



Tejiendo Significados en la Diversidad: Propuesta Estratégica de Lectura para la Escuela Rural Multigrado

Edelmira Pasachoa Torres

Directora

Dra. María del Pilar García Chitiva

Presentada como requisito parcial para optar al título de
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Politécnico Grancolombiano
Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad
Escuela de Educación e Innovación
2026

Índice

Introducción	3
1 Planteamiento del problema	4
1.1 Contextualización	4
1.2 Descripción de la situación problemática	5
1.3 Pregunta de investigación	6
1.4 Justificación	6
2 Objetivos	7
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos	7
3 Fundamentación teórica y antecedentes	8
3.1 Estado del arte	8
3.2 Marco teórico	10
4 Marco metodológico	15
4.1 Enfoque de la investigación	16
4.2 Tipo de estudio	16
4.3 Diseño de la investigación	16
4.4 Alcance metodológico del estudio	17
4.5 Fuentes de información	17
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información	18
4.7 Análisis de la información	19
4.8 Fases metodológicas	19
4.9 Consideraciones éticas	20
4.10 Delimitaciones y limitaciones del estudio	21
5 Resultados de la fase diagnóstica	21
5.1 Análisis de la entrevista semiestructurada al docente	22
5.2 Análisis de documentos institucionales	25
5.3 Matriz FODA del contexto pedagógico	28
5.4 Síntesis de hallazgos y vacíos didácticos	31
6 Diseño de la propuesta pedagógica “Lecturas con sentido en el aula multigrado”	35
6.1 Fundamentación de la propuesta	35
6.2 Objetivo de la propuesta	37
6.3 Principios pedagógicos y didácticos	37

6.4	Estructura general de la propuesta	40
6.5	Componente 1. Pedagogía por proyectos	45
6.6	Componente 2. Modelo ABD interactivo	46
6.7	Componente 3. Gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares . .	48
6.8	Secuencias didácticas propuestas	51
6.9	Instrumentos de apoyo para la evaluación formativa	57
7	Diseño del instrumento de validación	58
7.1	Criterios de validación	60
7.2	Presentación de la propuesta al docente y/o expertos	63
7.3	Resultados de la validación	64
7.4	Orientaciones de ajuste derivadas de la validación	66
8	Discusión	67
8.1	Discusión de los vacíos didácticos identificados	67
8.2	Aporte pedagógico de la propuesta	68
8.3	Articulación entre diagnóstico, diseño y validación	69
8.4	Alcances del estudio frente a la literatura revisada	69
9	Conclusiones	70
	Referencias	72

Introducción

El aula multigrado constituye una modalidad de organización escolar frecuente en contextos rurales, en la que un mismo docente orienta de manera simultánea procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de distintos grados y edades. Más que una condición organizativa, esta realidad plantea exigencias pedagógicas particulares relacionadas con la planeación, la mediación didáctica y la atención a la heterogeneidad del grupo. En este sentido, la educación rural demanda propuestas contextualizadas y pertinentes, capaces de responder tanto a las características del territorio como a las necesidades concretas de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022a, 2022b).

En este escenario, la comprensión lectora ocupa un lugar central, dado que no solo se vincula con el área de Lenguaje, sino que constituye una base para el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento. Comprender un texto implica construir significado, relacionar ideas, formular inferencias y movilizar saberes previos, por lo que su fortalecimiento resulta fundamental en los procesos de formación escolar (Cassany, 2006; Kintsch, 1998; Solé, 1998). No obstante, distintos informes y estudios han evidenciado que esta competencia continúa representando un desafío para el sistema educativo, especialmente en contextos marcados por desigualdad y limitaciones en el acceso a oportunidades de aprendizaje (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2022; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023a, 2023b).

Este trabajo de investigación se desarrolla en la sede rural El Triunfo, de la Institución Educativa Cupiagua, en Aguazul, Casanare, y se centra en un aula multigrado conformada por ocho estudiantes. El proceso diagnóstico, sustentado en la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular para la respectiva caracterización, en el análisis del Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional y el Plan de Área de Lengua Castellana, así como en la revisión teórica referente al tema, permitió identificar una situación problemática concreta: aunque los documentos institucionales reconocen la importancia del lenguaje y de la formación integral, no plantean orientaciones didácticas específicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto particular del aula multigrado. Este vacío entre lo institucionalmente formulado y las necesidades pedagógicas del aula constituye el núcleo del problema abordado en el estudio.

A partir de esta situación, el trabajo se orienta al diseño y validación de una propuesta pedagógica situada, denominada *Lecturas con sentido en el aula multigrado*. De acuerdo con la delimitación metodológica establecida, la investigación no contempla la implementación directa de la propuesta ni la medición de su impacto en los desempeños de los estudiantes. Su alcance se concentra en la comprensión del problema, el diseño de una respuesta pedagógica pertinente y validarlo a través de una evaluación experta basada en criterios de relevancia, viabilidad e innovación.

El aporte principal de esta investigación radica en ofrecer una propuesta pedagógica

argumentada y situada, construida a partir de las condiciones reales de una sede rural multigrado y orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora desde una perspectiva didáctica. De este modo, el estudio busca contribuir no solo a la comprensión de una problemática concreta, sino también al diseño de una propuesta pedagógica coherente con las demandas del contexto y con las particularidades de la educación rural multigrado.

Finalmente, el documento se organiza en nueve capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema; en el segundo, los objetivos; en el tercero, la fundamentación teórica y los antecedentes; en el cuarto, el marco metodológico; en el quinto, los resultados de la fase diagnóstica; en el sexto, el diseño de la propuesta pedagógica; en el séptimo, su validación; en el octavo, la discusión; y en el noveno, las conclusiones. Posteriormente, se incluyen las referencias y los anexos.

1. Planteamiento del problema

El estudio se realiza en la Sede Rural El Triunfo, Institución Educativa Cupiagua ubicada en Aguazul, Casanare. La investigación surge de la necesidad de comprender desde una perspectiva pedagógica las condiciones que influyen en el fortalecimiento de la comprensión lectora en un aula multigrado, es decir, un salón donde se reúnen niños de varios grados. En este contexto, el problema no se acepta como una dificultad aislada, sino como resultado de factores institucionales, didácticos y contextuales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

1.1. Contextualización

La sede rural El Triunfo funciona bajo la modalidad multigrado, característica frecuente de la educación rural colombiana. En este tipo de organización, un mismo docente orienta de manera simultánea procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de distintos grados y edades dentro de un mismo espacio pedagógico. Esta configuración responde a condiciones propias de los territorios rurales, como la dispersión poblacional, el acceso limitado a una oferta educativa diversificada y la necesidad de garantizar la permanencia escolar en contextos geográficos y sociales particulares (MEN, 2022a).

Aunque históricamente el aula multigrado se ha relacionado con limitaciones en recursos, infraestructura y acompañamiento pedagógico, también puede constituirse en un escenario con potencial formativo cuando las decisiones didácticas se ajustan a la heterogeneidad del grupo. En este sentido, la educación rural exige propuestas pertinentes al contexto, flexibles en su organización y coherentes con las necesidades reales de los estudiantes y del territorio (MEN, 2022a).

En el caso de la Institución Educativa Cupiagua, los documentos institucionales evidencian una orientación formativa centrada en el desarrollo integral, el fortalecimiento de las competencias comunicativas y el mejoramiento de los procesos académicos. De manera particular, el Plan de Área de Lengua Castellana reconoce la lectura, la com-

comprensión y la producción textual como ejes relevantes de la formación escolar, mientras que el Proyecto Educativo Institucional ofrece un marco general para la planificación y la organización pedagógica de la institución (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a). No obstante, el análisis realizado en esta investigación muestra que tales lineamientos permanecen en un plano general y no se traducen, de manera suficiente, en orientaciones didácticas específicas para el trabajo de la comprensión lectora en un aula multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b).

De igual modo, la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular permitió establecer que la sede cuenta con un grupo de ocho estudiantes de básica primaria, con edades y niveles escolares diversos, así como con algunos recursos de apoyo, entre ellos computador, acceso a internet, televisor y videobeam. Estas condiciones confirman que la enseñanza en la sede no puede desarrollarse desde una lógica homogénea, sino mediante estrategias pedagógicas diferenciadas, contextualizadas y viables para un grupo multiedad y multinivel.

1.2. Descripción de la situación problémica

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje escolar, en tanto posibilita interpretar información, establecer relaciones de sentido, elaborar inferencias y participar de manera reflexiva en los distintos ámbitos de la vida académica. Su fortalecimiento no concierne únicamente al área de Lenguaje, sino que repercute en el acceso a los contenidos de las demás áreas del currículo. Por esta razón, las dificultades en comprensión lectora limitan no solo el desempeño académico, sino también las posibilidades de participación crítica y de construcción de conocimiento (Cassany, 2006; Kintsch, 1998; Solé, 1998).

En Colombia, los resultados de evaluación muestran que persisten brechas en los desempeños asociados a la lectura y que estas se profundizan en contextos de desigualdad. El Icfes reporta resultados diferenciados según sector y zona de ubicación de los establecimientos educativos, mientras que los resultados de PISA 2022 muestran que el desempeño de Colombia en lectura se mantiene por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y que una proporción importante de estudiantes no alcanza los niveles básicos de desempeño esperados internacionalmente (Icfes, 2022; OECD, 2023a, 2023b). En contextos rurales, estas dificultades adquieren una complejidad adicional debido a las condiciones materiales del entorno y a las exigencias pedagógicas derivadas de la atención simultánea a varios grados (MEN, 2022a).

En el caso específico de la sede rural El Triunfo, el diagnóstico construido a partir de la entrevista al docente y del análisis documental permitió identificar tres aspectos centrales que inciden en el fortalecimiento de la comprensión lectora: la baja frecuencia de lectura fuera del ámbito escolar, la dificultad para gestionar pedagógicamente la heterogeneidad del grupo y el predominio de prácticas de aula apoyadas principalmente en

la lectura de módulos. Estos hallazgos evidencian que la enseñanza de la comprensión lectora requiere una mediación más intencional, estructurada y ajustada a la realidad del aula multigrado.

Además, se realizó un análisis del el análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Institucional y del Plan de Área de Lengua Castellana evidenció un vacío didáctico concreto: si bien estos documentos reconocen la importancia del lenguaje, de las competencias comunicativas y del mejoramiento académico, no desarrollan orientaciones específicas para fortalecer la comprensión lectora en un contexto multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b). En otras palabras, existe una distancia entre el marco institucional declarado y las necesidades pedagógicas reales de la sede.

En consecuencia, el problema de investigación se concreta en la necesidad de contar con una propuesta pedagógica situada que oriente, de manera sistemática y viable, el fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo. Esta necesidad no se resuelve únicamente con lineamientos generales ni con el uso habitual de materiales modulares, sino mediante un diseño didáctico que responda al contexto, a la diversidad del grupo y a los propósitos formativos del área.

1.3. Pregunta de investigación

¿Qué elementos pedagógicos y didácticos debe considerar una propuesta pedagógica situada para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo?

1.4. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en contextos escolares rurales, donde la diversidad de edades, grados y ritmos de aprendizaje exige respuestas didácticas distintas a las que suelen proponerse para aulas graduadas. En el aula multigrado, la lectura comprensiva no depende únicamente de la selección de textos o actividades, sino también de la manera en que se organiza la mediación docente, se estructuran las interacciones entre estudiantes y se establecen apoyos pedagógicos acordes con la heterogeneidad del grupo (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; MEN, 2022a; Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

La pertinencia del estudio radica, en primer lugar, en que responde a una necesidad concreta de la sede rural El Triunfo. Tanto la entrevista realizada al docente como el análisis de los documentos institucionales evidencian que, aunque existe interés por fortalecer el área de Lenguaje, no se dispone de una propuesta didáctica específica para orientar el trabajo de la comprensión lectora en el aula multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b). En este sentido, el estudio busca aportar una ruta pedagógica ajustada a las condiciones reales de la sede, a los recursos disponibles y a la

dinámica de un grupo heterogéneo.

En segundo lugar, la investigación posee relevancia pedagógica e institucional, dado que se inscribe en la necesidad más amplia de avanzar hacia prácticas educativas rurales más pertinentes y contextualizadas, en consonancia con los retos señalados por la política educativa nacional para las ruralidades (MEN, 2022a). Asimismo, resulta significativa frente a las brechas de desempeño en lectura reportadas por evaluaciones nacionales e internacionales, las cuales muestran que el fortalecimiento de esta competencia continúa siendo un desafío para el sistema educativo colombiano (Icfes, 2022; OECD, 2023a, 2023b).

Finalmente, la investigación se fundamenta en su aporte práctico. Dado que su alcance se delimita al diagnóstico, diseño y validación de una propuesta pedagógica, su contribución principal no consiste en medir el impacto de una intervención en aula, sino en ofrecer un diseño pedagógico situado, pertinente y viable para la sede El Triunfo. De esta manera, la investigación puede convertirse en una referencia para futuras decisiones educativas y institucionales, así como procesos de adaptación posteriores, validación ampliada o uso contextualizado en escenarios rurales de características similares.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica situada para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo, a partir del diagnóstico construido mediante la entrevista semiestructurada al docente titular, el análisis de documentos institucionales y la revisión teórica pertinente.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades pedagógicas y las prácticas actuales relacionadas con la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo, a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular.
2. Analizar los lineamientos y vacíos didácticos presentes en el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional y el Plan de Área de Lengua Castellana, en relación con la enseñanza de la comprensión lectora en la modalidad multigrado.
3. Estructurar la propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado* para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, con base en el modelo Antes–Durante–Después (ABD), las rutinas metacognitivas, los agrupamientos flexibles, el trabajo cooperativo, la tutoría entre pares, la organización del aula multigrado y la evaluación formativa.
4. Valorar la pertinencia, viabilidad e innovación de la propuesta pedagógica mediante

juicio de expertos, conformado por el docente titular del aula multigrado de la sede rural El Triunfo y profesionales con experiencia en didáctica del lenguaje, gestión pedagógica, educación rural o comprensión lectora, con el fin de realizar los ajustes finales a su diseño.

3. Fundamentación teórica y antecedentes

La presente investigación se sustenta en una revisión de antecedentes y en un conjunto de referentes teóricos y didácticos que permiten comprender el problema del fortalecimiento de la comprensión lectora en el aula multigrado rural. Este capítulo cumple una doble función. Por una parte, el estado del arte examina investigaciones recientes sobre educación multigrado, comprensión lectora y enseñanza en contextos rurales, con el propósito de identificar tendencias, aportes y vacíos. Por otra, el marco teórico delimita las categorías conceptuales que fundamentan el diseño de la propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado*, especialmente en relación con el lenguaje, la comprensión lectora, el modelo Antes–Durante–Después (ABD), la metacognición, la didáctica del lenguaje, la educación rural multigrado, la interacción sociocultural en el aprendizaje y la evaluación formativa.

De acuerdo con el alcance del estudio, este capítulo no pretende justificar una intervención experimental o predecir los resultados de la implementación, sino construir soporte conceptual y pedagógico que permita comprender el problema identificado y Desarrollar una respuesta pedagógica situada, pertinente y viable para la sede rural El Triunfo.

3.1. Estado del arte

En los últimos años, la enseñanza en aulas multigrado ha ganado mayor visibilidad dentro del campo de la educación rural latinoamericana. Sin embargo, este mayor interés no significa que el problema se encuentre resuelto. Por el contrario, la literatura reciente coincide en que, aunque existe una producción relevante de materiales, propuestas y experiencias didácticas para estos contextos, el conocimiento disponible todavía resulta insuficiente para comprender y orientar de manera cabal las prácticas de enseñanza en el aula multigrado. Esta insuficiencia se relaciona con la complejidad del objeto de estudio, la heterogeneidad de los grupos y la persistencia de marcos curriculares y formativos diseñados principalmente para aulas graduadas (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

Un primer conjunto de antecedentes señala que el aula multigrado no puede seguir siendo entendida como una desviación del modelo escolar graduado, sino como una realidad pedagógica con exigencias propias. Castro Romero y Rodríguez Hernández (2025), en su estado del arte sobre estrategias didácticas implementadas en aulas multigrado de América Latina, muestran que el diseño de la enseñanza en estos escenarios exige al docente diversificar contenidos, organizar distintos niveles de aprendizaje y construir hilos

conductores que permitan trabajar con varios grados de manera simultánea. Las autoras advierten, además, que esta exigencia entra en tensión con dos condiciones estructurales: una formación inicial del profesorado orientada principalmente a contextos urbanos y la existencia de currículos graduados que no responden suficientemente a la realidad multigrado. En consecuencia, la práctica docente se ve tensionada entre lo que el currículo prescribe y lo que el contexto demanda.

En la misma línea, Beltrán Buelvas (2023) advierte que, en Colombia, la formación inicial de docentes de lengua castellana no se centra de manera suficiente en metodologías para enseñar lectura en zonas rurales o en aulas multigrado, lo que incrementa el desafío de la práctica pedagógica. La autora sostiene que esta problemática se hace más visible en un contexto donde no existen orientaciones suficientemente claras para el ejercicio didáctico en estas aulas, de modo que el profesorado termina recurriendo a su propio criterio para resolver problemas curriculares y metodológicos. Este hallazgo resulta particularmente relevante para la presente investigación, porque desplaza la atención del déficit del estudiante hacia el vacío didáctico e institucional que enfrenta el docente rural.

Con respecto a las estrategias reportadas por la literatura, el panorama es diverso. El estado del arte de Castro Romero y Rodríguez Hernández (2025) identifica investigaciones agrupadas en varios ejes: estrategias integradas por técnicas y herramientas diversas, estrategias apoyadas en materiales, estrategias dirigidas al fortalecimiento de competencias cognitivas y propuestas asociadas al método científico. Dentro de estas aparecen experiencias vinculadas con clubes de lectura, uso de imágenes para favorecer la comprensión lectora, aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo, evaluación formativa y manuales de actividades para clase única. Esta sistematización permite afirmar que sí existe una base empírica y metodológica útil para pensar alternativas pedagógicas en contextos multigrado, especialmente cuando se trata de organizar el trabajo con apoyos diferenciados y propósitos de aprendizaje compartidos.

No obstante, la revisión también permite advertir una limitación importante: muchas investigaciones nombran estrategias valiosas, pero no explicitan con suficiente detalle sus procedimientos de implementación. En varios trabajos, las secuencias didácticas, los tiempos, los roles y los instrumentos de seguimiento aparecen descritos de forma parcial, lo que dificulta su transferibilidad y su análisis comparativo. Castro Romero y Rodríguez Hernández (2025) señalan, precisamente, que aunque la explicitación de secuencias didácticas abre posibilidades para organizar la enseñanza de manera sistemática, los formatos de reporte no siempre permiten detallar los procedimientos. Este punto es central para la presente investigación, puesto que uno de sus aportes consiste en avanzar desde principios generales hacia una propuesta procedimental clara, contextualizada y susceptible de validación pedagógica.

Otro hallazgo relevante del estado del arte es el reconocimiento del valor pedagógico de la heterogeneidad. Lejos de concebirla únicamente como dificultad, la literatura reciente

destaca la diversidad del alumnado como una condición que puede favorecer la interacción, el intercambio de saberes entre pares asimétricos y la organización de apoyos diferenciados. Desde esta perspectiva, el aula multigrado deja de verse como un problema que deba imitar al aula graduada y empieza a comprenderse como un escenario que exige modelos educativos basados en cooperación, flexibilidad y autonomía (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

En síntesis, el estado del arte permite identificar tres tendencias principales. En primer lugar, el reconocimiento de que la enseñanza en aulas multigrado requiere formas específicas de organización didáctica y no la simple adaptación improvisada del currículo graduado. En segundo lugar, la creciente presencia de estrategias asociadas al trabajo cooperativo, la evaluación formativa, los materiales didácticos y la lectura con propósitos significativos. En tercer lugar, la persistencia de vacíos relacionados con la formación docente, la contextualización curricular y la explicitación operativa de las propuestas. A partir de ello, el presente estudio se ubica en un punto preciso: no pretende demostrar el impacto de una intervención en estudiantes, sino diseñar y validar una propuesta pedagógica que responda de manera explícita a esos vacíos didácticos en el contexto de la sede rural El Triunfo (Beltrán Buelvas, 2023; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

3.2. Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se construye a partir de referentes que permiten comprender la lectura como una práctica de construcción de sentido y, al mismo tiempo, fundamentar una propuesta pedagógica ajustada a las exigencias del aula multigrado rural. En este sentido, se articulan los siguientes ejes: el lenguaje y la comprensión como prácticas de construcción de sentido; la comprensión lectora desde un enfoque estratégico y metacognitivo; la didáctica del lenguaje; la educación rural multigrado; la interacción sociocultural, el andamiaje y la tutoría entre pares; la pedagogía por proyectos y el trabajo por estaciones; y la evaluación formativa.

3.2.1. Lenguaje, lectura y comprensión como prácticas de construcción de sentido

La fundamentación de esta investigación parte de una concepción amplia del lenguaje. Desde los Estándares básicos de competencias del lenguaje, este se entiende como una capacidad esencial del ser humano con un doble valor: subjetivo y social. En su dimensión subjetiva, permite al individuo apropiarse conceptualmente de la realidad, organizar su pensamiento y tomar conciencia de sus propias acciones; en su dimensión social, hace posible la interacción, la construcción de significados compartidos y la participación en la vida cultural. Esta perspectiva impide reducir la enseñanza del lenguaje a un tratamiento exclusivamente formal de la lengua, pues obliga a reconocerlo como una práctica de producción y comprensión de sentido en contextos sociales concretos (Ministerio de

Educación Nacional [MEN], 2006).

En coherencia con esta mirada, la comprensión lectora no se limita a captar información literal, sino que implica reconstruir significados, establecer relaciones, inferir, analizar y elaborar interpretaciones en función del contexto y de los saberes previos del sujeto. Por ello, formar en lenguaje supone promover procesos cognitivos básicos y superiores en interacción con el entorno sociocultural. Desde esta perspectiva, la lectura comprensiva se asume como una práctica de construcción de sentido y no como un simple ejercicio de decodificación (Cassany, 2006; Kintsch, 1998).

Asimismo, Cassany (2006) insiste en que leer implica una actividad interpretativa situada, mediada por propósitos, conocimientos previos y formas de participación cultural. Esta perspectiva es particularmente relevante para este estudio porque deja claro que la enseñanza de la comprensión lectora en las zonas rurales y multigrado no puede reducirse al desarrollo mecánico de habilidades aisladas, sino más bien Debe estar orientado hacia una práctica de lectura significativa, articulada en contexto y experiencia. de los estudiantes.

3.2.2. Comprensión lectora desde un enfoque estratégico y metacognitivo

Uno de los soportes centrales de la propuesta es el enfoque estratégico y metacognitivo de la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, comprender un texto es una actividad autorregulada que puede enseñarse de manera explícita y no una habilidad que surja espontáneamente por la mera exposición a tareas de lectura. La organización Antes–Durante–Después (ABD), sistematizada por Solé (1998), responde a esta lógica: antes de leer se clarifica el propósito y se activan saberes previos; durante la lectura se monitorea la comprensión, se realizan inferencias y se atienden dificultades; después de leer se reorganiza el significado mediante síntesis, discusión y evaluación del logro.

Esta lógica de enseñanza encuentra respaldo en los referentes didácticos del lenguaje para primero y segundo grado, en los cuales la lectura se organiza como un proceso con propósito, mediación y cierre. Pérez Abril y Roa Casas (2010) e Isaza Mejía y Castaño Lora (2010) coinciden en que la enseñanza del lenguaje requiere secuencias didácticas coherentes, situaciones comunicativas y actividades pedagógicas coherentes y auténticas que permitan Los estudiantes predicen, interpretan, contrastan y reelaboran significados.

La metacognición fortalece esta perspectiva. Flavell (1979) la define como el conocimiento y control que el sujeto ejerce sobre su propia actividad cognitiva. En el campo de la comprensión lectora, esto significa que el lector no solo procesa información, sino que también monitorea si entiende, detecta los problemas en el contexto y toma decisiones para reparar la comprensión. En contextos multigrado, esta perspectiva resulta valiosa porque permite organizar tareas con apoyos diferenciados sin perder un propósito común de comprensión (Flavell, 1979; González Villegas et al., 2025).

Por tanto, enseñar a leer comprensivamente implica enseñar también a planear,

monitorear y evaluar el propio proceso lector. Esta idea resulta clave para la presente investigación, porque el modelo ABD y las rutinas metacognitivas no se incorporan como recursos accesorios, sino como principios organizadores de la propuesta pedagógica.

3.2.3. Didáctica del lenguaje y organización de la enseñanza

Los referentes para la didáctica del lenguaje del primer y segundo ciclo entienden las prácticas de enseñanza como configuraciones situadas, determinadas por las concepciones docentes, las exigencias institucionales, las condiciones del contexto y las decisiones pedagógicas concretas. Desde esta perspectiva, las secuencias didácticas, los proyectos de aula y la pedagogía por proyectos no constituyen recetas universales, sino formas de organización que adquieren sentido en relación con problemas, sujetos y contextos específicos (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

Este punto de vista es clave para el presente estudio, porque permite sustentar que la propuesta pedagógica no debe formularse como una suma de actividades aisladas, sino como una estructura didáctica coherente, con propósitos definidos, momentos articulados y estrategias adaptadas a la heterogeneidad del aula multigrado. En este marco, la comprensión lectora se concibe como una práctica que puede enseñarse a través de secuencias organizadas, proyectos significativos y situaciones comunicativas auténticas.

De igual manera estas referencias enfatizan que la enseñanza del lenguaje no se limita al aprendizaje del código escrito, sino que compromete la incorporación progresiva de los estudiantes a la producción de textos, el uso social de la lengua y formas cada vez más complejas de participación discursiva. Por ello, la didáctica del lenguaje exige una planificación consciente de los propósitos, de las mediaciones y de las formas de evaluación, especialmente en contextos donde un mismo docente debe atender niveles diversos de aprendizaje.

3.2.4. Aula multigrado y educación rural

Las orientaciones recientes sobre educación rural en Colombia plantean la necesidad de un currículo vivo, pertinente y contextualizado, capaz de responder a las particularidades territoriales, a la diversidad etaria y a la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este marco, el trabajo en aulas multigrado no debe reducirse a una simplificación del currículo, sino que exige decisiones pedagógicas que permitan responder a la simultaneidad de grados, ritmos y necesidades presentes en el grupo (MEN, 2022a, 2022b).

De acuerdo con las orientaciones para la gestión curricular en ruralidad, el enfoque territorial, el trabajo multigrado y la articulación entre planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento constituyen componentes centrales para dinamizar las prácticas educativas rurales. Esta perspectiva resulta pertinente para el presente estudio, en la medida en que permite comprender que una propuesta pedagógica situada no se limita a adaptar actividades, sino que requiere una organización coherente con las condiciones

de la sede, con la heterogeneidad del grupo y con los recursos disponibles (MEN, 2022a, 2022b).

Desde esta perspectiva, la heterogeneidad deja de ser un obstáculo organizacionalmente y se entiende como una condición con potencial pedagógico. Estrategias como los agrupamientos flexibles, el trabajo cooperativo y la organización del aula en subgrupos o estaciones cobran relevancia precisamente porque permiten la transformación diversidad en el aula, posibilidad de cooperación, acompañamiento diferente formar y construir aprendizajes compartidos. Esta comprensión es clave este estudio, dado que la propuesta se diseña para un contexto rural específico, con un grupo pequeño de varios grupos de edad con la participación de un profesor (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

3.2.5. Interacción sociocultural, andamiaje y tutoría entre pares en el aula multigrado

Uno de los aportes más relevantes de la perspectiva sociocultural consiste en comprender que el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino en interacción con otros, a través del lenguaje, la mediación y la participación en prácticas culturales compartidas. Desde esta mirada, Vygotsky (1988) plantea que el desarrollo cognitivo no puede entenderse únicamente como un proceso individual, ya que se encuentra estrechamente vinculado a las relaciones sociales y a las mediaciones simbólicas que hacen posible la apropiación de herramientas culturales.

En este marco, la noción de zona de desarrollo próximo resulta especialmente pertinente para la presente investigación. Dicha noción permite explicar la distancia entre lo que un estudiante puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par con mayor dominio relativo de la tarea. Esta idea tiene especial valor en el aula multigrado, donde la diversidad de edades, experiencias y niveles de desempeño puede convertirse en un recurso pedagógico cuando la interacción entre estudiantes se organiza de manera intencional y no se deja librada al azar (Vygotsky, 1988).

Desde esta perspectiva, el andamiaje se entiende como un conjunto de ayudas adaptadas que guían, apoyan y permiten gradualmente retirar el apoyo a medida que el alumno alcanza la autonomía. En términos pedagógicos, esto significa ofrecer mediación, preguntas orientadoras, modelamiento, apoyos temporales y espacios que promueve el progreso de la comprensión. En el aula multigrado, estas ayudas no provienen únicamente del docente, sino que también pueden construirse entre pares, especialmente cuando se organizan tareas comunes con niveles distintos de profundidad y responsabilidad.

La tutoría entre pares encuentra aquí su sustento teórico. En lugar de concebirse solo como una estrategia funcional para distribuir el trabajo del aula, puede entenderse como una forma legítima de mediación pedagógica en la que estudiantes con diferentes

niveles de avance colaboran en la construcción de sentido, comparten procedimientos, verbalizan comprensiones y se apoyan mutuamente en el desarrollo de tareas lectoras. La literatura reciente sobre estrategias didácticas en aulas multigrado reconoce precisamente el valor del trabajo colaborativo entre pares asimétricos y del intercambio de saberes como rasgo distintivo de estos contextos (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

Por lo tanto, en este estudio, la tutoría entre pares se adopta no como un recurso de ayuda, sino como una decisión pedagógica que se adapta a la naturaleza de un aula multigrado. Su incorporación en la propuesta responde tanto al reconocimiento del valor pedagógico de la heterogeneidad como a la necesidad de construir una organización del aula donde la simultaneidad de grados no derive en fragmentación, sino en posibilidades reales de cooperación, apoyo mutuo y oportunidades de aprendizaje significativo.

3.2.6. Pedagogía por proyectos y trabajo por estaciones

La pedagogía por proyectos se incorpora como un referente que permite dotar la lectura de propósitos auténticos y situados. A través de esta perspectiva, la lectura deja de plantearse como una actividad descontextualizada y se vincula con procesos más amplios de indagación, producción y comunicación. En el contexto multigrado, esta orientación resulta especialmente pertinente porque posibilita que estudiantes de distintos grados participen en un propósito común, aun cuando desarrollen tareas diferenciadas según sus niveles de avance (MEN, 2022b; Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

A su vez, el trabajo por estaciones se asume como una estrategia de organización pedagógica del aula. Este tipo de distribución permite el desarrollo de actividades paralelas con diferentes niveles de apoyo formativo, fomentando tanto el trabajo independiente como la atención focalizada en aquellos que más apoyo necesitan. En la presente investigación, esta estrategia no se entiende como un recurso organizativo aislado, sino como un componente que contribuye a la implementación integral de secuencias lectoras en contextos de heterogeneidad. Su valor no está sólo en la distribución de estudiantes o tareas, sino también en crear una dinámica multigrado viable donde se encuentran el propósito común, la diferenciación pedagógica y los momentos de interacción entre pares.

En relación con lo anterior, las orientaciones de LEER en Colombia reconocen los proyectos pedagógicos como estrategias didácticas que favorecen la articulación entre saberes, participación y contexto, y muestran su potencial para la formulación de propuestas disciplinares e interdisciplinares en aulas multigrado. Esta perspectiva fortalece la idea de que la comprensión lectora puede desarrollarse mejor cuando se integra a experiencias de aprendizaje con sentido, vinculadas con problemas, preguntas o productos compartidos (MEN, 2022b).

3.2.7. Evaluación formativa

Finalmente, la evaluación formativa se asume como un principio transversal del diseño pedagógico. Las orientaciones para la gestión curricular en ruralidad subrayan que

la evaluación debe articularse con la planeación, el acompañamiento y el mejoramiento de las prácticas. Esto significa que evaluar no consiste solo en certificar resultados, sino en recoger evidencias del proceso para ajustar la enseñanza, reconocer ritmos diversos y orientar decisiones pedagógicas oportunas (MEN, 2022a).

Los referentes didácticos del lenguaje coinciden en que la evaluación debe ser procesual, continua relacionada con la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido hay que evaluar permite reconocer avances, identificar dificultades y orientar nuevas técnicas de mediación, más que, más que limitarse a asignar una calificación final. Esta mirada resulta especialmente relevante en grupos heterogéneos, donde se valora más el seguimiento de procesos que la verificación. distribución homogénea de resultados (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010).

En este estudio, la evaluación formativa adquiere especial importancia porque la propuesta se orienta al fortalecimiento de la comprensión lectora en un grupo heterogéneo, donde no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo ni requieren los mismos apoyos. Por ello, instrumentos como listas de cotejo, registros de seguimiento, autoevaluaciones breves y rúbricas puntuales se conciben como herramientas que permiten hacer visible el proceso, ofrecer retroalimentación y ajustar las decisiones didácticas de manera continua.

En síntesis, el marco teórico articula una concepción del lenguaje y de la lectura como prácticas de construcción de sentido con referentes didácticos y organizativos pertinentes para la educación rural multigrado. La relación entre comprensión lectora, modelo ABD, metacognición, didáctica del lenguaje, aula multigrado, interacción socio-cultural, andamiaje, tutoría entre pares, pedagogía por proyectos, trabajo por estaciones y evaluación formativa constituye la base conceptual sobre la cual se diseña la propuesta pedagógica del estudio. De este modo, el capítulo no solo define categorías de análisis, sino que establece la coherencia entre el problema identificado, los antecedentes revisados y la respuesta pedagógica que se desarrolla en los capítulos siguientes.

4. Marco metodológico

La presente investigación se orienta al diagnóstico, diseño y validación de una propuesta pedagógica situada para promover el desarrollo de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo. Por lo tanto, el marco metodológico no se estructura como un proceso de intervención pedagógica con estudiantes ni como un diseño de medición de impacto, sino como una ruta de indagación y construcción que permite identificar vacíos didácticos, formular una respuesta pedagógica situada y someterla a evaluación de expertos con el fin de valorar su pertinencia, viabilidad e innovación.

Esta delimitación responde al alcance real del estudio: la propuesta no será implementada durante el proceso de grado, sino diseñada y validada a partir de la información disponible en el instrumento semiestructurado aplicado previamente al docente titular en la Fase 1 de indagación y caracterización del contexto ([Consultar Anexo A](#)), en el análisis

de documentos institucionales y en la revisión teórica y didáctica pertinente. De esta manera, la lógica metodológica mantiene correspondencia entre la pregunta de investigación, los objetivos, el análisis del contexto y el producto final esperado.

4.1. Enfoque de la investigación

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender una problemática pedagógica situada a partir de significados, percepciones y decisiones didácticas construidas en un contexto específico. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés investigativo no se centra en cuantificar variables ni en generalizar resultados estadísticos, sino en interpretar una realidad educativa concreta y en construir comprensiones profundas sobre ella (Merriam, 2009).

En este caso, la comprensión del problema se sustenta en la voz del docente, en los documentos institucionales y en la revisión teórica, que brinda la oportunidad de interpretar la enseñanza de la comprensión lectora en el aula multigrado desde una perspectiva contextualizada. En lugar de buscar relaciones causales entre variables, el estudio se concentra en comprender la naturaleza del vacío didáctico identificado y traducirla en criterios que deben cumplirse propuesta pedagógica.

4.2. Tipo de estudio

La investigación es de carácter propositivo, dado que no se limita a describir una situación problemática, sino que culmina en la formulación de una propuesta pedagógica orientada a responder a una necesidad detectada en el contexto de estudio. En este caso, esta necesidad corresponde a la ausencia de orientaciones didácticas específicas para la enseñanza de la comprensión lectora en el aula multigrado, a pesar de que los documentos institucionales reconocen de forma general la importancia del lenguaje y de las habilidades comunicativas.

El carácter propositivo del estudio se concreta en el diseño de la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*, concebida como una respuesta pedagógica situada, argumentada y viable. De esta manera, la investigación no termina con un diagnóstico, sino construir un producto didáctico sustentado en hallazgos y en referentes pedagógicos y curriculares pertinentes.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño adoptado corresponde a un estudio de caso, ya que la investigación se centra en una unidad particular: el aula multigrado de la sede rural El Triunfo, perteneciente a la Institución Educativa Cupiagua. El estudio de caso permite examinar una situación educativa específica en su contexto, atendiendo a sus particularidades y a la complejidad de las relaciones que la constituyen (Merriam, 2009; Stake, 1995).

En esta investigación, el caso no se asume como muestra representativa de todas

las aulas rurales multigrado, sino como un contexto singular que permite comprender una problemática concreta y diseñar una respuesta ajustada a sus condiciones. A diferencia de versiones previas del proyecto, este diseño no se apoya en observaciones prolongadas de aula ni en la participación directa de estudiantes como sujetos del estudio, sino en la interpretación de información ya disponible y en el análisis documental e institucional que sustenta el diagnóstico.

4.4. Alcance metodológico del estudio

El alcance metodológico del estudio es descriptivo y proyectivo.

Es descriptivo porque se orienta a identificar, organizar e interpretar las condiciones actuales relacionadas con la comprensión lectora y la gestión pedagógica del aula multigrado, a partir de la entrevista al docente, del análisis del Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional y el Plan de Área de Lengua Castellana, y del contraste con la literatura especializada.

Es proyectivo porque culmina en el diseño y validación de una propuesta pedagógica dirigida a responder a los vacíos didácticos identificados. En consecuencia, el estudio no pretende medir el efecto de una intervención ni establecer cambios en el desempeño lector de los estudiantes, sino dejar estructurada una propuesta viable para una posible aplicación posterior por parte de la institución.

4.5. Fuentes de información

Las fuentes de información utilizadas en la investigación son cuatro.

la propuesta no será implementada durante el proceso de grado, sino diseñada y validada a partir de la información disponible en el instrumento semiestructurado elaborado y aplicado previamente al docente titular en el marco de la Fase 1: Indagación y caracterización del contexto del trabajo de grado de la Maestría en Innovación Educativa. Dicho instrumento se estructuró en dimensiones de caracterización del aula multigrado, orientadas a recoger información sobre el contexto institucional y comunitario, la dinámica del aula, las metodologías empleadas, el seguimiento del aprendizaje, las necesidades de formación docente y la percepción del profesor frente al área de Lengua [Consultar Anexo A](#), además del análisis de documentos institucionales y de la revisión teórica y didáctica pertinente.

En segundo lugar, los documentos de la Institución Educativa Cupiagua, como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional y el Plan de Área de Lengua Castellana. Estas fuentes facilitan identificar los lineamientos curriculares y pedagógicos, además de destacar la brecha entre sus orientaciones generales y la ausencia de estrategias didácticas concretas para la comprensión lectora en entornos multigrado.

En tercer lugar, la revisión teórica y didáctica desarrollada en el capítulo anterior, especialmente en relación con la comprensión lectora, el modelo Antes–Durante–Después,

las rutinas metacognitivas, la pedagogía por proyectos, la tutoría entre pares, el trabajo cooperativo, la organización del aula multigrado y la evaluación formativa en contextos rurales. Los documentos de *LEER en Colombia* son especialmente relevantes aquí porque orientan el diseño de propuestas pedagógicas situadas, ligadas al enfoque territorial, al currículo vivo y al trabajo multigrado, y entienden la evaluación formativa como parte estructural de los procesos de planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento (MEN, 2022a, 2022b).

En cuarto lugar, el análisis realizado por especialistas en la fase final del estudio tiene como objetivo evaluar la propuesta en relación a pertinencia, viabilidad e innovación a partir de la apreciación argumentada de evaluadores con experiencia en didáctica, gestión pedagógica, educación rural o comprensión lectora.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio son los siguientes:

Entrevista semiestructurada. [Consultar Anexo A](#) Ya aplicada al docente titular, se emplea como fuente principal para identificar las necesidades pedagógicas del contexto, las prácticas de lectura que actualmente se desarrollan y las dificultades que el docente percibe en relación con la gestión del aula multigrado y la comprensión lectora.

Análisis documental. Se aplica al Proyecto Educativo Institucional, al Plan de Mejoramiento Institucional y al Plan de Área de Lengua Castellana, con el fin de identificar lineamientos pedagógicos, énfasis curriculares y vacíos didácticos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora en la modalidad multigrado. Esta revisión facilita la comparación entre lo que especifican los documentos y las necesidades actuales del contexto.

Matrices de análisis y matriz FODA. Se utilizan como instrumentos de organización y síntesis de la información diagnóstica. Este análisis facilita la comparación entre el nivel declarativo de los documentos y las necesidades reales del contexto. Matrices de análisis y matriz FODA. Se emplean como herramientas para la organización y síntesis de la información diagnóstica. La lógica detrás del análisis FODA distingue entre factores internos (fortalezas y debilidades) y factores externos (oportunidades y amenazas), con la intención de conectar el análisis de la situación con las decisiones que se tomen posteriormente (Pahl & Richter, 2007). En este trabajo, la matriz no reemplaza el enfoque cualitativo ni el estudio de caso, sino que actúa como una herramienta de sistematización que permite transformar los hallazgos del diagnóstico en criterios de diseño pedagógico. Su lectura estratégica se complementa con la lógica STOW, en la medida en que el cruce entre factores internos y externos permite derivar decisiones pedagógicas de priorización, articulación y respuesta frente a los vacíos detectados.

Instrumento de juicio de expertos. Corresponde a un formato de valoración académica diseñado para recoger la apreciación argumentada de los evaluadores sobre

la propuesta pedagógica. El instrumento se estructura en torno a tres criterios centrales pertinencia, viabilidad e innovación e incluye espacios para observaciones cualitativas y sugerencias de ajuste. Su aplicación está prevista para un mínimo de tres evaluadores: el docente titular del aula multigrado de la sede rural El Triunfo y dos profesionales externos con experiencia en didáctica, gestión pedagógica, educación rural o comprensión lectora.

4.7. Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolla mediante una lógica de análisis de contenido temático y de sistematización matricial.

En una primera etapa, la información procedente de la entrevista y de los documentos institucionales se organiza en matrices de análisis, con el propósito de identificar categorías relevantes para el problema de estudio. Entre estas categorías se encuentran: prácticas actuales de lectura, gestión de la heterogeneidad, lectura extraescolar, orientaciones institucionales sobre lenguaje y comprensión lectora, y vacíos didácticos del contexto.

En una segunda etapa, los hallazgos se sintetizan mediante una matriz FODA del contexto pedagógico. En este estudio, las fortalezas y debilidades corresponden principalmente a factores internos del contexto educativo, mientras que las oportunidades y amenazas se relacionan con factores externos, como los lineamientos nacionales, los referentes curriculares y didácticos y las condiciones del entorno que pueden favorecer o limitar la futura aplicación de la propuesta. Esta organización resulta coherente con la lógica estratégica STOW, en la medida en que articula la revisión interna con el análisis del entorno para orientar decisiones estratégicas (Pahl & Richter, 2007).

En una tercera etapa, la lectura estratégica STOW permite transformar la síntesis diagnóstica en criterios de diseño pedagógico. De esta manera, el cruce entre los componentes de la FODA no se reduce a una descripción de factores, sino que sirve para priorizar respuestas didácticas concretas frente a los vacíos identificados. Por ello, cada vacío identificado en el diagnóstico debe tener una respuesta clara dentro de la propuesta pedagógica y una oportunidad de ajuste durante la etapa de validación.

4.8. Fases metodológicas

La investigación se desarrolla en tres fases articuladas entre sí.

Fase 1. Diagnóstico y revisión documental

Esta etapa incluye la entrevista semiestructurada diligenciada por el docente, el análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Institucional y del Plan de Área de Lengua Castellana, y la revisión del estado del arte y del marco teórico. Su objetivo es detectar necesidades pedagógicas, tensiones en la metodología y vacíos didácticos vinculados con la comprensión lectora en el aula multigrado. En esta fase, la información se organiza y sintetiza mediante matrices de análisis y una matriz FODA, con el fin de que el diagnóstico no se disperse, sino que se traduzca en criterios

claros para la elaboración de la propuesta.

Fase 2. Diseño y estructuración de la propuesta pedagógica

Con base en los hallazgos de la fase diagnóstica, se diseña la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*. Esta fase comprende la estructuración de secuencias didácticas basadas en el modelo Antes–Durante–Después, la incorporación de rutinas metacognitivas y la organización de estrategias de gestión del aula mediante agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, tutoría entre pares, organización por estaciones y evaluación formativa. La propuesta se formula como una respuesta a los vacíos didácticos previamente identificados y dialoga con la orientación de *LEER en Colombia* sobre currículo vivo, proyectos pedagógicos, evaluación formativa y prácticas multigrado contextualizadas (MEN, 2022a, 2022b).

Fase 3. Validación y ajuste de la propuesta

En esta fase, la propuesta se somete a juicio de expertos. Para ello, se considera la participación de al menos tres evaluadores: el maestro responsable de la sede rural El Triunfo y dos profesionales externos que cuenten con experiencia en didáctica, gestión pedagógica, educación rural o comprensión lectora. La evaluación se lleva a cabo a través de una herramienta de juicio de expertos que se enfoca en tres aspectos: relevancia, viabilidad e innovación. Después, la propuesta se modifica de acuerdo con los comentarios recibidos y se realiza su análisis. Esta etapa sustituye la aplicación en el aula y representa el cierre metodológico del estudio.

4.9. Consideraciones éticas

Dado que esta versión del estudio no implica una intervención directa con los estudiantes, Sin embargo, consideraciones éticas apuntan al uso responsable de la entrevista del docente, el análisis documental institucional del proceso de juicio de expertos.

En primer lugar, la información proveniente de la entrevista se emplea exclusivamente para fines académicos y de investigación para garantizar la confidencialidad de los datos personales y evitar cualquier tratamiento que pueda afectar a la imagen profesional del docente.

En segundo lugar, los documentos institucionales se utilizan como fuentes internas tiene un carácter académico y su análisis se limita a la orientación, identificación de lagunas oportunidades educativas relevantes al problema tratado.

En tercer lugar, la fase de validación se realizó con conocimiento y aceptación de los evaluadores participantes, explicando con claridad que su valoración se solicita para fines de revisión académica de la propuesta y no como mecanismo de evaluación laboral.

Finalmente, el estudio se rige por el principio de honestidad académica, lo que implica redacción original, citación adecuada de las fuentes consultadas y correspondencia rigurosa entre la información analizada, los hallazgos formulados y las conclusiones derivadas. En este marco, el uso de herramientas de inteligencia artificial se limitó al apoyo

en la mejora de la redacción, cohesión y organización del texto, sin sustituir el análisis, la interpretación ni las decisiones académicas propias. La validación, corrección final y responsabilidad sobre el contenido desarrollado en el documento fueron validadas por la autora.

4.10. Delimitaciones y limitaciones del estudio

La principal delimitación del estudio consiste en que se circunscribe al diagnóstico, diseño y validación de una propuesta pedagógica situada para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo. Su producto final no es una intervención aplicada ni una medición de resultados en estudiantes, sino una propuesta didáctica estructurada, situada y revisada a partir del juicio de expertos.

Asimismo, el diagnóstico se delimita a tres fuentes centrales: la entrevista semiestructurada realizada al docente, el análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Institucional y del Plan de Área de Lengua Castellana, y la revisión teórica y didáctica pertinente. En consecuencia, no se incorporan nuevas técnicas de trabajo de campo con estudiantes ni observaciones prolongadas de aula.

Respecto a sus limitaciones, la investigación no permite determinar resultados empíricos de la propuesta acerca de los grados de entendimiento lectora, ya que no se elabora una etapa de implementación en el salón de clases. La aplicación de pruebas diagnósticas tampoco está incluídanni la comparación sistemática entre desempeños antes y después. Esta limitación no invalida el estudio; por el contrario, hace explícito su alcance real y fortalece su viabilidad al concentrar el esfuerzo investigativo en la coherencia entre diagnóstico, diseño y validación.

5. Resultados de la fase diagnóstica

Este capítulo presenta los hallazgos de la fase diagnóstica de la investigación, contruidos a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular, del análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Institucional, del Plan de Área de Lengua Castellana y del análisis institucional de pruebas externas. En coherencia con el enfoque cualitativo y con el carácter proyectivo del estudio, los resultados no se asumen como una simple descripción de datos, sino como una interpretación pedagógica del contexto de la sede rural El Triunfo orientada a fundamentar el diseño de la propuesta.

La secuencia analítica deliberada ha sido la base de la organización del capítulo. En primer lugar, se analizan los resultados de la entrevista realizada al profesor, por cuanto esta fuente permite comprender la experiencia pedagógica cotidiana del aula multigrado. En segundo lugar, se examinan los documentos de la institución con el objetivo de identificar tanto los marcos pedagógicos y curriculares que guían el trabajo escolar como las lagunas que perduran en relación con la comprensión lectora en este escenario. En tercer lugar, se organiza lo hallado a través de una matriz FODA en el marco pedagógico. Por

último, se muestra una síntesis integradora de descubrimientos y lagunas didácticas, que Es el nexo entre la evaluación y el diseño de la propuesta pedagógica.

5.1. Análisis de la entrevista semiestructurada al docente

La entrevista semiestructurada aplicada al docente titular [Consultar Anexo A](#) constituye una fuente clave para comprender la dinámica pedagógica de la sede rural El Triunfo, particularmente en lo relacionado con la comprensión lectora, la organización del aula multigrado y las condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje. Dado que el instrumento fue aplicado en una fase previa del estudio, su lectura en este apartado no busca producir nueva información de campo, sino reinterpretar sus hallazgos a la luz de la pregunta de investigación y de las decisiones de diseño que posteriormente deberá asumir la propuesta pedagógica.

Desde esta fuente se advierte, en primer lugar, que el aula cuenta con condiciones pedagógicas que no deben subestimarse. Un punto de partida favorable es la existencia de recursos tecnológicos básicos, el trabajo colaborativo, la práctica lectora en el aula y la experiencia del docente con respecto a multigrado. Estos factores no solucionan automáticamente el problema detectado, aunque sí demuestran que la propuesta no surge de un vacío total, sino de un contexto en el que ya existen conocimientos pedagógicos, rutinas escolares y posibilidades concretas de trabajo.

No obstante, la entrevista también permite reconocer tensiones que afectan de manera directa el fortalecimiento de la comprensión lectora. Entre ellas destacan la baja frecuencia de lectura fuera del ámbito escolar, la dificultad para gestionar pedagógicamente la heterogeneidad del grupo y el predominio de prácticas apoyadas principalmente en la lectura de módulos y en actividades de seguimiento general. Más que dificultades aisladas, estos aspectos revelan una exigencia estructural del aula multigrado: la necesidad de una mediación didáctica más explícita, capaz de organizar tiempos, tareas, niveles de acompañamiento y apoyos diferenciados para un grupo multiedad y multinivel.

En este sentido, la entrevista no solo describe el contexto, sino que permite comprender cómo el docente experimenta el desafío de enseñar comprensión lectora en condiciones de simultaneidad pedagógica. El problema, por tanto, no radica únicamente en que los estudiantes lean poco fuera del aula o en que existan diferencias entre ellos, sino en que tales condiciones exigen una organización didáctica que no puede sostenerse de manera suficiente desde la improvisación o desde una lógica homogénea de enseñanza. Esta lectura resulta decisiva, porque desplaza el análisis desde una visión centrada exclusivamente en el estudiante hacia una comprensión más amplia del reto pedagógico que enfrenta el docente rural.

La matriz que se presenta a continuación organiza los hallazgos de la entrevista de manera temática y permite identificar, con mayor precisión, las condiciones favorables, las tensiones y las necesidades pedagógicas que emergen de la voz del docente. Su función

dentro del capítulo no es reemplazar la interpretación anterior, sino ofrecer el soporte analítico que la sustenta.

Tabla 1

Síntesis diagnóstica del cuestionario docente y su proyección preliminar en el análisis FODA

Núcleo diagnóstico	Síntesis interpretativa	Proyección preliminar en FODA
Perfil docente y condiciones del grupo	El docente cuenta con formación de maestría, amplia trayectoria profesional y experiencia sostenida en aula multigrado, con énfasis en Lengua Castellana. Al mismo tiempo, la composición multiedad del grupo exige decisiones de diferenciación pedagógica.	Fortalezas internas
Recursos y apoyos disponibles	La sede dispone de recursos tecnológicos básicos y de apoyos externos reportados por el docente. Esto indica que el problema no se explica únicamente por ausencia total de recursos, sino por la necesidad de traducir esas condiciones en una organización pedagógica más clara.	Fortalezas y oportunidades
Prácticas actuales y dificultades de lectura	El trabajo de aula se apoya en planeación, guías, lectura colectiva, lectura de módulos y discusión posterior. Aunque existen prácticas lectoras y formas de cooperación entre estudiantes, el docente identifica como dificultades centrales la escasa lectura en casa y el reto de lograr avances simultáneos en un grupo heterogéneo.	Debilidades internas y amenazas del contexto
Evaluación, formación y necesidades de apoyo	La evaluación se describe como continua, apoyada en observación y trabajo con guías; sin embargo, no se evidencian instrumentos formativos específicos para comprensión lectora. Además, el docente reconoce muy poca formación en metodologías para aula multigrado y plantea como necesidad estrategias de interpretación textual para grados iniciales, así como la posibilidad de fortalecer la lectura en familia.	Debilidades y oportunidades de mejora

Nota. Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular de la sede rural El Triunfo.

El análisis precedente permite concluir que la entrevista aporta dos elementos fundamentales para la investigación. Por una parte, evidencia que la sede cuenta con recursos humanos y pedagógicos sobre los cuales es posible construir una propuesta situada. Por otra, confirma que las principales dificultades no se reducen a problemas de disposición frente a la lectura, sino que remiten a la necesidad de contar con una organización didáctica más clara para atender la heterogeneidad del aula multigrado. Esta conclusión prepara el paso hacia el análisis documental, donde se busca establecer si dichas necesidades encuentran o no respaldo en los lineamientos institucionales.

5.2. Análisis de documentos institucionales

El análisis documental se centró en cuatro fuentes institucionales: el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional, el Plan de Área de Lengua Castellana y el análisis institucional de pruebas externas. Estas fuentes fueron revisadas con el propósito de identificar orientaciones curriculares, pedagógicas y evaluativas relacionadas con la comprensión lectora, así como los vacíos que persisten frente a su enseñanza en la modalidad multigrado.

El Proyecto Educativo Institucional ofrece un marco general para comprender la identidad formativa de la institución, su horizonte pedagógico y su orientación hacia el desarrollo integral. Se reconoce en él la relevancia del diagnóstico, la planificación y la organización de las actividades escolares, que representa una base institucional valiosa para pensar propuestas pedagógicas contextualizadas (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). No obstante, su formulación sigue siendo amplia y no elabora criterios didácticos concretos para la enseñanza de la comprensión lectora en un aula multigrado.

Por su parte, el Plan de Área de Lengua Castellana presenta una estructura curricular organizada por grados, componentes, estándares, derechos básicos de aprendizaje, evidencias y criterios de evaluación. Este documento reconoce la comprensión e interpretación textual como uno de los ejes del área y ofrece una base curricular relevante para el trabajo lector (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). No obstante, su organización responde principalmente a una lógica graduada, más cercana a la estructura del aula regular que a una orientación explícita para el trabajo simultáneo con varios grados en un mismo espacio pedagógico. En consecuencia, el documento define con relativa claridad qué aprendizajes deben promoverse, pero no especifica suficientemente cómo organizarlos en la práctica cuando un solo docente debe atender ritmos, niveles y necesidades diversas.

El Plan de Mejoramiento Institucional, a su vez, permite reconocer el peso que tienen los procesos de seguimiento, resultados y mejoramiento dentro de la dinámica escolar (Institución Educativa Cupiagua, 2025b). Su existencia resulta importante porque evidencia una preocupación institucional por la calidad educativa; sin embargo, su foco se ubica más en la gestión del mejoramiento que en la construcción de orientaciones didácticas concretas para la comprensión lectora en el contexto multigrado. Algo semejante

ocurre con el análisis institucional de pruebas externas: este aporta información diagnóstica relevante sobre desempeños lectores y comunicativos, pero no ofrece por sí mismo rutas pedagógicas específicas para responder a los hallazgos que reporta (Institución Educativa Cupiagua, s. f.).

En conjunto, el análisis documental ermite identificar una tensión fundamental: la institución dispone de bases curriculares e institucionales valiosas para el trabajo en lenguaje y lectura, Sin embargo, estas bases aún no se han convertido en una estructura didáctica lo suficientemente clara para la comprensión lectora en el salón de clases multigrado. Por lo tanto, la dificultad no radica en la falta absoluta de referentes, sino en la diferencia entre lo que los documentos expresan a grandes rasgos y lo que el profesor requiere para estructurar la enseñanza en situaciones reales de simultaneidad, heterogeneidad y seguimiento individualizado.

La matriz comparativa que se presenta a continuación sintetiza este análisis y permite visualizar de manera organizada el aporte y las limitaciones de cada documento en relación con el problema estudiado. Su función no es duplicar la argumentación ya desarrollada, sino mostrar, de forma estructurada, cómo cada fuente institucional contribuye a delimitar el vacío didáctico que justifica la propuesta.

Tabla 2
Síntesis del análisis de documentos institucionales

Documento	Hallazgo principal	Lectura interpretativa	Aporte preliminar al análisis FODA
PEI	El PEI plantea como propósitos “diagnosticar a partir de las deficiencias y fortalezas que se poseen” y “planificar” la organización escolar, el plan de estudios, los proyectos de aula y los proyectos transversales y comunitarios; además, reconoce a El Triunfo entre las sedes de la institución (Institución Educativa Cupiagua, 2022).	El documento aporta un marco institucional general para el diagnóstico y la planificación, pero no desarrolla lineamientos didácticos específicos para la comprensión lectora ni orientaciones concretas para la modalidad multigrado.	Aporta principalmente a la identificación de fortalezas institucionales y de vacíos didácticos internos.
Plan de Área de Lengua Castellana	El documento organiza el área a partir de ejes como <i>comprensión e interpretación textual</i> , articulados con estándares, DBA, evidencias y secuencialidad curricular; además, afirma que la estructura permite una “lectura vertical y horizontal” y que los estándares pueden verse como “secuenciales” (Institución Educativa Cupiagua, 2025a).	Existe una fortaleza curricular en la articulación con referentes nacionales y en el reconocimiento de la comprensión textual como eje del área. Sin embargo, la organización responde a una lógica graduada y no explicita adaptaciones metodológicas para el trabajo simultáneo con varios grados en un aula multigrado.	Aporta principalmente a la identificación de fortalezas curriculares y de debilidades didácticas asociadas a la ausencia de adaptación explícita al multigrado.
PMI	Según la matriz documental del estudio, el PMI aborda la lectura desde una lógica de mejoramiento institucional y de resultados, reconoce la necesidad de fortalecer la calidad educativa y el desempeño estudiantil, pero no plantea acciones diferenciadas ni estrategias específicas para el aula multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025b).	El PMI visibiliza la intención institucional de mejorar, pero no traduce esa intención en rutas pedagógicas contextualizadas para la comprensión lectora en la sede rural multigrado.	Aporta principalmente a la identificación de fortalezas institucionales en términos de intención de mejora y de debilidades asociadas a la falta de concreción pedagógica.
Análisis de pruebas externas	La matriz del estudio registra que estos insumos se centran en la medición de competencias lectoras y comunicativas, permiten identificar habilidades débiles —por ejemplo, en comprensión global o valoración crítica—, pero no proponen estrategias didácticas explícitas ni adaptaciones para contextos multigrado (Institución Educativa Cupiagua, s. f.).	El análisis de pruebas externas es útil como evidencia diagnóstica, pero insuficiente como guía de enseñanza. Su valor depende de una mediación pedagógica posterior.	Aporta principalmente a la identificación de necesidades diagnósticas del contexto y de limitaciones externas derivadas del uso de instrumentos no adaptados al aula multigrado.

Nota. Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Área de Lengua Castellana, el Plan de Mejoramiento Institucional y el análisis institucional de pruebas externas de la Institución Educativa Cupiagua (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b, s. f.).

A partir de esta revisión puede afirmarse que los documentos institucionales sí legitiman la importancia de la comprensión lectora y del fortalecimiento académico, pero no ofrecen una ruta metodológica suficientemente desarrollada para el trabajo en el aula multigrado. Esta conclusión complementa lo hallado en la entrevista y confirma que la necesidad de la propuesta pedagógica no depende solo de la experiencia individual del docente, sino también de una ausencia relativa de lineamientos operativos ajustados al contexto.

5.3. Matriz FODA del contexto pedagógico

Con el propósito de articular los hallazgos provenientes de la entrevista, del análisis documental y de las pruebas externas, se construyó una matriz FODA del contexto pedagógico de la sede rural El Triunfo. En esta investigación, las fortalezas y debilidades se entienden como factores internos del contexto educativo, mientras que las oportunidades y amenazas corresponden a condiciones externas que pueden favorecer o limitar la construcción de la propuesta (Pahl & Richter, 2007). La utilidad de esta matriz no radica solo en clasificar información, sino en mostrar con claridad cuáles condiciones del contexto pueden aprovecharse, cuáles requieren transformación y cuáles exigen respuestas estratégicas desde el diseño pedagógico.

La matriz FODA permite advertir que la sede cuenta con fortalezas reales sobre las cuales es posible construir. Entre ellas se encuentran la experiencia del docente, la existencia de prácticas lectoras previas, algunos recursos tecnológicos disponibles y una base curricular e institucional que reconoce la importancia del lenguaje. No obstante, también pone en evidencia debilidades didácticas persistentes: la comprensión lectora no está estructurada de manera explícita, la lógica curricular sigue siendo principalmente graduada, no se tiene un enfoque pedagógico suficientemente diferenciado para la diversidad del grupo y la evaluación de los procesos de lectura es poco sistemática.

Estas debilidades internas se agravan cuando se relacionan con amenazas del entorno, como la baja lectura extraescolar y la presión por resultados, pero al mismo tiempo encuentran un campo de respuesta en oportunidades externas ya disponibles, especialmente en los referentes de educación rural, didáctica del lenguaje y gestión curricular. En este punto, la FODA permite pasar del diagnóstico fragmentado a una comprensión más estratégica del problema: no se trata simplemente de enumerar condiciones favorables y desfavorables, sino de reconocer cómo interactúan entre sí y cómo esa interacción exige decisiones pedagógicas concretas (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025; MEN, 2022a).

La matriz que se presenta a continuación cumple precisamente esa función de articulación. Su valor metodológico consiste en sintetizar el contexto en términos estratégicos y preparar el paso hacia la síntesis final de hallazgos, donde dichas relaciones se traducen en vacíos didácticos prioritarios y en criterios explícitos para el diseño de la propuesta.

Tabla 3
Matriz FODA del contexto pedagógico de la sede rural El Triunfo

Fortalezas	Debilidades
● El docente cuenta con formación de maestría, 20 años de experiencia docente total y 20 años de experiencia en aula multigrado, con énfasis en Lengua Castellana. ● En el aula ya existen prácticas lectoras e interacción pedagógica, como lectura colectiva, lectura de módulos, discusión posterior, trabajo en equipo e interpretación de textos. ● La sede dispone de recursos básicos como internet, computador, televisor y videobeam, además de apoyos de la Gobernación y del programa PTA FI 2.0. ● El Plan de Área ofrece una base curricular organizada en ejes como producción textual y comprensión e interpretación, articulada con estándares, DBA y criterios de evaluación (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). ● El PEI reconoce la importancia del diagnóstico y la planificación institucional y ubica a El Triunfo dentro de las sedes de la institución (Institución Educativa Cupiagua, 2022).	● Aunque en el Plan de Área se reconocen la comprensión e interpretación textual y el uso de estrategias de lectura, no se explicita una secuencia didáctica clara para la comprensión lectora en el contexto multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a).
● La organización curricular del Plan de Área responde a una lógica de progresión por grados, más cercana al aula graduada que a una orientación explícita para grupos multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). ● El docente reporta que no se lee en casa y que esto limita los avances en Lenguaje. ● El docente identifica como reto lograr que todos los estudiantes avancen al mismo tiempo, lo que evidencia dificultades para gestionar la heterogeneidad del grupo. ● La evaluación se describe como continua y apoyada en observación y guías, pero no se evidencian instrumentos formativos específicos para el seguimiento del proceso lector en aula multigrado.	
Oportunidades	Amenazas
● Existen referentes nacionales específicos para educación rural y multigrado. Las <i>Orientaciones para la Gestión Curricular – LEER en Colombia</i> ofrecen herramientas para planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento, además de recursos pedagógicos contextualizados (MEN, 2022a). ● El enfoque social–cognitivo declarado en el PEI y en el Plan de Área es compatible con propuestas basadas en mediación, trabajo colaborativo y construcción de significado (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a).	

Continúa en la siguiente página

Tabla 3. Continuación

Fortalezas	Debilidades
• Los resultados de pruebas externas permiten identificar con mayor precisión algunas habilidades lectoras que requieren fortalecimiento (Institución Educativa Cupiagua, s. f.). • Los referentes de lectura y educación rural abren posibilidades de articulación familia–escuela, por ejemplo mediante lectura en casa, préstamo de materiales y acompañamiento familiar (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025; MEN, 2022a). • La presión por mejorar resultados e indicadores puede desplazar el foco hacia el rendimiento y no hacia los procesos de comprensión lectora, como se infiere del peso que tienen el PMI y las pruebas externas en la lógica institucional de mejoramiento (Institución Educativa Cupiagua, 2025b, s. f.). • Los instrumentos externos de medición no están diseñados para el contexto multigrado y, por sí solos, no orientan cómo enseñar comprensión lectora en grupos heterogéneos. • La falta de lineamientos institucionales específicos para comprensión lectora en multigrado puede hacer que la enseñanza dependa en exceso de la experiencia individual del docente y no de una ruta pedagógica institucionalmente consolidada.	• Las condiciones extraescolares poco favorables para la lectura limitan la continuidad del proceso lector fuera del aula, tal como lo reporta el docente.

Nota. Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular, del análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Área de Lengua Castellana, del Plan de Mejoramiento Institucional y del análisis institucional de pruebas externas, así como de los referentes para educación rural y aula multigrado (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025; Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b, s. f.; MEN, 2022a; Pahl & Richter, 2007).

5.4. Síntesis de hallazgos y vacíos didácticos

La síntesis diagnóstica integra la información procedente de la entrevista, de los documentos institucionales y de la matriz FODA, con el propósito de identificar los vacíos didácticos que orientan el diseño de la propuesta pedagógica. Este apartado no constituye un simple resumen del capítulo; su función es traducir los hallazgos previos en criterios pedagógicos de decisión y mostrar con claridad por qué el capítulo siguiente debe estructurarse de la manera en que lo hace.

El primer hallazgo clave es la falta de una secuencia didáctica clara que potencie la comprensión lectora en el salón de clases multigrado. A pesar de que el Plan de Área de Lengua Castellana establece aprendizajes esperados y la comprensión e interpretación textual, no proporciona una estructura metodológica concreta para abordar esta habilidad en un conjunto diverso de diferentes grados (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). En la práctica, esto coloca al docente ante el desafío de resolver la articulación entre los grados, las actividades, los tiempos y los objetivos de lectura con sus propios criterios. Este vacío respalda la necesidad de una propuesta que organice la enseñanza de la comprensión lectora a través de secuencias claras, momentos definidos y una mediación más intencionada.

El segundo hallazgo tiene que ver con el desafío de manejar pedagógicamente la diversidad del grupo. La entrevista demuestra que uno de los desafíos más difíciles del aula es conseguir progresos simultáneos en alumnos con diferentes ritmos, edades y niveles. Esta dificultad confirma, desde la óptica del marco teórico, que La educación en aulas multigrado no puede mantenerse a partir de una lógica homogénea, sino a través de mecanismos que conecten la actividad común, la diferenciación pedagógica y el apoyo mutuo entre compañeros. Por lo tanto, la propuesta tiene que estructurar de manera explícita agrupaciones flexibles, trabajo colaborativo, tutoría entre pares y momentos diferenciados de apoyo del docente.

El tercer hallazgo remite a la debilidad de las prácticas lectoras fuera del ámbito escolar. La baja frecuencia de lectura en casa limita la continuidad del proceso lector y reduce las oportunidades de interacción con textos diversos. Aunque esta condición no puede resolverse únicamente desde la escuela, sí obliga a pensar en mecanismos sencillos de articulación entre aula, familia y seguimiento lector, de modo que el fortalecimiento de la comprensión no quede restringido por completo al tiempo escolar (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025; MEN, 2022a).

El cuarto hallazgo se vincula con la necesidad de fortalecer la evaluación formativa del proceso lector. Aunque el seguimiento del docente aparece como una práctica continua, no se evidencian instrumentos breves, claros y viables para registrar el progreso lector en un aula multigrado. Este aspecto resulta especialmente importante porque una propuesta de comprensión lectora en este contexto no puede descansar en mecanismos complejos o difíciles de aplicar, sino en herramientas ajustadas a la realidad escolar, tales como listas

de cotejo breves, registros anecdóticos o registros breves del docente, autoevaluaciones simples y, solo cuando sea necesario, rúbricas cortas para productos integradores.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la necesidad principal de la sede no radica únicamente en contar con más actividades de lectura, sino en disponer de una propuesta pedagógica situada que articule secuencias didácticas claras, organización multigrado, mediación docente, apoyo entre pares y evaluación formativa. Esta conclusión resulta decisiva para la tesis, porque muestra que el diseño de la propuesta no surge de una intención abstracta de mejorar la lectura, sino de un diagnóstico que identifica vacíos concretos y los traduce en decisiones pedagógicas precisas.

La matriz final que se presenta a continuación sintetiza esta lectura estratégica del diagnóstico. Su función es mostrar, de manera integrada, la relación entre hallazgos, vacíos didácticos y proyección hacia el diseño de la propuesta. Por ello, se conserva como soporte técnico de la transición entre el análisis del contexto y la formulación del capítulo 6.

Tabla 4

Matriz de síntesis de vacíos didácticos, aportes de los referentes y proyección estratégica para la propuesta

Vacío / aspecto por mejorar	Evidencia documental del vacío	Aportes de los referentes para desarrollar el vacío	Proyección estratégica en FODA–STOW	Implicaciones para la propuesta
Ausencia de una secuencia didáctica explícita para la comprensión lectora	En el <i>Plan de Área</i> se reconocen la comprensión e interpretación textual, la secuencialidad de estándares y el uso de estrategias de lectura, pero no se explicita una ruta procedimental para enseñar comprensión lectora en el aula multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a). El PEI y el PMI reconocen la importancia del lenguaje y del mejoramiento académico, pero no desarrollan procedimientos de aula para trabajar comprensión lectora (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025b).	Los <i>Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo</i> plantean la secuencia didáctica como una estructura intencional de acciones e interacciones orientada a un aprendizaje específico dentro de una situación discursiva con sentido (Pérez Abril & Roa Casas, 2010). En los referentes del segundo ciclo, una experiencia de lectura guiada se organiza en momentos claramente distinguibles: antes de leer se explicita el propósito y se realiza una lectura exploratoria; durante la lectura se busca información guiada por preguntas; y después de leer se realizan reconceptualizaciones colectivas, escritura y representaciones gráficas (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010).	Debilidad interna + oportunidad externa = estrategia DO. La debilidad institucional consiste en la falta de una secuencia explícita; la oportunidad radica en que los referentes didácticos ya ofrecen estructuras concretas para organizar el proceso lector.	La propuesta debe incluir secuencias de lectura organizadas en momentos ABD, con propósito, mediación, monitoreo y cierre, de manera que la comprensión lectora deje de depender de actividades aisladas o del simple desarrollo general del currículo.
Falta de orientaciones diferenciadas para la atención del aula multigrado	La estructura del <i>Plan de Área</i> responde a una lógica de progresión por grados; el PEI reconoce la sede El Triunfo pero no explicita orientaciones para la modalidad multigrado; y el PMI, según la lectura comparativa, no plantea acciones diferenciadas para este contexto (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b).	Las <i>Orientaciones para la Gestión Curricular – LEER en Colombia</i> plantean que la educación rural requiere un currículo vivo, articulado con enfoque territorial, trabajo multigrado y rol de los actores educativos, y que su desarrollo se organiza mediante planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento continuo (MEN, 2022a). A su vez, el estado del arte sobre estrategias didácticas en el aula multigrado identifica como procedimientos relevantes la diversificación de la enseñanza, la agrupación flexible y el tema en común como eje articulador para responder a la heterogeneidad del grupo (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).	Debilidad interna + oportunidad externa = estrategia DO. La debilidad es la ausencia de lineamientos multigrado; la oportunidad está en los referentes rurales y en la didáctica multigrado, que ofrecen criterios claros de organización.	La propuesta debe incorporar agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, tutoría entre pares y organización del aula por subgrupos o estaciones, de modo que el docente pueda sostener un propósito común con apoyos diferenciados.

Continúa en la siguiente página

Tabla 4. Continuación

Vacío / aspecto por mejorar	Evidencia documental del vacío	Aportes de los referentes para desarrollar el vacío	Proyección estratégica en FODA–STOW	Implicaciones para la propuesta
Predominio de una lógica de contenidos y resultados sobre una lógica de procesos de enseñanza	El <i>Plan de Área</i> prioriza estándares, DBA, ejes y progresión curricular; el PMI enfatiza mejoramiento institucional y rendimiento; y el análisis de pruebas externas permite diagnosticar habilidades débiles, pero no orientar cómo enseñarlas (Institución Educativa Cupiagua, 2025a, 2025b, s. f.).	Los <i>Estándares de Lenguaje</i> muestran que el lenguaje tiene un valor subjetivo y social, y que su enseñanza debe comprometer procesos de comprensión y producción en contextos significativos, no solo contenidos aislados (MEN, 2006). Los referentes de primer ciclo insisten en repensar el trabajo didáctico del lenguaje desde prácticas con sentido, y los del segundo ciclo subrayan que apostar por el lenguaje a lo largo del currículo implica promover prácticas frecuentes de lectura, escritura y oralidad en todas las áreas (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; Pérez Abril & Roa Casas, 2010).	Debilidad interna + fortaleza/oportunidad externa = estrategia DO/FO. La debilidad es la primacía de contenidos y resultados; la oportunidad/fortaleza externa está en los referentes que reubican la lectura como práctica transversal y significativa.	La propuesta debe desplazar el foco hacia procesos de comprensión lectora con propósito, vinculando lectura, escritura, oralidad, proyectos y producción de sentido, y no únicamente metas curriculares o resultados de prueba.
Insuficiente articulación entre evaluación, enseñanza y seguimiento del proceso lector	En el <i>Plan de Área</i> se mencionan criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje, y en el análisis de pruebas externas se identifican habilidades débiles; sin embargo, no se explicitan instrumentos formativos de aula para acompañar el proceso lector en contexto multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a, s. f.).	Las <i>Orientaciones para la Gestión Curricular – LEER en Colombia</i> plantean que el seguimiento y el mejoramiento continuo son componentes interdependientes de la gestión curricular y que deben dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas rurales (MEN, 2022a). En los referentes del segundo ciclo, las experiencias pedagógicas analizadas muestran que comparar producciones, explicitar criterios y revisar lo aprendido fortalece la conciencia sobre el propio proceso de lectura y escritura (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010).	Debilidad interna + oportunidad externa = estrategia DO. La debilidad es la falta de evaluación formativa explícita; la oportunidad proviene de referentes que entienden la evaluación como acompañamiento y retroalimentación del proceso.	La propuesta debe incorporar rúbricas, listas de cotejo, registros simples de progreso y espacios de retroalimentación, de modo que la evaluación deje de centrarse solo en el resultado y acompañe el avance lector durante el proceso.

Nota. Elaboración propia a partir del cruce entre los documentos institucionales revisados y los referentes seleccionados para el estudio (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025; Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b, s. f.; Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; MEN, 2006, 2022a; Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

La matriz permite precisar que los documentos institucionales no están vacíos, pero sí resultan didácticamente insuficientes para el problema específico de la comprensión lectora en el aula multigrado. Su principal fortaleza consiste en ofrecer un marco de referencia curricular, institucional y de mejoramiento; su principal limitación es que no convierten ese marco en una organización pedagógica explícita para la enseñanza de la lectura en grupos heterogéneos. En consecuencia, los vacíos identificados no obligan a reemplazar los documentos existentes, sino a traducirlos didácticamente mediante una propuesta que operacionalice la enseñanza en momentos Antes–Durante–Después, articule la gestión del aula multigrado con agrupamientos flexibles y cooperación entre pares, y fortalezca la evaluación formativa como parte del proceso de comprensión lectora.

En resumen, esta sección deja cuatro vacíos didácticos principales: no contar con una secuencia explícita para la enseñanza de la comprensión lectora; no tener orientaciones diferenciadas para el aula multigrado, que es heterogénea; que prevalezca un enfoque centrado en contenidos y resultados en lugar de uno enfocado en procesos de enseñanza; y que no haya suficiente articulación entre evaluación, mediación y seguimiento formativo. Estos descubrimientos respaldan la propuesta pedagógica como un mecanismo para vincular los lineamientos institucionales actuales con una mediación didáctica más clara, situada y factible para la sede El Triunfo.

6. Diseño de la propuesta pedagógica “Lecturas con sentido en el aula multigrado”

6.1. Fundamentación de la propuesta

La propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado* se fundamenta en la necesidad de responder, de manera situada y pedagógicamente operativa, a los vacíos didácticos identificados en la fase diagnóstica del estudio. El análisis de la entrevista al docente titular, de los documentos institucionales y de la matriz FODA permitió establecer que, aunque la sede rural El Triunfo cuenta con una base curricular e institucional favorable para el trabajo en lenguaje y lectura, no dispone todavía de una mediación didáctica suficientemente explícita para fortalecer la comprensión lectora en el aula multigrado. En particular, se identificaron cuatro aspectos críticos: la ausencia de una secuencia didáctica clara para la comprensión lectora, la falta de orientaciones pedagógicas diferenciadas para atender la heterogeneidad del grupo, el predominio de una lógica curricular y de resultados sobre una lógica de procesos de enseñanza, y la insuficiente articulación entre evaluación y acompañamiento formativo del proceso lector (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b, s. f.).

Desde esta perspectiva, la propuesta asume que la comprensión lectora no puede reducirse a la identificación de información literal ni al desarrollo aislado de contenidos del área. Por el contrario, se sustenta en una concepción del lenguaje como práctica

de construcción de sentido, con valor subjetivo y social, mediante la cual los sujetos comprenden, interpretan, comunican y participan en la vida cultural. Los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* muestran que el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, con un doble valor subjetivo y social, y que además interviene en la organización de procesos cognitivos como el monitoreo y la planificación de la acción (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). En consecuencia, fortalecer la comprensión lectora en el aula multigrado exige una mediación didáctica que haga visibles esos procesos y los convierta en objeto explícito de enseñanza. En consonancia con esto, la propuesta se fundamenta en una organización estratégica de la enseñanza a través de los momentos Antes–Durante–Después (ABD). Esta resolución no se propone como un esquema ajeno al problema, sino como una manera de dar respuesta a la falta de una secuencia didáctica explícita que ha sido identificada. Los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo proponen que la secuencia didáctica es una estructura compuesta por acciones e interacciones con un propósito y que están conectadas entre sí, y se organiza con el fin de lograr un aprendizaje concreto en el marco de una situación discursiva significativa (Pérez Abril & Roa Casas, 2010). Los referentes del segundo ciclo, por otra parte, indican que se puede estructurar una experiencia de lectura guiada antes, durante y después de la lectura. Antes de ella, se puede explicitar el objetivo y llevar a cabo una lectura exploratoria; durante la lectura, se puede buscar información guiada por preguntas; y después de ella, fomentar concepciones colectivas nuevas y representaciones del contenido leído (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010). Esta lógica brinda una base firme para organizar la propuesta, ya que posibilita que la enseñanza de la comprensión lectora se realice como un proceso y no como una actividad independiente.

No obstante, la propuesta no se limita a incorporar una secuencia ABD. Su fundamentación también reconoce que el problema de la comprensión lectora en la sede El Triunfo está atravesado por la organización misma del aula multigrado. Por ello, retoma los aportes de la educación rural y de la didáctica multigrado, según los cuales las prácticas pedagógicas en estos contextos deben articular currículo vivo, trabajo multigrado, planeación flexible, implementación contextualizada, seguimiento formativo y mejoramiento continuo. Las *Orientaciones para la Gestión Curricular – LEER en Colombia* señalan que la gestión curricular en las ruralidades se estructura en procesos interdependientes de planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento, y que estos dinamizan metodologías, recursos educativos y evaluación formativa en los establecimientos educativos rurales (MEN, 2022b). El mismo documento plantea que sus recursos pedagógicos pueden ser tomados, reconstruidos o transformados por las instituciones rurales para enriquecer sus procesos, y que la propuesta se sustenta en conceptos como enfoque territorial, currículo vivo y trabajo multigrado (MEN, 2022b). A ello se suma que la literatura reciente sobre estrategias didácticas en el aula multigrado identifica como procedimientos relevantes la diversificación de la enseñanza, la agrupación flexible y el tema en común como

eje articulador para responder a la heterogeneidad del grupo (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

Finalmente, la propuesta se fundamenta en la necesidad de articular enseñanza, seguimiento y evaluación formativa. Las orientaciones de *LEER en Colombia* insisten en que el seguimiento y la evaluación deben acompañar, registrar y verificar la puesta en práctica del currículo para retroalimentar y reorientar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEN, 2022b). De manera convergente, los referentes del segundo ciclo muestran que la lectura y la escritura pueden organizarse con fines epistémicos, de modo que las producciones de los estudiantes se conviertan en evidencia de apropiación conceptual y permitan decidir pedagógicamente cuándo revisar, ampliar o reescribir (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010). En consecuencia, la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado* se concibe como una respuesta situada que integra secuencias ABD, organización flexible del aula, trabajo cooperativo, tutoría entre pares, evaluación formativa y articulación acotada con el entorno familiar, con el fin de traducir los lineamientos institucionales existentes en una mediación didáctica más clara, pertinente y viable para la sede El Triunfo.

6.2. Objetivo de la propuesta

La propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado* tiene como objetivo orientar pedagógicamente el fortalecimiento de la comprensión lectora en la sede rural El Triunfo mediante una organización didáctica situada, basada en secuencias de lectura estructuradas en momentos Antes–Durante–Después (ABD), pedagogía por proyectos, agrupamientos flexibles, tutoría entre pares y evaluación formativa, de manera que responda a la heterogeneidad propia del aula multigrado y ofrezca una mediación pedagógica más clara, pertinente y viable.

Este objetivo se origina de los resultados del diagnóstico, que indican que la sede tiene una base institucional y curricular adecuada para trabajar en lenguaje; sin embargo, existen vacíos vinculados con no tener una secuencia didáctica clara para la comprensión lectora, carecer de guías diferenciadas para el aula multigrado y no contar con una coordinación sólida entre la enseñanza, el seguimiento y la evaluación del proceso lector. Por lo tanto, la propuesta no solo se enfoca en organizar actividades de lectura, sino que también presenta una estructura pedagógica que permite implementar la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso, teniendo en cuenta las circunstancias reales del entorno escolar analizado.

6.3. Principios pedagógicos y didácticos

La propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado* se orienta por un conjunto de principios pedagógicos y didácticos que buscan garantizar coherencia entre el diagnóstico realizado, los referentes teóricos seleccionados y las decisiones meto-

dológicas que estructuran su diseño. En este estudio, los principios no se entienden como formulaciones generales o decorativas, sino como criterios de acción que orientan la mediación docente, la organización del aula, la selección de actividades y la construcción de instrumentos de seguimiento. En consecuencia, su formulación responde directamente a los vacíos identificados en la fase diagnóstica del trabajo: la ausencia de una secuencia didáctica explícita para la comprensión lectora, la falta de orientaciones diferenciadas para atender la heterogeneidad del aula multigrado, el predominio de una lógica de contenidos y resultados sobre una lógica de procesos de enseñanza, y la insuficiente articulación entre evaluación y acompañamiento formativo del proceso lector (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b, s. f.).

1. La comprensión lectora se asume como construcción de sentido.

La comprensión de la lectura debe ser enseñada mediante secuencias didácticas bien organizadas y no como una actividad restringida a la recolección exacta de información. Los Estándares Fundamentales de Competencias del Lenguaje indican que el lenguaje tiene un valor subjetivo y social, ya que facilita la organización de la experiencia, así como su planificación y monitoreo. comportamientos e interacción con otros en contextos específicos de comunicación y cultura (MEN, 2006). Desde este punto de vista, leer significa inferir, interpretar y relacionar. Adoptar una postura y reconstruir el significado del texto de acuerdo con un objetivo. Por lo tanto, la propuesta dirige la lectura hacia prácticas significativas que están relacionadas con preguntas, situaciones del entorno y elaboración de respuestas personales.

2. La mediación didáctica debe ser estratégica y procesual.

No es suficiente con organizar secuencias; la mediación del docente debe exponer los procesos que participan en la comprensión. Los referentes del segundo ciclo indican que es posible estructurar deliberadamente una sesión de lectura compartida antes, durante y después de la lectura. En primer lugar, se activan conocimientos previos y se hacen pronósticos; a lo largo de la lectura, se dialoga acerca de los significados y se fomentan las predicciones; y al finalizar la lectura, el diálogo se dirige hacia la estructura y el sentido del texto (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010). Esta regla es fundamental, pues distingue la secuencia como estructura de la mediación como acción educativa: el docente no solamente coordina instantes, sino que también participa de manera estratégica para orientar, supervisar, interrogar, esclarecer y asistir en la reorganización del sentido de lo leído.

3. La heterogeneidad del aula multigrado debe asumirse como condición pedagógica y no solo como dificultad.

La propuesta parte del principio de que la diversidad de edades, grados y niveles de desempeño no constituye solamente un obstáculo, sino una condición pedagó-

gica que debe organizarse con criterios flexibles y pertinentes. Las *Orientaciones para la Gestión Curricular – LEER en Colombia* plantean que la educación rural exige estrategias y recursos que fortalezcan las prácticas educativas a partir del reconocimiento de las particularidades de las ruralidades y del trabajo multigrado (MEN, 2022b). En la misma línea, la literatura sobre aula multigrado identifica el valor pedagógico de la diversidad del alumnado y subraya la necesidad de modelos educativos que contemplen interacción, intercambio de conocimientos entre pares asimétricos y procedimientos didácticos explícitos para responder a contextos de heterogeneidad (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025). En consecuencia, la propuesta se diseña desde una lógica de flexibilidad, apoyos diferenciados y organización cooperativa del aula.

4. La interacción entre pares puede convertirse en mediación pedagógica.

La propuesta reconoce que, en el aula multigrado, la diferencia de edades y niveles de desempeño puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje cuando se organiza de manera intencional. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1988) plantea que el desarrollo no se produce de manera aislada, sino en interacción con otros, y que la zona de desarrollo próximo permite comprender lo que un estudiante puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par con mayor dominio relativo de la tarea. En este marco, la tutoría entre pares se concibe como un apoyo temporal y situado, no como sustitución de la tarea ni de la mediación docente. Su inclusión en la propuesta responde al carácter multigrado del aula y constituye uno de sus rasgos más distintivos.

5. La evaluación debe ser formativa, continua y viable para el contexto.

La evaluación no puede realizarse solamente al final del proceso; más bien, debe Asistir y brindar retroalimentación de manera constante al proceso de aprendizaje de la lectura. Los modelos a seguir del primer ciclo proponen que la evaluación debe fundamentarse en los propósitos establecidos y operar como un elemento de la secuencia didáctica, para que las etapas puedan retroalimentarse mutuamente y llevar a cabo nuevas elaboraciones y modificaciones del proceso (Pérez Abril & Roa Casas, 2010). En la misma dirección, *LEER en Colombia* sostiene que el seguimiento y el mejoramiento continuo forman parte de un mismo circuito de gestión curricular y deben dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales (MEN, 2022b). Cuando se trata de un aula multigrado, este principio además, requiere que la evaluación sea viable y diferenciada, de tal modo que posibilite el registro de avances sin sobrecargar la dinámica del aula.

En conjunto, estos principios permiten sostener que la propuesta no se elabora como una serie de actividades, sino como una respuesta pedagógica que se articula a un

pro- Problema específico. Su significado no se limita a mejorar la comprensión lectora, sino que al realizarlo a través de una estructura didáctica explícita, flexible y contextualizada, que sea coherente con las circunstancias del salón de clases multigrado rural y con los referentes pedagógicos y conceptuales que respaldan la investigación.

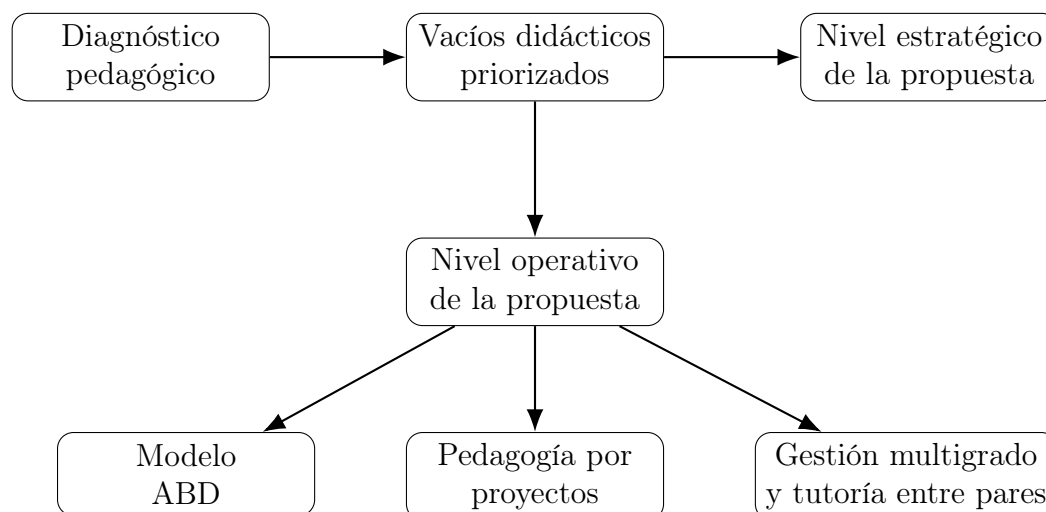


Figura 1
Estructura general de la propuesta pedagógica

Nota. Elaboración propia.

6.4. Estructura general de la propuesta

La propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado* se organiza en dos niveles complementarios: un nivel estratégico y un nivel operativo. El primero articula los vacíos didácticos identificados en la fase diagnóstica con las decisiones pedagógicas que orientan el diseño; el segundo concreta dichas decisiones en períodos de trabajo, momentos ABD, actividad núcleo común, diferenciación por grados, integración multigrado y evidencias de evaluación formativa. Esta doble organización permite mostrar que la propuesta no surge de una sumatoria de actividades aisladas, sino de una respuesta pedagógica coherente con las necesidades del contexto y con los referentes teóricos y didácticos seleccionados.

En el **nivel estratégico**, la propuesta responde a cuatro vacíos priorizados: la ausencia de una secuencia didáctica explícita para la comprensión lectora, la falta de orientaciones diferenciadas para atender la heterogeneidad del grupo, el predominio de una lógica de contenidos y resultados sobre una lógica de procesos de enseñanza, y la insuficiente articulación entre evaluación y acompañamiento formativo del proceso lector. A partir de estos hallazgos, la propuesta organiza tres componentes principales: pedagogía por proyectos, modelo ABD interactivo y gestión del aula por estaciones con tutoría entre pares. De manera transversal, incorpora acciones acotadas de articulación familia–escuela y seguimiento lector.

En el **nivel operativo**, la propuesta se distribuye en períodos de trabajo organizados alrededor de un eje textual común, un producto integrador y una matriz operativa integrada. Cada período define momentos Antes, Durante y Después, una actividad núcleo común para el grupo, acciones diferenciadas por grados, espacios de integración multigrado y evidencias de evaluación formativa. Esta estructura responde a las orientaciones de *LEER en Colombia*, en la medida en que articula planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento dentro de una lógica de currículo vivo, trabajo multigrado y evaluación formativa (MEN, 2022b).

La propuesta es viable precisamente gracias a esta doble organización. En el ámbito estratégico, cada elemento responde de manera explícita a una carencia del diagnóstico; en el ámbito operativo, cada período convierte esas decisiones en una secuencia factible que puede ser ejecutada por un solo docente con un grupo diverso. Así, la propuesta se adecúa a las condiciones reales del aula multigrado y no aparece como un plan general que podría ser implementado en cualquier entorno escolar.

6.4.1. Proceso de planeación y construcción de la propuesta

La estructura general de la propuesta no fue elaborada de manera inmediata ni a partir de una sola matriz de diseño, sino mediante un proceso de planeación progresiva sustentado en el diagnóstico del estudio, en los documentos institucionales de la sede y en los referentes teóricos y didácticos seleccionados. En coherencia con el alcance proyectivo de la investigación, la propuesta se construyó a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente titular [Consultar Anexo A](#), del análisis del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Institucional, del Plan de Área de Lengua Castellana y de la revisión conceptual desarrollada en el marco teórico. A ello se sumó, como soporte técnico del diseño, el trabajo sistemático consignado en el **Anexo B. Construcción Propuesta Trabajo de Grado**. [Consultar Anexo B](#)

En un primer momento, se elaboró una matriz de análisis general institucional, cuyo propósito fue traducir los hallazgos del diagnóstico en decisiones pedagógicas de alcance estratégico. En esta matriz se articularon los vacíos didácticos identificados, los hallazgos derivados de la entrevista y del análisis documental, los aportes de los referentes teóricos y la proyección preliminar de dichos elementos en componentes de la propuesta. Este primer nivel permitió pasar del reconocimiento del problema a una formulación inicial de criterios de diseño.

En un segundo momento, se desarrollaron matrices de trabajo diferenciadas por grado, con el fin de garantizar pertinencia curricular, progresión por nivel y correspondencia con los desempeños esperados en cada curso. Estas matrices organizaron, para cada grado, los estándares, los núcleos temáticos agrupados, los contenidos del período, los derechos básicos de aprendizaje, el desarrollo del modelo Antes–Durante–Después (ABD), las formas de gestión en aula multigrado y los criterios de evaluación formativa con sus

respectivas evidencias. Este nivel de trabajo permitió evitar que la propuesta integrada perdiera sustento curricular o diluyera las exigencias propias de cada grado.

En un tercer momento, las matrices por grado fueron puestas en relación para identificar convergencias temáticas, propósitos comunes de lectura, posibilidades de articulación entre contenidos y oportunidades de integración multigrado. A partir de este cruce se construyó la matriz operativa integrada, en la cual ya no se trabaja desde planeaciones paralelas por grado, sino desde períodos organizados alrededor de un eje textual articulador, una actividad núcleo compartida, momentos ABD, diferenciación por subgrupos, espacios de tutoría entre pares e instrumentos breves de seguimiento. En este sentido, la matriz final no constituye una simple suma de las propuestas por grado, sino una reorganización pedagógica que conserva la pertinencia curricular y, al mismo tiempo, responde a la lógica real del aula multigrado.

En consecuencia, los períodos de trabajo no deben entenderse como etiquetas rígidas que agotan la totalidad de los contenidos de cada grado, sino como **ejes textuales articuladores predominantes**. Cada periodo establece un núcleo común de lectura y un producto integrador compartido, con los que se organizan los demás contenidos del mismo periodo en función de su complejidad, las expectativas respecto al desempeño y lo que cada grado requiere. Por lo tanto, la propuesta no suprime la secuencialidad curricular por grado, sino que la reestructura pedagógicamente para permitir una educación simultánea, coherente y viable en el aula multigrado.

Desde esta perspectiva, la actividad núcleo común constituye el punto de encuentro del grupo; el eje textual del período funciona como organizador del trabajo lector; el producto integrador da unidad y sentido al proceso; y la diferenciación por grados garantiza que cada estudiante participe desde su nivel de desarrollo. Esta lógica se concreta a través de la evaluación formativa, los momentos ABD, la tutoría entre pares y la mediación centrada del profesor. Esto posibilita que el proyecto sea, al mismo tiempo, pertinente en términos curriculares, consistente desde un punto de vista pedagógico y factible desde un punto de vista operativo.

La matriz que se presenta a continuación sintetiza la lógica de construcción. Su propósito es ilustrar cómo los vacíos didácticos detectados durante la fase de diagnóstico se convierten en indicaciones estratégicas para el diseño, en elementos específicos de la propuesta y en expresiones operativas que son visibles dentro de las secuencias. Por lo tanto, esta matriz no debe considerarse un recurso independiente, sino como el punto de unión entre el diagnóstico, la planificación pedagógica y la organización definitiva de la propuesta.

Tabla 5*Matriz de articulación estratégica de la propuesta pedagógica*

Vacío didáctico priorizado	Hallazgo diagnóstico que lo sustenta	Orientación estratégica derivada del análisis FODA–STOW	Componente o eje principal de la propuesta	Expresión operativa en la propuesta	Evidencias e instrumentos de seguimiento
Ausencia de una secuencia didáctica explícita para la comprensión lectora	El análisis del Plan de Área mostró que, aunque se reconoce la comprensión e interpretación textual como eje del área, no se explicita una ruta didáctica suficientemente clara para la enseñanza de la comprensión lectora en el aula multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a).	Organizar la enseñanza mediante secuencias ABD con propósito lector, mediación docente, monitoreo y cierre formativo.	Modelo ABD interactivo	Cada período de trabajo se organiza en momentos Antes, Durante y Después, con actividad núcleo común, diferenciación por grado e integración multigrado.	Listas de cotejo breves, producciones orales y escritas y autoevaluación simple del proceso lector.
Falta de orientaciones diferenciadas para atender la heterogeneidad del aula multigrado	En la entrevista docente y en el análisis institucional se reconoció que la heterogeneidad del grupo exige formas de organización diferenciadas y apoyos pedagógicos específicos (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025b).	Gestionar la heterogeneidad mediante estaciones de trabajo, tutoría entre pares y tareas diferenciadas por nivel, sin perder el propósito común de la clase.	Gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares	La propuesta distribuye una actividad núcleo común, roles diferenciados, apoyos cooperativos y organización simultánea por grados.	Registros de observación, seguimiento por subgrupos y retroalimentación focalizada.
Predominio de contenidos y resultados sobre procesos de enseñanza con sentido	El diagnóstico permitió advertir que la comprensión lectora requiere una mediación más intencional, estructurada y contextualizada, y no solo actividades aisladas o centradas en el uso de módulos (Institución Educativa Cupiagua, 2022, 2025a, 2025b).	Articular la lectura a propósitos comunicativos comunes, productos integradores y situaciones de aprendizaje con sentido para todos los grados.	Pedagogía por proyectos	Cada período se organiza alrededor de un eje textual y de un producto integrador común, con exigencias graduadas según el nivel.	Producto integrador del período, socialización y pauta breve de revisión del trabajo.

Continúa en la siguiente página

Tabla 5. Continuación

Vacío didáctico priorizado	Hallazgo diagnóstico que lo sustenta	Orientación estratégica derivada del análisis FODA–STOW	Componente o eje principal de la propuesta	Expresión operativa en la propuesta	Evidencias e instrumentos de seguimiento
Insuficiente articulación entre evaluación, enseñanza y seguimiento del proceso lector	El estudio mostró que, aunque se mencionan criterios generales de evaluación, no se explicitan instrumentos formativos suficientes para acompañar el proceso lector en contexto multigrado (Institución Educativa Cupiagua, 2025a, s. f.).	Integrar la evaluación al desarrollo mismo de la secuencia para que acompañe, registre y oriente el proceso lector.	Instrumentos de apoyo para la evaluación formativa	Cada período define evidencias por momento ABD, criterios visibles de logro y espacios de autoevaluación y retroalimentación.	Listas de cotejo breves, registros breves del docente, autoevaluación y, cuando sea necesario, rúbricas cortas para productos integradores.
Baja lectura extraescolar y necesidad de mayor articulación familia–escuela	En la fase diagnóstica se identificó la baja frecuencia de lectura extraescolar como una necesidad relevante del contexto (Institución Educativa Cupiagua, s. f.).	Incorporar acciones acotadas y viables de continuidad del proceso lector fuera del aula, sin sobredimensionar este aspecto dentro del diseño.	Eje transversal de articulación familia–escuela y seguimiento lector	Algunas secuencias prevén lectura en casa, registro breve, preparación de lectura o acompañamiento puntual en función del producto del período.	Registro simple de lectura en casa, nota breve de seguimiento o evidencia de continuidad del trabajo lector.

Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico del estudio y de la articulación entre entrevista docente, análisis documental institucional y referentes pedagógicos seleccionados.

6.5. Componente 1. Pedagogía por proyectos

La pedagogía por proyectos constituye el componente que otorga sentido global a la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*. Su inclusión responde a la necesidad de superar una enseñanza de la lectura fragmentada en actividades aisladas, ejercicios sueltos o tareas centradas únicamente en contenidos del área. En coherencia con los hallazgos diagnósticos, este componente permite organizar la comprensión lectora alrededor de propósitos compartidos, productos integradores y situaciones de aprendizaje con significado para todos los grados del aula multigrado.

Desde este punto de vista, la propuesta no elige la pedagogía por proyectos como una metodología que no sea paralela a los otros componentes ni una fórmula externa, sino como una lógica de articulación que posibilita la conexión entre la lectura, la oralidad, la escritura y pro- La interpretación de significado en relación a un eje textual compartido. En este caso, cada ciclo se estructurará en torno a un género o tipo textual privilegiado y a un producto integrador que proporciona unidad en la labor lectora. Así, la lectura no se muestra como un fin en sí misma, sino como un ejercicio contextual que lleva a una construcción concreta, colectiva y progresiva.

Esta orientación resulta consistente con los referentes de *LEER en Colombia*, los cuales señalan que los recursos pedagógicos y curriculares para la ruralidad se concretan en proyectos pedagógicos y pueden ser reconstruidos o transformados por las instituciones educativas rurales para enriquecer sus procesos. Asimismo, el documento plantea que la gestión curricular rural debe dialogar con el territorio, con las necesidades del contexto y con los saberes de la comunidad, dentro de un currículo vivo que promueva prácticas educativas significativas (MEN, 2022b).

En la propuesta, este elemento se manifiesta en la definición de productos integrados el mapa del relato, la ficha o el cuadro comparativo, entre otros, el poema de aula y la celebración de aula. Estos productos no funcionan como pruebas accesorias, sino como coordinadores del trabajo pedagógico, ya que posibilitan mantener la continuidad dirigir la mediación docente, proporcionar a los alumnos un objetivo y brindarles atención al proceso lector común que toma diferentes formas dependiendo del grado. En este contexto, la pedagogía por proyectos es el elemento que conecta el objetivo compartido del grupo con la variedad de ritmos y niveles que se encuentran en el salón de clases multigrado.

Por lo tanto, la pedagogía por proyectos tiene tres funciones principales. del diseño. Primero, proporciona sentido y unidad a las secuencias didácticas. En segundo lugar, promueve la integración de diferentes grados en torno a un eje común. de trabajo, sin dejar de lado la distinción por nivel. En tercer lugar, permite que la la comprensión lectora se relacione con productos comunicativos específicos, lo que fortalece su su valor educativo y su relevancia en el contexto escolar rural.

La Figura 2 sintetiza la función articuladora de la pedagogía por proyectos dentro de la propuesta. En ella se representa, en forma de mapa conceptual, que este componente

otorga sentido global al diseño y organiza el trabajo lector mediante un propósito común, un eje textual por período y un producto integrador, al tiempo que favorece la integración multigrado y la comprensión lectora con sentido.

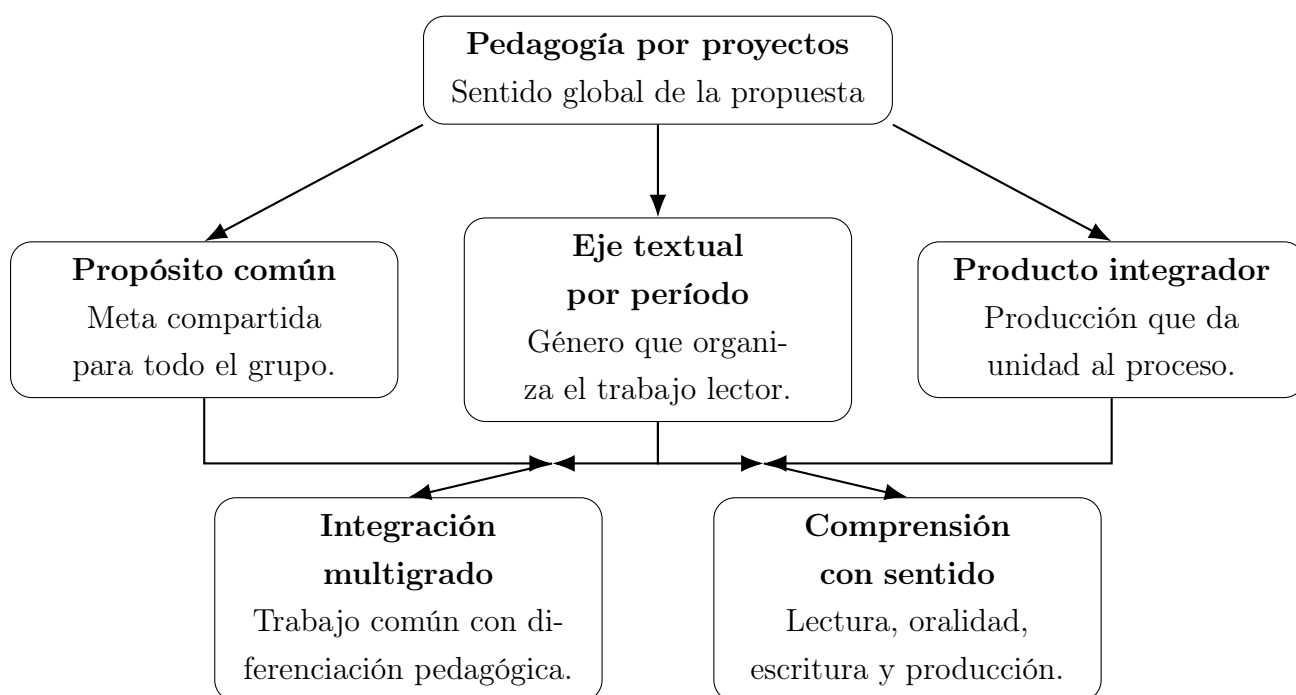


Figura 2

Función articuladora de la pedagogía por proyectos en la propuesta

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura del componente de pedagogía por proyectos en la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*.

6.6. Componente 2. Modelo ABD interactivo

El modelo Antes–Durante–Después (ABD) constituye el eje estructurador de la enseñanza de la comprensión lectora en la propuesta. Su función principal es hacer explícita la mediación didáctica del proceso lector y evitar que la comprensión se reduzca a ejercicios aislados o a respuestas posteriores a la lectura sin orientación previa ni seguimiento durante el desarrollo de la actividad.

Los referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo señalan que una secuencia didáctica debe organizarse como una estructura intencional de acciones e interacciones orientada a un aprendizaje específico dentro de una situación discursiva con sentido. Por su parte, los referentes del segundo ciclo muestran que una experiencia de lectura guiada puede estructurarse en momentos claramente diferenciados: antes de leer se explicita el propósito y se realiza una lectura exploratoria; durante la lectura se busca información guiada por preguntas; y después se promueven reconceptualizaciones colectivas, escritura y representaciones del contenido leído (Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; Pérez Abril & Roa Casas, 2010). Esa organización ofrece una base clara para el diseño de una propuesta que necesita enseñar comprensión lectora de manera explícita y estratégica.

En la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*, el modelo ABD se asume como una estructura interactiva, flexible y recurrente. En el momento **Antes**, se activan saberes previos, se formulan anticipaciones, se explicita el propósito de lectura y se orienta la observación inicial del texto. En el momento **Durante**, se desarrolla la lectura compartida o guiada, se monitorea la comprensión, se aclaran dificultades, se identifican pistas del texto y se promueve la interacción oral en torno a su sentido. Por último, en el momento **Después**, se reorganiza la comprensión a través de producciones orales o escritas. se incluyen cuadros, mapas, síntesis, reflexiones o productos integradores y se incorporan instantes de evaluación y autovaloración.

Esta organización es la base de la matriz integrada de secuencias operativas. Cada período de trabajo se organiza con una actividad central común y con acciones específicas por grado en cada uno de los tres momentos. De esta manera, el modelo ABD no se presenta como una referencia teórica abstracta, sino como la estructura organizativa específica de la propuesta. Por lo tanto, este elemento posibilita que la comprensión lectora se imparta como un proceso con fin, mediación y cierre formativo.

El modelo Antes-Durante-Después, en su lógica pedagógica, se resume en la Figura 3. En ella se muestra que la comprensión lectora se organiza como un proceso mediado, en el que cada instante desempeña un papel determinado: organizar la lectura, asistir a su progreso y reorganizar lo que se entendió a través de producciones y áreas de retroalimentación.

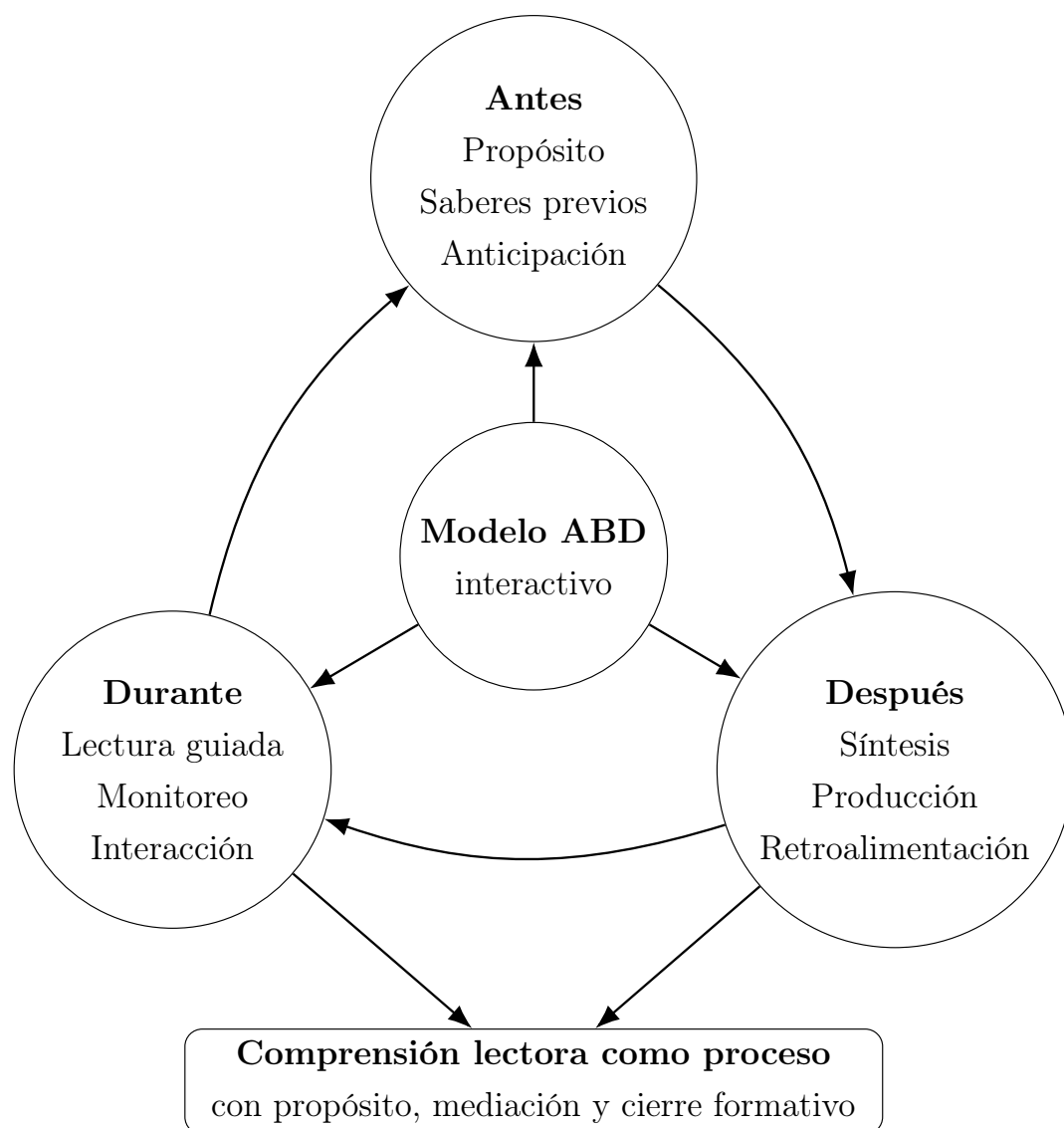


Figura 3

Lógica pedagógica del modelo Antes–Durante–Después (ABD) en la propuesta

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura metodológica de la propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado*.

6.7. Componente 3. Gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares

La gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares constituye el componente que hace viable la propuesta en un escenario multigrado. Su incorporación se debe a la ausencia detectada en el diagnóstico en relación con la ausencia de orientaciones pedagógicas diferenciadas para abordar la diversidad del grupo, y se basa en el reconocimiento de que la variedad de edades, niveles y velocidades de aprendizaje no debe considerarse solamente como un obstáculo, sino como una característica esencial del aula rural multigrado.

Las orientaciones de *LEER en Colombia* subrayan que la propuesta educativa rural debe reconocer el trabajo multigrado como una de sus condiciones específicas, y que los recursos pedagógicos pueden fortalecer prácticas en aulas multigrado y unigrado. Asimismo,

el documento plantea que la gestión curricular rural requiere planeación, implementación, seguimiento y mejoramiento interdependientes, orientados a dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas rurales (MEN, 2022b). En la misma línea, la síntesis diagnóstica del estudio concluyó que la propuesta debe incorporar agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, tutoría entre pares y organización del aula por subgrupos o estaciones, de modo que el docente pueda sostener un propósito común con apoyos diferenciados (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025).

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, este componente adquiere un valor pedagógico particular. La interacción entre estudiantes con distintos niveles de avance puede convertirse en una forma de mediación cuando se organiza de manera intencional y en función de tareas concretas. La zona de desarrollo próximo permite comprender que determinados aprendizajes pueden ser alcanzados con la ayuda de un adulto o de un par con mayor dominio relativo de la tarea (Vygotsky, 1988). En este marco, la tutoría entre pares no se entiende como un recurso improvisado ni como una forma de reemplazar la mediación del docente, sino como un apoyo temporal, situado y ajustado a necesidades específicas de la secuencia.

En la propuesta, este componente se concreta a través de una organización del aula en la que cada período mantiene una **actividad núcleo común** para todo el grupo, pero distribuye tareas diferenciadas por grado y espacios de acompañamiento focalizado. Las estaciones de trabajo posibilitan que, a la vez que un grupo pequeño recibe mediación directa del profesor, otros realicen tareas adicionales de vocabulario, lectura, reescritura, comparación de textos o producción, dependiendo del objetivo del periodo. Esta distribución no implica fragmentar el trabajo del aula, sino organizarlo de modo que el propósito común se sostenga con exigencias diferenciadas.

La **tutoría entre pares** se activa en momentos específicos de la secuencia y no como acompañamiento permanente o difuso. Su función consiste en ofrecer apoyos temporales y ajustados en tareas puntuales, por ejemplo, en la lectura de instrucciones, la reorganización de información, la verificación de una respuesta, la reconstrucción oral del sentido del texto o la preparación de una producción breve. De esta manera, el estudiante de un grado superior no sustituye la tarea del compañero menor, sino que contribuye a su realización a través de mediaciones concretas y acotadas. Este modo de organización permite que la heterogeneidad del grupo se convierta en recurso pedagógico y no únicamente en una dificultad de gestión.

La función de este componente, por tanto, no es sustituir la acción docente, sino redistribuirla estratégicamente. Mientras el docente focaliza su acompañamiento en el grupo que más apoyo requiere, otros estudiantes avanzan en tareas con distinto grado de autonomía y algunos asumen, en momentos puntuales, el rol de par tutor. En consecuencia, la gestión por estaciones y tutoría entre pares no se presenta como un añadido metodológico, sino como la forma de organización que permite que el modelo ABD y la pedagogía por

proyectos sean realmente operativos en el contexto específico de la sede rural El Triunfo.

Eje transversal de articulación familia–escuela y seguimiento lector La propuesta incluye, de forma transversal, acciones limitadas para unir la familia y la escuela con el fin de promover que el proceso de lectura continúe fuera del aula. Este eje no se presenta como un elemento autónomo, sino que es una estrategia de soporte que se incorpora a algunas secuencias, al seguimiento lector y a ciertos productos periódicos. En lugar de trasladar a las familias la responsabilidad principal del proceso pedagógico, su sentido se centra en abrir oportunidades realistas para acompañar a través de registros breves, lectura en casa, preparación específica de actividades o compartir evidencias simples del trabajo realizado.

Esta decisión resulta coherente con el carácter situado de la propuesta. El diagnóstico reveló que la escasa frecuencia de lectura fuera del horario escolar es una circunstancia importante en el contexto; no obstante, también demostró que este problema no puede solucionarse a través de demandas desmedidas a las familias. Por esta razón, la propuesta elige un eje transversal de articulación en lugar de un componente independiente, para garantizar que la relación entre la escuela y la familia funcione como apoyo adicional al proceso lector escolar y no como una carga extra difícil de mantener.

La Figura 4 sintetiza la lógica operativa del componente de gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares. En ella se representa, por pasos, la secuencia de organización pedagógica que hace viable la propuesta en el aula multigrado: actividad núcleo común, mediación focalizada del docente, trabajo diferenciado por grados, tutoría entre pares e integración multigrado, acompañadas por un eje transversal de articulación familia–escuela y seguimiento lector.

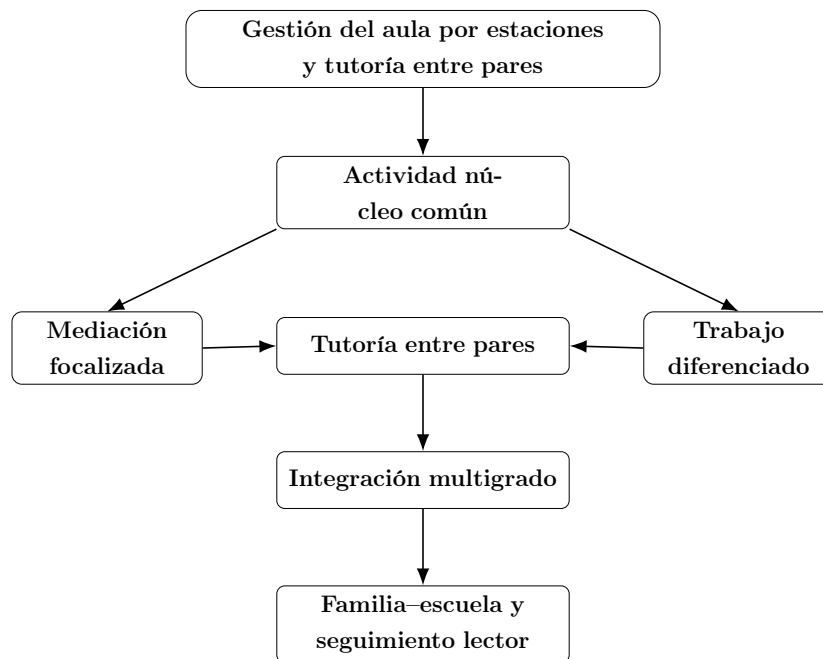


Figura 4

Lógica operativa del componente de gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura del componente de gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares en la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*.

Elemento	En qué consiste
Actividad núcleo común	Corresponde al propósito lector compartido que organiza el trabajo simultáneo del grupo y evita que el aula se fragmente en actividades desconectadas.
Mediación focalizada	Consiste en el acompañamiento más cercano que el docente ofrece al subgrupo que requiere mayor apoyo durante la secuencia de trabajo.
Trabajo diferenciado	Se refiere a la distribución de tareas ajustadas según grado, nivel de desempeño, ritmo de aprendizaje y complejidad esperada.
Tutoría entre pares	Consiste en apoyos temporales y puntuales entre estudiantes, especialmente cuando un compañero con mayor dominio relativo ayuda en lectura de instrucciones, organización de información o revisión de respuestas.
Integración multigrado	Corresponde al momento en que el grupo vuelve a reunirse para socializar producciones, contrastar avances y reconstruir el sentido común del trabajo realizado.
Familia-escuela y seguimiento lector	Se entiende como un eje transversal de apoyo que favorece la continuidad del proceso fuera del aula mediante lectura en casa, registros breves o evidencias puntuales de acompañamiento.

Tabla 6

Explicación sintética de los elementos del componente de gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares

Nota. Elaboración propia.

6.8. Secuencias didácticas propuestas

Las secuencias didácticas completas, junto con las matrices por grado y la matriz operativa integrada que sustentan su construcción, pueden consultarse en el **Anexo B**.

Construcción Propuesta Trabajo de Grado.

Las secuencias didácticas propuestas constituyen la operacionalización pedagógica de la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*. Su función es traducir los componentes del diseño en experiencias de aula organizadas por períodos, con un eje textual común, actividad núcleo compartida, diferenciación por grado, integración multigrado y evaluación formativa. En este sentido, las secuencias no aparecen como anexos decorativos ni como planeaciones aisladas, sino como la forma concreta en que la propuesta se vuelve visible, viable y aplicable en el aula.

La construcción de estas secuencias se realizó en dos momentos complementarios. En una primera etapa, se elaboraron propuestas por grado con el fin de asegurar pertinencia curricular, progresión por nivel y correspondencia con los desempeños esperados en cada curso. En una segunda etapa, esas propuestas fueron articuladas en una **matriz operativa integrada**, diseñada para responder a la lógica real del aula multigrado mediante una actividad núcleo común, momentos ABD, diferenciación por grado, integración multigrado, tutoría entre pares y evidencias de evaluación formativa. De este modo, las matrices por grado no se conservan como anexos accesorios, sino como soporte técnico del diseño final.

La viabilidad de la propuesta depende, en buena medida, de esta organización integrada. En un aula multigrado, la dificultad no consiste solamente en seleccionar buenos textos o actividades pertinentes, sino en hacer operativa la enseñanza cuando un solo docente debe atender simultáneamente estudiantes con edades, ritmos y niveles diferentes. Por ello, la matriz operativa integrada organiza cada período a partir de una estructura recurrente que hace posible sostener un propósito común sin perder la diferenciación pedagógica: un eje textual, un producto integrador, momentos ABD, actividades diferenciadas por grado, momentos de tutoría entre pares e instrumentos breves de seguimiento.

En términos generales, la propuesta se organiza en cuatro períodos de trabajo:

1. **Género narrativo**, con producción en torno al mapa del cuento;
2. **Fábula y texto expositivo**, con comparación de intención comunicativa y producto integrador;
3. **Género lírico**, con construcción del poema del aula; y
4. **Género dramático**, con desarrollo de un producto final común orientado a la dramatización.

Estos períodos no se presentan como unidades cerradas e independientes entre sí, sino como secuencias progresivas que permiten variar los propósitos lectores y los modos de producción, manteniendo una misma lógica metodológica. En todos los casos, la comprensión lectora se trabaja como proceso mediado, con un propósito explícito, un

momento de construcción de sentido y una producción posterior que permite reorganizar, expresar y verificar lo comprendido.

La Figura 5 sintetiza la arquitectura de construcción de las secuencias didácticas propuestas. En ella se muestra que estas se configuran a partir de un diseño diferenciado por grado y de una posterior articulación multigrado en una matriz operativa integrada, lo que permite concretarlas en cuatro períodos de trabajo orientados al fortalecimiento de la comprensión lectora como proceso mediado.

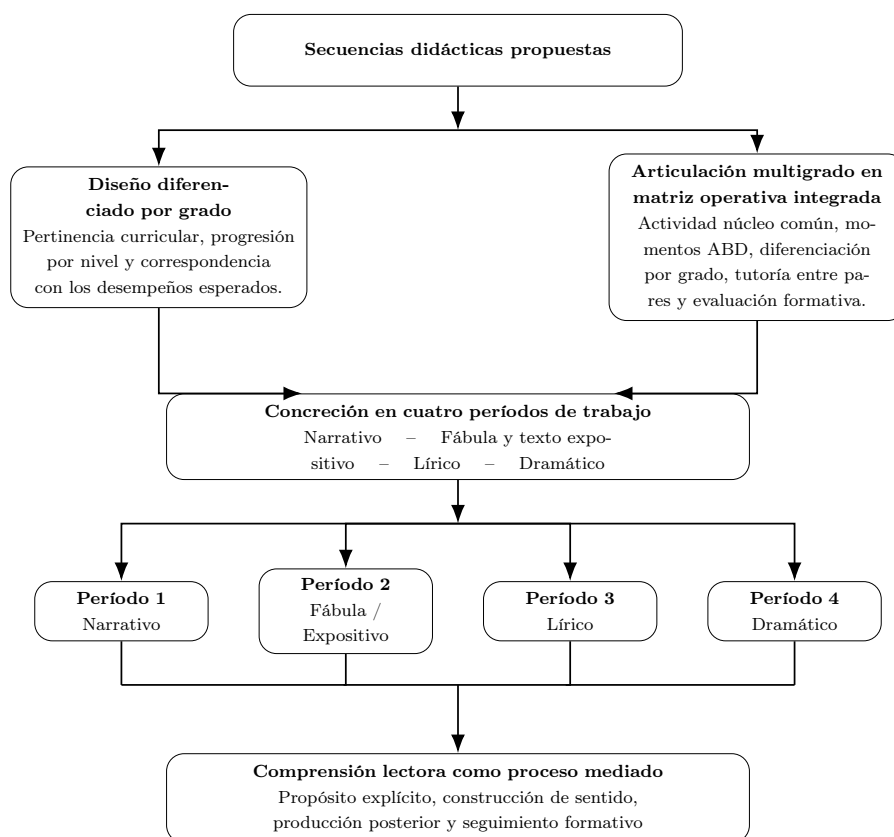


Figura 5

Arquitectura de construcción de las secuencias didácticas propuestas

Nota. Elaboración propia a partir de la organización metodológica de las secuencias didácticas de la propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado*.

Como se observa en la figura, las secuencias didácticas no se configuran como planeaciones aisladas, sino como una arquitectura pedagógica que parte de un diseño diferenciado por grado, se articula posteriormente en una matriz operativa integrada y se concreta en cuatro períodos de trabajo. De este modo, la propuesta asegura pertinencia curricular, viabilidad operativa y continuidad metodológica entre el diseño general y su desarrollo en el aula multigrado.

6.8.1. Lógica operativa de la matriz integrada

La matriz operativa integrada organiza cada período mediante las siguientes categorías: momento ABD, actividad núcleo común, rol del docente, acciones de primero y

segundo, acciones de tercero y cuarto, momento de tutoría entre pares, forma de integración multigrado y evidencia de aprendizaje. Esta organización responde a la necesidad de mostrar la mecánica exacta del aula multigrado, especificando cómo se gestionan los ocho estudiantes en una sesión de 60 a 90 minutos, qué hace cada subgrupo y en qué momento exacto ocurre la tutoría entre pares.

6.8.2. Ejemplo de sesión integrada en el aula multigrado

Con el fin de hacer visible la operatividad real de la propuesta, a continuación se presenta una sesión tipo de 75 minutos correspondiente al período del género narrativo. Su propósito es mostrar cómo se articulan los momentos ABD, la actividad núcleo común, la diferenciación por grados, la tutoría entre pares y la evaluación formativa dentro de una misma clase.

Actividad núcleo común: Lectura dirigida de un cuento corto con el objetivo de reestructurar la secuencia narrativa y crear posteriormente un mapa del mismo como producto integrador.

Momento Antes (15 minutos): El docente reúne a todos los alumnos, introduce el objetivo de la lectura, activa los conocimientos previos por medio de preguntas orientadoras y lleva a cabo una exploración preliminar del texto. Los alumnos de primero y segundo, por ahora, reconocen personajes, palabras clave o imágenes; en cambio, los de tercero y cuarto prevén el contenido del texto, la intención que tiene o conexiones con lecturas anteriores. El propósito del momento no es aún solucionar el texto, sino crear un marco de lectura compartido.

Momento Durante (30 minutos): El docente guía de forma más cercana a los alumnos de primero y segundo en la lectura dirigida del cuento, ayudando a identificar los personajes, el orden de las acciones y el vocabulario esencial. Al mismo tiempo, los grados tercero y cuarto realizan una actividad de lectura más independiente que se enfoca en detectar las ideas principales y en encontrar pistas que ayuden a reconstruir el conflicto y la resolución de la narración. En este momento, a la mitad de la actividad, se activa un espacio breve de **tutoría entre pares**, en el que uno o dos alumnos de cuarto ayudan a compañeros de primero a entender las instrucciones o a organizar sus respuestas gráficas y orales. Esta ayuda no reemplaza la intervención del docente, sino que funciona como andamiaje temporal dentro de la dinámica multigrado.

Momento Después (20 minutos): Los subgrupos producen de manera diferenciada, pero todas sus producciones están conectadas con el mismo producto integrador. El primero y el segundo pueden plasmar la secuencia del relato a través de dibujos, imágenes ordenadas o frases concisas; en cambio, el tercero y el cuarto crean una síntesis más organizada o completan un organizador con personajes, conflicto, acciones y desenlace. Al término del momento, el grupo se reúne para una socialización breve de los productos y para reconstruir colectivamente el mapa del cuento.

Cierre y evaluación formativa (10 minutos). El docente orienta una retroalimentación general, registra observaciones breves del proceso mediante una lista de cotejo o un registro anecdótico y promueve una autoevaluación simple sobre la comprensión alcanzada y la participación durante la sesión. En este cierre, la evaluación no se limita al producto final, sino que recoge evidencias del proceso lector, del trabajo cooperativo y de la tutoría entre pares.

Este ejemplo demuestra que la propuesta es factible en el aula multigrado, ya que permite organizar la simultaneidad sin que esta se vuelva dispersa. La evaluación formativa facilita el acompañamiento del proceso sin sobrecargarlo innecesariamente; la tutoría entre pares convierte la diversidad en herramienta pedagógica; la diferenciación por grados regula el grado de complejidad; y la actividad núcleo común cohesiona al grupo.

Momento	Tiempo	Rol del docente	Acciones de 1.º–2.º	Acciones de 3.º–4.º	Tutoría entre pares	Evidencia
Antes	15 min	Presenta el propósito, activa saberes previos y orienta la exploración inicial del texto.	Anticipan a partir de imágenes, personajes y palabras clave.	Formulan hipótesis sobre el contenido, la intención o el tema del texto.	No constituye el foco principal de este momento.	Participación oral inicial y registro breve de anticipaciones.
Durante	30 min	Acompaña focalizadamente a 1.º–2.º en la lectura guiada y monitorea la comprensión general del grupo.	Identifican personajes, secuencia narrativa y vocabulario clave con apoyo directo.	Desarrollan una lectura más autónoma centrada en ideas principales, conflicto y desenlace.	Un estudiante de 4.º apoya puntualmente a uno de 1.º en la comprensión de instrucciones y en la organización de la respuesta.	Respuestas orales, notas breves y organizadores parciales.
Después	20 min	Orienta la socialización, integra las producciones y consolida el sentido común del texto.	Representan la secuencia mediante dibujos, imágenes o frases breves.	Elaboran una síntesis u organizador narrativo más estructurado.	Puede reaparecer para revisar un producto breve o apoyar la socialización.	Mapa del cuento y producciones diferenciadas por grado.
Cierre	10 min	Retroalimenta, registra observaciones y aplica un instrumento breve de seguimiento.	Realizan una autoevaluación simple sobre comprensión y participación.	Realizan una autoevaluación simple sobre comprensión y participación.	No aplica como actividad central.	Lista de cotejo o registro anecdótico del docente.

Tabla 7

Ejemplo de sesión integrada en el aula multigrado

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura operativa de la propuesta pedagógica *Lecturas con sentido en el aula multigrado*.

Las matrices por grado y la matriz operativa integrada completa se presentan en los anexos, con el fin de ofrecer el detalle técnico del diseño sin sobrecargar el cuerpo del capítulo. Su inclusión responde a una justificación metodológica precisa: evidenciar que la propuesta final no fue elaborada de manera improvisada, sino a partir de una base curricular diferenciada que luego se articuló en una organización multigrado coherente.

6.9. Instrumentos de apoyo para la evaluación formativa

Los instrumentos de apoyo para la evaluación formativa garantizan el seguimiento pedagógico de la propuesta. Su función no solo consiste en anotar los resultados finales, sino también en guiar el proceso de lectura, brindar estándares claros de logro y dirigir adecuaciones a tiempo en la mediación docente y en la estructuración del trabajo multigrado.

Esta orientación es coherente con *LEER en Colombia*, que entiende el seguimiento, la evaluación y el mejoramiento como procesos interdependientes de la gestión curricular rural. El documento señala que estos procesos deben acompañar, registrar y verificar la puesta en práctica del currículo para retroalimentar y reorientar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEN, 2022b). En la misma línea, los referentes del primer ciclo subrayan que la evaluación debe integrarse a la secuencia didáctica y retroalimentar sus fases, de modo que el proceso pueda reorientarse de acuerdo con los avances y dificultades identificados (Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

La evaluación formativa se incorpora a cada secuencia y se reparte en las diferentes etapas del trabajo, según la propuesta. En el **Antes**, permite anotar la participación inicial, las anticipaciones y los conocimientos previos; en el **Durante**, facilita la lectura guiada, detectar indicios del texto, entender de forma literal e inferencial y participar en estaciones o apoyos entre compañeros; en el **Después**, compila las producciones orales y escritas, los organizadores, los productos integradores y los procedimientos de autoevaluación.

En atención a las observaciones realizadas durante la revisión del trabajo, la propuesta prioriza **instrumentos breves y viables** para un aula rural multigrado. Por ello, los instrumentos centrales son: **listas de cotejo breves, registros anecdóticos o registros breves del docente y formatos simples de autoevaluación**. Estos permiten acompañar el proceso lector sin recargar la dinámica de la clase ni exigir al docente un sistema de registro difícil de sostener en simultaneidad. Solo cuando la secuencia lo requiere, especialmente en los productos integradores de período, se incorporan **rúbricas cortas** con criterios visibles y comprensibles para los estudiantes.

Estos instrumentos tienen una función dual en lo que respecta a las secuencias. Por un lado, posibilitan que el proceso lector se haga visible, no solamente el resultado final. Por otro lado, brindan al maestro información valiosa para regular la enseñanza, enfocar apoyos y modificar el trabajo por estaciones, la tutoría entre pares y las demandas de

cada producción. En consecuencia, la evaluación formativa deja de ser un procedimiento periférico y se convierte en una mediación central de la propuesta.

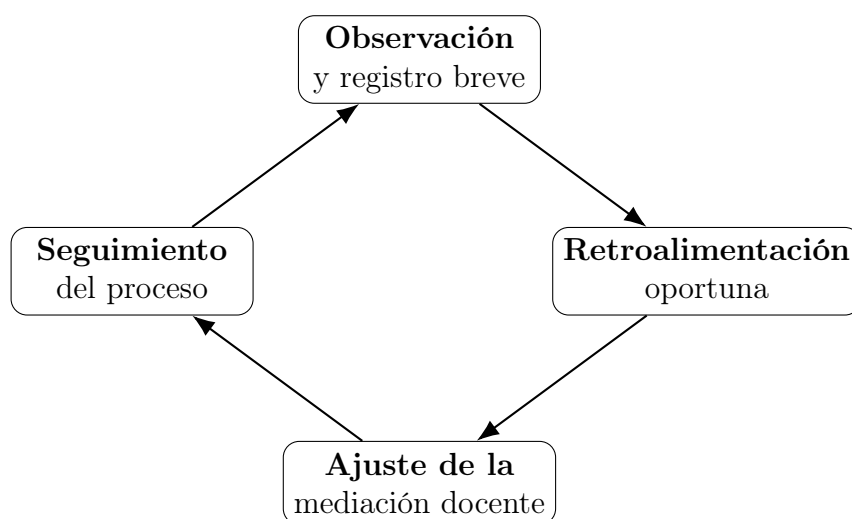


Figura 6

Lógica cíclica de la evaluación formativa en la propuesta

Nota. Elaboración propia.

7. Diseño del instrumento de validación

La evaluación de la propuesta pedagógica se desarrolló mediante el método del **juicio de expertos**, que consiste en un proceso de valoración externa que posibilita analizar la coherencia de un diseño pedagógico a partir de criterios establecidos con anterioridad. En coherencia con el método del estudio, esta decisión responde a la necesidad de valorar la propuesta antes de una eventual implementación, sin atribuirle efectos que no han sido medidos en aula y manteniendo la honestidad metodológica que orienta esta investigación. Esta definición concuerda con el marco metodológico del trabajo, donde se entiende que la fase 3 es un proceso de validación y ajuste de la propuesta a través de evaluadores que tienen experiencia en comprensión lectora, gestión pedagógica, didáctica o educación rural.

El instrumento de validación fue concebido como un formulario estructurado y autosuficiente, de manera que pudiera ser diligenciado por los evaluadores aun cuando la investigadora no estuviera presente para explicarlo. Esta característica resultó fundamental, dado que uno de los principios orientadores del diseño fue la claridad del instrumento, es decir, su capacidad para explicitar quiénes participan, qué se valora, con qué propósito se solicita la valoración y cómo deben interpretarse las opciones de respuesta. Bajo esta lógica, el instrumento no se formuló como una encuesta de opinión general, sino como una herramienta de valoración académica orientada específicamente a revisar el diseño pedagógico de la propuesta. Su estructura comprende una presentación inicial, el consentimiento informado, la caracterización del evaluador, una referencia de lectura de la propuesta y

una sección de valoración estructurada con espacios para observaciones cualitativas.

La parte central del instrumento se organiza mediante una escala ordinal de cuatro niveles de cumplimiento, acompañada de espacios abiertos para observaciones, sugerencias y recomendaciones. Esta decisión permite que la validación no se reduzca a asignar una valoración general, sino que ofrezca información útil para precisar fortalezas y orientar ajustes posteriores. Asimismo, el formulario combina preguntas cerradas con preguntas abiertas, de modo que el juicio emitido pueda sostenerse tanto en una valoración estructurada como en apreciaciones argumentadas del evaluador. La organización interna del instrumento responde tanto a los criterios globales definidos para el estudio como a los componentes específicos de la propuesta pedagógica, razón por la cual el formulario se estructuró alrededor del componente pedagógico y didáctico, la operatividad del aula multigrado, la evaluación formativa y la valoración global de pertinencia, viabilidad e innovación.

Para garantizar una interpretación uniforme de las respuestas, se incluyó una ficha con criterios explicativos junto a la escala de valoración. Esta hoja facilitó la determinación de lo que tenía que entenderse en cada nivel de respuesta y previno que los evaluadores basaran la asignación de los juicios en interpretaciones vagas o intuitivas. Así, la escala no solo sirvió como un recurso técnico de puntuación, sino que también fue una guía para el juicio experto, ya que explicitó el nivel de cumplimiento esperado para cada aspecto evaluado.

Tabla 8

Escala de valoración del instrumento de juicio de expertos

Nivel de cumplimiento	Descripción interpretativa
No cumple	El aspecto evaluado no se evidencia o se presenta de manera insuficiente, imprecisa o inadecuada dentro del diseño de la propuesta.
Cumple parcialmente	El aspecto evaluado se evidencia de forma parcial, con limitaciones importantes en su formulación, en su desarrollo o en su relación con el propósito de la propuesta.
Cumple en alto grado	El aspecto evaluado se presenta de manera aceptable y pertinente, aunque requiere mayor precisión, fortalecimiento o profundización en alguno de sus elementos.
Cumple plenamente	El aspecto evaluado se presenta de manera clara, pertinente, coherente y suficiente dentro del diseño de la propuesta pedagógica.

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, en los espacios abiertos del instrumento los evaluadores pudieron registrar observaciones, sugerencias y recomendaciones orientadas a complementar la valoración estructurada y a fortalecer el ajuste final de la propuesta pedagógica.

7.1. Criterios de validación

La validación de la propuesta se orientó a partir de tres criterios centrales: **pertinencia**, **viabilidad** e **innovación**. Estos criterios fueron definidos en coherencia con el objetivo específico del estudio y con la fase metodológica de validación, dado que permiten valorar la propuesta sin desplazar su sentido hacia una lógica de implementación o medición de impacto. En este marco, la **pertinencia** se refiere al grado en que la propuesta responde a las necesidades pedagógicas identificadas en la sede rural El Triunfo y a los vacíos didácticos construidos en la fase diagnóstica; la **viabilidad** alude a la posibilidad real de desarrollarla en las condiciones de un aula multigrado rural con un solo docente; y la **innovación** se entiende como la capacidad del diseño para ofrecer una respuesta articulada, contextualizada y superadora frente a las prácticas identificadas en el diagnóstico. Esta formulación corresponde de manera directa a la fase 3 descrita en el marco metodológico del estudio.

La **pertinencia** facilita la evaluación de si el diseño está vinculado directamente con el problema que se investiga y si sus elementos coinciden con las circunstancias reales del contexto. Por otro lado, la **viabilidad**, no se basa solo en la consistencia teórica del diseño, sino también en decisiones específicas de organización pedagógica que abordan la simultaneidad y diversidad del aula multigrado: agrupamientos adaptables, diferenciación por grados, tutoría entre pares, actividades núcleo común, secuencias didácticas explícitas e instrumentos breves de evaluación formativa. Por lo tanto, para determinar la viabilidad hay que analizar si las decisiones permiten que la propuesta sea factible desde el punto de vista operativo y sostenible desde el punto de vista pedagógico en el contexto descrito. Finalmente, la **innovación** no se vincula la novedad con el hecho de ser nueva, sino con la combinación lógica de decisiones pedagógicas que persiguen cambiar una enseñanza basada sobre todo en actividades poco estructuradas o enfocadas en módulos, hacia una mediación más explícita, procesal y contextualizada de la comprensión lectora. Esta lógica también se alinea con las instrucciones proporcionadas a los evaluadores, las cuales aclaran que lo que se pide evaluar no son los resultados de la aplicación, sino la solidez del diseño pedagógico.

No obstante, dado que estos criterios son de carácter general, fue necesario operacionalizarlos en relación con los componentes específicos de la propuesta pedagógica. Esta decisión se justifica en que la valoración experta no podía limitarse a una apreciación global del diseño, sino que debía centrarse en los núcleos que estructuran la propuesta y que le dan coherencia pedagógica y viabilidad operativa en el aula multigrado. En consecuencia, se seleccionaron como referentes de valoración la pedagogía por proyectos, el modelo ABD interactivo, la gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares, las secuencias didácticas y la evaluación formativa, por cuanto estos componentes constituyen la arquitectura misma de la propuesta desarrollada en el capítulo anterior. Esa arquitectura también fue sintetizada en la guía breve, donde se explica a los evaluadores el problema, el propósito,

la organización general y la lógica de funcionamiento de la propuesta antes de emitir su juicio.

Con el fin de orientar la valoración experta, se elaboró una matriz de referencia que articula cada componente clave del diseño con su función dentro de la propuesta, su aporte específico al contexto del aula multigrado y el referente de observación que debía considerar el evaluador. Esta matriz sirvió como base para estructurar el instrumento de validación y asegurar que el juicio emitido se sustentara en aspectos concretos del diseño y no únicamente en impresiones generales.

Tabla 9

Ficha de criterios de evaluación

Componente clave	¿En qué consiste?	¿Por qué es clave en esta propuesta?	¿Cómo aporta en el contexto del aula multigrado?	¿Qué debe observar el evaluador?
Pedagogía por proyectos	Organiza el trabajo pedagógico alrededor de propósitos significativos, situaciones con sentido y productos integradores.	Evita que la comprensión lectora se trabaje como ejercicios aislados o descontextualizados.	Da unidad al proceso lector, conecta las actividades con propósitos auténticos y favorece aprendizajes con sentido para los estudiantes.	Si la propuesta muestra sentido global, articulación entre actividades y una intención formativa clara.
Modelo ABD interactivo	Estructura la lectura en tres momentos: Antes, Durante y Después.	Permite enseñar la comprensión lectora como proceso mediado y no como actividad improvisada.	Favorece la activación de saberes previos, el acompañamiento de la lectura y la reorganización de lo comprendido mediante producciones y retroalimentación.	Si los momentos Antes, Durante y Después están claramente definidos, articulados y pedagógicamente justificados.
Gestión del aula por estaciones y tutoría entre pares	Organiza el trabajo mediante agrupamientos flexibles, tareas diferenciadas y apoyos entre estudiantes.	Hace viable la propuesta dentro de la simultaneidad y heterogeneidad propias del aula multigrado.	Convierte la diversidad de grados y ritmos en oportunidad de cooperación, andamiaje y aprendizaje entre pares.	Si la propuesta evidencia diferenciación por grados, organización clara de subgrupos, tutoría entre pares y viabilidad real para un aula multigrado.
Secuencias didácticas	Conjunto organizado de actividades con propósito, progresión y articulación pedagógica.	Permiten concretar la propuesta en acciones de aula estructuradas y no en ideas generales.	Hacen visible la mecánica de la enseñanza en sesiones reales, con momentos comunes y diferenciados.	Si las secuencias tienen coherencia, progresión, claridad metodológica y relación con los propósitos de comprensión lectora.
Evaluación formativa	Seguimiento del aprendizaje mediante instrumentos breves, retroalimentación y observación del proceso.	Asegura que la evaluación acompañe la enseñanza y no se limite al resultado final.	Resulta más realista para el docente rural, porque permite monitorear avances sin romper la dinámica del grupo.	Si los instrumentos son claros, pertinentes, breves y aplicables en el contexto multigrado.

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 9, la validación no se centró únicamente en juzgar la propuesta de manera general, sino en revisar la consistencia, la funcionalidad y la articulación de sus componentes constitutivos. De este modo, la matriz permitió traducir los criterios amplios de pertinencia, viabilidad e innovación en referentes más concretos para la valoración experta, asegurando coherencia entre el diseño pedagógico, el instrumento aplicado y el análisis posterior de la retroalimentación recibida. Esa misma lógica fue reforzada en la fase de presentación de la propuesta, donde los evaluadores contaron previamente con una explicación organizada del diseño y con una guía breve que sintetizaba sus elementos principales.

7.2. Presentación de la propuesta al docente y/o expertos

La presentación de la propuesta a los evaluadores se concibió como una fase organizada del proceso de validación, orientada a garantizar que el juicio emitido se sustentara en una comprensión suficiente del diseño pedagógico. En coherencia con ello, la propuesta fue presentada inicialmente mediante un encuentro sincrónico desarrollado por Google Meet, espacio en el que se explicó el problema que dio origen al estudio, la estructura general de la propuesta, sus componentes principales, su lógica de funcionamiento en el aula multigrado y el propósito específico de la validación.

Durante este encuentro se aclaró que la valoración solicitada no se refería a resultados de implementación en aula, sino a la solidez del **diseño pedagógico** de la propuesta. Asimismo, se indicó que el juicio debía emitirse con base en los criterios de pertinencia, viabilidad e innovación definidos para el estudio y que la retroalimentación esperada tenía como finalidad fortalecer académicamente la versión final del diseño. Esta mediación previa resulta plenamente coherente con lo que la guía breve ya explicaba a los evaluadores: el problema identificado en la sede, el propósito de la propuesta, su organización en niveles estratégico y operativo, sus componentes principales y el tipo de valoración esperada.

Para respaldar esta explicación inicial, se proporcionó a cada evaluador un dossier que incluía tres componentes: una **guía concisa para presentar la propuesta**, un esquema general de su estructura y el instrumento de evaluación de expertos creado específicamente para este estudio. El objetivo de la guía de presentación era proporcionar una comprensión clara y fácil del problema que originó la propuesta, sus componentes centrales, su lógica de funcionamiento en el aula multigrado, sus objetivos y los criterios a tener en cuenta. Este recurso hizo posible que los evaluadores tuvieran una visión general antes de diligenciar el instrumento, previniendo así que la evaluación se basara en lecturas parciales o fragmentadas del diseño.

Posteriormente, el instrumento de juicio de expertos fue diligenciado de manera individual, voluntaria y con fines exclusivamente académicos mediante un formulario digital. Este recurso facilitó la recolección ordenada de las respuestas, la organización de la información y la posterior sistematización de la valoración emitida por los participan-

tes. En todos los casos, el formulario incluyó un consentimiento informado inicial y una autorización para el tratamiento de los datos suministrados, dejando claro que la participación era voluntaria y que la información recogida sería utilizada exclusivamente con fines académicos. Este procedimiento se ajusta a las consideraciones éticas previstas en el estudio para la fase de validación.

La exposición de la propuesta y la implementación del instrumento no se idearon como un procedimiento formal, sino como una intervención metodológica imprescindible para robustecer la validez académica del diseño. En este contexto, el procedimiento permitió la recolección de observaciones argumentadas, el reconocimiento de fortalezas, la determinación de elementos que pueden ser modificados y el fortalecimiento del último borrador de la propuesta pedagógica. La propia lógica de la guía y del instrumento estuvo orientada a que los evaluadores comprendieran con suficiente claridad el objeto de valoración antes de emitir su juicio.

7.3. Resultados de la validación

Ocho evaluadores participaron en la validación de la propuesta pedagógica. Todos estaban vinculados al campo educativo y contaban con amplia experiencia en docencia. Dos de ellos pertenecían al contexto institucional de la sede analizada y los seis restantes provenían de otras instituciones, pero también tenían experiencia en aula multigrado. En términos generales, la propuesta fue valorada favorablemente. La mayor fortaleza se ubicó en la pertinencia del diseño, mientras que la viabilidad, aunque también recibió una valoración positiva, concentró la mayor parte de las observaciones de mejora. La innovación, por su parte, fue reconocida como uno de los aportes más sólidos de la propuesta, especialmente por su capacidad para organizar de manera clara y contextualizada la enseñanza de la comprensión lectora en el aula multigrado.

Tabla 10
Perfil general de los evaluadores

Aspecto	Resultado
Número de evaluadores	8
Campo profesional predominante	Docencia
Experiencia en educación	Amplia
Experiencia en aula multigrado	Relevante
Medio de participación	Encuentro por Google Meet y formulario digital
Participación en el instrumento	Completa

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de validación diligenciado por los expertos.

La propuesta fue calificada de modo particularmente favorable en términos de su pertinencia e innovación, según la lectura general de las respuestas. En términos de

viabilidad, la evaluación también fue positiva, aunque surgieron observaciones dirigidas a precisar mejor ciertos elementos operativos.

Tabla 11

Resultado general de la validación por criterio

Criterio	Resultado general	¿Qué significa?
Pertinencia	Muy favorable	La propuesta responde de manera clara a las necesidades del aula multigrado y al problema identificado en el diagnóstico.
Viabilidad	Favorable, con aspectos por precisar	La propuesta se considera aplicable, aunque conviene ajustar tiempos, seguimiento y claridad de algunas actividades.
Innovación	Muy favorable	La propuesta ofrece una respuesta pedagógica organizada, contextualizada y pertinente para el aula multigrado.

Nota. Elaboración propia a partir del juicio de expertos.

Las observaciones cualitativas permiten precisar esta valoración general. Los evaluadores destacaron como fortalezas la existencia de una actividad base común para todos los grados, la articulación de las temáticas por períodos, la pertinencia del modelo Antes–Durante–Después, el valor del trabajo entre pares y la adecuación general de la propuesta a la realidad del aula multigrado. Al mismo tiempo, señalaron la conveniencia de revisar algunos aspectos para fortalecer su aplicación cotidiana, especialmente en lo relacionado con los tiempos, el seguimiento lector y la claridad de ciertas actividades por grado.

Tabla 12

Fortalezas y aspectos por precisar según los evaluadores

Fortalezas destacadas	Aspectos por precisar
Actividad base común para todos los grados	Tiempos de algunas actividades
Articulación de las temáticas por períodos	Mayor claridad en algunas tareas por grado
Trabajo entre pares como apoyo académico	Seguimiento del avance individual
Pertinencia del modelo Antes–Durante–Después	Alcance realista del trabajo en casa
Adecuación de la propuesta al aula multigrado	Articulación familia–escuela

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas abiertas del formulario de validación.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la propuesta fue valorada como pertinente, viable e innovadora en alto grado. La validación confirmó la consistencia general del diseño y, al mismo tiempo, permitió identificar con mayor precisión los aspectos que conviene fortalecer para consolidar una versión final más clara y más ajustada a las condiciones reales del aula multigrado.

7.4. Orientaciones de ajuste derivadas de la validación

La validación realizada permitió identificar orientaciones concretas para el ajuste final de la propuesta. Estas observaciones no cuestionan la estructura central del diseño ni sus fundamentos pedagógicos, sino que señalan aspectos puntuales cuya precisión puede fortalecer su operatividad en el aula multigrado. En este sentido, la retroalimentación recibida orienta un ajuste fino del diseño, más que una reformulación de fondo.

Tabla 13

Orientaciones de ajuste derivadas de la validación

Aspecto a fortalecer	Sentido del ajuste
Tiempos de algunas actividades	Precisar mejor la duración y el ritmo de ciertas acciones pedagógicas
Claridad de algunas actividades por grado	Hacer más visible la diferenciación entre subgrupos sin perder la unidad del trabajo común
Seguimiento del avance lector	Simplificar y hacer más ágil el registro del progreso individual
Articulación familia-escuela y trabajo en casa	Ajustar su alcance para que resulte más realista frente al contexto rural

Nota. Elaboración propia a partir de la validación de la propuesta.

Junto con estos aspectos susceptibles de fortalecimiento, la validación también confirmó la solidez de varios componentes que conviene conservar como núcleo del diseño, dado que fueron reconocidos por los evaluadores como los rasgos más consistentes de la propuesta.

Tabla 14

Componentes que la validación confirma como núcleo sólido de la propuesta

Componente consolidado	Razón principal de su fortaleza
Actividad núcleo común	Da unidad al trabajo del grupo y evita la fragmentación de la clase
Pedagogía por proyectos	Articula el proceso lector con propósitos y productos integradores
Modelo ABD interactivo	Organiza la comprensión lectora como proceso mediado
Tutoría entre pares	Convierte la heterogeneidad en apoyo pedagógico
Organización general de la propuesta	Responde de manera situada a la lógica del aula multigrado

Nota. Elaboración propia a partir de la lectura integrada de los resultados del juicio de expertos.

En consecuencia, la validación permite concluir que la propuesta presenta una base pedagógica sólida y pertinente, y que su fortalecimiento final debe centrarse en mejorar

la precisión operativa de algunos componentes, especialmente en tiempos, diferenciación, seguimiento y articulación familia-escuela. De este modo, el juicio de expertos no solo avala la consistencia general del diseño, sino que ofrece orientaciones concretas para su afinamiento final dentro del marco del trabajo de grado.

8. Discusión

La discusión integra los principales hallazgos del diagnóstico, el sentido pedagógico de la propuesta diseñada y los aportes derivados del proceso de validación. En coherencia con el alcance del estudio, este capítulo no se orienta a interpretar efectos de implementación, sino a examinar la relación entre los vacíos didácticos identificados, la respuesta pedagógica formulada y su valoración como propuesta pertinente, viable e innovadora para el aula multigrado rural.

8.1. Discusión de los vacíos didácticos identificados

La primera línea de discusión se centra en los vacíos didácticos reconocidos en la fase diagnóstica y en la manera en que estos permiten comprender con mayor precisión la necesidad pedagógica del contexto estudiado.

Tabla 15

Síntesis de los vacíos didácticos y su relación con la propuesta

Vacío identificado	Qué mostró el diagnóstico	Cómo lo responde la propuesta	Interpretación pedagógica
Ausencia de secuencia didáctica explícita	Los documentos institucionales reconocen la comprensión lectora, pero no ofrecen una ruta clara para enseñarla en el aula multigrado.	La propuesta organiza la enseñanza mediante secuencias ABD con propósito, mediación y cierre formativo.	El problema no era solo curricular, sino didáctico.
Falta de atención a la heterogeneidad	El docente enfrenta la dificultad de atender varios grados simultáneamente.	Se incorporan agrupamientos flexibles, actividad núcleo común y tutoría entre pares.	La heterogeneidad exige organización diferenciada y no una lógica homogénea.
Predominio de contenidos y resultados	La enseñanza aparece más asociada al cumplimiento curricular que al proceso lector.	La propuesta articula lectura, proyectos, producción y comprensión con sentido.	La comprensión lectora requiere mediación procesual y contextualizada.
Débil articulación entre evaluación y seguimiento	No se evidencian instrumentos formativos claros para acompañar el proceso lector.	Se proponen listas de co-tejo breves, registros simples y autoevaluación.	La evaluación debe acompañar la enseñanza y no limitarse al resultado final.

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 15 permite advertir que los vacíos identificados no se reducían a dificul-

tades aisladas del contexto, sino a la ausencia de una mediación didáctica suficientemente explícita para la comprensión lectora en el aula multigrado. En este sentido, la situación problemática no se explica por una falta total de lineamientos sobre lenguaje, sino por la insuficiente traducción pedagógica de dichos lineamientos a las condiciones reales de un grupo heterogéneo atendido por un solo docente. De este modo, la propuesta responde de manera directa a las necesidades reconocidas en la fase diagnóstica y convierte dichas necesidades en decisiones pedagógicas concretas.

8.2. Aporte pedagógico de la propuesta

La segunda línea de discusión se orienta a precisar el aporte pedagógico de la propuesta, entendida no como un conjunto de actividades aisladas, sino como una respuesta didáctica articulada y situada.

Tabla 16

Aportes pedagógicos de la propuesta

Aporte pedagógico	En qué consiste	Valor para el aula multigrado
Organización didáctica explícita	La propuesta estructura la comprensión lectora mediante momentos ABD y secuencias integradas.	Hace visible el proceso de enseñanza y evita la improvisación metodológica.
Gestión pedagógica de la heterogeneidad	Se articulan actividad núcleo común, diferenciación por subgrupos y tutoría entre pares.	Permite trabajar con varios grados sin fragmentar la clase.
Lectura con sentido	La comprensión lectora se vincula con proyectos y productos integradores.	Favorece aprendizajes más significativos y contextualizados.
Evaluación formativa viable	Se priorizan instrumentos breves y funcionales para el docente rural.	Facilita el seguimiento del proceso lector sin sobrecargar la dinámica del aula.

Nota. Elaboración propia.

El principal aporte pedagógico del estudio radica en ofrecer una respuesta situada que no se limita a proponer actividades de lectura, sino que organiza de manera coherente la enseñanza de la comprensión lectora en función de las condiciones reales del aula multigrado. La propuesta *Lecturas con sentido en el aula multigrado* aporta una arquitectura pedagógica operativa, en la que la comprensión lectora deja de entenderse como ejercicio aislado y pasa a concebirse como proceso mediado, con propósito compartido, diferenciación pedagógica y seguimiento formativo. En este marco, la heterogeneidad del grupo no se asume únicamente como dificultad organizativa, sino también como posibilidad de cooperación, tutoría y construcción conjunta de sentido.

8.3. Articulación entre diagnóstico, diseño y validación

La tercera línea de discusión se centra en la articulación entre las fases del estudio, con el fin de mostrar que el trabajo conserva unidad metodológica y consistencia interna desde el problema hasta la validación de la propuesta.

Tabla 17

Articulación entre diagnóstico, diseño y validación

Fase del estudio	Hallazgo o producto	Articulación con la siguiente fase
Diagnóstico	Identificación de vacíos didácticos en comprensión lectora y gestión del aula multigrado.	Orientó las decisiones pedagógicas del diseño y permitió delimitar la necesidad prioritaria del contexto.
Diseño	Construcción de la propuesta <i>Lecturas con sentido en el aula multigrado</i> .	Ofreció una respuesta organizada a los vacíos identificados y transformó el diagnóstico en una estructura pedagógica explícita.
Validación	Valoración favorable en pertinencia, viabilidad e innovación, con ajustes por precisar.	Confirmó la consistencia general del diseño y orientó su afinamiento operativo.

Nota. Elaboración propia.

La articulación entre estas tres fases constituye uno de los principales logros del estudio. El diagnóstico no quedó en el nivel descriptivo, el diseño no se redujo a formulaciones generales y la validación no operó como un requisito formal, sino como una instancia que permitió examinar la propuesta desde criterios académicos argumentados. Por lo tanto, el trabajo conserva la coherencia entre el problema detectado, la respuesta pedagógica planteada y la evaluación externa obtenida, lo que refuerza la fortaleza de los métodos del proceso de investigación.

8.4. Alcances del estudio frente a la literatura revisada

La cuarta línea de discusión busca ubicar el alcance del estudio frente a la literatura revisada, destacando tanto su aporte como sus límites. En la revisión desarrollada en capítulos anteriores se reconoció, por una parte, que la enseñanza en aulas multigrado exige una organización didáctica específica y una atención pedagógica explícita a la heterogeneidad del grupo (Ares-Ferreirós et al., 2025; Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025). Por otra, se retomó la comprensión lectora como un proceso mediado, estratégico y orientado a la construcción de sentido, así como la importancia de las secuencias didácticas, la evaluación formativa y las prácticas lectoras con propósito dentro de la didáctica del lenguaje (Cassany, 2006; Isaza Mejía & Castaño Lora, 2010; MEN, 2006; Pérez Abril & Roa Casas, 2010). Asimismo, las orientaciones de *LEER en Colombia* reforzaron la necesidad de articular currículo vivo, trabajo multigrado, planeación flexible y seguimiento

pedagógico en contextos rurales (MEN, 2022b).

Tabla 18

Alcances del estudio frente a la literatura revisada

Campo de literatura revisada	Aporte de los antecedentes	Aporte del presente estudio
Educación multigrado	Señala que la enseñanza multigrado requiere organización didáctica específica y atención a la heterogeneidad.	Ofrece una propuesta situada y estructurada para responder a esa necesidad en un contexto rural concreto.
Comprensión lectora	Plantea que la comprensión debe enseñarse como proceso mediado y estratégico.	Traduce ese enfoque en secuencias ABD aplicadas al aula multigrado.
Didáctica del lenguaje	Destaca la importancia de prácticas lectoras con sentido y evaluación formativa.	Integra lectura, proyectos, productos y seguimiento pedagógico en un mismo diseño.

Nota. Elaboración propia.

El estudio proporciona una propuesta pedagógica más explícita y adaptada a un contexto rural multigrado específico, en comparación con la literatura revisada. Su aporte más significativo es el de progresar desde los referentes generales hacia una estructura didáctica operativa que vincula la gestión de la heterogeneidad, el trabajo por proyectos y la formación con la comprensión lectora. Sin embargo, su alcance es limitado al diagnóstico, la creación y validación de la propuesta; por ende, no hace posible determinar los efectos empíricos que surgen a partir de su aplicación en el aula. Esta delimitación no hace más débil el estudio; al contrario, refuerza la coherencia entre las conclusiones que se pueden sostener y el alcance metodológico asumido.

9. Conclusiones

En síntesis, la investigación permitió identificar un vacío didáctico concreto en la enseñanza de la comprensión lectora en el aula multigrado de la sede rural El Triunfo, diseñar una respuesta pedagógica situada para atenderlo y someter dicha respuesta a validación experta. Las siguientes conclusiones recogen los principales aportes del estudio en coherencia con su alcance metodológico.

1. El estudio permitió identificar que la principal necesidad pedagógica de la sede rural El Triunfo no radica únicamente en fortalecer la lectura, sino en contar con una organización didáctica clara y situada para enseñar comprensión lectora en el aula multigrado.
2. El diagnóstico evidenció cuatro vacíos didácticos centrales: ausencia de una secuencia explícita para la comprensión lectora, escasa diferenciación para atender la he-

terogeneidad, predominio de una lógica centrada en contenidos y resultados, y débil articulación entre evaluación, enseñanza y seguimiento del proceso lector.

3. La propuesta Lecturas con sentido en el aula multigrado fue elaborada como una respuesta pedagógica coherente, incorporando un modelo de enseñanza ABD interactivo, agrupaciones flexibles, tutoría entre pares, pedagogía por proyectos y evaluación formativa.
4. La validación mediante juicio de expertos permitió establecer que la propuesta fue valorada favorablemente en pertinencia, viabilidad e innovación, al tiempo que ofreció orientaciones concretas para fortalecer su claridad operativa y su aplicabilidad cotidiana.
5. En consecuencia, la investigación deja como principal aporte una propuesta pedagógica argumentada, situada y académicamente validada, que puede orientar futuras decisiones institucionales y abrir una ruta para posteriores procesos de implementación y evaluación en contextos rurales multigrado.

Referencias

- Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), 1052. <https://doi.org/10.3390/educsci15081052>
- Beltrán Buelvas, L. P. (2023). Resignificación de la enseñanza de la lectura en aulas multigrados: Revisión de las tendencias investigativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4487–4501. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8051
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro Romero, F. I., & Rodríguez Hernández, B. A. (2025). Estrategias didácticas en el aula multigrado: Un estado del arte. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 3(5), 45–57. <https://doi.org/10.48102/riber.v3i5.90>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- González Villegas, M. Á., Nieto Rodríguez, G., & Flores Aguilera, G. M. (2025). Los procesos de lectoescritura en un aula multigrado para favorecer la interpretación y la producción de textos: Una aproximación al desarrollo del pensamiento metacognitivo. *Revista Digital FILHA*, (32). <http://www.filha.com.mx>
- Institución Educativa Cupiagua. (2022). *Proyecto educativo institucional (PEI) 2022–2024* [Documento institucional no publicado]. Archivo institucional.
- Institución Educativa Cupiagua. (2025a). *Plan de área de lengua castellana* [Documento institucional no publicado]. Archivo institucional.
- Institución Educativa Cupiagua. (2025b). *Plan de mejoramiento institucional (PMI)* [Documento institucional no publicado]. Archivo institucional.
- Institución Educativa Cupiagua. (s.f.). *Análisis institucional de pruebas externas* [Documento institucional no publicado]. Archivo institucional.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe nacional de resultados: Saber 3º, 5º y 9º*. <https://www.icfes.gov.co/analisis-e-investigacion>
- Isaza Mejía, B. H., & Castaño Lora, A. (2010). *Herramienta para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo: Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171244>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje: Formar en lenguaje, apertura de caminos para la interlocución*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *Guía de formación para docentes: Desafíos del establecimiento educativo rural por el derecho a una educación completa y de calidad*. Editorial Universidad de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Orientaciones para la gestión curricular: LEER en Colombia. Lineamientos y estrategias educativas para las ruralidades en Colombia*. Editorial Universidad de Caldas.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *PISA 2022 country note: Colombia*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2022_CN_COL.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/64b397ff-en>
- Pahl, N., & Richter, A. (2007). *SWOT analysis: Idea, methodology and a practical approach*. GRIN Verlag.
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Herramienta para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo: Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (Trabajo original publicado en 1992). Graó.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Anexos

En esta sección se presentan los anexos que respaldan el proceso metodológico, el diseño de la propuesta pedagógica y su validación. Cada documento puede consultarse en el enlace correspondiente.

Anexo A. Entrevista semiestructurada aplicada al docente. El instrumento y su soporte digital pueden consultarse en el siguiente enlace: [Consultar Anexo A](#)

Anexo B. Construcción Propuesta Trabajo de Grado y Matriz FODA. El documento correspondiente puede consultarse en el siguiente enlace: [Consultar Anexo B](#)

Anexo C. Instrumento de validación de la propuesta pedagógica. Los archivos correspondientes al instrumento de validación pueden consultarse en los siguientes enlaces:
[Consultar Anexo C - documento principal](#)
[Consultar Anexo C - archivo complementario](#)

Anexo D. Guía del instrumento de validación de la propuesta pedagógica. La guía de apoyo para la validación puede consultarse en el siguiente enlace: [Consultar Anexo D](#)