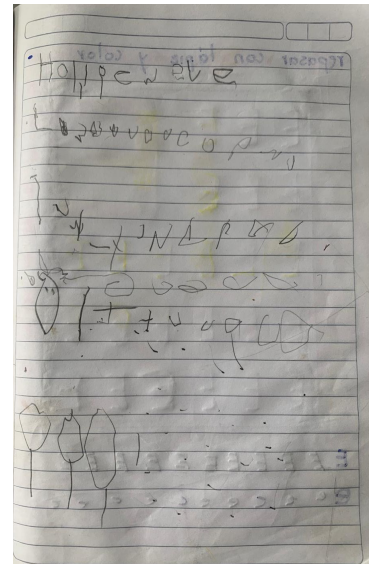
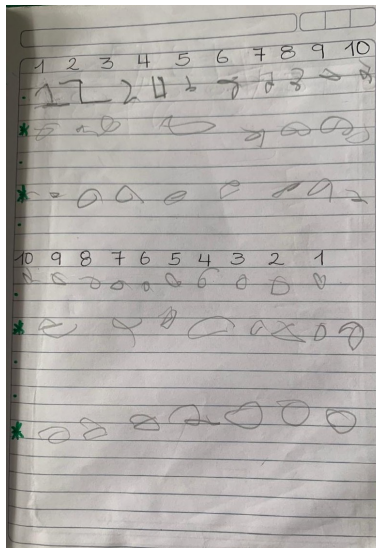
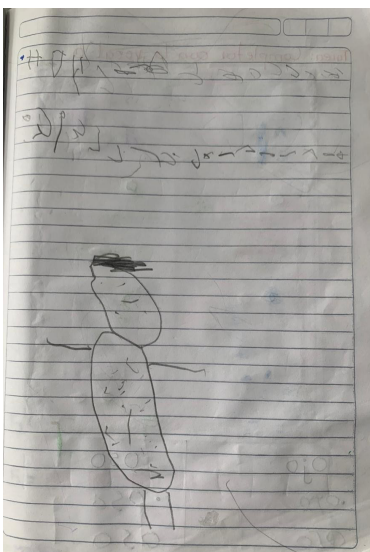
Desde la perspectiva psicopedagógica, este hallazgo confirma lo señalado por Rojas Valladares et al. (2020): la intervención educativa debe atender las diferencias individuales, generando estrategias personalizadas que reconozcan tanto las fortalezas como las dificultades. Además, como recuerda Cassany (1999), escribir no es repetir signos, sino construir sentido, lo que implica que las consignas deben vincularse con la vida cotidiana y el contexto cultural de los estudiantes, tal como sugiere Kalman (2004).

En consecuencia, los resultados iniciales muestran que la escritura en este contexto rural no puede abordarse únicamente desde la técnica, sino como un proceso integral que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social. Esto exige un acompañamiento psicopedagógico contextualizado, capaz de transformar las prácticas escolares en oportunidades de expresión, participación y construcción de identidad.

Como complemento, se anexan evidencias fotográficas, que tienen posibilidad en la metodología, dentro de la guía de observación en el aula, la cual ilustran el estado inicial del proceso escritural. En ellas se presta atención, frente al proceso de trazos realizados por los niños entre los 6 y 8 años, los cuales no corresponden aún a letras convencionales ni a palabras con estructura definida. Allí, predominan figuras, líneas y símbolos que reflejan una etapa exploratoria, en la que los estudiantes intentan representar ideas sin dominio claro del sistema gráfico. Desde la perspectiva sociocultural, Galindo-Lozano y Doria-Correa (2019) señalan que la escritura no puede reducirse a la transcripción mecánica de signos, sino que debe entenderse como práctica social y cultural. En este sentido, los intentos iniciales de los niños por escribir —aunque no se ajusten a la norma gráfica— son actos de comunicación que expresan su deseo de participar en una comunidad discursiva.

Siendo así, en el ámbito rural, Lopera Rivera (2018) muestra que estas primeras producciones cobran sentido cuando se articulan con los saberes comunitarios y las experiencias cotidianas, permitiendo que los estudiantes reconozcan la escritura como práctica situada y significativa.

Figuras 1 a 6 Imágenes de modos de escritura y representación gráfica de los niños



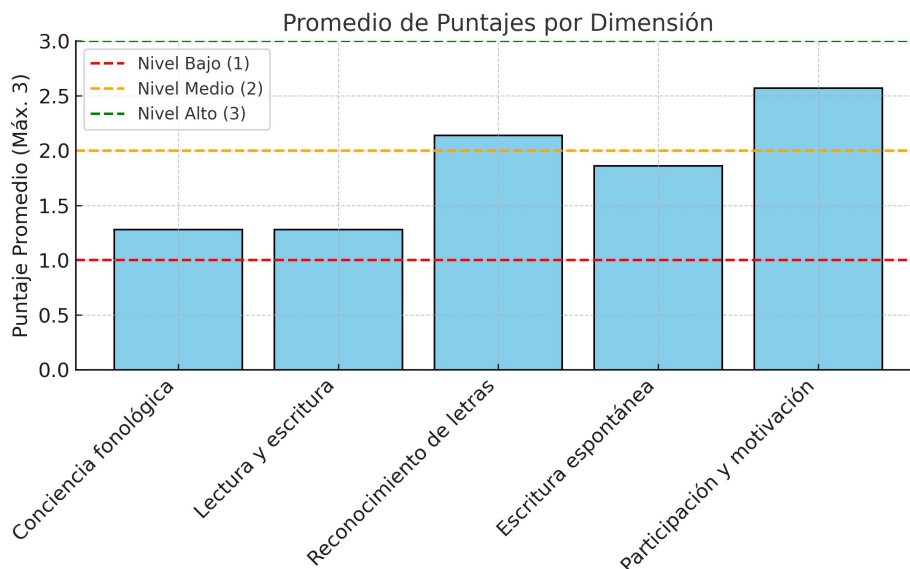
Finalmente, las imágenes evidencian la necesidad de fortalecer procesos básicos como el reconocimiento de letras, la direccionalidad del trazo y la construcción de palabras

con sentido. Estas evidencias, vistas en la guía de observación en el aula, coinciden con los resultados sistematizados en los instrumentos aplicados, y confirman la urgencia de implementar estrategias pedagógicas específicas que acompañen el desarrollo de la escritura desde sus fundamentos. Tal como señalan Suárez y Quijano (2014), las dificultades en la lectoescritura se relacionan con la conciencia fonológica y los mecanismos neuropsicológicos que sostienen la adquisición de la lectura y la escritura, lo que hace imprescindible diseñar intervenciones pedagógicas que atiendan estos procesos básicos desde el inicio.

4. Resultados

Con el propósito de comprender las condiciones iniciales del proceso de aprendizaje de la escritura en estudiantes de primer grado, se llevó a cabo una fase diagnóstica que integró diversas herramientas de recolección de información: guía de observación, y prueba psicopedagógica individual como se menciona en la metodología (Ver Anexo No. 2). Este proceso metodológico permitió construir una mirada situada sobre las prácticas escolares en un contexto rural multigrado, visibilizando tensiones, potencialidades y desafíos que atraviesan el desarrollo de habilidades escriturales.

A continuación, se presentan los resultados sistematizados, los cuales ofrecen claves interpretativas para orientar intervenciones pedagógicas pertinentes y éticamente cuidadosas.

Figura 7 Resultados del diagnóstico por dimensión

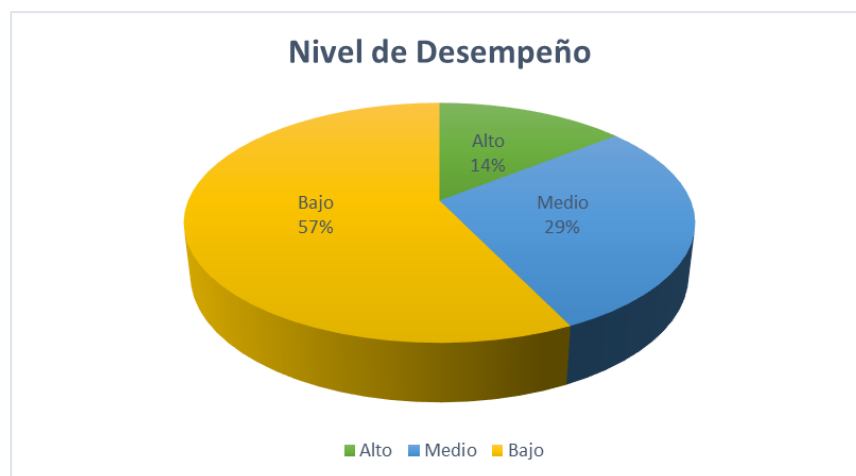
El propósito de Los porcentajes se define cualitativamente en tres niveles de desempeño: bajo (1 punto), medio (2 puntos) y alto (3 puntos).

En el nivel bajo, los estudiantes muestran trazos iniciales o escasa correspondencia entre sonido y grafía.

En el nivel medio, logran reconocer letras y producir palabras simples con errores, pero con intención comunicativa.

En el nivel alto, evidencian dominio fonológico, escritura coherente y participación autónoma.

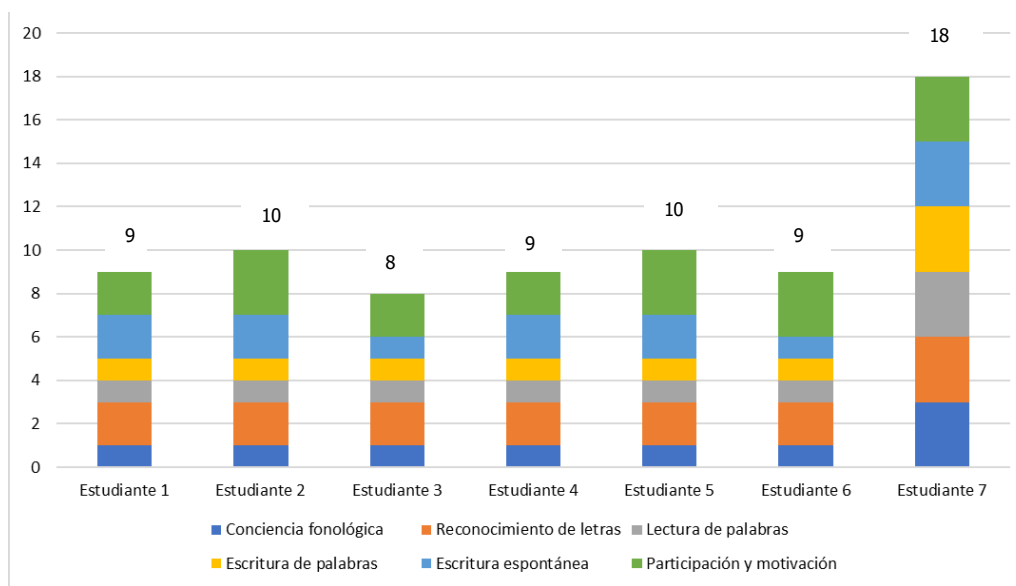
La diferencia entre niveles radica en el grado de apropiación del sistema gráfico: se pasa de intentos exploratorios sin sentido convencional (bajo), a producciones iniciales con cierta correspondencia (medio), hasta llegar a una escritura significativa y autónoma (alto).

Figura 8 Distribución de niveles de desempeño

Nota. La distribución porcentual refleja el rendimiento general observado en las pruebas diagnósticas.

Esta prueba diagnóstica inicial no solo mide puntajes, sino que permite identificar el nivel de desempeño de los estudiantes (bajo, medio o alto) en aspectos como conciencia fonológica, reconocimiento de letras, escritura espontánea y posible motivación. Sus resultados muestran las necesidades específicas y sirven como punto de partida para diseñar la intervención psicopedagógica. De esta manera, el diagnóstico y la intervención se complementan, el primero describe la situación y el segundo propone actividades multisensoriales y reflexivas que buscan mejorar la escritura desde el interés y la motivación de los niños y sus familias. En este sentido, la acción psicopedagógica se concibe como un acompañamiento integral que reconoce al estudiante en su contexto, potencia sus capacidades y orienta el proceso de aprendizaje hacia una experiencia significativa y transformadora

Para reconocer la realidad se aplicó un modelo de evaluación psicopedagógico por categorías diagnósticas:

Figura 9 Resultados aplicación del modelo de evaluación psicopedagógico

En el análisis de los resultados obtenidos según la prueba psicopedagógica aplicada se identifican tres perfiles diferenciados entre los estudiantes evaluados. Por un lado, los estudiantes 1, 3, 4 y 6 presentan puntajes entre 8 y 9, lo cual sugiere dificultades persistentes en competencias técnicas como la lectura, la escritura y la conciencia fonológica. Esta situación demanda una intervención psicopedagógica focalizada. La prueba diagnóstica inicial, más allá de los puntajes, debe entenderse como un recurso para identificar niveles de desempeño en conciencia fonológica, reconocimiento de letras, escritura espontánea y disposición hacia el aprendizaje. Sus alcances se concretan en la detección de necesidades específicas y en la caracterización de los perfiles de los estudiantes, lo que permite orientar la intervención hacia estrategias multisensoriales y reflexivas.

En este sentido, la intervención psicopedagógica debe priorizar el desarrollo de habilidades fonológicas y la escritura funcional, mediante actividades de codificación progresiva que atiendan las dificultades persistentes. Si bien la medición no incluyó de manera concreta la participación y la motivación, se reconoce que estas dimensiones constituyen posibilidades de apoyo y fortalecimiento: la disposición afectiva de los

estudiantes y su interés potencial por aprender pueden convertirse en factores clave para acompañar el proceso de intervención y favorecer la consolidación de sus competencias escriturales. Así, diagnóstico e intervención se complementan, el primero describe la situación de partida y el segundo traduce esos hallazgos en acciones pedagógicas que reconocen al estudiante en su contexto y promueven aprendizajes significativos.

Por otro lado, los estudiantes 2 y 5, con puntajes de 10, se ubican en un nivel medio de desempeño. Aunque aparentemente se evidencia una mayor participación y motivación, estos aspectos no fueron objeto de medición sistemática en la prueba aplicada, por lo que la apreciación resulta subjetiva. En consecuencia, la participación y la motivación deben entenderse como dimensiones potenciales de apoyo, cuya influencia en el aprendizaje puede ser considerada en el diseño de la intervención psicopedagógica, pero no como hallazgos derivados directamente del diagnóstico inicial.

En estos casos, se recomienda el uso de actividades de refuerzo grupal que integren apoyos visuales y auditivos, favoreciendo la automatización de procesos básicos de decodificación. Desde el plano didáctico, esta relación se sustenta en la necesidad de articular estrategias multisensoriales con prácticas colaborativas, de modo que los estudiantes ejerciten la correspondencia grafema–fonema y desarrollen hábitos de lectura y escritura en un contexto compartido. Tal como señalan Buñay-Tipan y Cazorla-Basantes (2023), el aprendizaje multisensorial en la lectoescritura potencia la motivación y la comprensión al involucrar simultáneamente la vista, la audición y el movimiento, lo que facilita la consolidación de competencias básicas.

Finalmente, el estudiante 7, con un puntaje de 18, demuestra dominio consolidado en todas las competencias evaluadas. Este desempeño sugiere que el niño está preparado para asumir retos más complejos, como la escritura de oraciones con sentido, la lectura comprensiva y la producción de textos breves. En su caso, esta propuesta se hace desde una postura epistémica constructivista–crítica, que concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción y reflexión, orientado a estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para transformar su realidad. Tal como señalan Vygotsky y Freire,

el conocimiento se construye en interacción con el entorno sociocultural y adquiere sentido cuando fomenta la conciencia crítica y la posibilidad de transformar la realidad (Rodríguez Arocho, 2019).

A pesar de las dificultades académicas encontradas en procesos básicos como la lectura, la escritura y la conciencia fonológica, el resultado más alto se obtuvo en la dimensión de participación y motivación. Aunque estos aspectos no fueron objeto de medición sistemática, su presencia constituye un factor protector invaluable, pues pueden reflejar curiosidad, interés, entusiasmo y apertura al aprendizaje, lo cual puede compensar parcialmente las limitaciones académicas. En este sentido, las dificultades marcan la necesidad de intervención pedagógica focalizada, mientras que la motivación y la participación ofrecen un terreno fértil para que dichas estrategias tengan mayor impacto. La combinación de ambos planos permite comprender que, si bien los retos académicos requieren acompañamiento específico, la disposición afectiva y social de los estudiantes se convierte en un recurso clave para sostener el esfuerzo, favorecer la resiliencia y consolidar progresivamente sus competencias escriturales.

Las posibles causas de las dificultades observadas pueden vincularse con factores contextuales como la escasa disponibilidad de recursos didácticos, la complejidad inherente al aula multigrado y la baja participación familiar, aspectos que emergen con fuerza en la interpretación transversal de los datos. Sin embargo, para no permanecer únicamente en el plano subjetivo, es importante precisar estas afirmaciones a partir de los resultados concretos del diagnóstico: se evidencian limitaciones en el reconocimiento de letras, en la direccionalidad del trazo y en la construcción de palabras con sentido, lo que confirma la necesidad de estrategias pedagógicas específicas. De este modo, los factores contextuales se entienden como condiciones que amplifican las dificultades académicas detectadas, mientras que el diagnóstico ofrece la base objetiva para orientar la intervención psicopedagógica hacia el fortalecimiento de los procesos fundamentales de la escritura.

Los resultados obtenidos permiten identificar tres niveles diferenciados de desempeño entre los estudiantes evaluados, lo cual aporta elementos clave para la toma de decisiones pedagógicas y psicopedagógicas.

El análisis de las prácticas educativas actuales en la sede Caño Maku de la Institución Educativa Charras permite identificar tanto fortalezas como limitaciones y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre las fortalezas se destaca la disposición y motivación de un grupo de estudiantes que, ubicados en niveles medio y alto de desempeño, muestran interés por participar en las actividades escolares y constituyen un factor protector que puede ser aprovechado pedagógicamente. Asimismo, el estudiante que alcanza el nivel alto abre la posibilidad de implementar tutorías entre pares, lo que refleja prácticas colaborativas emergentes en el aula.

En cuanto a las limitaciones, se observa que la mayoría de los estudiantes (57%) se ubican en el nivel bajo, con dificultades significativas en conciencia fonológica, lectura convencional y escritura funcional, lo que evidencia que las prácticas actuales no logran garantizar un acceso equitativo al proceso lectoescritor. Sin embargo, estas limitaciones también abren oportunidades de mejora: la implementación de estrategias multisensoriales (visuales, auditivas y kinestésicas), el diseño de intervenciones individualizadas y sostenidas, y el enriquecimiento de los procesos formativos mediante propuestas de extensión y producción textual.

La sistematización de la información recolectada permite establecer una línea base de intervención clara y fundamentada. La distribución de los niveles de desempeño (57% bajo, 29% medio y 14% alto) constituye un insumo diagnóstico que orienta la priorización de acciones pedagógicas. Los datos concretos sobre las dificultades —limitaciones en el reconocimiento de letras, la direccionalidad del trazo y la construcción de palabras con sentido— confirman la necesidad de fortalecer los procesos fundamentales de la lectoescritura.

Al mismo tiempo, la identificación de factores protectores como la motivación y la participación, aunque no evaluados sistemáticamente, complementa la línea base al mostrar dimensiones humanas que pueden potenciar la intervención. De este modo, la

sistematización no solo describe el estado actual del grupo, sino que también ofrece criterios objetivos y subjetivos para diseñar estrategias pedagógicas focalizadas, sostenidas y contextualizadas, que respondan a las necesidades detectadas y aprovechen las disposiciones positivas de los estudiantes.

En síntesis, para el desarrollo de la propuesta de intervención, se tienen en cuenta diversos elementos que se desprenden, por una parte, del diagnóstico del grupo poblacional en particular, que arrojó la necesidad de fortalecer procesos de conciencia fonológica, escritura convencional y reconocimiento de letras. Por otra parte, de la perspectiva sociocultural del aprendizaje, que incorpora la realidad del contexto en el acompañamiento para lograr aprendizajes situados y más profundos y, por último, se incorpora también el marco normativo para el aprendizaje de la escritura inicial en Colombia que propone también una mirada contextualizada, especialmente en sectores rurales. Se busca que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, de producción escrita en el caso de interés de esta propuesta, con autonomía, pertinencia y que permitan disminuir las diferencias e inequidades entre los sectores rurales y urbanos.

4.1 Diseño de la propuesta *Sembrando huellas de tinta*

Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica revelan una diversidad de trayectorias en el proceso de aprendizaje de la escritura, atravesadas por factores contextuales, emocionales y pedagógicos propios del aula rural multigrado. Esta heterogeneidad no solo evidencia la necesidad de acompañamientos diferenciados, sino que también invita a pensar estrategias que reconozcan las particularidades de cada estudiante, sin perder de vista el tejido colectivo que sostiene la experiencia escolar.

En este sentido, el diseño de la propuesta se fundamenta en una mirada transformadora, que busca responder a los niveles de desempeño identificados mediante acciones pedagógicas pertinentes, sensibles y sostenibles. La intervención se organizará en

fases progresivas que integran diagnóstico ampliado, actividades multisensoriales y seguimiento reflexivo, con el propósito de fortalecer la escritura desde el interés y la motivación. Este planteamiento se justifica en las características de los estudiantes, quienes en su mayoría presentan dificultades significativas en conciencia fonológica, lectura convencional y escritura funcional, lo que exige un acompañamiento sostenido y contextualizado. Al mismo tiempo, se reconoce que la participación y la motivación, aunque no fueron objeto de medición sistemática, constituyen dimensiones humanas que pueden actuar como factores protectores y potenciar la eficacia de las estrategias pedagógicas.

Investigaciones recientes muestran que el aprendizaje escrito requiere atender tanto lo cognitivo como lo socioemocional: Anchundia y Vega (2024) evidencian que el desarrollo de habilidades socioemocionales impacta directamente en la disposición hacia la lectoescritura; Causil (2024) subraya que el manejo de las emociones en el aula favorece ambientes seguros y significativos para aprender; y Wilson Megret, Sánchez Rodríguez y Perdomo González (2025) destacan la necesidad de estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad cultural y promuevan la participación equitativa. Estas perspectivas actuales sustentan la propuesta de una intervención integral, sensible al contexto y orientada a la construcción de sentido en la escritura, en coherencia con los resultados obtenidos y con las condiciones particulares del entorno educativo en el que se desarrollan los estudiantes.

4.2 Modelo de intervención – Fases

La propuesta se articula en tres fases progresivas, orientadas a responder a los niveles diferenciados de desempeño identificados

Tabla 2 Fases de la propuesta de intervención

Fase	Objetivo	Estrategia	Atención a la diversidad
1. Reconocimiento del contexto y vinculación	Comprender el entorno escolar, las dinámicas del aula multigrado	Se aplicará la observación situada para identificar cómo los niños se relacionan con la escritura en su entorno	Identificación de estilos de aprendizaje, intereses y

afectiva	y las disposiciones emocionales del grupo.	escolar; entrevistas breves para explorar sus percepciones y emociones frente al acto de escribir; y actividades lúdicas de exploración de la escritura para motivar la producción escrita mediante juegos, letras móviles y creación de mensajes o cuentos colectivos.	vínculos afectivos de cada estudiante.
2. Intervención pedagógica diferenciada	Fortalecer las competencias lectoras y escritoras mediante estrategias multisensoriales y colaborativas.	Se aplicarán talleres grupales con actividades como la creación colectiva de cuentos o murales escritos; juegos fonológicos que incluyan rimas, adivinanzas y segmentación de palabras para fortalecer la conciencia	Adaptación de materiales y ritmos según nivel de desempeño; apoyos específicos para estudiantes con

		sonora; y escritura compartida y funcional mediante la elaboración conjunta de cartas, listas o carteles, orientando a los niños a escribir con un propósito real y significativo.	mayores dificultades.
3. Seguimiento reflexivo y proyección	Evaluar avances, ajustar estrategias y	Se aplicarán portafolios de escritura donde los niños conserven sus textos, dibujos	Retroalimentación personalizada; propuestas de

formativa	proyectar nuevas metas de aprendizaje.	y borradores para evidenciar su progreso; rúbricas cualitativas que valoren aspectos como la coherencia, la originalidad y el esfuerzo personal en cada producción; círculos de escritura creativa en los que los estudiantes lean y comenten sus textos para fortalecer la expresión y la escucha; y socialización familiar mediante exposiciones o lecturas compartidas, donde los padres conozcan y celebren los avances en la escritura de sus hijos.	extensión para estudiantes con desempeño alto.
------------------	--	---	--

4.3 Beneficiarios

En el proceso, los beneficiarios directos son los estudiantes de primer grado en contexto rural multigrado, con énfasis en aquellos que presentan dificultades persistentes en el proceso de escritura. Así mismo son beneficiarios los docentes del aula multigrado, como agentes clave en la implementación y sostenibilidad de la propuesta y por último las familias, como actores corresponsables del acompañamiento emocional y pedagógico.

4.4 Actividades

Desde una perspectiva psicopedagógica, el desarrollo de la escritura en contextos rurales multigrado requiere una intervención que reconozca tanto las habilidades cognitivas como los factores emocionales, sociales y contextuales que inciden en el aprendizaje. Las actividades propuestas buscan favorecer la construcción progresiva de la escritura como herramienta de expresión, comunicación y pensamiento, respetando los ritmos individuales y promoviendo el vínculo afectivo con el proceso educativo.

Este enfoque permite diseñar experiencias significativas que integran lo técnico y lo simbólico, lo grupal y lo individual, generando condiciones para que cada estudiante avance desde su punto de partida hacia niveles más complejos de producción escrita. El cuadro que se presenta a continuación organiza las actividades según niveles de desempeño, pero mantienen una lógica grupal que permite el trabajo colaborativo, la participación y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje. Para responder a esta realidad, se estructuró un modelo de acompañamiento psicopedagógico por categorías diagnósticas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3 Descripción de actividades

Categoría	Descripción	Necesidad identificada	Tipo de acompañamiento propuesto	Instrumento de observación
Conciencia fonológica	Reconocimiento y manipulación de sonidos.	Baja identificación de sonidos	Juegos auditivos, conciencia silábica. Se desarrollarán juegos auditivos: identificar sonidos del entorno, reconocer palabras que riman o distinguir el sonido inicial de objetos, para fortalecer la discriminación fonológica; y actividades de conciencia	Lista de chequeo (Conciencia de palabras, Conciencia silábica, Conciencia de rimas, Conciencia fonémica).

			<p>silábica, como segmentar palabras en sílabas con palmadas, formar palabras con tarjetas o unir sílabas para crear nombres, favoreciendo la relación entre el lenguaje oral y la escritura</p>	
Reconocimiento de letras	Identificación visual y auditiva de letras.	Baja asociación entre grafema y fonema.	Se empleará apoyo visual mediante láminas, tarjetas con palabras e imágenes, y murales de vocabulario para	Guía de observación con indicadores de identificación, pronunciación y trazado de letras

			<p>reforzar la asociación entre grafía y significado; y se realizarán ejercicios repetitivos como copiar palabras, trazar letras y practicar dictados breves, con el fin de afianzar la motricidad fina, la memoria visual y la automatización del proceso escritural.</p>	
Lectura de palabras	Decodificación y comprensión	Decodificación limitada	Se aplicará la lectura guiada para acompañar a	Rúbrica de progreso

	de palabras simples.		<p>los niños en la comprensión de textos breves, orientando la identificación de palabras, sonidos y significados; y el modelado, donde la docente escribe o lee en voz alta mostrando paso a paso cómo se construyen las palabras y oraciones, promoviendo la imitación consciente y el aprendizaje por observación.</p>	<p>(Reconocimiento de letras y sonidos, Decodificación de palabras, Fluidez lectora, Comprensión literal, Comprensión inferencial)</p>
--	----------------------	--	---	--

<p>Escritura de Palabras</p>	<p>Construcción correcta de palabras.</p>	<p>Transformación de los sonidos en símbolos escritos</p>	<p>Se implementará el copiado guiado, en el que los niños reproducen textos breves con apoyo de la docente para reforzar la direccionalidad, la forma de las letras y la organización del escrito; y dictados cortos, con palabras o frases sencillas relacionadas con su entorno, para fortalecer la atención auditiva, la</p>	<p>Producción escrita (Reconocimiento de letras y trazos básicos, Escritura de palabras simples, Construcción de frases cortas, Coherencia y organización de ideas, Expresión creativa y uso de vocabulario)</p>
-------------------------------------	---	---	---	--

			correspondencia sonido-letra y la ortografía inicial.	
Escritura espontánea	Producción libre de frases y textos cortos.	Baja coherencia y ortografía	Se promoverá la estimulación creativa mediante actividades como inventar finales de cuentos, dibujar para inspirar la escritura o crear textos a partir de imágenes, fomentando la imaginación y la expresión personal; y se brindará retroalimentación constante,	Registro anecdótico (Uso de letras y trazos iniciales, Formación de palabras sin apoyo directo, Construcción de frases sencillas, Coherencia en la expresión escrita, Creatividad y espontaneidad en el mensaje)

			resaltando los logros y orientando las mejoras de manera positiva para fortalecer la confianza y el gusto por escribir.	
Participación y motivación	Interés y disposición durante las actividades.	Alta disposición emocional	Se aplicará el refuerzo positivo reconociendo verbalmente los avances y esfuerzos de los niños mediante elogios, insignias o murales de logros, para fortalecer su motivación y autoestima; y se	Escala actitudinal

			realizarán dinámicas grupales como juegos cooperativos, creación de historias colectivas o actividades de escritura en equipo, que fomenten la colaboración, el respeto y el aprendizaje compartido.	
--	--	--	---	--

5. Conclusiones

El proceso diagnóstico realizado con estudiantes de primer grado en un contexto rural multigrado permitió identificar trayectorias de aprendizaje diversas, marcadas por desafíos significativos en el desarrollo de la escritura. La sistematización de los resultados evidenció tres niveles diferenciados de desempeño, lo que reafirma la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que reconozcan la heterogeneidad del grupo sin perder de vista el horizonte común de inclusión y equidad.

Desde una mirada psicopedagógica, se confirma que las dificultades en la escritura no pueden abordarse únicamente desde lo técnico, sino que requieren un acompañamiento integral que articule lo cognitivo, lo emocional y lo contextual. La motivación y la participación, identificadas como fortalezas transversales, se configuran como factores protectores clave para la implementación de estrategias significativas.

La propuesta de intervención construida en este trabajo se proyecta como una respuesta situada, ética y transformadora, que dialoga con las realidades del aula multigrado, las voces de los estudiantes y las posibilidades del territorio. Su diseño, basado en los principios del Marco Lógico, permite articular objetivos claros, actividades pertinentes y resultados esperados que promueven el desarrollo; de esta manera la escritura entendida como un proceso progresivo que permite a los estudiantes no solo decodificar y producir textos, sino también construir significados, expresar su mundo interior y ejercer una voz activa en su entorno social.

En coherencia con las conclusiones, el Marco Lógico articula tres aspectos centrales: por un lado, objetivos claros orientados a reconocer la diversidad de trayectorias, promover la escritura como proceso progresivo y fortalecer la relación escuela–familia–comunidad; por otro, actividades pertinentes que incluyen diagnósticos diferenciados, estrategias lúdicas y un acompañamiento integral en lo cognitivo, lo emocional y lo contextual; finalmente,

indicadores de logro que se evidencian en la identificación de niveles de desempeño, en la producción de textos coherentes y en la participación activa de estudiantes y familias.

5.1 Recomendaciones

- 5.1.1 Implementar intervenciones diferenciadas que respondan a los niveles de desempeño identificados, sin dividir el grupo, sino promoviendo trayectorias comprensivas hacia una escritura funcional y significativa.
- 5.1.2 Fortalecer el vínculo emocional con la escritura, mediante actividades que conecten con los intereses, experiencias y emociones de los estudiantes, favoreciendo la expresión personal y el sentido de pertenencia.
- 5.1.3 Incorporar estrategias multisensoriales en el trabajo escritural, especialmente con estudiantes que presentan dificultades persistentes, integrando apoyos visuales, auditivos y kinestésicos que faciliten la apropiación del sistema de escritura.
- 5.1.4 Promover espacios de tutoría entre pares, aprovechando el potencial de estudiantes con desempeño alto como mediadores pedagógicos, en un marco de respeto, colaboración y aprendizaje mutuo.
- 5.1.5 Vincular a las familias en el proceso educativo, mediante actividades sencillas que les permitan participar en la producción escrita de sus hijos, fortaleciendo el acompañamiento afectivo y la continuidad pedagógica en el hogar.
- 5.1.6 Desarrollar mecanismos de seguimiento formativo, que permitan evaluar avances no solo en términos de producto, sino también de proceso, motivación, esfuerzo y creatividad.
- 5.1.7 Se recomienda implementar a futuro la encuesta familiar, el diario de campo y los talleres exploratorios, con el fin de identificar las prácticas de acompañamiento educativo en el hogar, registrar hallazgos cualitativos durante el proceso de observación y estimular la escritura emergente.

Todas estas acciones permitirán recoger evidencias valiosas, comprender mejor el contexto de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo de la escritura en los niños.

Referencias

- Acosta Ramírez, C. (2024). Dislexia y disgrafía en contextos rurales: análisis clínico-educativo. *Neuropsicología Educativa*, 12(1), 25–41.
- Aguerrondo, I. (2009). *La escuela del futuro: hacia una pedagogía del sentido*. UNESCO.
- Alvear Ortiz, J. (2024). Bases cognitivas del aprendizaje lector en la infancia rural. *Psicología y Educación*, 31(1), 33–50.
- Alvear Ortiz, L. F. (2024). Desarrollo de habilidades de lecto-escritura en niños de educación inicial. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Amador Lesmes, B. H., Castellanos Melo, A., Barragán, L. A., & Cortés Torres, J. E. (2024). Estado del arte sobre estrategias y dispositivos didácticos para la escritura en posgrados. *Lenguaje*, 52(1), 1–20. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12829>
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3). (doi.org in Bing)
- Arias Gallego, L. (2022). Lectoescritura y TIC en el grado primero: una experiencia en El Resbalón. *Revista Colombiana de Educación*, 83(2), 112–130.
- Ayala Chávez, O. H. (2018). Estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la escritura desde grado primero a tercero de primaria en la Institución Educativa Indígena Agroambiental Puspued. Universidad de Nariño.
- Ayala Mendoza, A., & Gaibor Ríos, F. (2021). Impacto de la pandemia en el aprendizaje de la lectoescritura rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 59–76.
- Basurto-Mendoza, S. T., Pachay-López, M. J., Real-Loor, C. M., & Barcia-Briones, M. F. (2021). Orientación psicopedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 956–973. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385934>

- Beltrán Buelvas, M. (2023). Currículos urbanos en escuelas rurales: una mirada crítica. *Revista Colombiana de Currículo*, 9(2), 67–83.
- Bisquerra, R. (2010). *La orientación como proceso educativo*. Madrid: Morata.
- Buñay-Tipan, R. O., & Cazorla-Basantes, A. L. (2023). Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica. *Polo del Conocimiento*, 8(5), 404–422. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i5>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Capilla Hurtado, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110–120.
- Causil, M. (2024). Estrategias psicopedagógicas para el manejo de las emociones en el aula de clases en estudiantes de básica primaria: una revisión de los últimos diez años. Universidad Pontificia Bolivariana
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz-Iso, A., Velasco, E., & Meza, P. (2022). Intervenciones para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 398, 249–281.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

- Figueroa, M., & Garzón, L. (2020). Pedagogías situadas para escuelas multigrado en Colombia. *Revista Educación y Territorio*, 18(2), 55–72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Frith, U. (1996). A framework for understanding developmental disorders of literacy. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia* (pp. 1–20). Whurr Publishers.
- García, M. L., Táquez, M. E., & Gaviria, Y. S. J. (2022). Material didáctico y estrategias para el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes de primer grado en instituciones rurales y multiculturales. Universidad Pontificia Bolivariana. Repositorio UPB.
- Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163–176.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gélvez Caballero, J., Torres, L., & Medina, R. (2022). Literacidad rural como proceso comunitario. *Revista Educación Popular*, 14(3), 101–119.
- Gélvez, J. A., Rincón, J. C., & Villamizar, J. (2022). Literacidad rural: Prácticas sociales de lectura y escritura en contextos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 83, 45–67.
- Hernández Chávez, M., López, A., & Ramírez, J. (2024). Autonomía lectora en escuelas rurales: una experiencia participativa en Durango. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 18(1), 45–62.
- Hidalgo, A. M. R. (2022). La gamificación para la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en sexto grado. Universidad Nacional de Loja. Repositorio UNL.

- Jiménez Barreto, J., Rodríguez, N., & Campo, S. (2023). Estrategias lúdicas para potenciar la lectoescritura en zonas rurales. *Revista de Innovación Educativa*, 21(1), 134–150.
- Kalman, J. (2004). *Escribir en la escuela: Lo que escriben los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lopera Rivera, G. E. (2018). *Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Martínez Ruiz, S. (2024). Lectoescritura rural en tiempos de pandemia: retrocesos y desafíos. *Revista Educación y Sociedad*.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Lineamientos curriculares para el grado primero. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://mineducacion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-49849.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Informe de seguimiento al Plan Nacional de Lectura y Escritura. MEN.
- Molina-González, M. (2020). Acompañamiento psicopedagógico en zonas rurales: una mirada contextualizada. *Revista Colombiana de Educación Rural*, 15(2), 45–63.
- Montenegro, A. (2015). *Educación comunitaria y territorio: experiencias de aprendizaje situado*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Navas-Villarroel, M. L., Ruiz-López, P. M., Coba-Murillo, R. A., & Miranda-López, X. C. (2024). Desarrollo de la lectoescritura por medio de estrategias psicopedagógicas en niños de 6 a 7 años. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 155–166. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2641>
- Olmos, T. M. (2024). La intervención psicopedagógica y su impacto en las prácticas docentes para un aprendizaje significativo [Trabajo Final de Integración, Universidad de Flores]. Repositorio UFLO

- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–25.
- Rojas Valladares, M., Domínguez, L., Torres, J., & Pérez, A. (2020). *Intervención psicopedagógica: Perspectivas y prácticas para la mejora educativa*. Madrid: Editorial Síntesis
- Rojas Valladares, A. L., Domínguez Urdanivia, Y., Torres Zerquera, L. C., & Pérez Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45–51
- Suárez García, D. M. A., & Quijano Martínez, M. C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55–75.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Street, B. (2003). The new literacy studies: Context, interrelations, and applications. *Research in the Teaching of English*, 37(3), 293–301
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Valle-Zevallos, M. J., Méndez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1–15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson Megret, E., Sánchez Rodríguez, C., & Perdomo González, A. (2025). Estrategias psicopedagógicas para fomentar la inclusión en la educación infantil: enfoques innovadores y prácticas efectivas. *Desafíos Educativos – REDECI*, 8(16).

Anexos

Anexo 1 Formatos de aval institucional y de consentimiento informado

San José del Guaviare, 2 de Mayo del 2025

Licenciado
Bernardo Yuyani Acevedo Martínez
Rector
Institución Educativa Charras

Cordial saludo,

Yo Deisy Aguirre Cardenas, estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Por medio de la presente me permito solicitar el aval institucional para desarrollar un proceso de recolección de información diagnóstica con estudiantes de grado primero de la sede rural multigrado *Caño Maku* de esta institución, como parte fundamental del proyecto de investigación titulado *“Sembrando huellas de tinta: estrategias psicopedagógicas para inspirar la escritura en niños de primer grado en contexto rural”*.

Este diagnóstico tiene como objetivo identificar fortalezas, intereses y dificultades en el proceso de escritura de los niños, a través de actividades lúdicas y observación pedagógica, sin implicar evaluaciones formales ni calificaciones. La información recogida será utilizada exclusivamente con fines académicos, bajo criterios de confidencialidad, respeto ético y protección de los derechos de los participantes, y se socializará con las familias mediante consentimiento informado.

La investigación cuenta con el respaldo académico de la Universidad Pontificia Bolivariana y se ajusta a los lineamientos ético-legales vigentes, respetando los tiempos escolares, la autonomía institucional y la participación voluntaria de docentes, estudiantes y familias.

Agradezco profundamente su apertura y compromiso con la transformación educativa rural, y quedo atenta a su respuesta y a los

Recd.
De Deisy
Aguirre

lineamientos que consideren pertinentes para continuar con este proceso de forma articulada y respetuosa.

Atentamente,

Deisy Aguirre Cárdenas
Estudiante – Maestría en Psicopedagogía
Universidad Pontificia Bolivariana
Correo: deisyaguirre124@gmail.com
Teléfono: [REDACTED]
Firma: Deisy Aguirre Cárdenas

Consentimiento Informado para Familias

Proyecto: Sembrando huellas de tinta

Grado: Primero – Sede: Caño Maku

Investigadora: Deisy Aguirre Cardenas

Universidad Pontificia Bolivariana

Querida familia:

Queremos invitar a su hijo(a) a participar en un pequeño diagnóstico pedagógico sobre el proceso de escritura. Este ejercicio hace parte del proyecto "Sembrando huellas de tinta", una propuesta educativa que busca fortalecer la escritura en los niños y niñas de primer grado, a través de actividades significativas, cercanas y adaptadas al contexto rural.

Con mucho respeto, les compartimos los siguientes puntos importantes:

- Usted ha sido informado(a) sobre el propósito del diagnóstico.
- La información que se recoja será usada únicamente con fines pedagógicos y se mantendrá confidencial.
- Su participación es completamente voluntaria. Puede decidir retirarse en cualquier momento, sin ninguna consecuencia.
- No se aplicarán pruebas escolares ni se calificará a los niños.
- Este proceso busca comprender mejor cómo aprenden a escribir los niños, para apoyarlos de manera respetuosa y efectiva.

Anexo 2 Prueba psicopedagógica individual

2. Prueba Diagnóstica de Lectura y Escritura (Aplicación Individual)

Objetivo: Evaluar habilidades iniciales en el proceso lector y escritor.

Duración estimada: 15-20 minutos por estudiante.

Nombre: [REDACTED]

Lectura

A. Conciencia fonológica: ¿Con qué sonido empieza la palabra "sol"?

Repite con: luna, casa, pan.

B. Reconocimiento de letras: Presentar 10 letras mezcladas. Pedir que diga su nombre o sonido.

C. Lectura de sílabas: ma, me, mi, mo, mu / pa, pe, pi, po, pu.

D. Lectura de palabras: sol, mamá, gato, casa, leche.

Escritura

A. Escribir su nombre.

B. Copiar una frase: "La vaca come pasto."

C. Escritura espontánea: Escribe algo que te guste, puede ser una palabra o dibujo con palabras.

Registro de Resultados

Actividad	Nivel logrado (Alto / Medio / Bajo)	Comentarios
Conciencia fonológica	1	
Reconocimiento de letras	2	
Lectura de sílabas	1	
Lectura de palabras	1	
Escritura de su nombre	1	
Copiado de frase	1	
Escritura espontánea	2	

Total 8

Agradecemos de antemano su confianza y acompañamiento en este proceso.

Nombre del estudiante: [REDACTED]

Nombre del acudiente: [REDACTED]

Firma del acudiente: [REDACTED]

Fecha: 19-05-2025

Aval Institucional

Este proceso cuenta con el aval de la institución educativa, en cabeza de la coordinación académica y directiva, quienes han autorizado el desarrollo del diagnóstico psicopedagógico en los grupos de primer grado. Todo se realizará con ética, respeto y cuidado del bienestar de los niños y niñas.