



Lecciones aprendidas del programa "Aprendamos Todos a Leer" en el Centro Educativo Rural Limoncillo (2020-2024)

Diana López Díaz

Gloria Yacidy Murillo Benítez

Daniel Emilio Zapata Hinestroza

Artículo de investigación presentado Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesora

Yeim Claudia Castro

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	Zapata et al., (2026)
Referencia/Reference	López Diaz, D., & Murillo Benítez G. Y. & Zapata Hinestrosa D. E. (2026). <i>Lecciones aprendidas del programa “Aprendamos todos a leer” en el Centro Educativo Rural Limoncillo (2020-2024)</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	

Maestría en Educación - Virtual, VIII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

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

Resumen:

El presente artículo sistematiza la experiencia derivada de la implementación del programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el Centro Educativo Rural Limoncillo, municipio de Necoclí, durante el periodo 2020–2024, con el objetivo de analizar sus aportes al desarrollo de las competencias lectoras y comunicativas en los primeros grados de educación básica. La investigación se desarrolló desde una perspectiva pedagógica y didáctica mediante el análisis de entrevistas a docentes, estudiantes, madres de familia, directivos, tutores y coordinadores del programa, así como la revisión de documentos institucionales, materiales pedagógicos del programa y resultados de evaluaciones formativas y estandarizadas. El procesamiento de la información se realizó a través de un análisis categorial, orientado a identificar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados evidencian avances en el desarrollo del código lector y escrito, la fluidez y precisión lectora, y la producción textual con intencionalidad comunicativa, sustentados en los testimonios de los actores y en los registros institucionales analizados. Asimismo, se identifican cambios en las prácticas pedagógicas, caracterizadas por la adopción de una enseñanza explícita, sistemática y progresiva de las habilidades fundantes de la lectura y la escritura, lo que sugiere una relación entre los cambios en la enseñanza y los logros observados en los estudiantes. No obstante, el estudio también señala desafíos asociados a la disponibilidad de recursos didácticos, la rotación del personal docente y la necesidad de fortalecer los procesos de formación y acompañamiento a docentes para garantizar la sostenibilidad del programa. Se concluye que ATAL constituye una experiencia pedagógica relevante para el fortalecimiento de la alfabetización inicial en contextos rurales, con impactos positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la organización institucional, aunque persisten retos que requieren atención para su consolidación.

Palabras clave: Alfabetización inicial, educación rural, prácticas pedagógicas, conciencia fonológica, enseñanza explícita.

Abstract

This article systematizes the experience derived from the implementation of the Aprendamos Todos a Leer (ATAL) program at Centro Educativo Rural Limoncillo, located in the municipality of Necoclí, during the 2020–2024 period, with the aim of analyzing its contributions to the development of reading and communicative competencies in the early grades of basic education. The research was conducted from a pedagogical and didactic perspective through the analysis of interviews with teachers, students, mothers, school administrators, tutors, and program coordinators, as well as the review of institutional documents, pedagogical materials from the program, and the results of formative and standardized assessments. Information processing was carried out through categorical analysis aimed at identifying changes in teaching and learning processes. The results show progress in the development of reading and writing code acquisition, reading fluency and accuracy, and text production with communicative intentionality, supported by participants' testimonies and the institutional records analyzed. Likewise, changes in pedagogical practices were identified, characterized by the adoption of explicit, systematic, and progressive instruction of foundational reading and writing skills, suggesting a relationship between changes in teaching practices and the achievements observed in students. However, the study also points out challenges related to the availability of teaching resources, teacher turnover, and the need to strengthen teacher training and support processes in order to ensure the sustainability of the program. It is concluded that ATAL constitutes a relevant pedagogical experience for strengthening early literacy in rural contexts, with positive impacts on teaching and learning processes, as well as on institutional organization, although challenges remain that require attention for its consolidation.

Keywords: *Early literacy, rural education, pedagogical practices, phonological awareness, explicit instruction.*

1 Introducción

La alfabetización inicial constituye un proceso central en la trayectoria escolar de los estudiantes, en tanto posibilita el acceso autónomo al conocimiento y a la participación plena en la vida académica y social. Diversas investigaciones coinciden en que aprender a leer y escribir en los primeros años no es un proceso espontáneo, sino el resultado de una enseñanza intencional y sistemática de habilidades fundantes como *la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión lectora* (National Reading Panel, 2000; Dehaene, 2014). La ausencia o debilidad en alguna de estas habilidades suele derivar en dificultades persistentes que afectan el desempeño escolar a mediano y largo plazo, incidiendo directamente en el desarrollo de las competencias lectoras.

En contextos rurales y socialmente vulnerables, estas dificultades se intensifican debido a factores estructurales como la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos, la rotación del personal docente y la persistencia de prácticas escolares tradicionales, tales como el uso de familias silábicas, el uso de materiales predictivos como cartillas y la escritura centrada en la transcripción, con escasas oportunidades para el desarrollo progresivo del código lector, la automatización de la decodificación y la producción de textos con sentido comunicativo (Ferreiro, 2019).

Esta situación fue identificada en el Centro Educativo Rural (CER) Limoncillo, ubicado en el municipio de Necoclí, a partir de diagnósticos institucionales previos al año 2020. Si bien los docentes conocían los lineamientos curriculares nacionales, como los Estándares de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), la enseñanza de la lectura se desarrollaba principalmente a través del método silábico aplicado de manera fragmentada, sin una ruta metodológica clara, sin materiales didácticos estructurados y con limitadas estrategias de acompañamiento y remediación. Como consecuencia, muchos estudiantes presentaban dificultades para consolidar la relación fonema-grafema, leer con fluidez y producir textos escritos más allá de palabras aisladas.

En respuesta a este contexto, entre los años 2020 y 2024 se implementó en el CER Limoncillo el programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL), una estrategia de alfabetización inicial basada en la instrucción explícita, sistemática y secuencial de las habilidades fundantes de la lectura. Este enfoque se sustenta en aportes de la neurociencia y la psicolingüística, los cuales señalan que el cerebro aprende a leer mediante la enseñanza directa del código alfabético y la

práctica guiada que conduce a la automatización (Dehaene, 2014). Asimismo, ATAL retoma el modelo de la lectura simple, que plantea que la comprensión lectora resulta de la interacción entre la decodificación y la comprensión lingüística oral (Hoover & Tunmer, 2021).

ATAL incorpora secuencias didácticas estructuradas, materiales pedagógicos específicos, evaluaciones formativas y estandarizadas (como EGRA), y un acompañamiento pedagógico continuo a los docentes mediante tutorías, modelaciones y co-enseñanza. De este modo, el programa no solo propone una metodología, sino que busca fortalecer las capacidades pedagógicas docentes y promover la apropiación de una ruta metodológica coherente, orientada a la transformación de las prácticas de aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar los logros y aportes del programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes del CER Limoncillo durante el periodo 2020–2024. De manera específica, se busca identificar los resultados de la implementación del programa en el desarrollo del código lector y escrito, la fluidez y precisión lectora, el vocabulario y la producción textual, a partir de la triangulación de las voces de docentes, estudiantes y familias, así como del análisis de resultados de evaluación.

La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cuáles son los logros y aportes del programa ATAL en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes del CER Limoncillo durante el periodo 2020–2024? Para dar respuesta a este interrogante, se adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, basado en la sistematización de la experiencia pedagógica como estrategia central de análisis, y en la revisión de información cualitativa producida durante la implementación del programa.

En este sentido, este estudio se justifica por su contribución a la comprensión de los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales, al evidenciar cómo la instrucción explícita, acompañada de materiales didácticos estructurados y formación docente continua, puede reconfigurar las prácticas pedagógicas y favorecer aprendizajes significativos en lectura y escritura. De igual manera, aporta elementos para la reflexión sobre la sostenibilidad de este tipo de programas y los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para garantizar el derecho a aprender a leer desde los primeros años de escolaridad.

2 Marco conceptual

La metodología de ATAL se centra en el fortalecimiento de diversas microhabilidades precursoras de la alfabetización, las cuales constituyen los cimientos sobre los que se construye la lectura y la escritura. Estas habilidades no operan de manera aislada, sino que se desarrollan de forma paralela, interdependiente y progresiva, conformando un conjunto de procesos cognitivos y lingüísticos que sustentan el aprendizaje lector Márquez de Arboleda, Á., et al. (2022a).

En este marco, la conciencia fonológica se entiende como la capacidad de identificar, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje oral, constituyéndose en una habilidad metalingüística fundamental para el aprendizaje inicial de la lectura. Diversas investigaciones han demostrado que esta habilidad es uno de los predictores más robustos del desempeño lector, en tanto permite anticipar tanto la rapidez como la eficacia con la que los estudiantes logran establecer la relación entre el lenguaje oral y el sistema escrito (Lonigan et al., 1998; Ehri, 2005; Stanovich, 1986). Según Condemarín (1997), esta habilidad metalingüística posibilita que los niños comprendan que las palabras están formadas por unidades sonoras divisibles, lo cual se asocia directamente con el progreso inicial en la lectura. En esta misma línea, diversos estudios han evidenciado que los niños con mayores habilidades para segmentar y manipular sílabas o fonemas tienden a aprender a leer con mayor rapidez (Bravo, 2004; Lonigan et al., 1998).

Estas habilidades, que incluyen la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación y la comprensión, no se desarrollan de manera secuencial ni aislada, sino que interactúan de forma constante. El fortalecimiento de una de ellas incide directamente en el desarrollo de las demás, configurando así un proceso progresivo y acumulativo en el aprendizaje lector. Este desarrollo también se refleja en los procesos de escritura, particularmente en la mayor exactitud con la que los estudiantes comienzan a producir palabras y a identificar omisiones para corregirlas de manera inmediata. En este sentido, los avances observados en la escritura se relacionan con el fortalecimiento de las habilidades fonológicas que sustentan el aprendizaje del lenguaje escrito. Como señalan Gutiérrez y Díez (2018), el desarrollo de la conciencia fonológica constituye una condición fundamental para la evolución de la escritura, ya que permite que el estudiante deje de percibir la palabra como una imagen global y empiece a

comprenderla como una estructura organizada de sonidos que puede representar y manipular con mayor seguridad.

Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje de la lectura no se produce de manera espontánea, sino que requiere de una enseñanza explícita que permita a los estudiantes comprender cómo se representan gráficamente los sonidos del habla. En este proceso, la automatización progresiva de la decodificación resulta clave, ya que libera recursos cognitivos que pueden destinarse a la comprensión del texto (Dehaene, 2014; Share, 1995). De esta manera, habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético, la fluidez lectora y el vocabulario no se desarrollan de forma aislada ni estrictamente secuencial, sino que interactúan de manera dinámica y recíproca.

Asimismo, la evidencia indica que los niños con mayores niveles de conciencia fonológica tienden a adquirir la lectura con mayor rapidez y precisión, independientemente de variables como el nivel socioeconómico o el coeficiente intelectual, lo que refuerza su papel como base del aprendizaje lector (Lonigan et al., 1998; Bravo, 2004). En este sentido, el fortalecimiento intencional de estas habilidades en los primeros años de escolaridad constituye una condición necesaria para prevenir dificultades lectoras y favorecer trayectorias escolares más exitosas.

A partir de estas bases, la decodificación se configura como el proceso mediante el cual cada letra es traducida en el sonido que representa. La práctica constante de esta habilidad favorece la automatización del reconocimiento de palabras, lo que conduce progresivamente al desarrollo de la fluidez lectora. Esta automatización resulta clave, ya que permite que los estudiantes concentren sus recursos cognitivos en la comprensión del texto y no únicamente en el reconocimiento de palabras.

En este punto, el desarrollo del vocabulario y de las habilidades de comprensión adquiere un papel central en el aprendizaje lector. Como plantea Solé (1992), leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que la comprensión se construye a partir de la relación entre los conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto. En este sentido, la enseñanza de la lectura no se limita a la decodificación mecánica, sino que implica la construcción activa de significado. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje lector se orienta hacia una progresión fundamental: la transición del “aprender a leer” al “leer para aprender”. Este cambio, descrito por Chall (1983), se asocia con el paso hacia una lectura funcional y cada vez

más autónoma, que se consolida mediante la interacción con textos diversos y la enseñanza explícita de estrategias de comprensión, permitiendo que el estudiante utilice la lectura como una herramienta para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

En el ámbito de la alfabetización inicial, los procedimientos y actividades que el docente selecciona e implementa en el aula son determinantes para que el estudiante alcance las competencias de lectoescritura esperadas. Las investigaciones de Cotto y Flores (2022) subrayan que el dominio metodológico y la aplicación de secuencias pedagógicas estructuradas, como las del método fonológico, tienen una incidencia directa y positiva en el desarrollo de habilidades clave como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la decodificación. Dado que muchos docentes a menudo confunden métodos con actividades aisladas o carecen de una formación específica sobre “cómo” enseñar a leer, la implementación de una metodología con base científica actúa como el puente necesario entre la teoría neuropsicológica y la práctica educativa, permitiendo la consolidación efectiva de los procesos de aprendizaje en los estudiantes

Desde una perspectiva más amplia, la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados cumple un papel decisivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas y cognitivas de los niños. Como plantea Braslavsky (2005), la alfabetización constituye un proceso de carácter social que, al mismo tiempo, implica un desarrollo cognitivo complejo asociado a la apropiación de un sistema de signos.

Como lo señala Ferreiro (2019I), concebir la lectura y la escritura como procesos que requieren enseñanza implica la necesidad de estructurar métodos que orienten su aprendizaje. En este sentido, los modelos de alfabetización que han predominado en los discursos pedagógicos y en las prácticas escolares se han clasificado tradicionalmente en enfoques sintéticos, analíticos y eclécticos, según el punto de partida que privilegian en el proceso de alfabetización. Cada uno de estos enfoques responde a concepciones particulares sobre cómo se aprende a leer y qué habilidades deben desarrollarse prioritariamente en las etapas iniciales.

Los métodos sintéticos parten de las unidades mínimas del lenguaje, como letras o fonemas, para posteriormente avanzar hacia la formación de sílabas, palabras y textos. Este enfoque se sustenta en la enseñanza explícita de la correspondencia grafema-fonema y en la práctica sistemática de la decodificación, lo que favorece la consolidación del principio alfabético. La evidencia científica ha respaldado ampliamente este tipo de aproximación,

señalando que la instrucción fonológica explícita facilita el reconocimiento automático de palabras y constituye una base fundamental para el desarrollo de la lectura comprensiva (Dehaene, 2014; National Reading Panel, 2000).

Por otro lado, los métodos analíticos o globales parten de unidades con significado, como palabras, oraciones o textos completos, promoviendo inicialmente la comprensión global antes del análisis de sus componentes. Este enfoque se asocia con los planteamientos de Decroly, quien propuso una enseñanza basada en la globalización del aprendizaje y en la relación entre el lenguaje y la experiencia del estudiante. Sin embargo, diversas investigaciones han señalado que, cuando este enfoque no incorpora de manera explícita el trabajo sobre la relación grafema-fonema, puede generar dificultades en la decodificación, especialmente en sistemas de escritura alfabéticos, donde la comprensión del código resulta indispensable para el acceso autónomo al texto (Chall, 1983; Dehaene, 2014).

En este contexto, surgen los enfoques eclécticos o integradores, que buscan articular elementos de ambos métodos, reconociendo la importancia tanto de la comprensión como del dominio del código escrito. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura se concibe como un proceso que requiere simultáneamente el desarrollo de habilidades de decodificación y de comprensión, evitando la dicotomía entre significado y forma. Este planteamiento se alinea con modelos contemporáneos como la lectura simple, que establece que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la decodificación y la comprensión lingüística (Hoover y Tunmer, 2018).

En resumen, la evidencia actual sugiere que los enfoques más efectivos para la alfabetización inicial son aquellos que combinan una enseñanza explícita, sistemática y progresiva del código escrito con oportunidades significativas de comprensión y uso del lenguaje, permitiendo así responder a la complejidad del proceso lector y a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Bajo esta premisa de integración, resulta importante analizar las dos vertientes de enseñanza de la lectura y escritura que han predominado en la alfabetización inicial: la silábica y la fonémica. Si bien ambas se inscriben como métodos sintéticos, el punto de partida pedagógico y su impacto en el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante presentan divergencias. Al respecto, Dehaene (2014) sostiene que la instrucción basada en el fonema guarda una mayor correspondencia con la arquitectura neurocognitiva del procesamiento lector, al facilitar la

conexión entre el sistema visual y las áreas del lenguaje. En esta misma línea, Jiménez y Ortiz (2000) enfatizan que, aunque el español posee una estructura silábica relevante, es el fortalecimiento de la conciencia fonémica lo que garantiza una decodificación precisa y previene posibles dificultades de aprendizaje, superando así la automatización mecánica característica del método silábico tradicional.

A efectos de operacionalizar estas diferencias, la Tabla 1 presenta un análisis comparativo entre el enfoque silábico convencional y la propuesta fonológica promovida por ATAL. Esta síntesis permite examinar cómo cada perspectiva concibe la unidad de aprendizaje y su respectiva incidencia en la autonomía lectora de los estudiantes.

Tabla 1
Comparativo métodos silábico y fonético de lectura

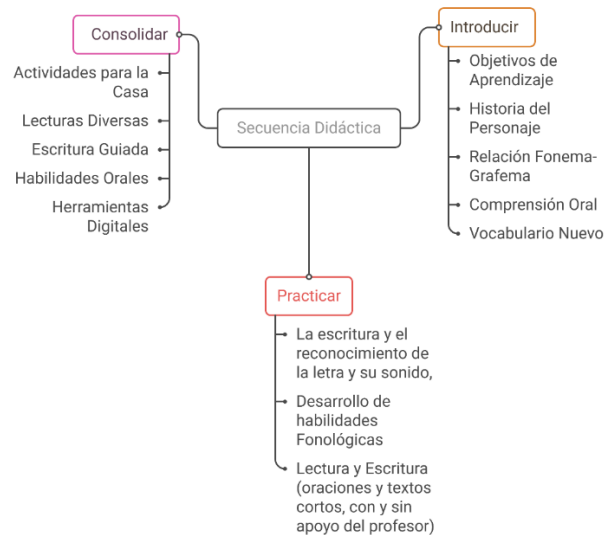
<i>Aspecto</i>	<i>Método Silábico</i>	<i>Método Fonológico (o Fonético)</i>
Unidad de aprendizaje	Parte de la sílaba como unidad fundamental para iniciar el proceso lector (Bravo, 2004).	Se sustenta en la identificación y manipulación de los fonemas, entendidos como los sonidos que conforman las palabras (Jiménez y O'Shanahan, 2008).
Proceso	Primero se enseñan las vocales, luego se combinan con consonantes para formar sílabas (ma, me, mi). Con estas, se construyen palabras y oraciones sencillas. "Como es un método que va de lo particular a lo general, en algunas ocasiones a los estudiantes se les puede dificultar la comprensión de las palabras o de los textos" (Lifeder, 2023).	Se enseñan los sonidos de las vocales y consonantes (Se basa en la conciencia fonológica). Luego, se combinan para formar sílabas y palabras, la lectura y la escritura se enseñan simultáneamente. "La conciencia fonológica es la base sobre la que se asienta el aprendizaje de la lectura y escritura. Sin ella, el niño no puede comprender el principio alfabético" (Jiménez y O'Shanahan, 2008).
Enfoque pedagógico	Memorización y repetición de unidades silábicas. La lectura es una decodificación de sílabas, sin enfocarse en el sonido de la consonante sola.	Comprensión de la asociación entre el sonido y la letra (correspondencia fonema-grafema) conocida como principio alfabético. La lectura es la traducción de un código sonoro a uno escrito.
Ventajas	Rapidez inicial: Es un método rápido para iniciar la lectura mecánica. Simplicidad: Su estructura es sencilla y fácil de seguir tanto para docentes como para alumnos. Orden: Sigue un orden lógico y progresivo (de sílabas simples a complejas).	Base científica: Es el método con mayor respaldo científico para prevenir dificultades lectoras (Dehaene, 2014). Comprensión: Facilita una lectura más fluida y, por tanto, una mejor comprensión, al automatizar la decodificación (Ehri, 2014). Autonomía: Permite al niño leer y escribir palabras que nunca ha visto, al comprender el código alfabético.

Aspecto	Método Silábico	Método Fonológico (o Fonético)
Desventajas	Lectura mecánica: Puede llevar a una lectura silabeante y lenta, dificultando la comprensión global del texto.	Abstracción inicial: Requiere que el niño comprenda el concepto abstracto de "sonido" (fonema).
	Falta de comprensión: "El niño puede leer, pero sin saber lo que lee" (Bravo, 2004).	Requiere formación: El docente necesita una sólida formación en conciencia fonológica para aplicarlo eficazmente.
	Problemas de ortografía: No ayuda a resolver irregularidades de la lengua ni la escritura de palabras con sílabas complejas.	Riesgo de mecanicismo: Si no se trabaja en un contexto de textos reales y significativos, puede volverse tan mecánico como el silábico.
	Memorización: Se apoya mucho en la memorización, lo que puede ser aburrido e ineficaz para algunos niños.	

Nota: La tabla muestra aspectos comparativos entre el método silábico y fonético, autores citados en la tabla.

En la actualidad, el enfoque pedagógico contemporáneo para la enseñanza inicial de la lectoescritura se orienta hacia la promoción del interés y la participación activa de los niños en prácticas sociales significativas de lectura y escritura, más que hacia una alfabetización formal temprana (Cassany, 2006; Solé, 1992). El objetivo es que el niño comience a leer con comprensión y a escribir con intención comunicativa, reconociendo la estructura sonora del lenguaje. En este sentido, la conciencia fonológica se mantiene como un pilar fundamental del aprendizaje lector y escritor, al facilitar la decodificación y la comprensión del lenguaje escrito (Defior, 2000). Autores como Jiménez y Ortiz (2000) y Bravo (2004) evidencian que la incorporación de actividades de rimas, segmentación silábica y manipulación de fonemas favorece significativamente el desarrollo del desempeño lector y escritor en los primeros años de escolaridad.

En este marco de referencia, el modelo ATAL se alinea con dichos postulados al fundamentarse en una ruta metodológica sistemática que organiza las rutinas de aprendizaje para fortalecer las habilidades precursoras. Esta estructura se operativiza mediante secuencias didácticas que trascienden la simple planeación, funcionando como andamiajes para el docente en el cumplimiento de objetivos semanales. Bajo un principio de flexibilidad curricular, el modelo permite ajustes contextuales siempre que se preserve la progresión jerárquica de las habilidades, garantizando un tránsito coherente de lo simple a lo complejo (BID et al., 2022).

Figura 1*Momentos de la Secuencia didáctica ATAL y actividades*

Nota. Elaborado a partir de (Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación LUKER, y Confa, 2022).

La figura 1 muestra una secuencia didáctica basada en enseñanza explícita y sistemática, en la cual el docente orienta, modela y retroalimenta el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo progresivo de la correspondencia grafema-fonema y la combinatoria de letras en niveles crecientes de complejidad (Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Luker & Confa, 2022).

En relación con la organización de la enseñanza, el programa ATAL estructura la introducción de las letras a partir de una progresión fonológica, y no alfabética, priorizando inicialmente relaciones grafema-fonema de menor complejidad para favorecer una adquisición gradual del sistema escrito. La secuencia inicia con las vocales, continúa con consonantes de alta frecuencia y avanza progresivamente hacia fonemas de mayor complejidad y dígrafos, siguiendo criterios de dificultad creciente sustentados en la evidencia sobre el aprendizaje lector (BID, 2022; Márquez de Arboleda et al., 2022).

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectoescritura se ha debatido entre enfoques sintéticos y analíticos. Estos últimos, representados por autores como Goodman (1982), conciben la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico” donde el sujeto interactúa con el texto partiendo de unidades globales con significado. No obstante, el modelo ATAL, aunque reconoce que el lenguaje es una actividad centrada en el significado, se distancia de la idea de aprendizaje

espontáneo de Goodman para adoptar una instrucción explícita y sistemática, fundamentada en que la decodificación precisa es el vehículo indispensable para alcanzar la comprensión autónoma

En este sentido, el aprendizaje lector puede comprenderse a partir de un modelo integrador en el que la decodificación y la comprensión lingüística interactúan de manera dinámica, tal como lo plantea el modelo de la lectura simple (Hoover & Tunmer, 2018), permitiendo explicar cómo el dominio del código escrito se articula con la construcción de significado.

Un aspecto importante para considerar es el planteado por Cruzat y Contreras (2019) y De La Peña et al. (2018), quienes señalan que el nivel sociocultural al que pertenecen los niños constituye un factor clave para comprender sus posibilidades de acceso a la cultura escrita y las condiciones en las que pueden desenvolverse en ambientes alfabetizadores. Este aspecto se configura como un determinante de la desigualdad, en tanto el dominio de la lectura y la escritura no solo incide en el rendimiento académico, sino que también constituye la base para aprendizajes posteriores. En el caso de los estudiantes del Centro Educativo Rural Limoncillo, estas condiciones adquieren especial relevancia debido a las particularidades un entorno rural disperso, donde el acceso a materiales de lectura, el acompañamiento en el hogar y las oportunidades de interacción con la cultura escrita pueden ser más limitados. A ello se suma la organización en aulas multigrado, que implica atender simultáneamente distintos niveles de aprendizaje, lo que representa un desafío adicional para la enseñanza sistemática de la alfabetización inicial. En este sentido, la implementación de propuestas pedagógicas estructuradas y acompañadas resulta fundamental para garantizar procesos sostenidos de alfabetización.

En este contexto, resulta fundamental consolidar propuestas pedagógicas que respondan a las condiciones del entorno rural y a la diversidad de ritmos de aprendizaje, garantizando una enseñanza explícita, sistemática y progresiva del código escrito, articulada con prácticas que promuevan la comprensión y el uso significativo del lenguaje.

3 Metodología

Esta investigación se implementa bajo un enfoque cualitativo, empleando la sistematización de experiencias como método para reconstruir y analizar críticamente el proceso desarrollado en torno a la implementación de la estrategia Aprendamos Todos a Leer en el Centro Educativo Rural Limoncillo, durante el periodo 2020–2024. Para ello se retoma la propuesta metodológica de Óscar Jara Holliday (2018), quien concibe la sistematización como un proceso de reflexión crítica que, a partir de la reconstrucción y ordenamiento de una experiencia, permite comprender la lógica del proceso vivido, así como identificar los actores y factores que intervinieron en su desarrollo.

Metodológicamente, el estudio se estructuró en cinco fases, conforme al esquema planteado por Jara (2018):

3.1 El Punto de Partida

Se parte de la experiencia vivida durante el desarrollo y la implementación de la estrategia "Aprendamos todos a leer" en el Centro Educativo Rural (CER) Limoncillo, ubicado en la zona rural del municipio de (Necoclí- Antioquia) entre los años 2020 y 2024. El interés se centra en comprender su impacto en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes.

3.2 El Objeto y los Objetivos de la Sistematización

Se formuló una pregunta orientadora como eje de la sistematización:

Pregunta Orientadora: ¿Cuál ha sido el aporte del programa "Aprendamos todos a leer" en el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y niñas del centro educativo rural Limoncillo entre los años 2020 a 2024?

3.2.1 Objetivos:

Objetivo General:

Comprender los aportes de la estrategia "Aprendamos todos a leer" en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas del Centro Educativo Rural Limoncillo entre los años 2020 a 2024.

Objetivos Específicos:

- Describir el proceso de implementación de la estrategia "Aprendamos todos a leer" en el Centro Educativo Rural Limoncillo.
- Identificar los resultados de la implementación de la estrategia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Interpretar los procesos de reconfiguración de la práctica pedagógica docente, a partir de la implementación de la estrategia ATAL.

3.3 La Recuperación del Proceso Vivido

Para la reconstrucción del proceso desde los actores se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas: Se inició con una conversación con los actores clave de la experiencia (estudiantes, exalumnos, docentes, coordinadora, madre de familia y tutora del programa) a partir de una matriz de preguntas, para recoger sus vivencias y percepciones. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando su participación directa en la implementación del programa.

Revisión documental: Se analizó material relevante como presentaciones de datos obtenidos y otros documentos de trabajo para triangular la información. Entre estos, se incluyeron documentos proporcionados por la Fundación LUKER relacionados con los resultados de las pruebas aplicadas en la institución durante el periodo de implementación.

3.4 La Reflexión de Fondo – Interpretación crítica del proceso

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque de análisis de contenido de tipo categorial, apoyado en procesos de categorización y triangulación de fuentes. Este análisis combinó categorías deductivas, derivadas de los objetivos de investigación, con categorías inductivas emergentes del examen de la información, lo que permitió una comprensión integral de la experiencia sistematizada.

Transcripción de las entrevistas: en una primera fase, las entrevistas fueron transcritas en formato escrito para posibilitar un análisis más riguroso, detallado y profundo de la información recolectada.

Codificación y categorización: se realizó un análisis de contenido de las transcripciones, a partir de una lectura detallada y comprensiva de las entrevistas. En función de los objetivos del estudio, se definió un sistema de categorías y subcategorías orientado a organizar, clasificar e interpretar la información recolectada. El conjunto final de categorías empleadas en las matrices de análisis se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis de la sistematización de experiencias

Categoría Principal	Subcategoría	Justificación y Conceptos Clave (Basados en las Fuentes)	Alineación Objetivos Específicos
Caracterización de la Estrategia ATAL: Estructura, Componentes e Implementación	Modelo Pedagógico y Estructura	Reconstruye la adopción del modelo de enseñanza explícita, sistemática, estructurada y secuencial promovido por ATAL.	Describir el proceso de implementación.
	Organización de la Enseñanza y Secuencias Didácticas.	Secuencias Didácticas como planes estructurados y rutina de aprendizaje. (Introducir, Practicar y Consolidar)	
	Uso y Gestión de Materiales y Recursos Didácticos.	Utilización de las guías, cuadernos de actividades, y herramientas específicas (Componedor de palabras, Lectómetros, y Mural de palabras)	
Reconfiguración de las Prácticas Pedagógicas: De la Práctica Silábica a la Instrucción Explícita	Adopción de la Instrucción Explícita y Modelación.	Evalúa la internalización de técnicas docentes claves como la modelación detallada (explicar la estrategia como si "pensara en voz alta"), la realimentación y corrección inmediata, y la guía constante durante la práctica con apoyo.	Interpretar los procesos de reconfiguración de la práctica pedagógica docente, a partir de la implementación de la estrategia ATAL.
	Planificación y Articulación Curricular.	Se centra en cómo los docentes planifican utilizando la rúbrica de aprendizajes y articulan los contenidos lingüísticos (ortografía, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) con las tipologías textuales.	
	Evaluación Formativa, Diferenciación y Remediación.	Examina el uso de la evaluación no solo para clasificar, sino para monitorear en tiempo real, identificar fortalezas y limitaciones, y planificar estrategias de diferenciación y apoyo para los niños rezagados.	
Logros y Aportes en Competencias Lectoras:	Desarrollo del Código lector y Escrito	Progresión de los estudiantes en las habilidades precursoras, como la conciencia fonológica, la relación fonema-grafema y la	Identificar los resultados de la implementación.

Categoría Principal	Subcategoría	Justificación y Conceptos Clave (Basados en las Fuentes)	Alineación Objetivos Específicos
Análisis de Resultados de Aprendizaje	(Decodificación y Principio Alfabético)	automatización del reconocimiento de palabras completas.	Comprender los aportes.
	Logro de Fluidez y Precisión Lectora/Escrita	Resultados en los componentes de la fluidez: velocidad, precisión y entonación (prosodia). Incluye la precisión en la escritura (uso del Contador de Palabras) y la minimización de errores recurrentes (omisión, adición, inversión).	
	Desarrollo del Lenguaje, Vocabulario y Comprensión	Impacto en las habilidades de nivel superior, como la ampliación del vocabulario (disponibilidad léxica), y la aplicación de estrategias de comprensión lectora en sus diferentes niveles (literal, inferencial y crítico).	
	Producción Textual y Competencia Comunicativa	Observa la capacidad de los estudiantes para producir textos de diversas tipologías, siguiendo las etapas de planificación, textualización, revisión y corrección, y el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).	

Sistematización en Matriz: Se organizaron los fragmentos o elementos relevantes de las entrevistas en las matrices de clasificación, asignando cada unidad de significado a las categorías correspondientes.

Triangulación: Se comparó la información proveniente de las diferentes fuentes para cada categoría, lo que permitió validar los hallazgos y construir una comprensión integral y detallada de la experiencia.

3.5 Los Puntos de Llegada

En esta fase final se consolidaron los hallazgos obtenidos, a partir de la integración de las categorías analíticas y la triangulación de la información, lo que permitió estructurar las conclusiones, discusiones y lecciones aprendidas en coherencia con los objetivos planteados y la pregunta de investigación.

Asimismo, las categorías y subcategorías definidas reflejan tanto la estructura del programa como los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y la reconfiguración de las prácticas pedagógicas de los docentes.

4 Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos derivados de la sistematización de la experiencia del programa "Aprendamos Todos a Leer" (ATAL) en el Centro Educativo Rural (CER) Limoncillo, enfocándose en la reconstrucción y el análisis crítico del proceso llevado a cabo entre los años 2020 y 2024.

Reconstrucción de la experiencia: Como parte del proceso de sistematización, se realizó una reconstrucción narrativa de la experiencia que permitió contextualizar la implementación del programa y comprender los cambios pedagógicos ocurridos en el tiempo.

En sus inicios, la enseñanza de la lectura y la escritura en el Centro Educativo Rural Limoncillo de Necoclí, Antioquia, se desarrollaba en aulas multigrado bajo el método silábico, apoyado principalmente en la cartilla Nacho. Este enfoque tradicional, ampliamente aceptado por docentes, familias y estudiantes, permitió durante años el aprendizaje de la lectoescritura mediante la identificación y combinación de sílabas. Sin embargo, con el tiempo se evidenciaron limitaciones, especialmente en la fluidez lectora y en la consolidación del principio alfabético.

A finales de 2016, tras un proceso de reflexión y diálogo entre docentes sobre los desafíos y limitaciones que enfrentaban los estudiantes, se decidió implementar una metodología basada en la conciencia fonológica, orientada a fortalecer la relación entre los sonidos del habla y su representación escrita. La transición hacia esta nueva propuesta pedagógica representó un desafío significativo, ya que implicó salir de una “zona de confort” construida durante años de prácticas tradicionales. No obstante, este cambio permitió renovar la enseñanza, incorporando actividades lúdicas con rimas, canciones y juegos de sonidos. Los estudiantes aprendieron a segmentar palabras en sílabas y a identificar fonemas, desarrollando así una base sólida para fortalecer los procesos de lectura y escritura, lo que les permitió mayor autonomía en estas habilidades.

Para finales de 2017, los resultados fueron notorios: los estudiantes mostraban mayor confianza al leer y escribir, y el aula se transformó en un espacio dinámico, participativo y creativo, donde la lectura se vivía como una aventura y la escritura como una forma auténtica de expresión.

Análisis de la información

Los resultados de esta sistematización se estructuraron en categorías de análisis diseñadas para dar cumplimiento a los objetivos específicos de la investigación. Estos hallazgos evidencian los aportes de la estrategia ATAL en el CER Limoncillo a través de tres ejes fundamentales: el proceso de implementación metodológica, el cambio en las prácticas pedagógicas docentes y el impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La Tabla 3 presenta la correspondencia entre estas categorías y los propósitos que orientaron el estudio, permitiendo una visión integral de la experiencia.

Tabla 3

Categorías de análisis y objetivos específicos de la sistematización de la experiencia.

Categoría de Análisis	Objetivo Específico
Caracterización de la Estrategia ATAL: Estructura, Componentes e Implementación	Describir el proceso de implementación de la estrategia.
Transformación Pedagógica Docente: De la Práctica Silábica a la Instrucción Explícita.	Reconocer los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes.
Logros y Aportes en Competencias Lectoras: Análisis de Resultados de Aprendizaje	Identificar los resultados de la implementación de la estrategia en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1 Caracterización de la Estrategia ATAL: Estructura, Componentes e Implementación

4.1.1 Subcategoría: Modelo Pedagógico y Estructura:

La implementación de la estrategia ATAL se describe por las docentes como un cambio en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, al pasar de una metodología tradicional de tipo silábico a un enfoque de enseñanza explícita, sistemática y estructurada, centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica. El modelo previo a ATAL se caracterizaba por una estructura rígida basada en el método silábico. La docente DDL expone las limitaciones de este enfoque al señalar que: “Iniciábamos con las vocales, luego combinaciones simples, y los niños repetían y repetían... sentía que muchos se quedaban atrás... no sabía cómo trabajar con ellos sin presionarlos”. Este relato evidencia que el método tradicional, apoyado en la cartilla Nacho, producía una lectura “mecánica y fragmentada”, donde el estudiante memorizaba estructuras aisladas sin alcanzar una comprensión real de la lógica del lenguaje.

En contraste, la estrategia ATAL introduce un enfoque que inicia desde lo auditivo. Como señala la docente DDL, la metodología “parte de lo auditivo, de lo que ellos escuchan, sienten,

tocan”, lo cual es interpretado por las docentes como una modificación en la forma de aproximarse al proceso lector. En este sentido, la transición es descrita como el paso de una enseñanza centrada en la memorización de combinaciones silábicas hacia procesos de reconocimiento, exploración y comprensión de los sonidos del lenguaje.

Por su parte, la docente DSB explica que, si bien su práctica ya buscaba desarrollar la conciencia fonológica, esta carecía de una base técnica organizada: “Siempre he guiado el proceso de lectoescritura por medio del desarrollo de la conciencia fonológica... [pero] antes lo hacía de una forma empírica, inventando cuentos que involucraran el fonema y el grafema”. La docente reconoce que la llegada de ATAL “transformó lo anterior al introducir metodologías explícitas”, proporcionándole “materiales interactivos y herramientas diseñadas para consolidar el aprendizaje en etapas iniciales”. Asimismo, DSB destaca que este cambio fue posible gracias al “acompañamiento en el aula por parte de tutores”, lo cual permitió sistematizar la enseñanza y fortalecer tanto la oralidad como la comprensión lectora.

Según DSB, el modelo le permitió organizar la enseñanza para que el estudiante logre “asociar ese sonido a una grafía”, fomentando una “comprensión más sólida del principio alfabético” y permitiendo que los alumnos logren “identificar cuando omiten letras, haciendo la corrección de inmediato”.

En conjunto, estos relatos permiten identificar que la implementación de ATAL es comprendida por las docentes como un cambio y reorganización de las prácticas pedagógicas y didácticas, tanto en la secuencia de enseñanza como en los recursos y estrategias utilizados, particularmente en la incorporación de actividades orientadas al desarrollo de habilidades fonológicas. Como consecuencia de este cambio en la enseñanza, la naturaleza explícita, sistemática, estructurada y secuencial del modelo pedagógico de ATAL se refleja en cómo los estudiantes han dejado de ver la lectura como un proceso de adivinación para entenderlo como un sistema de sonidos y reglas.

Este proceso se hace tangible en los relatos de los estudiantes, donde la instrucción directa y explícita de los fonemas permite que logren discriminar auditivamente grafemas que antes les confundían. Por ejemplo, el estudiante EER explica: “las letras que suenan igual, como la b y la v ... al principio me confundía, pero ahora ya sé cuál es cuál”. Esta distinción entre sonidos similares es el resultado directo de una instrucción fonológica clara. Asimismo, el estudiante EAR da cuenta de su progreso en la conciencia fonológica al recordar que 'antes me

costaba mucho juntar las letras', lo que indica que la enseñanza se centró en la unidad sonora antes que en la palabra global. Finalmente, la comprensión de que existe un 'truco' o método lógico para leer, como menciona EER al decir que 'es fácil cuando ya le agarras el truco', confirma que la docente hizo explícitos los pasos del código alfabético, permitiendo que el estudiante se apropie de la técnica con seguridad.

La implementación del modelo "Aprendamos Todos a Leer" (ATAL) en el CER Limoncillo ha supuesto una reconfiguración de la enseñanza de la lectoescritura, pasando de una práctica empírica a una instrucción sistemática y explícita. Esta evolución se hace tangible en el fortalecimiento de las habilidades precursoras, las cuales actúan como los cimientos necesarios para el éxito lector. En la Tabla 4, se sistematiza cómo la estructura del modelo y las mediaciones didácticas que impactan directamente en el progreso de los estudiantes, validado a través de las voces de los actores clave:

Tabla 4

Sistematización de Habilidades Precursoras, Testimonios de los Actores y Estrategias del Modelo ATAL

Habilidad Precursora	Evidencias desde las Voces de Estudiantes y Docentes	Mediaciones Didácticas
Conciencia Fonológica	Las docentes DDL y DSB coinciden en que la instrucción ahora inicia en el sonido antes que en la letra; DDL relata que el estudiante ya no se bloquea, sino que “pregunta rápidamente por el sonido” para avanzar. Esto se refleja en la capacidad de discriminación auditiva de los alumnos, como el caso de EER, manifiesta con claridad: “las letras que suenan igual, como la b y la v ... al principio me confundía, pero ahora ya sé cuál es cuál”, demostrando que la enseñanza explícita del fonema eliminó la confusión visual.	Instrucción fonológica dirigida: Segmentación de sonidos, rimas y juegos de identificación de sonido inicial/final mediante las historias de los personajes de los Megalibros.
Principio Alfabético	La transición del sonido a la grafía es descrita por las docentes como el núcleo de la decodificación. El estudiante EAR reconoce su progreso al decir que “antes me costaba mucho juntar las letras”, una dificultad superada gracias a que la docente DSB se enfoca en que logren “asociar el sonido a una grafía”. El éxito de esta estructura secuencial es resumido por EER al descubrir la lógica del sistema: “es fácil cuando ya le agarras el truco”, lo que confirma que el código ya no es un misterio sino una técnica dominada.	Uso del Componedor de Palabras: Construcción física de palabras, relación fonema-grafema y corrección inmediata de omisiones o sustituciones de letras durante la escritura.
Vocabulario	Las docentes describen que cada lectura es una oportunidad para “conocer diferentes animales y un nuevo vocabulario”, integrando palabras complejas al habla cotidiana. Los estudiantes validan este avance: ELP afirma con orgullo que ahora “puedo escribir cosas que pienso y quiero decir”, mientras que EER asegura que tener más palabras le permite “entender mejor lo que los maestros dicen”. Esto demuestra	Mural de Palabras: Registro visual y recuperación de términos nuevos, enseñanza explícita de significados, inferencia por contexto y construcción colectiva de

Habilidad Precursora	Evidencias desde las Voces de Estudiantes y Docentes	Mediaciones Didácticas
	que el vocabulario actúa como un puente hacia la comprensión académica.	oraciones.
Automatización Lectora	La docente DSB atribuye la agilidad de los estudiantes a la “práctica sistemática y repetición guiada”. Esta automatización se percibe en la seguridad del estudiante, quien deja de silabear para reconocer palabras completas. Los docentes utilizan el seguimiento de “palabras leídas correctamente por minuto” como indicador técnico. Los estudiantes evidencian avances en automatización lectora al expresar "ya leo más rápido que antes" (ELP), "antes me demoraba mucho, ahora reconozco palabras rápido" (EAR) y "antes me costaba más leer, ahora entiendo y sigo más fácil" (EER), manifestaciones que permiten inferir una disminución progresiva del esfuerzo requerido para el reconocimiento de palabras y una mayor fluidez en el acceso al código escrito.	Práctica sistemática: Uso de tarjetas de palabras (<i>flashcards</i>), lectura repetida de textos breves y monitoreo constante de la velocidad lectora para reducir el esfuerzo de decodificación.
Fluidez Lectora	Se manifiesta como el resultado final de la estructura de ATAL. La docente DDL resalta el cambio actitudinal: los niños pasaron de “evitar leer” a decir “saben que pueden”. Los testimonios de los estudiantes son contundentes respecto a su independencia; EAR celebra que “ahora ya puedo leer cuentos, solito” y ELP refuerza esta idea al decir simplemente “puedo leer solito”. La fluidez aparece aquí no solo como velocidad, sino como la conquista de la autonomía y el disfrute.	Modelado y Prosodia: Lectura en voz alta, uso del Lectómetro, práctica de rimas, canciones y trabalenguas para trabajar la entonación, el ritmo y la expresión oral.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del CER Limoncillo (2025).

La información presentada en esta tabla permite observar que, en el CER Limoncillo, la implementación del modelo ATAL va más allá de una enseñanza centrada únicamente en ejercicios repetitivos. Las voces de los entrevistados y las prácticas pedagógicas descritas muestran cómo las mediaciones didácticas favorecen avances concretos en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el paso de una lectura basada en la intuición o la “adivinación” hacia un proceso de decodificación más consciente. Como reflejan los testimonios, la enseñanza explícita de habilidades precursoras ofrece a los niños herramientas para comprender mejor el funcionamiento del sistema escrito, fortaleciendo progresivamente su confianza frente a los textos y su capacidad para iniciar procesos de lectura con mayor autonomía.

4.1.2 Subcategoría Organización de la Enseñanza y Secuencias Didácticas:

La organización de la enseñanza, según se evidencia en las entrevistas, sigue una planificación progresiva centrada en el fortalecimiento secuencial de la conciencia fonológica. Esta dinámica se sustenta en prácticas sistemáticas que aseguran la consolidación del aprendizaje, garantizando que cada actividad mantenga un orden lógico dentro de la ruta metodológica del programa.

En este sentido, Las docentes describen prácticas recurrentes que revelan una rutina pedagógica constante, como el uso diario de la cartelera fonológica para repasar sonidos específicos. Por ejemplo, la docente DSB señala: “La cartelera fonológica la utilizo para reforzar la conciencia fonológica, todos los días al iniciar la clase, repasamos los fonemas, destacando sonidos específicos y asociándolos con imágenes o palabras”, y agrega que “con el componedor de palabras dicto cinco palabras todos los días, permitiendo que el estudiante pronuncie y asocie ese sonido a una grafía”. De manera complementaria, la docente DDL expresa: “La cartelera es mi aliada diaria, la usamos para repasar sonidos, hacer juegos de adivinanzas o construir palabras”, lo cual confirma la permanencia de actividades organizadas dentro de una secuencia didáctica progresiva.

Esta organización secuencial es reconocida y valorada por los propios estudiantes, quienes desarrollan el Principio Alfabético a través de la práctica dirigida. El estudiante EAR describe esta progresión al mencionar que “primero nos enseñaron las letras fáciles y después juntarlas”, lo cual valida la jerarquía de aprendizaje del modelo. Por su parte, EER destaca la importancia de la mediación docente al afirmar que “cuando uno no entiende, la profe vuelve a explicar antes de seguir”, lo cual evidencia un proceso de enseñanza que prioriza la consolidación de habilidades antes de avanzar hacia niveles de mayor complejidad.

En continuidad con lo expuesto sobre la organización de la enseñanza, y considerando la secuencia didáctica establecida por ATAL para el desarrollo de cada unidad o fonema, en la Tabla 5 se organiza la información obtenida mediante entrevistas a la tutora, la coordinadora del programa, docentes y estudiantes. El propósito es analizar cómo dicha secuencia se traduce en la práctica pedagógica y se refleja en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 5*Manifestaciones de la secuencia didáctica propuesta por ATAL en las voces de los entrevistados*

Componente de la Secuencia Didáctica ATAL	Manifestaciones de la Secuencia Didáctica en la Práctica Pedagógica
Conciencia Oral (cuento, escucha activa, predicciones y vocabulario)	El inicio de la secuencia se organiza a partir de relatos contextualizados que preparan el aprendizaje fonológico. La coordinadora CPL explicó que semanalmente se trabajaba con “cuentos alusivos a la consonante a trabajar esa semana, donde se le realizan preguntas de predicciones y luego de comprensión”, evidenciando que el cuento cumple función de activación oral y anticipación cognitiva. Esta práctica es reforzada por DSB, quien señaló que “una de las estrategias que más me ha funcionado es el cuento que trae para cada letra” y destacó su valor para transversalizar contenidos y ampliar vocabulario. Desde la experiencia estudiantil, ELP manifestó: “también me gustó cuando la profe nos hacía preguntas y yo sí sabía la respuesta”, mostrando participación en procesos de comprensión oral.
Conciencia Fonológica (Aislamiento del Sonido, Rimas y Segmentación oral)	En el segundo momento se evidencia un trabajo intencional centrado en la discriminación auditiva antes de presentar la letra. La tutora TDL explicó que modelaba con los docentes estrategias como el “juego fonológico”, mientras DDL afirmó que el programa “parte de lo auditivo, de lo que ellos escuchan, sienten, tocan”, permitiendo que los niños “reconozcan sonidos primero”. Además, destacó el uso de rimas y juegos sonoros como parte cotidiana del trabajo. Esto coincide con ELP, quien expresó: “me gustó jugar con los sonidos, como cuando hacíamos rimas o separábamos las palabras en partes”, y con EJD, quien afirmó que aprendió a leer sílabas juntando sonidos.
Enseñanza del Grafema (Presentación de la Letra y Asociación Sonido-Forma)	La introducción del grafema se realiza una vez consolidada la percepción auditiva. DSB explicó que diariamente repasa fonemas mediante la cartelera fonológica, “destacando sonidos específicos y asociándolos con imágenes o palabras”, mientras DDL señaló que observa si los estudiantes “ya hacen relaciones entre letras y sonidos”. En esta misma línea, EAR expresó: “la ‘m’ suena ‘mmm’ y la ‘s’ suena ‘sss’”, lo que evidencia apropiación del principio alfabético.
Práctica Guiada (Componedor, Modelación y Retroalimentación Inmediata)	La práctica guiada aparece como uno de los momentos más visibles en las entrevistas docentes. TDL indicó que acompañaba mediante “modelaciones” donde mostraba cómo aplicar estrategias como el “componedor”. De manera complementaria, DSB explicó que con este recurso dicta cinco palabras diarias para que el estudiante “pronuncie y asocie ese sonido a una grafía”, favoreciendo corrección inmediata. DDL señaló que el componedor permite que los niños manipulen letras “como si fuera un juego”. Esta práctica se refleja en EER, quien afirmó que ahora puede escribir palabras completas como “mariposa” o “elefante”.
Práctica Autónoma / Consolidación (Lectura, Escritura y Apoyo en Casa)	La consolidación se expresa en la progresiva autonomía lectora y escritora del estudiante y en la articulación con la familia. DSB indicó que realiza “reuniones y talleres donde explico la metodología y brindo herramientas para apoyar desde casa”, mientras DDL enfatizó “lo importante que es repetir en casa los sonidos, leer juntos, cantar rimas”. En correspondencia, EDP afirmó: “Ahora puedo leer mis libros favoritos y escribir cartas a mis amigos”; EAR señaló que ya lee cuentos solo y mensajes familiares. Estas respuestas muestran transferencia del aprendizaje fuera del aula.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del CER Limoncillo (2025).

El análisis conjunto de las voces de docentes, tutores del programa y estudiantes permite reconocer que la secuencia pedagógica propuesta por ATAL sigue una lógica progresiva en la

enseñanza de la lengua escrita. Los testimonios muestran que el aprendizaje avanza desde la oralidad y el reconocimiento de sonidos hacia la lectura y la escritura autónoma.

Asimismo, se evidencia que cada momento de la secuencia cumple una función específica: mientras docentes y tutora orientan y acompañan el proceso, los estudiantes reflejan la apropiación gradual del código escrito. En este sentido, la secuencia didáctica se configura como un andamiaje pedagógico que aporta seguridad y continuidad al desarrollo alfabético.

4.1.3 Subcategoría Uso y Gestión de Materiales y Recursos Didácticos:

Los materiales didácticos en el modelo ATAL no se limitan a ser soportes físicos; actúan como mediadores que facilitan la transición entre la instrucción docente y la comprensión del estudiante. La Tabla 6 presenta un análisis que vincula el propósito de cada recurso con la percepción de los actores educativos, permitiendo identificar cómo la gestión de estas herramientas, tanto en el aula como en el hogar, fortalece el desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura y la escritura.

Tabla 6

Análisis de Triangulación sobre el Uso y Gestión de Materiales Didácticos en el Aula.

Propósito	Recurso Didáctico	Apropiación y Percepción de los Actores
Recursos para la Conciencia Fonológica y Silábica	Cartelera Fonológica	La cartelera es un apoyo visual permanente y sistemático. La docente DSB la usa “todos los días al iniciar la clase” para reforzar la decodificación, mientras que DDL la define como su “aliada diaria” en actividades de adivinanzas y construcción de palabras. Esta presencia constante se refleja en la memoria del estudiante EDP, quien la identifica como un elemento central de su aprendizaje: “dibujaría una cartelera con muchas letras y dibujos”. En conjunto, estas voces permiten observar que la cartelera fonológica funciona como apoyo visual permanente en el aula y como referencia constante en el trabajo fonológico.
	Tabla Elkonin y La Palabra Protagonista	Estas Herramientas facilita la segmentación de sonidos y sílabas, permitiendo que los niños comprendan la estructura de lo que leen. La tutora TDL menciona actividades relacionadas con rimas y separación de palabras como apoyo para estudiantes con dificultades, mientras que el estudiante ELP demuestra haberle “agarrado el truco” al proceso al afirmar que le gusta “separar las palabras en sílabas, como ca-sa o pe-rro”. Esto evidencia que los alumnos ya no solo repiten mecánicamente, sino que comprenden la lógica con la que se construyen las palabras.
Herramientas de Manipulación y Construcción	Componedor de Palabras	El componedor de palabras se reconoce como un recurso central en el proceso de asociación entre sonido y grafía dentro de ATAL. Según la

Propósito	Recurso Didáctico	Apropiación y Percepción de los Actores
(Principio Alfabético)		coordinadora CLL, el programa dispone de “un componedor grande para dictados grupales y uno pequeño para el individual”, lo que evidencia su uso en distintos momentos del trabajo pedagógico. La docente DSB destaca que este material permite al estudiante “asociar el sonido a una grafía” y señala que los alumnos “logran identificar cuando omiten letras, haciendo la corrección de inmediato”, lo que refleja procesos metacognitivos durante el aprendizaje. Por su parte, la docente DDL lo califica como un “éxito” porque los niños lo perciben como un juego en el que, “sin darse cuenta, están formando sílabas y palabras”. Esta valoración coincide con lo expresado por la tutora TDL, quien refiere su utilización en las modelaciones realizadas con docentes para orientar intervenciones pedagógicas frente a dificultades de aprendizaje.
Recursos de Seguimiento y Consolidación	Lectómetro y Contador de Palabras	El lectómetro y el contador de palabras son valorados por las docentes no solo como instrumentos de evaluación, sino como herramientas de acompañamiento pedagógico. La docente DSB y la docente DDL explican que estos recursos no tienen como fin principal “poner una nota”, sino que buscan “motivar al niño y darle una ruta clara de mejora”, permitiendo que el aprendizaje sea “más interactivo y dinámico, adaptándose a las necesidades de cada estudiante”. En concordancia con esta visión, la tutora TDL describe la ejecución técnica al señalar que se utilizan para “registrar la cantidad de palabras que lee cada estudiante en un minuto”. Esta gestión integral impacta directamente en el hogar; la madre de familia MJP confirma la efectividad del proceso al observar que su hijo “antes leía muy lento, palabra por palabra, como adivinando”, ahora, gracias al dominio de los sonidos y al monitoreo constante, “las lee más corrido, más suave”.
	Recursos Complementarios	El programa permite que el aprendizaje se extienda más allá del salón de clases, involucrando activamente a las familias. La docente DSB destaca el valor de las “herramientas diseñadas para el trabajo en casa” para reforzar lo aprendido. La efectividad de este material se refleja en el testimonio de la madre MJP, quien explica que usaban “sus tarjetitas con las letras” y reforzaba el proceso pidiéndole al niño que “se acordara del sonidito”, asegurando que el estudiante reciba el mismo mensaje tanto en el colegio como en su casa.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del CER Limoncillo (2025).

Las voces presentadas en este análisis permiten reconocer que la efectividad de los recursos didácticos está en su capacidad para hacer más comprensible y cercano el proceso de aprendizaje. Se evidencia que, mientras las docentes y la tutora resaltan el valor técnico de herramientas como el componedor y el Lectómetro, los estudiantes y las familias perciben en su uso mayor seguridad y autonomía durante el proceso lector.

Además, el uso constante de estos materiales favorece que los estudiantes avancen de una lectura basada en intentos o adivinaciones hacia una decodificación más consciente, mostrando que la combinación de recursos concretos y acompañamiento en casa fortalece el dominio del código alfabético.

4.2 Categoría: Reconfiguración de las Prácticas Pedagógicas: De la Práctica Silábica a la Instrucción Explícita

La categoría Reconfiguración de las Prácticas Pedagógicas: De la Práctica Silábica a la Instrucción Explícita se propone reconstruir el tránsito metodológico desde la enseñanza silábica tradicional hacia el enfoque fonético y sistemático documentado en el CER Limoncillo. A partir de la sistematización de las experiencias y voces de los actores participantes, el análisis se estructura en tres ejes de reflexión crítica: primero, la Adopción de la Instrucción Explícita y Modelación, donde se interpreta la transición de la repetición mecánica hacia el modelado consciente del código fonético; segundo, la Planificación y Articulación Curricular, que examina la organización de la secuencia didáctica en la cotidianidad escolar; y finalmente, la Evaluación Formativa, Diferenciación y Remediación, que aborda los sentidos otorgados al seguimiento del progreso individual. Esta estructura permite organizar los aprendizajes derivados de la práctica para identificar cómo se manifiesta la transición hacia el modelo de instrucción explícita en el ejercicio docente.

4.2.1 Subcategoría Adopción de la Instrucción Explícita y Modelación:

Antes de la implementación del programa ATAL en el CER Limoncillo, prevalecía un enfoque de enseñanza de corte tradicional basado en el método silábico. Esta práctica, apoyada principalmente en la cartilla Nacho, se centraba en la repetición mecánica en lugar de la modelación explícita de estrategias para la decodificación. Al respecto, la docente DDL relató que, “antes de conocer el programa 'Aprendamos todos a leer', trabajaba con 'lo tradicional: lo que siempre se ha hecho, como el método silábico”, indicando que: “Iniciábamos con las vocales, luego combinaciones simples, y los niños repetían y repetían”. Este método priorizaba la memorización, omitiendo la demostración paso a paso de la relación fonema-grafema que hoy propone la instrucción explícita. De este modo, las dinámicas previas descritas por las docentes estaban “ampliamente aceptadas por las familias y estudiantes”, lo que evidencia un apego a una

zona de confort pedagógica que el programa ATAL buscó reconfigurar hacia procesos más conscientes y significativos.

Aunque el método silábico “a algunos les funcionaba”, la docente DDL observó que, bajo ese esquema, “muchos se quedaban atrás”. Aquellos estudiantes que presentaban “dificultades de pronunciación o atención” se rezagaban sistemáticamente, y el docente, en sus propias palabras, “no sabía cómo trabajar con ellos sin presionarlos”. Este relato de DDL evidencia la ausencia de estrategias de corrección inmediata y de una enseñanza diferenciada que permitiera prevenir la fijación de errores. En consecuencia, el modelo tradicional dejaba a los educadores sin herramientas pedagógicas claras para intervenir en casos específicos, limitando el acompañamiento a una presión que no garantizaba el aprendizaje.

Por otro lado, como se ha señalado previamente, la docente DSB ya utilizaba el desarrollo de la conciencia fonológica como principio rector en la enseñanza de la lectoescritura antes de la llegada de ATAL, razón por la cual el programa le resultó particularmente afín. Sin embargo, en aquel entonces, DSB lo desarrollaba de una “forma empírica, inventando cuentos que involucraran el fonema y el grafema”. Con dicho método, ella buscaba que el estudiante “relacionara ese hecho o situación al momento de desarrollar las actividades”; no obstante, en palabras de la docente, el programa ATAL “transformó lo anterior al introducir metodologías explícitas”. Estas metodologías están diseñadas para desarrollar, de manera estructurada, habilidades precursoras como la conciencia fonológica y el principio alfabético. Esta transición se hace evidente en el testimonio del estudiante ELP, quien, al ser consultado sobre su aprendizaje, logra verbalizar esta lógica fonética: “Mmm... creo que fue que las palabras tienen sonidos y que si las escucho bien, puedo escribirlas sin equivocarme tanto” Finalmente, DSB reconoce que el programa le proporcionó “materiales interactivos y herramientas diseñadas para consolidar el aprendizaje”, permitiéndole garantizar un proceso educativo “más estructurado y efectivo”.

La tutora TDL señala que una de las claves de esta reconfiguración de la pedagogía fue la modelación. A través de sus “modelaciones”, mostraba a los docentes cómo aplicar estrategias del programa “como si pensara en voz alta”, haciendo visibles los pasos mentales que un lector debe seguir. Esta práctica ayudó a los docentes a comprender cómo introducir una estrategia, cómo guiar la práctica inicial y cómo realizar un seguimiento efectivo y brindar retroalimentación oportuna.

Los docentes DSB y DDL expresan que, con ATAL, por primera vez cuentan con un camino claro para enseñar: saben qué explicar, cómo hacerlo y en qué momento intervenir. Destacan que ahora pueden trabajar con estudiantes con dificultades “sin presionar”, usando repeticiones, actividades visuales y juegos de sonidos para consolidar lo enseñado. La docente DDL incluso comparte estas técnicas con los padres, enseñándoles “cómo corregir sin regañar”, evidencia de que ha interiorizado la instrucción explícita y sus principios de realimentación inmediata y respetuosa.

Para la coordinadora del programa CLL, este proceso se refleja en la práctica cotidiana: los docentes aplican la secuencia tal como está diseñada, dominan la “ruta metodológica” y guían a los estudiantes con explicaciones claras, apoyos concretos y práctica guiada. La tutora TDL afirma que esta transición permitió pasar de una enseñanza “muy mecánica” a otra más “innovadora”, que enseña a leer “sin presionar, con juegos, con sentido”, partiendo de una modelación sistemática, explícita y con un acompañamiento diferenciado.

En síntesis, las voces de los actores evidencian que la adopción de la instrucción explícita y la modelación no solo reconfiguró las prácticas docentes, sino también la relación de los estudiantes con la lectura. Este enfoque fortaleció su escucha activa, permitiéndoles comprender que el lenguaje tiene una lógica interna; como bien lo describe ELP: “las palabras tienen sonidos y si las escucho bien, puedo escribirlas sin equivocarme tanto”. Esta comprensión les ha permitido participar de forma más segura, transformando el proceso en el descubrimiento de un “secreto”, tal como relata EDP: “me parecía magia que las palabras se convirtieran en palabras reales en mi mente. ¡Es como si hubiera descubierto un secreto!”.

Los estudiantes ahora se sienten acompañados en cada paso y esa confianza se traduce en una autonomía real fuera del tablero. El impacto de aprender con un método claro se refleja en la satisfacción de valerse por sí mismos; así lo manifiesta EAR al recordar el momento en que pudo desprenderse de la ayuda del adulto: “me sentí muy orgulloso cuando leí mi primer cuento completo sin ayuda”. Esta transición hacia la independencia se complementa con una nueva actitud frente al error, como indica EER: “aprendí a no tener miedo de equivocarme y a escuchar mejor”.

Así, ATAL consolidó un modelo en el que el docente modela y guía, pero es el estudiante quien finalmente se empodera de su proceso. Esta coherencia metodológica ha logrado que el

niño deje de ser un repetidor de sílabas para convertirse en un explorador que, en palabras de ELP, entiende que “leer es como descubrir un tesoro”

4.2.2 Subcategoría Planificación y Articulación Curricular:

En este apartado se describe cómo el equipo docente reconfiguró su planificación semanal al integrar los instrumentos técnicos de ATAL, tales como la Rúbrica de Aprendizajes y las secuencias didácticas. Se analiza la capacidad de las docentes para articular la enseñanza de los fonemas con tipologías textuales complejas, demostrando, mediante el testimonio de los actores directos, un fortalecimiento en la organización curricular. Si bien existían procesos de planeación previos, la implementación del programa permitió transitar de una práctica predominantemente empírica hacia una estructura metodológica más sistémica, coherente y efectiva.

Antes de ATAL: planificación intuitiva y articulación parcial, Como se ha venido comentando anteriormente, la labor pedagógica en el CER Limoncillo se sustentaba en una organización de corte intuitivo. Si bien las docentes tenían presente el marco de los Estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), su aplicación en el aula dependía más de la experiencia personal y el criterio individual que de una ruta metodológica estandarizada. En este escenario, prevalecía el enfoque tradicional centrado en el método silábico y la secuencia propuesta por la cartilla Nacho Lee. Tal como se ha evidenciado en los relatos de la docente DDL, este periodo estuvo marcado por una dinámica de repetición: “era lo tradicional... que los niños repitieran y repitieran”. Esta estructura, aunque permitía ciertos avances en la decodificación, carecía de la progresión sistémica necesaria para guiar con éxito el desarrollo integral del lenguaje escrito.

Por otro lado, la articulación curricular dependía casi por completo de la creatividad del docente. DSB lo expresa con honestidad: “trabajaba la conciencia fonológica de forma empírica... inventando cuentos que involucraran el fonema y el grafema”. Este esfuerzo personal revela compromiso, pero también la ausencia de herramientas sistemáticas que permitieran conectar los contenidos lingüísticos con tipologías textuales o con otros aprendizajes del currículo. Esta falta de estructura afectaba también la atención a la diversidad. La docente DDL reconoce que, frente a estudiantes con dificultades, “no sabía cómo trabajar con ellos sin presionarlos”, lo que evidencia que la planificación no incorporaba estrategias de intervención

temprana, diferenciación ni actividades graduadas. Antes de ATAL, existía intención pedagógica, pero no existía un camino claro para llevarla a cabo.

Después de ATAL: planificación estructurada y articulación explícita, con la llegada de ATAL, la planificación se transformó en un proceso metódico, secuencial e intencionado. Los docentes comenzaron a trabajar con una guía docente que contiene la ruta metodológica, la progresión de fonemas, actividades detalladas, tipologías textuales y las experiencias de aprendizaje. DSB señala el cambio con claridad: “ahora todo tiene un orden... una estructura... uno ya sabe cómo avanzar”. Esto permitió superar la improvisación y consolidar una planificación con metas claras y aprendizajes articulados.

Así mismo, la coordinadora CLL confirma este cambio al afirmar que, el equipo docente ha fortalecido “el conocimiento de la ruta metodológica”, un criterio que además se evalúa en los procesos de acompañamiento pedagógico. La tutora TDL complementa esta perspectiva, indicando que su labor se centra en “que los docentes se apropien de la secuencia didáctica”, asegurando que cada clase avance conforme a la planificación del programa y enfatiza que los docentes le manifiestan que “yo antes lo hacía todo muy mecánico, ahora es más innovador”

De igual forma la tutora TDD del programa relata cómo se lleva a cabo el acompañamiento para garantizar la fidelidad del modelo frente a los desafíos en el aula: TDD define su rol como tutora: “acompañar a los docentes en todo el proceso de implementación del programa. No era solo llegar a mirar qué hacían, sino estar ahí con ellos, apoyarlos, resolver dudas, mostrarles cómo usar los materiales, y, sobre todo, animarlos”. Ella enfrentó las dificultades comunes de la implementación: **Escepticismo y Sobrecarga**, Reconoce que “A veces me encontraba con docentes muy sobrecargados o que no creían mucho en el programa al principio”. Este escepticismo es un obstáculo que el programa busca superar al ofrecer estrategias basadas en evidencia para combatir la "crisis del aprendizaje”.

Como consecuencia de este fortalecimiento, la planificación curricular empezó a organizarse de manera más coherente y articulada. La Rúbrica de Aprendizajes (que articula los Estándares de Competencia y los DBA) orienta ahora la planificación semanal. Esto permitió a los docentes vincular la enseñanza de fonemas con contenidos lingüísticos más amplios. En los grados segundo y tercero, por ejemplo, ATAL trabaja la comprensión y producción de diferentes tipologías textuales, lo que TDL describe como “una enseñanza más completa... no solo letras, sino también textos con sentido”. La articulación no se limita al área de Lenguaje. La docente

DSB señala que los cuentos del programa permiten “transversalizar con Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética”, ampliando el alcance curricular y conectando la lectura con otros saberes escolares. Esta integración, que antes dependía exclusivamente de la creatividad del docente, ahora se sostiene en una estructura metodológica clara.

Este avance también se refleja en la experiencia de los estudiantes, los niños ya no limitan el lenguaje al cuaderno de español, sino que lo integran a otras áreas y contextos escolares. El estudiante ELP manifiesta esta articulación al afirmar: “En la escuela uso lo que aprendí para leer los problemas de matemáticas y escribir respuestas en las tareas”. Este testimonio es importante, pues prueba que la estructura metodológica de ATAL ha permitido que la lectura se convierta en una herramienta transversal que facilita el acceso a otros saberes, como las matemáticas.

Finalmente, la planificación dejó de centrarse en la repetición de sílabas para convertirse en un proceso intencional y sistemático. Los docentes cuentan con herramientas concretas (rúbricas, guías, materiales didácticos y secuencias detalladas) que garantizan la articulación entre habilidades lectoras fundacionales y competencias lingüísticas de orden superior. Como resume la tutora TDL, “ya no enseñamos leyendo por leer... ahora enseñamos con un por qué y un para qué”.

4.3 Logros y Aportes en Competencias Lectoras: Análisis de Resultados de Aprendizaje

Esta categoría da cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes a partir de la implementación de la estrategia, considerando tanto el desarrollo inicial del código lector y escrito como la consolidación de habilidades de mayor complejidad. En este análisis se abordan aspectos relacionados con la progresión en conciencia fonológica, relación fonema-grafema y automatización lectora, así como los logros en fluidez, precisión, comprensión, ampliación del vocabulario y producción textual, evidenciando de qué manera estos aprendizajes se proyectan en el uso de la lectura y la escritura en diferentes situaciones de aula.

4.3.1 Subcategoría Desarrollo del Código Escrito (Decodificación y Principio Alfabético):

En el CER Limoncillo, los estudiantes evidencian la internalización del vínculo sonido-letra (fonema-grafema) como su principal estrategia de codificación y decodificación. Esta apropiación técnica se manifiesta cuando ELP explica haber comprendido que “las palabras tienen sonidos y que, si las escucho bien, puedo escribirlas sin equivocarme tanto”. En sintonía

con esto, EAR explica que, el mejor método para enseñar a un amigo es enseñarle “a cómo suenan las letras”, Por ejemplo, que la 'm' suena 'mmm' y la 's' suena 'sss', porque “¡Así es más fácil leer!”.

Además, este dominio fonológico trasciende el aula y se ve respaldado en el entorno familiar. Al respecto, la consolidación de la conciencia fonológica y la comprensión del principio alfabético no solo facilitan la decodificación, sino que sientan las bases de la autonomía lectora. Como relata con claridad la madre MJP, el progreso fue notable cuando el niño logró darle sentido a esos símbolos que antes no comprendía: “Antes, él veía las letras y no sabía qué hacer con ellas. Pero cuando empezó a entender que cada letra tiene un sonido, y que esos sonidos se juntan para formar palabras... ¡ahí se le prendió el bombillo! Pudo empezar a leer las palabras que no conocía”. Este testimonio evidencia el momento exacto en que el estudiante deja de depender de la memoria visual de palabras conocidas para aplicar una estrategia de síntesis fonémica, permitiéndole descifrar textos de manera independiente.

De la misma forma, los docentes validan la aplicación inmediata del principio alfabético por parte de los niños en el aula y utilizan herramientas específicas para este fin, la docente DDL observa que los niños, cuando ven una letra que no conocen, preguntan “qué sonido tiene” y “enseguida empiezan a leer”. La docente DSB utiliza el componedor de palabras para que el estudiante “pronuncie y que asocie ese sonido a una grafía”. DDL evalúa si los estudiantes pueden “identificar sonidos, formar palabras con el componedor o contar cuántos sonidos tiene una palabra”.

Por otro lado, la coordinadora ATAL, CLL menciona el uso de “actividades de conciencia fonológica como conocer que, las letras además de tener un nombre también tienen un sonido” y el uso de “rimas para discriminar si el sonido está adelante en medio o el final de la palabra, confirma que, la metodología se enfoca intencionalmente en las habilidades precursoras.

Los estudiantes describen avances muy significativos en su capacidad para decodificar y leer con autonomía. EAR cuenta que lo más valioso que aprendió fue “aprender a leer bien”, porque antes le costaba juntar las letras, pero ahora “ya puedo leer cuentos solito”. De manera similar, ELP afirma que ahora “puedo leer casi todo”, lo que confirma que ambos han pasado de una lectura lenta a una más automática y fluida.

Este progreso también ha fortalecido su confianza. La docente DDL describe un cambio “impresionante”: niños que antes evitaban leer ahora se sienten seguros, preguntan sin miedo por

el sonido de una letra y leen con la tranquilidad de “saber que pueden”. Incluso las habilidades de escritura muestran avances: EAR reconoce que “ya no hago tantas letras feas”, y la docente DSB observa que el componedor de palabras les ayuda a corregir de inmediato cuando omiten o confunden letras, evitando que los errores se vuelvan permanentes.

Estas respuestas coinciden con los resultados de las evaluaciones del programa. El docente DDZ menciona que, las pruebas EGRA (Evaluación Global de la Lectura) mostraron mejoras de al menos 29 puntos entre la línea base y la evaluación final en 2024, especialmente en conciencia fonológica y decodificación. A esto se suma la evaluación continua por unidades, que permite monitorear el reconocimiento de sonidos, la escritura de palabras y la lectura de oraciones simples. Herramientas como el componedor y el contador de palabras refuerzan la precisión, ayudando a los estudiantes a identificar errores de omisión, adición o inversión.

En conjunto, esta evidencia muestra que ATAL logró estructurar de manera explícita y progresiva las microhabilidades del código lector. Gracias a ello, los niños adquieren el principio alfabético con mayor solidez y avanzan hacia la automaticidad necesaria para leer y escribir de forma autónoma, tal como lo reflejan sus propias voces, las observaciones docentes y los resultados de evaluación.

El desarrollo del código lector y escrito: La coordinadora del programa ATAL en Necoclí expone que, “en los estudiantes se ha observado que en diferentes momentos hay niños que aún no han adquirido el código lector en grado primero, pero a través de las estrategias aplicadas por ATAL lo han ido logrando de manera satisfactoria”, esto se comprueba cuando se revisa los resultados compartidos por el docente DDZ cuando menciona que, los estudiantes focalizados como "en riesgo" en Grado 1 "lograron mejorar al menos 29 puntos en todas las subpruebas" entre la entrada y la salida en 2024. Así mismo DDZ describe que, la prueba EGRA incluye subpruebas relacionadas con el principio alfabético y la decodificación. En las tutorías de remediación (Lectómetros Fríos), realizadas por los niños estos recuperaron "30 palabras entre la semana 1 y la semana 14", con un rango de mejora semanal entre 2 y 12 palabras, lo cual es un indicador de avances constantes en la fluidez lectora (automatización del código).

4.3.2 Subcategoría Logro de Fluidez y Precisión Lectora/Escrita:

En esta subcategoría se examinan los logros alcanzados en fluidez y precisión tras la aplicación de la estrategia ATAL. Los resultados evidencian una evolución positiva en la

velocidad y el ritmo lector, junto con una mayor exactitud en la producción escrita. A continuación, la Tabla 7 presenta una triangulación entre los resultados observados y los testimonios de estudiantes, docentes y familias que validan este proceso.

Tabla 7

Sistematización de hallazgos en las dimensiones de fluidez y precisión: evidencias desde las voces de los participantes.

Dimensión de la fluidez	Resultado observado en el proceso	Voces de los entrevistados en relación con cada dimensión de la fluidez
Velocidad y ritmo	Se evidencia un avance desde una lectura silábica e insegura hacia una lectura más fluida y continua, favoreciendo la automatización progresiva en el reconocimiento de palabras.	EAR relata que “Antes me costaba mucho juntar las letras, pero ahora ya puedo leer cuentos solito”, lo cual se complementa con la percepción de EER, quien manifiesta que “Ya puedo leer casi todo de corrido”. Por su parte, la docente DSB destaca que “Los niños han ganado agilidad; el ejercicio constante con el cronómetro les permitió observar que cada vez tardan menos en completar un texto”. Desde el entorno familiar, MJP expresa: “Veo a mi niño y ya lee más corrido, y escribe las palabras con más seguridad. Antes se quedaba mucho, pero ahora con los sonidos va más rápido”.
Precisión y exactitud	Se observa una disminución gradual de errores de decodificación y escritura, especialmente en omisiones, inversiones y sustituciones, gracias al seguimiento sistemático de los errores identificados durante las actividades.	ELP comenta que “Si las escucho bien, puedo escribirlas sin equivocarme tanto” integrando conciencia fonológica con precisión ortográfica, mientras EAR agrega que “Ya no hago tantas letras feas” asociado al progreso en el trazo y en la calidad del código escrito. En correspondencia, DDZ señala que “La precisión mejoró significativamente; el Contador de Palabras invita al estudiante a identificar errores como omisión o cambio de letras”. Asimismo, MJP observa que “Ahora él mismo se da cuenta cuando una palabra no le queda bien escrita y la vuelve a leer”.
Relación entre fluidez y precisión	La consolidación del reconocimiento fonológico favorece una lectura más fluida, al reducir interrupciones ocasionadas por errores en la decodificación.	EDP manifiesta que “Puedo leer mis libros favoritos”, evidenciando mayor confianza en la lectura. Esta percepción coincide con lo expresado por la tutora TDL, quien afirma que “Cuando logran reconocer mejor las palabras, la lectura empieza a ser más natural y continua”.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes del CER Limoncillo (2025).

La sistematización de las entrevistas confirma que este avance en la fluidez (velocidad y ritmo) está intrínsecamente ligado a la precisión (exactitud en el reconocimiento), dado que la disminución de errores en la decodificación favorece una lectura más continua y segura. De este modo, las percepciones de estudiantes, docentes, tutora y familia permiten reconocer que el fortalecimiento de estas dimensiones constituye una base fundamental para consolidar el proceso

lector y ampliar la participación del estudiante en actividades de lectura dentro del contexto escolar.

4.3.3 *Desarrollo del Lenguaje, Vocabulario y Comprensión*

Las voces de docentes y estudiantes permiten identificar que, además del fortalecimiento de habilidades iniciales de lectura y escritura, el proceso pedagógico generó manifestaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje, particularmente en aspectos asociados a la ampliación del vocabulario y a aproximaciones progresivas a la comprensión lectora.

En relación con la disponibilidad léxica, las docentes reconocen que el trabajo con cuentos, lecturas y actividades fonológicas favoreció el contacto frecuente de los estudiantes con nuevas palabras y significados. DDL señala que una de las fortalezas del proceso es que, a través de las lecturas, los estudiantes “conozcan diferentes animales y un nuevo vocabulario”, mientras DSB destaca que los cuentos vinculados a cada letra permitieron articular aprendizajes con otras áreas, lo cual amplía el repertorio verbal en distintos contextos escolares.

Esta ampliación del vocabulario también se refleja en las voces estudiantiles cuando mencionan palabras concretas que ahora logran leer o escribir con mayor seguridad. EER expresa que antes presentaba dificultades para escribir, pero ahora puede construir palabras como “mariposa” o “elefante”, mientras EAR manifiesta que actualmente puede leer “los letreros de la calle y los nombres de mis amigos en sus cuadernos”. Estas expresiones sugieren que parte del vocabulario aprendido comienza a proyectarse hacia situaciones cotidianas fuera del aula.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el reconocimiento de nuevas palabras también aparece vinculado a una mayor autonomía frente al texto escrito. ELP afirma que ahora puede “leer solito y descubrir muchas cosas en los libros”, lo cual permite interpretar un avance en la relación independiente con materiales escritos y en la exploración de significados.

En cuanto a la comprensión lectora en nivel literal, algunas respuestas muestran que los estudiantes logran identificar información explícita en textos o consignas escolares. EDP señala que puede leer libros en casa y en la escuela, mientras EJD expresa que ahora puede “leer mis tareas y entender mejor lo que los maestros dicen”. Estas afirmaciones evidencian avances en la comprensión directa de información escrita vinculada a actividades escolares.

Respecto al nivel inferencial, se observan manifestaciones iniciales cuando los estudiantes relacionan lo leído con experiencias personales o usos concretos de la lectura. EAR afirma que utiliza la lectura para comprender mensajes familiares y leer cuentos a su hermano

menor, mientras ELP menciona que escribir una carta a su madre tuvo un significado especial. Más que evidenciar inferencias complejas, estas respuestas muestran que la lectura y la escritura comienzan a adquirir sentido en situaciones comunicativas reales.

Desde la voz docente, DSB sostiene que el programa “fomenta la comprensión lectora, la escritura y el fortalecimiento de la oralidad”, mientras DDL reconoce que algunos estudiantes comenzaron a manifestar interés espontáneo por leer elementos del entorno, indicando que “ahora me piden leer los carteles, las etiquetas, hasta lo que hay en mi bolso”. Este comportamiento puede interpretarse como una disposición creciente hacia la búsqueda de significado en el entorno escrito.

En relación con niveles de comprensión más elaborados, aunque en las entrevistas no emergen evidencias suficientes para afirmar un desarrollo consolidado de comprensión crítica, sí aparecen valoraciones personales frente a la lectura. EDP expresa que leer su primer libro completo le hizo sentir que había logrado “algo increíble”, mientras otros estudiantes asocian la lectura con satisfacción, descubrimiento y utilidad. Estas expresiones permiten reconocer una experiencia afectiva positiva frente al acto lector, relevante para procesos posteriores de profundización comprensiva.

No obstante, desde la mirada docente también se identifican límites en este avance. DDL advierte que “a veces los niños leen pero no entienden del todo”, lo cual sugiere que, aunque existen progresos en decodificación y comprensión inicial, la consolidación de niveles superiores de comprensión requiere continuidad pedagógica y acompañamiento sistemático en etapas posteriores.

4.3.4 Subcategoría Producción Textual y Competencia Comunicativa:

Esta subcategoría se fundamenta dentro de los logros y aportes en Competencias Lectoras, que evalúa la capacidad de los estudiantes para producir textos de diversas tipologías y desarrollar habilidades comunicativas integrales (hablar, escuchar, leer y escribir).

Como se ha señalado anteriormente, antes de la implementación de la estrategia ATAL, la producción textual y el desarrollo de la competencia comunicativa en el CER Limoncillo se desarrollaban de manera fragmentada. La enseñanza estaba centrada principalmente en la decodificación mecánica y en actividades de transcripción o copia, lo que reducía las oportunidades para que los estudiantes escribieran y se expresaran oralmente con una intención comunicativa auténtica.

Aunque el equipo docente conocía los lineamientos curriculares, en la práctica pedagógica se evidenciaba la falta de una metodología estructurada, de materiales didácticos específicos y de una secuencia clara de trabajo. Esta situación limitaba que los estudiantes construyeran textos con sentido, ampliaran su vocabulario y usaran el lenguaje como una herramienta para pensar, comunicar sus ideas y comprender de manera más profunda su contexto rural.

El análisis de las entrevistas permite identificar dos resultados clave que evidencian el fortalecimiento de la producción textual y la competencia comunicativa de los estudiantes tras la implementación de ATAL. Estos avances se reflejan directamente en sus propias palabras y en la percepción de la madre de familia, lo que confirma que el aprendizaje trascendió el aula y adquirió sentido en la vida cotidiana.

Paso de la Escritura Fragmentada a la Expresión de Ideas Completas y Personales

Uno de los logros más significativos en la aplicación de ATAL, es la transición desde la escritura de palabras aisladas hacia la construcción de oraciones y textos con intención comunicativa. El estudiante ELP reconoce que antes la escritura le resultaba confusa y limitada, pero ahora afirma: “Antes no podía escribir oraciones largas porque me confundía con las letras, pero ahora puedo escribir cosas que pienso y quiero decir”. Este testimonio evidencia el surgimiento de la escritura como medio para expresar pensamientos propios.

Así mismo, el estudiante EDP destaca el logro de crear narrativas personales al señalar: “Ahora puedo escribir mis propias historias. Antes solo podía escribir palabras sueltas, pero ahora puedo hacer oraciones”. Esta afirmación confirma que los estudiantes han superado la etapa inicial de escritura básica y comienzan a organizar ideas de forma coherente, lo cual es un indicador clave del desarrollo de la competencia comunicativa escrita.

La Escritura Como Herramienta Funcional, Significativa y Vinculada, el segundo resultado se relaciona con el uso funcional y significativo de la escritura. El estudiante EAR expresa que ahora puede “leer mis libros favoritos y escribir cartas a mis amigos”, integrando lectura y escritura en prácticas reales de comunicación. Esta experiencia muestra que la producción textual ya no se limita a actividades escolares, sino que se extiende a contextos personales y sociales, fortaleciendo el sentido del lenguaje como herramienta de interacción.

Esta transformación también es confirmada desde el hogar. La madre de familia MJP observa un cambio evidente en la actitud y el esfuerzo del niño al escribir: “Antes era pura rayita,

ahora ya se esfuerza por hacer las letras y armar palabritas. Se ve más motivado”. Además, resalta con orgullo que su hijo no solo ha mejorado en la forma, sino en la intención comunicativa: “¡Y también a escribir! Ya no hago tantas letras feas... y también puedo escribirle cartas a mi abuelita”. Estas voces reflejan cómo la escritura adquiere un valor afectivo y comunicativo, reforzando la motivación y el deseo de producir textos con sentido en los estudiantes.

Por otro lado, Los docentes del CER Limoncillo evidencian que el programa Aprendamos Todos a Leer ha generado una reconfiguración significativa de las prácticas de aula, promoviendo la autonomía del estudiante y la enseñanza explícita de las habilidades de orden superior (composición escrita) y de orden inferior (transcripción). La docente DSB resalta que el trabajo sistemático de la lectura y la escritura ha fortalecido la revisión y corrección de los textos. A través de herramientas como el contador de palabras y el componedor, los estudiantes aprenden a identificar errores, ajustar sus escritos y mejorar la precisión, lo que ha reducido la dependencia del adulto y ha favorecido una mayor autonomía en la producción escrita. En palabras de la docente, los niños “ya no esperan que uno les diga todo, ellos mismos se dan cuenta cuando algo no está bien escrito”. De la misma forma, la docente DDL destaca que este proceso ha fortalecido la confianza de los estudiantes, quienes ahora se atreven a leer y compartir sus textos frente al grupo, evidenciando un avance significativo en su competencia comunicativa.

Finalmente, la experiencia también deja ver desafíos importantes para la continuidad del proceso. La permanencia de materiales y recurso, la estabilidad docente y la necesidad de mantener espacios de formación siguen siendo factores determinantes para sostener los avances alcanzados. En ese sentido, uno de los principales aprendizajes que deja esta sistematización es que el impacto del programa depende tanto de su propuesta metodológica como de las condiciones institucionales que permitan darle continuidad en el tiempo. De igual manera, se evidencia que la consolidación de este tipo de estrategias requiere una articulación permanente entre planeación pedagógica, acompañamiento docente y seguimiento institucional, de modo que las acciones implementadas no se limiten a intervenciones aisladas, sino que logren integrarse de manera progresiva a las dinámicas habituales del aula y al proyecto educativo institucional. Esto permite que los logros observados trasciendan una experiencia puntual y reafirma la necesidad de dar continuidad a estrategias como ATAL para seguir fortaleciendo la enseñanza de la lectura y la escritura, consolidando prácticas pedagógicas organizadas, secuenciales y capaces de

responder tanto a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes como a las condiciones de los contextos escolares y cotidianos en los que la lectura y la escritura adquieren sentido.

5 Discusión

La sistematización de la experiencia del programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el Centro Educativo Rural Limoncillo permite reconocer que sus aportes trascienden la mejora observable en el aprendizaje de la lectura y la escritura, al vincularse con la reconfiguración de las prácticas pedagógicas docentes y con nuevas formas de comprender el proceso de alfabetización inicial en el contexto rural. En este sentido, los resultados se relacionan con lo planteado por Ferreiro (2019), quien señala que la alfabetización inicial no se limita al dominio del código escrito, sino que implica una reorganización de las prácticas de enseñanza y un ajuste en las concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita. En coherencia con ello, En el ámbito de la alfabetización inicial, los procedimientos y actividades que el docente implementa en el aula resultan determinantes para el desarrollo de las competencias de lectoescritura. En esta línea, Cotto y Flores (2022) destacan que la aplicación de secuencias pedagógicas estructuradas, sustentadas en enfoques con base científica, incide directamente en el fortalecimiento de habilidades como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la decodificación, facilitando la articulación entre los fundamentos teóricos y la práctica educativa.

Los resultados muestran que el impacto del programa no radicó únicamente en la dotación, disponibilidad y uso de materiales y recursos pedagógicos, sino en la manera como estos se articularon a una propuesta metodológica de enseñanza explícita, progresiva y sistemática, capaz de consolidar una intervención docente más estructurada y dar mayor claridad a la secuencia didáctica del proceso de enseñanza, lo cual es consistente con los planteamientos de Dehaene (2014), quien destaca la importancia de una instrucción explícita y organizada del código escrito para favorecer el aprendizaje lector. A partir de ello, se consolidó una secuencia de enseñanza más estructurada para el desarrollo de la lectoescritura, favoreciendo avances en habilidades fundamentales como la conciencia fonológica, la correspondencia grafema-fonema, la fluidez lectora, la producción escrita y el uso progresivo de estrategias de comprensión lectora, en línea con lo señalado por Ehri (2005) sobre el papel de estas habilidades en la adquisición y automatización de la lectura.

Uno de los aspectos más significativos identificados en la experiencia muestra que antes de la implementación de Aprendamos Todos a Leer (ATAL) predominaban prácticas centradas en la repetición de sílabas, la copia y ejercicios mecánicos, con limitadas oportunidades para desarrollar de manera intencionada habilidades fundamentales del proceso de lectoescritura, como la conciencia fonológica, la relación grafema-fonema, la decodificación y la comprensión progresiva del sistema escrito, situación que se relaciona con lo señalado por Emilia Ferreiro (2019) sobre las limitaciones de enfoques centrados en la repetición y el escaso desarrollo de la comprensión del sistema escrito. La llegada del programa introdujo una propuesta de enseñanza explícita y sistemática, apoyada en una secuencia didáctica clara, materiales específicos y actividades orientadas al fortalecimiento progresivo de estas habilidades, en coherencia con los planteamientos de Stanislas Dehaene (2014), quien destaca la importancia de una instrucción estructurada para el aprendizaje del código lector. No obstante, aunque el programa plantea una organización metodológica definida, la experiencia mostró que los docentes encontraron formas de implementarlo con flexibilidad, ajustando tiempos, ritmos y estrategias de acuerdo con las características del aula multigrado y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual se articula con lo planteado por Isabel Solé (1992) sobre la necesidad de adaptar la enseñanza a los ritmos y procesos individuales de aprendizaje. Esta posibilidad de adaptación favoreció una participación más activa de los estudiantes en las actividades de aula y permitió que el proceso mantuviera coherencia pedagógica sin perder pertinencia frente al contexto escolar.

En relación con el proceso de implementación, la experiencia permitió evidenciar que uno de los aportes más significativos del programa fue el acompañamiento pedagógico brindado a los docentes. Las tutorías, las modelaciones de aula y los espacios de seguimiento se constituyeron en oportunidades de aprendizaje continuo que favorecieron la apropiación progresiva de nuevas estrategias didácticas y fortalecieron la confianza docente para orientar el proceso lector en aulas multigrado. Este resultado coincide con lo planteado por Cotto y Flores (2022), quienes señalan que el dominio metodológico y el uso de secuencias pedagógicas estructuradas funcionan como un puente entre los aportes de la neuropsicología y la práctica educativa, permitiendo que los fundamentos teóricos se traduzcan en experiencias concretas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el valor del programa no se limitó al uso de recurso y materiales didácticos o implementación instrumentos de evaluación, sino que radicó en la posibilidad de contar con una orientación pedagógica clara basada en una enseñanza explícita,

sistemática y progresiva, tal como propone Stanislas Dehaene (2014), lo cual facilitó la planificación docente y permitió responder con mayor pertinencia a las características del contexto escolar. Asimismo, esta estructura pedagógica favoreció la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, aspecto especialmente relevante en contextos rurales donde, como señalan Cruzat y Contreras (2019), las condiciones del entorno y la organización escolar demandan propuestas educativas sólidas que contribuyan a reducir las brechas en el acceso a la cultura escrita.

En relación con los procesos de aprendizaje, los resultados muestran avances significativos en el dominio del código escrito por parte de los estudiantes. Muchos de ellos pasaron de una lectura fragmentada, principalmente silábica y dependiente del acompañamiento del adulto, a una lectura más segura y funcional, lo que evidencia la transición del “aprender a leer” al “leer para aprender”, tal como lo plantea Jeanne Chall (1983). Este progreso se observa en la capacidad de reconocer palabras con mayor rapidez y cometer menos errores, lo que sugiere un proceso de automatización de la decodificación. De acuerdo con Stanislas Dehaene (2014), esta automatización permite liberar recursos cognitivos para que el estudiante pueda concentrarse en comprender el texto y no únicamente en identificar las palabras. Asimismo, se evidenció una mejor disposición hacia la lectura y una participación más activa en las actividades propuestas, lo cual se relaciona con el principio de compromiso activo, atención y disfrute planteado por Stanislas Dehaene (2015), según el cual el aprendizaje se fortalece cuando el niño se involucra en la actividad y logra percibir su propio progreso. Finalmente, la creciente confianza de los estudiantes para enfrentarse a tareas de lectura en situaciones cotidianas sugiere una apropiación progresiva del lenguaje escrito como herramienta para participar en la vida escolar y social, reafirmando que la alfabetización constituye no solo un proceso cognitivo complejo, sino también un fenómeno profundamente social, como señala Berta Braslavsky (2005).

En cuanto a la fluidez lectora, las evidencias observadas en el desempeño de los estudiantes muestran avances importantes en velocidad, precisión y continuidad durante la lectura. A lo largo del proceso se evidenció una disminución progresiva de omisiones, inversiones y repeticiones, lo que parece estar relacionado con la enseñanza explícita de la relación grafema-fonema y con las prácticas acumulativas realizadas en el aula. De acuerdo con lo señalado por Cotto y Flores (2022), este tipo de estrategias tiene una incidencia directa en el

desarrollo de la fluidez lectora, ya que permite conectar de manera efectiva los aportes de la teoría neuropsicológica con la práctica pedagógica. Estos resultados resultan especialmente relevantes porque muestran cómo la sistematicidad en la enseñanza favorece procesos tempranos de automatización lectora, condición necesaria para la comprensión; en palabras de Stanislas Dehaene (2014), cuando el código escrito se automatiza, el cerebro puede destinar más recursos cognitivos a la construcción de significado y no únicamente al reconocimiento de palabras. Asimismo, la mayor seguridad con la que los estudiantes abordan textos completos sugiere un fortalecimiento de las habilidades precursoras de la lectura, lo cual ha contribuido positivamente al aprendizaje no solo en el área de español, sino también en otras áreas del currículo como matemáticas y ciencias, en este sentido, los hallazgos reflejan nuevamente la transición del “aprender a leer” al “leer para aprender” descrita por Jeanne Chall (1983), momento en el que la lectura comienza a consolidarse como una herramienta autónoma para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Otro aspecto relevante fue la consolidación de la escritura como práctica con función comunicativa. Los estudiantes comenzaron a producir palabras, frases y textos breves con mayor autonomía, utilizando herramientas como el componedor y el contador de palabras para organizar sus producciones y revisar errores. Esto permitió que la escritura dejara de estar asociada únicamente a la copia y empezara a asumirse como una forma de expresar ideas, comunicar experiencias y participar en actividades escolares con mayor seguridad, ampliando progresivamente su función comunicativa dentro y fuera del aula. Esta transformación es coherente con los planteamientos de Braslavsky (2005), quien define la alfabetización como un proceso de carácter social.

De manera significativa, los resultados también muestran que el aprendizaje promovido por ATAL trascendió el espacio escolar y empezó a manifestarse en situaciones cotidianas. Algunos estudiantes comenzaron a leer letreros, nombres propios, etiquetas o mensajes sencillos en sus hogares y en su entorno cercano, mientras que las familias identificaron mayor interés por escribir palabras o preguntar por significados nuevos. Este aspecto evidencia que la lectura y la escritura comenzaron a consolidarse como prácticas funcionales fuera del aula, fortaleciendo su relación con la vida diaria y ampliando su valor en el contexto rural. Esta consolidación es consistente con el principio de que el lenguaje es una actividad centrada en el significado (Guzmán, 1997, citado en Cotto y Flores, 2022), reconociendo que el aprendizaje de la

lectoescritura no es un proceso aislado, sino que se nutre y cobra sentido en contextos no formales como el hogar y la comunidad. Al convertir el entorno cercano en un espacio de práctica funcional, se refuerza la idea de que la alfabetización es, ante todo, un proceso de carácter social y de construcción de sentido

En relación con la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, la implementación de ATAL en el Centro Educativo Rural Limoncillo permitió reorganizar la enseñanza de la lectura desde una perspectiva más explícita, sistemática y progresiva, lo cual responde a la necesidad de una enseñanza intencional y directa del código alfabético para facilitar el aprendizaje. La experiencia evidencia un desplazamiento desde modelos centrados en el cumplimiento de contenidos, la repetición de sílabas y ejercicios mecánicos, hacia una enseñanza más intencionada, sustentada en secuencias didácticas claramente estructuradas y orientadas al desarrollo gradual de habilidades lectoras y escritoras; esta reconfiguración es coherente con lo planteado por Ferreiro (2019), quien señala que la alfabetización inicial requiere una reorganización de las prácticas de enseñanza y un ajuste en las concepciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita.

En este proceso, la modelación, la retroalimentación inmediata y la organización secuencial de actividades se consolidaron como elementos frecuentes dentro de la práctica docente, favoreciendo una intervención pedagógica más consciente de la secuencia de aprendizaje y de los distintos ritmos de avance de los estudiantes, elementos que Cotto y Flores (2022) definen como el puente necesario entre la teoría neuropsicológica y la práctica educativa. La observación más cercana de los avances individuales permitió ajustar estrategias de aula de manera permanente, permitiendo reorganizar actividades, tiempos y apoyos de acuerdo con los avances observados en cada estudiante, en sintonía con el principio de adaptación al nivel del niño propuesto por Dehaene (2015). Es importante señalar que este proceso no implicó sustituir los saberes previos de los docentes, sino articular su experiencia con nuevos referentes metodológicos que aportaron mayor organización curricular y precisión didáctica, reforzando la idea de que el dominio metodológico del docente es determinante para que el estudiante alcance las competencias de lectoescritura esperadas. De esta manera, el programa funcionó como un soporte para fortalecer la práctica pedagógica desde una lógica más estructurada, sustentada en una progresión fonológica y jerárquica de las habilidades (Márquez de Arboleda et al., 2022;

BID et al., 2022), sin perder la flexibilidad necesaria para responder a las condiciones propias del contexto rural multigrado.

En conjunto, la experiencia de Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el Centro Educativo Rural Limoncillo permite afirmar que una estrategia de enseñanza explícita, sistemática y progresiva, articulada a materiales pedagógicos pertinentes y al acompañamiento docente permanente, ha demostrado capacidad para generar avances significativos. Los resultados no solo evidencian progresos en habilidades como la conciencia fonológica, la correspondencia grafema-fonema, la fluidez lectora y la producción escrita, sino también una reorganización de las prácticas pedagógicas desde secuencias didácticas más estructuradas y centradas en el seguimiento de los ritmos de aprendizaje. En contextos rurales, donde las condiciones institucionales, la multigradualidad y las trayectorias de aprendizaje suelen demandar respuestas pedagógicas diferenciadas, esta experiencia confirma la importancia de sostener metodologías claras, continuas y adaptables, capaces de fortalecer la alfabetización inicial como base para otros aprendizajes escolares y para el uso funcional de la lectura y la escritura en contextos cotidianos.

Finalmente, la experiencia también permite identificar desafíos relevantes para la sostenibilidad de los avances alcanzados. La permanencia de materiales y recursos didácticos, la estabilidad docente y la continuidad de espacios de formación pedagógica siguen siendo condiciones fundamentales para consolidar los procesos iniciados. A ello se suman dificultades propias de la implementación, como la sobrecarga laboral docente y ciertas resistencias iniciales frente a la incorporación de nuevas metodologías, particularmente cuando estas implican reorganizar prácticas de enseñanza previamente consolidadas. En distintos momentos, las resistencias iniciales frente al programa hicieron visible la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento pedagógico que permitieran comprender con mayor claridad el sentido de la propuesta, sus fundamentos metodológicos y su relación con las necesidades reales del aprendizaje en el aula. En este sentido, uno de los principales aportes que deja esta sistematización es reconocer que el alcance de una estrategia de alfabetización no depende exclusivamente de su diseño metodológico, sino también de las condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas que hacen posible su permanencia, apropiación y adaptación en el tiempo.

6 Conclusiones

La sistematización de la experiencia del programa Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en el Centro Educativo Rural Limoncillo, desarrollada entre 2020 y 2024 desde una perspectiva pedagógica y didáctica, evidencia que el aporte principal de la estrategia ATAL radicó en consolidar una ruta de enseñanza explícita, sistemática y estructurada. Este cambio metodológico facilitó la transición de la alfabetización inicial de un enfoque silábico tradicional hacia un modelo centrado en la conciencia fonológica y el dominio progresivo del principio alfabético. Al priorizar la instrucción explícita de la relación fonema-grafema y el uso articulado de recursos didácticos, el aula se transformó de un espacio de repetición mecánica en un entorno de aprendizaje estructurado y secuencial, donde cada etapa permite al estudiante transitar con seguridad desde la conciencia fonológica hasta la comprensión del código escrito.

Esta reconfiguración didáctica permitió que el aprendizaje trascendiera el descifrado basado en la adivinación de letras y sílabas, consolidándose como un proceso en el que los estudiantes logran el dominio del principio alfabético. Este avance promueve la automatización de la decodificación, favoreciendo una lectura más fluida, precisa y con intención comunicativa. Los resultados de esta intervención se evidencian en la autonomía de los estudiantes y en el fortalecimiento de la práctica docente, caracterizada por la modelación constante y la retroalimentación inmediata como herramientas clave para el aprendizaje de la lectoescritura.

No obstante, se identificaron barreras significativas que condicionan la sostenibilidad de los avances, entre las que destacan la limitada disponibilidad de materiales y recursos didácticos, la necesidad de formación pedagógica continua y la rotación del personal docente, la resistencia inicial ante la adopción del cambio metodológico y el agotamiento derivado de la carga administrativa. Asimismo, las particularidades del contexto rural, como la complejidad del aula multigrado y el apoyo familiar limitado, constituyen factores que dificultan alcanzar una fluidez lectora homogénea entre los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, la continuidad de los avances implica ir más allá de la implementación puntual de programas externos, asegurando que estos procesos se integren de forma transversal y definitiva en la gestión académica del centro educativo. Es imperativo que la enseñanza fonológica explícita, el acompañamiento docente, la disponibilidad de recursos y las políticas institucionales se constituyan en prácticas y capacidades institucionales permanentes.

Solo así se asegurará que los estudiantes consoliden el dominio del sistema escrito, ejerzan su autonomía y desarrollen aprendizajes significativos y transferibles a lo largo de su vida.

La sistematización de la experiencia en el CER Limoncillo evidencia que la reconfiguración de la práctica pedagógica implicó un ajuste en el enfoque pedagógico y en las estrategias didácticas de los docentes, trascendiendo más allá de la adopción de nuevos materiales y recursos de aprendizaje, la transición de métodos silábicos tradicionales hacia una instrucción explícita y sistemática basada en la evidencia científica de ATAL permitió al docente orientar la conciencia fonológica de los estudiantes, ofrecer retroalimentación inmediata y ajustar la enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El acompañamiento de los tutores del programa facilitó superar la resistencia inicial de los docentes a la adopción de los métodos estructurados propuestos por ATAL. Esta evolución configuró el aula como un espacio de aprendizaje estructurado, donde el uso reflexivo de herramientas como el Contador de Palabras y las guías estructuradas fortalece la metacognición y la autonomía de los estudiantes, contribuyendo a superar las dificultades de alfabetización en un contexto rural multigrado.

La revisión de los resultados sobre implementación de la estrategia ATAL evidenció aportes significativos en el desarrollo de la alfabetización inicial y remediación de los estudiantes. Se observaron avances claros en la comprensión del principio alfabético, la automatización de la decodificación y la adquisición de una lectura más fluida y precisa, lo que permitió que los estudiantes transitaran de una lectura lenta y forzada hacia una práctica autónoma, segura y funcional. De igual manera, se registraron progresos relevantes en la producción textual y la competencia comunicativa, con estudiantes capaces de superar la escritura fragmentada y construir oraciones y textos coherentes, empleando el lenguaje escrito como herramienta significativa para expresar ideas propias. Estos resultados trascendieron la asignatura de español y se transversalizaron a otras áreas del conocimiento, evidenciando la consolidación de un aprendizaje funcional y aplicable a contextos cotidianos. En conjunto, la estrategia ATAL fortaleció tanto las habilidades lectoras como las competencias de escritura, promoviendo aprendizajes significativos, transferibles y duraderos.

En síntesis, la implementación de la estrategia ATAL en el CER Limoncillo consolidó una enseñanza explícita y estructurada que fortaleció la alfabetización inicial, promoviendo la autonomía y la competencia lectoescritora de los estudiantes. Además, reconfiguró la práctica docente, integrando de manera sistemática la instrucción fonológica, la retroalimentación

inmediata y el uso reflexivo de recursos didácticos. Estos avances, que trascienden la asignatura de Español y se aplican a otros contextos, evidencian la importancia de institucionalizar la enseñanza explícita y el acompañamiento docente para garantizar aprendizajes significativos, transferibles y aplicables en contextos educativos y cotidianos.

7 Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Luker y Confa. (2022). *Aprendamos Todos a Leer: Guía para el docente* (2.^a ed.). <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprendamos-Todos-a-Leer-guia-docente-grado-primero-1-2da-edicion.pdf>
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21–32.
- Brunswick, N., Martin, G. N., & Rippon, G. (2012). Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(2), 268–285. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.08.004>
- Cassany, D., (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cotto, E., & Flores, M. (2022). El método fonológico comprensivo: un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 48(2), 327–349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200327>.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Condemarín, M., (1997). *La conciencia fonológica: Una habilidad clave para aprender a leer*. Editorial Andrés Bello.
- Cruzat, D., & Contreras, D. (2019). Programa de Alfabetización Primero LEE: evidencia de una evaluación cuasi-experimental en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 55(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.5>.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza y el aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula* (Ciencia que ladra... Serie Mayor) (Trad. Y. Sevilla, y M. J. D'Alessio). Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 2011).
- Defior, S. (2000). *Procesos cognitivos en la adquisición de la lectura y la escritura*. Aljibe.
- De La Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336.

- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ferreiro, E. (2019). *Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial: Dicotomías metodológicas y epistemológicas*. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1–36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Aique.
- Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395–415.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Jara, H. O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22.
- Lifeder. (2023). *Método silábico: características, ventajas y desventajas*. <https://www.lifeder.com/metodo-silabico/>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (1998). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(4), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.596>
- Márquez de Arboleda, Á., Niño Rocha, N., Ayala Guio, S. C., & Lorena, L. (2022a). *Aprendamos Todos a Leer: Guía docente: Grado primero*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprendamos-Todos-a-Leer-guia-docente-grado-primero-1-2da-edicion.pdf>
- Márquez de Arboleda, Á., Niño Rocha, N., Ayala Guio, S. C., Mancilla Rodríguez, L. L., Calderón Jiménez, F. J., & Duarte Amézquita, C. A. (2022b). *Aprendamos Todos a Leer: Guía docente: Grado segundo*. Banco Interamericano de Desarrollo.

- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *National Institute of Child Health and Human Development*.
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Red Académica. (2024). *Aprendamos todos a leer: Guía para el docente grado tercero*.
<https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-01/Aprendamos-todos-a-leer-docente-grado-3.pdf>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>