



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN EDUCACION



**MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE
LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A
TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Jinni Bermúdez Espeleta

Tutora: Ada Echenique

Maracaibo, febrero 2026



Acta Defensa Tesis Doctoral

**Modelo Teórico orientado al desarrollo de las Competencias de Lectura y Escritura
en Estudiantes de Segundo y Tercer Grado a través de las TIC y Juegos de
Tradición Oral.**

Por: Bermúdez Espeleta Jinnis Jiseth
N° C.C.: 1.124.400.650

Tesis Doctoral del Doctorado en **Educación** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Ada Echenique (Tutora)
C.I. N°. 12.730.297

Dr. William E. Barazarte
C.I. N°. 7.242.110



*

Dra. Ginete Serrano
C.I. N°. 7.259.946

Dr. Elys Rivas
C.I. N°. 8.061.057

Dra. Belkys Guzmán de C.
C.I. N°. 4.569.663

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por darme el don de la vida, y guiar mi camino cada día.

A mi amado esposo e hijos, por llenar de amor y dulzura cada día de mi vida, LOS
AMO!

A mi madre por su entrega, dedicación y apoyo ¡LA AMO!

RECONOCIMIENTOS

A Dios todopoderoso por acompañarme y llevarme siempre de su mano, por darme fuerza para seguir adelante y alcanzar una meta más. .

A mi amado esposo Víctor por su paciencia, colaboración y apoyo en el desarrollo de esta investigación, por darme ánimo a seguir adelante y vencer todos los obstáculos a lo largo de estos semestres.

A mis amados hijos María Victoria y Maximiliano, por darme la fuerza que necesito para perseverar, alcanzar mis metas y ser su ejemplo a seguir.

A mi amada madre por apoyarme en todos los momentos de mi vida y su ánimo a lograr cada una de mis metas.

A mi tutora, Dra. Ada Echenique, por su apoyo y colaboración en la realización de esta investigación.

A mis estudiantes por toda la colaboración brindada en este estudio. A mi casa de estudio UPEL.

A mis profesores por sus enseñanzas impartidas. A todas aquellas personas, que de alguna u otra forma colaboraron en la realización de este estudio.

¡Mil Gracias!

Contenido

DEDICATORIA.....	IV
RECONOCIMIENTOS.....	V
CONTENIDO.....	VI
LISTA DE TABLAS	IX
LISTA DE GRÁFICAS.....	X
RESUMEN	XI
INTRODUCCIÓN	XII
CAPÍTULO I.....	13
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	13
Pregunta de la Investigación.....	189
Propósitos de la investigación.....	199
Propósito general.....	199
Propósitos Específicos.....	20
Justificación de la investigación.....	20
Vinculación con la línea de investigación.....	22
CAPÍTULO II.....	23
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO.....	23
Estudios previos.....	23
Fundamentos Teóricos.....	289
La lectura.....	289
Pragmática de la significación.....	30
Pragmática de la comunicación.....	30
La escritura como instrumento educativo.....	34
Relación entre escritura y lectura.....	37
Importancia de la lectura y la escritura.....	389
El docente en el fomento de la lectura.....	40

Importancia de las TIC en el desarrollo de competencias de lectura y la escritura.....	41
Los juegos tradicionales.....	45
La tradición oral.....	47
Teorías de sustento.....	499
Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978).....	50
Teoría del Constructivismo (Piaget, 1950; Bruner, 1960).....	53
Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968).....	553
Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983).....	57
Bases Teóricas sobre las TIC y Medios Digitales.....	58
Alfabetización Digital y Multimodalidad.....	58
Teoría de la Tecnología Educativa (TPACK).....	59
Gamificación Educativa.....	61
Bases legales.....	62
CAPÍTULO III.....	65
CONTEXTO METODOLÓGICO.....	65
Fundamentación paradigmática del objeto de estudio.....	65
Dimensión ontológica.....	65
Dimensión epistemológica.....	66
Dimensión Axiológica.....	67
Dimensión teleológica.....	67
Dimensión metodológica.....	68
Método.....	70
Fases de la Investigación.....	71
Fase Preparatoria: El Diseño de la Investigación.....	71
Fase de Trabajo de Campo: Recolección y Muestreo Teórico.....	72
Fase Analítica: El Método Comparativo Continuo.....	72
Fase de Escritura.....	72
Fase Informativa: Construcción de la Teoría Final.....	72
Actores de la investigación.....	73

Técnica e instrumentos de recolección	74
Observación participante	74
Entrevista semi-estructurada	75
Instrumentos de recolección	75
Diario de campo	75
Rigor de la Investigación	76
Procedimiento del análisis de la información	77
Consideraciones éticas	78
CAPÍTULO IV	81
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	81
CAPÍTULO V	140
MODELO TEORICO: MODELO DE CONVERGENCIA LÚDICO-DIGITAL Y CONTEXTUAL (CONLUDI)	141
REFERENCIAS	164
ANEXOS	172

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Matriz de Integración de Hallazgos y Codificación Sistémica (Modelo Strauss y Corbin)	83
Tabla 2. Categorización abierta. Pregunta 1	85
Tabla 3. Categorización abierta. Pregunta 2	87
Tabla 4. Categorización abierta. Pregunta 3	89
Tabla 5. Categorización abierta. Pregunta 4	91
Tabla 6. Categorización abierta. Pregunta 5	93
Tabla 7. Categorización abierta. Pregunta 6	95
Tabla 8. Comprensión y motivación por la lectura y escritura	97
Tabla 9. Categorías centrales y subcategorías	99
Tabla 10. Comparación de estructuras categoriales	138
Tabla 11. Esquema de las bases del modelo COLUNDI	157

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Modelo Teórico COLUNDI	158

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**MODELO TEÓRICO PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE LECTURA Y
ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE
LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA MATERNA-005-200014-10-2004

Autora: Jinni Bermúdez Espeleta
Tutora: Dra. Ada Echenique
Fecha: Febreo de 2026

RESUMEN

El estudio aborda la dificultad de integrar a los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 (La Guajira) en las culturas de lectura y escritura, un reto que exige la articulación del texto con el contexto cultural. El objetivo central de la investigación, basada en el método fenomenológico, es generar un modelo teórico orientado al desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria a través de las TIC y los juegos de tradición oral. La muestra se compuso de 20 estudiantes de estos grados, y la recolección de datos se efectuó mediante observación participante, encuesta semiestructurada y diarios de campo. El análisis cualitativo reveló hallazgos cruciales: La eficacia pedagógica está directamente ligada a la diversión, el juego y la atención personalizada del docente. Existe una Condición Lúdica/Social para el aprendizaje, donde los estudiantes disfrutan las tareas en el aula, pero las rechazan en casa. Esto demanda que el modelo priorice el aula como un Laboratorio Social asistido. El 100% de los estudiantes manifestó que los proyectos despertaron su interés por la lectura y escritura. Este éxito se atribuye a la Integración de las TIC como elemento motivacional y visual, a pesar de su baja frecuencia de uso actual. Los resultados validan la necesidad del Modelo CONLUDI, que se fundamenta en cuatro ejes interdependientes: el Eje Lúdico-Afectivo, la Diversificación Metodológica de los juegos ancestrales, la Integración Consistente de las TIC, y el Enfoque Contextual. El modelo busca la convergencia efectiva de lo ancestral, lo digital y lo afectivo para acelerar el desarrollo de las competencias lectoras.

Palabras claves: Escritura, etnoeducación, lectura, modelo didáctico, TIC.

INTRODUCCION

La lectura y la escritura constituyen las herramientas cognitivas y sociales más críticas en el proceso educativo, siendo la llave maestra para acceder, comprender y participar en el conocimiento disciplinar y el entorno diario. Sin embargo, a pesar de su fundamentalidad, los indicadores globales señalan una crisis de competencias. Bajo estas premisas, la presente investigación busca generar un modelo teórico orientado al desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria a través de las TIC y los juegos de tradición oral de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 del departamento de la Guajira.

El Capítulo I, introduce el foco central de la investigación. Inicia con la Contextualización del Problema, que establece la relevancia de las competencias de lectura y escritura. Posteriormente, se presentan los Interrogantes de la Investigación que guían el estudio. El capítulo culmina con la formulación de los Objetivos (General y Específicos), y la Justificación e Importancia del estudio.

El Capítulo II, proporciona el sustento conceptual de la investigación. Se inicia con los Antecedentes, revisando estudios previos sobre la integración de las TIC, los juegos de tradición oral y el desarrollo de competencias lectoras. El núcleo del capítulo lo constituyen las Bases Teóricas. Finalmente, se establecen las Bases Legales.

El Capítulo III, describe el diseño y el proceso de la investigación. Se define la Naturaleza de la Investigación, especificando el enfoque y el tipo de estudio. Se detalla la Población y Muestra. El capítulo incluye la descripción de las Técnicas e Instrumentos de Recolección utilizados y finaliza con el apartado de Análisis de Datos.

El Capítulo IV, es el capítulo constructivo de la tesis. La sección de Análisis e Interpretación de Resultados integra los hallazgos empíricos del trabajo de campo, contrastándolos con los objetivos de la investigación y el marco teórico.

Finalmente, el Capítulo V, presenta el modelo teórico sobre la base del análisis de los resultados de la investigación.

CAPITULO I

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

La lectura y la escritura son dimensiones fundamentales en el proceso educativo, pues constituyen herramientas clave para que los estudiantes no solo accedan al conocimiento formal, sino que logren una interpretación profunda de su realidad. Ambos procesos permiten a los alumnos decodificar y resignificar los signos y símbolos de su entorno, facilitando su participación activa en la sociedad. En esencia, la competencia de leer y escribir trasciende la alfabetización mecánica; es un ejercicio de interacción con la información que moldea la comprensión del mundo (Alvarado et al, 2023).

Sin embargo, el panorama global es crítico según el informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (2024), que señala que el 58% de los jóvenes en el mundo no alcanza los estándares mínimos de competencia lectora. Esta disparidad se agudiza en regiones como África Subsahariana (88%) y América Latina (36%), evidenciando brechas estructurales. En Colombia, aunque los resultados de la prueba PISA 2022 mostraron una resiliencia notable tras la pandemia —con una caída en lectura de solo 3 puntos frente a los 11 de la OCDE—, el puntaje promedio de 412 sitúa al país por debajo de los estándares internacionales. El dato más preocupante es que más del 50% de los estudiantes colombianos no superan el nivel básico de competencias, lo que exige una transformación educativa que deje de ignorar las realidades locales.

En este escenario, el éxito del proceso de adquisición de la lectura y la escritura en niños de básica primaria no depende exclusivamente de la técnica pedagógica, sino de la pertinencia cultural del contenido. Es aquí donde la tradición oral se convierte en el cimiento invisible pero esencial de la alfabetización. La oralidad, manifestada en relatos, mitos y cantos, es la primera estructura narrativa que el niño domina. Al integrar estas raíces culturales con las TIC, el aprendizaje no se siente como una imposición externa, sino como una extensión natural de su forma de hablar y sentir. El uso de herramientas digitales para transcribir, grabar o animar cuentos tradicionales permite que el niño

transite con mayor rapidez y fluidez desde la palabra hablada hacia la representación escrita, pues está trabajando con significados que ya le pertenecen y le motivan.

En contraste, América del Norte y Europa Occidental tienen las tasas más bajas, con solo un 14%. América Latina se sitúa en un nivel intermedio, con un 36% de jóvenes que no alcanzan los niveles competentes de lectura. Sugiriendouna gran disparidad en las competencias de lectura a nivel mundial y destaca la necesidad de abordar las desigualdades regionales en la educación.

Los datos de la UNESCO (2024) identifican tres (3) problemas principales que explican las bajas competencias en lectura y escritura entre niños y adolescentes. Primero, la falta de acceso a la educación limita las oportunidades para alcanzar niveles mínimos de competencia, debido a que los niños que no asisten a la escuela tienen pocas posibilidades de desarrollar estas competencias. Segundo, la incapacidad de mantener a todos los niños dentro del sistema educativo y asegurar su permanencia contribuye a la falta de competencia de lectura y escritura. Tercero, la calidad de la educación, incluyendo lo que sucede dentro del aula en términos de enseñanza y aprendizaje, también afecta el desarrollo de competencias en lectura y escritura. En conjunto, estos factores destacan la necesidad de abordar cuestiones de acceso, retención y calidad educativa para mejorar los niveles en lectura y escritura.

En este orden de ideas debe destacarse que, en Colombia el rendimiento en lectura ha mostrado mejoras desde que el país comenzó a participar en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en 2022; sin embargo, los estudiantes colombianos siguen obteniendo puntajes por debajo del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023). Con un puntaje promedio de 412 puntos en lectura, los estudiantes colombianos están en un nivel similar al de sus pares en Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. A pesar de los avances, todavía existe una brecha significativa en el desempeño en lectura en comparación con los estándares internacionales.

Colombia ha estado participando durante 16 años en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE, que mide las capacidades, habilidades y aptitudes de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, áreas clave para la resolución de problemas cotidianos.

En la edición 2022, Colombia fue uno de los ochenta (80) países participantes, que evaluó a siete mil ochocientos cuatro (7.804) estudiantes de 15 años de instituciones educativas públicas y privadas, tanto rurales como urbanas. Esta evaluación fue considerada un indicador importante de los sistemas educativos, especialmente tras la pandemia de Covid-19. Los resultados de PISA 2022 reflejan que el sistema educativo colombiano demostró resiliencia en las tres (3) áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias). A nivel global, los puntajes disminuyeron como era esperado después de la crisis sanitaria, pero la caída del promedio en Colombia fue menor. El análisis de resiliencia educativa se basó en tres (3) criterios: rendimiento, equidad y bienestar.

En términos de rendimiento, la reducción del puntaje promedio en matemáticas fue de 17 puntos para la OCDE, mientras que en Colombia fue de solo 8 puntos. En lectura, la OCDE tuvo una disminución de 11 puntos, mientras que Colombia solo bajó 3. En ciencias, el puntaje de la OCDE cayó 4 puntos, mientras que en Colombia disminuyó 2. Aunque los resultados colombianos de 2022 fueron más bajos que en 2018, han mejorado considerablemente desde su primera participación en 2006, con incrementos de 13 puntos en matemáticas, 24 en lectura y 23 en ciencias entre 2006 y 2022. No obstante, los datos muestran que más del 50% de los estudiantes colombianos no alcanzaron el nivel básico de competencias (nivel 2) en las tres áreas, lo que subraya la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo. En general, los puntajes de PISA 2022 han sido los más bajos para los países de la OCDE, y Colombia no fue la excepción.

Específicamente en La Guajira, contexto de esta investigación, esta relación es vital. La región está habitada en un 40% por el pueblo Wayuu, cuya lengua, el wayuunaiki, es el vehículo primordial de su cosmovisión. Aunque su uso escrito es limitado, la riqueza de su tradición oral ofrece un "capital lingüístico" único. En este entorno, los niños no inician sus procesos de lectura y escritura desde el vacío; lo hacen desde una estructura de pensamiento rica en símbolos y narrativas ancestrales.

Ignorar la tradición oral en favor de una enseñanza centrada puramente en la tecnología sería invisibilizar la identidad del estudiante. Por tanto, este proyecto propone que la lectura y la escritura se desarrollen mediante un diálogo constante entre la sabiduría de la ranchería y las posibilidades de los medios digitales, permitiendo que el niño se reconozca en lo que escribe y potencie su aprendizaje atendiendo a su realidad bicultural.

En un contexto más cercano la investigación será realizada la Institución Etnoeducativa No. 3 Aujero, ubicada en el municipio de Riohacha, departamento de La Guajira. Esta institución oficial cuenta con siete (7) sedes, siendo la sede principal la ubicada en el kilómetro 4 de la vía Maicao. Las sedes secundarias incluyen Aujero (sede principal), Cardonal, Urraichi, Yaresikat, Toroki y Monte Verde. La institución es mixta y académica, con una matrícula de setecientos dieciséis (716) estudiantes en niveles que van desde preescolar hasta media. Además, todas las sedes tienen acceso a servicio de energía, lo que indica una infraestructura básica que permite el funcionamiento educativo en la región. Permitiendo tener un entorno educativo diverso y con una cobertura relativamente amplia en términos de servicios básicos.

Las sedes anexas de la Institución Etnoeducativa No. 3 Aujero están enfocadas en proporcionar procesos pedagógicos apropiados para los niveles de preescolar y básica. Específicamente, las sedes desarrollan programas educativos para los grados de transición (nivel preescolar) y los primeros cinco (5) grados de la educación básica (primero a quinto). Las sedes secundarias están orientadas a cubrir las etapas iniciales de la educación, asegurando que los estudiantes en estos niveles reciban una educación adecuada y acorde a sus necesidades pedagógicas.

En relación a los resultados de las pruebas externas para los estudiantes de tercero y quinto grado muestran una tendencia hacia el nivel básico en la comprensión de lectura. Los resultados están por debajo de los promedios nacionales y de los alcanzados en el departamento de La Guajira. El análisis revela que los estudiantes enfrentan dificultades en los tres (3) componentes que evalúa la prueba de Lenguaje: pragmático, semántico y sintáctico. Las áreas específicas en las que tienen mayores dificultades incluyen:

Comparar textos con diferentes formatos y propósitos para identificar relaciones en su contenido.

Reconocer información explícita e implícita relacionada con la situación comunicativa del texto.

Recuperar información implícita y explícita de la estructura y organización de los textos y las situaciones de comunicación.

Esto indica que los estudiantes necesitan apoyo adicional para mejorar en la comprensión de textos y en el manejo de diferentes aspectos del lenguaje.

La Institución Etnoeducativa No. 3 Aujero enfrenta el reto de involucrar a los estudiantes en la cultura de la lectura y la escritura, con el fin de apropiarse de una herencia cultural que requiere un enfoque educativo que abarque tanto el texto como el contexto. La falta de interés y la apatía de los estudiantes aujeros hacia la lectura y la escritura reflejan un proceso de comunicación débil que dificulta la interacción entre la cultura wayuu y la cultura alijuna. Esto señala una brecha en la comunicación y el interés en la lectura y escritura, lo que complica la comprensión y la integración cultural entre ambas comunidades.

Así, se reconoce el derecho constitucional a la educación de los grupos étnicos, en particular los indígenas Aujeros, con miras a promover procesos de identificación, adquisición de conocimientos, socialización y uso efectivo de la lectura y la escritura. Esto requiere la implementación de estrategias específicas para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita, dado que el lenguaje escrito es una herramienta expresiva que se puede desarrollar y utilizar en el aula. El avance en estas habilidades demanda un enfoque metódico, sistemático y continuo, además de un conjunto de actividades diseñadas para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Alvarado et al, (2023). sostienen que las TIC pueden convertirse en una herramienta clave para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita, dado su impacto significativo en los sistemas educativos a nivel global. Estas tecnologías han transformado la dinámica en el aula y mejorado los métodos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las habilidades de lectura y escritura. El uso de las TIC en la educación permite ofrecer experiencias de aprendizaje más atractivas y personalizadas para los estudiantes. Al integrarlas, se promueven entornos educativos más dinámicos, lo que aumenta el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

A partir del planteamiento de Alvarado et al, (2023), se puede inferir que la integración de las TIC en la educación no solo moderniza los métodos de enseñanza, sino que también tiene el potencial de abordar desafíos tradicionales en el aprendizaje, como la falta de motivación o el desinterés de los estudiantes. Al hacer que las experiencias educativas sean más interactivas y personalizadas, las TIC pueden mejorar significativamente el compromiso de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más efectivo y profundo, especialmente en áreas clave como la comprensión lectora y la producción escrita.

Liriano (2024), subraya el impacto que la integración de las TIC ha tenido en la educación. Henao afirma que la tecnología puede potenciar la enseñanza de la lectura y escritura mediante la oferta de recursos variados y accesibles que mejoran la comprensión y el análisis crítico. Así mismo sostiene que las TIC han transformado los métodos educativos, facilitando nuevas formas de interacción y colaboración entre estudiantes y profesores, como el acceso a información en tiempo real, el uso de materiales multimedia y el desarrollo de habilidades digitales esenciales para el entorno actual. Ambos enfoques resaltan el papel clave de las TIC en la evolución de la educación y en la preparación para las demandas del siglo XXI.

De acuerdo a lo que se viene planteando tanto desde el escenario de estudio como de la relevancia del uso de las TIC para mejorar los procesos de lectura y escritura, específicamente la comprensión y producción de textos escritos, en el presente proyecto se pretende trabajar junto a los educadores para generar un modelo que impulse cambios significativos en el ámbito educativo con la integración de las TIC y el uso de juegos tradicionales como enfoque pedagógico que valora y utiliza el contexto cultural de los estudiantes como una herramienta educativa. Esto facilitará un aprendizaje más significativo y conectado con la identidad cultural de los niños.

Por lo tanto, el uso de las TIC y juegos de tradición oral para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, especialmente en un entorno rural como la Institución Etnoeducativa Rural No. 3 Aujero en La Guajira, será altamente efectivo. Las TIC proporcionan una variedad de herramientas y recursos que pueden hacer el aprendizaje más interactivo, atractivo y accesible.

La combinación de TIC y juegos tradicionales en el aula representa una innovación en las metodologías de enseñanza, aprovechando el juego como un medio para desarrollar habilidades clave de manera lúdica y eficiente. Según Cevallos (2024) para que los niños adquieran habilidades en lectura y escritura, es esencial que estas destrezas psicolingüísticas se desarrollen eficazmente en el proceso cognitivo de los estudiantes de primaria. La escuela debe enseñar a los alumnos a analizar críticamente los textos que leen y a aplicar lo que aprenden a su entorno real, creando una conexión práctica entre la lectura y la escritura y su vida cotidiana.

En el caso de la presente investigación se orientará a favorecer el desarrollo de las competencias de lectura y escritura específicamente en los estudiantes de 2 y 3 grado de la institución Etnoeducativa Rural No. 3 Aujero, a través de las TIC y los juegos de tradición oral. Esta fusión busca crear un entorno de aprendizaje dinámico que fomente el desarrollo lingüístico a la vez que favorece los procesos de comprensión y producción textual. Al emplear las TIC y las tradiciones orales, enriquecerá el aprendizaje cultural y lingüístico de los estudiantes, permitiéndoles conectarse más profundamente con su herencia cultural. Al basarse en juegos cotidianos y tradiciones orales propias de la región, la investigación será relevante y significativa para los estudiantes, aumentando así la efectividad del aprendizaje.

Pregunta de la Investigación

Lo anteriormente expuesto permite formular la siguiente pregunta problema:

¿Cómo favorecer el desarrollo de competencias de la lectura y escritura en los estudiantes de 2 y 3 grado de básica primaria de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 del departamento de la Guajira a través de un modelo teórico mediado por las TIC y los juegos de tradición oral?.

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un modelo teórico orientado al desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria a través de las

TIC y los juegos de tradición oral de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 del departamento de la Guajira

Propósitos Específicos

Develar las competencias de lectura y escritura que poseen los estudiantes de 2 y 3 grado oral de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 del departamento de la Guajira

Comprender el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes desde su contexto educativo, social y cultural.

Interpretar los factores que inciden en el desarrollo de competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes de 2 y 3 grado oral de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 del departamento de la Guajira

Concebir un modelo teórico orientado al desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria a través de las TIC y los juegos de tradición oral.

Justificación de la investigación

Las competencias de lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo académico y social de los niños. Son la base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación plena en la sociedad. Mejorar estas competencias en los primeros años escolares es determinante para asegurar el éxito educativo a largo plazo. El uso de las TIC en la educación ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar las habilidades de lectura y escritura, especialmente cuando se integran con prácticas pedagógicas culturalmente relevantes, como los juegos de tradición oral.

En este sentido, las TIC permiten no solo personalizar el proceso de aprendizaje, sino también conectarlo con las realidades culturales de los estudiantes, haciendo que la educación sea más significativa y motivadora para ellos. Al incluir los juegos de tradición oral, se respeta y fortalece el legado cultural de las comunidades, promoviendo el aprendizaje a través de experiencias cercanas a su entorno.

Este modelo, por tanto, busca cerrar brechas educativas, fomentar la preservación cultural y promover el desarrollo integral de los niños en comunidades rurales. La implementación de estas estrategias no solo beneficiará a los estudiantes en términos de competencias lectoras y escritoras, sino que también contribuirá a un sentido de pertenencia y valoración de su cultura, elementos clave para su formación como ciudadanos críticos y participativos.

Incorporar las TIC y los juegos de tradición oral en el proceso de enseñanza no solo enriquece el currículo, sino que también conecta el aprendizaje con la cultura local. Los juegos de tradición oral son herramientas poderosas para desarrollar habilidades lingüísticas, ya que fomentan la narración, la escucha activa, y el uso del lenguaje en contextos significativos. Estos juegos pueden fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y aumentar su motivación e interés por el aprendizaje.

La combinación de las TIC con los juegos de tradición oral puede ofrecer un enfoque pedagógico innovador que aproveche las fortalezas de ambos mundos. Las TIC pueden proporcionar plataformas digitales para documentar, compartir y expandir los juegos de tradición oral, mientras que estos juegos pueden dar un contexto culturalmente relevante y estimulante para el uso de las TIC.

Este modelo no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también ofrecerá herramientas y estrategias a los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza. A través de la capacitación y el desarrollo profesional, los docentes pueden aprender a integrar efectivamente las TIC y los juegos de tradición oral en sus clases, abordando los desafíos específicos que enfrentan en contextos rurales, también contribuirá para cerrar la brecha educativa entre estudiantes de áreas urbanas y rurales, al proporcionar enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades y contextos específicos de comunidades como Aujero en La Guajira. Al reconocer y valorar las diferencias culturales y lingüísticas, se promueve una educación más inclusiva y equitativa al abordar de manera integral los desafíos de la lectura y la escritura en contextos rurales, utilizando enfoques innovadores que combinan tecnología y tradición para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Como resultado, este estudio proporciona un valioso apoyo que permite a los docentes revisar y mejorar sus prácticas y, a partir de ahí, desarrollar y estudiar estrategias que les permitan mejorar las sugerencias pedagógicas o instructivas en el aula como medio para desarrollar las competencias de lectura y escritura.

Vinculación con la línea de investigación

El presente trabajo de investigación utilizará como línea de investigación la primera relacionada con la lectura y escritura la cual se acerca más a la línea Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna L-005-200014-10-2004. Esta línea tiene como propósito estudiar los problemas de: lectura, escritura del currículo en la educación Básica, media general y universitaria en el área de lengua y literatura. Analizar las estrategias de Comprensión Lectora y estudiar los niveles de Coherencia y Cohesión en la escritura.

El estudio de esta línea permite analizar a profundidad las estrategias de comprensión lectora que facilitan el proceso de aprendizaje y ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades para interpretar y analizar textos de manera crítica. Asimismo, se enfoca en el análisis de la coherencia y cohesión en la escritura, dos (2) aspectos fundamentales para la construcción de textos claros y bien estructurados, habilidades que son esenciales no solo en la educación, sino también en la vida cotidiana y profesional.

Al seguir esta línea de investigación, el trabajo se alinea con una problemática ampliamente reconocida en el sistema educativo: la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las áreas de lengua y literatura. Además, permite proponer metodologías y estrategias basadas en investigaciones previas que impacten de manera positiva en la alfabetización de los estudiantes, tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita, competencias fundamentales en cualquier área de conocimiento.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

Estudios previos

Basado en la revisión de la literatura publicada en el campo de la educación, el desarrollo de metodologías pedagógicas efectivas es importante para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Especialmente en el ámbito de la alfabetización, es esencial proporcionar a los estudiantes de primaria una base sólida en lectura y escritura.

Ajustado a estos parámetros impartidos comenzaremos por la descripción de la revisión desde el componente internacional y nacional.

Estudios previos internacionales.

Cedeño y Martínez (2025) investigaron acerca de “La tradición oral como estrategia didáctica innovadora en la educación básica”. Los autores desarrollaron un estudio con el objetivo de explorar la integración efectiva de la tradición oral en el currículo escolar para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la identidad cultural. La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Dr. Camilo Gallegos Domínguez, bajo una metodología mixta que incluyó métodos deductivos, inductivos y bibliográficos. La muestra estuvo integrada por 28 estudiantes, 2 docentes y 22 padres de familia. El estudio surgió ante la necesidad de rescatar las riquezas culturales locales que suelen ser desconocidas por la comunidad educativa.

Los resultados revelaron una aceptación generalizada de la tradición oral como una herramienta educativa valiosa, destacando un alto nivel de entusiasmo en los estudiantes al aprender mediante cuentos, leyendas y testimonios comunitarios. Se concluyó que la tradición oral no solo actúa como un componente histórico, sino como una estrategia didáctica innovadora que potencia la oralidad y la conexión emocional del estudiante con su entorno, siendo un recurso efectivo para mejorar la calidad educativa en la educación básica.

El aporte de esta investigación es fundamental porque posiciona la tradición oral como una innovación pedagógica, eliminando la idea de que es un recurso anticuado. Cedeño y Martínez (2025) proporcionan evidencia de que la inclusión de narrativas orales mejora el clima de aprendizaje y el interés del alumno, elementos que son la base para desarrollar posteriormente las competencias de lectura y escritura.

Corral (2021) presenta la tesis doctoral titulada: Estrategias didácticas innovadoras y su influencia en el aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes de la escuela Daniel Villacreses Aguilar, como parte de su trabajo para la Universidad San Gregorio de Porto Viejo - Ecuador. En la cual busca como objetivo principal determinar las estrategias didácticas que propician el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura. Así mismo Identificar las dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura mediante el criterio de los docentes.

La investigación empleó una metodología cuali-cuantitativa, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. La recolección de datos permitió obtener información objetiva sobre el fenómeno estudiado y, al mismo tiempo, profundizar en el análisis e interpretación de la realidad desde la perspectiva de los participantes. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos también se realizó desde un enfoque cuantitativo. La investigación incluyó la participación de veinte docentes de los niveles básica elemental y básica media de la escuela Daniel Villacreses Aguilar en Portoviejo, así como veinticinco alumnos del tercer año de básica, quienes conformaron la población y muestra del estudio.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas virtuales de Google dirigidas a los docentes y un test de la página Recursos Docentes aplicado a los estudiantes. El test incluyó un cuento y preguntas relacionadas, así como un dibujo con preguntas correspondientes, usando una escala de puntuación para evaluar las dificultades en lectura y escritura. La investigación, de tipo exploratorio y descriptivo, permitió identificar los problemas desde una perspectiva práctica y utilizó técnicas bibliográficas para profundizar en las variables estudiadas, como estrategias didácticas innovadoras y el aprendizaje de la lectura y escritura.

El estudio concluye que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes no son adecuadas para desarrollar habilidades en lectura y escritura, ya que carecen de innovación y creatividad. Esto provoca dificultades en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. Se sugiere que, para mejorar el proceso de aprendizaje, es necesario estimular a los alumnos con actividades y lecturas de su interés, relacionadas con su vida cotidiana. Además, se recomienda fomentar actividades que despierten la creatividad y la imaginación, como la lectura de cuentos y la elaboración de cartas o diálogos.

El estudio de Corral (2021) se alinea con el modelo teórico orientado al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado a través de las TIC y los juegos de tradición oral, ya que ambos enfoques enfatizan la importancia de metodologías dinámicas y contextualizadas para potenciar el aprendizaje. La incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, junto con actividades lúdicas basadas en la tradición oral, puede contribuir a despertar el interés de los estudiantes, mejorar su comprensión lectora y fomentar la escritura creativa. Así, la combinación de estos elementos con estrategias innovadoras propuestas en la investigación de Corral permite construir un ambiente de aprendizaje más atractivo y efectivo, en el que la lectura y la escritura se desarrollen de manera natural y significativa.

Asimismo, se tiene el estudio realizado por Delgado (2020) realizó un estudio Formación inicial docente para la enseñanza de la En lectura y escritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua, en el cual evaluó el currículo del programa de formación de maestros gestionado por el Ministerio de Educación Pública. Su investigación, desarrollada entre 2018 y 2019 en la modalidad regular, analizó la coherencia entre los contenidos del plan de estudios y las habilidades necesarias para enseñar lectura y escritura en los primeros niveles educativos. Mediante un enfoque cualitativo basado en el mapeo curricular, entrevistas a docentes en formación y observaciones de clases, el estudio identificó deficiencias en la preparación de los futuros maestros. Entre los principales hallazgos, se destacó que el currículo no está completamente alineado con la evidencia teórica, presentando vacíos en contenidos, bibliografía y tiempo de formación.

Además, se detectó que lo establecido en el currículo a menudo no se aplica en la práctica debido a factores contextuales y experiencias individuales de los docentes. Como conclusión, el estudio resalta que no se están abordando adecuadamente los elementos clave para garantizar un proceso efectivo de aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años escolares.

Este estudio se relaciona con el presente estudio, ya que ambos enfatizan la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura. Mientras Delgado evidencia carencias en la formación docente, lo que limita la implementación de métodos efectivos en el aula, el modelo teórico propone un enfoque innovador basado en el uso de tecnologías y juegos tradicionales para fortalecer estas habilidades. Además, ambas investigaciones emplean metodologías cualitativas, incluyendo entrevistas y observaciones, lo que refuerza la validez de sus hallazgos. La integración de estrategias más dinámicas y contextualizadas, como las propuestas en el modelo teórico, podría contribuir a cerrar las brechas identificadas en la formación docente y mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros niveles escolares.

Estudios previos nacionales

Se inicia el recorrido con el estudio de Bravo y Holguín (2022), en su investigación titulada "La tradición oral, estrategia didáctica para promover la lectura en los estudiantes del grado cuarto", presentada ante la Universidad de Santander (UNDESUR), plantearon como objetivo principal fortalecer los procesos lectores mediante el uso de la tradición oral como eje dinamizador. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, centrado en una muestra de estudiantes de básica primaria que manifestaban desinterés y bajos niveles de comprensión en la práctica lectora convencional. La metodología consistió en la implementación de una propuesta pedagógica que integró relatos populares, mitos y leyendas del contexto regional, apoyados en el uso de herramientas TIC para la visualización y recreación de las historias.

Los resultados evidenciaron que el vínculo entre la oralidad y la lectura facilitó la transición hacia una comprensión más profunda, logrando que los estudiantes pasaran de una decodificación simple a una interpretación con sentido. Las autoras concluyeron que la tradición oral actúa como un recurso cultural potente que, al ser mediado por la tecnología, transforma la lectura en una actividad lúdica y significativa.

La contribución de este trabajo a la presente investigación es sustancial, especialmente en lo que respecta a la validación de la oralidad como cimiento de la competencia lectora. Bravo y Holguín (2022) aportan una base teórica y práctica fundamental sobre cómo los "saberes de la comunidad" pueden ser transportados al aula mediante las TIC para generar un ambiente de aprendizaje motivador. Para el desarrollo de un modelo teórico orientado a segundo y tercer grado, este antecedente provee la evidencia necesaria de que el interés por el código escrito nace, en primera instancia, de la fascinación por el relato hablado.

La pertinencia de este antecedente es absoluta, ya que, aunque se enfoca en el grado cuarto, los hallazgos sobre la interacción entre TIC y tradición oral son perfectamente escalables y aplicables a los grados segundo y tercero. El estudio justifica que la integración de herramientas digitales no debe ser un proceso aislado, sino un soporte que potencie la riqueza narrativa de los juegos y relatos tradicionales. En consecuencia, este estudio sirve como un pilar justificativo para el modelo teórico propuesto, asegurando que el rescate de la palabra hablada es una vía pedagógicamente coherente para combatir el rezago en lectoescritura y fortalecer la identidad cultural del estudiante desde sus primeros años de escolaridad.

Por otro lado, el trabajo presentado por Abaunza (2022) en su tesis titulada "material didáctico para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en la asignatura de Lengua Castellana, grado primero de la Sede C Institución Camilo Torres Restrepo Barrancabermeja" Universidad Santo Tomas- Colombia El objetivo principal es identificar los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la lectura y escritura en la asignatura de Lengua Castellana en el grado primero de la Institución Camilo Torres Restrepo Sede C. Además, se busca diagnosticar el aprendizaje de la lectura y escritura en dicha asignatura y diseñar la estructura del material didáctico para mejorar la enseñanza de la lectura y escritura en el mismo grado y sede.

La investigación, de tipo descriptivo, se centró en los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura en la asignatura de Lengua Castellana en el grado primero de la Institución Camilo Torres Restrepo Sede C. Se inició con un análisis de los resultados de entrevistas a docentes para explorar los materiales didácticos empleados. Las conclusiones revelaron que, aunque se identificaron los principales materiales didácticos utilizados, como cartillas, láminas, tarjetas y fichas, los materiales innovadores basados en TIC son limitados. Esto sugiere una falta de integración de tecnologías que podrían transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

A partir del estudio de Abaunza (2022) aunque se utilizan diversos materiales didácticos tradicionales como cartillas, láminas y tarjetas para la enseñanza de la lectura y escritura en el grado primero de la Institución Camilo Torres Restrepo, existe una limitada integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en este proceso. Esto implica que, a pesar de contar con herramientas pedagógicas convencionales, hay una oportunidad para innovar y mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura mediante la incorporación de TIC, lo que podría hacer más dinámico y efectivo el proceso de enseñanza.

La investigación de Abaunza (2022) resalta la importancia de actualizar y diversificar los recursos didácticos con enfoques tecnológicos que permitan a los estudiantes acceder a experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas. Esto sugiere que la falta de herramientas innovadoras puede estar limitando el potencial de los estudiantes para desarrollar habilidades lectoescritoras de manera más eficiente, lo cual señala la necesidad de una evolución en las estrategias pedagógicas dentro del aula para mejorar los resultados de aprendizaje en el contexto actual.

La propuesta del modelo teórico se relaciona con los estudios previos al abordar las deficiencias identificadas en la enseñanza de la lectura y escritura, al adaptar las estrategias didácticas al contexto cultural de los estudiantes y al utilizar métodos innovadores que han demostrado ser efectivos en la mejora de las competencias lectoras y escritoras. Los estudios han identificado deficiencias en comprensión lectora y producción textual, así como la necesidad de estrategias pedagógicas eficaces.

Las diferentes propuestas se enfocaron en abordar estas deficiencias mediante la implementación de TIC y juegos de tradición oral, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y la producción textual, tal como se sugirió en los estudios previos.

Fundamentos Teóricos

Los fundamentos teóricos del presente proyecto de investigación comprenden conceptos que tienen relación con la temática propuesta, se expondrán conceptualizaciones, teorías y bases legales que permitirán sustentar la investigación.

La lectura

El enfoque del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) sobre la lectura destaca que este acto es un proceso complejo que implica mucho más que simplemente decodificar palabras o buscar significado inmediato en un texto. Es un proceso semiótico que está cultural e históricamente contextualizado, y que juega un papel crucial en la formación del sujeto lector. Esto tiene implicaciones significativas a nivel pedagógico, ya que las prácticas de lectura en la escuela deben reflejar esta complejidad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura no debe limitarse a enseñar a los estudiantes a leer palabras y frases, sino que debe involucrar la comprensión de los contextos culturales, históricos y sociales que influyen en los textos. Los estudiantes deben ser guiados para que se conviertan en lectores críticos y reflexivos, capaces de entender y cuestionar las múltiples capas de significado que un texto puede ofrecer.

La lectura es el medio para adentrarse en el conocimiento de todo lo que existe en el universo, explorar los acontecimientos ocurridos a lo largo del tiempo, comprender ideas y descubrir propósitos. A través de la reflexión y la formulación de preguntas, se busca encontrar respuestas. Leer permite ampliar el conocimiento, responder a la necesidad de aprender y otorgar valor a la información que se desea adquirir. Además, implica comprender, asumir posturas y, posteriormente, debatir o respaldar las ideas presentadas. La lectura fomenta el compromiso con los problemas sociales, la naturaleza y el pensamiento humano (Subíaet *al.*, 2026).

La lectura facilita la reflexión y potencia el desarrollo cognitivo del cerebro, lo que contribuye a mantener activas todas las células y preparadas para cualquier actividad de la vida diaria. Este beneficio es aún más significativo en la infancia, ya que, según el Luján (2022), es fundamental fomentar el hábito de la lectura en niños de entre 8 y 11 años, pues esta etapa es ideal para establecer y fortalecer dicho hábito.

Las prácticas pedagógicas deben, por lo tanto, ir más allá de la simple decodificación de texto y deben incluir actividades que ayuden a los estudiantes a conectar lo que leen con sus propias experiencias y con el mundo que les rodea. Esto incluye desarrollar habilidades para analizar y criticar los textos, reconocer las perspectivas culturales e históricas, y apreciar la riqueza y diversidad de interpretaciones posibles.

La teoría pragmática amplía la comprensión de la lectura y la comunicación al enfocar su análisis en actos de significación y actos de habla, en lugar de limitarse a la estructura interna de las oraciones o los textos. Este enfoque destaca dos dimensiones clave:

Pragmática de la significación

Se centra en cómo los fenómenos pragmáticos (como el contexto, la intención del hablante y la interpretación del oyente) se representan dentro de un sistema semántico. Aquí, la atención se dirige a cómo el significado se construye no solo a partir de las palabras y las estructuras gramaticales, sino también a través de los contextos situacionales y culturales en los que se insertan. Esto implica reconocer que el significado de un enunciado puede variar dependiendo del entorno y de las expectativas compartidas por los participantes de una conversación (Villalpando, 2022).

Pragmática de la comunicación

Se enfoca en cómo se analizan los fenómenos pragmáticos en el contexto de un proceso comunicativo. Esto incluye el estudio de cómo los interlocutores usan el lenguaje para lograr ciertos efectos o propósitos, cómo gestionan la información compartida y cómo se negocian los significados en interacción. Esta perspectiva subraya la importancia de entender la comunicación como un proceso dinámico, donde el significado se construye y reconstruye constantemente a través de la interacción social.

Desde un punto de vista pedagógico, integrar la teoría pragmática en las prácticas de lectura y escritura implica enseñar a los estudiantes a considerar no solo lo que un texto dice, sino también cómo, por qué y en qué contexto lo dice. Esto los ayuda a desarrollar competencias para interpretar y producir discursos más efectivos y conscientes de su entorno comunicativo.

Según Villalpando(2022) el aprendizaje de la lectura y la escritura no ocurre de manera aislada, sino que se desarrolla en contextos de comunicación auténtica y en situaciones interactivas. Esto significa que los estudiantes no solo deben aprender a leer y escribir, sino también a aplicar esas habilidades en situaciones reales y significativas.

Por lo tanto, el enfoque pedagógico debe ser flexible y adaptarse a las necesidades del aprendizaje en diferentes contextos. Esto implica que los docentes deben tener la capacidad de identificar cuáles competencias son más relevantes en un momento determinado. Por ejemplo, al enseñar comprensión de textos, es crucial enfocarse en competencias específicas, como la inferencia o el análisis crítico. En contraste, cuando se trabaja en la argumentación oral, otras competencias, como la expresión verbal y la persuasión, pueden ser más importantes.

Villalpando(2022) sugiere que las competencias lectoras y escritoras no deben considerarse como un conjunto rígido de habilidades a seguir de manera estricta en la planificación curricular. En cambio, deben verse como un marco flexible que se puede adaptar y modificar según las circunstancias del aprendizaje, los objetivos educativos y el contexto de la comunicación. Esta perspectiva permite a los educadores crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y efectivo, donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades en función de sus necesidades y experiencias reales.

Por otro lado, se encuentra la perspectiva de Solé (2012) sobre la lectura enfatiza la naturaleza interactiva del proceso lector, donde el lector no es un mero receptor pasivo de información, sino un participante activo que construye significado a partir del texto. Este enfoque tiene varias implicaciones para la pedagogía y el desarrollo de habilidades de lectura:

Solé (2012) describe la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto. El lector busca satisfacer sus objetivos, como obtener información relevante, lo que significa que la lectura es una actividad dirigida por propósitos personales y contextuales. La autora resalta la importancia de fomentar procesos de lectura desde los primeros años de la educación formal. Durante este tiempo, los estudiantes deben aprender a relacionar palabras con sus significados, lo que sienta las bases para un entendimiento más profundo y crítico de los textos a medida que avanzan en su educación. Aboga además por un modelo interactivo de lectura, donde el lector es visto como un creador de significados. Este modelo subraya que el significado no está solo en el texto, sino que emerge de la interacción del texto con los conocimientos previos del lector y el propósito con el que se aborda la lectura.

Por tanto, los conocimientos previos del lector y el propósito de la lectura son fundamentales para la comprensión. Los lectores utilizan su experiencia y entendimiento del mundo para interpretar el texto de manera significativa, adaptando su enfoque según el objetivo que persiguen. La autora enfatiza que al ver al lector como un creador de significados, se promueve la formación de lectores críticos y reflexivos que no solo decodifican palabras, sino que analizan, evalúan e interpretan activamente la información.

El enfoque de Solé (2012) sugiere que la enseñanza de la lectura debe centrarse en desarrollar la capacidad de los estudiantes para interactuar activamente con los textos, utilizando sus conocimientos previos y considerando el propósito de su lectura. Esto les permite convertirse en lectores competentes y críticos, capaces de abordar una variedad de textos con una comprensión profunda y significativa.

En palabras de Solé (2012) la lectura no es un proceso simple ni automático; es una actividad cognitiva que requiere múltiples habilidades y estrategias por parte del lector. Es fundamental enseñar a los estudiantes a leer más allá de las etapas iniciales de aprendizaje. Fomentar la lectura en los alumnos implica una actividad profunda, la motivación es un factor clave para que los estudiantes se involucren activamente con los textos. Sin interés ni motivación, el aprendizaje puede darse.

Existen opiniones compartidas entre los investigadores educativos de que los niños necesitan desarrollar varias habilidades para aprender a leer y escribir. Estas habilidades incluyen: a) comprender el idioma en el que están leyendo, b) decodificar las palabras que están escritas con fluidez y de forma automática, y c) entender el contenido del texto. Aunque esta visión puede parecer simple, el proceso de lectura es en realidad bastante complejo. Para alcanzar una lectura eficiente, los niños deben poseer un buen conocimiento del vocabulario y la estructura del texto, usar estrategias para comprender y decodificar palabras, y leer con fluidez. Además, la motivación para aprender a leer y continuar leyendo es fundamental (Suárez et al., 2024).

Según Garach-Gómez *et al.* (2021), la lectura favorece el desarrollo de las áreas cognitivas del cerebro, mejora el estado emocional y estimula la imaginación y el juego. Su promoción es fundamental en toda sociedad, ya que el fomento del hábito lector desempeña un papel crucial en la formación de los estudiantes. A través de la lectura, se fortalecen tanto el crecimiento personal como las relaciones colectivas, lo que contribuye al desarrollo social. De este modo, cuando un estudiante adquiere el hábito de la lectura, está mejor preparado para desarrollar diversas competencias y afrontar con mayor facilidad los desafíos futuros.

En la infancia, la lectura permite adentrarse en un mundo simbólico cargado de intencionalidad, significado y sentido, según Garach-Gómez *et al.* (2021). En este sentido, es esencial identificar qué libros son adecuados para cada edad, permitiendo así que los estudiantes continúen con su proceso lector de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Por su parte, Dylman *et al.* (2020) señalan que la relación entre la lectura y el desarrollo del vocabulario ha sido ampliamente reconocida. Además, se ha demostrado que su enseñanza es efectiva, especialmente como una estrategia para mejorar las habilidades lectoras en niños en situación de desventaja o con riesgo de presentar dificultades en la lectura. Por tanto, fomentar el hábito de lectura en los estudiantes es fundamental para que lo integren de manera natural en su vida diaria.

Esto no solo fortalece su desarrollo personal, sino que también mejora sus relaciones sociales y culturales. Además, contribuye a que sean más críticos, reflexivos y desarrollen una mayor autoestima (Can y Bicer, 2021). Por esta razón, el hábito lector desempeña un papel esencial en los primeros años de formación académica.

El desarrollo del hábito de lectura en los estudiantes depende de cuatro factores esenciales que influyen directamente en su formación. En primer lugar, la familia y el entorno social juegan un papel fundamental, ya que son la base del aprendizaje y los principales promotores de este hábito. La participación activa y entusiasta de los padres en actividades que fomenten la lectura es clave para despertar el interés en los niños. En segundo lugar, los libros son un recurso indispensable en el hogar, pues su accesibilidad y variedad desde la infancia generan un ambiente propicio para el gusto por la lectura. El tercer factor es el docente, quien actúa como guía y modelo a seguir dentro de la institución educativa, motivando a los estudiantes con su propio ejemplo. Finalmente, la biblioteca escolar cumple una función importante al proporcionar los recursos necesarios para que los alumnos desarrollen sus habilidades lectoras y académicas (Vega, 2022).

En este sentido, se puede inferir que el hábito de la lectura no se adquiere de manera aislada, sino que es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos actores. La combinación de un entorno familiar motivador, el acceso a materiales adecuados, la influencia de docentes comprometidos y la disponibilidad de espacios de lectura en la escuela facilita el desarrollo de este hábito, permitiendo que los estudiantes no solo mejoren su comprensión lectora, sino que también fortalezcan su pensamiento crítico y su formación integral.

La escritura un instrumento educativo

La escritura es uno de los medios de información más antiguos, utilizado para desarrollar distintos sistemas alfabéticos que no solo facilitan la comunicación, sino que también permiten almacenar y gestionar información y conocimiento. No obstante, en este estudio, la escritura se entiende como una herramienta cognitiva para el aprendizaje, partiendo de la idea de que practicar la escritura contribuye a una mejor comprensión (Kim, 2020).

La escritura es un sistema de codificación sistemática que utiliza signos gráficos para registrar el lenguaje hablado de manera precisa y organizada. Estos signos visuales se disponen regularmente para representar el habla. Una excepción notable a esta regla es el sistema Braille, que utiliza signos táctiles en lugar de visuales.

La escritura se distingue de los pictogramas, que generalmente carecen de una estructura secuencial lineal clara. Según Kim, (2020) la lengua escrita ha transformado la conciencia humana, ya que permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos. Esta capacidad de estructurar el lenguaje de manera lineal y sistemática facilita la transmisión y preservación del conocimiento humano.

Más que un fin último, el acto de escribir constituye un instrumento dinámico para la construcción de conocimiento y la interpretación de la existencia. La escritura se erige como un ejercicio de identidad que permite al individuo configurar y transformar su propia percepción del entorno, trascendiendo la mera capacidad técnica. Esta práctica no solo actúa como un vehículo para la difusión de saberes, sino que ejerce una función catalizadora sobre la conciencia del autor, modificando de forma intrínseca sus esquemas cognitivos y afectivos. En consecuencia, la producción escrita trasciende la simple comunicación externa; se convierte en un proceso de introspección donde el sujeto logra descifrar el sentido de sus vivencias y emociones, funcionando simultáneamente como un mecanismo de expresión y una vía de exploración interior (Moreno et al, 2024).

En el contexto educativo, la escritura se ha consolidado como una materia que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando a los estudiantes los conocimientos gramaticales y las estrategias para la redacción. El objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas necesarias para optimizar su desempeño en el ámbito académico y científico. Así, la escritura no se limita a ser una asignatura que se "observa" o enseña, sino que se considera una herramienta esencial en todas las disciplinas, incluso en aquellas donde no se utiliza con frecuencia. La escritura es fundamental para profundizar en la comprensión de las diferentes áreas de conocimiento y para evaluar los límites y alcances conceptuales sobre un tema específico (Kim, 2020)

...La lectura y la escritura son condiciones para preservar las oportunidades individuales de aprendizaje y desarrollo en diversos contextos de desempeño. Estas habilidades actúan como puertas de acceso a la información y al conocimiento, además de contribuir a la formación de la subjetividad. Por lo tanto, es fundamental entender que, más que ser simplemente temas o materias, la lectura y la escritura son elementos transversales en cualquier proceso de formación humana. (Kim, 2020).

Considerada como una herramienta, la escritura es una construcción propia del ser humano, creada desde los inicios de la humanidad. En la actualidad, se ha convertido en un recurso cultural que sigue en constante evolución. Según Rueda et al, (2023) la escritura es la invención tecnológica humana más trascendental, ya que permite un desarrollo tanto material como psicológico. Por ello, el uso de esta herramienta no solo ha “impulsado y moldeado la actividad intelectual, sino que también puede enriquecer la psique humana, fomentar el espíritu y profundizar la vida interior”. Además de su impacto a nivel individual, la práctica de la escritura, sostenida en diversos medios y técnicas, tiene un carácter procesual y genera efectos sobre las poblaciones.

De acuerdo con lo anterior, la escritura es importante para el crecimiento humano porque ayuda a las personas a pensar con mayor claridad y mejora su capacidad para modificar, mejorar y corregir sus propios conocimientos. Rueda et al, (2023) sugieren que la escritura facilita la influencia del individuo en su propio conocimiento mediante dos procesos clave: la coherencia, que exige claridad sobre el tema tratado y la reflexión sobre las ideas previamente expresadas. Este proceso permite una mayor profundización y ajuste en el entendimiento del contenido escrito.

Según Moreno et al, (2024) la escritura suscita conversaciones, ideas, lenguajes y experiencias interpersonales y personales que resultan en aprendizajes significativos; alternativamente, el texto escrito conduce al debate, a la aclaración y a la organización del pensamiento. A la luz de lo anterior, Moreno et al, (2024) asegura que la escritura sirve como sistema de intervención en las actividades conscientes y voluntarias que forman parte del proceso de crecimiento mental. La noción de Vygotsky (1978) da crédito a esta premisa, por ello, para que esta hipótesis cobre sentido y capte así la atención del alumno, se necesitan actividades estructuradas, simbólicas y analíticas. Por todo ello, el lenguaje escrito puede utilizarse para definir y moldear los procesos mentales.

El uso de la escritura como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que el docente no solo debe enfocarse en enseñar la materia específica, sino también en fomentar en sus alumnos actitudes y habilidades que les permitan entender y cuestionar los contenidos de su área de estudio.

De este modo, al integrar la práctica de la escritura, se promovería que los estudiantes se responsabilicen por su propio desarrollo educativo, reconociendo la escritura como el recurso fundamental en este proceso. La evolución de la conceptualización de la escritura se ve influida por experiencia sociocultural, como las variaciones del lenguaje oral y el escrito, los aspectos políticos y socioeconómicos, las expectativas personales y las mismas prácticas de aprendizajes. Así, solo en la medida en que los docentes conceptualicen más acerca de la naturaleza del aprendizaje de la lengua oral y escrita, estarán en mejores condiciones para percibir y dinamizar los momentos evolutivos que ha tenido la escritura que se presentan en estudiantes.

Relación entre escritura y lectura

La lectura y la escritura son procesos fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto se complementan en la adquisición y creación de información. La lectura permite la comprensión y el análisis de ideas, mientras que la escritura facilita la expresión y la estructuración de pensamientos. Juntos, estos procesos permiten que la información plasmada en un texto perdure a lo largo del tiempo, siendo transmitida de generación en generación. Esta capacidad de preservar y comunicar conocimiento es esencial para el avance y la continuidad del aprendizaje humano.

Rost, (2024) señala que considerar el texto simplemente como un código que se codifica (escribe) y se decodifica (lee) puede llevar a la idea errónea de que estos procesos son inversos en términos lingüísticos y cognitivos. Sin embargo, la realidad es que ambos procesos son complementarios y esenciales para la construcción del conocimiento. La escritura y la lectura no solo facilitan la creación y transmisión de información, sino que también contribuyen a una comprensión integral y social del conocimiento. La interacción entre estos procesos permite una mejor integración del aprendizaje y un desarrollo más profundo del entendimiento.

Relación jerárquica de la Lectura y escritura.

Lo anterior permite inferir que leer y escribir son procesos profundamente interconectados y esenciales a lo largo de toda la vida del ser humano. Su consolidación y desarrollo son continuos que se extienden durante toda la vida, aunque especialmente se fomentan en el entorno escolar.

En la escuela, se crean diversas situaciones de lectura y escritura que permiten a los alumnos adquirir y perfeccionar habilidades cada vez más alineadas con los objetivos comunicativos que se buscan alcanzar a través de estos medios de expresión. Este entorno educativo es crucial para desarrollar competencias adecuadas para la comunicación efectiva.

La lectura y escritura a menudo se pasa por alto debido a su carácter cotidiano; sin embargo, la habilidad de leer y escribir es fundamental para las personas, ya que es esencial en el desarrollo de habilidades cognitivas que son útiles en la vida diaria. Mediante la lectura, no solo adquirimos información, sino que también formamos hábitos y aprendemos técnicas que nos permiten expresarnos adecuadamente y mejorar nuestra comprensión tanto oral como escrita. Además, la lectura es un recurso intelectual que activa nuestras capacidades mentales, agudiza la inteligencia y fomenta la creatividad. Por su parte, la escritura nos ayuda a organizar conceptos, fortaleciendo el pensamiento crítico y la habilidad para generar ideas complejas.

Numerosos estudios como el de Paucar et al (2024) evidencian la conexión entre una educación centrada en la lectura y la escritura y el logro de buenos resultados académicos. Se ha demostrado que esta educación estimula significativamente la concentración de los estudiantes, lo que se traduce en un mejor desempeño escolar. Por lo tanto, los estudiantes que dominan la lectura y escritura tienden a tener un mejor desempeño en sus estudios.

De acuerdo con Paucar et al (2024) la falta de hábitos de lectura conlleva a una comprensión lectora limitada o incluso inexistente; este es un problema que se presenta en todos los niveles educativos y se refleja en el bajo rendimiento de los estudiantes en diversas áreas de aprendizaje. La lectura y escritura potencia directamente las habilidades de los estudiantes, además de funcionar como una herramienta que

promueve la empatía y la comprensión hacia los demás, ya que los lectores se identifican con los personajes y experimentan sus aventuras a través de las historias

Importancia de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura trascienden el mero acto de decodificar letras o trazar grafías; son las herramientas primarias para la convivencia, la comunicación efectiva y el aprendizaje continuo, constituyendo elementos esenciales para el desarrollo humano armónico (Rost, 2024). Estas habilidades no benefician solo al individuo, sino que se irradian hacia la comunidad y la sociedad en general. Un ciudadano con sólidas competencias lectoras y escritoras es un sujeto que puede ejercer una ciudadanía crítica y participar activamente en los procesos sociales y democráticos. La capacidad de comprender textos complejos y de articular ideas propias por escrito es, en última instancia, lo que permite a las personas actuar de manera informada a favor del desarrollo y la mejora de su entorno social.

El valor de la lectura y escritura reside en su impacto directo sobre el desarrollo cognitivo superior. Las habilidades implicadas en la lectura van más allá de la simple identificación de palabras: exigen y desarrollan la comprensión profunda, el análisis crítico, la síntesis de ideas, la memoria de trabajo y la capacidad de inferencia. En el ámbito académico y psicológico, esta potenciación de las funciones ejecutivas es reconocida como un factor determinante en la capacidad cognitiva del ser (Rost, 2024). La escritura, por su parte, actúa como un potente organizador del pensamiento, obligando al sujeto a estructurar sus ideas de manera lógica y secuencial, lo cual es indispensable para la formulación de argumentos coherentes y la resolución de problemas complejos.

En el contexto educativo, el rol del docente es insustituible y se define como el intermediario cultural y cognitivo entre los alumnos y los textos escritos. La intervención pedagógica en el aula es el escenario donde se establece la primera y más formativa experiencia del alumno con los procesos implicados en el desciframiento y la producción de la lengua escrita. Por ello, la efectividad del docente requiere una comprensión profunda, no solo de los contenidos, sino de los mecanismos subyacentes a la adquisición de la lectura y la escritura (Paucar et al, 2024).

Es fundamental que los educadores sean conscientes de cómo evoluciona la comprensión lectora en los niños y cómo su propia metodología encaja en el comportamiento y el nivel de desarrollo de los estudiantes, evitando la frustración y maximizando el potencial de comunicación.

La relevancia de la lectura y escritura se ha incrementado exponencialmente en la era digital. Hoy, la competencia lectora debe ampliarse para abarcar la Alfabetización Multimodal, que incluye la capacidad de interpretar y producir información a través de una diversidad de códigos (texto, imagen, hipervínculos, audio) presentes en las plataformas digitales. Si bien las TIC ofrecen nuevas herramientas para el aprendizaje, la base fundamental sigue siendo el dominio del texto (Miras et al., 2024). Sin una sólida base en la lectura comprensiva y la escritura coherente, los estudiantes se encuentran en desventaja para navegar, seleccionar críticamente y producir contenido relevante en la vasta y compleja red de información que caracteriza a la sociedad contemporánea.

En conclusión, la importancia de la lectura y la escritura se mantiene como la piedra angular del éxito educativo y social. Más allá de ser meros requisitos escolares, estas competencias son un factor de equidad y desarrollo. Invertir en modelos teóricos orientados a fortalecer estas habilidades, especialmente en los grados iniciales, donde se consolidan las bases cognitivas y culturales, es garantizar que las futuras generaciones puedan participar plenamente en su sociedad, tanto en la comunicación cara a cara como en la interacción digital, convirtiéndose en personas capaces de analizar, debatir y contribuir activamente al progreso colectivo (Miras et al., 2024).

El docente en el fomento de la lectura

Según Suárez (2023) cuestiona la idea de que las escuelas tengan alguna influencia sobre los hábitos de la lectura en los estudiantes señalando que las escuelas tienen la responsabilidad de proporcionar un ambiente propicio para el aprendizaje, el cual le permita a sus alumnos para que adquieran experiencia práctica tanto en la escritura como en la lectura.

Si es cierto que las escuelas pueden fomentar el descubrimiento y el crecimiento de los niños reconociendo y honrando los procesos de aprendizaje naturales y constructivos, entonces uno de los papeles más cruciales en el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura es el de la escuela. La mayoría de ellos apoyan el desarrollo y el refuerzo de la comprensión lectora por medio de la escolarización formal.

Para alcanzar éxito en los compromisos de lectura, hay que ser consciente de los muchos problemas que la rodean y alejarse de los escenarios que distraen al practicar. Según este punto de vista, el autor subraya que los educadores tienen el deber de ayudar adecuadamente a los alumnos asignándoles textos apropiados para su nivel cognitivo.

Los docentes deben comprender que no se suele motivar a los niños a leer en el hogar y que, cuando lo hacen, los libros y las estrategias didácticas utilizadas no siempre son apropiados para su edad. Igualmente, Suárez (2023) afirma que las instituciones deben proporcionar un entorno espacial que sea adecuado para desarrollar sus actividades que promuevan la lectura si quieren ver un índice floreciente en la lectura.

Los docentes deben abstenerse de prescribir determinados libros o textos de lectura con palabras técnicas impenetrables y, en su lugar, apoyar y poner en práctica diversas tareas que fomenten el amor por la lectura. Al mismo tiempo, los docentes deben animar a los alumnos a leer, ofrecerles un resumen o comentario rápido del texto, hacer hincapié en los detalles significativos que les permitan componer sus propias historias, ilustrar, mezclar y ordenar las narraciones de acuerdo con los objetivos que se hayan fijado.

Importancia de las TIC en el desarrollo de competencias de lectura y la escritura

En la vida cotidiana, docentes y la sociedad enfrentan cambios tecnológicos que requieren una constante actualización en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas tecnologías se han vuelto cruciales en la educación global, mejorando habilidades en diversos aspectos de la vida personal, escolar y profesional. Según Pitarque & Barreiro (2024), los medios TIC, profesores y estudiantes interactúan en un proceso de crecimiento, educación y aprendizaje que permite acceder al conocimiento en cualquier lugar y en cualquier momento.

Pitarque & Barreiro (2024), consideran que el crecimiento efectivo de los individuos y el avance en la comunidad educativa, es crucial aprovechar las herramientas disponibles, especialmente las TIC, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación en el ámbito educativo se define como el proceso estratégico de identificar, estructurar y emplear de manera creativa diversos recursos orientados a la praxis docente, el diseño curricular y la administración pedagógica. Este enfoque busca dar respuesta a nudos críticos o requerimientos específicos dentro del sistema, con el propósito fundamental de instaurar transformaciones sostenibles en el tiempo. Así, la innovación no se limita a una modificación superficial, sino que aspira a una optimización sustancial de la realidad educativa, promoviendo una evolución cualitativa de las estructuras y procesos actuales.

Por tanto, según el autor para lograr cambios significativos, la innovación implica incorporar una variedad de situaciones o elementos que son típicamente aplicables en el proceso de aprendizaje y que apuntan a mejorar las competencias que los estudiantes desarrollan en las distintas disciplinas del conocimiento. Se debe incluir a todas las partes involucradas en este proceso, incluyendo a padres, profesores, alumnos y a la institución educativa en su conjunto. La innovación en la educación pretende crear nuevas ideas que puedan combinarse para convertirse en catalizadores del cambio, así como mejorar los procedimientos actuales en respuesta a una necesidad. El ordenador, por su parte, es una herramienta tecnológica que permite realizar tareas que no pueden llevarse a cabo por otros medios.

La tecnología de la información es el conjunto de herramientas, dispositivos y estrategias utilizados para la comunicación y el intercambio de información que permiten la realización de tareas con mayor información, mejor calidad y tiempos de respuesta más rápidos. En consecuencia, el uso de las TIC como herramienta didáctica en el aula permite a los alumnos estudiar de forma divertida y desarrollar nuevas tácticas potenciadoras de habilidades. Según Bilbao (2021) las escuelas tienen el deber de desarrollar nuevos conocimientos y modelos educativos en respuesta a la demanda de nuevas fuentes de conocimiento. Lo anterior muestra un cambio estructural en el enfoque, la creación y la preparación del contenido educativo, es decir, en los planes de estudio y las políticas que rigen la instrucción en las escuelas de nuestro país.

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana ha generado transformaciones profundas, que presentan oportunidades, incertidumbres y desafíos difíciles de afrontar sin los conocimientos, habilidades y valores necesarios. El entorno digital que rodea a niños, niñas y jóvenes no solo ha facilitado nuevas formas de comunicación, sino que también ha modificado prácticas como la lectura y la escritura convencional, que dominaron durante mucho tiempo en la historia humana.

Bilbao (2021) destaca características clave de este mundo digitalizado, desde el cual han surgido nuevas prácticas escriturales que se han arraigado en las comunidades en línea, favoreciendo una comunicación instantánea, continua y eficiente. Estas características incluyen la instantaneidad, la simultaneidad, la hipertextualidad, la intertextualidad, la aparición de nuevos géneros, la apertura del texto y la dilución del autor, entre otros. Estas particularidades se manifiestan de diversas maneras en las prácticas escriturales de los niños y jóvenes nativos digitales, quienes utilizan frecuentemente tecnologías como computadoras, celulares e internet para comunicar, consultar, producir o reproducir información en múltiples formatos y lenguajes.

La comunicación digital, que comenzó con correos electrónicos, pasó por chats y hoy se realiza a través de aplicaciones como WhatsApp, ha creado formas de escritura específicas, en las que la sintaxis se altera debido a la inmediatez y a la urgencia propias de estas plataformas. En lugar de seguir una estructura rígida, se emplean diversas y novedosas maneras de combinar palabras para dar sentido y facilitar la comprensión, incluyendo el uso de emoticonos, fotos y videos que enriquecen los mensajes.

El enfoque de Vygotsky (1981) subraya la necesidad de desarrollar métodos científicamente sólidos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia. Aunque su teoría no se centra exclusivamente en estas habilidades, proporciona un marco fundamental para comprender cómo los niños adquieren la capacidad de comunicarse efectivamente.

La comunicación inicial de los niños a menudo es imprecisa y poco clara; sus expresiones pueden ser desorganizadas, confusas, monótonas, repetitivas en su léxico y carentes de estilo atribuyéndose a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, donde aún están explorando y experimentando con el lenguaje. Vygotsky (1981) argumenta que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, donde el lenguaje juega un papel crucial en la construcción del conocimiento. Esta interacción no solo fomenta la comprensión de conceptos, sino que también ayuda a los niños a articular sus pensamientos de manera más clara y precisa. En este sentido, el entorno educativo debe estar diseñado para facilitar la comunicación efectiva entre los estudiantes y entre estos y los docentes.

Además, el autor introduce el concepto de la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), que se refiere a la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o compañeros más capacitados, implicando que los educadores deben identificar las habilidades que los niños aún no han dominado completamente y ofrecer el apoyo necesario para guiarlos hacia un mayor dominio. Por lo tanto, se hace esencial implementar tácticas, enfoques y recursos adicionales que ayuden a los niños a superar las limitaciones de su comunicación inicial y a desarrollar capacidades de lectura y escritura más avanzadas. Algunas estrategias que se podrían considerar incluyen la introducción de actividades que estimulen la expresión creativa, como la narración de cuentos o la escritura colaborativa, donde los niños puedan trabajar juntos para construir relatos.

Asimismo, el uso de herramientas tecnológicas puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando nuevas formas de interacción y recursos accesibles que fomenten tanto la lectura como la escritura ayudando a mejorar su competencia lingüística, sino que también puede hacer que la experiencia de aprender a leer y escribir sea más atractiva y motivadora. Por lo tanto, al integrar el enfoque de Vygotsky en la enseñanza de la lectura y la escritura, se pueden crear entornos de aprendizaje que no solo reconozcan las dificultades que enfrentan los niños en estas áreas, sino que también les proporcionen las herramientas necesarias para desarrollarse como comunicadores efectivos, preparándolos mejor para sus futuros roles profesionales y personales.

Luna *et al* (2020), señalan que la educación moderna ha visto cambios significativos gracias a innovaciones que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el dominio de la lectura y la escritura es crucial para las relaciones sociales. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han introducido herramientas que mejoran la lectura y escritura, permitiendo a los estudiantes interactuar de manera autónoma con imágenes, sonidos y audios. Estas herramientas, basadas en el constructivismo, facilitan un aprendizaje más autónomo y adaptable (Luna *et al.*, 2020).

En la educación actual, el rol del docente evoluciona de ser un dictador a un guía, con el estudiante tomando el centro y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Las TIC proporcionan nuevos canales para la comunicación e información, siendo cruciales en la difusión de modelos de comportamiento social. Según Bilbao (2021), las TIC facilitan el pensamiento, aprendizaje, conocimiento, representación y comunicación de los conocimientos adquiridos, promoviendo un enfoque más autónomo y dinámico en la educación.

La integración de las TIC en el aula redefine los roles tanto de docentes como de estudiantes. Para los docentes, las TIC amplían las estrategias de planificación, optimizan la sincronización de actividades y tiempos, facilitan el registro y seguimiento del aprendizaje, y permiten la creación de recursos educativos. Por otro lado, para los estudiantes, las TIC brindan oportunidades para aprender y construir conocimiento de diversas formas, avanzando a su propio ritmo en un entorno que es significativo, inclusivo, adaptativo y participativo (Bilbao, 2021).

Los juegos tradicionales

El juego constituye una dimensión esencial en la ontogenia humana, manifestándose como una praxis constante que trasciende la infancia para consolidar los esquemas de interacción social a lo largo de la existencia. Tal es su relevancia para la integridad del individuo que la ONU lo ha consagrado como un derecho inalienable. Desde el plano teórico, resalta la perspectiva del juego como Anticipación Funcional, propuesta por Karl Groos (1902), quien fue pionero en abordar esta actividad mediante la investigación psicológica, identificándola como un motor crítico para la maduración cognitiva y la ejecución de acciones complejas.

Inspirado en los principios adaptativos de la selección natural de Darwin, Groos sostiene que el juego funciona como un simulacro biológico: una plataforma de preparación donde el sujeto ensaya habilidades necesarias para la vida adulta y la preservación de la especie. Este enfoque converge con los postulados pedagógicos de María Montessori y las hermanas Agazzi, quienes, a través de la implementación del juego de roles o simbólico, demostraron que estas actividades lúdicas no son meras distracciones, sino mecanismos estratégicos de aprendizaje y adaptación que prefiguran las competencias requeridas para la supervivencia en el entorno social.

Por otro lado, se resalta la teoría piagetiana, donde Jean Piaget (1956) la cual sostiene que “el juego forma parte de la inteligencia del niño, ya que representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo”. Otra teoría que consideramos fundamental es la vygotskyana, que establece que el juego surge como una necesidad de reproducir el contacto con los demás. La naturaleza, el origen y el fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se representan escenas que trascienden los instintos y las pulsiones internas individuales (Vygotsky, 1924).

Vygotsky (1924) sostiene que los juegos están estrechamente relacionados con la cultura, lo que les otorga un valor fundamental en la educación y en la vida de cada individuo. Conocer su propia cultura es esencial, así como el desarrollo de la mente. Para este autor, el desarrollo social y cultural es primordial. Sin embargo, los afectos se transmiten, entre otras acciones, a través del juego. Vygotsky afirma que “lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” y que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean” (Vygotsky, 1960 p., 91).

El juego tradicional, enmarcado en las nuevas tecnologías, ofrece beneficios para el desarrollo y fomenta la actividad física y la socialización, no solo entre alumnos, sino a nivel general. Por ello, consideramos que el juego no debe caer en el olvido y que, como docentes, debemos esforzarnos por integrarlo a la realidad de las aulas sin permitir que se desestime.

Para analizar el juego tradicional y las nuevas tecnologías, es pertinente citar algunas definiciones relevantes del término "juego", que han sido formuladas a lo largo de los años por diversos científicos y autores. Sandí & Bazán (2021). definen el juego como “una actividad espontánea y desinteresada que requiere una regla libremente elegida y que implica superar un obstáculo deliberadamente justo. La función esencial del juego es brindar al jugador un placer moral al triunfar, lo que contribuye a aumentar su percepción personal ante sí mismo y ante los demás”.

El juego, como actividad lúdica, es tan antiguo como la humanidad misma. Se encuentra presente en la gran mayoría de los seres que habitan el planeta Tierra, lo que permite afirmar que es una actividad innata y forma parte de la naturaleza del ser humano. Es a través del juego que el individuo desarrolla un equilibrio psicológico y emocional, adquiere actitudes y habilidades tanto positivas, y nos prepara para enfrentar diversas situaciones de la vida. En resumen, es una manera de aprender y conocerse a uno mismo (Gutiérrez, 2020).

La tradición oral

Por otro lado, la tradición oral juega un papel fundamental en la preservación de la cultura y en el fortalecimiento de los lazos entre generaciones. Según Álvarez (2022), se refiere a la transmisión verbal de conocimientos, historias, mitos, cuentos y leyendas de una generación a otra. A través de esta práctica, se conservan y perpetúan las historias y valores de los ancestros, lo que ayuda a mantener viva la identidad cultural y fomenta la cohesión social dentro de la comunidad.

La tradición oral, al ser una forma de transmisión cultural que depende de la comunicación directa entre generaciones, enfrenta el riesgo de perderse debido al avance tecnológico y la muerte de las personas que la mantenían viva. La falta de espacios adecuados para compartir estas historias también contribuye a su desaparición. Por lo tanto, es fundamental que se tomen medidas para preservar y transmitir esta tradición a las generaciones futuras. En este contexto, los docentes juegan un papel crucial al incentivar a los estudiantes a recopilar y preservar las leyendas populares y otras formas de tradición oral que provienen de sus abuelos, asegurando así que estos conocimientos y relatos continúen siendo parte de la cultura compartida.

Las historias y relatos orales, al adoptar una perspectiva didáctica, nos permiten reconocer y conectar con nuestra identidad cultural. La voz de los docentes, influenciada por el acervo cultural que ha recibido de sus ancestros como su contexto, utiliza estos relatos como herramientas educativas para transmitir conocimientos en diversas áreas, incluyendo religiosidad, arte, tecnología y cultura.

Según Álvarez (2022), los relatos orales desempeñan un papel fundamental en la organización y comunicación del conocimiento. A través de estos relatos, se transmiten las acciones y experiencias de las personas, facilitando la preservación y la comprensión de lo que saben. Además, Álvarez (2022) destaca que hablar y escribir no son actividades excluyentes, sino que están interrelacionadas y se complementan mutuamente. Lo anterior sugiere que ambas formas de comunicación, oral y escrita, trabajan juntas para enriquecer y expandir la manera en que compartimos y entendemos el conocimiento.

El autor sostiene que, aunque la literatura oral es la forma más antigua de expresión cultural y conocimiento, no ha recibido el mismo reconocimiento y valor que la literatura escrita en nuestras tradiciones. La literatura oral precede a la escrita, y en cierto modo, la literatura escrita puede verse como un reflejo secundario de la oral. A pesar de esto, la literatura escrita ha avanzado y evolucionado a lo largo del tiempo, especialmente desde la invención de la imprenta, ganando prominencia y convirtiéndose en el principal medio de transmisión cultural y conocimiento.

Según Monroy (2024), el ser humano se define más por su capacidad de hablar y escuchar en su contexto social que por ser únicamente un escritor o lector. En la escuela, se cultivan estos aspectos al ayudar a los estudiantes a descubrir su identidad, costumbres y tradiciones. Además, la escuela y el aula se presentan como espacios clave para el tejido cultural, donde las historias circulan y permiten que tanto docentes como estudiantes se reconozcan como participantes de una cultura compartida y una simbiosis colectiva.

En la misma línea Martínez & Cervantes (2025), afirman que los textos de tradición oral se han adaptado e integrado en la literatura infantil, pero el proceso de reescritura y modernización no ha alterado las historias originales de las tradiciones de las que provienen. demostrando, incluso en tiempos modernos, las sociedades ancestrales siguen transmitiendo sus historias y legados culturales, preservando así la esencia de su cultura ancestral a través de nuevas formas de literatura. Los relatos de tradición oral, como mitos, leyendas y cuentos, ofrecen una visión de los conocimientos y prácticas culturales de distintos pueblos o etnias. Con el tiempo, estos relatos se han integrado profundamente en nuestras tradiciones como parte del conocimiento popular; aún se enseñan en instituciones a través de narración oral, textos escritos o versiones que han sido traducidas de sus idiomas originales.

Las leyendas tienen un valor duradero, ya que no solo brindan entretenimiento y conocimiento, sino que también ofrecen a los niños la oportunidad de desarrollar habilidades de escritura, creatividad y expresión emocional. Las tradiciones orales, al transmitir historias y relatos de generación en generación, forman una parte fundamental del lenguaje y acompañan a las personas desde la infancia, vinculándolas con la sabiduría y las experiencias de sus ancestros.

Para Monroy (2024) la narración oral es determinante para los estudiantes porque, por su naturaleza, son narradores innatos. La transmisión oral no solo desarrolla habilidades de comunicación temprana, sino que también fomenta la motivación mediante historias. García propone integrar el habla oral en el aula utilizando estrategias pedagógicas que reflejen el significado cultural y abarquen áreas de conocimiento específicas a través de actividades prácticas, asegurando que la expresión oral esté siempre presente en el proceso educativo.

Teorías de sustento

Para sustentar teóricamente la tesis doctoral Modelo teórico orientado al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado a través de las TIC y juegos de tradición oral, es necesario apoyarse en diversas teorías educativas y del aprendizaje que respalden el uso de metodologías innovadoras. A continuación, se presentan algunas de las principales teorías que pueden servir de base:

Teoría del Aprendizaje Sociocultural (Vygotsky, 1978)

El núcleo epistemológico de la tesis de Vygotsky se sustenta en la dialéctica materialista, la cual postula que la interacción entre el individuo y su entorno no es directa, sino que está mediada por la praxis social. Según este enfoque, el sujeto no solo altera su realidad externa a través de la actividad, sino que experimenta una metamorfosis interna en el proceso (Rodríguez y Torres, 2023). En esta dinámica de edificación del conocimiento, la mediación sociocultural se materializa mediante dos categorías de instrumentos esenciales: los mediadores técnicos (herramientas) y los mediadores simbólicos (signos).

Mientras que los mediadores técnicos están orientados hacia la manipulación y transformación física del objeto, los signos actúan como herramientas psicológicas dirigidas hacia la reconfiguración de la subjetividad y los procesos cognitivos del autor. Estos sistemas de signos —entre los que destacan la comunicación lingüística, la grafía y las estructuras lógicas del cálculo— no son facultades innatas, sino construcciones históricas derivadas de la praxis colectiva y el desarrollo evolutivo de la humanidad (Barquero, 1996).

En la arquitectura del aprendizaje y la asimilación del saber, la mediación a través de instrumentos socioculturales resulta determinante, ramificándose en dos dimensiones esenciales: los mediadores técnicos y los simbólicos. Los primeros, denominados herramientas, poseen una orientación extrínseca, cuya función es intervenir y alterar el entorno físico o la naturaleza. Por el contrario, los signos o mediadores simbólicos operan en una dimensión intrínseca, catalizando la reconfiguración interna de la subjetividad (Barquero, 1996).

Sistemas como el lenguaje, la lectoescritura y las estructuras lógicas del cálculo representan ejemplos fundamentales de estos signos; son construcciones históricas derivadas de la praxis colectiva que facultan al individuo para ejercer el gobierno sobre sus facultades cognitivas. Bajo esta óptica, el sujeto, inmerso en un intercambio constante con su ecosistema cultural, asimila y procesa estos dispositivos sociales hasta convertirlos en parte de su estructura mental.

Vygotsky (1978) postula la génesis social del signo mediante la ley de doble formación: estos emergen inicialmente como instrumentos de comunicación interpsicológica para, posteriormente, transformarse en mecanismos de autorregulación intrapsicológica. Este tránsito de lo social a lo individual permite que el infante incorpore significados culturales dentro de la acción compartida, un fenómeno que Rodríguez y Torres (2023) definen como la inmersión en tecnologías sociales y prácticas de enculturación, lo cual constituye la base para el florecimiento de los procesos psicológicos superiores.

La asimilación de los sistemas simbólicos constituye un proceso de adaptación donde convergen determinantes biológicos y culturales. Según Leontiev (citado por Barquero, 1996), esta dinámica faculta al sujeto para replicar competencias y atributos consolidados históricamente por la especie, destacando el dominio del lenguaje como eje de la cognición. Vygotsky (1978) postula que, en la ontogénesis, toda función intelectual emerge inicialmente en el plano social o interpsicológico, para luego ser reconstruida e interiorizada en el plano individual o intrapsicológico. Esta transición define la Ley Genética General del Desarrollo Cultural, la cual sostiene que la arquitectura psíquica no es un producto aislado, sino el resultado de la comunicación y el sistema de vínculos sociales (Rodríguez y Torres, 2023).

La aplicabilidad de este enfoque se materializa en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), espacio comprendido entre la capacidad autónoma del aprendiz (desarrollo real) y su potencial de logro bajo la guía de un mediador o un par con mayor experticia. En este modelo, el aprendizaje actúa como el motor que tracciona al desarrollo, precediendo a la maduración biológica. El docente interviene mediante el andamiaje, proporcionando el soporte necesario para que las facultades colectivas se transformen en competencias individuales y autónomas. Bajo esta premisa, la lectoescritura no se concibe como una destreza mecánica aislada, sino como una práctica cultural significativa que florece en contextos de interacción social. Este marco valida la implementación de estrategias basadas en la tradición oral, cuyos juegos y relatos operan como dispositivos poderosos de aprendizaje colaborativo (Rodríguez y Torres, 2023).

De igual forma, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se fundamenta en la teoría vygotskiana al representar los instrumentos mediadores más sofisticados de la actualidad. Las TIC actúan como signos contemporáneos que expanden la ZDP, ofreciendo entornos de andamiaje multimodal que transforman la construcción del conocimiento en un acto dinámico y conectado (Rincón, 2026).

En síntesis, la Teoría Sociocultural ofrece un sustento robusto para hibridar la herencia oral con la innovación digital. El modelo prescribe que el aprendizaje debe situarse en la ZDP y emplear los instrumentos culturales vigentes para asegurar que el desarrollo sea pertinente y sensible al contexto del estudiante (Palmero, 2021). A través de la enculturación y el uso de tecnologías sociales, el individuo no solo adquiere información, sino que interioriza las herramientas psicológicas superiores que le permiten autorregularse y participar activamente en la vida colectiva..

Teoría del Constructivismo (Piaget, 1950; Bruner, 1960)

Desde la perspectiva constructivista, el proceso de aprendizaje puede concebirse como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, en la cual se generan discusiones, oposiciones y diálogos que conducen a una síntesis significativa y productiva. No obstante, es fundamental reconocer que este proceso, incluso dentro de un enfoque constructivista, está condicionado por un contexto específico que influye tanto en el docente como en los estudiantes. Factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, culturales, políticos e históricos inciden en la forma en que se desarrolla el aprendizaje (Ochoa, 2021).

Existen diversas maneras de definir el aprendizaje, pero se pueden considerar algunas referencias clave. Según Benítez (2023), el aprendizaje es el desarrollo armónico e integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, entre otras, del ser humano, lo que implica que este proceso abarca todas las habilidades y destrezas que caracterizan a una persona en diferentes ámbitos. Asimismo, se puede entender como el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción (Benítez, 2023).

Estas definiciones resaltan varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el aprendizaje está vinculado al desarrollo, ya que busca la ampliación, consolidación e integración de conocimientos, habilidades y destrezas para abordar tareas de manera diferente. En segundo lugar, se trata de un proceso, no de un evento aislado, sino de una serie de pasos interconectados que permiten la integración y organización del conocimiento, configurando así una identidad profesional. Finalmente, este proceso conlleva inevitablemente un cambio, evidenciado en la diferencia entre la situación inicial y la final del aprendizaje (Ochoa, 2021).

El constructivismo plantea que los niños construyen activamente su conocimiento a partir de experiencias previas. La lectura y la escritura pueden fortalecerse a través de estrategias que fomenten la exploración y el descubrimiento, como los juegos interactivos y el uso de recursos digitales. Bruner introduce la idea de aprendizaje por descubrimiento, que es clave en el uso de TIC para generar experiencias significativas.

Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968)

El modelo propuesto se asienta en la confluencia de la pedagogía socio-constructivista, la tecnología educativa moderna y los procesos lingüísticos funcionales, creando un marco holístico para el desarrollo de la lectura y escritura en la etapa de consolidación (segundo y tercer grado). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no es meramente instrumental, sino que se justifica en el cambio del paradigma comunicativo y la necesidad de desarrollar una Alfabetización Multimodal, donde la lectura y la escritura se extienden más allá del texto impreso. Esto se alinea con la visión de la educación como una práctica social inmersa en contextos digitales (Arteaga, 2024).

Según Ausubel, el aprendizaje es un proceso en el cual el nuevo conocimiento se integra con la estructura cognitiva preexistente del estudiante. Sin embargo, esta incorporación no ocurre de manera arbitraria ni aislada, sino de forma significativa, lo que implica que el estudiante no memoriza de manera literal, sino que comprende y expresa la nueva información utilizando su propio dominio lingüístico (Arteaga, 2024).

Este proceso de integración significativa genera una interacción entre el conocimiento previo y la nueva información, lo que permite que las ideas, conceptos y proposiciones almacenadas en la mente del aprendiz otorguen sentido al nuevo contenido. A partir de esta perspectiva, se asume que la estructura cognitiva del estudiante ya contiene conocimientos previos que facilitan la asimilación de nuevos aprendizajes.

Este enfoque sostiene que la adquisición de saberes alcanza su mayor grado de eficacia cuando las nuevas estructuras cognitivas se anclan de forma significativa en los conocimientos preexistentes del alumnado. Al integrar los juegos de tradición oral, se establece un puente pedagógico que vincula el proceso de alfabetización con el acervo cultural y las vivencias cotidianas de los estudiantes. Esta vinculación no solo facilita una asimilación más profunda, sino que optimiza los mecanismos de retención y comprensión, al situar el aprendizaje dentro de un marco de referencia familiar y emocionalmente relevante.

En lugar de ver la lectura y escritura como la simple adquisición de reglas ortográficas y sintácticas, el modelo busca que el estudiante encuentre una función comunicativa y un propósito en cada actividad (Ausubel, 2002). Al conectar las competencias lingüísticas con los Juegos de Tradición Oral (coplas, adivinanzas, refranes), se utilizan los saberes previos y el patrimonio cultural del estudiante como anclajes cognitivos, facilitando la asimilación profunda de nuevas estructuras textuales y vocabulario. Esta conexión reduce la carga cognitiva intrínseca, permitiendo que el esfuerzo mental se dirija a la producción y comprensión del texto. El pilar socio-constructivista, articulado por la Teoría de Vygotsky, es crucial para la etapa de desarrollo de los estudiantes. El aprendizaje de la lectura y escritura se optimiza en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde la interacción con pares y el andamiaje del docente son fundamentales (Vygotsky, 1978).

Los Juegos de Tradición Oral, por su naturaleza colaborativa y grupal, proporcionan un entorno social ideal para la práctica oral y la posterior transferencia a la escritura. Las TIC, a su vez, sirven como herramientas de mediación para la co-creación de textos (ej., documentos compartidos o foros), potenciando la revisión social y la crítica constructiva entre compañeros.

Desde la perspectiva lingüística, el modelo adopta el Enfoque del Lenguaje Integral y Funcional. Este enfoque postula que la escritura y la lectura deben enseñarse como procesos con intención y significado, y no como habilidades fragmentadas (Arteaga, 2024). Por ello, el modelo no se limita a la decodificación, sino que se centra en el Proceso Lector (pre-lectura, lectura, post-lectura) y el Proceso Escritor (planificación, textualización, revisión). Las TIC son integradas en la fase de revisión (uso de correctores, software de gramática) y en la planificación (mapas conceptuales digitales), haciéndolo un proceso más eficiente y moderno.

El componente de Gamificación Educativa es vital para garantizar la sostenibilidad y motivación del modelo. Al integrar elementos de diseño de juegos como sistemas de puntos, insignias o narrativas temáticas a través de las plataformas digitales, se promueve la motivación intrínseca del estudiante hacia la práctica intensiva de la lectura y escritura (Mendoza & Bermúdez, 2021). Al convertir actividades como la edición de textos o el registro de relatos orales en experiencias lúdicas, la gamificación actúa como un catalizador del aprendizaje. Este enfoque transforma el esfuerzo académico en un reto motivador, fomentando la tenacidad y el compromiso del estudiante, elementos fundamentales para el dominio de las competencias lingüísticas. En este sentido, la tradición oral trasciende el entretenimiento para consolidarse como el eje donde convergen la identidad cultural y la destreza textual.

Al transcribir y adaptar las adivinanzas, trabalenguas o cuentos locales a formatos digitales (ej., e-books interactivos o videos cortos), los estudiantes ejercitan la escritura narrativa y descriptiva a partir de modelos textuales auténticos y valorados en su entorno. Esto fortalece su identidad cultural mientras se desarrollan habilidades de lectura de textos complejos y la comprensión de estructuras discursivas diversas (Mendoza & Bermúdez, 2021).

En síntesis, este Modelo Teórico combina la robustez pedagógica (Ausubel, Vygotsky) con la pertinencia tecnológica (TIC, Alfabetización Multimodal) y la relevancia cultural (Juegos de Tradición Oral). El objetivo es superar las prácticas obsoletas de repetición y memorización, creando un entorno de aprendizaje dinámico, social y motivador que prepara a los estudiantes de segundo y tercer grado para ser lectores y productores de textos competentes en la era digital (Mendoza & Bermúdez, 2021).

La evaluación del modelo debe centrarse no solo en la precisión ortográfica, sino en la competencia de uso, midiendo la capacidad del estudiante para aplicar la lectura y escritura con eficacia y propósito en diversos contextos (impresos y digitales), confirmando así la integración exitosa de los pilares teóricos.

Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)

Sin duda, el desarrollo de la inteligencia humana ha sido, durante años, un objetivo fundamental, basado en la certeza de que el ser humano es el motor del progreso social. En consecuencia, la sociedad debe destinar recursos para fomentar su crecimiento. Por ello, es esencial fortalecer la formación de individuos que puedan afrontar los cambios de su entorno con un pensamiento reflexivo, crítico y autodirigido. Para Gardner (2001) la lectura y la escritura son procesos metacognitivos fundamentales, ya que brindan al individuo la oportunidad de reflexionar sobre las ideas que desea comunicar y aquellas que plasma por escrito. Es importante señalar que, para lograr una lectura y escritura efectivas, es necesario recurrir a prácticas que faciliten su desarrollo y consolidación.

El autor propone que existen diversas formas de aprendizaje, incluyendo la inteligencia lingüística y la inteligencia kinestésica. El uso de TIC en el aula permite adaptar estrategias a distintos estilos de aprendizaje, mientras que los juegos de tradición oral potencian habilidades comunicativas a través de la narración y la expresión oral. Por tanto, la combinación de estas teorías respalda la integración de TIC y juegos de tradición oral en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. La interacción social, la construcción activa del conocimiento y la motivación a través del juego son aspectos clave para diseñar un modelo teórico que promueva un aprendizaje significativo y efectivo en estudiantes de segundo y tercer grado.

Bases Teóricas sobre las TIC y Medios Digitales

1. Alfabetización Digital y Multimodalidad

La definición tradicional de la lectura y la escritura, confinada al texto impreso y lineal, ha quedado obsoleta frente a la realidad de la sociedad del conocimiento. La Alfabetización Digital surge como un concepto imperativo que reconoce la necesidad de

dotar a los estudiantes de las habilidades no solo para acceder a la tecnología, sino para utilizarla crítica y funcionalmente (Serna et al, 2021).

Hoy en día, la mayoría de la información se consume a través de pantallas, hipervínculos y entornos dinámicos. Esto implica que la competencia lectora debe incluir la capacidad de navegar, evaluar la credibilidad de fuentes digitales y discriminar información en contextos saturados. El concepto clave de la Multimodalidad sostiene que la comunicación en los medios digitales raramente es puramente textual. En su lugar, el significado se construye a través de la interacción simultánea de diversos modos semióticos: texto escrito, imágenes fijas y en movimiento, audio, gráficos y elementos interactivos (Serna et al, 2021). Un estudiante que solo puede decodificar texto lineal está funcionalmente incompleto. La lectura moderna requiere entender cómo el color, el diseño, la composición visual y el sonido interactúan para crear un mensaje cohesivo. Esta es la base para entender cómo las plataformas web, los videojuegos y las redes sociales construyen narrativas.

La aplicación de este concepto al modelo es directa: se debe fomentar la competencia de escritura multimodal. El uso de TIC (creación de videos cortos, podcasts o cuentos digitales interactivos) permite a los estudiantes trascender la redacción de ensayos para convertirse en productores de contenido en el lenguaje actual. Si un estudiante debe adaptar un juego de tradición oral a un video, está ejercitando simultáneamente la escritura (para el guion), la lectura (para investigar el juego), la composición visual (para el encuadre) y la producción sonora (para el podcast). Esto dota a las habilidades de lectura y escritura de un propósito funcional y relevante para su vida digital.

La escritura multimodal impulsa el desarrollo de la comprensión al exigir que el estudiante planifique cómo se complementan los diferentes modos. Por ejemplo, al diseñar un cuento digital, el estudiante debe decidir qué partes del texto son esenciales y cuáles deben ser sustituidas o potenciadas por una imagen o un audio. Esto fomenta la síntesis y la claridad comunicativa. Estudios recientes han demostrado que la producción multimodal no solo mejora la comprensión, sino que también aumenta la motivación y el engagement, elementos clave en la etapa de segundo y tercer grado (Serna et al, 2021).

El reconocimiento de la multimodalidad implica que el currículo debe evolucionar para incluir el análisis de diversos tipos de textos (incluidos los digitales y los audiovisuales). En el contexto de tu modelo, esto significa que los estudiantes deben aprender a transcribir el lenguaje de la tradición oral y luego a traducirlo creativamente a un formato digital, como un blog interactivo o un video tutorial. Este proceso de traducción entre formatos es lo que verdaderamente consolida la flexibilidad cognitiva y prepara al alumno para el aprendizaje y la comunicación en el siglo XXI.

2. Teoría de la Tecnología Educativa (TPACK)

La simple incorporación de dispositivos digitales en el entorno escolar no se traduce automáticamente en una optimización de los procesos de enseñanza; por el contrario, una implementación carente de propósito puede derivar en un activismo estéril. Ante este escenario, el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) se erige como el referente conceptual idóneo para articular una integración con sentido (León et al., 2025). El TPACK trasciende la acumulación aislada de saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, proponiendo que la excelencia docente reside precisamente en la intersección dinámica de estos tres dominios.

Este modelo se fundamenta en la amalgama de tres componentes críticos: el Conocimiento del Contenido (CK), referido a la maestría sobre la lectoescritura; el Conocimiento Pedagógico (PK), que abarca las metodologías didácticas más efectivas; y el Conocimiento Tecnológico (TK), que implica la destreza en el manejo de las TIC. El núcleo del sistema es el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPCK), donde el educador demuestra la capacidad de seleccionar y aplicar una herramienta digital específica para potenciar una estrategia pedagógica orientada a un aprendizaje concreto.

Bajo esta óptica, el perfil docente ideal no es el de un técnico en informática, sino el de un estratega capaz de discernir qué tecnologías añaden valor real a la enseñanza de la lengua escrita. En lugar de utilizar una pantalla como un simple sustituto del papel (por ejemplo, leer un PDF), un docente con competencia TPACK emplea recursos de co-creación en línea para que los alumnos editen colectivamente relatos de la tradición oral.

La efectividad de esta propuesta se vincula estrechamente con el Modelo SAMR, el cual jerarquiza la integración digital desde la mera sustitución hasta la redefinición total de las tareas. Para que el presente modelo teórico sea transformador, la praxis debe situarse en los niveles de Modificación y Redefinición (León et al., 2025). Un ejemplo claro es la transición de usar un procesador de textos básico hacia la producción de libros digitales enriquecidos con narrativa transmedia; este cambio no solo altera la forma, sino que redefine la esencia misma del acto de escribir y comunicar.

Finalmente, la consolidación del TPACK requiere de un programa de actualización docente que supere la capacitación instrumental. No basta con instruir sobre el funcionamiento de un software (TK); es imperativo capacitar en el diseño de experiencias de aprendizaje que aprovechen el potencial de dichas herramientas para fortalecer las competencias lingüísticas. La viabilidad del modelo en grados de básica primaria depende de que el maestro internalice la tecnología como una extensión natural de su repertorio didáctico, facilitando así la creación de entornos de aprendizaje significativos, innovadores y profundamente conectados con la realidad digital del estudiante.

3. Gamificación Educativa

La implementación de la gamificación en el aula se sustenta en los principios de la psicología motivacional y el compromiso cognitivo (engagement), entendiendo que la actividad lúdica es el catalizador biológico del aprendizaje en la infancia. Lejos de transformar la instrucción en un juego superficial, esta metodología consiste en la transposición de mecánicas propias del diseño de juegos hacia entornos académicos (Mendoza y Bermúdez, 2021). Esta estrategia resulta de vital importancia en los ciclos iniciales, donde la gestión de la atención es compleja, logrando que el esfuerzo requerido para la alfabetización se perciba como una experiencia gratificante de progreso continuo. El núcleo de la gamificación reside en el estímulo de la motivación intrínseca. A diferencia de los sistemas de refuerzo tradicionales basados en calificaciones, los entornos gamificados priorizan la percepción de autoeficacia, la libertad de elección (autonomía) y la superación de metas personales (competencia).

Al vincular los ejercicios de lectoescritura con desafíos específicos, el educando identifica el dominio de la lengua como la recompensa en sí misma. Este enfoque es determinante para promover la repetición deliberada y la práctica constante, procesos mecánicos esenciales para alcanzar la fluidez lectora y la automatización de la grafía. La viabilidad operativa de este modelo se potencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las herramientas digitales permiten una gestión transparente de las mecánicas lúdicas, ofreciendo visualizaciones de avance mediante barras de progreso y retroalimentación en tiempo real. Al hibridar la tradición oral con la tecnología, es posible construir marcos narrativos inmersivos donde las tareas académicas se resignifican.

Una de las ventajas más disruptivas de la gamificación mediada por TIC es la inmediatez del feedback. Mientras que la evaluación convencional suele ser diferida, los sistemas digitales permiten un ciclo de respuesta instantáneo que favorece la autorregulación. En este contexto, el error pierde su connotación punitiva de fracaso para convertirse en un "intento fallido" o una oportunidad de mejora que invita a la persistencia. Esta reconfiguración del error es fundamental para disminuir la frustración y fomentar una mentalidad de crecimiento.

Finalmente, la gamificación trasciende el éxito individual para fomentar la cohesión grupal a través de dinámicas cooperativas. La creación de misiones colectivas moviliza la energía del grupo hacia objetivos comunes, lo cual converge con los postulados socioconstructivistas de Vygotsky. En este escenario, la competencia saludable y la colaboración se transforman en un entorno interpsicológico rico en intercambios, donde la negociación y el diálogo se traducen en una mejora sustancial de las capacidades de revisión y redacción compartida.

Bases legales

Constitución Política de Colombia (1991)

Artículo 67. La educación es derechos humanos y servicio público con funciones sociales; Sin embargo, el conocimiento se está acercando a la búsqueda, la ciencia, la ingeniería y otros bienes y valores de cultura. Educación de Colombia para humanos y paz y democracia.

En la práctica y entretenimiento, para mejorar la cultura, la ciencia, la tecnología y la protección del medio ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y la educación obligatoria entre los cinco y los quince años, y debe incluir al menos un año de educación preescolar y nueve años de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales, sin perjuicio del cobro de derechos de matrícula a quienes puedan pagarla. El Estado administra la educación, vigila y supervisa la educación para asegurar la calidad, el logro de los objetivos y la mejor forma del bienestar moral, intelectual y físico de los alumnos; Asegurar la prestación de servicios adecuados y proporcionar a los menores las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Los entes estatales y territoriales participan en la dirección, provisión financiera y funcionamiento de los servicios educativos estatales en las condiciones que establezcan la Constitución y las leyes.

Artículo 70- El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, mediante la educación permanente y la formación científica, técnica, técnica y profesional en todas las etapas del proceso de construcción de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es la base del nacionalismo. El reconocimiento estatal de la igualdad y la dignidad debe promover la investigación, la ciencia y el desarrollo y difusión de los valores culturales.

Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación

Artículo 20 - Objetivos generales de la educación básica. Estos son los objetivos generales de la educación básica:

- a) Promover la educación pública mediante el acceso a los conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos y sus relaciones con la vida social y la naturaleza, de manera crítica y creativa; preparar a los estudiantes para las cualificaciones de "educación superior" y su conexión con la sociedad y el trabajo.
- b) Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c) Ampliar y profundizar el pensamiento lógico y analítico para explicar y resolver problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.
- d) Mejorar el conocimiento y comprensión de las realidades del país para promover los valores del pueblo colombiano como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- e) Fomentar el interés y desarrollar actitudes hacia la práctica de la investigación, y
- f) Promover valores sociales, culturales, morales, éticos y otros para el desarrollo humano.

Por otro lado, Plan Decenal de Educación (2016-2026), el cual establece que el objetivo de la educación es promover y asegurar el acceso a la creación y práctica de una cultura de lectura y escritura. Este enfoque se considera esencial para el desarrollo humano, indicando que la institución está alineada con los objetivos nacionales de fomentar habilidades fundamentales para el crecimiento personal y académico. En pocas palabras, la alfabetización es un componente de una serie cuidadosamente pensada y organizada de actividades de instrucción y enfoques metodológicos que los educadores deben desarrollar y modificar para adaptarlos al contexto sociocultural en el que desempeñan su labor docente. Debe ser una división. Los instructores son la fuerza principal que impulsa el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura de los grupos de alumnos.

Al fomentar el acceso a la cultura y a la educación en sus diversas formas, el proyecto refuerza el deber del Estado de promover la investigación y el desarrollo de valores culturales, integrando actividades que favorecen la identidad y la cultura local a través de los juegos de tradición oral. El proyecto también promueve actitudes hacia la investigación, ya que los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje a través de actividades lúdicas y tecnológicas.

El proyecto "Modelo Teórico Orientado al Desarrollo de las Competencias de Lectura y Escritura en Estudiantes de Segundo y Tercer Grado" está profundamente relacionado en las bases legales colombianas. Estas leyes y políticas educativas no solo respaldan la importancia de la educación y la cultura, sino que también proporcionan un marco que valida y justifica el uso de TIC y métodos innovadores, como los juegos de tradición oral, en la enseñanza de competencias esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

Esta sección proporciona una descripción exhaustiva de los procedimientos y la metodología a ser utilizados en el estudio. El objetivo es recopilar información relevante sobre las variables seleccionadas, que se analizará en relación con el problema de investigación, los objetivos propuestos y, particularmente, para abordar la pregunta de investigación.

Fundamentación paradigmática del objeto de estudio

Dimensión ontológica

La base ontológica de esta investigación se sustenta en el propósito inherente del ser humano por descifrar y dotar de sentido al cosmos que habita. Esta búsqueda de inteligibilidad trasciende la mera observación de la naturaleza para adentrarse en la complejidad de los constructos sociales y culturales. En este escenario, la ontología no solo examina la esencia de la realidad, sino que profundiza en cómo las concepciones fundamentales sobre la existencia moldean y dan rigor al diseño de modelos pedagógicos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El modelo propuesto parte de la premisa de que la lectoescritura constituye un pilar ontológico del desarrollo cognitivo y de la praxis comunicativa. No se conciben como habilidades aisladas, sino como modos de ser y estar en el mundo. Al integrar los juegos

de tradición oral y las TIC, el modelo reconoce estos recursos no como simples accesorios, sino como extensiones de la realidad del estudiante que enriquecen su proceso de construcción de significado. Así, la ontología de la propuesta examina la intersección entre la naturaleza de la oralidad, la interacción dialógica con el texto y el papel mediador de la tecnología en la configuración de nuevos entornos de aprendizaje.

Siguiendo los postulados de Padrón (2009), la relevancia de la ontología radica en su capacidad para categorizar y proponer las relaciones estructurales que definen la existencia dentro del ecosistema educativo. Esto exige un análisis sistémico de las dimensiones de la realidad escolar, reconociendo la subjetividad de los actores involucrados y la dinámica de los procesos que trascienden las fronteras del aula física.

Finalmente, al adoptar este enfoque, se explora cómo las competencias de lectura y escritura se entrelazan de manera holística con el entorno, los valores y las experiencias previas de la comunidad educativa. La mirada ontológica permite a la investigadora observar al estudiante no como un receptor de técnicas, sino como un ser integral cuyas creencias, relaciones interpersonales y contexto sociocultural son determinantes en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de sus capacidades psicológicas superiores.

Dimensión epistemológica

Esta dimensión se fundamenta en el examen crítico de las facultades cognitivas humanas y en los principios que rigen la interacción entre el sujeto y su entorno. Siguiendo la premisa de Kant (1988), la epistemología se constituye como el análisis riguroso de las condiciones que posibilitan el conocimiento. En este estudio, dicho marco permite reflexionar sobre la naturaleza de la lectura y la escritura en la educación primaria, no como meras habilidades técnicas, sino como procesos de construcción de significado.

Desde la perspectiva de Solé (1987), el enfoque epistemológico facilita la comprensión de cómo estudiantes y docentes interpretan y decodifican la realidad a través del lenguaje. Este marco proporciona la estructura necesaria para evaluar los métodos de enseñanza, promoviendo una práctica pedagógica donde el conocimiento se edifica mediante la interacción dialéctica entre el aprendiz, el texto y el contexto mediado por la tecnología.

Dimensión Axiológica

La dimensión axiológica se ocupa del estudio de los valores que orientan la acción humana y el juicio crítico. Según Give (2008), la axiología abarca una evaluación profunda de principios como la verdad, la alteridad y la justicia. En el ámbito educativo, esta dimensión es esencial para dotar de sentido ético al uso de las TIC, asegurando que la formación tecnológica no sea un fin en sí mismo, sino un medio para fortalecer valores como la libertad y el respeto mutuo.

En esta investigación, la axiología permite analizar cómo el sistema de creencias y valores de la institución influye en el desarrollo de las competencias comunicativas. Al integrar juegos tradicionales, se rescatan valores culturales que promueven una formación integral, donde la lectoescritura se convierte en un vehículo de identidad y cohesión social.

Dimensión teleológica

La dimensión teleológica define el telos o propósito último del modelo teórico propuesto. Su objetivo trasciende la instrucción básica, buscando el desarrollo integral del estudiante mediante una competencia lectora y escritora de carácter crítico y funcional. El fin último es capacitar al individuo para navegar y participar éticamente en la sociedad de la información, utilizando las TIC como herramientas de gestión del conocimiento. Al fusionar la narrativa de los juegos de tradición oral con recursos digitales, se aspira a formar ciudadanos autónomos, capaces de investigar su propia cultura y proyectarla hacia un entorno global e interconectado.

Dimensión metodológica

El sustento metodológico de la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, el cual prioriza la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus protagonistas. Este paradigma rechaza la neutralidad absoluta, reconociendo que el conocimiento emerge de la interacción dialógica entre el investigador y el objeto de estudio (Martínez, 2009).

Para Ricoy (2006), la realidad educativa es dinámica y se construye mediante la comunicación y las vivencias compartidas. Por ello, este estudio adopta un carácter

inductivo en entornos naturales (Taylor, 1984), buscando capturar la riqueza de las experiencias y los significados que los docentes y alumnos otorgan a la integración de las TIC y el juego. Como señalan Hernández et al. (2007), este enfoque permite reformular las singularidades del hecho educativo para crear categorías conceptuales que revelen la esencia del fenómeno estudiado. Finalmente, siguiendo a Bogdan y Biklen (1992), el método cualitativo garantiza descripciones densas y detalladas, facilitando la exploración de las emociones, perspectivas y contextos socioculturales que subyacen en el proceso de alfabetización multimodal.

En el contexto de la investigación sobre el modelo teórico a través de las TIC/ y juegos de tradición oral resulta apropiado, ya que permite explorar en profundidad las percepciones, prácticas y experiencias de los profesores y estudiantes en relación con el uso de la tecnología en el proceso educativo para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

Método

La Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin fue el método de investigación utilizado, la cual es una metodología de investigación cualitativa sistemática que se utiliza para generar una teoría o un marco conceptual a partir de los datos que se recogen durante el estudio, y no antes de este. Su principal distintivo es que la teoría emerge directamente de la realidad empírica observada y analizada, de ahí su nombre. (Holton & Walsh, 2017).

Esta metodología es valioso para mejorar las habilidades de lectura y escritura utilizando las TIC y los juegos de tradición, ya que fue concebida como una alternativa al enfoque puramente deductivo (que comprueba teorías preexistentes) y al enfoque puramente inductivo (que solo describe). Su propósito es construir una teoría que esté empíricamente anclada en la voz y las experiencias de los participantes del estudio, proporcionando una comprensión profunda de un fenómeno social, psicológico o educativo. El investigador inicia el estudio con la menor cantidad de preconcepciones o hipótesis posibles. La teoría se construye progresivamente a medida que los datos se analizan y comparan constantemente (Holton & Walsh, 2017).

En este sentido, el muestreo no se decide al inicio, sino que es un proceso continuo e iterativo guiado por la teoría emergente. El investigador decide a quién entrevistar o qué observar basándose en las categorías que están emergiendo para desarrollarlas y saturarlas conceptualmente. Los datos (entrevistas, observaciones, documentos) se analizan a través de un proceso de codificación en múltiples fases que implica comparar constantemente incidentes con incidentes, incidentes con categorías y categorías con otras categorías.

De la mano a lo anterior, el método de análisis utilizado fue el comparativo continuo. El Método Comparativo Continuo es una técnica analítica fundamental dentro de la metodología de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin. Su función principal es impulsar el proceso de construcción teórica al exigir que el investigador compare constantemente los datos a lo largo de todas las fases del estudio. Este método es el corazón operativo de la Teoría Fundamentada, ya que asegura que la teoría que emerge esté sólida y profundamente anclada en la evidencia empírica.(Holton & Walsh, 2017).

En este método de análisis se comparan segmentos de datos similares o diferentes (dos frases de dos entrevistas distintas sobre el mismo tema) para encontrar similitudes y diferencias. Se compara un nuevo dato con la definición y las propiedades de la categoría a la que se le asignan, para asegurar que el código sea conceptualmente apropiado. Se relacionan las categorías principales entre sí para definir sus límites, propiedades y el tipo de relación que mantienen. El propósito fundamental es doble: generar códigos y categorías a partir de los datos (durante la codificación abierta) y validar, refinar y saturar conceptualmente las categorías emergentes.(Holton & Walsh, 2017).

Fases de la Investigación

En la Teoría Fundamentada, a diferencia de los modelos lineales tradicionales, las fases de la investigación son recursivas y simultáneas. No se espera recolectar todos los datos para analizar, sino que se analizan mientras se recolectan los mismos.

1. Fase Preparatoria: El Diseño de la Investigación

En esta etapa se define el fenómeno de estudio, pero con una mentalidad de apertura.

- Definición del área problemática: Se planteó una pregunta de investigación abierta que permita descubrir la teoría.

- Revisión de literatura inicial: Se usó para contextualizar, pero con cuidado de no generar prejuicios o hipótesis preconcebidas que contaminaran los datos.

2. Fase de Trabajo de Campo: Recolección y Muestreo Teórico

- Recolección de datos: Se utilizaron entrevistas y diarios de campo.

- Muestreo Teórico: No se seleccionó a los participantes por representatividad estadística, sino por su capacidad de aportar datos para las categorías que van emergiendo.

- Saturación Teórica: La recolección terminó cuando los nuevos datos ya no aportaron información adicional ni nuevas propiedades a las categorías encontradas.

3. Fase Analítica: El Método Comparativo Continuo

Se divide en tres niveles de codificación:

- Codificación Abierta: Se fragmentan los datos (entrevistas) en unidades de significado para identificar conceptos e incidentes. Se asignan "códigos".

- Codificación Axial: Se agrupan los códigos en categorías y subcategorías, buscando relaciones entre ellas (causas, contextos, estrategias y consecuencias).

- Codificación Selectiva: Se identifica la Categoría Central (el núcleo del fenómeno) y se refinan las demás categorías para que giren en torno a ella, formando la teoría.

4. Fase de Escritura

Durante todo el proceso, se realizaron dos actividades críticas:

- Memorándums: Notas reflexivas para registrar ideas, hipótesis y conexiones teóricas a medida que analizaron los datos.

- Diagramas: Representaciones visuales (mapas conceptuales) que ayudaron a ver la estructura de la teoría emergente.

5. Fase Informativa: Construcción de la Teoría Final

Es el cierre donde se presenta la Teoría Emergente. Se redacta el modelo teórico final, integrando los hallazgos con la literatura existente para mostrar cómo la nueva teoría aporta al campo del saber.

Actores de la investigación

La cita de Taylor y Bodgan (1987) resalta la importancia de la selección dinámica e intencional de los informantes en una investigación cualitativa. Los actores en un estudio representan a las personas que proporcionan la información necesaria para la investigación, por lo que su selección debe estar en línea con los propósitos y el alcance del estudio, así como con el tipo de información requerida en cada etapa del proceso de investigación.

La selección de los actores puede basarse en diversos criterios, como la relevancia de su experiencia o conocimiento en relación con el tema de estudio, su accesibilidad, su diversidad de perspectivas o su capacidad para proporcionar información rica y detallada. Es importante que el investigador tenga en cuenta estos criterios al momento de seleccionar a los informantes, y que esta selección se realice de manera dinámica, es decir, que pueda ajustarse a medida que avanza el estudio y se identifican nuevas necesidades de información o perspectivas.

Además, la selección de los actores puede ser también intencional, es decir, que esté dirigida a incluir deliberadamente a personas que representen una variedad de experiencias, opiniones o contextos relevantes para el tema de estudio. Permitiendo obtener una visión más completa y enriquecedora del fenómeno investigado, así como garantizar la representatividad y validez de los hallazgos. La selección de los actores en una investigación cualitativa es un proceso importante que requiere una atención cuidadosa por parte del investigador. Al seleccionar a los informantes de manera dinámica e intencional, se asegura que la información recopilada sea relevante, diversa y significativa para el desarrollo de la investigación.

Los actores sociales para la presente investigación la conformarán 10 estudiantes de los grados 2 y 3 de básica primaria distribuidos así: cinco (5) estudiante del grado segundo y cinco (5) estudiantes del grado tercero jornada diurna, sus edades oscilan entre los 8 y 10 años, el objetivo es identificar debilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar las habilidades de lectura y escritura, lográndose a través de las TIC/ y las tradiciones orales. Además, la investigación involucra a tres docentes para colaborar en el proceso y contribuir a la mejora de estas habilidades.

Técnica e instrumentos de recolección

Observación participante

La observación participante es una técnica utilizada en la investigación cualitativa que permite a los investigadores obtener información directa y profunda sobre un grupo social o una comunidad a través de la inmersión en su entorno. Según (Olaz, 2023), la observación participante se considera un método de investigación que requiere que el investigador se integre en el contexto que está estudiando.

Esta integración contrasta con una perspectiva objetiva y distante del observador hacia el objeto de estudio. Aunque el investigador se introduce en la realidad que está analizando, lo hace desde el rol de un intruso. Así, se puede afirmar que toda observación participante es, en esencia, una forma de observación externa, ya que el distanciamiento del investigador respecto a lo que observa es lo que asegura la validez y confiabilidad de sus registros.

La observación participante permite al investigador del presente proyecto hacer parte del grupo que va a ser estudiado para participar de actividades relacionadas con el contexto de la Institución Etnoeducativa No. 3 Aujero, hace parte del grupo de los sujetos y de la Institución de manera interactiva, permitiéndole aprender de los estudiantes mientras mantiene su propio papel de docente investigador. El objetivo de la presente técnica es de observar muy de cerca los diversos procesos que realizan los estudiantes de 2 y 3 grado de básica primaria y el modelo educativo mediados por la TIC para fortalecer la lectura y escritura de dichos estudiantes.

Entrevista semi-estructurada

La entrevista semiestructurada se define, de acuerdo con Babativa et al. (2024), como un instrumento versátil capaz de ajustarse a las particularidades dialógicas de cada informante. Este enfoque trasciende la simple captura de datos factuales, volcando su atención hacia la carga semántica y emocional del discurso, con el propósito de aprehender la cosmovisión interna del sujeto. En consecuencia, esta metodología fomenta una comunicación fluida y auténtica, donde los colaboradores aportan testimonios fundamentados en su propia trayectoria vital durante el intercambio comunicativo.

Más que un dispositivo de recolección de información, la modalidad semiestructurada se constituye como un canal para desentrañar la subjetividad de los actores sociales. La riqueza de los testimonios recabados permite una interpretación más exhaustiva y detallada de las vivencias humanas, elemento que resulta indispensable en el marco del análisis cualitativo. Al priorizar la profundidad sobre la extensión, este recurso facilita la emergencia de matices que son vitales para comprender los fenómenos desde la perspectiva de quienes los protagonizan.

Se planea utilizar una entrevista semi-estructurada para organizar el modelo teórico para mejorar las habilidades de lectura y escritura a través de las TIC/juegos de tradición oral. Esta entrevista, estará dirigida a estudiantes y docentes, se basará en una guía previa con preguntas abiertas, lo que permitirá recoger datos cualitativos valiosos y relevantes para entender mejor las necesidades y perspectivas en estos procesos.

Instrumentos de recolección

Los instrumentos que se emplearán en este estudio para realizar la recolección de información necesaria y alcanzar resultados satisfactorios son los siguientes:

Diario de campo

El diario de campo es una técnica que, a través de la elaboración de anotaciones, sirve como un recurso de apoyo a la memoria, facilitando la reconstrucción de las experiencias vividas. Este proceso lleva a quien escribe a reflexionar y autoevaluarse de manera catártica. Su relevancia en el proceso formativo radica en que proporciona un resumen de las opiniones, frustraciones y logros del autor (Luna et al, 2022).

Además, se trata de una herramienta que posee un carácter personal y de consulta, siendo útil tanto para el trabajo individual como para el colaborativo. Asimismo, actúa como una fuente de información para profesionales que abordan el mismo tema, ayudando a mantener la continuidad o a supervisar un proyecto.

Sin embargo, su uso ha disminuido (Luna et al, 2022), probablemente debido a un malentendido sobre su finalidad. En el ámbito del diseño, puede ser especialmente útil como apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este recurso será utilizado por el docente investigador para anotar los eventos que ocurren durante la implementación del modelo teórico a través de las TIC/juegos de tradición oral,

específicamente aquellos relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura como materia de estudio.

Rigor de la Investigación

El enfoque cualitativo enfatiza la importancia de la rigurosidad en la investigación, y para evaluar la calidad de un estudio cualitativo, por ello, autores como Isea et al (2026) propone tres criterios: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Credibilidad: Este criterio se refiere al grado de confirmación y acercamiento que tiene la información aportada por los sujetos de la investigación. En este estudio, se buscó garantizar la credibilidad mediante la triangulación de la información, que implica contrastar diferentes fuentes de datos, teorías y conocimientos del investigador. Esta estrategia permite confirmar los datos y mejorar la interpretación de los hallazgos (Isea et al, 2026).

Auditabilidad: Se refiere a la habilidad de otro investigador para seguir la pista o ruta de lo que hizo el investigador original. En este caso, la auditoría fue realizada por el tutor del trabajo, quien llevó a cabo una revisión constante y exhaustiva del proceso de investigación para garantizar su calidad y coherencia metodológica (Isea et al, 2026).

Transferibilidad o aplicabilidad: Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados a otras poblaciones o contextos. En este estudio, se busca que los hallazgos sean relevantes y aplicables a otras instituciones educativas de básica primaria, lo que aumenta la utilidad y relevancia de la investigación (Isea et al, 2026).

La rigurosidad en la investigación cualitativa se asegura mediante la aplicación de criterios como la credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. Los criterios permiten evaluar la calidad del estudio y garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos obtenidos.

Procedimiento del análisis de la información

Para la construcción del modelo teórico, se declara una ruta analítica basada en el Método Comparativo Continuo de Strauss y Corbin (2002). Al tratarse de un análisis manual apoyado en herramientas de organización de datos (Excel), el procedimiento se sistematizó a través de las siguientes etapas rigurosas:

1. Codificación abierta y microanálisis: El proceso inició con el microanálisis de las transcripciones de las entrevistas y los registros del diario de campo. En esta fase, se realizó una lectura línea por línea para identificar incidentes o unidades de significado. Mediante un sistema de anotaciones al margen y uso de códigos de colores en matrices de Excel, se asignaron etiquetas conceptuales preliminares a las expresiones de los estudiantes. Este proceso permitió la conceptualización, donde se rompió la literalidad del dato para elevarlo a un nivel descriptivo inicial.

2. Codificación axial y reducción de datos: Posteriormente, se procedió a la codificación axial, cuyo objetivo fue establecer relaciones entre las categorías y sus subcategorías. Para la reducción de datos, se agruparon los códigos iniciales por similitud semántica y recurrencia en torno a los ejes centrales: TIC, Tradición Oral y Competencias de Lectoescritura. En este punto, se utilizaron memos analíticos (registros de las reflexiones del investigador) para documentar cómo las subcategorías se vinculaban con el fenómeno de estudio, reduciendo la masa de datos a estructuras más manejables y potentes teóricamente.

3. Contrastación y triangulación: La contrastación se realizó de manera simultánea al análisis, comparando los incidentes entre sí (comparación constante) y los hallazgos emergentes con las bases teóricas de la investigación. Se aplicó una triangulación de fuentes y métodos, cruzando la información obtenida en la observación participante, las voces de los estudiantes en las entrevistas y los registros del diario de campo. Este cruce permitió validar la consistencia de los hallazgos y otorgar mayor densidad al modelo en construcción.

4. Saturación teórica: Se determinó la saturación teórica cuando, tras analizar las últimas entrevistas y registros de observación en la institución educativa, los nuevos datos ya no generaban propiedades adicionales ni categorías emergentes. En este momento, las categorías se consideraron densas y cerradas, permitiendo pasar de la descripción a la teorización.

5. Codificación selectiva: La fase final de la ruta analítica fue la codificación selectiva, donde se integraron todas las categorías en torno a una categoría central. Este proceso manual de síntesis permitió la estructuración del modelo teórico, integrando los juegos

de tradición oral y las TIC como motores del desarrollo de competencias de lectura y escritura en los estudiantes de segundo y tercer grado.

Consideraciones éticas

Al desarrollar un modelo teórico para mejorar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo y tercer grado a través del uso de las TIC y juegos de tradición oral, es importante tener en cuenta varias consideraciones éticas para asegurar que el proyecto sea respetuoso, inclusivo y beneficie a todos los involucrados.

Consentimiento informado:

Obtener el consentimiento informado de los padres de familia para participar en el presente estudio

Informar a los estudiantes, en un lenguaje apropiado para su edad, sobre el propósito del proyecto y su participación.

Confidencialidad y privacidad:

Proteger la privacidad de los estudiantes donde sus datos personales se manejen con confidencialidad.

Evitar la divulgación de información que pueda identificar a los estudiantes.

Acceso equitativo:

Asegurar que todos los estudiantes de 2 y 3 de básica primaria de la IENSC tengan acceso igualitario a las herramientas TIC y a los juegos de tradición oral, independientemente de su trasfondo socioeconómico o cultural.

Adaptar las actividades para ser inclusivas de estudiantes con necesidades especiales.

Respeto por la diversidad cultural:

Integrar juegos de tradición oral que reflejen y respeten la diversidad cultural de los estudiantes.

Evitar la imposición de valores culturales que puedan ser ajenos a las tradiciones locales.

Impacto positivo y no perjudicial:

Diseñar actividades que sean apropiadas para la edad y desarrollo de los estudiantes, evitando contenidos que puedan ser perjudiciales o inapropiados.

Evaluar el impacto del proyecto regularmente para asegurar que los estudiantes estén beneficiándose del mismo.

Colaboración con la comunidad:

Involucrar a la comunidad escolar, incluyendo a docentes y padres, en el desarrollo e implementación del proyecto para asegurar su pertinencia y efectividad.

Fomentar un entorno de colaboración y respeto mutuo entre todos los participantes.

Transparencia y rendición de cuentas:

Mantener una comunicación abierta con todas las partes interesadas sobre los objetivos, métodos y resultados del proyecto.

Estar dispuesto a modificar el enfoque del proyecto en respuesta a la retroalimentación y evaluación continua (García y Núñez, 2018).

CAPITULO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo expone los resultados derivados de la aplicación del Método Comparativo Continuo (MCC) propuesto por Strauss y Corbin. El análisis se estructuró mediante un proceso cíclico de codificación que permitió transformar los incidentes (voces de los niños) en categorías teóricas que explican el fenómeno de la lectura y escritura mediada por la lúdica.

La teoría fundamentada es un enfoque metodológico en investigación cualitativa que busca desarrollar teorías a partir de datos empíricos en lugar de partir de teorías preexistentes. Este enfoque se caracteriza por una construcción inductiva, es decir, se genera una teoría a partir de la observación y análisis de datos recolectados en el campo (Strauss y Corbin, 1998).

Según Strauss y Corbin (1998), la teoría fundamentada se define como:

Un enfoque sistemático y riguroso para recolectar y analizar datos con el objetivo de construir teorías que están directamente arraigadas en esos datos. Se basa en la recopilación continua y la comparación de datos para desarrollar conceptos teóricos. Este involucra la codificación de datos, la categorización de conceptos emergentes y la formulación de teorías que explican fenómenos observados. La teoría fundamentada proporcionará una estructura para construir teorías sólidas y basadas en datos, asegurando que las teorías sean fieles a las experiencias y realidades observadas en el campo de estudio.

En la investigación, tras la recolección mediante observación participante y entrevistas, se procedió a la transcripción y organización de los textos en matrices de soporte digital. La ruta inició con un microanálisis línea por línea, donde se aplicó la codificación abierta para identificar incidentes y unidades de significado. En este punto, se realizó una reducción de datos sistemática, eliminando información redundante y asignando etiquetas conceptuales iniciales que capturaran la esencia de la interacción de los estudiantes con las TIC y la tradición oral.

Una vez obtenidas las etiquetas primarias, el proceso evolucionó hacia la codificación axial. En esta etapa, los códigos abiertos no se analizaron de forma aislada, sino que fueron comparados constantemente para establecer conexiones de causalidad, contextos de aplicación y consecuencias de los fenómenos observados. Este ejercicio permitió el agrupamiento de códigos en subcategorías, dotando al análisis de una estructura jerárquica y relacional.

Para garantizar la solidez del modelo, se mantuvo un proceso de contrastación permanente entre los datos emergentes y el marco teórico referencial. Mediante la codificación selectiva, se identificaron las Categorías Emergentes, las cuales representaron los núcleos teóricos del estudio. Para asegurar el rigor científico, se emplearon matrices de relación que vincularon directamente la voz de los niños con la interpretación hermenéutica de la investigadora, permitiendo una síntesis integradora de la realidad observada.

La validez y el rigor metodológico se sustentaron en una triangulación de fuentes y técnicas (contrastando la visión de estudiantes y docentes), lo que permitió reducir el sesgo y otorgar multidimensionalidad a los hallazgos. El ciclo analítico se mantuvo activo hasta alcanzar la saturación teórica, definida como el momento en que las nuevas observaciones y entrevistas dejaron de aportar propiedades o dimensiones adicionales a las categorías ya consolidadas. Finalmente, esta ruta permitió la integración sistémica de los incidentes reportados, dando paso a la consolidación de los pilares que sustentan el modelo teórico propuesto.

Tabla 1. Matriz de Integración de Hallazgos y Codificación Sistémica (Modelo Strauss y Corbin)

Fase de Codificación	Proceso de Análisis y Comparación	Categorías Emergentes (Resultados)
<p>Codificación Abierta (Identificación de incidentes y códigos)</p>	<p>Se analizaron las respuestas de las 6 interrogantes, fragmentándolas en códigos vivos. Se identificaron términos recurrentes como: "divertida", "juego", "me ayuda", "explicación clara", "sin bulla", "computador".</p>	<p>Códigos Clave:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clima lúdico-afectivo. 2. Apoyo pedagógico directo. 3. Regulación ambiental (silencio). 4. Interés por la innovación (TIC).
<p>Codificación Axial (Relación entre categorías y subcategorías)</p>	<p>Se agruparon los códigos por familias de significado, encontrando tensiones y complementos. Se comparó el deseo de juego con la necesidad de orden y la brecha entre lo tradicional y lo tecnológico.</p>	<p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediación Afectiva y Técnica: El docente como soporte emocional y claridad instruccional. • Ecosistema del Aula: Equilibrio entre dinamismo sensorial y armonía acústica. • Lúdica de Resistencia: Predominio de lo analógico ante la brecha digital.
<p>Codificación Selectiva (Integración en la categoría central)</p>	<p>Se saturaron las categorías mediante el Método Comparativo Continuo, integrando todas las dimensiones en una sola explicación teórica que responde al fenómeno estudiado.</p>	<p>Categoría Central (Teoría Emergente):</p> <p>"La Mediación Lúdica como Puente para la Alfabetización Significativa".</p> <p>(La lectura y escritura ocurre cuando el docente transforma el contenido en un reto lúdico y seguro).</p>

Nota: (Bermúdez, 2026).

El primer acercamiento a la realidad empírica a través del Método Comparativo Continuo permitió fragmentar las respuestas de los estudiantes en incidentes conceptuales mínimos. En esta fase de codificación abierta, se logró identificar que el aprendizaje no es percibido por el estudiante como un proceso puramente cognitivo, sino como un fenómeno profundamente ligado a la emocionalidad y la acción física. Al comparar los testimonios, emergieron códigos recurrentes como "diversión", "juego" y "ayuda", los cuales funcionan como los ladrillos básicos sobre los que se construye la percepción del éxito escolar en el entorno estudiado.

Al avanzar hacia la codificación axial, el análisis comparativo reveló una tensión significativa en las expectativas de los niños: el deseo simultáneo de dinamismo y quietud. Mientras que en la pregunta sobre las clases ideales los estudiantes solicitaban "muchos juegos", al realizar la comparación cruzada con otras respuestas, apareció con fuerza la necesidad de "menos bulla" y "tranquilidad". Esto permitió estructurar la categoría axial denominada Regulación del Ambiente de Aprendizaje, sugiriendo que para los informantes, la lúdica solo es efectiva cuando ocurre en un espacio de armonía acústica que permite la concentración. Finalmente, surgió la categoría central: Categoría Central (Teoría Emergente): "La mediación lúdica como puente para la alfabetización significativa".

Se detallarán a continuación todo el proceso detallado de cada pregunta formulada en el instrumento de la investigación. Los primeros objetivos buscaban develar las competencias y comprender el proceso de aprendizaje desde el contexto de los estudiantes.

A. **Pregunta 1: ¿Qué opinión tienes de la forma de dar la clase por tu docente, te permite tener un verdadero aprendizaje?**

Tabla 2. Categorización abierta. Pregunta 1

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Es muy divertida", "Juega y baila"	Clima de clase lúdico
"Explica bien", "Sus explicaciones son claras"	Claridad instruccional
"Me ayuda", "Me ayuda a hacer la tarea"	Apoyo pedagógico directo
"Me atiende todos los días", "Él me enseña"	Disponibilidad del docente
"Es bueno", "Me gusta"	Vínculo afectivo positivo

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categorización Axial

Al comparar los códigos, vemos que se dividen en dos dimensiones:

- Categoría Axial A: Estrategias Didácticas y Claridad: Aquí se unen los códigos de "explicación clara" y "diversión/juego". Surge el concepto de que el aprendizaje ocurre porque la forma de entrega es atractiva y comprensible.
- Categoría Axial B: El Docente como Facilitador y Guía: Aquí se unen los códigos de "ayuda en la tarea" y "atención diaria". Surge el concepto de que el aprendizaje está ligado al acompañamiento constante del docente.

Categorización Selectiva

De estas respuestas surge la siguiente propuesta de integración:

Categoría Selectiva: "La mediación pedagógica afectiva y clara como base del aprendizaje significativo".

Explicación: El aprendizaje no surge solo del contenido, sino de una estructura donde el docente combina la claridad técnica (explicar bien) con un componente emocional/lúdico (diversión y ayuda constante).

Por lo tanto, al aplicar el método comparativo continuo a la primera interrogante, emergió inicialmente la categoría de Claridad y Didáctica Lúdica, fundamentada en respuestas donde los estudiantes asocian el aprendizaje con el 'juego y la diversión'. Sin embargo, al comparar estos datos con las menciones sobre la 'ayuda en la tarea', se realizó una transición hacia la codificación axial denominada Acompañamiento Docente. Este proceso permitió integrar finalmente la categoría selectiva de Mediación Pedagógica Afectiva, concluyendo que para los informantes, la efectividad de la enseñanza reside en el equilibrio entre la claridad de la explicación y el apoyo constante del profesor.

La gran mayoría de los estudiantes (casi la totalidad de las respuestas) confirma tener un "verdadero aprendizaje".

- Códigos Clave:

- Asociación Aprendizaje-Diversión: La justificación más recurrente es la diversión ("Si, ella es muy divertida"; "Si es muy divertido, juega y baila"). El juego y el afecto son el filtro primario para validar la calidad de la enseñanza.

- Enfoque Individualizado: Un número significativo de respuestas destaca la atención y ayuda directa del profesor ("Si porque el profe me ayuda"; "Si porque el me atiende todos los días").

Este hallazgo establece que, para esta población, la eficacia pedagógica está intrínsecamente ligada al afecto, la lúdica y la atención personalizada, más que a la mera transmisión de contenidos. El docente no es solo un transmisor, sino un facilitador afectivo y lúdico. En un contexto etnoeducativo con posibles desafíos bilingües y culturales, el docente asume un rol ampliado: no solo es un transmisor de contenidos, sino un facilitador afectivo y un soporte individual que garantiza la seguridad y la comprensión.

Este rol va más allá de la enseñanza tradicional y se alinea con el concepto de mediación propuesto por Vygotsky, donde el docente debe ajustar la ayuda a la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante.

B. Pregunta 2: ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?

En este caso, el Método Comparativo Continuo revela algo muy interesante: hay una tensión entre el deseo de estimulación (juegos/colores) y la necesidad de regulación ambiental (silencio/tranquilidad).

Tabla 3. Categorización abierta. Pregunta 2

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Con muchos juegos", "Más divertidas", "Que se ría"	Dinamismo lúdico y afectivo
"Sin bulla", "Más tranquilidad", "Hay mucho ruido"	Necesidad de regulación acústica
"De colores", "Que tuviera dibujos", "Colorear mucho"	Estimulación visual y artística
"Pasar al tablero", "Más matemática", "Más español"	Participación activa en contenidos

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categorización Axial

Comparando los códigos, surgen dos categorías axiales:

- Categoría Axial A: El clima de aula como espacio de bienestar: Aquí se integran los códigos de "sin bulla" y "tranquilidad". Surge la idea de que para los niños, la clase "bonita" es aquella donde el ambiente está controlado y permite la concentración.
- Categoría Axial B: Mediación sensorial y participativa: Se integran los códigos de "colores", "dibujos" y "pasar al tablero". Surge la noción de que el aprendizaje deseado es aquel que entra por la vista y permite el movimiento físico (acción).

Categorización Selectiva

Al cruzar ambas categorías axiales, se logra la integración teórica:

Categoría Selectiva: "El aula como ecosistema equilibrado entre la estimulación creativa y la armonía ambiental".

Los estudiantes no solo buscan diversión, sino un equilibrio. Desean un entorno rico en estímulos visuales y juegos, pero que al mismo tiempo les brinde la paz acústica necesaria para procesar la información. En relación con las expectativas de los estudiantes sobre la dinámica de clase, el análisis comparativo permitió identificar una codificación abierta centrada en el Dinamismo Lúdico y la Estimulación Visual. No obstante, al contrastar estos datos con la recurrencia de respuestas que solicitan 'menos bulla' y 'más tranquilidad', surgió la categoría axial denominada Regulación del Ambiente de Aprendizaje. La integración selectiva de estos hallazgos revela que el estudiante idealiza un aula donde la libertad creativa y el juego coexisten con un orden ambiental que minimiza el ruido, sugiriendo que el exceso de estímulo sonoro es percibido como un obstáculo para su bienestar educativo.

C. Pregunta 3: ¿Por qué disfrutas o no al realizar las tareas académicas?

Esta pregunta revela la motivación del estudiante. Al comparar las respuestas, se nota que el disfrute no es por la tarea en sí, sino por el éxito en la ejecución (entender) y el entorno donde se realiza.

Tabla 4. Categorización abierta. Pregunta 3

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Aprendo más", "Refuerzo lo aprendido", "Refuerzo conocimientos"	Utilidad percibida (Refuerzo)
"La profe explica bien", "No disfruto porque a veces no entiendo"	Comprensión como disparador de motivación
"Realizamos tarea en el tablero", "Pasar al tablero"	Socialización del conocimiento (Acción)
"Disfruto hacerlas en clase, no en casa", "En compañía"	Preferencia por el entorno mediado
"Porque son divertidas"	Componente lúdico intrínseco

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categorización Axial

Al agrupar estos códigos, vemos cómo se estructuran las razones del disfrute:

- Categoría Axial A: El Dominio Cognitivo como Fuente de Placer: Aquí se unen "aprender más" y "explicación clara". El niño disfruta la tarea cuando entiende, porque la comprensión elimina la frustración. El aprendizaje se vuelve un premio en sí mismo.
- Categoría Axial B: La Co-construcción en el Aula: Se unen los códigos de "tablero", "en clase" y "en compañía". Surge la idea de que la tarea es disfrutable cuando es un acto colectivo y dinámico, perdiendo atractivo cuando se vuelve un acto solitario (en casa).

Categorización Selectiva

Integrando los hallazgos:

Categoría Selectiva: "La eficacia del aprendizaje mediado como determinante del compromiso académico".

El disfrute de las tareas académicas está condicionado por la presencia del docente (mediador) y el éxito cognitivo (entender). La tarea deja de ser una carga cuando se percibe como una herramienta de dominio personal y se realiza en un espacio de interacción social (el tablero/el aula).

Al indagar sobre la motivación hacia las tareas académicas, el Método Comparativo Continuo permitió identificar que el disfrute está directamente anclado a la Comprensión del Contenido, código que surgió por contraste con la desmotivación expresada ante el 'no entender'. Al avanzar hacia la codificación axial, emergió la categoría de Interacción Social en el Aprendizaje, evidenciada en la recurrencia de menciones sobre el 'paso al tablero' y el trabajo 'en compañía'. Finalmente, la codificación selectiva sugiere que el compromiso del estudiante no es hacia la tarea de forma aislada, sino hacia la Experiencia de Éxito Mediado, donde la explicación clara del docente y el entorno colaborativo transforman el esfuerzo académico en una actividad satisfactoria.

D. Pregunta 4: ¿Cuál juego autóctono, digital o educativo ha sido implementado en tu clase y con qué frecuencia se implementan?

Esta pregunta es fundamental porque revela una brecha importante entre lo tradicional y lo tecnológico. Al aplicar el Método Comparativo Continuo, se nota que mientras el componente digital es casi inexistente, el componente autóctono y tradicional es el que sostiene la lúdica en el aula.

Tabla 5. Categorización abierta. Pregunta 4

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Agua limonada", "Tingo tingo tango", "La yuca", "La gallina ciega", "Esconde la piedra"	Juegos dinámicos tradicionales
"Juego tradicional Wayuu", "Tejido"	Identidad cultural y ancestría
"No han dado juegos digitales", "Ninguno", "No realizamos juego digital"	Ausencia de recursos tecnológicos
"Rompecabezas", "Lotería", "El ahorcado", "Lluvia de estrellas"	Herramientas lúdicas convencionales
"Con mucha frecuencia", "Pocas veces", "Siempre"	Intermitencia en la implementación

Nota: (Bermúdez, 2026).

- Códigos Dominantes:
 - Variedad Limitada de Juegos: "Jugamos mucho, pero siempre jugamos a agua limonada."
 - Baja Frecuencia de TIC: "No han dado juegos didácticos", "Pocas veces hemos dado clases digitales", "Ningún juego digital." (Este código contrasta con la pregunta 6, sugiriendo que las actividades digitales son notables, pero infrecuentes).

□ Uso Consistente de la Tradición Oral: "Con mucha frecuencia jugamos un juego tradicional wayuu" (Este código valida la existencia de una práctica, aunque limitada en variedad).

Categorización Axial

Se agruparon los códigos para explicar el fenómeno de la implementación lúdica:

- Categoría Axial A: Predominio de la Lúdica Tradicional y Cultural: Al comparar las respuestas sobre "juego Wayuu" y "juegos de patio", surge una categoría sólida. La lúdica en este contexto no depende de cables ni pantallas, sino del cuerpo, la tradición oral y la identidad. Es una "Lúdica de Resistencia Cultural".
- Categoría Axial B: Desconexión Tecnológica Educativa: Al contrastar las respuestas negativas sobre lo digital ("No hemos dado"), surge esta categoría. Revela que el aula carece de integración de TIC, lo que genera una brecha entre las competencias del siglo XXI y la realidad del salón.

Categorización Selectiva

Integrando los hallazgos para la teoría central:

Categoría Selectiva: "La prevalencia de la lúdica analógica-tradicional ante la brecha de innovación digital".

La implementación de juegos en el aula está anclada a la tradición y a lo físico. El aprendizaje se dinamiza a través de juegos autóctonos y tradicionales (frecuentes), mientras que lo digital permanece como una promesa no cumplida o una experiencia excepcional ("pocas veces"), limitando la alfabetización digital de los estudiantes.

Por lo tanto, en cuanto a los recursos lúdicos implementados, el análisis comparativo permitió identificar una marcada dicotomía entre lo tradicional y lo tecnológico. Emergió inicialmente la categoría de Lúdica Autóctona y Tradicional, sustentada en la alta frecuencia de juegos como el 'Tingo tingo tango' y 'juegos tradicionales Wayuu'. No obstante, al comparar estos datos con las respuestas sobre recursos digitales, surgió por contraste la categoría axial de Inexistencia de Mediación Tecnológica, donde la mayoría de los informantes coinciden en la nulidad de estas herramientas.

La integración selectiva de estos resultados indica que el aprendizaje se apoya en una Pedagogía del Movimiento y la Tradición, pero se encuentra al margen de la era digital, lo que sugiere que la innovación en el aula está supeditada a los recursos físicos y culturales disponibles.

La institución ha integrado el juego de tradición oral, pero con una variedad metodológica limitada (reiteración de "agua limonada" o "yuca"). La presencia de juegos digitales o TIC es percibida como baja o nula. Esto subraya la necesidad de sistematizar y diversificar la aplicación de las metodologías a través del Modelo propuesto.

D. Pregunta 5, ¿De qué manera comprendes los temas con el uso de las diversas actividades educativas?

Esta pregunta conecta la actividad con el proceso mental (la comprensión). Aquí, el Método Comparativo Continuo muestra que la atención y la lúdica son los "puentes" hacia el entendimiento.

Tabla 6. Categorización abierta. Pregunta 5.

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Cuando jugamos o cantamos", "Con las canciones"	Mediación Lúdico-estética
"Prestando atención a la clase"	Autorregulación del aprendizaje
"El profe me explica bien", "El profe me atiende"	Intervención directa del docente
"Mucho más fáciles", "Con mucha facilidad"	Percepción de fluidez cognitiva
"Bien", "Mejor manera", "Lo entiendo muy bien"	Eficacia del proceso (Resultado)

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categorización Axial

Se agruparon los códigos para explicar cómo ocurre la comprensión según los niños:

- Categoría Axial A: El Estímulo Sensorial como Facilitador Cognitivo: Al comparar "juegos" con "canciones", surge esta categoría. Indica que las actividades que involucran el cuerpo y el oído (música/juego) hacen que el tema sea "más fácil" de procesar.

- Categoría Axial B: La Atención Dirigida y el Apoyo Docente: Aquí se unen los códigos de "prestar atención" y "explicación del profe". Surge la idea de que la comprensión también depende de un esfuerzo del estudiante mediado por la seguridad que le da el profesor.

Categorización Selectiva

Integrando todos los hallazgos:

Categoría Selectiva: "La comprensión como un proceso multimodal basado en la atención y el disfrute".

Para los estudiantes, comprender no es un acto pasivo. Es un resultado que surge cuando se combina la disposición personal (atención) con actividades que rompen la monotonía (juego/canto) y cuentan con el respaldo constante del docente. La "facilidad" del aprendizaje está ligada a qué tan "activa" sea la actividad educativa.

Finalmente, al analizar la manera en que los estudiantes comprenden los temas, el método comparativo permitió identificar la categoría de Facilitación Cognitiva por Mediación Lúdica, donde el canto y el juego emergen como catalizadores de la 'facilidad' en el aprendizaje. No obstante, al contrastar estos datos con la recurrencia de la 'atención' como requisito, se estructuró la categoría axial de Compromiso Atencional Mediado. La integración selectiva de estos hallazgos sugiere que la comprensión efectiva en el aula ocurre cuando la actividad educativa logra capturar la atención del estudiante mediante estímulos sensoriales y lúdicos, transformando temas complejos en contenidos accesibles y significativos.

E. Pregunta 6: ¿Consideras que la implementación de juegos y proyectos de aula despertó tu interés por leer y escribir?

Este apartado conecta directamente la estrategia (juegos y proyectos) con el objetivo pedagógico (lectura y escritura). Aquí el Método Comparativo Continuo muestra que el interés no surge por obligación, sino por la emoción y la percepción de "novedad".

Tabla 7. Categorización abierta. Pregunta 6.

Respuestas Clave (Incidentes)	Código Abierto (Etiqueta)
"Me hace más feliz", "Son súper más divertidas", "Me gusta mucho"	Componente afectivo-emocional
"Leemos todo", "Aprendí", "Entiendo mejor", "Hemos visto más"	Logro de competencias lectoescritoras
"Se logra ver muchas cosas en el computador", "El nuevo profe"	Factor de novedad y recursos
"Nos ayuda más"	Percepción de acompañamiento reforzado

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categorización Axial

Fueron agrupados los códigos para explicar cómo el juego "despierta" el interés:

- Categoría Axial A: El disfrute como motor de la alfabetización: Al comparar respuestas como "me hace feliz" con "ahora me gusta más (leer/escribir)", surge esta categoría. Indica que el juego elimina la resistencia hacia la lectura y la escritura, transformándolas de "obligaciones" a "actividades placenteras".
- Categoría Axial B: Ampliación del horizonte pedagógico: Se integran los códigos de "hemos visto más" y "uso del computador". Surge la idea de que los proyectos de aula sacan al niño del libro de texto tradicional y le muestran que leer y escribir sirve para "ver muchas cosas" y explorar nuevos mundos.

Categorización Selectiva

Categoría Selectiva: "La resignificación de la lectura y escritura a través de la mediación lúdico-proyectual". La implementación de juegos y proyectos no solo enseña a leer y escribir, sino que cambia la actitud del estudiante hacia estas habilidades. El interés se despierta porque el juego actúa como un "puente emocional" que vincula el esfuerzo cognitivo con la satisfacción personal y el descubrimiento.

Al indagar sobre el interés hacia la lectura y escritura, el análisis comparativo evidenció que la implementación de juegos y proyectos de aula genera una Resignificación Afectiva del Aprendizaje, donde el estudiante asocia la lectura con estados emocionales positivos ('me hace más feliz'). Al avanzar hacia la codificación axial, emergió la categoría de Ampliación de la Experiencia Educativa, fundamentada en la percepción de 'haber visto más cosas' a través de recursos lúdicos y tecnológicos. La integración selectiva de este hallazgo confirma que el interés por leer y escribir surge cuando la mediación pedagógica trasciende la instrucción mecánica y se convierte en un proceso de exploración lúdica, donde el estudiante se siente apoyado y motivado por la novedad de la propuesta docente.

El siguiente análisis comparativo sintetiza el núcleo de la experiencia perceptiva de los estudiantes, articulando de manera sistemática la relación existente entre las interrogantes planteadas (preguntas 5 y 6), y los significados que emergen de la realidad áulica. Mediante esta integración, se exponen los códigos dominantes que dan cuenta de cómo la mediación lúdica y tecnológica actúa como un catalizador de la cognición, respaldados por evidencias clave extraídas directamente del discurso de los informantes (códigos vivos). Esta estructura permite observar con claridad que la comprensión y el interés hacia la lectoescritura no son procesos aislados, sino fenómenos interdependientes que se potencian a través de la asistencia docente y el factor motivacional de las herramientas digitales.

Tabla 8. Comprensión y motivación por la lectura y escritura

Pregunta y Significado	Código Dominante	Evidencia Clave
Comprensión (P5)	Comprensión asistida/lúdica	"A veces lo entiendo cuando jugamos o cantamos."
	Atención Directa del Profesor	"Prestando atención a la clase"; "Lo entiendo porque el profesor me explica."
Interés (P6)	Interés Despertado	"Si muchísimo"; "Si son súper más divertidas y me hace más feliz."
	Factor Despertador TIC	"Si muchísimo, se logra ver muchas cosas en el computador."

Nota: (Bermúdez, 2026).

La comprensión de los temas se facilita cuando son lúdicos o cuando hay una asistencia directa del docente. Esto refuerza la idea de que la interacción social y el componente lúdico-oral son el canal más efectivo para el aprendizaje. El 100% de las respuestas afirma que el interés por leer y escribir despertó con la implementación de juegos y proyectos de aula. Este es el hallazgo más potente.

La mención explícita a la visualización ("se logra ver muchas cosas en el computador") indica que la integración de las TIC es el elemento diferenciador que atrae el interés hacia las competencias de lectura y escritura, complementando la tradición oral. Este logro es directamente atribuible a la fusión metodológica, siendo la Integración de las TIC el elemento clave para vincular el interés con la lectura y escritura. La cita "Si muchísimo, se logra ver muchas cosas en el computador" es la evidencia más clara de que el poder visual y dinámico de la tecnología es el elemento diferenciador que superó la apatía cultural hacia la lengua escrita, convirtiéndola en un objeto de deseo y exploración.

Análisis de los hallazgos

El análisis de los hallazgos que se presenta a continuación no constituye una descripción de las respuestas obtenidas, sino que representa una construcción teórica emergente derivada de la aplicación rigurosa del Método Comparativo Continuo. Siguiendo la metodología de Strauss y Corbin, se procedió a una inmersión profunda en el discurso de los estudiantes para desentrañar los significados subyacentes sobre su proceso de aprendizaje de lectura y escritura. Este ejercicio analítico se estructuró a través de una espiral de codificación que transitó desde la fragmentación de los datos en la codificación abierta, pasando por la interconexión de conceptos en la codificación axial, hasta alcanzar la codificación selectiva. El resultado de este proceso es una narrativa académica donde las voces de los informantes dialogan con los referentes teóricos del estudio como Vygotsky (1978), Piaget (1950), Ausubel (1963) y Gardner (1983), permitiendo así comprender la lúdica y los proyectos de aula no solo como herramientas didácticas, sino como catalizadores esenciales de la subjetividad y el interés lectoescritor en el contexto escolar.

De las categorías previamente expuestas se deducen las categorías centrales con sus subcategorías:

Tabla 9. Categorías centrales y subcategorías

CATEGORIAS CENTRALES	SUBCATEGORIAS
La Mediación Pedagógica Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afectividad y claridad: La base del aprendizaje significativo. ✓ Eficacia del mediador: Como motor del compromiso académico. ✓ Mediación lúdico-proyectual: La herramienta específica para resignificar competencias.
La Ecología del Aprendizaje Multimodal y Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Multimodalidad: La comprensión basada en la atención y el disfrute. ✓ Ecosistema de aula: El equilibrio entre estimulación creativa y armonía ambiental. ✓ Lúdica analógica: La respuesta creativa frente a las limitaciones de la brecha digital.
La Resignificación de la Experiencia Académica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje Significativo: El resultado de la mediación afectiva. ✓ Compromiso (Engagement): Determinado por la calidad de la mediación. ✓ Sentido de la lectura y escritura: Transformación a través de lo proyectual.

Nota: (Bermúdez, 2026).

Categoría Central: La Mediación Pedagógica Transformadora

La mediación pedagógica transformadora se erige como el núcleo axiológico y procedimental del modelo teórico propuesto, trascendiendo la mera transmisión de información para constituirse en un proceso dialógico de reconstrucción del conocimiento. En el contexto de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, esta mediación no solo busca la alfabetización funcional, sino la emancipación cognitiva del estudiante guajiro a través de una praxis que reconoce su alteridad. Bajo la perspectiva de Vygotsky (1978), esta categoría se fundamenta en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el docente actúa como el "otro más capaz" que facilita el tránsito desde las capacidades reales del niño de segundo y tercer grado hacia sus potencialidades latentes.

En la Guajira, esta mediación se impregna de una carga cultural donde el lenguaje no es solo un código, sino un vehículo de identidad. La transformación que propone esta mediación implica un cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura y la escritura. Ya no se trata de ejercicios mecánicos, sino de una intervención que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los juegos de tradición oral como herramientas de andamiaje, permitiendo que el estudiante estructure su pensamiento de forma autónoma.

Desde el constructivismo de Piaget (1950) y Bruner (1960), la mediación transformadora respeta los ritmos evolutivos del estudiante, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento. En el segundo y tercer grado de básica primaria, los procesos de asimilación y acomodación se ven potenciados por la interactividad de las TIC, las cuales ofrecen un entorno dinámico para la resolución de problemas lingüísticos.

En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, la mediación debe ser "transformadora" porque enfrenta una realidad de bilingüismo o contacto lingüístico donde la tradición oral es el sustento de la sabiduría. Al integrar los juegos de tradición oral, el mediador valida el saber ancestral, convirtiéndolo en el insumo principal para el desarrollo de competencias comunicativas en la educación formal. Esta categoría central articula la teoría con la práctica etnoeducativa, sugiriendo que el mediador no es un espectador, sino un arquitecto de entornos de aprendizaje. La mediación pedagógica aquí analizada es un acto político y pedagógico que busca cerrar la brecha entre el aula y la vida cotidiana del niño Wayuu o de la región. Finalmente, la mediación transformadora se apoya en el uso de las TIC no como un fin, sino como un medio para potenciar las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). A través de lo visual, lo auditivo y lo kinestésico, las TIC permiten que cada estudiante encuentre su propia ruta de acceso a la lectura y la escritura, personalizando el proceso educativo.

Subcategoría 1: Afectividad y Claridad: La Base del Aprendizaje Significativo

La afectividad y la claridad emergen como dimensiones indisolubles en la base del aprendizaje significativo. Ausubel (1968) postula que para que el aprendizaje ocurra, debe existir una estructura cognitiva previa y una disposición afectiva del sujeto. En la etnoeducación, el vínculo emocional entre el mediador y el estudiante es el facilitador del anclaje de nuevos conocimientos.

La claridad, por su parte, refiere a la transparencia de los objetivos de aprendizaje y la organización lógica del contenido. Un mediador que domina la claridad pedagógica reduce la ansiedad del estudiante y permite que la lectura y la escritura sean percibidas como procesos accesibles y no como barreras infranqueables. En los grados iniciales de primaria, la afectividad se manifiesta en el reconocimiento de los intereses del niño. Al incorporar los juegos de tradición oral, el mediador genera un clima de confianza donde el estudiante se siente valorado en su cultura, lo que incrementa su motivación intrínseca hacia las tareas de lectura.

El aprendizaje significativo requiere que la información sea "no arbitraria" y "sustantiva". La claridad en la mediación asegura que las instrucciones dadas a través de herramientas tecnológicas sean comprensibles, evitando que la complejidad técnica de las TIC opaque el objetivo comunicativo del ejercicio. La afectividad también implica una sensibilidad hacia las Inteligencias Múltiples de Gardner. Reconocer que un niño puede sobresalir en la inteligencia lingüística mientras otro lo hace en la espacial permite al mediador ofrecer una retroalimentación clara y empática, ajustada a la singularidad de cada educando en Aujero No. 3.

En el marco sociocultural, la afectividad es el pegamento social que une a la comunidad educativa. La claridad comunicativa del docente previene malentendidos y facilita que el conocimiento circule de manera fluida entre los pares, fomentando el aprendizaje cooperativo propio de los pueblos indígenas.

Por tanto, esta subcategoría sostiene que sin un equilibrio entre el rigor cognitivo (claridad) y el soporte emocional (afectividad), el modelo teórico perdería su capacidad de impacto en la formación de competencias lectoescritoras duraderas.

Subcategoría 2: Eficacia del Mediador: Como Motor del Compromiso Académico

La eficacia del mediador se define como la capacidad del docente para orquestar recursos, estrategias y tiempos de manera óptima para lograr el compromiso académico de los estudiantes. No se trata solo de eficiencia técnica, sino de la autoeficacia percibida que el mediador proyecta sobre el grupo.

Un mediador eficaz en la Guajira debe poseer una competencia intercultural robusta. Su eficacia se mide por su habilidad para tender puentes entre el código escrito formal y la oralidad de los juegos tradicionales, logrando que el estudiante de segundo y tercer grado se involucre activamente en su proceso formativo. Según Bruner (1960), la eficacia radica en la capacidad de "andamiaje". El mediador eficaz sabe cuándo retirar el apoyo para que el estudiante ejerza su autonomía. En el uso de las TIC, esto significa guiar el descubrimiento sin sustituir la reflexión del niño, manteniendo siempre alto el nivel de desafío cognitivo.

El compromiso académico es el resultado directo de una mediación que desafía y apoya simultáneamente. Cuando el docente utiliza los juegos de tradición oral como motor de búsqueda en las TIC, está dinamizando el interés del alumno, transformando la apatía en curiosidad epistémica. La eficacia también se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples, pues un mediador competente diversifica sus estrategias didácticas para alcanzar a todos los estudiantes. Esta diversificación es el combustible que mantiene encendido el compromiso del alumno, al sentirse capaz de alcanzar los logros propuestos.

En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, la eficacia del mediador se manifiesta en la gestión del currículo oculto y la valoración de la cosmovisión local. Un docente que ignora el contexto no puede ser eficaz, pues sus esfuerzos no encontrarán resonancia en la realidad del niño. En definitiva, el mediador actúa como el catalizador de la energía académica del estudiante. Su eficacia es el factor que determina si el modelo teórico se queda en la abstracción o se traduce en mejoras tangibles en las habilidades de lectura y escritura de los niños de primaria.

Subcategoría 3: Mediación Lúdico-Proyectual: La Herramienta para Resignificar Competencias

La mediación lúdico-proyectual constituye la síntesis estratégica del modelo, donde el juego y el proyecto se fusionan para dar un nuevo sentido a la lectura y la escritura. El juego no es visto como un descanso de la tarea académica, sino como la tarea misma en su forma más elevada y natural. Desde la teoría del constructivismo, el juego es la herramienta primaria de aprendizaje en la infancia.

Al ser "proyectual", el modelo propone que el estudiante no solo juegue, sino que cree productos (textos, grabaciones, presentaciones TIC) a partir de esos juegos de tradición oral, otorgando una finalidad práctica a su aprendizaje. La resignificación de competencias implica que el estudiante deja de ver la escritura como un ejercicio de transcripción para verla como una herramienta de poder y expresión. A través de la mediación lúdico-proyectual, los mitos, leyendas y juegos se codifican y decodifican mediante las TIC, cobrando una nueva vida en el entorno digital. Vygotsky sostiene que el juego crea una ZDP en el niño. Al proyectar sus saberes orales en plataformas tecnológicas, el estudiante está realizando una transposición semiótica que fortalece su conciencia fonológica, semántica y sintáctica, fundamentales en el segundo y tercer grado de primaria.

La mediación lúdica aprovecha la inteligencia cinético-corporal e interpersonal descrita por Gardner. Los juegos de tradición oral a menudo implican movimiento y socialización, elementos que al ser integrados en un proyecto de lectura mediado por TIC, facilitan una comprensión holística del texto. El componente proyectual garantiza el aprendizaje significativo de Ausubel, ya que el estudiante tiene una meta clara y tangible: la creación de un repositorio digital de su propia cultura, por ejemplo. Esto dota de un propósito real a la producción escrita, alejándola de la artificialidad escolar.

En el contexto de la institución etnoeducativa, esta subcategoría permite la salvaguarda de la memoria colectiva. La lectura y escritura se convierten en actos de resistencia y preservación cultural, donde el juego es el vehículo y la tecnología el amplificador. La mediación lúdico-proyectual, por tanto, rompe la dicotomía entre el saber popular y el saber académico. Al resignificar las competencias, el estudiante descubre que puede ser autor de su propia historia, utilizando las herramientas del siglo XXI para narrar sus raíces milenarias.

Como conclusión del análisis, la Mediación Pedagógica Transformadora, sustentada en la afectividad, la eficacia y lo lúdico-proyectual, ofrece un marco teórico-práctico sólido. Este modelo no solo cumple con las exigencias académicas de la educación básica, sino que dignifica la identidad etnoeducativa de la Guajira, proyectando a sus estudiantes hacia una ciudadanía global sin perder su esencia local.

Durante la fase de observación participante, se evidenció que la Mediación Pedagógica Transformadora encuentra su mayor punto de inflexión en la integración de la oralidad ancestral con las interfaces digitales. Se percibió que, al iniciar las sesiones con juegos de tradición oral propios de la comunidad de Aujero No. 3, los estudiantes manifestaron disposición afectiva, confirmando que la validación de su identidad cultural actúa como un anclaje emocional que facilita el aprendizaje significativo. En este escenario, el mediador no solo instruye, sino que "traduce" el saber comunitario al código escrito mediante el uso de las TIC, logrando que el niño no perciba la lectura como una imposición externa, sino como una extensión de su propia voz narrativa.

En lo que respecta a la eficacia del mediador y el compromiso académico, las observaciones de campo revelaron una correlación directa entre la versatilidad didáctica del docente y la persistencia de los estudiantes en las tareas complejas. Se registró que, cuando el mediador empleaba estrategias de andamiaje ajustadas a las inteligencias múltiples —como el uso de grabaciones de audio para fortalecer la conciencia fonológica antes de pasar a la producción textual en pantalla—, el nivel de frustración disminuía drásticamente. El compromiso académico se manifestó en una participación más proactiva y autónoma, donde los estudiantes de tercer grado asumieron roles de liderazgo colaborativo, movilizando sus esquemas cognitivos desde una curiosidad epistémica estimulada por la interactividad tecnológica.

Finalmente, la implementación de la mediación lúdico-proyectual permitió observar un proceso de resignificación de competencias donde la escritura adquirió una finalidad pragmática y social. Al proponer proyectos que consistían en la digitalización de relatos locales, el aula se transformó en un espacio de producción cultural; los niños no escribían para ser evaluados, sino para "preservar". Esta transición de la escritura funcional a la escritura creativa-proyectual evidenció un avance notable en la estructura sintáctica y la coherencia de los textos producidos. El juego, lejos de ser un elemento distractor, funcionó como el marco lógico que dotó de sentido al esfuerzo cognitivo, demostrando que la lúdica, mediada por las TIC, es el catalizador idóneo para la alfabetización en contextos etnoeducativos.

Categoría Central: La Ecología del Aprendizaje Multimodal y Lúdico

La categoría central "Ecología del Aprendizaje Multimodal y Lúdico" representa un sistema complejo de interacciones donde convergen el entorno físico, los recursos simbólicos y las disposiciones cognitivas del estudiante. En el contexto de la Guajira, esta ecología no es un escenario estático, sino un organismo vivo que respira a través de la cultura y la tecnología.

Epistemológicamente, esta ecología se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), la cual postula que el aprendizaje no es una actividad aislada, sino un proceso mediado por herramientas culturales. Aquí, la multimodalidad y la lúdica actúan como mediadores de primer orden para el desarrollo de la lectura y la escritura. La visión ecológica implica que el aula de segundo y tercer grado de primaria en Aujero No. 3 se transforma en un espacio de significación donde el conocimiento circula de manera rizomática. No existe una única vía para el aprendizaje, sino múltiples rutas que respetan la diversidad neurocognitiva de los educandos.

El componente lúdico dentro de esta ecología no es un apéndice recreativo; es, en palabras de Piaget (1950), la manifestación más pura de la asimilación. A través del juego de tradición oral, el niño asimila la estructura del lenguaje y la acomoda a sus esquemas mentales previos, facilitando la transición a la alfabetización formal. La multimodalidad, por su parte, responde a la necesidad de ofrecer diversos formatos de representación (visual, auditivo, kinestésico). Esto se alinea con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), permitiendo que el estudiante guajiro potencie su inteligencia lingüística mediante el apoyo de sus fortalezas espaciales o musicales.

Esta categoría propone una ruptura con la enseñanza tradicional de la lectura y escritura, que suele ser monomodal y rígida. La ecología aquí planteada es dinámica y adaptable, permitiendo que las TIC se inserten de manera orgánica incluso en contextos de vulnerabilidad técnica. El aprendizaje significativo de Ausubel (1968) se manifiesta en esta ecología cuando el contenido lúdico de la tradición oral sirve como "organizador previo". La familiaridad del niño con el relato oral de su comunidad permite que la nueva información (la lectura digital o escrita) se ancle de manera sustantiva y no arbitraria.

En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, esta ecología debe ser resiliente. El modelo teórico a generar debe contemplar que la interacción entre el docente (mediador) y el alumno se da en un ecosistema donde la lengua materna y el castellano coexisten, demandando una multimodalidad bilingüe.

La dimensión lúdica de esta ecología garantiza que el esfuerzo cognitivo requerido para la escritura no sea percibido como una carga, sino como una extensión del placer lúdico. Bruner (1960) sugería que cualquier materia puede ser enseñada de forma honesta en cualquier etapa del desarrollo si se utiliza la estructura adecuada; la lúdica es esa estructura. Finalmente, la Ecología del Aprendizaje Multimodal y Lúdico se erige como un paradigma transformador. Busca que el estudiante de básica primaria no solo aprenda a decodificar símbolos, sino a habitar un mundo de significados diversos donde su voz, mediada por las TIC o la palabra oral, tenga un impacto real en su comunidad.

Subcategoría 1: Multimodalidad: La comprensión basada en la atención y el disfrute

La multimodalidad se analiza como una estrategia pedagógica que moviliza diversos canales sensoriales para facilitar la decodificación y comprensión textual. En los grados iniciales, la atención es un recurso finito y frágil; la multimodalidad actúa como un catalizador que captura y mantiene dicho recurso a través del disfrute. Según la perspectiva de Gardner, la oferta de estímulos multimodales permite que el estudiante acceda al conocimiento desde su inteligencia predominante. Un niño que disfruta de la música encontrará en los juegos rítmicos de la tradición oral la clave para comprender la métrica y la sonoridad de las palabras escritas.

La relación entre atención y disfrute es fundamental para el aprendizaje significativo. Ausubel sostiene que la disposición para aprender es un requisito sine qua non. La multimodalidad, al integrar imágenes, sonidos y movimiento mediante las TIC, genera una experiencia inmersiva que predispone al cerebro para la asimilación de estructuras lingüísticas complejas. En la institución Aujero No. 3, la multimodalidad rescata la riqueza visual y auditiva de la Guajira. No se trata solo de usar tablets o computadores, sino de integrar el color del paisaje, el sonido del viento y los relatos de los ancianos en un solo tejido pedagógico que dota de sentido a la lectura.

El constructivismo de Bruner se hace presente en esta subcategoría a través del concepto de "representación". El estudiante pasa de una representación enactiva (acción) a una icónica (imagen) y finalmente a una simbólica (escritura). La multimodalidad facilita este tránsito evolutivo de manera fluida y coherente. La comprensión lectora, bajo este enfoque, deja de ser una actividad puramente intelectual para convertirse en una experiencia estética. Cuando el niño "ve" el cuento, "escucha" la tradición y "toca" la tecnología, la comprensión se profundiza porque se construye desde múltiples puntos de anclaje cognitivo. El disfrute no es un elemento trivial; es un indicador de que el andamiaje vygotskiano está funcionando. Si el niño disfruta, es porque la tarea se encuentra en su Zona de Desarrollo Próximo, desafiándolo sin frustrarlo, gracias a la variedad de soportes multimodales.

En el desarrollo de competencias escritas, la multimodalidad permite que el estudiante cree textos híbridos. El uso de las TIC facilita que el niño de segundo grado acompañe su naciente escritura con audios o dibujos digitales, reforzando la coherencia y cohesión desde otros sistemas de signos. La atención se optimiza cuando la información es redundante de manera positiva (el mismo concepto presentado en diferentes formatos). Esto reduce la carga cognitiva y permite que el estudiante de primaria se enfoque en el proceso de construcción de significado. En conclusión, la multimodalidad en este modelo teórico no es solo una elección técnica, sino una postura ética que reconoce que el disfrute es el motor del pensamiento y la atención el puente hacia la sabiduría.

Subcategoría 2: Ecosistema de Aula: El equilibrio entre estimulación creativa y armonía ambiental

El ecosistema de aula se concibe como el entorno físico-social donde se gestiona el equilibrio entre la estimulación sensorial necesaria para la creatividad y la calma requerida para la reflexión profunda. En el contexto etnoeducativo, este equilibrio es vital para respetar la armonía ambiental propia de la cosmovisión local. Vygotsky (1978) enfatizaba la importancia del ambiente social en el aprendizaje. Un ecosistema de aula equilibrado es aquel que fomenta la colaboración y el diálogo constante. En Aujero No. 3, el aula se expande más allá de las cuatro paredes para integrar el entorno natural como un laboratorio de lectura y escritura.

La estimulación creativa, apoyada en las TIC, debe ser cuidadosamente dosificada. El exceso de estímulos puede derivar en una fragmentación de la atención. El modelo busca un equilibrio donde la tecnología sea un faro de creatividad y no un ruido ensordecedor que opaque la voz de la tradición oral. El constructivismo piagetiano sugiere que el ambiente debe proveer los objetos de conocimiento necesarios para que el niño experimente. En este ecosistema, los juegos de tradición oral son objetos simbólicos que el estudiante manipula creativamente para generar nuevos textos. La armonía ambiental refiere también a la pertinencia cultural del espacio. Un aula que ignora los símbolos guajiros es un ecosistema estéril. El equilibrio se logra cuando la tablet y el libro conviven con los tejidos, los colores y las historias de la comunidad.

Ausubel mencionaba la importancia de las condiciones ambientales para el anclaje del conocimiento. Un ambiente de aula armónico reduce el estrés cortical, permitiendo que los procesos de memoria a largo plazo funcionen de manera óptima durante la adquisición de competencias lectoescritoras.

Desde las inteligencias múltiples, el ecosistema de aula debe ofrecer "rincones de aprendizaje" que estimulen diferentes capacidades. Un área para la lúdica analógica, otra para la exploración digital y una más para el diálogo comunitario garantizan que cada niño encuentre su nicho de desarrollo. El docente, como gestor de este ecosistema, debe actuar como un regulador del equilibrio. Su eficacia radica en saber cuándo elevar la estimulación para despertar la creatividad y cuándo invitar a la armonía para consolidar lo aprendido en silencio. En los grados de básica primaria, la estructura del ambiente físico influye en la autorregulación del estudiante. Un aula organizada bajo criterios de ecología lúdica promueve una escritura más ordenada y una lectura más concentrada. Por tanto, el ecosistema de aula no es solo el escenario donde ocurre el modelo, sino que es parte activa del mismo, funcionando como un "tercer maestro" que educa a través de la organización del espacio, el tiempo y los afectos.

Subcategoría 3: Lúdica Analógica: La respuesta creativa frente a las limitaciones de la brecha digital

La lúdica analógica se sitúa como una subcategoría estratégica que garantiza la continuidad del aprendizaje en contextos donde la conectividad tecnológica es intermitente o inexistente.

Representa la capacidad de resiliencia del modelo teórico ante la brecha digital en la Guajira. Esta lúdica se fundamenta en los juegos de tradición oral, los cuales poseen una estructura pedagógica intrínseca. Vygotsky (1978) consideraba que el juego de roles y las reglas sociales del juego son precursores de la capacidad simbólica necesaria para la escritura.

Ante la ausencia de dispositivos digitales, la lúdica analógica utiliza el cuerpo, la voz y los materiales del entorno para resignificar las competencias. El niño de segundo grado aprende a "leer" las huellas en la arena o a "escribir" con elementos de la naturaleza, manteniendo vivo el proceso cognitivo. Bruner defendía la importancia del "formato" en el juego. La lúdica analógica proporciona formatos de interacción cara a cara que fortalecen la inteligencia interpersonal y lingüística de manera simultánea, compensando la frialdad que a veces puede tener la pantalla.

El aprendizaje significativo no depende exclusivamente de la sofisticación del hardware, sino de la profundidad de la conexión semántica. Un juego de palabras tradicional puede ser tan potente como una aplicación educativa para desarrollar la conciencia fonológica en niños de primaria. La lúdica analógica actúa como un puente de retorno a las raíces.

En dicha institución educativa, permite que la alfabetización no sea percibida como una ruptura con el pasado, sino como una evolución de la tradición oral hacia nuevas formas de registro. Piaget observó que el juego simbólico permite al niño representar la realidad a su manera. La lúdica analógica en la Guajira permite que los estudiantes representen sus mitos y leyendas mediante dramatizaciones, que luego sirven como guiones para sus primeras composiciones escritas.

La brecha digital se mitiga a través de la creatividad pedagógica. El modelo propone que las habilidades lógicas y comunicativas desarrolladas en el juego analógico sean transferibles al entorno digital cuando este esté disponible, creando una competencia transmedia en el estudiante. Esta subcategoría democratiza el acceso al conocimiento. Asegura que el desarrollo de competencias de lectura y escritura sea un derecho garantizado por la riqueza cultural de la comunidad, y no solo por la disponibilidad de infraestructura tecnológica.

Se constató que los estudiantes de segundo grado muestran una mayor persistencia en las actividades de producción escrita cuando se introducen elementos de Multimodalidad. Al utilizar audios con canciones de cuna tradicionales como fondo, la tasa de distracción disminuyó y el disfrute se manifestó en expresiones espontáneas de satisfacción. Durante los periodos de falla eléctrica en la institución, la Lúdica Analógica permitió sostener el compromiso académico. Se observó cómo los estudiantes utilizaban piedras y palos para trazar las grafías de los nombres de los animales mencionados en los juegos de tradición oral, demostrando una transferencia de competencias desde lo cinético hacia lo alfabético sin necesidad de mediación digital inmediata.

En relación al Ecosistema de Aula, se percibió que la disposición circular del mobiliario, imitando la organización comunitaria de la ranchería, favoreció la armonía ambiental. Este ajuste espacial permitió que la estimulación creativa generada por las TIC se integrara sin conflicto con el diálogo oral, facilitando un clima de respeto y colaboración mutua durante las jornadas de lectura compartida.

En conclusión, la lúdica analógica no es un retroceso, sino una reafirmación de que el juego es la tecnología más poderosa de la humanidad. En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, es la herramienta que asegura que el modelo teórico sea sostenible, inclusivo y profundamente humano, transformando las limitaciones en oportunidades de invención creativa.

Categoría Central: La Resignificación de la Experiencia Académica

La categoría central denominada "Resignificación de la Experiencia Académica" se postula como el fenómeno emergente de mayor calado en la construcción del modelo teórico propuesto. Se define no solo como un cambio de percepción, sino como un proceso ontológico y pedagógico mediante el cual el estudiante de segundo y tercer grado transita de una visión mecanicista y obligatoria de la escolaridad hacia una comprensión vital, trascendente y empoderada del aprendizaje. Esta metamorfosis implica que el acto de asistir a la escuela en la Guajira deje de ser un requisito administrativo para convertirse en una oportunidad de reafirmación personal y cultural frente al conocimiento universal.

Epistemológicamente, esta resignificación se fundamenta en la capacidad de los sujetos para reconstruir significados a partir de su interacción dialéctica con el entorno social y tecnológico. En el contexto específico de Aujero No. 3, esto significa que la escuela debe dejar de ser percibida como un espacio de aculturación o asimilación forzada para transformarse en un territorio de encuentro simétrico. En este lugar, la tradición oral wayuu y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hibridan para validar el saber propio, permitiendo que el estudiante reconozca su propia cultura como un cimiento válido para la ciencia.

Bajo la lente del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), la resignificación ocurre cuando las funciones mentales superiores se desarrollan mediante la mediación estratégica de herramientas simbólicas y culturales. Al introducir los juegos de tradición oral en el aula de primaria, el modelo teórico no solo enseña a decodificar caracteres, sino que resignifica la lectura como un acto soberano de recuperación de la memoria colectiva. El niño ya no lee textos ajenos, sino que se reconoce como autor y lector de su propia realidad, utilizando el lenguaje escrito para dar permanencia a la palabra hablada por sus ancestros.

La experiencia académica es profundamente resignificada cuando el niño deja de ser un receptor pasivo de información y se convierte en un arquitecto activo de su propio conocimiento, alineándose con los postulados del Constructivismo de Piaget (1950). Para el estudiante de básica primaria en la Guajira, este cambio de rol supone una emancipación cognitiva donde su vida cotidiana entra de pleno derecho en el currículo formal. De este modo, el aula se convierte en un laboratorio donde la curiosidad natural del niño es el motor que impulsa la adquisición de competencias lectoescritoras de manera autónoma.

En este complejo proceso de transformación, el uso intencionado de las TIC actúa como un catalizador de modernidad que no anula la tradición, sino que la proyecta hacia nuevos horizontes comunicativos. La resignificación radica en el uso de la tecnología como un lienzo digital dinámico donde se plasman los saberes ancestrales, otorgando al estudiante un sentido de vigencia global sin perder su esencia local.

La tablet o el computador dejan de ser objetos extraños para ser herramientas de empoderamiento que permiten al niño de la ranhería dialogar con el mundo

contemporáneo desde su propia identidad. La dimensión transformadora de esta categoría implica que el aula de segundo y tercer grado de básica primaria se percibe ahora como un ecosistema vivo y vibrante de significación. Los estudiantes ya no realizan tareas rutinarias para cumplir una nota, sino que viven experiencias pedagógicas diseñadas para el asombro y el descubrimiento compartido. Bajo este modelo, no se repiten fonemas de forma aislada, sino que se capturan y construyen significados que resuenan con la estructura emocional y social del niño, haciendo que el aprendizaje de la escritura sea una aventura intelectual.

Jerome Bruner (1960) sugería con acierto que la educación es un proceso continuo de descubrimiento y construcción de modelos mentales. La resignificación propuesta en este estudio se produce precisamente cuando el descubrimiento del lenguaje escrito coincide armónicamente con el redescubrimiento de la identidad oral por parte del educando. Se crea así una sinergia cognitiva que potencia el desarrollo integral, permitiendo que el estudiante de primaria desarrolle una estructura mental capaz de navegar entre la abstracción del código escrito y la riqueza concreta de su entorno cultural guajiro.

Esta categoría central articula la necesidad urgente de superar la brecha pedagógica histórica existente en las zonas rurales y los contextos etnoeducativos de Colombia. Resignificar la experiencia académica es, en última instancia, devolverle al niño de la Institución Aujero No. 3 la capacidad legítima de soñar, crear y comunicarse a través de múltiples lenguajes y formatos. Al reconocer que su cultura milenaria es el cimiento de cualquier competencia académica moderna, se rompe el ciclo de exclusión y se inicia un proceso de formación académica basado en la dignidad y el respeto.

La resignificación también atraviesa de forma transversal la práctica y la identidad del docente mediador en el departamento de la Guajira. El maestro debe dejar de ser el poseedor absoluto de la verdad académica para convertirse en el facilitador y co-aprendiz de una experiencia cultural compartida con sus estudiantes. Esta transición en el rol docente es vital para que el modelo teórico generado sea sostenible en el tiempo y guarde coherencia con las dinámicas comunitarias de los pueblos indígenas, donde el saber se construye y se comparte de manera colectiva y horizontal.

En conclusión, esta categoría representa el norte ético y el propósito superior de la presente investigación doctoral. Se busca generar un modelo donde la lectura y la escritura sean sentidas como actos de libertad individual y colectiva, y donde la institución educativa sea un espacio sagrado de diálogo. Un lugar donde la sabiduría guajira y la tecnología de vanguardia conversen en favor del desarrollo humano, permitiendo que los estudiantes de primaria se conviertan en ciudadanos del mundo que llevan con orgullo sus raíces impresas en cada palabra que escriben.

Subcategoría 1: Aprendizaje Significativo: El resultado de la mediación afectiva

El Aprendizaje Significativo se analiza en esta subcategoría no solo como un frío proceso de asociación cognitiva, sino como una emergencia relacional profundamente vinculada a la mediación afectiva del docente. David Ausubel (1968) postula que para que un aprendizaje sea significativo, la nueva información debe conectarse de forma sustantiva con las estructuras previas del sujeto. No obstante, en el contexto etnoeducativo de la Guajira, este estudio propone que el conector principal que permite dicho anclaje es el vínculo afectivo y el respeto por la identidad del niño indígena.

En la praxis de la etnoeducación, la mediación afectiva implica un compromiso ético y un respeto profundo por la lengua materna, la cosmogonía y las costumbres cotidianas del estudiante. Cuando el mediador utiliza los juegos de tradición oral como estrategia didáctica, está enviando un mensaje poderoso de validación afectiva que abre las puertas de la cognición. Este reconocimiento de la cultura propia actúa como un "facilitador emocional" que predispone positivamente al cerebro para la adquisición de competencias complejas, como la lectura y la escritura en una segunda lengua o bajo códigos formales.

La afectividad en el aula funciona como un potente reductor de la resistencia cognitiva que suele aparecer ante el enfrentamiento con conocimientos nuevos o abstractos. Para un estudiante de segundo grado que enfrenta el desafío de la lectura y escritura, el soporte emocional brindado por el docente actúa como un colchón que minimiza la ansiedad por el desempeño. Al reducir el estrés cortical mediante un trato empático y cercano, la energía psíquica del niño puede concentrarse plenamente en el procesamiento simbólico de la información, facilitando una comprensión más rápida y profunda del código alfabético.

La mediación afectiva tiene la capacidad de transformar el entorno del aula en una zona de seguridad psicológica donde el error es percibido como una etapa natural y valiosa del aprendizaje. Al integrar la lúdica y los juegos tradicionales, el mediador convierte la rigidez disciplinaria en una zona de confort pedagógico donde el niño se atreve a jugar y experimentar con el lenguaje escrito.

Este ambiente distendido es el que permite que se produzcan anclajes cognitivos más duraderos, ya que la información se guarda asociada a una experiencia placentera y emocionalmente positiva. Desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), se reconoce que las inteligencias intrapersonal e interpersonal son los pilares fundamentales sobre los cuales se asienta el desarrollo de la inteligencia lingüística. La mediación afectiva nutre estas dimensiones del ser, permitiendo que el niño se sienta competente, seguro y valorado dentro de su grupo social escolar. Estos factores de autopercepción son críticos para el éxito académico en la primaria básica, pues un niño que se siente amado y respetado en su entorno escolar tiene una mayor disposición para enfrentar los retos intelectuales.

El aprendizaje significativo ocurre de manera espontánea cuando el niño encuentra un sentido y una utilidad práctica a aquello que está leyendo o escribiendo en clase. Si el contenido de la actividad de escritura es su propio juego tradicional, una historia contada por su abuelo o un aspecto de su comunidad, la motivación intrínseca se activa de inmediato. De este modo, el proceso de alfabetización deja de ser una carga externa y se convierte en una necesidad interna de expresión, haciendo que el dominio del lenguaje sea un proceso fluido, natural y cargado de propósito vital.

El uso de las TIC, cuando es mediado de forma afectiva por el docente, pierde su carácter de frialdad tecnológica para convertirse en un medio de conexión humana y social. El mediador orienta el uso de los dispositivos digitales para que el niño exprese sus sentimientos, comparta sus descubrimientos culturales con otros y fortalezca sus lazos comunicativos. Al dotar a la tecnología de una carga afectiva y social, se logra que lo digital sea percibido como un puente que une comunidades y no como una herramienta que aísla o despersonaliza al estudiante guajiro en su formación.

En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, la mediación afectiva debe ser necesariamente bicultural y empática con las tensiones que vive el estudiante en su proceso de formación. El docente debe poseer la sensibilidad necesaria para navegar entre los valores tradicionales de la comunidad wayuu y las exigencias curriculares del sistema educativo nacional.

Lograr que el estudiante no sienta una fractura dolorosa entre su hogar y su escuela es el mayor éxito de una mediación afectiva, garantizando que el aprendizaje académico sea una suma y no una resta de su identidad. Esta subcategoría sostiene con firmeza que la eficacia de cualquier modelo pedagógico implementado en la Guajira está indisolublemente ligada a la calidad y calidez del vínculo humano establecido. Sin el componente afectivo, el conocimiento transmitido se queda en una capa superficial de la memoria y suele olvidarse tras cumplir el requisito de la evaluación escolar. Por el contrario, cuando el conocimiento se transmite mediante una mediación cargada de afecto y reconocimiento cultural, este se integra profundamente en la identidad del sujeto, convirtiéndose en un saber para toda la vida.

Finalmente, el aprendizaje significativo bajo este enfoque teórico se define como un acto de amor pedagógico que trasciende las paredes del aula y los límites del currículo. Es la demostración científica de que la rigurosidad de la ciencia de la educación y la calidez humana de la tradición oral pueden converger para formar ciudadanos competentes, críticos y emocionalmente sanos. Esta subcategoría reafirma que educar en la Guajira es, ante todo, un acto de cuidado y protección de la infancia a través del acceso democrático y afectuoso al conocimiento.

Subcategoría 2: Compromiso (Engagement): Determinado por la calidad de la mediación

El concepto de *Engagement* o compromiso académico se sitúa como el indicador pragmático de éxito dentro de la mediación transformadora propuesta en este modelo teórico. Se define no como una conducta aislada, sino como el nivel de inversión psicológica, esfuerzo cognitivo y persistencia que el estudiante de segundo y tercer grado dirige hacia el dominio de la lectura y la escritura. Este compromiso no surge de la nada; es una respuesta dinámica del educando frente a un entorno que le ofrece desafíos ajustados a sus capacidades y recursos que resuenan con su realidad social.

La calidad de la mediación pedagógica es, sin lugar a dudas, el factor determinante que cataliza o inhibe el compromiso del estudiante en el aula etnoeducativa. Siguiendo los postulados de Vygotsky (1978), un andamiaje adecuadamente diseñado, aquel que no es tan simple como para generar aburrimiento ni tan complejo como para provocar frustración; logra mantener al estudiante en un estado de flujo constante. En la Institución Aujero No. 3, esto se traduce en una planificación docente que sabe integrar los tiempos de la tradición oral con los ritmos de la interacción tecnológica digital.

El compromiso académico se manifiesta en tres dimensiones fundamentales que deben ser analizadas de manera integrada: la conductual, la emocional y la cognitiva. En el contexto de la Guajira, la mediación a través de juegos tradicionales estimula inicialmente el compromiso emocional al apelar a la identidad del niño, lo que a su vez impulsa una persistencia conductual notable en los ejercicios de escritura. El niño se mantiene en la tarea no porque deba cumplir un horario, sino porque el contenido lúdico y tecnológico ha capturado su interés genuino.

La teoría del Constructivismo de Jerome Bruner (1960) resalta la importancia capital del aprendizaje por descubrimiento como motor del compromiso. Un mediador eficaz es aquel que permite que el niño explore y descubra por sí mismo las funciones de una herramienta digital para narrar una historia de su comunidad. Este proceso de descubrimiento fomenta un compromiso cognitivo profundo, donde el alumno deja de ser un espectador de la enseñanza para convertirse en el dueño y protagonista absoluto de su propio proceso de alfabetización.

El compromiso también se ve potenciado significativamente por la variedad de estímulos y rutas de acceso que ofrecen las Inteligencias Múltiples descritas por Howard Gardner (1983). Un niño que no se siente inicialmente atraído por el formato de lectura tradicional en papel puede mostrar un compromiso total cuando se le presenta un audiocuento interactivo o un video que rescate la oralidad de su pueblo. Al activar sus inteligencias musical o espacial, la mediación logra "engancharse" al estudiante desde sus fortalezas, transformando la debilidad lingüística en una oportunidad de éxito.

Una mediación de alta calidad implica necesariamente una retroalimentación constante, positiva y constructiva que alimente la percepción de autoeficacia del estudiante. En los grados iniciales de básica primaria, el niño requiere sentir que cada avance, por pequeño que sea, es reconocido y valorado por su mediador. La eficacia del docente radica en su capacidad para celebrar estos hitos de aprendizaje, alimentando así un ciclo virtuoso de compromiso donde el éxito previo motiva al estudiante a enfrentar desafíos de lectura cada vez más complejos.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen un entorno de interactividad y respuesta inmediata que favorece de manera natural el *engagement* infantil. La posibilidad de recibir estímulos auditivos y visuales constantes, junto con la capacidad de corregir y editar textos de forma dinámica, mantiene la atención del niño en niveles óptimos. Esta estimulación sensorial controlada permite que el estudiante de primaria se mantenga enfocado en la exploración de las posibilidades del lenguaje escrito, reduciendo los tiempos de dispersión comunes en los métodos tradicionales.

No obstante, es imperativo reconocer que el compromiso real y profundo trasciende las fronteras físicas de la pantalla y del aula de clase. Se observa un *engagement* transformador cuando el niño decide llevar lo aprendido a su hogar para compartir el juego digital con sus hermanos o padres. Cuando el estudiante utiliza la escritura de manera espontánea para resolver situaciones de su vida cotidiana fuera de la escuela, se confirma que la mediación ha logrado internalizar la competencia lectoescritora como un valor personal.

Esta subcategoría postula que el compromiso académico no es una característica innata que el estudiante "trae" desde su hogar o su cultura, sino una construcción pedagógica. La escuela tiene la responsabilidad de edificar este compromiso a través de una mediación que sea inspiradora, coherente y, sobre todo, culturalmente relevante para la Guajira. El diseño de actividades que fusionan lo ancestral con lo tecnológico es la clave para que el esfuerzo del niño se mantenga constante a lo largo del año escolar. En síntesis, el compromiso académico es el reflejo directo de una mediación que sabe respetar profundamente el ritmo biológico y cultural del niño, valorando su bagaje previo.

Al utilizar la tecnología como una herramienta de empoderamiento creativo y no como un instrumento de control o repetición, el modelo teórico asegura que el estudiante de Aujero No. 3 desarrolle una pasión por el aprendizaje que le servirá de base para toda su formación académica posterior.

Subcategoría 3: Sentido de la Lectura y Escritura: Transformación a través de lo proyectual

El sentido de la lectura y la escritura se refiere a la utilidad pragmática percibida y a la finalidad comunicativa trascendente que el estudiante le otorga a estas competencias básicas. La verdadera transformación pedagógica ocurre cuando el niño de primaria deja de escribir simplemente para complacer al maestro o aprobar un examen y empieza a escribir para comunicarse con el mundo. Este cambio de perspectiva se logra mediante la implementación de un enfoque proyectual que dota a cada palabra escrita de un propósito real y tangible.

El enfoque proyectual se fundamenta sólidamente en la corriente del Constructivismo, donde el aprendizaje se organiza y cobra vida en torno a la creación de un producto u objeto de conocimiento. En el modelo teórico generado, el "proyecto" se concibe como la creación de repositorios digitales, libros de mitos o enciclopedias de juegos tradicionales de la ranchería. Esta metodología permite que el esfuerzo de leer y escribir no se agote en el papel, sino que se materialice en una obra que el estudiante reconoce como propia y valiosa. Cuando la lectura y la escritura se enmarcan en una finalidad proyectual, adquieren para el niño una dimensión de realidad que los métodos fonéticos aislados no poseen. El estudiante de segundo grado comprende rápidamente que escribir sirve para dar permanencia a la voz de sus abuelos y que leer es la llave para descubrir los saberes que otros han dejado plasmados.

De este modo, la alfabetización se despoja de su carácter abstracto y se viste de una utilidad social y cultural que motiva el esfuerzo cognitivo del niño. Esta transformación es vital para superar el fenómeno del analfabetismo funcional, donde los estudiantes aprenden a decodificar sonidos pero no logran encontrar sentido a lo que leen. El modelo sostiene que el sentido de la lectura y escritura nace de la conexión íntima entre el texto y el proyecto de vida del estudiante dentro de su comunidad.

Al escribir sobre su entorno mediado por las TIC, el niño guajiro experimenta que su pensamiento tiene el poder de ser registrado, transmitido y valorado por audiencias que van más allá de su círculo inmediato. Las herramientas digitales se presentan como el aliado perfecto para potenciar este enfoque proyectual dentro de la etnoeducación. Las TIC permiten que las producciones textuales de los niños tengan una visibilidad y una audiencia real a través de blogs, videos o redes escolares. Publicar un cuento basado en una tradición oral y recibir comentarios de otros niños le otorga a la escritura un poder comunicativo y una gratificación social que refuerza el sentido del aprendizaje de una manera que los métodos tradicionales no pueden igualar.

La tradición oral de la Guajira aporta el contenido semántico y la riqueza narrativa que nutre estos proyectos de aula. La lectura y la escritura se resignifican entonces como herramientas necesarias de "registro y salvaguarda" de aquello que antes solo existía en la volatilidad de la voz humana. Esta transición de lo oral a lo escrito, mediada por proyectos lúdicos y tecnológicos, fortalece de manera significativa la estructura lógica del pensamiento y la capacidad de abstracción de los estudiantes de primaria.

Jean Piaget (1950) afirmaba con insistencia que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el sujeto realiza mediante la acción directa sobre los objetos. Lo proyectual es, en este sentido, la máxima expresión de la acción pedagógica transformadora; en ella, leer y escribir dejan de ser fines en sí mismos para convertirse en los medios maestros para alcanzar un fin superior: la comunicación de la identidad y la creación cultural.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), el sentido se consolida definitivamente cuando el niño percibe que sus nuevas competencias le otorgan agencia sobre su realidad. Al participar en proyectos donde debe escribir mensajes para su comunidad o leer instructivos para usar una herramienta digital, el niño experimenta el poder transformador y práctico de la palabra escrita. Esta experiencia de empoderamiento lingüístico es lo que garantiza que el aprendizaje sea profundo, duradero y funcional para su vida futura. El sentido de la lectura y la escritura se vincula también de manera indisoluble con la conquista de la autonomía personal del estudiante.

Un niño que le encuentra un sentido lúdico y proyectual a los libros y a la creación de textos buscará por iniciativa propia leer y escribir por placer fuera de las exigencias escolares. Este paso de la obligatoriedad a la autonomía es el indicador más claro de que la experiencia académica ha sido resignificada y que el estudiante se ha convertido en un usuario competente y apasionado del lenguaje.

Por lo tanto, transformar el sentido de la lectura y escritura a través de lo proyectual es el objetivo último de la alfabetización en este modelo teórico. Se trata de una transición cualitativa que va de la técnica al arte, del símbolo al significado profundo y de la escuela aislada a la vida comunitaria conectada. Al dotar de un propósito real a la palabra, el modelo asegura que los niños no solo aprendan a leer el mundo, sino que se sientan capaces de escribir su propio futuro en él.

Durante la fase de observación sistemática en el aula, se pudo constatar un cambio paradigmático en la interacción docente-estudiante derivado de la Mediación Afectiva. Se registró que, al iniciar las sesiones de escritura con relatos sobre el origen de los clanes wayuu, los estudiantes de segundo grado mostraron una apertura cognitiva inmediata. El mediador, al demostrar un conocimiento respetuoso y afectuoso de la cultura local, eliminó las barreras de comunicación tradicionales, permitiendo que el proceso de corrección ortográfica fuera recibido como una sugerencia de mejora para embellecer el relato y no como una crítica punitiva al desempeño.

En lo concerniente al compromiso, las notas de campo revelaron que la introducción de dispositivos electrónicos como herramientas de edición de audio-libros generó una persistencia en la tarea sin precedentes. Se observó a estudiantes debatiendo acaloradamente sobre la estructura de una frase escrita para que "sonara igual de bonito que cuando lo cuenta el abuelo". Este nivel de compromiso cognitivo, donde el estudiante se auto-exige coherencia y claridad, demuestra que la calidad de la mediación tecnológica y lúdica ha logrado elevar el estándar de calidad que el propio niño se impone a sí mismo. Respecto al sentido de la lectura y escritura, se documentó una transformación notable en la autoestima académica de los niños al ver sus nombres impresos en las portadas de sus proyectos. Un estudiante manifestó explícitamente: "Ahora mi historia no se va a perder porque ya sé cómo atraparla en las letras".

Este hallazgo sugiere que la escritura ha pasado de ser una actividad de motricidad fina a ser percibida como una tecnología de preservación cultural. El sentido proyectual ha permitido que los niños de primaria se sientan guardianes de su propia memoria, utilizando el alfabeto como un escudo contra el olvido.

Las observaciones permitieron identificar que el Aprendizaje Significativo florece con mayor vigor cuando se permite la expresión de las Inteligencias Múltiples en el trabajo colaborativo. En las sesiones donde se integró la música tradicional con la creación de versos escritos, los estudiantes con inteligencia musical lideraron el ritmo, mientras que aquellos con inteligencia lingüística estructuraban las rimas. Esta sinergia no solo facilitó la adquisición de competencias de lectura y escritura, sino que fortaleció el tejido social del aula, resignificando la experiencia académica como un logro colectivo y no solo individual. La mediación tecnológica en la Institución Aujero No. 3 demostró ser un potente factor de inclusión y equidad pedagógica para los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

Aquellos niños que mostraban rechazo hacia los textos escolares convencionales, por sentirlos ajenos a su realidad, se involucraron activamente al interactuar con contenidos digitales que incluían paisajes de su propia Guajira y voces de sus familiares. El compromiso emocional generado por la cercanía temática sirvió de puente para que estos estudiantes superaran sus barreras técnicas iniciales con la lectura, demostrando que el afecto por el contenido facilita el acceso a la forma escrita.

Finalmente, se evidenció que la Resignificación de la Experiencia Académica tiene un efecto multiplicador que trasciende los muros del centro educativo y llega a la ranchería. Durante las presentaciones finales de los proyectos lúdico-proyectuales, los padres de familia expresaron su asombro al ver a sus hijos de primaria manejando herramientas digitales para escribir sobre su propia cultura. Este reconocimiento social por parte de la comunidad refuerza el compromiso del estudiante, quien ahora percibe la educación no como un alejamiento de sus raíces, sino como la vía para honrarlas y compartirlas con la sociedad mayoritaria.

El análisis de los diarios de campo sugiere que la Mediación Transformadora ha logrado que la lectura deje de ser una actividad silenciosa y solitaria para convertirse en un evento social y ruidoso, lleno de risas y debates. Este cambio en el "clima de aula" es un indicador de que los estudiantes han resignificado el aprendizaje como un espacio de goce lúdico. La escritura, en consecuencia, ha perdido su carácter de tarea tediosa para ser vista como un juego de construcción donde cada letra añadida es un ladrillo en la edificación de un proyecto común y significativo para el grupo.

Se observó una mejora sustancial en la fluidez lectora de los estudiantes, la cual parece estar ligada directamente al interés por el contenido de los juegos de tradición oral. Al conocer previamente la historia o la estructura del juego en su lengua materna, el proceso de decodificación en castellano se agiliza, pues el niño utiliza el contexto semántico para predecir y comprender las palabras escritas. Este hallazgo confirma que el aprendizaje significativo basado en conocimientos previos (Ausubel) es la estrategia más eficaz para acelerar la alfabetización en contextos biculturales.

El modelo teórico emergente se valida a través de la observación de una mayor autonomía en los procesos de escritura creativa. Los estudiantes ya no esperan instrucciones minuciosas para empezar a escribir; el deseo de ver culminado su proyecto digital los impulsa a iniciar la redacción de borradores de manera espontánea. Esta proactividad es el resultado de haber dotado a la lectura y escritura de un sentido proyectual claro: el estudiante sabe para qué escribe y quién lo va a leer, lo que elimina el bloqueo comunicativo común en los modelos de enseñanza tradicionales.

En conclusión, los datos empíricos recolectados apuntan a que la resignificación de la experiencia académica en la Guajira es posible cuando se combinan con sabiduría la afectividad, la lúdica y la tecnología. El modelo no solo ha impactado las competencias lingüísticas, sino que ha transformado la identidad del niño como estudiante, convirtiéndolo en un sujeto activo, comprometido y orgulloso de su origen, capaz de utilizar las herramientas del siglo XXI para dar voz a una cultura milenaria que se niega a ser silenciada.

El análisis de los resultados obtenidos permite afirmar que el modelo teórico propuesto constituye una síntesis dialéctica donde las teorías de Vygotsky (1978), Piaget (1950), Ausubel (1963) y Gardner (1983) dejan de ser marcos aislados para convertirse en un engranaje sistémico. En la Institución Aujero No. 3, se ha demostrado que la Resignificación de la Experiencia Académica no es un proceso lineal, sino una emergencia compleja que ocurre cuando se respeta la ecología del aprendizaje del niño indígena. La integración de los juegos de tradición oral con las TIC ha permitido que el estudiante de primaria no solo aprenda "sobre" la cultura, sino que aprenda "desde" y "con" la cultura, validando la tesis vygotskiana sobre la mediación como motor del desarrollo cognitivo superior.

Al confrontar los hallazgos con la Teoría del Aprendizaje Sociocultural, se observa que el andamiaje proporcionado por el mediador en el entorno digital creó una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) altamente productiva. El uso de la tecnología no actuó como un distractor, sino como una herramienta psicológica que facilitó la transición de la oralidad a la escritura.

Esta evidencia sugiere que, en contextos de vulnerabilidad social en la Guajira, la calidad de la interacción social mediada por herramientas culturales es el factor que realmente determina la evolución de las competencias lingüísticas, superando las limitaciones impuestas por la infraestructura o la brecha digital histórica del departamento.

Desde la perspectiva del Constructivismo de Piaget (1950) y Bruner (1960), el modelo ha ratificado que el aprendizaje por descubrimiento es la ruta más natural para la alfabetización inicial en básica primaria. Los niños de segundo y tercer grado, al actuar directamente sobre los objetos digitales para crear proyectos con sentido, han realizado procesos de asimilación y acomodación mucho más profundos que los observados en modelos de repetición. La lúdica ha funcionado como el esquema de acción que permite al niño organizar su realidad, demostrando que la escritura no es un don que se recibe, sino una construcción que se conquista a través de la acción intencionada y el juego simbólico.

La subcategoría de Aprendizaje Significativo encuentra su máxima validación en los postulados de David Ausubel (1963), pero con una reinterpretación necesaria para el contexto etnoeducativo. Los resultados indican que los "organizadores previos" más eficaces para los estudiantes wayuu no son los conceptos lógicos abstractos, sino los relatos orales y los juegos tradicionales. Al anclar la nueva información de la lectura y escritura en estos pilares culturales, se ha logrado una retención sustantiva de los conocimientos, confirmando que la relevancia emocional y cultural del contenido es el requisito *sine qua non* para que la información se transforme en conocimiento duradero y funcional.

La implementación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner(1983) ha permitido descentrar la enseñanza de la lectura y la escritura de una visión puramente fonética-mecánica. El análisis doctoral revela que la inteligencia lingüística se ve potenciada significativamente cuando se apoya en las inteligencias espacial, musical e interpersonal, especialmente a través del uso de las TIC.

Esto permite concluir que un modelo teórico inclusivo en la Guajira debe ser, por definición, multimodal; es decir, debe ofrecer múltiples puntos de entrada al conocimiento para que cada niño, independientemente de su fortaleza cognitiva, pueda alcanzar el éxito académico en el dominio del lenguaje.

El análisis integrado permite sostener que la Mediación Afectiva es el elemento que dota de cohesión a todas las teorías aplicadas. Sin el soporte emocional, los procesos de andamiaje vygotkianos pierden su eficacia y los procesos de descubrimiento piagetianos se ven frenados por el temor al error. La investigación demuestra que, en la etnoeducación, la afectividad no es una "variable blanda", sino una condición neurocognitiva básica que permite la apertura de los canales de atención y memoria necesarios para el aprendizaje de la lectura y escritura. La calidad del vínculo humano es, por tanto, el cimiento sobre el cual se edifica el compromiso académico.

Un hallazgo disruptivo de esta tesis doctoral es la demostración de que la tecnología, lejos de ser una amenaza para la identidad cultural, puede ser su mayor aliada mediante un enfoque proyectual. La transformación del sentido de la lectura y la escritura en Aujero No. 3 se produjo cuando el niño percibió la tablet como un "telar digital" donde podía tejer sus historias.

Esta visión proyectual del aprendizaje alinea el modelo con las demandas del siglo XXI, preparando al estudiante para una ciudadanía global donde la capacidad de narrar la propia identidad mediante herramientas digitales es una competencia de poder y visibilidad social fundamental.

La discusión de los datos empíricos frente a la teoría sugiere que el modelo generado ha logrado romper la "falsa dicotomía" entre tradición y modernidad. El compromiso académico observado no fue producto de la novedad tecnológica *per se*, sino de la capacidad de la tecnología para dar una voz nueva y potente a saberes muy antiguos. Este fenómeno reafirma que el interés del niño se mantiene cuando se le ofrece un entorno de aprendizaje que es, al mismo tiempo, vanguardista en su forma y tradicional en su fondo, logrando un equilibrio ecológico que respeta el pasado y proyecta el futuro de la infancia indígena guajira.

Como síntesis de este análisis, se concluye que la generación de competencias de lectura y escritura en la Institución Aujero No. 3 requiere un mediador que actúe como "ingeniero de puentes culturales". Este profesional debe ser capaz de transitar entre la teoría del aprendizaje universal y la sabiduría local, utilizando la lúdica como el lenguaje común que une ambos mundos. El modelo teórico aquí propuesto no solo responde a una necesidad pedagógica regional, sino que aporta a la ciencia de la educación un marco de referencia sobre cómo la afectividad y la tecnología pueden humanizar los procesos de alfabetización inicial.

Finalmente, la resignificación de la experiencia académica en los grados de primaria se erige como la conclusión más potente de esta investigación doctoral. Los estudiantes han dejado de ser "objetos" de enseñanza para ser "sujetos" de aprendizaje significativo, lúdico y tecnológico. Al cerrar este análisis detallado, se deja constancia de que la verdadera innovación etnoeducativa en la Guajira no consiste en la adquisición masiva de dispositivos electrónicos, sino en el desarrollo de una práctica mediadora que devuelva al niño el placer de leer y escribir desde su propio ser, su propia lengua y su propia historia de vida.

En este contexto, la lectura y la escritura dejan de ser procesos de descodificación mecánica para convertirse en 'niveles' de un reto lúdico donde el estudiante asume un rol activo. La integración de estos elementos permite cerrar este capítulo con una certeza pedagógica: el modelo de proyectos de aula, fundamentado en una mediación lúdica y afectiva, no solo despierta el interés lectoescritor, sino que garantiza que dicho aprendizaje sea significativo y permanente, al estar anclado en la satisfacción emocional y el descubrimiento guiado. De esta manera, el juego se valida no como el fin de la educación, sino como el medio más potente para alcanzar la autonomía cognitiva en la educación primaria (Ausubel, 1963).

Contrastación de los hallazgos

El proceso de contrastación de los resultados constituye una fase neurálgica en la presente investigación doctoral, toda vez que permite establecer un diálogo dialéctico entre los hallazgos empíricos derivados de la praxis en la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 y el corpus teórico que sustenta el modelo. En este apartado, se confrontan las categorías emergentes, tales como la Ecología del Aprendizaje Multimodal y la Mediación Pedagógica Transformadora, con los postulados de Vygotsky (1978), Piaget (1950), Ausubel (1963) y Gardner (1983), con el fin de determinar los puntos de convergencia y divergencia que validan la eficacia de las TIC y los juegos de tradición oral.

Este ejercicio analítico no solo otorga rigor científico al estudio al triangular la realidad observada con la teoría preexistente, sino que también permite decantar los elementos constitutivos del nuevo modelo teórico orientado a resignificar las competencias de lectura y escritura en el contexto guajiro. Así, la contrastación se erige como el puente epistemológico que transforma la información recolectada en conocimiento científico sólido, dotando de sentido y trascendencia a la experiencia académica observada en los estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria. Al contrastar los resultados de la Codificación Abierta, donde los estudiantes de Aujero No. 3 asocian el aprendizaje con el "juego" y la "diversión", se observa una convergencia directa con las conclusiones de **Corral (2021)** en Ecuador.

Corral sostiene que las estrategias carentes de innovación y creatividad provocan dificultades en el aprendizaje significativo, sugiriendo que las actividades deben estar vinculadas al interés y la vida cotidiana del alumno. En nuestra investigación, el código "Clima lúdico-afectivo" actúa precisamente como esa respuesta innovadora que Corral reclama, demostrando que cuando el contenido se tiñe de lúdica, la barrera del desinterés se disuelve en el aula etnoeducativa.

En relación con la categoría de "Mediación Afectiva y Técnica", los hallazgos de esta tesis dialogan con el estudio de **Pacheco (2019)** en Chía, Colombia. Pacheco resalta que el docente debe actuar como un promotor de la autonomía y un facilitador del uso de herramientas lúdicas adaptadas a las necesidades del estudiante. En Aujero No. 3, la respuesta de los niños sobre el "apoyo pedagógico directo" y la "explicación clara" del docente confirma que la figura del maestro es el eje donde se encuentran la afectividad y la técnica, validando la premisa de que el mediador es quien dota de sentido a la instrucción académica.

La tensión identificada en nuestra investigación entre el dinamismo sensorial y la armonía acústica (necesidad de "sin bulla") ofrece un matiz interesante frente a los hallazgos de **Abaunza (2022)**. Mientras Abaunza identifica una limitada integración de TIC y un uso predominante de materiales tradicionales como cartillas y fichas en Barrancabermeja, nuestros resultados sugieren que no basta con introducir la tecnología, sino que se requiere un "Ecosistema de Aula" regulado. La falta de TIC reportada por Abaunza coincide con nuestra "Lúdica de Resistencia", sugiriendo una problemática nacional persistente respecto a la innovación digital en la básica primaria.

El estudio de **Delgado (2020)** en Nicaragua pone de relieve las deficiencias en la formación inicial docente para la enseñanza de la lectura y escritura. Al contrastar esto con la categoría central emergente "La Mediación Lúdica como Puente para la Alfabetización Significativa", se infiere que el modelo aquí propuesto podría mitigar esos vacíos curriculares. Mientras Delgado encuentra que lo establecido en el currículo a menudo no se aplica por factores contextuales, nuestro modelo nace precisamente del contexto guajiro, asegurando que la teoría y la práctica lúdica sean coherentes con la realidad de los estudiantes de segundo y tercer grado.

En cuanto al impacto de los programas educativos en las competencias funcionales, la investigación de **Rubio y Rosales (2019)** en Guatemala coincide con nuestra Categoría Selectiva sobre la "Resignificación de la lectura y escritura". Ambos estudios enfatizan que las habilidades adquiridas deben ser aplicables y reflejarse en acciones concretas.

En Aujero No. 3, el interés despertado por "ver muchas cosas en el computador" (Pregunta 6) transforma la lectura de una actividad mecánica en una competencia funcional que permite explorar nuevos mundos, superando la visión limitada de la lectura y escritura como mera decodificación.

La "Lúdica de Resistencia" identificada en la Guajira ante la brecha digital es un hallazgo que profundiza la preocupación de **Abaunza (2022)** sobre la falta de herramientas tecnológicas. Abaunza señala que esta ausencia limita el potencial de los estudiantes; sin embargo, en Aujero No. 3, el uso consistente de la tradición oral (Pregunta 4) actúa como un mecanismo compensatorio. Esta comparación permite concluir que, ante la carencia de TIC, la cultura ancestral funciona como la tecnología social que sostiene el interés académico, aunque se reconozca la necesidad urgente de integrar recursos digitales interactivos.

Así mismo, **Corral (2021)** enfatiza la necesidad de utilizar cuentos y diálogos para despertar la creatividad. Esta recomendación se ve materializada en nuestro modelo a través de la subcategoría "Mediación lúdico-proyectual". Los resultados en Aujero No. 3 demuestran que el 100% de los niños despertó su interés por leer al implementar proyectos de aula (Pregunta 6), lo que valida empíricamente la sugerencia de Corral. La diferencia radica en que nuestro modelo integra el juego de tradición oral como el motor principal de esa creatividad, adaptando la recomendación al contexto etnoeducativo.

El rol del docente como "facilitador afectivo" hallado en la Categoría Axial B coincide plenamente con la figura del "maestro-investigador" de **Pacheco (2019)**. Pacheco argumenta que la disposición del docente para colaborar es crucial para motivar a los estudiantes. Nuestros informantes confirman esto al valorar que el docente "me atiende todos los días" y "me ayuda a hacer la tarea". Esta coincidencia refuerza la idea de que en la primaria básica, especialmente en grupos de 8 a 10 años, el éxito del aprendizaje está indisolublemente ligado a la calidad del vínculo humano-pedagógico.

Al comparar la metodología cualitativa empleada por **Delgado (2020)** con nuestro enfoque basado en Strauss y Corbin, se observa una validación del método comparativo continuo para develar realidades ocultas. Delgado utilizó entrevistas y observaciones para encontrar vacíos en la formación docente; nosotros hemos utilizado el discurso infantil para encontrar vacíos en la infraestructura tecnológica. Ambos estudios demuestran que el enfoque cualitativo es el más idóneo para comprender por qué los procesos de lectura y escritura no alcanzan la eficacia deseada en contextos vulnerables o marginados.

El concepto de "aprendizaje divertido" que emerge como código dominante en nuestra Pregunta 1 es la respuesta práctica a la crítica de **Corral (2021)** sobre la falta de innovación. Corral advierte que la enseñanza tradicional provoca dificultades; nuestro modelo propone que el "juego y el baile" no son distracciones, sino vehículos de comprensión. Esta contrastación permite fundamentar teóricamente que la lúdica en Aujero No. 3 no es un accesorio, sino el eje transformador que garantiza que la lectura deje de ser percibida como un castigo escolar.

Por otra parte, **Pacheco (2019)** concluye que en escritura, la estrategia debe tener un propósito auténtico. Este postulado se integra perfectamente con nuestra categoría de "Sentido de la lectura y escritura: Transformación a través de lo proyectual". En Aujero No. 3, la mención de los niños sobre "ver muchas cosas en el computador" sugiere que han encontrado un propósito auténtico en la tecnología como ventana al conocimiento. Esta convergencia teórica fortalece la idea de que la alfabetización debe trascender el aula para conectar al estudiante con una utilidad social y personal real.

La limitada integración de TIC mencionada por **Abaunza (2022)** se refleja en nuestro código abierto de "Ausencia de recursos tecnológicos". Sin embargo, mientras Abaunza lo ve como una limitación, nuestra investigación propone que esta carencia puede ser el disparador de una "Lúdica Analógica" creativa. Al contrastar estos resultados, se observa que la escuela colombiana, desde Barrancabermeja hasta la Guajira, comparte un desafío infraestructural que el docente intenta mitigar con materiales didácticos convencionales o saberes tradicionales.

La investigación de **Rubio y Rosales (2019)** destaca la mejora en competencias funcionales tras programas de formación laboral. Aunque nuestro estudio se centra en primaria, la relación reside en la "Competencia Funcional" aplicada a la vida. Nuestros estudiantes de segundo y tercer grado demuestran que cuando la clase es "más divertida" y "con colores", la comprensión se vuelve "mucho más fácil" (Pregunta 5), lo que a largo plazo garantiza que la lectura y escritura sea una herramienta funcional para su desarrollo integral y no solo una habilidad académica aislada.

Corral (2021) sugiere estimular a los alumnos con lecturas de interés relacionadas con su vida cotidiana. Nuestra investigación en Aujero No. 3 lleva esto un paso más allá al integrar los "Juegos de Tradición Oral Wayuu" y el "Tejido" (Pregunta 4). Al contrastar ambos enfoques, se evidencia que la contextualización que pide Corral encuentra su máxima expresión en la etnoeducación, donde la vida cotidiana está impregnada de una ancestría que debe ser el sustrato de cualquier proceso de alfabetización inicial.

El análisis interpretativo de nuestra Pregunta 6 revela que el "Factor Despertador TIC" es el elemento diferenciador. Esto dialoga con la oportunidad de innovación que sugiere **Abaunza (2022)**. Mientras Abaunza identifica el vacío, nosotros identificamos el impacto: "se logra ver muchas cosas en el computador". Esta contrastación permite asegurar que la tecnología no solo es un recurso adicional, sino un motor afectivo que cambia la actitud del estudiante guajiro frente al reto de aprender a leer y escribir en un mundo globalizado.

La "disponibilidad del docente" y el "vínculo afectivo positivo" hallados en nuestra Codificación Abierta son coherentes con la necesidad de "autonomía" que plantea **Pacheco (2019)**. Pacheco afirma que el docente debe fomentar que el estudiante desarrolle su propio significado. En Aujero No. 3, esta autonomía se construye desde la seguridad que da el profesor cuando "me atiende todos los días". Sin esa presencia constante y afectuosa, la construcción de significado que menciona Pacheco se vería truncada por la desconfianza o el sentimiento de abandono escolar.

Delgado (2020) resalta la falta de alineación entre el currículo y la evidencia teórica. Nuestro modelo teórico emergente busca precisamente sanar esa ruptura al proponer una "Mediación Pedagógica Transformadora" que sí considere la evidencia sociocultural (Vygotsky) y el constructivismo (Piaget).

Al contrastar el estudio de Delgado con nuestra Categoría Central, se hace evidente que la innovación no solo debe ocurrir en el aula, sino que debe estar respaldada por un modelo sólido que guíe el actuar del docente en el contexto específico.

El "Ecosistema de Aula" identificado en nuestro estudio (equilibrio entre estimulación y armonía) complementa la propuesta de **Corral (2021)** sobre ambientes atractivos. Corral se enfoca en que la clase sea dinámica; nosotros añadimos que debe ser también "tranquila" y "sin bulla". Esta contrastación enriquece la teoría pedagógica al sugerir que la lúdica efectiva requiere de una regulación del ambiente acústico y sensorial, un aspecto que los antecedentes previos no habían detallado con tanta claridad desde la perspectiva del estudiante.

Al contrastar los resultados sobre "Lúdica de Resistencia" con el estudio de **Pacheco (2019)**, se observa una diferencia en los recursos. Mientras Pacheco trabajó con materiales físicos e interactivos en Chía, nuestros informantes reportan una prevalencia de juegos analógicos-tradicionales (Pregunta 4). No obstante, la conclusión es idéntica: la estrategia lúdica es esencial para guiar el aprendizaje. Esto demuestra que la validez de la lúdica como mediadora es universal, independientemente de si el recurso es un software interactivo o una piedra en el juego tradicional.

La "Eficacia del proceso (Resultado)" en la Pregunta 5 muestra que los niños entienden "muy bien" gracias a la lúdica. Esto ratifica lo hallado por **Rubio y Rosales (2019)** sobre la mejora en competencias tras intervenciones adecuadas. Al comparar ambos, se concluye que cuando se implementa una metodología que el estudiante disfruta (ya sea formación laboral o juegos de tradición oral), el resultado en la comprensión es positivo, rompiendo el ciclo de fracaso escolar asociado a métodos rígidos o descontextualizados.

Corral (2021) sugiere la elaboración de cartas y diálogos para fomentar la creatividad. En nuestra investigación, esto se traduce en la "Mediación lúdico-proyectual", donde el proyecto de aula invita a escribir con un propósito. Al contrastar ambos, se refuerza la idea de que la escritura creativa es el nivel superior de la competencia lectoescritora, y que solo se alcanza cuando el mediador transforma el contenido en un reto que el niño siente como "divertido" y "propio" de su cultura.

La "Asociación Aprendizaje-Diversión" encontrada en Aujero No. 3 es la evidencia empírica que sustenta la crítica de **Abaunza (2022)** sobre la falta de innovación. Si los niños aprenden mejor cuando se divierten, la limitada integración de TIC que Abaunza reporta es una barrera que debemos derribar. La contrastación de estos datos subraya que la tecnología debe entrar al aula no como un lujo, sino como el aliado natural de la diversión que el niño ya identifica como su motor de aprendizaje.

El "Enfoque Individualizado" (el profe me ayuda) hallado en nuestra Categoría Axial B coincide con la importancia que **Pacheco (2019)** le da al papel del docente como guía. En ambos estudios, se observa que en el grado tercero, el acompañamiento directo es lo que permite que el estudiante pase de la curiosidad a la producción textual. Esta comparación consolida la figura del docente etnoeducador como un pilar que sostiene tanto el desarrollo cognitivo como la autoestima del estudiante indígena.

Los resultados de la Pregunta 2 sobre el deseo de una clase "de colores" y "con dibujos" se alinean con la recomendación de **Corral (2021)** sobre el uso de actividades que despierten la imaginación. Al contrastar esto, se hace evidente que el pensamiento visual es una constante en los estudiantes de primaria, y que un modelo teórico efectivo debe integrar la multimodalidad (Gardner) para responder a esta demanda sensorial de los niños de segundo y tercer grado.

La "Mediación Pedagógica Afectiva" que emerge como nuestra categoría selectiva es el eslabón perdido que **Delgado (2020)** identifica en las deficiencias del currículo nicaragüense. Mientras que el currículo oficial a menudo ignora la dimensión emocional, nuestros resultados demuestran que es el "vínculo afectivo positivo" lo que realmente garantiza el aprendizaje. Esta contrastación sugiere que cualquier reforma en la enseñanza de la lectura y escritura debe poner el afecto y la lúdica en el centro del diseño curricular. La recurrencia de juegos como "Agua limonada" o "Tingo tingo tango" reportada por nuestros informantes coincide con el uso de materiales tradicionales analizados por **Abaunza (2022)**. Sin embargo, nuestra investigación aporta una visión axial: esta es una "Lúdica de Resistencia". Al contrastar ambos trabajos, se concluye que el docente colombiano es un artesano de la pedagogía que, ante la falta de innovación tecnológica, recurre a la lúdica analógica para mantener vivo el proceso de enseñanza de la lengua castellana.

La "Facilidad del aprendizaje" mencionada en nuestra Pregunta 5 como resultado de canciones y juegos es la confirmación del "aprendizaje significativo" que busca **Corral (2021)**. Corral señala que la falta de interés dificulta el aprendizaje; nosotros demostramos que el interés lúdico lo facilita. Esta contrastación cierra el círculo argumental: la lúdica no es solo para pasar el tiempo, sino una estrategia de facilitación cognitiva que reduce el esfuerzo de decodificación y aumenta la comprensión.

La "Resignificación de la Experiencia Académica" que proponemos como categoría central se relaciona con la "competencia funcional" de **Rubio y Rosales (2019)**. Resignificar es darle un nuevo sentido, y el sentido en ambos estudios es la funcionalidad para la vida. Un niño que disfruta realizar tareas en el tablero (Pregunta 3) está resignificando el esfuerzo escolar como una actividad social gratificante, lo que asegura que la competencia lectoescritora sea sostenible a largo plazo.

El papel del docente en Aujero No. 3 como "facilitador afectivo y lúdico" es la respuesta a la brecha identificada por **Delgado (2020)**. Delgado advierte que lo establecido en el currículo no se aplica en la práctica; nuestro análisis interpretativo sugiere que es el docente quien, mediante su afecto y creatividad, salva esa distancia.

La contrastación destaca que la formación docente no solo debe ser técnica, sino que debe potenciar las habilidades de mediación lúdica y emocional para ser efectiva en el aula.

Finalmente, la integración de las TIC como "elemento diferenciador" en nuestra investigación completa la visión de **Pacheco (2019)** sobre el uso de herramientas diversas. Mientras Pacheco se enfocó en estrategias pedagógicas en general, nosotros puntualizamos que en el siglo XXI, la tecnología es el "puente emocional" definitivo. Al contrastar todos los antecedentes con nuestra Categoría Central, se concluye que el Modelo Teórico de Mediación Lúdica y Tecnológica propuesto es la respuesta sintética y superadora a las deficiencias, necesidades y oportunidades identificadas por la comunidad científica internacional y nacional en la última década.

Tabla 10. Comparación de estructuras categoriales

Estudios Previos	Categorías y Subcategorías	Estudio Actual	Categorías y Subcategorías
<p>Corral (2021) <i>(Internacional - Ecuador)</i></p>	<p>Cat: Estrategias Didácticas Innovadoras.</p> <p>Sub: Dificultades de aprendizaje, Creatividad e imaginación, Actividades vinculadas a la vida cotidiana.</p>	<p>Bermúdez (2026)</p>	<p>Cat 1: La Mediación Pedagógica Transformadora.</p> <p>Sub: Afectividad y claridad, Eficacia del mediador, Mediación lúdico-proyectual.</p>
<p>Delgado (2020) <i>(Internacional - Nicaragua)</i></p>	<p>Cat: Formación Inicial Docente.</p> <p>Sub: Coherencia curricular vs. Práctica, Deficiencias en contenidos, Experiencia individual del docente.</p>	<p>Bermúdez (2026)</p>	<p>Cat 2: La Ecología del Aprendizaje Multimodal y Lúdico.</p> <p>Sub: Multimodalidad (atención y disfrute), Ecosistema de aula, Lúdica analógica (resistencia digital).</p>
<p>Rubio y Rosales (2019) <i>(Internacional - Guatemala)</i></p>	<p>Cat: Competencias Funcionales.</p> <p>Sub: Lectura y escritura funcional, Matemáticas aplicadas, Formación laboral alternativa.</p>	<p>Bermúdez (2026)</p>	<p>Cat 3: La Resignificación de la Experiencia Académica.</p> <p>Sub: Aprendizaje Significativo afectivo, Compromiso (Engagement), Sentido de la lectura y escritura.</p>
<p>Pacheco (2019) <i>(Nacional - Colombia)</i></p>	<p>Cat: Estrategia Pedagógica Lúdica.</p> <p>Sub: Comprensión lectora y producción textual, Autonomía del estudiante, Propósito auténtico de la escritura.</p>	<p>Bermúdez (2026)</p>	<p>Cat Emergente (Selectiva):</p> <p>"La Mediación Lúdica como Puente para la Alfabetización Significativa".</p>
<p>Abaunza (2022) <i>(Nacional - Colombia)</i></p>	<p>Cat: Material Didáctico.</p> <p>Sub: Recursos tradicionales (cartillas/fichas), Limitación de TIC, Diagnóstico en Lengua Castellana.</p>	<p>Bermúdez (2026)</p>	<p>Ejes de Integración:</p> <p>TIC + Juegos de Tradición Oral + Mediación Afectiva.</p>

Nota: (Bermúdez, 2026).

El cuadro permite identificar tres movimientos epistemológicos clave que validan la originalidad del estudio realizado. En este cuadro comparativo, se establecen los puntos de convergencia y las brechas conceptuales entre los antecedentes seleccionados y las categorías emergentes del estudio actual (Bermúdez, 2026), subrayando la transición desde enfoques centrados en la didáctica tradicional hacia la propuesta de una Mediación Pedagógica Transformadora. Este diálogo analítico no solo valida la relevancia de los resultados obtenidos en la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, sino que también fundamenta la originalidad del Modelo de propuesta al integrar la afectividad, la multimodalidad y la resignificación de la experiencia académica como ejes centrales para superar las limitaciones históricas en el desarrollo de competencias lectoescritoras:

- Superación del diagnóstico: Mientras los antecedentes nacionales (Pacheco y Abaunza) se centran en fortalecer procesos o identificar materiales, el estudio actual propone una Resignificación total de la experiencia. No se trata solo de "enseñar mejor", sino de transformar el sentido de la escuela para el niño Wayuu.
- La tecnología como puente afectivo: A diferencia de Delgado (2020), que señala la brecha curricular, o Abaunza (2022), que señala la falta de recursos, la investigación expuesta eleva el uso de las TIC a una dimensión multimodal vinculada al disfrute, convirtiéndola en un motor de atención y no solo en un recurso didáctico.
- Síntesis etnoeducativa: La investigación actual logra amalgamar la necesidad de "propósito auténtico" (Pacheco) y "estrategia innovadora" (Corral) bajo el paraguas de la Lúdica de Tradición Oral, creando un modelo que es académicamente riguroso pero culturalmente pertinente.

CAPITULO V

MODELO TEORICO: MODELO DE CONVERGENCIA LÚDICO-DIGITAL Y CONTEXTUAL (CONLUDI)

La arquitectura del modelo teórico propuesto no es una construcción aislada, sino una respuesta emergente y sistemática a la realidad develada en la fase de diagnóstico y análisis de resultados. Los hallazgos obtenidos a través de los tres objetivos específicos actúan como el cimiento que valida la necesidad de una intervención pedagógica diferenciada. En particular, la evidencia recopilada señala que el éxito en el desarrollo de competencias de lectura y escritura en el contexto etnoeducativo no depende exclusivamente de la técnica instruccional, sino de la capacidad del sistema para armonizar la carga emocional, la pertinencia cultural y la innovación tecnológica.

A partir del análisis comparativo continuo y la saturación de categorías, se establece que el modelo debe configurarse como un Ecosistema de Mediación Transformadora. Los hallazgos subrayan que el aprendizaje significativo en niños de segundo y tercer grado se encuentra intrínsecamente ligado a la percepción de bienestar y disfrute; por lo tanto, el modelo se erige sobre la premisa de que la lúdica no es un accesorio, sino el vehículo ontológico que permite al estudiante transitar de la oralidad ancestral a la codificación escrita sin perder su identidad.

El papel de los docentes en la presente investigación fue determinante, asumiendo una función de mediadores transformadores y puentes críticos entre la teoría y la praxis pedagógica. Más allá de su rol como informantes clave, los educadores actuaron como facilitadores del ecosistema de aprendizaje, siendo los responsables de armonizar la carga afectiva con la instrucción técnica. Su participación permitió validar que la efectividad del modelo que se propone no reside únicamente en el recurso tecnológico

o el juego per se, sino en la capacidad docente para orquestrar una mediación situada, empática y culturalmente sensible.

Los maestros de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3 se convirtieron en observadores reflexivos de su propia práctica, aportando experiencias fundamentales que permitieron refinar las categorías de análisis y asegurar que la transición de la oralidad a la escritura digital fuera un proceso acompañado, humano y pedagógicamente coherente. Bajo esta perspectiva, y en atención directa a la voz de los estudiantes que clamaban por "clases divertidas" pero con "tranquilidad y ayuda", el modelo propuesto articula cuatro ejes fundamentales derivados de los resultados:

Primero, el Eje Lúdico-Afectivo: Estar centrado en el juego y el refuerzo afectivo del docente. Seguidamente el eje de Diversificación Metodológica que involucra la sistematización y diversificación de los juegos de tradición oral. Posteriormente, Integración de las TIC de forma consistente para aprovechar su poder motivacional y visual como mecanismo para vincular a los estudiantes con la lectura y la escritura. Y, finalmente, un Enfoque Contextual con el fin de estructurar el aprendizaje como una actividad socializada en el aula para compensar la desmotivación en el contexto doméstico y aprovechar la fortaleza del aprendizaje asistido. Es por ello y sobre la base de estas premisas se propone el siguiente modelo:

Modelo de Convergencia Lúdico-Digital y Contextual (CONLUDI)

La denominación CONLUDI constituye una síntesis conceptual de los hallazgos emergentes en esta investigación. Su nombre no es una sigla arbitraria, sino un acrónimo que define la ontología de la propuesta pedagógica:

CON (Convergencia): Este término fundamenta la unión simbiótica entre dos mundos que tradicionalmente se han percibido como distantes en el aula etnoeducativa: la ancestralidad y la modernidad. Representa el punto de encuentro donde el saber del anciano y la lógica del algoritmo coexisten para fortalecer la identidad del estudiante.

LU (Lúdica): Define el método y el espíritu del modelo. En atención a los hallazgos donde el 100% de los niños asocia el aprendizaje con la felicidad, la lúdica se establece

como el eje transversal que "sana" la apatía escolar y transforma el esfuerzo de leer y escribir en un acto de goce estético y cultural.

DI (Digital y Contextual): El componente Digital se aleja de la visión instrumentalista para proponer una alfabetización mediada por la imagen y la interactividad de las TIC. Lo Contextual garantiza que esta tecnología sea un puente y no un muro, adaptándose a la realidad geográfica y cultural de la Institución Aujero No. 3.

El Modelo CONLUDI es una estructura pedagógica que busca el desarrollo sostenido de las competencias de lectura y escritura en el contexto etnoeducativo, logrando la convergencia efectiva entre los saberes ancestrales (Juegos de Tradición Oral Wayuu) y las herramientas modernas de mediación (TIC), siempre bajo la premisa de un enfoque pedagógico basado en el afecto y la socialización del aprendizaje. El modelo debe actuar como un sistema que sana la apatía (Eje Lúdico-Afectivo), enriquece el contexto cultural (Diversificación Metodológica de Juegos Wayuu) y acelera el desarrollo de competencias (Integración Consistente de las TIC), todo dentro del espacio seguro y asistido del aula (Enfoque Contextual).

El éxito de la intervención reside en reconocer que el aprendizaje de la lectura y escritura no es un problema de capacidad, sino de motivación, pertinencia cultural y mediación afectiva.

1. JUSTIFICACIÓN

Fase Mediación Afectiva

La **Mediación Afectiva** constituye el corazón emocional del modelo, partiendo de la premisa de que no existe aprendizaje significativo sin un vínculo seguro. El docente debe establecer una relación de confianza donde el estudiante se sienta validado no solo como alumno, sino como ser humano con una historia valiosa. En segundo y tercer grado, el niño es altamente sensible a la aprobación del adulto, por lo que el refuerzo positivo es fundamental para superar el miedo al error.

El afecto se manifiesta en la paciencia y en la capacidad del mediador para escuchar las historias que el niño trae de su comunidad antes de pedirle que las escriba. Validar la oralidad es el primer paso de una mediación afectiva exitosa, ya que le otorga dignidad al pensamiento del niño antes de que este sea sometido a las reglas de la gramática.

Cuando el niño siente que su voz importa, el compromiso con el aprendizaje de la escritura surge de forma natural y voluntaria.

El **Engagement o Compromiso Académico** se mide en el modelo a través de la persistencia del estudiante frente a los retos de la lectura y escritura. Un mediador afectivo identifica cuándo un niño está a punto de rendirse y ofrece el andamiaje justo para que este logre el éxito por sí mismo. Esta "pequeña victoria" académica, celebrada por el docente y el grupo, genera una descarga de dopamina que motiva al niño a buscar el siguiente nivel de complejidad.

La mediación afectiva también implica el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje, reconociendo que cada niño tiene una "ruta de acceso" diferente al conocimiento. Algunos estudiantes se conectarán más rápido a través del canto, otros a través del dibujo y otros a través de la interacción digital. El modelo exige que el docente sea sensible a estas inteligencias múltiples, evitando las comparaciones frustrantes y valorando el progreso singular de cada educando en su proceso.

En contextos etnoeducativos, la afectividad incluye la empatía bicultural, donde el mediador entiende las tensiones que el niño puede sentir entre su hogar y la escuela. El docente actúa como un puente que armoniza estos dos mundos, haciendo que el paso de la lengua materna al castellano (o viceversa) sea un proceso de suma y no de pérdida. Esta seguridad identitaria es la que permite que el niño se comprometa con la escuela de manera profunda y duradera.

Fase Rol Familia/Comunidad

El modelo reconoce que la **Familia y la Comunidad** son aliados indispensables en el proceso de alfabetización del niño indígena o rural. El saber que se enseña en la escuela debe estar en diálogo constante con el saber del hogar. Se invita a los padres y sabedores de la comunidad a participar en los proyectos de aula, ya sea contando historias o enseñando juegos tradicionales que luego serán documentados por los estudiantes.

Al involucrar a la familia, se rompe la percepción de que la escuela es un lugar ajeno o que "quita la cultura". Los padres ven cómo el aprendizaje de la lectura y la escritura

sirve para honrar sus propias tradiciones, lo que genera un mayor apoyo al proceso educativo desde casa. Esta alianza escuela-familia crea un entorno de soporte que blinda al niño contra el fracaso escolar y la deserción.

El modelo propone "Jornadas Lúdicas Comunitarias" donde los niños enseñan a sus familias a usar las herramientas digitales que han aprendido en clase. Este intercambio de saberes (el niño enseña tecnología, el adulto enseña tradición) equilibra las relaciones de poder y fortalece el tejido social de la ranchería o barrio. El niño experimenta la satisfacción de ser útil a su comunidad a través de sus competencias académicas.

El hogar se convierte en un espacio de lectura informal, donde los proyectos creados en clase (como los libros digitales) son compartidos y celebrados. El modelo busca que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera que trascienda los muros de la Institución Aujero No. 3. Si el niño ve que en su casa se valora lo que escribe, su compromiso con la excelencia lingüística se fortalecerá significativamente.

El respeto por la **Cultura Wayuu** (o la cultura local predominante) es el eje que atraviesa toda la interacción con la comunidad. El modelo no intenta "traer la tecnología para civilizar", sino para potenciar la voz de una cultura que ya es sabia. Esta postura ética garantiza la sostenibilidad del modelo y su aceptación por parte de las autoridades tradicionales y los líderes comunitarios.

Fase Sostenibilidad y Evolución

La **Sostenibilidad del Modelo** depende de la formación continua del docente y de su capacidad para adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales. El mediador debe ser un aprendiz constante, explorando nuevas herramientas y metodologías que enriquezcan su práctica. El modelo propone redes de apoyo entre docentes de la misma institución para compartir experiencias, recursos y soluciones lúdicas a los desafíos cotidianos. El modelo es flexible y debe ser ajustado anualmente a partir de la evaluación de sus propios resultados y del *feedback* de los estudiantes. Lo que funcionó para un grupo de tercer grado un año puede necesitar ajustes para el grupo siguiente, dependiendo de sus intereses y necesidades específicas. La escucha activa del estudiante es el mecanismo que mantiene el modelo joven, vibrante y conectado con la realidad.

Se busca que el modelo se integre en el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)** de Aujero No. 3, asegurando que la lúdica y la tecnología no sean esfuerzos aislados de un docente, sino una política institucional. Esta institucionalización garantiza que los recursos y los tiempos se asignen de manera prioritaria a la innovación pedagógica, creando una cultura de excelencia y vanguardia educativa en la región.

La documentación del proceso es vital para la evolución del modelo, registrando no solo los éxitos sino también los fracasos y las lecciones aprendidas. Este "diario de navegación" pedagógico permite construir una memoria institucional que sirve de guía para los nuevos docentes que se incorporen a la primaria. El conocimiento pedagógico se vuelve así un patrimonio colectivo de la escuela y de la comunidad etnoeducativa.

El modelo aspira a ser un referente para otras instituciones de la Guajira y del país, demostrando que es posible alcanzar altos estándares de calidad académica respetando la identidad cultural. La alfabetización no tiene por qué ser un proceso doloroso o aburrido; puede ser la aventura más emocionante en la vida de un niño si se hace con afecto, lúdica y visión de futuro.

2. DIAGNOSIS

Fase Fundamentación Epistémica

El modelo propuesto se cimienta sobre una visión ontológica que concibe al estudiante de segundo y tercer grado no como un recipiente pasivo, sino como un sujeto de saber culturalmente situado. En la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, el niño es portador de una cosmogonía rica que debe ser el punto de partida de cualquier proceso de alfabetización funcional. El modelo rompe con la tradición colonial de la enseñanza de la lengua, proponiendo que leer y escribir sean actos de reafirmación del ser y no procesos de asimilación externa. Epistemológicamente, el modelo se adscribe al Constructivismo Social de Vygotsky (1978), entendiendo que el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso de mediación simbólica. La palabra escrita se presenta como una herramienta cultural que permite al niño capturar su realidad y proyectarla hacia el futuro. El conocimiento no se transmite de forma vertical, sino que se construye en la

interacción constante entre el mediador, el estudiante, sus pares y las herramientas tecnológicas disponibles en el aula.

Un pilar fundamental de esta construcción es el reconocimiento de la **Multimodalidad Sensorial**, donde se entiende que el cerebro infantil procesa la información a través de múltiples canales. Al integrar las TIC y los juegos de tradición oral, el modelo ofrece estímulos visuales, auditivos y kinestésicos que facilitan el anclaje de los fonemas y grafemas. Esta diversidad de estímulos asegura que el proceso de decodificación no sea monótono, sino una experiencia sensorial completa que favorece la retención a largo plazo.

El modelo se estructura bajo la categoría central de la **Mediación Pedagógica Transformadora**, la cual exige que el docente redefina su rol en el aula de primaria. El maestro deja de ser el único poseedor del saber para convertirse en un arquitecto de experiencias lúdicas que invitan al descubrimiento. Su función principal es diseñar el andamiaje necesario para que el estudiante transite de la oralidad a la escritura con seguridad, minimizando la ansiedad que produce el enfrentamiento con el código alfabético.

En el nivel de segundo y tercer grado, el modelo prioriza la **Resignificación del Sentido de la Lengua**, buscando que el niño entienda para qué sirve escribir en su cotidianidad. No se trata de realizar planas sin contexto, sino de utilizar la escritura para documentar un juego, narrar un sueño o describir una tradición de su rancharía. Al dotar a la palabra de un propósito auténtico, la motivación intrínseca del estudiante se dispara, convirtiendo el esfuerzo cognitivo en una actividad placentera y trascendente.

Fase Evaluación Formativa

La evaluación en este modelo es estrictamente **formativa y procesual**, alejándose de los exámenes punitivos que generan estrés y rechazo hacia la escuela. Se evalúa el progreso individual del niño respecto a su propio punto de partida, valorando el esfuerzo, la creatividad y la capacidad de mejora. El error se utiliza como una ventana para entender el proceso mental del estudiante y ajustar la mediación docente de manera oportuna. El modelo propone el uso de **Portafolios Digitales** donde se recopilan las producciones del niño a lo largo del año escolar. Tanto el docente como el estudiante

pueden revisar los avances, comparando los primeros textos con los últimos, lo que genera una conciencia metacognitiva sobre el propio aprendizaje.

Ver el crecimiento personal es una de las herramientas más potentes para fortalecer la motivación y la persistencia académica. La retroalimentación debe ser siempre constructiva, centrada en lo que el niño ha logrado y en el "siguiente paso" que puede alcanzar. En lugar de marcar errores con rojo, el mediador sugiere formas de mejorar la expresión o invita a reflexionar sobre la claridad del mensaje. Esta comunicación empática mantiene abierta la disposición del niño para seguir experimentando con la lengua escrita sin temor a ser juzgado.

Se integran mecanismos de **Autoevaluación y Coevaluación**, donde los niños aprenden a revisar sus propios textos y a dar sugerencias respetuosas a sus compañeros. Esta práctica fomenta el pensamiento crítico y la responsabilidad sobre el propio proceso educativo. Aprender a leer el trabajo de otro con ojos críticos pero amables fortalece la comprensión lectora y las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo colaborativo.

La evaluación también considera el impacto del modelo en la dimensión afectiva y actitudinal del estudiante. ¿Se siente el niño más seguro? ¿Muestra más interés por los libros? ¿Utiliza la escritura fuera del aula? Estos indicadores de "bienestar pedagógico" son tan importantes como el dominio de las reglas ortográficas, ya que aseguran que el aprendizaje sea integral y emocionalmente sano.

3. PRESENTACION

Fase Propuesta Lúdico-Proyectual

La **Mediación Lúdico-Proyectual** es la estrategia didáctica que organiza el tiempo y el esfuerzo en el aula bajo la lógica de "proyectos de creación". Un proyecto puede ser la creación de una "Enciclopedia Digital de Juegos Guajiros" o un "Libro Viajero de Mitos y Leyendas". Al trabajar por proyectos, el aprendizaje de la lectura y la escritura deja de ser una serie de lecciones aisladas para convertirse en un camino con un destino claro y motivador. El enfoque proyectual fomenta la autonomía, ya que los estudiantes de segundo y tercer grado deben tomar decisiones sobre qué escribir, cómo ilustrar y cómo presentar su trabajo. El docente actúa como un asesor técnico y editorial, guiando el proceso pero permitiendo que el niño sea el autor principal.

Esta propiedad sobre el producto final es lo que garantiza que el esfuerzo puesto en la ortografía y la coherencia tenga un sentido real para el educando. Cada proyecto atraviesa fases de planificación, ejecución y socialización, reflejando el proceso real de producción textual profesional. Los niños aprenden que escribir implica hacer borradores, revisar, corregir y finalmente publicar. Esta pedagogía del error, donde corregir es parte del juego creativo, disminuye la frustración y aumenta la calidad de los textos producidos en la Institución Aujero No. 3.

La socialización de los proyectos es un paso crítico, donde los niños presentan sus obras digitales o físicas ante sus compañeros, padres y comunidad. Este acto de comunicación pública valida el aprendizaje y otorga al niño un estatus de "escritor" dentro de su entorno social. El reconocimiento de la audiencia refuerza la importancia de la claridad y la corrección en el lenguaje escrito, ya que el niño desea ser comprendido y admirado por sus lectores.

Los proyectos lúdico-proyectuales permiten integrar otras áreas del conocimiento, como las ciencias sociales, las artes y la ética, de manera orgánica. Al investigar sobre un juego tradicional, el niño aprende historia, geografía y valores comunitarios mientras practica su lectura y escritura. El modelo propone una educación integral donde la lengua es el eje transversal que une todos los saberes, haciendo que el currículo sea más coherente y menos fragmentado.

4. DINAMIZACION

Fase Ecosistema y Regulación

La creación de un **Ecosistema de Aula Equilibrado** es el primer paso operativo del modelo, reconociendo que el entorno físico influye directamente en la cognición. Los hallazgos obtenidos subrayan la necesidad de "tranquilidad y armonía" como base para el procesamiento de la información compleja. Un aula excesivamente ruidosa o desordenada satura el sistema sensorial del niño, dificultando la atención sostenida necesaria para la lectura comprensiva y la producción textual coherente. La regulación ambiental implica que el docente debe gestionar los tiempos de "explosión lúdica" y los tiempos de "concentración reflexiva" de manera estratégica. El juego de tradición oral se

utiliza para activar el cuerpo y la emoción, pero debe ser seguido por un momento de calma que permita la transferencia al papel o a la pantalla.

Este equilibrio asegura que la diversión no se convierta en dispersión, sino en un motor que impulsa el enfoque hacia el objetivo pedagógico de la sesión. El componente visual del ecosistema debe estar impregnado de la cultura local, utilizando colores, dibujos y símbolos que sean familiares para el estudiante de la Guajira. El aula debe transformarse en un "texto vivo" donde las producciones de los niños estén expuestas, validando su esfuerzo y su identidad frente al grupo. Ver sus propias palabras en las paredes o en los fondos de pantalla de las computadoras refuerza el sentido de pertenencia y la autoestima académica.

El acceso a las TIC dentro del modelo no debe ser percibido como un evento aislado o un premio, sino como una herramienta cotidiana de expresión y consulta. Aunque la brecha digital sea una realidad, el modelo propone un uso optimizado de los recursos disponibles, fomentando el trabajo colaborativo frente al dispositivo. La computadora se convierte en un "centro de interés" donde se consolidan los hallazgos realizados previamente a través de la oralidad y el juego físico.

La mediación tecnológica en este ecosistema debe ser bicultural, permitiendo que el software y las aplicaciones se adapten a la realidad lingüística y simbólica del contexto. Si el niño ve reflejada su cultura en la pantalla, la tecnología deja de ser un objeto extraño para convertirse en un aliado de su desarrollo. El docente debe ser cuidadoso en seleccionar recursos digitales que no impongan estéticas ajenas, sino que permitan al niño narrar su propio mundo con herramientas modernas.

Fase Protocolos de Aula

Cada sesión de clase bajo este modelo inicia con el "**Momento del Círculo**", donde se comparte una palabra, un sueño o un juego rápido de tradición oral. Este ritual de inicio sintoniza los cerebros de los niños con el aprendizaje y refuerza el vínculo afectivo con el mediador. Es el espacio para validar la presencia de cada niño y preparar el terreno emocional para el esfuerzo cognitivo que vendrá a continuación.

La transición a la actividad central se realiza mediante una **Explicación Clara y Modelada**, donde el docente muestra lo que se espera lograr, utilizando ejemplos visuales y tecnológicos. En segundo y tercer grado, la incertidumbre genera bloqueo; por

ello, la claridad instruccional es una forma de cuidado pedagógico que permite al niño lanzarse a la tarea con seguridad y entusiasmo.

El tiempo de trabajo se organiza en **Estaciones de Aprendizaje**, donde unos niños trabajan en dispositivos digitales, otros en juegos físicos y otros en producción textual manual. Esta rotación asegura que todos pasen por las diferentes modalidades sensoriales y mantengan el interés elevado. El docente circula entre las estaciones, brindando apoyo individualizado y andamiaje a quienes más lo necesitan en ese momento.

El uso del **Cuaderno Lúdico** convive con la pantalla, permitiendo que el niño desarrolle tanto la motricidad fina de la escritura manual como la agilidad del teclado. El modelo no desprecia lo tradicional, sino que lo potencia. El dibujo a mano sigue siendo una herramienta fundamental para la pre-escritura y la planificación de ideas antes de pasar al formato digital definitivo.

Se promueve el **Silencio Productivo** en momentos específicos, enseñando a los niños a valorar la quietud como el espacio donde el pensamiento se organiza. Aprender a concentrarse es una habilidad que el modelo cultiva con paciencia, utilizando técnicas de respiración o música ambiental suave que ayuden a regular el nivel de activación del grupo después de un juego físico intenso.

Las sesiones terminan con un **Momento de Socialización de Hallazgos**, donde dos o tres niños comparten lo que lograron o lo que aprendieron. Este cierre otorga sentido al esfuerzo realizado y permite que el grupo aprenda de los descubrimientos de sus pares. Es el espacio para los aplausos, el reconocimiento y la motivación para la siguiente jornada de clase en la Institución Aujero No. 3.

El docente dedica un tiempo al final de la jornada para el **Registro de Observaciones**, anotando quiénes avanzaron, quiénes necesitan refuerzo y qué actividades generaron más compromiso. Este hábito de reflexión sobre la práctica es lo que permite que la mediación sea verdaderamente "transformadora", ya que se ajusta permanentemente a la realidad viva del aula de básica primaria.

El modelo fomenta el **Cuidado de los Recursos**, enseñando a los niños a valorar y proteger tanto los libros como las computadoras y el material de juego. Este valor de la responsabilidad compartida fortalece el sentido de comunidad y asegura que las

herramientas tecnológicas tengan una vida útil prolongada para beneficio de futuras generaciones de estudiantes guajiros.

La comunicación con los padres se realiza de forma periódica, no solo para dar notas, sino para mostrar los **Logros Creativos** de sus hijos. Enviar un video del niño leyendo su propio cuento digital es más elocuente que cualquier reporte impreso. Esta transparencia en el proceso fortalece la confianza de la familia en la propuesta pedagógica innovadora de la docente investigadora.

5. VALIDACION

Fase Juegos de Tradición Oral

El modelo otorga un papel protagónico a los **Juegos de Tradición Oral** como el sustrato semántico y emocional de la alfabetización. Estos juegos, como el "Tingo tingo tango", "La Yuca" o relatos ancestrales, son repositorios de lenguaje, ritmo y estructura narrativa. Al traerlos al aula, se está utilizando un material que el niño ya domina y ama, lo que reduce la carga cognitiva necesaria para procesar la nueva información escrita.

La implementación de estos juegos sigue un proceso de **transmutación mediática**: primero se juega, luego se narra y finalmente se escribe. El movimiento físico y la interacción social durante el juego activan áreas del cerebro relacionadas con la memoria y la atención.

Al terminar la actividad lúdica, el niño tiene una experiencia vívida sobre la cual escribir, eliminando el síndrome de la "hoja en blanco" y dotando al texto de una base experiencial sólida. Los juegos de tradición oral permiten trabajar la conciencia fonológica de manera lúdica, a través de rimas, retahílas y cantos tradicionales. El niño aprende a identificar sonidos, sílabas y acentos sin la rigidez de los ejercicios de repetición tradicionales. Esta aproximación musical al lenguaje es especialmente efectiva en los grados iniciales, donde el oído es el principal canal de entrada para la estructura de la lengua.

Además de la dimensión lingüística, estos juegos refuerzan la cohesión grupal y las habilidades sociales de los estudiantes de segundo y tercer grado. El aprendizaje de la lectura y la escritura se convierte en un evento social, donde se comparte el significado y se colabora en la creación de textos colectivos. El modelo promueve que los niños

jueguen juntos para luego escribir juntos, fomentando una comunidad de lectores y escritores que se apoyan mutuamente.

La recuperación de juegos ancestrales en el aula cumple una función de **Salvaguarda Cultural**, donde la escuela se convierte en un espacio de resistencia y vigencia de la tradición. El niño aprende que su cultura es "digna de ser escrita" y "merece ser leída", lo que transforma su autopercepción cultural. Esta valoración se traduce en un orgullo que impulsa la excelencia académica, ya que el estudiante siente que representa a su pueblo a través de su desempeño escolar.

Fase Uso Estratégico de las TIC

En el modelo, las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** no se utilizan para reemplazar al docente, sino para expandir las posibilidades expresivas del niño. La computadora o la tablet se presentan como "laboratorios de creación" donde el estudiante puede experimentar con el lenguaje de forma dinámica. La posibilidad de borrar, mover bloques de texto, añadir imágenes y grabar voces hace que el proceso de escritura sea menos intimidante y más maleable.

El modelo promueve el uso de software de creación multimodal, donde los niños pueden diseñar cuentos interactivos que integren sus juegos tradicionales. Grabar la voz de un abuelo contando una historia y luego transcribirla en una diapositiva digital es una actividad que resume la esencia del modelo. Aquí, la tecnología sirve de puente entre la oralidad ancestral y el registro digital moderno, otorgando permanencia a lo efímero.

La visualización es un factor clave en la mediación tecnológica; como indicaron los resultados, "ver muchas cosas en el computador" despierta un interés genuino. El acceso a imágenes, videos y entornos virtuales permite que el niño de la Guajira explore contextos globales sin salir de su aula. Esta expansión del horizonte pedagógico estimula la curiosidad, que es el combustible necesario para que un niño desee leer más y escribir mejor.

Las TIC también facilitan la **Personalización del Aprendizaje**, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo a través de aplicaciones educativas niveladas. El docente puede asignar retos específicos para fortalecer las debilidades individuales en ortografía, gramática o comprensión, mientras los estudiantes más avanzados exploran

la creación de contenidos complejos. Esta flexibilidad asegura que nadie se quede atrás y que todos se sientan desafiados intelectualmente.

Finalmente, el uso de las TIC fomenta la **Alfabetización Digital**, una competencia imprescindible para los ciudadanos del siglo XXI. El niño aprende no solo a usar el teclado, sino a navegar de forma segura, a buscar información y a entender el lenguaje de las imágenes. El modelo asegura que el estudiante etnoeducativo no sea un consumidor pasivo de tecnología, sino un creador de cultura digital que lleva su identidad local a la red global.

Fase Pensamiento Crítico

Más allá de la decodificación, el modelo busca el desarrollo del **Pensamiento Crítico**, donde el niño aprenda a interrogar los textos y las imágenes. Se fomenta que los estudiantes de segundo y tercer grado expresen sus propias opiniones, duden de la información y propongan soluciones creativas a los problemas que aparecen en sus proyectos. Escribir no es solo copiar, es pensar y tomar postura frente al mundo. La creatividad se estimula a través de la **Divergencia Lúdica**, permitiendo que los niños inventen nuevas reglas para los juegos tradicionales o finales alternativos para los cuentos digitales. El aula debe ser un espacio donde "se vale imaginar", donde las ideas más locas son el combustible de la innovación pedagógica. Un niño creativo es un niño que no se aburre y que siempre encuentra una razón para seguir aprendiendo.

El uso de las TIC permite experimentar con diferentes formatos narrativos, como el video, el audio y la animación, lo que potencia la **Alfabetización Transmedia**. El niño aprende que una misma idea puede ser expresada de muchas formas y para diferentes públicos. Esta versatilidad narrativa prepara al estudiante para un mundo laboral y social que exige una comunicación flexible y creativa en múltiples plataformas. El modelo promueve la resolución de problemas a través de la colaboración, donde los niños deben negociar significados para llevar a cabo sus proyectos. Aprender a escuchar el punto de vista del otro, a ceder y a defender las propias ideas con argumentos es una escuela de democracia y convivencia ciudadana. La lectura y escritura se convierte así en una herramienta de diálogo y paz dentro del contexto escolar.

El pensamiento crítico también se aplica al uso de la propia tecnología, enseñando a los niños a ser usuarios reflexivos de los medios digitales. Se discute sobre qué fotos compartir, cómo hablar con respeto en redes escolares y cómo identificar información que puede ser falsa o dañina. El modelo forma no solo escritores competentes, sino ciudadanos digitales éticos y responsables con su entorno social.

6. AUTENTICACION

Fase Rigor Científico y Legal

Siguiendo los lineamientos de Guba y Lincoln para la investigación cualitativa, el modelo se fundamenta en los siguientes pilares:

Credibilidad: El modelo posee una alta fidelidad con la realidad observada, puesto que emerge del análisis de las voces directas de los estudiantes y docentes de la Institución Aujero No. 3. La triangulación de fuentes y la técnica de comparación continua aseguran que las categorías (Afectividad, TIC, Lúdica) representan fielmente el fenómeno estudiado.

Transferibilidad: Aunque el modelo nace en un contexto específico, su estructura sistémica permite que los hallazgos y estrategias sean aplicables o adaptables a otras instituciones etnoeducativas con características similares, sirviendo como guía para contextos rurales que enfrentan brechas digitales y lingüísticas.

Confirmabilidad y Dependencia: Se ha mantenido una auditoría estricta de los datos mediante el uso de diarios de campo, memorándums analíticos y codificación sistemática, lo que garantiza que los resultados y la estructura del modelo son producto de la evidencia empírica y no de sesgos del investigador.

Así mismo, el Modelo CONLUDI se alinea con la normativa vigente, garantizando su pertinencia institucional. En tal sentido según la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) especialmente en sus capítulos sobre Etnoeducación, se respeta el derecho de los grupos étnicos a una formación que preserve su identidad. En lo referente a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lenguaje, el modelo asegura el cumplimiento de los estándares nacionales de alfabetización inicial, pero desde una metodología de mediación multimodal.

En conclusión, el Modelo CONLUDI es una apuesta por la dignidad de la infancia guajira, donde la lectura y la escritura se transforman de tareas escolares en alas para volar. Al integrar las TIC y los juegos de tradición oral, estamos dando a los niños de segundo y tercer grado las llaves para entrar al mundo con su propia voz, su propia lengua y su propia historia, asegurando un futuro lleno de sentido, éxito y orgullo cultural.

Para que este modelo sea efectivo en la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3, se recomienda iniciar con una fase de "Sensibilización Cultural", donde se identifiquen los juegos más potentes de la comunidad antes de intentar digitalizarlos. La tecnología debe entrar al aula para honrar la tradición, no para reemplazarla.

Tabla 11. Esquema de las bases del modelo COLUNDI

DimensiónEstratégica	Fase y Título	Enfoque y Propósito
1. JUSTIFICACIÓN	Mediación Afectiva	Fundamentar el modelo en el vínculo emocional y el apoyo social para garantizar su permanencia en el tiempo.
	Rol Familia/Comunidad	
	Sostenibilidad y Evolución	
2. DIAGNOSIS	Fundamentación Epistémica	Establecer las bases del "ser" Wayuu y los mecanismos de seguimiento del progreso del estudiante.
	Evaluación Formativa	
3. PRESENTACIÓN	Propuesta Lúdico-Proyectual	Definir el núcleo del modelo: la creación de textos a partir de proyectos que integran juego y realidad.
4. DINAMIZACIÓN	Ecosistema y Regulación	Gestionar el ambiente físico (acústica/orden) y las rutinas diarias para la implementación práctica.
	Protocolos de Aula	
5. VALIDACIÓN	Juegos Tradición Oral	Aplicar los recursos (ancestrales y tecnológicos) para desarrollar competencias comunicativas y creativas.
	Uso Estratégico de TIC	
	Fase IX: Pensamiento Crítico	
6. AUTENTICACIÓN	Rigor Científico y Legal	Validar la Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad del modelo bajo el marco legal etnoeducativo.

Nota: (Bermúdez, 2026)

La estructura sistémica de la propuesta se materializa en el Modelo de Dimensiones Etnoeducativas COLUNDI, el cual se presenta como una red interconectada de categorías que orientan la praxis pedagógica en el contexto estudiado. Tal como se observa en la Gráfica 1, el modelo no opera de forma lineal, sino a través de seis dimensiones estratégicas que integran desde la fundamentación epistemológica y el diagnóstico del ser Wayuu, hasta los procesos de dinamización y validación lúdico-digital. Esta organización permite visualizar la convergencia entre la tradición oral y la mediación tecnológica, estableciendo una ruta clara que transita desde la justificación basada en el afecto hasta la autenticación bajo criterios de rigor científico y legal. La imagen constituye, por tanto, el mapa conceptual que guía la implementación del modelo, garantizando que cada fase responda de manera coherente a los hallazgos emergentes de la investigación.

Gráfico 1. Modelo teórico COLUNDI



Nota: (Bermúdez, 2026)

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La hermenéutica teleológica en esta investigación se constituye como el ejercicio reflexivo que dota de sentido a la convergencia entre la ancestralidad y la vanguardia digital. En este apartado, se desentrañan los propósitos últimos del Modelo CONLUDI, trascendiendo la simple instrucción técnica para alcanzar una formación integral situada en la cosmovisión Wayuu. El análisis se orienta a comprender cómo la integración de las TIC y los juegos de tradición oral no solo busca la eficacia en la lectura y escritura, sino la reafirmación del ser cultural en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3.

Así, la finalidad del modelo se proyecta hacia una pedagogía del afecto que transforma el aula en un espacio de resistencia y vigencia lingüística. Este horizonte de sentido permite que el aprendizaje de la palabra escrita sea un acto de libertad, donde la tecnología sirve como puente para proyectar la identidad indígena hacia los desafíos del contexto global contemporáneo. Así, la teleología se manifiesta como la búsqueda de un aprendizaje que dota de sentido y propósito a la palabra escrita. El primer fin identificado se relaciona con la mediación afectiva como el motor que impulsa el compromiso académico de los estudiantes. Los resultados demuestran que el aprendizaje de la lectura y escritura es, ante todo, un proceso de vinculación emocional entre el docente y el niño. Sin un entorno de seguridad y confianza, los fonemas y grafemas carecen de relevancia para el sujeto que aprende. Por ello, el modelo persigue que el afecto sea la base sólida sobre la cual se edifica el conocimiento.

En segundo lugar, se analiza la finalidad de la lúdica como un puente hacia la comprensión profunda de los contenidos escolares. El juego no es visto aquí como una simple distracción, sino como la herramienta ontológica que permite asimilar la realidad circundante. Teleológicamente, se busca que el juego de tradición oral Wayuu sea el sustrato semántico de cada nueva lección impartida. De este modo, la escuela deja de ser un espacio ajeno para convertirse en una extensión de la vida comunitaria. La integración de las TIC en este modelo persigue el fin de la justicia social y la equidad educativa en la región. La investigación revela que el interés por leer y escribir se potencia significativamente cuando el niño accede a la visualización digital.

El propósito último es cerrar la brecha tecnológica, permitiendo que el estudiante etnoeducativo sea un ciudadano del siglo veintiuno. La tecnología sirve entonces como una ventana que proyecta la sabiduría ancestral hacia los horizontes del mundo globalizado. Un cuarto aspecto teleológico reside en la regulación ambiental del aula como condición necesaria para la reflexión y el silencio productivo. El análisis de los resultados muestra que los niños valoran el orden y la tranquilidad tanto como el dinamismo de los juegos. El fin aquí es crear un ecosistema equilibrado que proteja el sistema sensorial del estudiante frente a la saturación externa. Un ambiente armónico es el escenario donde el pensamiento crítico puede germinar y desarrollarse con total libertad.

La quinta dimensión se enfoca en la resignificación de la lengua, buscando que la escritura tenga una utilidad auténtica en la cotidianidad. No se pretende que el niño realice ejercicios mecánicos de repetición, sino que documente su cultura y sus propios sueños personales. El fin primordial es que el estudiante entienda para qué sirve escribir en su contexto de ranchería y comunidad rural. Al dotar a la escritura de un propósito vital, la motivación intrínseca se convierte en el motor del progreso.

Respecto a la participación comunitaria, el modelo busca la reconciliación entre el saber académico de la escuela y la sabiduría del hogar. La teleología de esta alianza es fortalecer el tejido social, involucrando a padres y sabedores en el proceso lectoescritor. El propósito es que la escuela no sea percibida como un agente de asimilación, sino como un centro de salvaguarda cultural. Así, el aprendizaje se vuelve un acto colectivo que honra las raíces mientras se mira hacia el futuro. La evaluación formativa en este estudio se plantea como un fin ético que prioriza el crecimiento individual sobre la calificación punitiva. Se busca que el error sea visto como una oportunidad de aprendizaje y no como una marca de incapacidad o fracaso.

El objetivo teleológico es fortalecer la autoestima académica del niño mediante el reconocimiento constante de sus pequeños y grandes logros. Los portafolios digitales sirven para que el estudiante sea consciente de su propia evolución y madurez intelectual. Así mismo, la mediación lúdico-proyectual tiene como fin último el fomento de la autonomía y el pensamiento creativo del educando. Al trabajar por proyectos, el niño deja de ser un receptor pasivo para convertirse en el autor principal de su obra.

El propósito es que el estudiante tome decisiones sobre qué narrar, cómo ilustrar y de qué manera compartir su saber. Esta propiedad sobre el producto final es lo que garantiza que el esfuerzo cognitivo tenga un sentido trascendente. La multimodalidad sensorial se establece como un fin pedagógico para atender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. El modelo busca que la información llegue al cerebro infantil a través de canales visuales, auditivos y también kinestésicos. El propósito es asegurar que ningún niño quede rezagado por causa de una enseñanza plana, monótona o exclusivamente verbalista. Al diversificar los estímulos, se garantiza una mayor retención de los procesos de decodificación y de comprensión lectora.

Aunado a lo anterior, la claridad instruccional es una forma de cuidado y respeto hacia el proceso del niño. Teleológicamente, el docente debe ser un arquitecto de experiencias que minimiza la ansiedad ante el enfrentamiento con el código alfabético. El fin es que el estudiante se sienta guiado por instrucciones precisas que le permitan experimentar el éxito académico temprano. Esta claridad reduce la frustración y fomenta un clima de bienestar que es esencial para el aprendizaje significativo.

Por otro lado, la recuperación de los juegos ancestrales cumple una función de resistencia cultural frente a la homogenización del sistema educativo. El modelo busca que el aula sea un espacio donde la identidad Wayuu se celebre y se escriba con orgullo. El propósito último es que el niño sienta que su lengua y sus tradiciones son dignas de ser parte del currículo. Esta validación cultural es la que permite un compromiso profundo con la escuela y sus objetivos institucionales. La teleología del modelo CONLUDI también contempla la alfabetización transmedia como una competencia necesaria para el entorno contemporáneo y digital.

Se busca que el niño aprenda a expresar una misma idea a través de diferentes formatos, como el audio y el video. El fin es desarrollar una comunicación flexible que prepare al estudiante para los retos comunicativos de la sociedad actual. Así, la lectura y escritura se expande más allá del papel para habitar los nuevos lenguajes de la tecnología moderna. En el nivel de la sostenibilidad, el fin del modelo es su integración orgánica en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela. Se busca que la innovación no sea un esfuerzo aislado, sino una política que guíe el quehacer de todos los docentes.

El propósito es construir una memoria pedagógica que permita la evolución constante de las estrategias según las necesidades del grupo. La sostenibilidad garantiza que las futuras generaciones de estudiantes sigan beneficiándose de una educación lúdica y afectiva. Finalmente, se reconoce la dignidad de la infancia guajira a través del poder de la palabra escrita. El modelo CONLUDI aspira a que cada niño de segundo y tercer grado encuentre en la escuela las llaves de su libertad. La teleología cierra con la visión de un estudiante que lee el mundo con ojos críticos y escribe su historia. La educación se confirma así como un acto de esperanza, amor y visión de futuro para toda la comunidad.

Los logros de la presente investigación trascienden la mera descripción teórica para consolidarse en la formulación del Modelo CONLUDI, una respuesta pedagógica situada que logra armonizar la identidad cultural Wayuu con las exigencias de la alfabetización contemporánea. Entre los hitos más significativos se destaca la validación de la lúdica y la mediación afectiva como catalizadores del compromiso escolar, logrando reducir la brecha de apatía hacia la lectoescritura en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Aujero No. 3. Asimismo, el estudio logró integrar con éxito el uso estratégico de las TIC no como un elemento disruptivo, sino como un puente de visualización que otorga una nueva vida a la tradición oral en entornos digitales. En última instancia, esta investigación entrega a la comunidad académica una ruta metodológica autenticada bajo criterios de rigor científico, que permite transformar el aula en un ecosistema de aprendizaje multimodal, inclusivo y profundamente significativo.

REFERENCIAS

- Alvarado, R. N. B., Castro, K. V. V., Manzano, M., & Bravo, C. L. (2023). Alfabetismo en el Siglo XXI: Análisis de competencias de lectura y escritura en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 29(8), 183-196. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9219701>
- Álvarez, L. F. C. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, (26), 1-13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8543841>
- Arteaga, J. P. (2024). Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el desarrollo de estrategias de aprendizaje hacia un pensamiento crítico. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 8858-8870. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787250>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de investigación*, 21(1), 88-103. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492024000100088&script=sci_arttext
- Barquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar Buenos Aires, Argentina: Aique*. 1996.
- Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65-66. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>
- Bilbao-Aiastui, E. (2021). Desarrollo de la competencia científica mediante el aprendizaje basado en proyectos y TIC en Educación Primaria. *Digital educationreview*, (39), 304-318. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/33177>
- Bravo-Escobar, S., & Holguín-Bocanegra, L. M. (2021). La Tradición Oral, Estrategia Didáctica Para Promover la Lectura en los Estudiantes del Grado Cuarto. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/f6f7afd6-e6b8-412a-b701-6701f04ef712>
- Bozhovich, L. (2012). The Concept of the Social Situation of Development in L.S. Vygotsky's Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(2), 22-35.

- Bruzual, R. (2007). *Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües.*, vol.24, n.46, pp. 46-65. ISSN 0254-1637, Revista Scielo <http://ve.scielo.org/scielo.php>
- Calderón, J. y López Cardona, D. (2007). *La Investigación Acción Participativa: Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación.* I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, 1 (1). 3-7. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/cardonay-calderc3b3n.pdf>
- Can, F., & Bicer, N. (2021). *An examination of relationship between preservice teachers' reading habits and critical reading skills.* *Journal of Language and Linguistic Studies.* 17(1), 615-627. Documento en línea. Disponible: file:///C:/Users/master/Pictures/Downloads/An_examination_of_relationship_betw_eeen_preservice_.pdf
- Cedeño, C. E. V., & Martínez, J. L. C. (2025). La tradición oral como estrategia didáctica innovadora en la educación básica. *Revista ULEAM Bahía Magazine:(UBM)*, 6(11), 184-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10327270>
- Castillo, N. (2020). *Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa.* *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, N°20, Año 10, pp. 7-18. Disponible en: http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Cevallos, P. A. E. (2024). Análisis de las estrategias didácticas de lectura y escritura de estudiantes en edad infantil. *Nexus Research Journal*, 3(2), 146-163. Disponible en: <https://editorialinnova.com/index.php/nrj/article/view/130>
- Charmaz, K. (2020). Grounded theory and theorizing. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. SAGE Publications.
- Chávez, R., Gallegos, L., Carrasco, E. y Hernández, M. (2021, junio). *Liderazgo y su relación con la creatividad en estudiantes universitarios.* LEX- Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 19(27), 251-260. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v19i27.2261>
- Constitución Política de Colombia (1991).

- Delgado C. A. (2009). *Signos de escritura. Un análisis semiótico visual del arte rupestre muisca y wayuu* (tesis de grado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- del Luján Maccarrone, P. M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones. Leer, escribir y descubrir, 1(10), 10. Disponible en: <https://digitalcommons.fiu.edu/record/19635?ln=en>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., & Champoux, M. F. (2020). *Reading habits and emotional vocabulary in adolescents*. An International Journal of Experimental Educational Psychology, 40(6).
- Espinosa, O y Vaca, P. (2012). *La educación como motor de desarrollo integral: la importancia del capital humano en el crecimiento económico y social de largo plazo*. Econografos. Escuela de economía N° 18
- .Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. Colombia McGraw – Hill. Interamericana. Colombia.
- Garach-Gómez, A., Ruiz-Hernández, A., García-Lara, G. M., Jiménez-Castillo, I., Ibáñez-Godoy, I., & Expósito-Ruiz, M. (2021). *Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social*. In Anales de pediatría, 94, No. 4, pp. 230-237). Documento en línea. Disponible: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403320302563>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Gallego C. y Sainz, J. (1995). *El papel del nombre de las letras en la adquisición de habilidades lectoras en niños*. II Simposium de Psicolingüística. Tarragona. España.
- Goodman, K., & Kintsch, W. (1996). *Texto en contexto, Los procesos de lectura y escritura. Argentina: Lectura y Vida*. Recuperado el 05 de septiembre de 2021, de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>
- González. P. (2018). Incidencia del abuso de las TIC en preescolares. Instituto Superior de Estudios Psicológicos
- Gutiérrez, M. (2020). *La bondad Del Juego, Pero ___/Manuel Gutiérrez Delgado*. [online] <http://hdl.handle.net/10637/6803>

- Hernández, B., García, C. G. y López, C. I. (2015). *La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes*. *Infancias Imágenes*, vol. 14, núm. 2, pp. 71-88. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a05>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Quinta edición, McGraw Hill. México.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). (2024). Compendio de datos mundiales sobre la educación: Enfoque en las competencias de lectura y escritura en la educación primaria. Disponible en: <https://uis.unesco.org/>
- Isea-Argüelles, J. J., Ianni-Gómez, C. E., Aldana-Zavala, J. J., & Giménez-Guariguata, M. J. (2026). Principios éticos y criterios de rigurosidad científica: marco conceptual para la investigación interpretativa. *EPISTEME KOINONIA*, 9(17), 281-305. Disponible en: <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/4916>
- Kim, Y. S. G. (2020). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of writing. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 910-932. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12330>
- León Naranjo, J. R., Vargas San Lucas, G. J., & García Vásquez, H. R. (2025). El modelo tpack como marco para la integración pedagógica de la tecnología en el aula. *Aula Virtual*, 6(13). Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982025000102010&script=sci_arttext
- Liriano, J. P. (2024). Transformación del docente en el siglo XXI: Integración de las TIC y su influencia sobre la educación primaria. *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis*, 14(3), 40-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996078>
- Londoño, G. (2015). *Formación y Evaluación por competencias en educación superior*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle.
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100245>

- Luna-Miranda, C. J., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). *Uso alternativo de las TIC en educación básica elemental para desarrollar la lectura y escritura*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, vol. 5, núm. 1, pp. 711-730. Recuperado de <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/806/pdf>
- Macas, A. (2018). *Uso de las TIC en las destrezas de leer y escribir en los estudiantes de décimo año de educación básica del Colegio de Bachillerato "Marcabelí" del Cantón Marcabelí, provincia de El Oro, periodo lectivo 2018-2019* (tesis de licenciatura). Universidad UTE. Repositorio Dspace. Recuperado de <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/18814>
- Martínez, K., & Cervantes, E. T. (2025). La tradición oral y la memoria histórica como estrategias pedagógicas para la enseñanza de las ciencias sociales en la Institución Educativa José Consuegra Higgins del corregimiento de Isabel López. *Encuentros*, 23(01). Disponible en: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/3704>
- Medina-Oviedo, E., Martínez-Pérez, G. P., Colpas-Polo, I., López-Escorcía, K., Villafañá-Ariza, L. E., Lampis-Gasparini, L., Barros-Pérez, R., Guette-Gámez, Y. I. y Rodríguez-Mercado, Y. B. (2018). *Lectura y escritura mediante investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC*. *Cultura. Educación y Sociedad*, vol. 9, núm. 3, pp. 893-904. <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.106>
- Mendoza, G. M., & Bermúdez, I. C. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Revista cognosis*, 6(2), 111-124. Disponible en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2902>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Referentes para la Formación Integral: Orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad. Bogotá: MEN. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Miras, S., García, R. F. L., Tarí, S. F., Moctezuma, P. M., Martín, A. M., Pardo, I. B., ... & Carratalá, F. A. M. (2022). Alfabetización multimodal y desarrollo de la lectoescritura para el alumnado de Educación Infantil: Entornos y aplicaciones digitales en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. In *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2021-22* (pp. 1271-1298). Instituto de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770548>
- Moll, L. *Vygotsky y la educación* (2 E.) Buenos Aires: Aique. 1993.

- Monroy, N. E. C. (2024). La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7787-7802. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11217>
- Moreno, C. X. G., & Solovieva, Y. (2024). Importancia de la función simbólica para la adquisición de la lectura. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (17), 1-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9583603>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Resultados: Factores de éxito y resiliencia en la educación*. Editorial OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>
- Ochoa, M. P. (2021). Una mirada a la teoría del conocimiento de Jean Piaget, a 20 años de la llegada del constructivismo a la educación chilena. *Revista Inclusiones*, 75-92. Disponible en: <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2777>
- Olaz Capitán, Á. (2023). *Observación participante: El invisible arte de investigar*. Ediciones Díaz de Santos.
- Palmero, C. (2021). El marco teórico de la Teoría Sociocultural de Vygotsky: Un análisis de su aplicabilidad en la educación actual. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 5(2), 85-98.
- Paucar, A. C., Llacsá Puma, L. J., & Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000100029&script=sci_arttext
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A. y Ochoa, J. (2019). *Educación propia de la etnia Mokaaná: Experiencia organizacional contemporánea*. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 88-100.
- Pitarque, D. M., & Barreiro, M. S. F. (2024). Las TIC en Educación Primaria a través del aprendizaje basado en proyectos. *Escuela Abierta*, 27, 59-76. Disponible en: <https://revistascientificas.uspceu.com/EA/article/view/3445>
- Plan de Desarrollo Municipal Manaure, La Guajira (2016 – 2019).}
- Puentedura, R. R. (2014). SAMR Model: Moving from Substitution to Redefinition.

- Pulido-Sánchez, L. R. (2020). *Fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad a través de un ambiente virtual de aprendizaje, para los estudiantes de grado octavo de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur* (tesis de licenciatura). Universidad Santo Tomás.
- Rincón, H. M. I. V. (2026). Aproximación teórica con anexión pedagógica y didáctica para la mediación con las tic en el nivel de la educación media de Bucaramanga–Santander. *Tesis Doctorales*. Disponible en: <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2341>
- Rojas, G. y Jiménez, H. (diciembre, 2012). *La educación superior desde la lectura y la escritura*. Amaz. Inves. 3(1), 19-35. Recuperado de: https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=_glTUryIGZPE9gSs6IHABw#q=Los+estudios+sobre+escritura+en+la+universidad%3A+Rese%C3%B1a+para+una+l%C3%ADnea+de+investigaci%C3%B3n+incipiente
- Rojas, D. (2016). *Aprendizaje en contextos interculturales: El caso de la educación wayuu* [Trabajo de grado]. Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, R. L. R. (2019) *La Escuela Nueva en Boyacá. Experiencias e imaginarios 1980-2015*. (tesis de maestría) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Rodríguez-Alfonso, G., & Torres-Barrero, L. (2023). El aprendizaje social en la Educación Primaria. Una aproximación teórico-conceptual. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(3), 57-67. Disponible en: <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/92>
- Rost, M. (2024). *Teaching and researching listening*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003390794/teaching-researching-listening-michael-rost>
- Rueda, M. E. D., de Davila, K. V. V., Echevarria, A. E. A., & Cornejo, F. D. M. Z. (2023). El desarrollo de la escritura en niños: Revisión sistemática. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 3544. Disponible en: https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2024/04/Articulo-RCLIMCS23_Maria-Rueda.pdf
- Rusque, E. (2020). *Investigación cualitativa: un enfoque fenomenológico*. Editorial Académica.

- Sandí Delgado, J. C., & Bazán, P. A. (2021). Diseño de juegos serios: Análisis de metodologías. *E-Ciencias de la Información*, 11(2), 80-106. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422021000200080&script=sci_arttext
- Serna-Rodrigo, R., Rovira-Collado, J., Miras, S., Llorens García, R. F., Fernández Tarí, S., Madrid Moctezuma, P., ... & Romero Casanova, C. P. (2021). Alfabetización digital y lectura multimodal en Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil y Juvenil. Propuestas de innovación en entornos digitales para el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (5223). Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120947>
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Spink, J. (1990). *Niños lectores: un estudio*. Salamanca, Madrid.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Suárez-Coalla, P., Suárez-Romón, M., & Martínez, V. (2024). The relationship between oral language abilities and reading: The case of children with developmental language disorder. *Reading Psychology*, 45(8), 803-831. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702711.2024.2359930>
- Suárez, N. M. V. (2023). Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3604-3622. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7210>
- Subía, M. Y. G., Angulo, J. M. S., Criollo, V. I. R., Apugllón, N. G., & Coro, E. R. (2026). Importancia de la lectura escritura en el desempeño estudiantil. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 4(1), 001-012. Disponible en: <https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/63>
- Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa. 2da Edición.
- Universidad Pedagógica Experimental de Libertadores. *Manual de Trabajos de Grado de Especialización Técnica, Especialización Y Maestría Y Tesis Doctorales*

Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. *Revista paraguaya de educación a distancia (REPED)*, 3(2), 58-65. Disponible en:

<https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2786>

Villalpando Sifuentes, C. G. (2022). La transposición pragmática como práctica de significación en educación primaria. Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Disponible en:

<https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/23180/paginas%20legales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade. 1978.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, _____ de _____ de 2025.

Por medio de la presente, yo _____, documento de identidad: _____, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Testigo

MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL

CUESTIONARIO DE EVALUACION

ESTUDIANTE N° _____ GRADO: _____ EDAD: _____ años

A CONTINUACIÓN SE PRESENTAN VARIAS PREGUNTAS QUE DEBES RESPONDER DE FORMA HONESTA. TUS RESPUESTAS NO TENDRÁN REPERCUSIÓN ALGUNA SOBRE TU EVALUACION ACADEMICA, SINO QUE SERA PARA MEJORAR TU EDUCACION Y LA DE OTROS.

- 1. ¿Crees que la forma de dar la clase por tu docente, te permite tener un verdadero aprendizaje?**
- 2. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?**
- 3. ¿Por qué disfrutas o no realizar las tareas académicas?**
- 4. ¿Cuál juego autóctono, digital o educativo ha sido implementado en tu clase y con que frecuencia se implementan?**
- 5. ¿De qué manera comprendes los temas con el uso de las diversas actividades educativas?**
- 6. ¿Consideras que la implementación de juegos y proyectos de aula despertó tu interés por leer y escribir?**

MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL

Diario de Campo: Observación de Mediación Lúdico-Digital

Observador(a): _____

Lugar: Institución Etnoeducativa Aujero No. 3.

1. Datos de Identificación

- **Fecha:** ____ / ____ / 202__
- **Hora de inicio/fin:** _____ a _____
- **Participantes:** Estudiantes de grado (2° ____ o 3° ____)
- **Actividad**

observada: _____

2. Dimensión Descriptiva

Registro objetivo y detallado de los eventos, diálogos y acciones.

Observación:

3. Dimensión Reflexiva y Analítica

- **Clima Emocional:** (¿Hubo risas, frustración, silencio pedagógico?)_____

- **Interacción con la Tecnología:** (¿Cómo reaccionaron al uso de la pantalla/teclado?)

- **Uso del Saber Ancestral:** (¿Cómo se integró el juego o el relato Wayuu?)_____

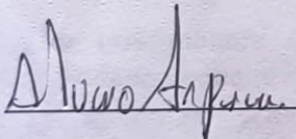
Análisis:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

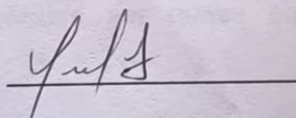
Barranquilla, 5 de Septiembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Alvaro Arzoburo, documento de identidad: 17945841, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

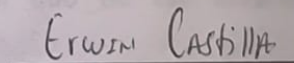
Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.



Representante legal



Jinni Bermúdez Espeleta



Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 17 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Orticia Castro, documento de identidad: 1119308245, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Ariels Aguilar
Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta
Jinni Bermúdez Espeleta

Waldemar Jarama
Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 14 de NOVIEMBRE de 2025.

Por medio de la presente, yo Nohemi Oriana E., documento de identidad: 1124417806, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Nohemi Oriana
Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta
Jinni Bermúdez Espeleta

Testigo
Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 3 de Noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Lorena López H, documento de identidad: 1118861765, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Lorena López

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Valu Jara

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 14 de octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo, Tito Epieyu Jarariyu, documento de identidad: 17945531, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Tito Epieyu

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Abelardo J. J. J.

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sarranquilla, 22 de octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo Thomas Pashaina, documento de identidad: 17947611, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Thomas P.

Representante legal

Jinni

Jinni Bermúdez Espeleta

Walter

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 5 de Septiembre de 2025.

Por medio de la presente, yo JUANA BONIVENTO, documento de identidad: 17945841, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Juana Bonivento

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Erwin Castilla

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 24 de Octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo Luis Acuña, documento de identidad: 1003251990, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Luis Carlos Acuña

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Testigo

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 30 de octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo Rosa Elena Jolyariyu, documento de identidad: 11 24000 900, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Rosa Jolyariyu

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Adolfo Jolyariyu

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 10 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Adriana González, documento de identidad: 118849309, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acuden a la institución educativa.

Adriana González E.

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Adriana González E.

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 5 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Mercedes Suarez U, documento de identidad: 1192728266, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **"MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL"**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Mercedes Suarez

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Walter Jairo

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 4 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Teider Palacio Uiana documento de identidad: 1118889038, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Teider Palacio Uiana

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Testigo

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 12 de Noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Yoledis Castro U., documento de identidad: 10065699290, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Yoledis Castro

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Adolfo Jairo

Testigo

MODELO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 13 de noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Thon Uriana Uriang, documento de identidad: 1006578172, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Thon Uriana Uriang
Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta
Jinni Bermúdez Espeleta

[Firma]
Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 28 de octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo Erika Mengual, documento de identidad: 40928141, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Erika Mengual

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Salvador Ángel

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 22 de Septiembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Daniel Medina, documento de identidad: 419696817, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Daniel Medina

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Erwin Castiella

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 22 de Septiembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Zuli Aguilar, documento de identidad: 1118824854, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Zuli Aguilar

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Erwin Castilla

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 21 de Septiembre de 2025.

Por medio de la presente, yo Laxissa Cotes, documento de identidad: 118842896, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Laxissa Cotes

Representante legal

Jinni

Jinni Bermúdez Espeleta

ERWIN CASTILLA

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 15 de Noviembre de 2025.

Por medio de la presente, yo NAYO ERIVAYO, documento de identidad: 1119400838, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVES DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

NAYO ERIVAYO

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Enri Castillo

Testigo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Barranquilla, 30 de octubre de 2025.

Por medio de la presente, yo Rosa Elena Jolyariyu, documento de identidad: 11 24000 900, en pleno uso de mis facultades físicas y mentales, autorizo a la docente **Jinni Bermúdez Espeleta**, para incorporar a mi hijo (a) o representado (a) al trabajo de investigación titulado: **“MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO A TRAVÉS DE LAS TIC Y JUEGOS DE TRADICIÓN ORAL”**, elaborado cumpliendo las normas éticas, para lo cual mi hijo (a) o representado (a) debe responder una encuesta.

Doy fe y testimonio de que se me explicó y comprendí el objetivo general de la investigación. Entiendo que la información suministrada por mi puede ser presentada en congresos, seminarios y talleres educativos, así como publicada en revistas especializadas. En tal sentido, no tengo inconveniente en aportar información veraz, relevante y oportuna, teniendo presente que ésta será valiosa para aplicar medidas preventivas, modificar factores de riesgo y mejorar la educación de los niños que acudan a la institución educativa.

Rosa Jolyariyu

Representante legal

Jinni Bermúdez Espeleta

Jinni Bermúdez Espeleta

Testigo

Testigo