



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA
LECTURA EN UN CONTEXTO RURAL**

Autor(es)

Jhon Faber Silva Quirama

Liliana María Uribe Muñoz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural

Jhon Faber Silva Quirama

Liliana María Uribe Muñoz

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Educación modalidad profundización en la línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Asesores (a):

Sandra Milena Céspedes González

Magíster en Educación

Línea de Investigación:
Lectura como práctica social

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Dedicatoria

Bienaventurado el hombre que halla la sabiduría, Y que obtiene la inteligencia.

(Proverbios 3:13)

*Primeramente, a Dios que hace posible servir a otros, a nuestros padres, a nuestros compañeros
de vida Eduardo Acevedo Gil y Tatiana Amaya*

Agradecimientos

A Dios debemos la sabiduría, la fortaleza y su voluntad para que esta iniciativa pudiera salir adelante.

A aquellas personas como nuestras familias y parejas que han estado de una u otra manera alentando y soportando ausencias y angustias en esta travesía.

A Sandra Milena Céspedes nuestra querida asesora quien trazó y esclareció el camino de estos humildes servidores.

A Wilson Montaña y Leandro Garzón quienes siempre tuvieron las palabras indicadas en momentos de incertidumbre.

Y, finalmente, y con mucho cariño a la profe Verónica Álvarez que desde su empatía y compromiso hizo posible que conociéramos su realidad y esta se plasmara en la propuesta.

Contenido

Primeras palabras	1
1. Construcción del problema.....	3
1.1. Antecedentes	3
Antecedentes teóricos	4
Antecedentes legales	10
Antecedentes investigativos	12
Internacional	13
Nacional	14
1.2. Contextualización	17
1.3. Objetivos	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
1.4. Justificación	22
2. Construcción conceptual.....	24
2.1. Enseñanza de la lectura como práctica social	24
2.2. Un paso por la educación rural	30
2.3. La actividad como configuración didáctica	32
3. Construcción metodológica	36
3.1. Paradigma cualitativo.....	36
3.2. Enfoque Crítico Social.....	37
3.3. Metodología Investigación Acción	39
Estrategias de recolección de información.....	40
La actividad como configuración didáctica	44
3.4. Análisis e interpretación de la información	45
4. Construcción de los análisis e interpretación de la información	46
4.1. Enseñanza de la lectura	47
4.2. Procesos de educación rural.....	58
4.3. Configuración didáctica	66
Hallazgos, reflexiones y nuevas aperturas.....	74
Referencias bibliográficas	84

Listado de anexos

Anexo A. Formatos de consentimiento informado	88
Anexo B. Diseño de estrategia de recolección de información desde la estrategia de: entrevista.	93
Anexo C. Instrumento de recolección de información desde la estrategia de observación de clase: diario de campo.....	95
Anexo D. Instrumento de recolección de información desde la estrategia conversatorio.	97
Anexo E. Planeación de clase por parte de la docente participante.....	98
Anexo F. Configuración didáctica elaborada por maestros investigadores y docente participante.	101
Anexo G. Configuración didáctica elaborada por la docente participante.	106
Anexo H. Instrumento para construcción de categorías de análisis: sábana categorial.....	111

Resumen

El trabajo de investigación llamado «Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural», hace parte de la Maestría en Educación, Modalidad Profundización, en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. El objetivo es interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura de una docente del grado primero de primaria desde una perspectiva sociocultural, propiciando el fortalecimiento de su quehacer en el área de Lenguaje, a partir del reconocimiento de su ejercicio en aula desde la reflexión sobre su propia práctica. Este propósito tiene lugar en el contexto de la Institución Educativa Rural Hoyorrico, del municipio de Santa Rosa de Osos. La metodología de investigación acción orientó el desarrollo del proyecto, aportando la apropiación de las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente, según las particularidades del contexto de educación rural en el que se sitúan. Los hallazgos de esta propuesta estuvieron referidos, entre otros, al empoderamiento que la docente construyó sobre sus propias prácticas, a la importancia de la adecuación de los materiales según el contexto educativo rural y a la necesidad de asumir postura frente a la toma de decisiones implicadas en la enseñanza de la lectura como práctica social en los procesos de educación inicial. Se destaca el valor de la reflexión sobre las propias prácticas docentes como posibilidad de transformación en una relación recíproca que propende por mejores aprendizajes en los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de la lectura, educación rural, configuración didáctica.

Abstract

The work of Research Called "The Teaching practices of reading in a rural context", it is part of the master in education, deepening modality, in the line of teaching of the language and the literature. The objective is to interpret the teaching practices of the reading of a teacher of the first grade of primary, promoting the strengthening of their work in language, from the recognition of their exercise in the classroom from the reflection on their own Practice. This purpose takes place in the context of the Rural educational institution Hoyorrico, of the municipality of Santa Rosa de Osos. The action research methodology oriented the development of the project, contributing to the appropriation of the teaching practices of the teacher's reading, according to the particularities of the rural education context in which they are located. The findings of this proposal were related, among others, to the empowerment that the teacher built on her own practices, the importance of the adequacy of the materials according to the rural educational context and the need to assume posture in front of the Decision making involved in teaching reading as a social practice in the initial education processes. It highlights the value Of reflection on one's owns Teaching practices as a possibility of transformation in a reciprocal relationship that tends for better student learning.

Keywords: Teaching of reading, rural education, didactic configuration.

Primeras palabras

La propuesta de investigación denominada «Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural» está orientada por la pregunta: *¿De qué manera la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de la lectura, orientan el ejercicio didáctico de una maestra en un contexto educativo rural?* que indica que en búsqueda de darle respuesta a este interrogante los investigadores, la docente participante Verónica Álvarez y los estudiantes de grado primero de la institución educativa rural Hoyorrico confluirán en las acciones que se implementarán en el desarrollo de la presente propuesta.

En relación con estas ideas, la presente investigación se desarrolla considerando, primeramente, la construcción del problema, que parte de una serie de antecedentes de orden teórico, legal e investigativo asociados a la lectura como práctica social y a procesos de educación rural. Así mismo, se hace una breve descripción del contexto del corregimiento de Hoyorrico, a la institución que lleva su nombre; y, se hace un acercamiento a algunas prácticas de enseñanza de la docente participante de la investigación, para concluir dicha contextualización con la pregunta de investigación de la presente propuesta. Se encuentran también los objetivos y algunas razones que sustentan la propuesta de investigación.

La construcción conceptual será un segundo apartado que contendrá los tres conceptos articuladores derivados de la pregunta de investigación, que son la enseñanza de la lectura, la educación rural y la actividad como configuración didáctica, frente a los cuales se harán desarrollos conceptuales que aportan a la comprensión de la propuesta de investigación desde referentes teóricos.

En un tercer apartado, se abordará la construcción metodológica a implementar, que contemplará el paradigma Cualitativo y el enfoque Crítico Social como referentes pertinentes en la ejecución de la propuesta, además de la Investigación Acción como ruta a seguir a través de estrategias e instrumentos de recolección de información, con los cuales se desarrollarán las

acciones propias de esta investigación. Estas acciones están orientadas a la comprensión de las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación inicial de un contexto educativo rural, para posibilitar en la docente participante la reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza de la lectura.

El último apartado hará referencia a los análisis y ejercicios de interpretación que surgieron en el desarrollo de la propuesta, desentrañando nuestras reflexiones a partir de las acciones implementadas en el encuentro con la docente dentro de la cotidianidad de su aula de clase.

En resumidas cuentas, esta investigación es una provocación a acercarnos con mirada desprevenida, pero abierta, a los hallazgos que surjan en su desarrollo; hallazgos que podrían ser esclarecedores sobre las prácticas que nos atañen en nuestra labor pedagógica, pero en todo caso, serán líneas de reflexión que indudablemente constituirán una oportunidad para nutrir nuestra experiencia docente y fortalecer en el acto las transformaciones a las que nos veamos abocados como profesionales de la educación.

1. Construcción del problema



Investigadores, estudiantes del grado primero y docente participante. Ejecución de la configuración didáctica. Aula múltiple de la Inst. Autores: investigadores.

Para tener luces sobre las diferentes perspectivas acerca de la construcción del problema, es necesario establecer qué se ha entendido sobre los conceptos inherentes en el problema mismo, para ello se presentara los distintos antecedentes que, desde el orden de lo teórico, legal e investigativo, muestran un panorama de las prácticas de la enseñanza de la lectura y de la educación rural en varios ámbitos, así mismo, aparecen elementos del contexto de investigación y los objetivos de la ruta a abordar, aspectos que permiten la construcción del problema de investigación educativa.

1.1. Antecedentes

Es primordial hacer un recorrido por los antecedentes que aportan a esta investigación, de manera que se apunte al rastreo de algunos trabajos de orden teórico, legal e investigativo, tanto desde el ámbito nacional como internacional, en los cuales nos apoyamos para construir el problema de investigación.

Antecedentes teóricos

Reflexionar sobre las prácticas de lectura ha sido una labor que algunos autores han desarrollado durante mucho tiempo. En particular, existen líneas de pensamiento sobre la noción de las prácticas de lectura desde referentes teóricos, retomamos algunos de ellos para fundamentar nuestra propuesta.

Mauricio Pérez Abril (2004) en su texto «Leer, Escribir, Participar: un reto para la escuela, una condición de la política», aborda la lectura como una «práctica socio-cultural» (p.73), entendida como las actividades de lectura inmersas en las dinámicas sociales, que dan cuenta de las características de la cultura y el medio en donde se desenvuelven los sujetos, considerando la pedagogía y la política como perspectivas en donde se resalta que desde la escuela es posible pensar la lectura como una condición de ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia, dando luces a las diferentes concepciones de lectura que se abordan desde el aula.

Si bien la escuela es responsable de este proceso es relevante decir que la sociedad en general, incide de manera importante en la idea de que la lectura y la escritura son necesarias en la vida moderna, porque se convierten en una actividad indispensable para configurar las relaciones entre los sujetos y de estos con el mundo que los rodea, es decir, leer entonces se constituye en una experiencia cultural y social, la cual permite que cada lector sea sujeto activo, crítico, analítico y reconozca el alcance de pertenecer a una sociedad plenamente alfabetizada.

Al hablar de la lectura se puede manifestar que es en ella en donde ocurren «intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones y el vínculo con los relatos fundantes» (Pérez, 2004, p.73), es ahí, donde cobra importancia la verdadera razón de una democracia y de unas condiciones favorables para que se den espacios en donde el texto cobre vida.

De otro lado, Gustavo Bombini (2006) manifiesta en su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, en el capítulo uno «Reflexiones sobre el sentido de enseñar lengua y literatura» que «cuando enseñamos estamos poniendo en acto una práctica social» (p.26), haciendo hincapié que todo tiene una historia, que posee un sustrato que le precede, tienen una intención y una finalidad, se asienta en un contexto concreto, marcado por una gran cantidad de historias,

creencias y costumbres que con el pasar del tiempo se ven borrosas, pero no en el olvido absoluto, por tanto, la escuela debe retomar «modos posibles de leer y escribir, modos posibles de enseñar» (p.26), a partir de su propio contexto.

En esta misma línea, Bombini, invita a la reflexión desde el ser maestros, de manera que cuestionemos el modo de hacer las cosas y las decisiones que se toman, y en muchas ocasiones, siendo susceptibles de perder las esperanzas; es ahí donde la labor de maestros se hace más gratificante, porque surgen nuevas maneras de hacer mundo donde la escritura y la lectura, se convierten en la posibilidad de trabajar en el reto de hacer la enseñanza posible en situaciones complejas.

Por su parte Virginia Zavala (2009) en su texto «La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura» alude la forma como «la literacidad implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico» (párr.1), por esto, la relación entre actividades y texto se fundamenta en la «práctica letrada» (párr.7), que es conocida como las formas que se tiene para leer y escribir, desde un contexto particular, de manera que repercuta en la vida social de cada uno de los sujetos, esto es lo que se conoce como literacidad y en donde se da a comprender que no es una sola, sino que es la presencia de diversidad de literacidades que dan espacio a esas prácticas de leer y escribir de manera específica.

Es así como la lectura y la escritura en un ambiente determinado y con motivos de usos más amplios, hacen que estos textos con los que nos deleitamos se inserten en las prácticas de nuestra vida y no al contrario, y donde a su vez, den paso a la «interacción interpersonal y en lo que la gente hace con esos textos» (Zavala, 2009, párr.4).

De lo anterior, se puede decir, que los diversos significados e importancia que tienen los textos para las personas hacen que la perspectiva de la literacidad añada el estudio de los textos, dando lugar a que la lectura y la escritura sean acciones mediatizadoras entre el pensamiento y el texto.

Es así, como el proceso de leer no se basa solo en la lectura de libros o en la rigurosidad de hacerlo por una tarea de la escuela; consiste, más precisamente en la implementación de las nuevas prácticas de lectura y escritura que motive a los estudiantes al goce y disfrute de estos procesos, teniendo en cuenta el contexto y los intereses de ellos.

De esta manera, la tarea del docente se hace cada vez más rigurosa, porque implica acercar el proceso que se da en la escuela a las necesidades de las personas y es justo ahí donde cabe preguntarse «qué tipo de lectores y escritores queremos producir [énfasis fuera del texto original] y para qué propósitos»¹ (Zavala, 2009, párr.28), dando ocasión a que es la literacidad el puente preciso para dar respuesta a la pregunta y desde esta misma perspectiva transformar las prácticas de enseñanza a partir de lo letrado que nos acerca a conocer lo que hace la gente con los textos que lo rodea.

Por su parte, Daniel Cassany (2004) en su obra *Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica* en el apartado «Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora», estima que la lectura como práctica sociocultural, se ha configurado a través del devenir de los años, pasando de ser un acto unidimensional a uno que conlleva múltiples formas de ejecutarse en diversas herramientas y contextos con variados propósitos subyacentes.

Es así como Cassany sitúa estos nuevos matices de entender la lectura, por ejemplo, en el aspecto social, más precisamente en el ámbito de la democracia, en donde aduce que la lectura sirve para dirimir diferencias contrarrestando discursos desobligantes e hirientes como las diferentes posturas relacionadas con el papel de la mujer, la xenofobia, el homosexualismo, entre otros.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en la obra *Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea*, en el capítulo uno «Leer desde la comunidad», Cassany (2006) expresa que el discurso aparece por alguien que le preexiste y que explica los distintos discursos que reflejan

¹ Consideramos que el término más apropiado en este contexto es el de formación, dado que producir tiene una connotación utilitarista y por tanto no es el más acorde cuando de lectura y escritura se trata.

puntos de vista como visiones del mundo, lo que implicaría que el comprender estos discursos es comprender estas visiones que poseen los sujetos, entonces, el discurso de los sujetos se conforma en el otro, lo que podría determinar cómo percibe su realidad y cómo se relaciona con su entorno.

Es importante resaltar según la obra, que las posibilidades de prácticas de lectura atravesadas por las herramientas tecnológicas, abren un abanico de interpretaciones en los múltiples discursos que desde esas herramientas se vierten, es así que los lectores actuales desde Cassany se dimensionan como agentes aportantes, como sujetos participativos y con injerencia en los asuntos comunitarios, es como un tipo de lectura 2.0 en la que el lector ya no es un receptor de lo que el texto tiene para decirle, sino que toma ese mundo del autor y lo asimila para sus efectos en su propia vida social.

Por su parte, Emilia Ferreiro (2001) en su obra «Pasado y presente de los verbos leer y escribir», afirma que la lectura – o el acceso a ella- es necesaria para la democracia en tanto se entiende la posibilidad de que la lectura sea una realidad funcional para la mayoría de los individuos, y no un privilegio de las élites, la autora expresa que para que haya un ejercicio pleno de la democracia no se puede concebir el analfabetismo como un aspecto aceptable en una sociedad, y en este sentido señala que el acto mismo de leer debe estar supeditado a unos mínimos referidos a la superación del deletreo y la firma, que permitan la formación de ciudadanos pensados como lectores plenos. Según Ferreiro, estos ciudadanos son aquellos que pueden darle sentido completo al texto, -los lectores plenos- que desde su ejercicio de interpretación validan o no la labor de un editor o de un autor.

Ahora, es importante entender que en la obra de Emilia Ferreiro la idea de democracia no es sinónimo de involucrar a todos los sujetos en la acción de leer indistintamente de las condiciones del acto en sí, puesto que cuando refiere, por ejemplo, que las herramientas tecnológicas como la internet, las páginas web, el hipertexto entre otras no son democráticas en sí mismas como no lo es el concepto de alfabeto por sí solo, sino el acceso en las habilidades necesarias que hacen posible la acción plena de leer, es decir, aquel individuo que posea lo necesario para que esa democratización de la lectura sea efectiva, de manera que en la medida en que la lectura se aborde

desde lo que implica una posición de criterio razonado, se puede hablar realmente de alfabetización con implicaciones sociales.

Hasta ahora se ha visto en los autores abordados la idea de la lectura como práctica social, en la cual inciden las habilidades del sujeto lector para hacer efectivo el acto de leer, en relación con las posibilidades que se pueden generar en ese sujeto para incidir en dicho ámbito social, pero, en las consideraciones didácticas referidas a la enseñanza de la lectura, ¿qué factores o elementos deberían tenerse en cuenta para orientar la lectura como práctica social, como actividad orientada a promover sujetos partícipes en las dinámicas sociales?

Pues bien, Delia Lerner (2001) en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, en el capítulo dos «Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura», manifiesta que el desafío de la escuela es, sin perder su carácter institucional, el de formar seres críticos, lectores de información implícita, que puedan asumir una postura independiente a la de los autores de los textos, y que estén en la facultad de elegirlos para dar respuesta a sus problemas.

En esta idea se subyace el hecho de que el lector, según lo esperado por el sistema escolar, debe ser alguien que se emancipe de las ideas ajenas presentes en el texto, o del criterio de otros, asumiéndose como sujeto aportante, crítico y, en consecuencia, participe en su propia realidad.

En Lerner, la tríada real, posible y necesario articula sus aristas en torno a las nociones de que, para la escuela hacer posible las prácticas de escritura y de lectura es una tarea difícil, que en el sentido de preservar las necesidades propias institucionales, debe ser posible el esfuerzo de converger esas necesidades con la exigencia de trascenderlas hacia las expectativas de las prácticas sociales de la lectura, y, finalmente, la idea que la escuela debe propender por mantener de la lectura y la escritura como prácticas sociales para posibilitar que de este modo los estudiantes puedan incidir en sus respectivas comunidades.

Por último, Paulo Freire (2008) en su texto «Pedagogía de la Autonomía», expresa que en las concepciones acerca del detrimento del discurso del docente que «en momentos de envilecimiento y desvalorización del trabajo del profesor en todos los niveles, la pedagogía de la

autonomía nos ofrece elementos constitutivos para la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana» (Freire, 2008, p.12). En este caso, Freire expone unas líneas referidas a la orientación sobre la autonomía del sujeto desde las prácticas progresistas de los educadores, es decir, aquellas intervenciones encauzadas a favorecer en los estudiantes la autonomía necesaria para insertarlos en un ámbito social.

El autor considera que para lograr dicho propósito es importante que las prácticas educativas estén sujetas a la crítica, a la reflexión que permita que se transformen en consecuencia de lo que pretende en los educandos: «La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 2008, p.24).

Freire, en resumidas cuentas, plantea entonces que la labor docente está circunscrita a la ética propia de quien planea propiciar en sus estudiantes seres críticos y autónomos, contando con los insumos que le acaecen en su quehacer diario: enseñando con el ejemplo, permitiendo la curiosidad epistemológica que suscita acercamientos al aprendizaje en el orden de la rigurosidad científica, reflexionando sobre sus propias prácticas, entre otras, pero hace énfasis en que una de las tareas principales de la educación crítica es favorecer el que los estudiantes se asuman como seres sociales y críticos.

Por último, es pertinente, hacer una alusión a la educación rural en sus consideraciones básicas que permitan tener una idea más cercana de lo que concierne a este aspecto.

Según Luis Fernando Zamora (2010) en su texto «¿Qué es lo rural de la educación rural?» hace referencia a tres aproximaciones en relación con lo rural de la educación rural, en donde cada una de ellas está centrada en el contexto o en los individuos que hacen parte de la educación rural o tiene que ver con ambas extensiones:

La primera aproximación hace alusión al concepto que se tiene de educación rural, entendido este, como los establecimientos educativos que están ubicados en la parte rural de cada uno de los municipios, es decir, veredas y corregimientos.

La segunda es la identificación de los modelos y/o programas que abarca este tipo de educación, en Colombia el más conocido es el de Escuela Nueva que surgió en los 70s y que ha sido una estrategia de gran impacto, pues se pretende con ella llegar a todas las escuelas rurales y de esta manera aportar al mejoramiento de la calidad educativa según las necesidades del mundo rural.

La tercera y última se considera una de las más importantes, debido a que consiste en identificar y diferenciar algunos aspectos que hacen parte de la educación rural, pero teniendo en cuenta que este se obtiene sólo desde la voz del maestro, porque es él el puente fundamental que une cada una de las brechas que se tienen y que aún se desconocen, pero que se irán tejiendo con el pasar del tiempo, si se le da la importancia que la ruralidad se merece.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que es el maestro uno de los encargados de aprovechar todas las oportunidades posibles para estimular a los campesinos a potenciar sus habilidades y capacidades, de manera que se reconozcan sus ideas, dudas, puntos de vista y críticas.

Antecedentes legales

El marco legal referido a la lectura se fundamenta en la *Ley General de Educación* (1994) la cual se basa en el derecho a la educación que tienen cada una de las personas, en este caso nos centramos en su «Artículo 21, literales C y D», desde una mirada que contemple las habilidades básicas de comunicación en Lengua Castellana y/o materna y que además las puedan valorar y emplear como formas de expresión estética.

A su vez en el aspecto referido a la educación campesina y rural, en los «Artículos 64 y 65» se habla del «Fomento de la educación campesina (...), y Proyectos institucionales (...), los cuales deben estar ajustados a las particularidades regionales y locales» (MEN, 1994,p.37), y es con estos proyectos institucionales que se hace énfasis en el acompañamiento, asesoría y colaboración en cada uno de estos procesos desde un proyecto de formación de maestros como este, de manera que se puedan llevar a cabo según las características de los contextos y en donde la propuesta pueda articularse con la intervención pertinente de los investigadores.

Por otro lado, el documento *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* en su apartado referido a «Población rural dispersa» manifiesta que la población rural debe ser atendida de acuerdo con las características particulares que le atañen como la situación geográfica, social y cultural para poder acercar la escuela a la comunidad disminuyendo las distancias entre lo rural y urbano (MEN, 2005), aportando de esta manera a cerrar la brecha entre estos dos ámbitos y creando en lo posible un espacio de encuentro para ambos contextos.

Acercándonos ahora, a uno de los referentes principales en educación, es conveniente establecer su importancia en el diseño de procesos curriculares por parte de las instituciones educativas, es así que los lineamientos Curriculares son el instrumento que brinda las orientaciones a las instituciones educativas con el fin de realizar los planes de estudio y todo lo que ello acarrea para poder dar vida al currículo. Además, dan a conocer el qué y para qué enseñar, lo que favorece la didáctica dándole al maestro bases sólidas que le servirán de apoyo para su quehacer pedagógico, nos centraremos específicamente en lo referido a Lenguaje.

Los «Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana» hacen referencia al acto de «leer como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector» (MEN,1998, p.27), lo cual implica consideraciones pedagógicas en las que ese sujeto lector desde la escuela pueda desempeñarse en los requerimientos complejos de la lengua, más allá de la estructura de la misma, es decir, atendiendo a la construcción del significado y no únicamente a la decodificación (MEN,1998). De ahí que se infiera que en la labor docente sus acciones deberían estar encaminadas a propender por desarrollar en sus estudiantes las experiencias necesarias que permitan establecer la construcción del significado como un logro primordial y susceptible de ser alcanzado en las aulas de clase.

Desde este mismo referente, el Ministerio de Educación Nacional (1998) propone la lectura como un proceso que tiene significado y, que a su vez es bastante complejo, que se da a partir de la «interacción entre el texto, el contexto y el lector» (p.47). De esta manera las prácticas pedagógicas requieren reflexiones sobre las diferentes acciones que se dan en la escuela y que

llevan al docente a estar sujeto a cambios constantemente, cuando se considera que la triada anterior vuelve dinámica la manera como se construye el significado, ya que este no es estático, sino que este es posible de acuerdo con las distintas perspectivas que surgen en su interacción y va de la mano con las estrategias que emplee el docente.

Ahora bien, es menester hablar de «Los estándares básicos de competencia del lenguaje» (2006) los cuales se definen básicamente en tres campos fundamentales de la formación en esta área: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Desde estos campos se aporta a la enseñanza de la lectura desde aspectos académicos, subjetivos y discursivos. Por su parte, la pedagogía de la literatura, «busca convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica, para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático» (p.25), es decir, se trata de la construcción de procesos que aporten al goce por la lectura de diferentes tipos de textos como cuentos, novelas, poemas, que enriquezcan al estudiante en sus distintas dimensiones humanas y en la forma de ver el mundo.

Este referente apunta también a que se llegue a «leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas» (MEN, 2006, p.25). Se busca entonces que la lectura sea el puente para que el estudiante tenga un amplio conocimiento de su cultura, sus costumbres y de transportarse a mundos posibles a través de la literatura.

Antecedentes investigativos

Presentamos ahora, una serie de trabajos que son producto de investigación, que tienen relación cercana con nuestro trabajo y que ofrecen orientaciones pertinentes relacionadas con lo que se ha estudiado al respecto. A continuación, se abordarán dichas investigaciones empezando por el ámbito internacional, pasando por el nacional y terminando en el contexto regional, con el fin de ir acercando la propuesta de investigación al ámbito local en el cual piensa desplegarse.

Internacional

En Latinoamérica, en la década de los 90's la investigación referida a las prácticas de enseñanza de la lectura ha tenido entre sus orientaciones aquellas relacionadas con su promoción, las didácticas pertinentes por lo general han sido del tipo de alfabetización en la cual se procura el mayor número de personas con posibilidades de acceder a la lectura de textos.

Eliana Yunes (s.f) en el artículo titulado «Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación», expone que entre algunos de los factores que inciden en la promoción de la lectura en la sociedad latinoamericana, se encuentra la demanda del sector empresarial que la ha signado como un requisito en el desarrollo socio económico.

Yunes expresa que en Latinoamérica existe una especie de paradoja en la que la lectura, referida a la literatura escapa al compromiso social por orientarse falsamente al goce de lo estético; la autora indica también que el sistema escolar ha sobrellevado toda la responsabilidad de la lectura sistema que irónicamente -según Yunes- aleja a los sujetos de la lectura, y que en consecuencia ayuda a aumentar el margen del subdesarrollo en los países latinoamericanos.

Enrique Ramos Curd (2009) en *la XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología información y ciudadanía: desafíos públicos y privados*, en su obra «Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia», sostiene que la lectura en su promoción es una alternativa contra la exclusión social y la pobreza que son componentes de una realidad que secciona y genera tensiones en la sociedad.

En este estudio de caso, el autor presenta las particularidades de la promoción de la lectura en México, Brasil, Argentina y Colombia con sus pro y contras, desde el papel del estado en sus políticas, así como otros factores influyentes como los son las herramientas multimedia, y los casos significativos de la promoción de la lectura, en esos países.

Desde la labor del mediador en la promoción de la lectura, se señala que es preciso que éste se profesionalice, al respecto, Ramos (2009) indica que debe tener como objetivos, entre otros, el

propiciar hábitos lectores, acompañar en el desafío de propender una lectura crítica autónoma e informada.

Por otro lado, también se ha buscado que la lectura sea promocionada como aquella ventana de oportunidad de desarrollar prácticas necesarias para que los individuos puedan ser críticos, reflexivos, responsables con su entorno, con las circunstancias sociales, capaces de entender la posición del otro, las manifestaciones culturales y como medida de los objetivos del sistema escolar (Ramos, 2009).

Considerando en última instancia, la publicación de la Unesco (2016) llamada *Aportes para la enseñanza de la lectura*, en la cual partiendo del «Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo -TERCE-» hace una serie de precisiones acerca de lo que debe ser la lectura, definiéndola como una práctica social que tiene su asidero en las relaciones humanas, además señala que, en relación con esta concepción de lectura, la competencia lectora cambia en la medida en que cambian las sociedades.

Partiendo de estas consideraciones y de las pruebas realizadas en lectura en los aspectos literales, inferenciales y críticos, la publicación señala que la labor del docente debe estar encaminada a alfabetizar en múltiples contextos y a abordar la lectura de forma crítica retomando las intencionalidades del texto, puntualizando, por ejemplo, en su selección, la legibilidad psicológica o posibles influencias en el lector, legibilidad física entendida las posibilidades que ofrece el texto para ser leído, legibilidad conceptual o acercamiento a los conceptos desde sus conocimientos previos entre otros aspectos.

Nacional

Desde otra perspectiva, en el contexto nacional, algunas investigaciones sobre las prácticas de lectura están relacionadas de manera cercana y directa con las concepciones mismas sobre la lectura, en este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2013) en su obra «Prácticas de lectura en el aula Orientaciones didácticas para docentes», expresa que es inherente que las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura determinen sus propias prácticas de enseñanza en relación con la lectura, es así que la obra considera en última instancia que el rol del

docente radica en ser mediador entre la lectura y sus estudiantes, su importancia como sujeto social y crítico ante su propia mediación.

Rodrigo Parra (1998) en el libro *La escuela inconclusa* en su apartado «La mirada del investigador», expresa que existen tres funciones que son primordiales en la sociedad colombiana rural: la primera hace referencia a la función de la enseñanza y de la problemática desde lo cognitivo, la segunda alude a la relación que surge entre el maestro, el estudiante y la comunidad en la ruralidad, enfocándose en las actividades económicas que se dan en el contexto en el que se encuentren, y la tercera se entiende desde los vínculos que se tejen en la relación entre escuela y comunidad. Estas funciones permiten considerar distintos asuntos que explican que la escuela rural colombiana es inconclusa por cuanto aún no logra atender las particularidades de los campesinos en sus distintos contextos sociales, además, insiste en un currículo extraño para estas comunidades, que intenta seguir los modelos de la educación en zonas urbanas y que desconoce las necesidades de enseñanza según la ideología del habitante rural. En este sentido, reconocemos que la enseñanza de la lectura desde la perspectiva sociocultural favorecería la reflexión docente acerca de la importancia de situar aspectos curriculares de la formación en Lenguaje según las características del contexto escolar en las que se sitúa este trabajo.

Regional

Por último, para dar una mirada a las investigaciones más cercanas a la presente propuesta, destacaremos las realizadas por César Zapata; Blanca Montoya y, Sandra Céspedes, teniendo en cuenta sus aportes para esta propuesta.

Cesar Zapata (2016) refiere en su investigación «La escritura y la lectura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas», que es importante en la labor docente el poder establecer un espacio para pensar sus propias prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura para mejorarlas.

Zapata deja entrever que en lo que observó hubo un gran contraste entre el aprendizaje auténtico de la lectura y la escritura y lo que estipulan los libros de texto, que se inclinan por el

carácter normativo y descriptivo de la lectura en detrimento del análisis, de la reflexión y la construcción de saberes. Manifiesta que la labor docente muchas veces se veía limitada al seguimiento de las pautas que ofrecían estos libros, dejando de lado una posible intervención en pro de lecturas más significativas en los estudiantes; además, el autor señala que es precisamente en la reflexión sobre sus propias prácticas que estriba su propia intención de contribuir en el contexto rural con cambios significativos y de igual manera en los aprendizajes de los estudiantes y los docentes en general.

Por su parte, Blanca Montoya (2015) en su trabajo de investigación «Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque» indica la importancia de la reflexión como herramienta en la práctica docente, que le permite realizar cambios en dirección de mejores intervenciones pedagógicas, comprendiendo en esa misma medida las necesidades de los niños de educación preescolar y la importancia de abordarlas desde el aula de clase según sus experiencias socioculturales. La autora considera que la lectura permite formar sujetos críticos y políticos apoyándose en maestros reflexivos e investigadores, que desde su práctica pedagógica propicie aprendizajes tomando el acto de leer como una postura en sí misma política y crítica con implicaciones inherentemente sociales.

Finalmente, Sandra Céspedes (2014) en su tesis «Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural» argumenta que las prácticas docentes deben estar mediadas por la reflexión que permita el reconocimiento de las propias particularidades del contexto rural en el abordaje de la lectura y la escritura, que atienda a las necesidades reales de ese contexto, propendiendo por las determinaciones propias de los sujetos que contemplen dichas realidades. Céspedes manifiesta que es importante que se reivindique el papel de la escuela desde la ruralidad, propiciando que se vincule esta institución con la comunidad y se generen líneas de reconocimiento de su propia historia y realidad.

Hasta aquí hemos expuesto algunos referentes teóricos, legales e investigativos que nos ofrecen líneas para describir nuestro problema de investigación y para partir de los resultados de estos estudios y apoyarnos en los aportes que hasta ahora se han configurado sobre la enseñanza de la lectura en contextos de educación rural en distintos ámbitos.

1.2. Contextualización

El siguiente apartado da cuenta de la delimitación de las prácticas de enseñanza de lectura de una docente en el grado primero de un contexto educativo rural, para lo cual se hace necesario circunscribir dicho problema atendiendo a la descripción del contexto de investigación desde varios aspectos de orden social, cultural y educativo de la Institución Educativa Rural Hoyorrico del municipio de Santa Rosa de Osos, en el cual tienen lugar las prácticas de enseñanza de la lectura de esta maestra de Lenguaje. Estos elementos nos permiten situar la construcción del problema de investigación y diseñar una pregunta que orienta nuestra ruta de investigación educativa.

Se puede decir también, que las prácticas docentes son para el caso de esta propuesta de investigación, el insumo esencial desde el cual se parte para realizar las reflexiones que surjan en la observación de sus características y particularidades, permitiendo acercarnos a las consideraciones pertinentes para una configuración didáctica que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, principalmente en su ámbito social, y que se convierta de cierta forma en una capacidad instalada que se haga efectiva en tiempos sucesivos, puesto que en resumidas cuentas, lo que se pretende es que los estudiantes puedan verse beneficiados en gran medida a partir del empoderamiento de las prácticas de enseñanza de la lectura que les provea su docente y que con el tiempo podrían tener un impacto mucho mayor.

De acuerdo con la idea de que la reflexión sobre la práctica docente permite establecer parámetros claros sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se podría decir que coincide con la iniciativa del programa Todos a Aprender al cual pertenecemos como investigadores de este proyecto, ambos formados en el área de Lenguaje, laborando en las zonas del Urabá en el municipio de Necoclí y en la región Nordeste en el municipio de Segovia. Aclaremos que desarrollamos la investigación en una institución que no se encuentra focalizada por el Programa Todos a Aprender, pero, uno de nosotros ha sido docente de aula allí y, al culminar su tarea como docente tutor, espera regresar para continuar en el aula de clase su vida profesional como docente de Lenguaje en Primaria. Con esto queremos decir que en colegio tenemos arraigos y que nuestras experiencias de formación en investigación y en didáctica a través del Programa Todos a Aprender

y de la Maestría en Educación, nos ofrecen oportunidades para comprender las realidades escolares, las prácticas significativas y las necesidades de cualificación de nuestro quehacer alrededor de la enseñanza. También, nos reconocemos en nuestro compromiso de formación a través de ejercicios compartidos con nuestros colegas y confiamos en las potencias del trabajo en colectivos de maestros porque aportan a la construcción de saberes en didáctica desde la propia práctica.

Por su parte el Programa Todos a Aprender crea oportunidades para que los maestros reconstruyan y potencien sus prácticas de aula mediante la formación en aspectos disciplinares y didácticos en las áreas de lenguaje y matemáticas, a través, del acompañamiento de aula; es en este último aspecto de donde surgió la inquietud e interés por este proyecto. Con ocasión de este interés manifiesto, se pretende que las observaciones de las prácticas de enseñanza de la lectura en niños de grado primero propicien consideraciones relevantes que permitan un ejercicio didáctico consecuente con su contexto rural.

Ahora bien, para comenzar a hacer un reconocimiento del contexto se puede decir que la Institución Educativa Rural Hoyorrico, se encuentra ubicada al Norte del Departamento de Antioquia en el Municipio de Santa Rosa de Osos, en el corregimiento de Hoyorrico; es un corregimiento con construcciones predominantemente de tipo colonial, considerándose punto de referencia de la región por estar ubicado estratégicamente en la vía principal de la Troncal del Norte, cuenta con tradiciones muy arraigadas en donde prima la narración oral de sus costumbres, el buen trato y acogida al visitante, en sus celebraciones religiosas congrega gente de varios lugares que participa de estas festividades, se crean condiciones para que los foráneos participen de actividades propias de la zona como las relacionadas con la economía alrededor de la agricultura: la fresera, granadillera, proyecto de la palma de cera, ganadería o, reuniones sociales en la cancha, en las que se comparten vivencias y anécdotas de sus habitantes, así como actividades deportivas.

En el corregimiento se destaca la institución escolar como un referente principal en el transcurrir de la vida de sus habitantes, dicha institución tiene alrededor de 291 estudiantes de estratos 1 y 2, procedentes de diferentes sectores, debido a su ubicación estratégica concentra a

niños y jóvenes de las veredas y parajes aledaños como: Pontezuela, La Cabaña, Malambo, La Cejita, San Francisco, San Juan, Estación Berrío y cabecera urbana del Corregimiento; también



Prácticas de la docente en el grado primero. Sesión número uno.
Autor: investigadores.

asisten algunos estudiantes del casco urbano de Santa Rosa de Osos que son en su mayoría repitentes de grados en otras instituciones.

La filosofía institucional se fundamenta en «Una educación para la vida orientada hacia la formación en valores» (PEI, 2014), pretende un perfil docente que se corresponda con la idoneidad, la proactividad y la construcción de un adecuado clima de aula que propicie en sus estudiantes hábitos de estudio.

En relación con las áreas de gestión, se puede decir que, si bien estas están contempladas en el Proyecto Educativo

Institucional, no han sido direccionadas por parte de los directivos a través de planes de mejoramiento institucional, evidenciando falta de apropiación de los procesos a nivel formativo y de la gestión escolar.

De lo anterior, se podría decir que la población de estudiantes es muy fluctuante, puesto que sus padres son campesinos que se dedican a la ganadería y a la agricultura y que cuando les resultan otras oportunidades de trabajo, emigran a otros sitios, ocasionando inestabilidad en el estudio de los niños y adolescentes, quizá por esta situación laboral, los estudiantes demuestran desmotivación hacia el estudio con bajas perspectivas de proyectarse a futuro en escenarios académicos; no obstante, encuentran en la institución, los espacios para departir con sus compañeros y potenciar algunas destrezas artísticas como las artes plásticas, la música, la danza y el deporte.

Los estudiantes se caracterizan por su compañerismo, solidaridad, se divierten aprovechando cada espacio, compartiendo sus loncheras, impregnando el ambiente de fraternidad y sosiego. Este panorama de alguna manera incide en los ambientes de aula, en donde se observa que hay, en general, receptividad de los estudiantes hacia la docente y, en este caso particular, hay una gran acogida por parte de los niños hacia la docente del grado primero, en tanto que se nota disposición para participar activamente de la clase, no obstante, algunos de ellos se muestran retraídos, tímidos, inseguros, pero también se distinguen los que son espontáneos, dinámicos e inquietos por aprender.

Estas dinámicas de trabajo están mediatizadas por la docente que se inquieta por suplir las necesidades de sus estudiantes de acuerdo con estos rasgos observados, haciendo más ameno el espacio que comparten en el aula y que a su vez potencian sus prácticas pedagógicas.

Estos estudiantes, en su mayoría pertenecen al corregimiento de Hoyorrico, son amables y se les nota el acompañamiento de sus padres, ya que son bien presentados, puntuales y responsables con sus compromisos, no así los niños recién llegados que son un tanto más distraídos del ambiente académico, en la medida en que tienen situaciones familiares más complejas y dificultades en el rendimiento de las distintas áreas.

Considerando las circunstancias descritas, esta propuesta de trabajo espera reconocer las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero, partiendo de las reflexiones que se susciten de estas prácticas; pretendemos que haya posibilidades de motivar en la docente el empoderamiento, la transformación, la estructuración de sus clases teniendo alternativas viables para nombrar con propiedad y certeza su quehacer, propiciando que pueda repensar sus intervenciones en el aula y generar alternativas didácticas de la enseñanza de la lectura acorde con su contexto, que responda a las necesidades reales de los estudiantes y que estos vean como significativos los aprendizajes que se den en la enseñanza de esta.

De igual manera, en conversación con la docente, esta considera diversas estrategias en sus clases de Lenguaje en relación a la enseñanza de la lectura, propiciando el trabajo grupal, la participación activa de los estudiantes, con normas claras de convivencia conocidas de antemano,

además también estima importante llevar una ruta de lectura acorde a la edad e intereses de los estudiantes.

La docente referida es residente del municipio de Santa Rosa de Osos, estudiante de séptimo semestre en Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Desde hace seis años labora en la Institución Educativa Rural Hoyorrico y en los últimos cuatro años implementa encuentros mensuales de lectura con padres de familia y estudiantes, en los cuales se hace control y apoyo de los avances en lo trabajado por medio de cartillas con actividades lúdicas y didácticas, que van orientadas a aspectos puntuales de la lectura, como la semántica, las inferencias, los estilos narrativos, entre otros, en donde trabajan cooperativamente estudiantes y padre de familia logrando avances significativos en aspectos académicos y en el acompañamiento familiar.

De acuerdo con el contexto antes descrito, cabe entonces preguntarnos para el caso de la propuesta de investigación: **¿De qué manera la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de la lectura, orientan el ejercicio didáctico de una maestra en un contexto educativo rural?**

1.3. Objetivos

Objetivo General

Interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero de primaria desde una perspectiva sociocultural, propiciando el fortalecimiento de su quehacer en el área de Lenguaje en el contexto educativo rural de la Institución Educativa Rural Hoyorrico.

Objetivos Específicos

- Reconocer las características e intencionalidades de las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero.
- Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente en el área de Lenguaje, derivando desde allí reflexiones que permitan su cualificación.
- Diseñar una secuencia de actividades que transforme las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente, asumiendo la ruta metodológica de la Investigación Acción.

- Comprender los hallazgos del estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente en su contexto educativo rural.
- Evaluar el desarrollo de la secuencia de actividades en su implementación con los estudiantes del grado primero, generando reflexiones sobre la enseñanza de la lectura en este contexto de educación rural.

1.4. Justificación

El interés por la enseñanza de la lectura desde nuestra experiencia docente, ha sido motivo de preguntas y reflexiones relacionadas con el quehacer diario en las aulas de clase, y más si de lectura se trata. Este interés que surge inherentemente en la propia vivencia de las frustraciones o satisfacciones como maestros y en los propósitos de lograr lectores autónomos, críticos, reflexivos y dinámicos con su entorno, ha constituido un factor fundamental en la concepción de esta investigación, es así como, nos interesamos en las prácticas de enseñanza de una docente en un contexto rural, para construir este trabajo de investigación llamado: *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural*.

En él, pretendemos interpretar la realidad de las prácticas de una docente de la Institución Educativa Rural Hoyorrico del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia, y a la manera en que, desde allí, se propicia el aprendizaje que tienen de la lectura los estudiantes de primer grado. En la medida en que esta investigación posibilite conocer e interpretar dicha realidad, estaremos también como investigadores regalándonos la oportunidad de repensar nuestro quehacer y de reorientarlo- si es el caso- con el fin de que lo que se haga sea una significativa experiencia de formación docente.

Hablar de las diferentes prácticas de enseñanza de la lectura, hace que nuestra misión como tutores sea más retadora, en el sentido que no solo se verá comprometida la Institución Educativa Rural Hoyorrico, en donde es importante clarificar que no está focalizada por el programa Todos a Aprender, además se verán involucrados de una u otra manera el grupo de docentes de la institución y por supuesto nuestra propia formación, desde lo académico, lo personal y social, reconociendo que este trabajo es un producto cultural que nos permite construir saberes desde nuestros contextos educativos y desde el liderazgo intelectual y social de nuestra profesión.

Todo lo anterior, se hace posible a la luz de las reflexiones que se susciten de estas prácticas, en donde se pretende que haya posibilidades de motivar en la docente participante el empoderamiento y la transformación de su quehacer, propiciando que pueda reconocer sus propias intervenciones en el aula y generar alternativas didácticas de la enseñanza de la lectura acorde con su contexto rural, repercutiendo también en la formación de los estudiantes como seres sociales y críticos a través de experiencias de formación en lectura.

2. Construcción conceptual



Puesta en escena configuración didáctica, sesión de clase número dos. Construcción de historias. Autores: investigadores.

Es importante realizar una fundamentación conceptual a la luz de diferentes posturas que dan cuenta de los conceptos articuladores que hacen alusión a la propuesta de investigación: *Enseñanza de la lectura como práctica social*, *Un paso por la educación rural* y *La Actividad como configuración didáctica*, ejercicio que, esperamos, permita ofrecer al lector un panorama de esta propuesta, teniendo en cuenta que es un espacio para la fundamentación teórica de la pregunta de investigación.

2.1. Enseñanza de la lectura como práctica social

Primeramente, es necesario ubicarnos en el concepto de práctica, y establecer en el contexto del maestro lo que esto implica, entendiendo que el término podría tomarse como la acción del docente que conlleva responsabilidades en la esencia misma de su profesión relacionada con la formación humana en un contexto educativo.

De este modo, Mariluz Restrepo y Rafael Campo (2002) sustentan algunas consideraciones sobre el concepto de práctica referida al docente, estos autores expresan que el hábito es «el

propósito de la acción que está presente en la acción misma; es lo que le da sentido a la acción, la hace significativa y por lo tanto interpretable» (p.18). En este sentido los autores aducen que el hábito permite entender la acción misma como un resultado del proceso de razonamiento y autocontrol que preexiste en los individuos y le confiere significado en tanto pueden pensar su accionar.

Considerando lo anterior, los autores asumen que la acción se presenta entonces en dos sentidos, aquellas que están en el orden de las deliberadas y otras referidas como sucesos ajenos a la voluntad del ser humano. De esta manera se podría decir que, desde estas consideraciones, está implícita la idea de lo que podría acarrear para el accionar del docente en las aulas de clase, atendiendo entonces, a que las acciones significativas deberían estar mediadas por la razón y no por hechos aislados y fortuitos.

Siguiendo la línea de las consideraciones que tienen estos dos autores, también es relevante resaltar lo relativo a la cotidianidad y a la práctica como modo de hacer, puesto que ambos aspectos tienen incidencias importantes en la práctica docente.

Es así que, en el primer aspecto, se manifiesta que la cotidianidad de los sujetos determina su propia singularidad y existencia misma, en donde esos hechos cotidianos a la vez que los caracterizan como seres, también posibilita compartir un espacio público que deja una huella social; además, se añade que esta situación, propicia que el ser humano pueda aprender, insertándose de un ámbito local a otro universal en la interiorización de las normas que subyacen en las relaciones con otros (Restrepo y Campo, 2002).

Finalmente, el aspecto referido a la práctica como modo de hacer nos muestra que el docente debería reflexionar sobre su quehacer, ya que este es susceptible de ser observado y en consecuencia de ser analizado, es así

que la práctica (...) nos remite, primero, a que nuestras operaciones son observables por lo tanto susceptibles de ser comprendidas e interpretadas. Y, segundo, a que en esa observación reconocemos un modo que es la práctica misma. En este sentido (...) implica también su reflexión; es decir, que ese “modo de hacer” es lo que en definitiva constituye la práctica y eso es necesario

des-cubrirlo, reconocerlo mediante la observación de nuestras operaciones (Campo y Restrepo, 2002, p. 29-30).

Considerar que las prácticas docentes se configuran a partir de la reflexión que se hace sobre ellas, indican que el docente es un mediador activo en tanto reestructuración de sus saberes y su proceder, no obstante, estas reflexiones pueden y deben estar dentro de las conceptualizaciones que con respecto a la pedagogía se han hecho, como derroteros o pautas por las que deben proyectarse hacia los estudiantes, de tal modo que no se caiga en apreciaciones de tipo subjetivo, sino que estas se correspondan con un carácter metódico y objetivo propias de un saber estructurado.

Por ejemplo, Zuluaga (1999) expresa que la pedagogía como ciencia o disciplina que orienta las prácticas docentes, atiende a una serie de características, como: acoger la reflexión superando la instrumentalización de la enseñanza, retomar los distintos saberes en torno a su pluralidad y las posibilidades que ello implica en la enseñanza, un despliegue del discurso práctico o teórico en las determinaciones que la educación o la pedagogía optan por seguir y una modulación de los saberes según las distintas culturas.

Ahora bien, para ir articulando pertinentemente estas apreciaciones sobre la práctica, miremos también lo concerniente a la lectura desde una perspectiva social y posteriormente lo que implica la enseñanza de la lectura desde esta concepción.

Cassany (2006) nos habla de la lectura desde un enfoque sociocultural, observando que el significado y los conocimientos previos del lector tienen origen social, de igual manera manifiesta que en las personas sus discursos tienen una razón preexistente y que comprenderlos favorece conocer la percepción que se tenga del mundo.

En este sentido nos acercamos al concepto de lectura como práctica social, puesto que leer ya implica una configuración en el sujeto que supone transformarse en sus relaciones con el otro, es así que Cassany plantea que, en la relación entre discurso, autor y lector, se tejen múltiples prácticas del orden de lo social que varían de acuerdo a los distintos contextos en que se presenten (Cassany, 2006).

Cassany enfatiza que, para la orientación sociocultural, lo psicobiológico es solo una parte de la lectura, leer es también y, sobre todo: «(...) una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos, y unas prácticas comunicativas especiales» (Cassany, 2006, p.38).

De acuerdo entonces con lo expresado por Cassany, las manifestaciones culturales están estrechamente relacionadas con los actos de lectura, en tanto reflejan el imaginario de una comunidad y unas formas de pensar y asumir modos de vida.

De igual manera, Ferreiro (2001) también observa la lectura desde su concepción como práctica social, afirmando que: «Está claro que estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana» (p.17). Haciendo una clara alusión a la ruptura evidente que la lectura abordada desde el sistema escolar tenía con la que se tomaba para ser un ciudadano o sujeto socialmente competente.

La autora, añade que el texto solo logra su valor cultural cuando tiene una comunidad de lectores intérpretes, haciendo hincapié en que, tomando, por ejemplo, la labor del editor, su intención de lograr un texto completo no sería posible sin la relación con el otro considerado como lector.

Algo similar expresa Lerner (2001) cuando refiere que la lectura es una práctica social que más allá del sistema escolar se consolida en ciertos grupos sociales hegemónicos, presentando algunas tensiones que ha implicado la concepción tradicional de lectura abordada en la escuela y sus formas de enseñarla, con la concepción de lectura como práctica social.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, es importante entonces tomar, por último, algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura como práctica social, es así que la misma Lerner estipula una serie de conflictos y complejidades que se entretajan al momento de confrontar el concepto de lectura en el sistema escolar con las particularidades de leer desde la

actualidad, entendida dicha actividad como una práctica social y por lo tanto susceptible a las dinámicas culturales.

Lerner (2001) plantea que la versión de lectura de la escuela difiere de la que van a necesitar los niños fuera de ella, además, presenta interrogantes que cuestionan el papel de la escuela y en consecuencia sugiere cómo debería asumirse la enseñanza de la lectura como práctica social. Dice, por ejemplo: «¿dónde y cómo tendrán oportunidad los alumnos de descubrir que la discusión con los otros permite llegar a una mayor objetividad en la comprensión de lo que se lee?» (p.56).

En la discusión sobre el papel de la escuela no se puede descalificar los discursos que usualmente se han propiciado en torno a la labor del docente en la implementación de elementos esenciales de la didáctica en la enseñanza de la lectura, la misma autora afirma que:

“(…) el saber didáctico, aunque se apoye en saberes producidos por otras ciencias, no puede deducirse simplemente de ellos; el saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento, resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos, y el objeto de enseñanza; es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico.” (Lerner, 2001, p. 168-169).

En este escenario es importante decir que la didáctica según las consideraciones de Lerner atiende y se sustenta en la focalización que puede hacerse en cuanto al saber específico y esto implica un proceso de decantación en el análisis y la reflexión que los elementos de la didáctica asumen entre los agentes de la enseñanza como los docentes y estudiantes y el objeto de enseñanza que para estos fines corresponde a la lectura.

De acuerdo con Zavala (2009) no necesariamente hay una correlación entre las maneras de aprender a codificar y decodificar con la habilidad que se tiene para leer. Esto indica que aprender a leer no supone una ruta de enseñanza determinada en términos de la didáctica, sino que implica más bien el desarrollo de una habilidad según el uso que haga la persona, lo que refuerza la idea de que el conocimiento didáctico se valida en la especificidad para atender situaciones concretas en el acto de aprender a leer más que un manual generalizado para hacerlo.

Y es que leer de acuerdo con Pérez Abril (2004) trasciende un mero acto pedagógico y didáctico en la escuela, cuando afirma que:

“Si nos planteamos como hipótesis de trabajo que el funcionamiento de una democracia supone que el dominio básico de las prácticas de lectura y escritura que van más allá, mucho más allá de la alfabetización, pensar las funciones de la escuela frente a esos dominios se convierte en un asunto que desborda las dimensiones de la pedagogía y la didáctica: se trata de un asunto político.

Desde esta óptica se hace más clara para la escuela esa idea de que leer y escribir son asuntos de alta prioridad, pues no solo la disminución de las desigualdades cognitivas es lo que está en juego, no sólo el acceso al libro y la cultura. Se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella. (p. 74-75).

Esta apreciación toma fuerza en el hecho de que los ciudadanos se estructuran en las relaciones con el sistema, con el acceso práctico y auténtico a las situaciones propias que presenta la vida, y en el aprendizaje y uso de la lectura, esto también es evidente puesto que esta se despliega en las necesidades reales del individuo, que, en consonancia con lo expuesto por el autor, el rol de la escuela va más allá de ser una institución garantista del acceso al saber y a la cultura y que también propende por la constitución de un ciudadano pleno en cuanto a criterio y fundamentos sólidos que implica en consecuencia una mirada atenta a la lectura como una práctica social y no únicamente como una adquisición mecánica soportada por el sistema escolar desde la didáctica y en última instancia, de la pedagogía.

Observando desde estas consideraciones el enfoque sociocultural, este posibilita que en las acciones llevadas dentro del aula, se pueda aprovechar y estimular el aprendizaje de la lectura desde las distintas mediaciones que los estudiantes tienen a partir de los requerimientos de la vida diaria y, en consecuencia, del uso que hacen de la lengua; es así que en términos de la pedagogía y la didáctica, las rutas de acción obedecen a unos fundamentos sociales que están presentes en los niños, en sus interacciones y relaciones con el otro, por lo tanto, el acto de enseñar se direcciona en la escuela reconociendo estos aspectos y los aprovecha para ser de utilidad en las necesidades reales de los individuos.

Freire (1990) por su parte también entiende que hay ciertas implicaciones en la enseñanza de la lectura, en consonancia con Lerner, también observa que la lectura tomada desde el sistema escolar debería suplir las necesidades que los contextos plantean a los lectores, es decir una lectura que considere los múltiples contextos presentes fuera de ese sistema, así, hace el llamado sobre la manera en que los campesinos o los trabajadores urbanos se benefician en el papel que ejercen en el mundo, cuando se les ha alfabetizado con expresiones sin sentido.

Es decir, la enseñanza de la lectura debería implicar el trabajo desde situaciones que sean potencialmente significativas, atendiendo a que los sujetos inevitablemente estarán expuestos a las exigencias sociales, y, por lo tanto, el aprendizaje de la lectura se debería corresponder con estas exigencias, permitiendo que los sujetos puedan reconocer como cercano y pertinente el hecho de aprender a leer como una práctica social.

2.2. Un paso por la educación rural

Presentamos a continuación algunos elementos que nos permiten reconocer algunos elementos de la educación rural y comprender sus implicaciones conceptuales en nuestra pregunta de investigación. Comencemos diciendo que:

La ruralidad no es solo habitar en los campos o trabajar en la tierra, en caletas o pirquines, sino más bien una cuestión antropológica cultural. Se trata de una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio el cual se expresa en (...) modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes; formas de expresión propias que se revelan en el léxico, formas del discurso con predominio de lo hablado sobre lo escrito; normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas (Pérez, Farah y De Grammont, 2008; citado por S. Gómez, 1996, p.59).

En este sentido, la ruralidad es una noción primordial, que se debe fortalecer de una gran cantidad de contenido y de reconocimiento de la esencia del contexto y del trabajo que tienen los docentes en este espacio, permitiendo afrontar los nuevos retos de la sociedad de hoy, y que exige una percepción rejuvenecida en relación entre lo rural y lo urbano.

Según Zamora (2010) el concepto de educación rural será entendida como una categoría compuesta por estudiantes, docentes e instituciones situadas en la ruralidad, vistas estas como

veredas y corregimientos. A su vez se habla de algunos modelos educativos como Escuela Nueva, Sistema de Aprendizaje Tutorial, entre otros, que son aplicados en la ruralidad, y que sirven para perfilarla pensándola según sus características y necesidades.

En esta misma dirección Londoño (2006) hace referencia a estos modelos educativos rurales en donde expresa que aportan a una relectura del medio, identificando sus pensamientos y anhelos y, a su vez, confrontando sus saberes, historia y las diferentes formas de comunicación como campesinos, haciendo énfasis en vencer la brecha del silencio, del aislamiento y la exclusión, de manera que se formen sujetos activos, que no solo construyan su propio conocimiento, sino que transformen su medio.

Por tanto la tarea del maestro rural es determinante, debido a que es el encargado de potenciar las habilidades que los campesinos demuestran y esto se logra en la medida en que se relacione más con su vida, con su cotidianidad, de manera que se logre que los campesinos escriban textos, incluso a partir de discusiones de modo que la codificación de estos textos o incluso de grabaciones, permitan que se dé una decodificación, en donde ellos mismos con la ayuda del maestro analicen su realidad y en su discurso expresen sus puntos de vista en relación con esta situación, de manera que este proceso se haga más consciente y sea crítico, por esto

Tratar de entender el discurso de los campesinos, es un paso decisivo en la superación de una visión estrecha de los problemas, propia del especialista, el hacer que los campesinos debatan, discutan y dramaticen lo que viven hace que estos desarrollen su conciencia política (Freire, 1990, p.49).

Para Freire, es sumamente importante que los educadores logren motivar a los especialistas comprometidos con diferentes actividades como son la agricultura, funcionarios de la salud, veterinarios, de manera que puedan analizar el discurso de los campesinos, a su vez se hace indispensable decir que así como los campesinos aprenderían de cada uno de estos profesionales estos aprenderán de los campesinos, no podemos enseñar de lo que no sabemos ni mucho menos de lo que no hace parte de nuestro quehacer.

En este mismo sentido, Zavala (2002) plantea dos ideas muy relevantes al respecto, cuando aduce que el discurso de la escuela se distancia y excluye el que está presente en la comunidad, las

formas tradicionales de expresión son relegadas por otras que privilegian conceptos de orden cognitivo; también expresa que los campesinos terminan por acoger el discurso escolar para poder afrontar «un mundo externo concebido como hostil e injusto» (p.21) aunque en su vida cotidiana no les sea de mayor utilidad.

Lo anterior invita a que las escuelas rurales reconozcan e involucren los discursos presentes en el contexto, para poder desplegarlos en la enseñanza y hacerlos prácticos en el diario vivir de sus estudiantes.

Es relevante entonces, conocer el contexto de la educación rural en sus particularidades, para darle un justo lugar en la formación, mejorando los discursos de sus docentes y estudiantes, considerando unas prácticas de la enseñanza de la lectura que allí se dan.

Por tanto, la educación rural es una tarea compleja, que implica que el estado se comprometa con la ruralidad y le dé el lugar que esta merece en una sociedad que ha olvidado que los campesinos son ciudadanos que piensan y que tienen una voz que necesita ser escuchada.

2.3. La actividad como configuración didáctica

En las consideraciones sobre aquellos conceptos a ser tenidos en cuenta para delinear una estructura pertinente y que atienda a los propósitos de intervención pedagógica en un contexto particular, es importante señalar algunas características e implicaciones del trabajo que el maestro desarrolla en aula, a través del cual da sentido a sus prácticas de enseñanza, es así, que se presentan brevemente algunos conceptos que permiten entender las prácticas de enseñanza alrededor de la didáctica y sus componentes.

Para empezar, referirnos a didáctica conlleva contemplar que el concepto nos remite a las relaciones que se efectúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el docente y los estudiantes, en tanto el primero debe procurar realizar su labor pedagógica cuidando de la particularidad del educando, sin transgredir su libertad, ni cayendo en el terreno de la imposición del saber (Barco, 1996).

Camilloni (1996) en relación con lo anterior, también nos expresa que la didáctica como manera de intervención social, se plantea algunos interrogantes relacionados con su propio proceder, como, por ejemplo, lo que se enseña, lo que debería enseñarse o para qué se enseña, esto



Aplicación de la configuración didáctica. Adquisición del código oral y escrito. Autor: investigadores.

para ser consecuente con las inquietudes suscitadas en los individuos de una comunidad.

Para acotar el concepto de enseñanza, podemos acudir también a Paulo Freire (2008) quien reconoce de igual manera que enseñar implica el respeto por el educando, cuando refiriéndose a los docentes expresa:

(...) el deber de respetar no sólo los saberes con los que llegan los educandos (...) -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria- sino también, (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (p.31).

Considerando lo anterior, vale la pena decir que, tanto en la didáctica como en la enseñanza, es ineludible que el docente deba asumir una responsabilidad ética cuando, sobre todo, su accionar esté directamente relacionado con sus estudiantes, puesto que son precisamente ellos quienes de una u otra manera en su formación verán las repercusiones del quehacer del docente.

De acuerdo con lo que se puede entender por configuración didáctica, Pérez (2005) manifiesta que «una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales» (p.4). Con esto podría decirse que en consecuencia una intervención que observe cuidadosamente una

ruta determinada de acción, que considere además las maneras sobre cómo desplegar una enseñanza en un contexto particular, podrá estar en la esfera del concepto de configuración didáctica.

El autor también considera que una configuración didáctica supone estar orientada en torno a las condiciones de individuos situados en un contexto determinado, con intereses particulares, concepciones singulares sobre el aprendizaje, la enseñanza, el lenguaje, entre otros (Pérez, 2005).

Para el caso de esta de propuesta que contempla el accionar propiciado desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura de una docente, es menester que se atienda a los elementos susceptibles de ser intervenidos, esto implica pensar que una configuración didáctica es una puesta en escena de un sistema organizado, metódico, detallado y no meramente instrumentalista al servicio de unos objetivos particulares, debido a que las acciones a seguir deben ser encauzadas desde las estrategias pertinentes que posibiliten alcanzar las metas propuestas, y, partiendo de esta consideración, una configuración didáctica sería el reflejo mismo de las necesidades e intereses del contexto.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede entrever que la implementación de una configuración didáctica en ningún caso debería ser sinónimo de imposición, de supeditación a técnicas y/o pasos a seguir irrestrictamente desconociendo la praxis y posibilidades de criterio del docente, que pueden nutrir y potenciar precisamente los impactos de esa configuración didáctica.

Considerando la didáctica como posibilidad de teorización y proposición sobre las prácticas educativas, debería quedar claro que es pertinente atender a estos dos rasgos, puesto que, si bien es necesario y útil reflexionar, describir, interpretar dichas prácticas, no es menos el poder direccionar y permitir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. La cuestión radicaría principalmente en que en ambas perspectivas: teórica y práctica, la didáctica sitúa al docente como agente activo que incide desde su discurso, su propia forma de relacionarse con su contexto y visualizaciones sobre cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje que determina cuál es la configuración didáctica más adecuada.

Observando las posibilidades de configuración didáctica, se puede pensar en la alternativa de la Actividad como una buena opción de trabajo si de intervenir eficazmente se habla, considerando que «Desde la perspectiva histórico cultural, la actividad es como la célula del actuar humano orientado hacia el conocimiento. Desde ese enfoque la actividad tiene un carácter social y está históricamente y contextualmente situada» (Pérez y Rincón, 2009, p.9).

Por lo tanto, optar por la Actividad como posibilidad de configuración didáctica es pertinente para darle orientación a la propuesta en la medida en que estas pueden atender a las características del contexto educativo en el cual se desplegará la propuesta de investigación.

Para finalizar en este apartado, los conceptos de lectura como práctica social, la educación rural y la actividad como configuración didáctica, se constituyen en ejes fundamentales en tanto expresan la orientación del sentido de la propuesta de investigación, encaminan la ruta a seguir para lo relacionado con la metodología más acertada según lo abordado hasta acá, las concepciones sobre lo que implica cada una de ellas impulsarán entonces las determinaciones sobre cómo proceder al respecto del siguiente apartado.

3. Construcción metodológica



Configuración didáctica: momento de realimentación. Sesión dos. Autores: investigadores.

La importancia de esta construcción metodológica radica en que orienta el desarrollo de la propuesta de investigación a través del trabajo de campo, constituyéndose en especie de coordenadas que indicarán la ruta más adecuada para ejecutar las distintas estrategias y/o acciones de recolección, registro y sistematización de la información, diseñadas para lograr los objetivos propuestos, y permitiendo a la vez reflexionar sobre el proceder durante la propuesta a la luz de los parámetros mismos que establece la ruta metodológica.

3.1. Paradigma cualitativo

La propuesta metodológica de este proyecto de investigación está orientada por un paradigma cualitativo, debido a que busca comprender e interpretar la realidad social, en este caso de la docente y de los estudiantes en los cuales también tendrá impacto este trabajo, identificando en cada sujeto sus voces, intereses, necesidades y perspectivas con relación a las prácticas de enseñanza de la lectura. Para tener una concepción más amplia de este paradigma, nos apoyaremos en algunos autores que servirán de base para orientar esta investigación.

Al hablar de investigación cualitativa, el investigador debe ser asertivo para interpretar la realidad desde la mirada única de los sujetos, comprendiendo lo que es importante para ellos y cómo incide desde su labor (Castillo, Chaparro y Jaimes, 2001).

De igual manera, Eumelia Galeano (2007) expresa el carácter social y la implicación de análisis interno referida a la participación de los individuos pertenecientes a un determinado contexto cuando aduce que:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada «desde adentro» y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (p.20).

Es importante recalcar que en el orden de lo didáctico es pertinente atender que las labores en relación con la enseñanza de la lectura como práctica social, estarán enmarcadas dentro de un contexto educativo rural, en el cual, los distintos modos de asumir el aprendizaje de este tipo de lectura como el de su enseñanza, esperan un tipo de observación que sea acorde a esta realidad, es decir, que los sujetos que estarán involucrados en esta propuesta, determinarán sus acciones siguiendo un contexto, al cual el diseño didáctico debe ajustarse, y, en esta medida, las sucesivas reflexiones generadas sean significativas para cada uno.

Por tanto la investigación cualitativa sustenta este proyecto, dado que se busca la comprensión de la realidad, en este caso las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero de la Institución Educativa Rural Hoyorrico, la cual se realizará por medio de reflexiones, dando lugar a interpretarlas y transformarlas, en cuyo ejercicio sus experiencias y saberes como participante de la investigación tienen un lugar relevante, ejercicio que permite el fortalecimiento de las prácticas, partiendo del contexto en donde estas se desarrollan.

3.2. Enfoque Crítico Social

Partiendo de la idea de que la propuesta estará orientada a analizar las prácticas de enseñanza de una docente en un contexto rural, para de allí poder establecer una forma de configuración didáctica que atienda a una situación observada en el aula de clase, se piensa que el

enfoque crítico social, por sus características, es el más viable para abordar el problema de investigación educativa, y es así que se remitirá a algunas nociones propias de este enfoque, que validan la concepción misma de la presente investigación.

Según Castillo, Chaparro y Jaimes (2001) el enfoque crítico social está caracterizado principalmente por tener en la dinámica de las relaciones humanas, la manera de estructurar el conocimiento, a través de la observación, reflexión, planeación y acción, se considera que la perspectiva crítica promueve el cambio social al permitir que los sujetos tomen conciencia de sus acciones en relación con el entorno en el que se desenvuelven, siendo posible por la labor de inmersión del investigador.

Entendiendo el aspecto crítico como aquel en el que se espera que los individuos puedan reflexionar sobre una realidad particular, y que en consecuencia sus acciones tengan repercusiones significativas en el ámbito de lo social, ámbito reflejado como el espacio en el que los individuos establecen distintos tipos de relaciones mediatizados por la cultura, los valores, sistemas de creencias, entre otros. En este orden, los subsecuentes análisis, indagaciones, y elaboraciones didácticas, deberán estar en sintonía con este enfoque en la medida en que se atienda a la Institución Educativa Rural Hoyorrico, reconociendo sus rasgos particulares, contextualizando la información obtenida y adecuando desde la didáctica el cómo, qué, a quién y para qué se va a llevar a cabo cierto tipo de acciones.

En consecuencia, esta perspectiva crítica social en la investigación propuesta, permite que haya acciones significativas al describir una realidad particular y construir líneas pertinentes de acción, como para el caso de las prácticas de una docente relacionadas con la enseñanza de la lectura, ya que como lo sostienen Castillo, Chaparro y Jaimes (2001):

Desde el punto de vista crítico, la realidad es dinámica y evolutiva. Entonces, la finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad, aunque ello sea necesario, sino contribuir a la alteración o cambio de esta (p.34).

Entendiendo según la idea anterior, que la ciencia, debe estar muy atenta a las dinámicas sociales, observándolas de cerca para que pueda responder de manera asertiva a las exigencias que implica el conocer una realidad particular, y así mismo poder incidir efectivamente en ella.

Por otro lado, tomando a un autor representativo del enfoque crítico social, aparece Horkheimer (2003) quien expresa con relación a este enfoque, que:

Concibe el marco condicionado por la ciega acción conjunta de las actividades aisladas, es decir la división del trabajo dada y las diferencias de clase, como una función que, puesto que surge del obrar humano, puede estar subordinada también a la decisión planificada, a la persecución racional de fines (p.26).

Aquí se puede observar la distinción que bien se establece entre el trabajo automático – ciego- y la posible supeditación de este a una organización y racionalización orientada hacia la consecución de unos objetivos.

Horkheimer, plantea una justicia de clases sociales en donde la razón, el orden crítico, prime sobre la estructura determinista de las ciencias positivistas, permitiendo un hombre autónomo, consciente, en relación con sus propias determinaciones.

En este punto cabe decir entonces, que las acciones llevadas a cabo por los sujetos deberían trazarse por la reflexión, por el conocimiento tanto de su proceder como de las implicaciones que de ello se desprenden, trascendiendo las típicas situaciones de acción por inercia.

En conclusión, siguiendo las líneas propias del enfoque crítico social, la propuesta de investigación se enmarca en ella para poder dar cuenta de manera efectiva, de las reflexiones emergentes en la observación de las prácticas de enseñanza de la lectura por parte de una docente en un contexto educativo rural, permitiendo que dichas reflexiones posibiliten un accionar propicio tanto para la docente, los niños y los propios investigadores.

3.3. Metodología Investigación Acción

La propuesta se desarrollará en la modalidad de investigación acción, debido a que esta se concibe, según Kemmis (1986) citado en Castillo, Chaparro y Jaimes (2001) «(...) como una

actividad colectiva, se caracteriza por la participación reflexiva, puesto que es una investigación realizada por colectivos acerca de su propio trabajo (...)» (p.77).

La investigación acción según las pretensiones de este proyecto, tiene en su esencia el observar cuidadosamente las acciones del docente dentro del entorno educativo para dar explicación a sus acciones (Castillo, Chaparro y Jaimes, 2001), permitiendo que en consecuencia los impactos de este accionar se vean reflejados en la comunidad educativa, en la medida en que haya una transformación de las prácticas de la lectura en su sentido social, tanto en su enseñanza como en su recepción, en las posibles repercusiones que esto traiga a su entorno y asumiendo que todo esto pueda ser posible al considerar que desde el enfoque crítico social y el paradigma cualitativo, sus líneas de acción orienten el trabajo con los sujetos partícipes de esta propuesta.

A propósito de los participantes del proyecto de investigación, estos serán los estudiantes de grado primero, la docente participante y los investigadores, tendrán -respectivamente- a su haber, el participar de las propuestas de desarrollo de clase, facilitar la observación de clase a los investigadores, colaborando con sus sugerencias, perspectivas y distintos aportes relacionados con su práctica e información pertinente para la propuesta, y de parte de los investigadores el observar y comprender las prácticas de la docente en la enseñanza de la lectura en el aula de clase, y aportar a la toma de decisiones sobre acciones coherentes con las reflexiones que se puedan dar en los distintos encuentros con ella.

Observando lo anterior, reflexionar dichas acciones, así como vincular activamente a los sujetos partícipes de la investigación, podrá permitir que haya transformaciones en la práctica pedagógica de la docente, apropiación de los estudiantes de las acciones llevadas a cabo por ella y los investigadores y que, en última medida, los hallazgos se constituyan en aportes significativos al trabajo que se ha tenido con la lectura en relación con su contexto educativo rural y en consecuencia con mejores desempeños en los estudiantes de grado primero.

Estrategias de recolección de información

En la presente investigación, se considerarán para las estrategias de recolección de información, algunos elementos acordes con el sentido de participación tanto de los investigadores

como de la docente participante de la propuesta y sus estudiantes. Nos apoyamos en estrategias de recolección de información como la observación en aula, teniendo como instrumento el diario de campo; el conversatorio, que se sistematiza en transcripciones desde registros audiovisuales; y, la entrevista, recurriendo a la grabación y posterior transcripción, las cuales son pertinentes porque permiten que haya una participación de los sujetos, así como interacción entre ellos en la actividad de enseñar y aprender.

Será necesario reconocer que el diseño, implementación y evaluación de una configuración didáctica, es una actividad fundamental en la ruta metodológica de la investigación acción, puesto que, desde ella, se busca recolectar información, para caracterizar las prácticas de enseñanza y para favorecer la reflexión sobre dichas prácticas desde el análisis frente a la posibilidad de construir hallazgos que permitan reafirmarlas y cualificarlas según la necesidad de la docente participante.

Según Velasco y Díaz de Rada (1999) citado en Castillo, Chaparro y Jaimes (2001), «(...) La observación participante puede conceptuarse como el convivir con relaciones diversas; unas igualitarias y otras no, pero, que necesitan un rigor y una objetividad» (p.55).

Se pretende entonces, que la observación participante se efectúe atendiendo a que los agentes involucrados en la investigación puedan interactuar observando a la docente y a los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Rural Hoyorrico durante su accionar en el aula, valiéndose del diario de campo para describir lo observado en las sesiones de clase, permitiendo la identificación de las acciones y estrategias que puedan resultar en las prácticas de lectura.

El instrumento de recolección de información desde la observación participante en este caso es el diario de campo, «el cual constituye un registro de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación; es un instrumento fundamental, puesto que allí se graba el discurso social» (Castillo, Chaparro, y Jaimes, 2001, p.55). Este tiene diversas formas de desarrollarlo entre ellas un registro minucioso de lo que se observa, un registro de la vivencia personal, de la reflexión y de la evaluación de desempeño del investigador, depende entonces su realización de lo que se pretende lograr con el diario de campo.

En relación con lo que se espera con la investigación, el diario de campo deberá responder a algunos criterios básicos como la objetividad en la observación basada en evidencias que eviten los juicios de valor, los tiempos requeridos de observación, el enfoque en la clase de lenguaje, la toma asertiva de notas, es decir aquellas entendidas como las que puedan proporcionar información relacionada con la enseñanza de la lectura; para que esto favorezca la reflexión, se hace necesario la elaboración de una rejilla con conocimiento de la docente, de manera que se discriminen estos parámetros y se pueda acceder más fácilmente a la información consignada.

Hay que aclarar que, para la propuesta de investigación, se tendrán en cuenta dos diarios de campo, el primero de parte de los investigadores deberá tener dentro de sus focos de atención, elementos como: propósitos de la clase, relaciones entre sus miembros, metodologías, materiales educativos, momentos de desarrollo de la clase, contenidos de enseñanza y procesos de evaluación. El segundo, el de la docente participante, no se corresponderá con una estructura definida, pero sí atenderá a las reflexiones que a ella le suscite su práctica en el aula de clase.

Igualmente, el instrumento de diario de campo también apoyará los distintos conversatorios con la docente, posteriores a las observaciones realizadas en el aula de clase y/o encuentros que sean programados de acuerdo con las acciones que se consideren pertinentes según la presente propuesta de investigación y que impliquen a dicha docente, en aras de favorecer su proceso de realimentación de sus prácticas de enseñanza de la lectura. (Ver anexo C).

Los conversatorios son una tercera estrategia que se realizarán entre la docente y los investigadores, consistirán en un diálogo abierto entre ambas partes en el que expondrán sus apreciaciones sobre aspectos que consideren relevantes de las sesiones de clase trabajadas, para esto se dispondrá de un registro audiovisual con el ánimo de poder consignar de manera fidedigna información relevante en un formato diseñado para los propósitos de la propuesta de investigación (ver anexo D). Es importante decir que el conversatorio como estrategia surge de la necesidad de los investigadores para acercarse a las reflexiones resultantes de las prácticas de la docente en su aula de clase.

Otra estrategia de recolección es la entrevista, que, según Castillo, Chaparro y Jaimes, (2001), «(...) se ocupa de develar el discurso de los sujetos objetos de estudio, de contemplar los significados que estos dan a su comportamiento» (p.56).

Para desarrollar la entrevista, se contará con la docente de aula, la cual responderá a una serie de preguntas concretas predeterminadas, que den cuenta de la información sobre sus prácticas y concepciones sobre lectura y enseñanza de la lectura. Estas preguntas serán respondidas en una grabación audiovisual en la cual se pueda registrar fidedignamente cada dato relevante suministrado por la entrevistada. No obstante, se debe considerar que, si bien las preguntas constitutivas de la entrevista son prefiguradas, estas no pretenden direccionar las respuestas sino más bien propiciar otras reflexiones surgidas de las posibilidades que de allí surjan; puesto que como lo expresa Guber (2001)

(...) Nuestro objetivo será mostrar que este tipo de entrevista cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante, pues su valor no reside en su carácter referencial-informar sobre cómo son las cosas-sino preformativo. La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p.75).

Se puede decir entonces, que la perspectiva académica no soporta por sí sola toda la experiencia resultante en aspectos inherentes a la condición humana presentes en las respuestas de la docente, es así que se debe valorar como hechos potencialmente significativos su sentir, pensar, actuar reflejándolos en su práctica de enseñanza.

A manera de consideración final, esta ruta metodológica encausará el logro de los objetivos propuestos en esta investigación, así, las elecciones aquí hechas son consecuentes con la misma orientación de las acciones que se piensan llevar a feliz término, no es fortuito entonces que se haya optado por orientar este proyecto por un paradigma cualitativo ni que su enfoque sea crítico social, de igual manera, las estrategias y medios de recolección de información se pensaron como pertinentes de acuerdo al trabajo que se espera desarrollar.

La actividad como configuración didáctica

De acuerdo con lo que se espera alcanzar en el desarrollo de la propuesta de investigación, es necesario establecer en la ruta a seguir, una configuración didáctica como plataforma de las acciones a ser llevadas a cabo en la enseñanza y que en consecuencia deben estar acordes con el enfoque y el paradigma por los cuales se optó, permitiendo que el trabajo esté en línea con el perfil del contexto educativo rural en el cual se desenvuelven los estudiantes y la docente, aportando a la transformación de las prácticas en la enseñanza de la lectura.

Es necesario establecer claridad sobre el concepto de configuración didáctica, lo que expresa Pérez (2005) manifiesta que «una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales» (p.4).

Consecuentemente, las acciones que se llevarán a cabo que correspondan a una configuración didáctica para esta investigación, estarán enmarcadas dentro de las actividades que conciernen con su carácter social considerando que:

Una actividad debe verse como una unidad de trabajo que incluye, al menos, un propósito de enseñanza y aprendizaje, relacionado con un campo disciplinar; el diseño de un conjunto de acciones, articuladas; la realización de una tarea concreta (un producto); el seguimiento a dichas acciones; la verificación de su realización (ejecución); el soporte en materiales (Pérez y Rincón, 2009, p.11).

Cabe decir que para la presente propuesta de investigación, las actividades como configuración didáctica, tendrán su desarrollo en colaboración con la docente participante del grado primero, al momento de tener y haber analizado la información resultante del proceso de observación en el aula de clase, de la entrevista, los conversatorios y las reflexiones con la docente sobre sus acciones con la enseñanza de la lectura, y haciendo énfasis en que las posteriores reflexiones que suscite la implementación de esta configuración beneficien dichas prácticas y por ende cómo las abordan los estudiantes.

Por tanto, la actividad pensada como una forma de configuración didáctica, permite para esta investigación, adelantar acciones en consideración de los tiempos de ejecución, la posibilidad

de realizarse a cabalidad, el impacto en todos los sujetos participantes de ella, así como dar cuenta de la metodología de investigación acción en la cual se opta por procurar que los sujetos participen de forma empoderada y significativa de los ejercicios diseñados en esta configuración. Desde la actividad será posible que la docente participante haga consciencia de los componentes didácticos implicados en sus prácticas de enseñanza, los reconozca y reflexione sobre ello para favorecer experiencias de aprendizaje cada vez más pertinentes en el área de lenguaje desde la enseñanza de la lectura.

3.4. Análisis e interpretación de la información

Con la idea de estructurar las líneas de análisis de la propuesta de investigación, vimos oportuno construir unas categorías de análisis a partir de una sábana categorial, con el propósito de interpretar la información a partir de parámetros sistemáticos y rigurosos. Esto servirá para que se puedan establecer relaciones entre la realidad, la teoría y nuestro pronunciamiento frente a la investigación.

Asumimos que la construcción de la sábana categorial permite las conceptualizaciones sobre aspectos importantes del proyecto relacionados con la enseñanza de la lectura, la educación rural y la actividad como configuración didáctica que propiciarían unas líneas de análisis que a su vez estarían apoyadas desde unos referentes teóricos y un corpus o sustento dentro de la información recopilada en la ejecución de las distintas estrategias de la propuesta de investigación.

4. Construcción de los análisis e interpretación de la información



Configuración didáctica diseñada por la docente, sesión de clase número tres. Autores: investigadores.

El presente apartado recoge las principales categorías de análisis que sustentan la propuesta de investigación, estas han derivado varias líneas de análisis como producto de las distintas acciones llevadas a cabo en la ruta metodológica de la investigación-acción. De esta manera, se ponen de manifiesto las reflexiones que se suscitan a partir de toda la información recogida y sistematizada. Desde el rol de investigadores, ha sido fundamental poder interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura de una docente de Lenguaje de la Básica Primaria, interiorizar aprendizajes surgidos de esas prácticas, entender la importancia del entorno y de la educación rural en la enseñanza y aprendizaje de la lectura; son estas las motivaciones que permitieron estructurar los hallazgos de investigación resultantes de los análisis favoreciendo la comprensión de las prácticas de enseñanza de la lectura en contextos educativos rurales, especialmente en el escenario del aula de clase a través del diseño, ejecución y evaluación de una configuración didáctica.

En el desarrollo de la propuesta se consideró la siguiente ruta metodológica: tres estrategias y tres instrumentos de recolección de información con registros audiovisuales y registros escritos y archivos de audio. Primero, la estrategia de la entrevista contó con registro audiovisual y

transcripción total de la misma en un formato diseñado para tal fin; la observación participante fue la segunda estrategia, también se registró de manera audiovisual y se transcribió en el instrumento del diario de campo, el cual tuvo un formato definido para los investigadores y la docente escribió sus diarios de campo sin formato determinado, los cuales sirvieron de apoyo para la realización de la tercera estrategia: el conversatorio, que fue transcrito cada vez en un formato específico para dicho registro.

Cabe aclarar que la observación participante se realizó en tres ocasiones, cuyo objeto fueron 3 clases de Lenguaje orientadas por la maestra participante; contó con igual número de conversatorios siendo estos últimos un soporte para las reflexiones que pudieran surgir.

De acuerdo con la anterior ruta metodológica, se establecieron tres categorías de análisis las cuales son: *Enseñanza de la lectura*, *Procesos de educación rural* y, *La actividad como configuración didáctica*. De estas se derivan unas líneas de análisis que direccionan las reflexiones relacionadas con la pregunta de investigación: ¿De qué manera la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de la lectura, orientan el ejercicio didáctico de una maestra en un contexto educativo rural?. Partiendo de este interrogante pretendemos que maestra participante, estudiantes e investigadores puedan interactuar en una sinergia que permita interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural, la manera e impacto en que esas prácticas influyen en los aprendizajes y cómo esto es significativo para entender y poder aportar desde los fundamentos actuales de la pedagogía a esas acciones en el aula.

4.1. Enseñanza de la lectura

En esta categoría, se abordarán los aspectos que dan cuenta de aquellas prácticas de la docente participante en este proyecto, relacionadas con la enseñanza de la lectura, asumiendo las líneas que surgieron de los procesos de análisis.

La enseñanza de la lectura en el contexto de la propuesta de investigación está referida como aquella que da cuenta de una acción como práctica social, es decir, su enseñanza está circunscrita en la idea de que sirve en el ámbito del acontecer del ser humano, mediatiza sus relaciones, articulando los aprendizajes con la realidad presente y es mecanismo que a su vez permea las actividades cotidianas dentro y fuera del aula de clase.

Lectura en la vida cotidiana

Esta línea de análisis está referida al concepto de lectura de parte de la docente y las acciones relacionadas con el reconocimiento de sus intereses, necesidades y las preferencias de estrategias que ella asume para el trabajo con los estudiantes en sus prácticas de enseñanza.

Ante todo, y de acuerdo con Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2011) la vida cotidiana es aquella en la que la realidad toma forma como resultados de nuestras prácticas cotidianas y que ponen de manifiesto los saberes adquiridos desde el sentido común que se dan de una manera automática y por lo tanto no sopesada por la reflexión del hombre.

Siguiendo la anterior concepción de lo que es la vida cotidiana, en primera instancia nos encontramos que la docente concibe la lectura como una interpretación de lo que nos rodea, incluyendo la de distintos tipos de textos como imágenes, símbolos, entre otros e implementándola, al respecto expresa que:

«Leer es como interpretar algo que tengo a la vista, como ubicarlo dentro de un contexto y crear historia a partir de eso y no solo crear historias, sino que leer es comprender muchos conceptos acerca de diferentes temáticas que no tengamos conocimiento» (Verónica, docente participante).

Aquí, también se puede agregar que en esta concepción de lectura se considera lo concerniente a la creación como producción de textos sean escritos u orales, como consecuencia del acto de leer y la ampliación de la enciclopedia cultural es otro de los efectos relacionados con lo que la docente concibe lo que es la lectura.

Las concepciones que lleva a cabo la docente no solo tienen repercusiones directas en sus estudiantes, sino que también reflejan una manera particular de entender la lectura como práctica social, que según Cassany (2006)

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo obtienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada (...) (p.33).

Por esto es pertinente decir que las interacciones entre los sujetos de una comunidad hacen posible que la lectura como una práctica social sea desarrollada en beneficio de las necesidades e intereses que allí se tengan, trascendiendo las meras acciones de la gramática y la pedagogía en la enseñanza de la lengua a una forma viva y significativa que reconozcan los sujetos, es decir, que ellos puedan identificarse con esas prácticas.

Es así que, desde el plano de la docente, lo que ella nombra hace parte de lo que reconoce como importante para trabajar con los niños. De acuerdo con esto, Gustavo Bombini (2006) considera que en la escuela se despliegan «modos posibles de leer y escribir, modos posibles de enseñar» (p.26), en donde se establece una correlación entre las prácticas particulares de la docente y los requerimientos del entorno.

Es así que en el trabajo que ejecuta en el aula de clase, la docente parte del reconocimiento de la situación de los estudiantes, sus aprendizajes previos y las bases con las que llegan, que le servirán de insumo para la adquisición del código escrito; es importante entonces, según la didáctica de la docente, una buena observación y diagnóstico del grupo, no solo desde lo académico sino también desde posibles dificultades físicas, sociales y/o emocionales que influyan en el aprendizaje de ellos de manera que pueda proceder con acciones coherentes con lo que pretende en el grado primero.

En las observaciones realizadas a la docente se descubrió que en algunas de esas acciones iniciales están orientadas hacia la motivación y el trabajo con las imágenes, las vuelve parte

esencial de su metodología y las orienta al trabajo con la lectura oral, complementando ambas formas para las distintas creaciones de parte de los niños, partiendo también de los intereses expresados por ellos, es decir, se refleja una ruta de acción arraigada en la didáctica de la docente en donde establece criterios definidos para un trabajo progresivo y secuencial con el grupo, de este modo expresa que:

«Con los niños de primero hay que empezar a motivarlos, mucha imagen, lecturas de imagen, de una revista, de un cómic, imágenes sin nada de texto, algo que los motive a ellos, ya cuando estén más avanzados después de la lectura de imágenes, como si tengan palabras muy cortas, como que ellos sientan la curiosidad de saber por esta imagen qué será lo que dice acá» (Verónica, docente participante).

Se reconoce entonces en el proceso de enseñanza que es importante el respeto de unos procedimientos que hagan parte de un buen acompañamiento disponiendo de los materiales adecuados y se consideren las distintas etapas en las cuales se encuentran los niños para llevar a cabo un trabajo con conocimientos más sólidos según las necesidades y criterios que la docente observa en el grupo; por esto, cuando ella manifiesta que

«Rellenar bien desde el principio para que ellos puedan captar mejor todo lo que ven al seguir» (Verónica, docente participante)

Se entiende que hay una conciencia de la importancia de la progresión de los aprendizajes, al decir «rellenar» establece que hay que sentar adecuadamente las bases que propicien una mejor aprehensión de los conceptos que posteriormente se trabajen.

En la didáctica que subyace en algunas de las acciones de la docente se observa que tiene bastante fuerza el trabajo con imágenes que obedece a tres aspectos: un criterio claro para su selección, propósitos definidos y razones concretas; por ejemplo, la docente considera que las imágenes deben ser claras y significativas acordes con el contexto de los estudiantes, estas también han tenido un buen resultado en su implementación y aprovecha las posibilidades de análisis, observación, motivación, imaginación y como provocación para la producción oral y escrita en los estudiantes.

Pérez y Roa (2010) aducen que en el trabajo con la imagen es necesario que de manera intencionada se hagan los interrogantes que favorezcan su implementación, en las posibilidades de llevar a cabo otras formas de narración, de interpretación y comprensión de los textos.

Cabe decir que las imágenes son una muestra de la estructura implícita de clase que maneja la docente puesto que hay unas pautas claras para su uso, pero parece ser que no es consciente que este trabajo se puede incorporar a una estructura definida y explícita de la clase que permita nombrar con claridad sus prácticas y situar su pertinencia en el contexto.

En las acciones desarrolladas por la docente se hace evidente que en la enseñanza de la lectura también recurre a hacerlo en voz alta, de esta manera, se propende porque sea más cercana y significativa al estudiante, ya que en sus prácticas cotidianas modela las lecturas para el grupo, haciendo inflexiones de la voz, gesticulando, motivando la participación y despertando el interés con textos coherentes con sus gustos y realidad que los rodea. A partir de este toque particular se puede dilucidar que la docente pretende que el aprendizaje de la lectura sea relevante y que así mismo se provoque su gusto con acciones significativas para ellos.

El documento: «Prácticas de lectura en el aula», hace una clara alusión sobre las implicaciones de la lectura en voz alta en los aprendizajes de los estudiantes: (...)leer en voz alta implica haber enseñado al niño o a la niña, explícitamente, estrategias específicas de la lectura oral, tales como entonación, pausa, ritmo, volumen, dicción, timbre, mientras entienden el texto (...) (MEN, 2014, p. 20)

Esta consideración pone de manifiesto el valor de las prácticas de la docente en tanto con su ejemplo brinda pautas y establece formas y estrategias de cómo abordar la lectura en voz alta, seduce con esto a los estudiantes que están en fase de adquisición del código oral y escrito.

Estas prácticas podrían mediatizar las intervenciones de los estudiantes, como en el caso de la niña, -Luciana- que, a partir de unos cubos con imágenes en cada uno de sus lados alusivas al campo, dice:

«Había una vez unos amiguitos que siempre se divertían, entonces, una vez se encontraron una vaquita, le dijeron: «¿quieres ser mi amiguita?» y dijo sí, entonces se divertían y se divertían, entonces la mamá de la tortuguita, la cerdita, le dijo disque, «ven tortuguita con tus amigos a jugar» entonces los invitaron y ya.» (Luciana, estudiante, grado primero)

En esta historia como en otras, se puede notar que, si bien son simples en su estructura, obedecen a unas formas discursivas propias de los textos narrativos como el cuento, en el cual se presenta un inicio, nudo y desenlace.

Es de anotar que estas expresiones dadas por los niños son una forma en la que presentan su forma particular de comunicarse, los estilos que los identifican y en el que las acciones que se realizan en clase se tornan en consensos implícitos entre la docente y sus estudiantes en torno a la elaboración de historias relacionadas con el cuento como género literario. Es decir, cuando la docente acepta que «ya» es una forma aceptable de culminar un relato se da por hecho que allí hay una construcción plenamente elaborada; al respecto, Bajtín (1998), expresa que:

Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado y con las formas típicas de enunciados, es decir, con los géneros discursivos. Todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor) (p.250).

Si analizamos el proceder de la docente en la socialización que hicieron los niños de sus historias, tenemos que, en ningún momento irrumpe para corregir las formas de expresión de los niños en algunas que podríamos considerar poco ortodoxas en cuanto al estilo, pero respeta la intervención de cada uno, lo que señala un reconocimiento de la realidad de sus estudiantes y la asertividad con la que propicia que ellos participen de las actividades propuestas para la clase.

Uno de los aspectos que pudo hallarse y que tiene relevancia en las prácticas de la docente es aquel que está referido a la adquisición del código escrito en el sentido en que procura ante todo un reconocimiento o conciencia de la articulación en la pronunciación de las consonantes, estas son presentadas cada cierto tiempo en las sesiones de clase indicándoles la manera apropiada de pronunciarlas, para luego identificarlas situándolas en asociación con las vocales en el proceso de lectura y escritura, este proceso hace que la lectura en los estudiantes sea un artículo de uso social,

es decir, una forma de en qué los aprendizajes se potencian mediante acciones que la involucran, hace que esta lectura desde una perspectiva social sea eficiente en cuanto puede lograr que los estudiantes se acerquen de manera más adecuada y relevante a esa adquisición del código escrito.

Dado lo anterior, la versatilidad que tiene la lectura es evidente, puesto que como lo dice el MEN (2014)

Recordemos que la lectura es una práctica que se realiza no solo con textos escritos mediante el código alfabético; se leen textos que se construyen usando otros lenguajes, y enseñar a leer estos textos también hace parte de la formación de lectores. (p.30)

Esta apreciación indica que es muy importante que en las prácticas docentes la lectura no se encasille a unas formas que la despojen de su carácter versátil, y que por el contrario se aproveche esta cualidad para propiciar mejores aprendizajes.

Igualmente, la docente incide desde su didáctica propiciando experiencias enriquecedoras, invitando de manera amena a que los estudiantes participen de las acciones de clase, imprimiéndole lúdica a sus acciones, como por ejemplo:

«Luces, cámara y acción» (Verónica, docente participante)

Asemejando las intervenciones de los estudiantes a manera de grabación de una película, para que los niños se involucren efectivamente en la actividad. También con las pausas activas que realiza con el grupo para mantener el interés de los niños en el desarrollo de las clases, pausas que paulatinamente se fueron tejiendo cada vez más con la estructura de la sesión de trabajo, relacionando la temática abordada con estas, demostrando que en el aula de clase las acciones que se emprendan pueden y deben estar coherentemente vinculadas.

Haciendo un recorrido panorámico de lo que se ha considerado vale la pena decir que en las prácticas de la enseñanza de la lectura de la docente hay unas formas propias de proceder en el aula de clase que cobran importancia, por ejemplo, si observamos que resalta el trabajo con la imagen como forma distinta de acercarse al texto narrativo, fortalece la adquisición del código oral

y escrito desde la implementación de la lectura en su perspectiva social, haciendo que la cotidianidad sirva a estos propósitos cuando toma de sus estudiantes los aprendizajes con los que vienen de las experiencias vividas en su entorno y las que ella misma puede plasmar desde su formación docente.

Evaluación de la lectura

En este apartado se abordará lo relacionado con los tipos de preguntas referidos a los niveles de lectura que se han constituido como un hallazgo importante en esta línea de análisis, formas evaluativas usuales de la docente, aspectos puntuales dentro de la evaluación como la realimentación que hace a sus estudiantes, el seguimiento a sus procesos y algunas prácticas propias que tiene al momento de evaluar en clase.

Con relación a la anterior ruta de análisis, es pertinente abordar el concepto de evaluación, que, según Lerner (1995) se entiende como: «(...)es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles» (p.16).

Es así que la evaluación adquiere un sentido práctico para determinar en qué medida los aprendizajes se han logrado en los estudiantes, y de tal forma plantea que se pueden estratificar según el grado de aprehensión de los aprendizajes, como en lo relacionado con la comprensión lectora, los niveles que podrían identificarse en los estudiantes.

Según esto, los niveles de comprensión lectora -literal, inferencial y crítico intertextual- que pueden ser evaluados desde distintas clases de preguntas relacionadas, el MEN (1998) hace una clara definición sobre lo que debe entenderse por cada una de ellas, así, refiere que el nivel literal se enfoca en la información explícita, en el significado primario de diccionario, es un punto de partida de la comprensión lectora, el segundo nivel alude a las inferencias y dinámicas que esto implica en el pensamiento, asociaciones, relaciones y distinción de información no evidente en el texto, por último, el tercer nivel está referido a la capacidad de sustentar y poner un criterio propio ante las relaciones textuales que se puedan presentar con argumentos pertinentes.

Observando tales definiciones, es conveniente entonces considerarlas para discriminar las prácticas de la docente relacionadas con los tipos de preguntas que emplea alusivas a los niveles de comprensión lectora antes abordados.

Las preguntas que a menudo se desarrollaron en clase eran en general de corte de literal que buscaban ante todo recabar información explícita del texto con requerimientos básicos de análisis para los estudiantes, por ejemplo:

«¿qué pasó?, ¿quién ganó la carrera?, ¿quiénes han ido al mar?, ¿qué han visto?, ¿qué hay en tu primera ficha?, ¿en la segunda?, ¿en la tercera?, ¿Y en la última?» (Verónica, docente participante).

Aunque estas preguntas denotan que se hace un seguimiento minucioso de las lecturas, se quedan en el plano de los acontecimientos y detalles de observación de los textos pero que no necesariamente conllevan a extraer o relacionar información presente en ellos.

La docente refiere que el uso constante de las preguntas de tipo literal se debe a que no tiene mucho manejo de las que son de nivel inferencial y crítico argumentativo, y que las pocas veces que las implementa no lo hace con certeza de su uso, distinción entre clases o la incidencia que tiene en la enseñanza de la lectura. No obstante, se nota que la docente tiene la actitud y empatía con los investigadores para apropiarse mejor del manejo de los tipos de preguntas al inquirir más sobre su conceptualización y reconocimiento, es por esto que una de las acciones de los investigadores consistió en orientar a la docente con un esquema y explicación de cada una de estas clases de preguntas y lo que posibilita en la enseñanza de la lectura.

De lo anterior se puede extraer que hay un genuino interés de la docente de cualificar y empoderarse de sus prácticas interesándose por formarse y propiciar mejores estrategias de intervención en clase, por lo que afirma que:

«Ahí es donde me gustaría que me asesorarían mucho, porque uno no maneja muy bien eso, uno muchas veces es dado a las preguntas literales o de pronto si se ha hecho, pero uno no las identifica o no es consciente de ello» (Verónica, docente participante).

En el propósito de cualificar sus prácticas se observó que hubo un proceso progresivo al recurrir más a menudo y de mejor manera a los tipos de preguntas, sirviéndose de ellas para determinar el estado de aprendizaje, contextualizar información, exigir más en el trabajo de lectura cuando invita a pensar y proponer sus puntos de vista y movilizar habilidades superiores como la interpretación, el análisis o la argumentación en los estudiantes, esto se visualiza así mismo en la propiedad con que hace referencia la docente en sus diarios de campo posteriores y en la expresión oral tanto con los niños como con los investigadores, al manifestar el progreso y mayor comprensión del uso de distintas clases de preguntas según los niveles de lectura.

De otro lado, los calificativos que en clase eran usados por la docente eran mayormente estímulos dados de acuerdo con lo realizado por los estudiantes. Las expresiones que recibían los niños más que ayudarlos o aclararles inquietudes se quedaban en el terreno de lo motivacional, no había una explicación u orientación certera al respecto que les permitieran hacer las correcciones del caso, es así que, decir «muy bien» o «súper» solo conseguía establecer si era aprobado o no por la docente, pero no se describían los aspectos de las actividades que cada estudiante realizaba.

En este tipo de expresiones se lee que, en lo relacionado con la verificación y seguimiento a los aprendizajes, se hace un ejercicio sesgado porque falta profundidad en el ejercicio evaluativo, ya que este es más de forma que de fondo, no se indaga por los procesos de aprendizaje del estudiante y por ende se queda en un registro de «bueno» o «malo». De igual manera, aunado a la implementación del tipo de preguntas, en la evaluación se podría considerar que el rastreo o seguimiento a la progresión de aprendizajes requiere de una mayor consciencia y de oportunidad a que se detallen de manera más rigurosa los distintos ritmos de aprendizaje y las oportunidades de acción con dichos estudiantes. En última instancia, estos ejercicios de evaluación no solo pretenden que la docente se concientice de su proceder sino también de que los estudiantes reconozcan y puedan hacer seguimiento a sus propios procesos de aprendizaje al identificar fortalezas y oportunidades de mejora, teniendo en cuenta que estos procesos de evaluación formativa, permiten que desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, se puedan establecer pautas claras que determinen los niveles de aprendizaje y las acciones que en consecuencia sirvan para llevarse a cabo y que atiendan a los aprendizajes que así lo requieran.

De esta manera, observar que la evaluación como elemento de la didáctica presente en las prácticas de la docente, muestran que hay un empoderamiento de formas evaluativas que observan los seguimientos de los aprendizajes de los estudiantes, demuestra un mayor control y conciencia de sus acciones al permitir que los niños al igual que ella puedan visualizar e incidir sobre sus propios procesos y acciones en el aula, es decir, que los aprendizajes están siendo constantemente confrontados y puestos en consideración por ellos.

Ambiente de aula

Esta línea desarrolla dos aspectos como lo son: los roles ejercidos por los estudiantes y las interacciones entre docente y estudiantes, como factores que influyen en los ambientes o climas de aula entendidos como situaciones o la armonía necesaria que propician un desarrollo eficaz y eficiente de la clase las cuales inciden en los aprendizajes.

«Seguidamente escoge a Salomé para que represente una jirafa “una jirafa pinchada» y a su vez pide que haga los gestos o movimientos con esta característica, necesita además «una tortuguita chiquitica» y escoge a Ximena y hace lo mismo» (Investigadores).

En esta observación -como en otras observaciones- se detalló que la docente recurre a la asignación de personajes o responsabilidades para dinamizar la lectura, promoviendo la participación de los niños y generando interés por las acciones diferenciadas que debían llevar a cabo, de igual manera creaba una atmósfera de expectativa en los participantes de la clase, ya que no era predecible lo que podría ocurrir por la espontaneidad de los niños o porque las acciones no eran repetitivas, lo que captaba la atención del grupo.

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que dentro de los intereses de la docente está valerse de actividades de corte lúdico que faciliten ambientes propicios de participación e interacción entre los estudiantes en torno a la enseñanza de la lectura. En estos espacios la docente intervenía directamente, algunas veces con ciertos estudiantes que lo requerían, reconociendo que podían tener dificultades para expresarse en el grupo o porque lo hacían de otra manera; no obstante, los niños que requerían de la ayuda de la docente, precisamente eran aquellos que generalmente eran tímidos e introvertidos en clase, pocas veces participaban por cuenta propia y tenían dificultades claras frente al resto de sus compañeros. En uno de los casos, la docente sirvió

de vocera para que una de las niñas pudiera participar de la clase, dando a conocer sus ideas en voz alta y comentando esta participación al grupo.

También es importante decir que hay un conocimiento cercano de las particularidades de los estudiantes por parte de la docente, en el cual se reconoce la necesidad de modelar ciertos comportamientos que potencialmente pueden afectar el clima de aula, y donde se hace necesario trabajar las normas de clase para homogeneizar las conductas de los niños favoreciendo el trabajo en el aula.

En conclusión, esta categoría que abordó la enseñanza de la lectura, su evaluación y los ambientes de aula, recogen todo lo concerniente a las prácticas de la docente relacionadas con su acontecer, el compendio de acciones que en el aula figuran como la realidad presente para los estudiantes y ella misma como los saberes y aprendizajes que en el aula se desarrollan, lo que en otras palabras significa que el contexto de estas acciones son un reflejo de las concepciones de la docente y de las formas de asumir que las condiciones del entorno rural son tangibles y significativos en la vida escolar de ellos, más aún si de lectura como práctica social se trata, puesto que esta realidad moldea cómo se enseña y se acoge en términos de hacerla funcional para los estudiantes.

4.2. Procesos de educación rural

En este apartado se abordarán aspectos como las *características del contexto, los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa, los materiales representativos o implementados en la educación rural*, para establecer las características de los procesos de educación rural en las prácticas de enseñanza de la lectura por parte de la docente Verónica Álvarez, en la medida en que incide acogiendo las características del contexto desde sus particularidades, perfilando de esta manera una concepción sociocultural de la lectura, es decir, estableciendo una coherencia entre el medio y las acciones de su enseñanza.

Características de la educación rural

En esta línea se tratará lo concerniente al contexto educativo rural, sus particularidades en tanto las determinaciones de su comunidad educativa y las percepciones de los sujetos inmersos en este medio.

Para empezar, se puede ilustrar adecuadamente la introducción anterior analizando la respuesta a la pregunta:

«¿Cuáles crees que son tus retos a la hora de enseñar a leer en el contexto rural en el que te desenvuelves como maestra?» (Investigadores).

Ante esta pregunta que requería establecer qué era importante de considerar para la enseñanza de la lectura por la docente en un medio rural, se puede decir que en su respuesta se denota que hay tres aspectos esenciales para ella. El primero referido a complementar el acompañamiento familiar que deben tener los niños, el segundo a que los aprendizajes sean significativos a consecuencia de ese acompañamiento adecuado y, el tercero, considerar esos avances significativos en el proceso educativo en términos de una colectividad y no en progresos particulares aislados de los aprendizajes esperados para el grupo.

Se nota en su respuesta que la docente tiene una mirada global de la incidencia de algunos aspectos del entorno en los aprendizajes de los estudiantes, ella considera las repercusiones de omitir ciertas acciones que están dentro de su alcance y que la impele en sus propias prácticas. De esto se deriva que, en las prácticas de la docente, hay una ética de lo que debe ser priorizado en el aula de clase, discriminando acciones y orientando la enseñanza de la lectura de acuerdo con una realidad presente y evidente en sus estudiantes

De igual manera, factores recurrentes en la ruralidad se presentan a menudo, determinando las acciones planeadas por la docente, de tal forma que sus acciones no se ciñen a una estructura didáctica rígida, porque debe acoplarse a situaciones particulares que circundan el aula y que interrumpen su rutina, estas pueden ser agentes educativos o no, como el restaurante escolar, visita de instituciones como el Inder o sencillamente actividades programadas en el corregimiento, de la misma manera la docente también observa que los procesos de enseñanza en el grado primero son

fluctuantes, debido a que la población estudiantil no es constante todo el tiempo en su asistencia al aula de clase, esto hace que los progresos en el aula se afecten por los condicionantes antes mencionados.

Entonces, en el entorno rural, es razonable que las circunstancias y las situaciones propias de él sean objeto de atención del desarrollo que pretende este entorno en sus sujetos desde las distintas políticas sociales, al respecto, Londoño (2006) expresa que: «Un desarrollo rural centrado en el ser humano implica el empoderamiento de los actores sociales y económicos del medio rural, para acceder a los espacios y mecanismos de formulación de políticas de desarrollo para las regiones» (p.41).

Por otra parte, la tecnología también problematiza la enseñanza de la lectura de la docente en cuanto ella expresa que en comparación con los estudiantes del ámbito rural, los niños de las zonas urbanas poseen más habilidades o destrezas para abordar la lectura en cuanto les potencia mayores posibilidades de desempeñarse de manera más fluida, con un espectro más amplio del conocimiento del mundo, mientras que en la ruralidad el contacto con la tecnología es menor, este se limita ante todo, a los espacios de la escuela para luego darle paso a labores propias del campo o de situaciones familiares relacionadas con él, al respecto la docente participante dice que:

«los niños rurales, no todos tienen tanto contacto, yo pienso que los urbanos tienen una ventaja o desventaja, no sé cómo verlo, la tecnología en los urbanos es una cosa de locos y en la tecnología sea escuchando música o viendo videos, esos niños tienen una fluidez verbal, muchas veces escrita, en cambio los del campo son más metidos con sus papás, con la manga, con los animales, o sea el contacto que tienen con la tecnología no es tanta y yo pienso que es más lo que aprendan allá en el colegio, en la escuela» (Verónica, docente participante).

De esta situación se entiende que las potencialidades que ofrece la tecnología en el medio rural o se desperdician o se truncan, ya que se asume por la docente como una brecha en la que se ha convertido el acceso a esta herramienta, que, según Ferreiro (2001) permite una aproximación a aprendizajes en condiciones de mayor igualdad cuando afirma:

Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión

del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio (p.19).

Otra situación que puede derivar en lo que manifiesta Verónica Álvarez como una visión inmediatista de la vida, es una preocupación en los estudiantes por terminar el ciclo escolar y ocuparse pronto en un trabajo que les permita un sustento básico para sobrevivir. La docente expresa al respecto que:

«En la ruralidad, los niños muchas veces estudian por la última, son muy poquitos los que dicen que pasan de quinto o, a once o que van a estudiar algo más, casi siempre es aprender a leer, a escribir, hacer operaciones básicas, desde que tengan eso muchas veces se salen en cuarto o quinto» (Verónica, docente participante).

De esto se podría decir que, tal vez el medio suscita que, al observar pocas opciones de realizarse profesionalmente, los estudiantes opten por ocuparse en oficios que requieran mano de obra dentro de sus posibilidades, es decir, sin requisitos académicos, como albañiles, en labores de ordeño, cultivos de fresas entre otros.

Con relación a este aspecto, Ferreiro (2001) expresa que la lectura se puede convertir en una realidad funcional para las personas, en tanto que permite que se puedan insertar en la sociedad plenamente, con un criterio sólido y con mejores expectativas para su vida, es decir, de cierta forma la lectura posibilita que la brecha entre las clases sociales se desvanezca en lo que la autora considera el concepto de democracia, por la cual se plantea que las personas estén en condiciones de igualdad para ser parte de las decisiones de una colectividad.

Es así como la lectura cobra especial importancia al ser útil en las dinámicas del entorno rural, posibilitando que haya oportunidades reales de que los sujetos de estas comunidades puedan estar en capacidad de afrontar desafíos y situaciones del medio social, que de otro modo escaparían a su haber, lo que sugiere que desde la óptica de la lectura como práctica social esta se reivindica cada vez en los usos prácticos que de ella hacen dichos sujetos.

Encuentros y relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad.

Esta línea de análisis trata acerca de la experiencia que ha tenido la docente Verónica Álvarez en el trabajo con padres de familia y estudiantes, las relaciones que en dicho trabajo se mediatizan por la acción directa de la docente y su impacto en el entorno educativo, en sus prácticas de enseñanza y en los aprendizajes que los niños construyen sobre la lectura.

Para empezar, ante la pregunta de los investigadores sobre la vida cotidiana de los niños, la docente comenta que, en general, las familias de sus estudiantes son nucleares, es decir, compuestas por papá, mamá e hijos, aunque en algunos casos existen miembros de la familia no alfabetizados, hay poca atención de algunos padres de familia a los procesos escolares de sus hijos, lo que podría indicar el interés o el trasfondo de lo que la docente considera que es importante de atenderse sobre situaciones que influirían en el aprendizaje de los estudiantes.

Podría pensarse que esta información implícitamente sugiere que la vida cotidiana de los estudiantes está relacionada con la conformación de sus respectivas familias, de igual manera, esta conformación también sugeriría que afecta en cómo se establecen y desarrollan las relaciones entre los miembros de la familia, y, por supuesto, las condiciones en que el estudiante pueda asumir sus procesos de aprendizaje. Estas apreciaciones toman aún más fuerza si se observa que para Verónica, el acompañamiento de los padres de familia para con sus hijos es fundamental, y sienta los principios de lo que para ella es importante en los vínculos que se tejen en el núcleo familiar.

En este punto queda claro que la observación y el reconocimiento de las situaciones particulares de los estudiantes es una práctica empleada por la docente como punto de partida para luego determinar la manera más adecuada de proceder de acuerdo con el conocimiento obtenido. De esta manera, los encuentros que programa con los padres de familia buscan que los papás al estar relacionados con los procesos de enseñanza de la lectura de la docente puedan ser un apoyo importante en el acompañamiento de los estudiantes. Es así como en sus prácticas dedica un espacio para

«(...)educar esa mente de los papás, (...)» (Verónica, docente participante)

De igual manera que estos conozcan sus prácticas y los propósitos que se persiguen en el aula de clase de modo que puedan complementar los procesos que en el grupo se emprendan para tener continuidad y apoyo en las familias y que no solo se supedita al entorno escolar, es por esto que según Freire (1990) quien con relación al insumo que supone la realidad y vivencia del campesino aduce que:

Utilizando su propia realidad como punto de partida, los campesinos deberían hallar en el contenido educativo la posibilidad de adquirir un conocimiento acerca de las cosas y los hechos en niveles cada vez más sofisticados, pudiendo así mismo comprender las razones que subyacen a los hechos. (p.50)

Por esto mismo, la docente realiza encuentros con los padres de familia, que se hacen periódicamente -dos al mes- su forma de trabajo va encaminada a que los padres y estudiantes interactúen a través de una lectura dirigida por ella que hace parte de una secuencia de actividades, con preguntas que ayuden a que ambos se empoderen de la actividad, en donde los padres servirán de apoyo y supervisión de lo hecho por los estudiantes. En este aspecto la forma de intervenir de la docente supone que sus acciones han sido certeramente premeditadas con el objeto de afianzar los vínculos entre padres e hijos a la par que contribuye a que los primeros estén en condiciones de apoyar el proceso de aprendizaje de los segundos.

Conocer cómo el entorno familiar incide en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, llevar a cabo encuentro con los padres de familia y direccionar estos encuentros con la intención de alfabetizarlos hace que se delinee rutas en las prácticas de la docente, que no obstante pueden potenciarse con acciones más especializadas en el sentido en que se focalicen, por ejemplo, en los niveles de comprensión lectora o en secuencias y progresiones de aprendizajes orientados desde la lectura de textos coherentes con sus vivencias particulares.

Materiales educativos en la ruralidad

Esta línea de análisis está referida a los recursos que en la educación rural son usados y tienen pertinencia allí, mirando cómo la realidad presente determina qué elementos son entonces viables para el trabajo en el aula y aportan a la enseñanza de la lectura en la educación inicial.

En un principio Verónica Álvarez, docente participante, manifiesta que la tecnología en cuanto a los recursos para el trabajo con los niños era limitada, o en muchos casos esta infraestructura no estaba en buenas condiciones, no obstante, la docente da a entender que el concepto de tecnología lo refiere como los apoyos audiovisuales disponibles en la institución, ya que hace alusión a que lo que ha podido trabajar es con un proyector como herramienta para videos, imágenes o presentar actividades al grupo de estudiantes. No obstante, se podría considerar que con relación a la pregunta formulada que indagaba por cómo como docente se puede tener la responsabilidad de estrechar la brecha tecnológica entre lo rural y lo urbano, la información proporcionada deja ver dos aspectos.

Primero, percibimos que el concepto de la importancia de la tecnología en la escuela y de que su ausencia afecte procesos de enseñanza es sesgado, porque no considera las posibilidades que el entorno ofrece, recursos naturales, elementos asequibles a los estudiantes o implementos de trabajo más coherentes o significativos de manipulación para ellos. Segundo, las prácticas de la docente son susceptibles de migrar a acciones que progresivamente trasciendan de lo audiovisual como única opción tecnológica, a otras igualmente pertinentes como alternativas didácticas que potencien el criterio de los estudiantes.

La dinámica de trabajo de la docente, desde la implementación de la configuración didáctica de este proyecto, se ha tornado un tanto más cercana a los estudiantes en la implementación de recursos más acordes al medio, sin dejar de lado la imagen como propuesta básica, se nota que en las acciones coordinadas con los investigadores, ha ido empoderándose del uso de elementos significativos, una mayor consciencia de su importancia e influencia en el aprendizaje, lo que supone que a futuro ayude a estructurar más sus prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, se nota que las motivaciones que suscita en la docente el trabajo con los investigadores, también las replica en sus estudiantes, llevándolos a que se encarguen por momentos de sus producciones y a realizar otras acciones que promuevan el acercamiento y aprendizaje de la lectura:

«la vaca Ramona me inspiró, (...) yo ya he escrito dos cuentos más es como exigirme a mí también a construir mis propios cuentos y contárselos a los niños y trabajar a partir de eso, eso ha sido uno que he vuelto a aplicar a partir de eso (...) por ejemplo el de los dados todavía lo estoy utilizando se le ocurren a uno nuevas cosas, por ejemplo ya no que cada uno haga sus propias historias sino que hagan una cadena de historias, por ejemplo, que uno inicie y el otro continúe la secuencia, o sea, es como ir cambiando la estrategia con la misma metodología que serían los dados» (Verónica, docente participante).

Este testimonio implica que la docente hace adecuaciones al material implementado, según las necesidades de la clase y los aprendizajes a los que apunte, también identifica su pertinencia de acuerdo con aspectos contextuales que manifiestan qué tan apropiados son en ciertos momentos.

En la adecuación de textos, como material a implementar en las aulas de clase, sería importante considerar que según Freire 1990:

«(...) al escribir textos de lectura los educadores deberían prestar mucha atención a la selección de palabras generativas. Estos textos deberían estar dirigidos a los hombres y las mujeres en el contexto de su transformación. (...). Cuando se desarrollan estos textos es necesario considerar el contenido, la forma, otros usos potenciales y su complejidad creciente» (p.40).

El autor hace hincapié en que debe atenderse a su contexto de transformación en el sentido de incorporar esta situación del entorno de los sujetos en las adecuaciones de los textos, o sea, hacerlos coherentes para ellos según su realidad.

Finalmente, en las motivaciones que surgieron en la docente, se puede observar que hay una conciencia de que es posible recurrir de distintas maneras con el mismo material disponible, esto en consonancia con su espíritu dinámico y emprendedor, le traza nuevas rutas didácticas y le plantea nuevos desafíos.

En resumidas cuentas, la adaptación de los materiales que implementa la docente en sus clases, influye en las actividades de enseñanza de la lectura, puesto que al incorporar elementos del contexto establece una secuencia de acciones que se caracterizan por tener un perfil social, lo que en otros términos indicaría que las lecturas que se desarrollan en clase atienden a una realidad social y rural de sus estudiantes, lo que la docente modela en clase obedece a aspectos presentes para cada uno de ellos en su diario vivir y por lo tanto son significativos cuando en el acto de leer se plasman y se hacen prácticos en sus vidas.

4.3. Configuración didáctica

Esta última categoría se referirá a los procesos de *planeación, ejecución, evaluación y la reflexión sobre la propia práctica* desde la actividad como configuración didáctica y en el sentido de esta concepción, sobre las valoraciones que desde estos aspectos surgen como hallazgos de investigación y como aportes a la formación de la maestra participante.

Planeación

La planeación en este apartado se refiere a la organización de la enseñanza desde una estructura pensada para el desarrollo de la clase. Se abordó desde la planeación inicial de la docente para luego ir observando los cambios que se dieron en este aspecto tomando como referencia la estructura de la actividad como configuración didáctica.

Para iniciar podríamos tomar uno de los testimonios de parte de la docente participante:

«Un niño que no esté motivado no te va a aprender, ni a leer ni a escribir por ningún lado, a menos de que tenga una dificultad y que requiera que sea tratado de una manera diferente.» (Verónica, docente participante).

Se observa que, para la docente, la necesidad de identificar con qué motivación llegan los estudiantes es un insumo muy importante para estructurar sus clases y construir derroteros para implementar sus prácticas, también se reconoce que si es el caso diferencia su intervención de acuerdo a la situación que presente el niño. En este punto es importante decir que el aspecto que se discrimina al momento de pensar el desarrollo de una clase no es de carácter netamente académico, sino que prima el sentido motivacional en el ámbito de lo humano, de la educación rural y una preocupación ante todo por el ser.

Esta consideración adquiere una especial atención si se piensa que de acuerdo con Litwin (1997) (como se citó en Pérez 2005) entre los aspectos que deben incorporarse en una planeación u organización de clase se debe ser coherente con

«(...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos

como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar (...), el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar» (p.4).

Por otro lado, la docente indica que sus planeaciones se caracterizan por ser muy susceptibles a modificaciones, puesto que debe adaptarse a distintas situaciones del entorno, por ende, ella ha asumido que lo más conveniente es no ceñirse a ninguna forma predeterminada y que en realidad se siente muy cómoda llevando la clase a su manera, siendo capaz de acoplarse según la circunstancia del momento, como cuando dice:

Es que puede que uno planeando le diga, esto les puede gustar, pero uno los ve haciendo, los ve como bajoneaditos, entonces uno dice a esto hay que ponerles esto, quitarle esto, entonces uno voltea todo, o muchas veces demasiado efusiva entonces ya la clase se vuelve es una recocha, entonces hay que quitarle o cambiar algo, es que la clase se va volviendo una cosa ahí... un círculo que todo varía (Verónica, docente participante).

Teniendo en cuenta que en la institución no hay una pauta clara para los procesos de planeación, la docente, -al igual que el resto de sus compañeros- son autónomos al respecto, es decir, toman de cuenta propia lo que suponen que es importante en una planeación y la manera como esta debe organizarse según sus propios intereses.

Es de notar que la docente también manifiesta que en la institución se opta por planear u organizar las clases de acuerdo al tiempo disponible, por lo que prefieren desarrollar actividades sujetas a un lapso más que a una temática o logros en sí, por la misma razón y, aunque reconoce las bondades de una planeación bien estructurada, rigurosa y metódica, aduce que por no haber un consenso institucional sobre cómo planear, terminan haciendo lo que en las aulas les da resultado.

Por ejemplo, en un primer acercamiento a las prácticas de la docente en la enseñanza de la lectura, se notó que no hay una evidencia del propósito u objetivo de la clase, de manera que los estudiantes conozcan qué se va a tratar y del porqué de la clase, esto de por sí ya condiciona el desarrollo de la sesión de trabajo con ellos, la evaluación que se pueda hacer en cuanto al seguimiento de los aprendizajes y la determinación de acciones subsecuentes que atiendan a lo que se observe en clase.

De acuerdo a lo anterior, se puede pensar que no hay una valoración suficiente de aspectos tan importantes como los objetivos para la planeación, su funcionalidad dentro de la clase y la manera como sirven a otros aspectos de la didáctica como la evaluación, esto, obviamente en perjuicio de sus propias prácticas.

La docente al respecto manifiesta que la estructura que tiene la actividad como configuración didáctica es valiosa no obstante la costumbre de planear por clase más que por objetivos o ejes de aprendizaje lo que en consecuencia hace que la labor de planeación se vuelva tediosa y la mantenga en una zona de confort de la que si bien ella es consciente de su inconveniencia opta muchas veces por seguir así al no tener una orientación o pautas institucionales u otros referentes a los cuales atenerse.

Ejecución

Para empezar, las prácticas de la docente podemos situarlas por varios momentos. En un primer momento, se observó cómo la docente desarrolla la clase de acuerdo a su criterio, sin ninguna incidencia de parte de los investigadores. En estas prácticas hubo una ejecución de acciones en secuencia, unas formas propias de actuar en el aula que se caracterizaban por una empatía especial con los niños, un derrotero para las actividades relacionadas con la lectura como el trabajo fuerte a partir de imágenes, lectura guiada oralmente y uso de la articulación fonética para el acercamiento a la adquisición del código oral y escrito.

Estas prácticas denotan ciertas maneras ya arraigadas en la docente como un aprestamiento para la clase con oración, un recuento del abecedario con preguntas de verificación de progresos de vocales y consonantes y repaso de los números vistos hasta la fecha. Así mismo, las acciones que hacían parte de una secuencia de actividades eran desarrolladas con apropiación de su parte, no obstante también era notorio que por momentos había algunos saltos u omisiones que dejaban ver vacíos en la estructura de la clase, como por ejemplo, aunque la clase era del área de lenguaje, había espacios para trabajar los números, sin ningún tipo de articulación con las acciones propuestas, también la sesión terminaba sin una realimentación de los aprendizajes alcanzados o no se presentaban los propósitos de la clase a los estudiantes.

En un segundo momento, se ejecutó una propuesta de configuración didáctica construida por los investigadores en colaboración con la docente. Esta configuración correspondió a una propuesta que buscaba ser coherente con lo observado en el primer momento, sin un sentido instrumentalista, sino más bien acorde con el contexto del aula y los requerimientos del grupo. De esta manera, con las acciones llevadas a cabo por la docente, se notó que los aspectos omitidos en la clase anterior fueron incorporados en la sesión de clase, hubo una estructura clara de la misma que partió desde la planeación considerando el contexto rural en la enseñanza de la lectura y, en esta hubo una secuencia de actividades mucho más clara y precisa en torno a un objetivo de clase, unos materiales, formas de trabajo, tiempos y evaluación propuestos para los estudiantes, teniendo siempre presente el contexto como escenario de las acciones propuestas a los estudiantes.

De acuerdo con estas consideraciones desde la configuración didáctica desarrollada, se puede decir que la docente mostró más empoderamiento de ciertos conceptos que conforman la estructura de la clase, entendiendo que son necesarios para direccionar las acciones que realiza, en tanto que estas están orientadas por un propósito definido con antelación y le dan orden y apropiación a sus prácticas de enseñanza de la lectura.

Pérez y Rincón (2009) señalan con relación a la actividad, que una unidad de trabajo debe considerar un propósito de enseñanza y aprendizaje, acciones articuladas, una tarea concreta, un seguimiento y verificación de las acciones y un sustento de materiales. Cabe decir que siguiendo estas pautas, la docente desarrolló metódicamente la configuración propuesta, no obstante, se soslayaba una falta de confianza en varios momentos de la sesión de clase, como si se siguiera un guión ajeno y extraño y esto pudiera dejar entrever que hay una cierta ruptura de las prácticas habituales de la docente con otra alternativa que, aunque no es disruptiva, sí plantea observaciones en donde la lectura como práctica social acoge el entorno como aspecto significativo al momento de ejecutarla en el aula de clase e involucra factores que son inherentes a su enseñanza.

Evaluación

En este aspecto, la docente refleja un proceso paulatino de evolución partiendo de que en la primera sesión de clase no hubo una realimentación como tal, esta se presentó de una manera

más informal de vez en cuando a medida que se iban desarrollando las actividades, una especie de seguimiento más visual que de seguimiento y verificación de los aprendizajes.

La docente en este sentido se hizo consciente de la importancia de la evaluación desde la planeación de clase, desde allí tuvo en cuenta el valor de la articulación de todos los componentes de la clase como parte del proceso de evaluación formativa, articuló criterios de evaluación en los distintos momentos de la clase y los verificaba a través de construcción de productos de aprendizaje.

En la segunda sesión de clase, las acciones estuvieron más acordes con el concepto de evaluación como componente didáctico, desde preguntas que guiaban las acciones desarrolladas y estableciendo constantes intervenciones para constatar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, hubo algunas situaciones que pueden ayudar a comprender mejor esta consideración.

Se observó que las preguntas que la docente hacía al final de la sesión de trabajo estaban relacionadas con lo visto en clase, como de qué trataba la canción inicial, la historia que le seguía y de lo que pasaba en ella; los niños en general respondieron de acuerdo con la estructura de la clase que ante todo se correspondía con información literal, siendo que en algún momento también hace relación a cómo se sintieron los niños con la sesión de clase y qué otra capacidad tiene para crear nuevas historias, entre otros asuntos.

Se vislumbra que, a pesar que desde la configuración didáctica se dispone de sugerencias de preguntas y/o aspectos para evaluar y realimentar los conceptos trabajados en clase, en este caso, desde la enseñanza de la lectura, la información y los requerimientos hechos a los estudiantes no trascendían más allá de una recopilación de actividades realizadas y la valoración que pudieron hacer de ellas. Tal vez el salir un tanto de la zona de confort de las prácticas habituales pudiera ser un determinante de sesgar la evaluación de esta manera o es una muestra que no hay plena conciencia de lo que es la evaluación distinta a la tradicional entendida como calificación.

Reflexión sobre la propia práctica.

Este es un componente que hace parte de la investigación acción y por lo tanto es de importancia en las repercusiones que la implementación de la configuración didáctica puede presentar en las perspectivas sobre las acciones de lectura como práctica social.

De acuerdo con la importancia de la reflexión sobre las prácticas docentes, Freire (2008) señala que: «La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (p.24).

Según lo expresado por el autor, es oportuno decir que no existe práctica sin reflexión y para este propósito es necesario ver cómo discrimina su práctica Verónica Álvarez, ella, desde sus diarios de campo y conversaciones ha reflejado una evolución directamente proporcional entre su quehacer y las reflexiones surgidas de la misma, en las que se observa una mejor alusión a los aprendizajes presentes y aquellos que tienen oportunidad de fortalecimiento, reflexiones sobre las estrategias empleadas, los materiales empleados, entre otros.

Haciendo alusión al sentido crítico que indica Freire, la docente hace una valoración de la imagen en la enseñanza de la lectura, un reconocimiento de la situación de algunas estudiantes con relación a las dificultades de expresión oral y la reflexión sobre las metodologías más adecuadas para abordar dicha situación, al decir que dos niñas en particular tienen dificultades para participar en voz alta:

«esto me lleva a reflexionar sobre la importancia de fortalecer en estas dos estudiantes la seguridad y confianza en lo que hacen, posiblemente esto se dará si las actividades les permiten participar de manera frecuente» (Verónica, docente participante).

En un diario de campo y en el conversatorio posterior a la segunda clase, la docente de manera más fluida y generosa, detalla varios aspectos de la clase, desde la acogida que tuvo de parte de los estudiantes las actividades realizadas por ella, pasando por el material implementado, el aprendizaje y logros observados en clase hasta su sentir con relación a la estructura ejecutada por ella y diseñada en colaboración con los investigadores. Al respecto es importante señalar que

reconoce que la configuración didáctica basada en la actividad tuvo muy buena acogida por los estudiantes, aunque en particular se sintió algo incómoda por no ser de producción propia, pero a su vez resalta la importancia de incorporar a sus prácticas aspectos que como el objetivo de clase son esenciales cuando manifiesta que:

«yo si quisiera poner dentro de mis prácticas este estilo de planeación, porque igual de todas maneras tiene muy bien definidos los objetivos y el ideal pues para la clase, entonces yo aspiro que si no es todo el proceso como ustedes lo presentaron, en gran parte si se tenga, por lo menos aprendí que siempre hay que tener un objetivo al iniciar la clase, eso lo estoy haciendo, que hay que dárselos a conocer a los muchachos, pues para saber si al finalizar si ese objetivo sí se cumplió durante la clase» (Verónica, docente participante).

Y es que en aras de hacer significativa la vinculación de nuevos elementos que enriquezcan las prácticas docentes, es necesario reconocer el estado de las mismas y saber lo que hay que fortalecer para tornarlas efectivas en su incidencia en el contexto en que se ejecutan, por lo tanto, en el caso de la investigación-acción como ruta metodológica de la propuesta de investigación: «implica colaboración, transformación y mejora de una realidad social» (p. 183).

De la misma manera, la docente ha manifestado que con los conversatorios tenidos con los investigadores, ha adquirido un impulso para animarse a reflexionar con mayor propiedad sobre sus prácticas, incluyendo algunos aspectos antes excluidos por ella y que posteriormente serán incorporados en una configuración propia.

Estas apreciaciones de la docente pueden connotar que ha logrado cierta postura más objetiva, autónoma y crítica al analizar su práctica docente, no únicamente de un hecho en particular como en el primer momento, sino también desde una perspectiva más amplia de elementos pedagógicos presentes válidos de considerar.

En el último diario de campo de la docente, se nota además de lo expuesto anteriormente, que las observaciones que se hacen de lo trabajado en clase son más detalladas, expresando hechos puntuales del aprendizaje de sus estudiantes, haciendo una discriminación pormenorizada le ayudaba a determinar el punto en el que se encontraban algunos de ellos con relación al grupo, identificando situaciones en el aula que podían obedecer no precisamente a acciones planeadas

como la lectura propuesta para identificar y complementar con palabras, para fortalecer el reconocimiento de algunos desde lo oral y escrito, pero que derivó en acciones que eran más de suposición de los niños que en principio debieron hacer más un ejercicio de lectura. Sin embargo, también hay una valoración de elementos como el uso de las imágenes para el trabajo con los niños y cómo estas acciones repercuten positivamente en ellos para que asocien con mayor facilidad la imagen con la palabra.

Estas reflexiones de la docente podrían indicar que hay una línea trazada en cuanto a las observaciones que ha logrado realizar de sus prácticas y la manera cómo las realimentan proporcionan puntos de referencia para cualificarlas cada vez más.

En el caso de elementos de la didáctica como la evaluación, el uso de los materiales o la planeación se nota que la docente participante ha ganado en la asunción de su rol y responsabilidad que conllevan sus acciones en la enseñanza de la lectura, distinguiendo con más claridad lo que debe hacer, elegir, acoplar desde sus prácticas, haciendo un comparativo entre lo que usualmente realizaba en clase con los nuevos aprendizajes que apuntan a su formación y cualificación de su quehacer pedagógico.

Hallazgos, reflexiones y nuevas aperturas



Estudiantes y docente participes de la propuesta de investigación. Autor: investigadores.

Presentamos a continuación las conclusiones de este trabajo de investigación desde los hallazgos que surgieron en el análisis de las distintas categorías derivadas de la propuesta de investigación, también exponemos las apreciaciones relacionadas con aspectos como los objetivos, pregunta y ruta metodológica; pretendemos establecer algunas posiciones y reflexiones según los hallazgos de investigación y la forma en que este trabajo contribuye a las prácticas de la enseñanza de la lectura en un contexto educativo rural.

Ante el objetivo general de la propuesta de investigación: *Interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero de primaria desde una perspectiva sociocultural, propiciando el fortalecimiento de su quehacer en el área de Lenguaje en el contexto educativo rural de la Institución Educativa Rural Hoyorrico*, consideramos que las acciones que

emprendimos estuvieron enmarcadas dentro de la observación, el diálogo y el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente Verónica Álvarez Medina, de esta manera, los sucesos del aula de clase que pudimos presenciar, permitieron caracterizar e interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura en el área de lenguaje desde la perspectiva sociocultural, por lo cual el reconocimiento de las características de la educación rural en escenario fue también una posibilidad para comprender estas prácticas como distintas y particulares según la experiencia de la maestra y la forma en que ella las lidera.

Las pretensiones de la propuesta de investigación delimitaban precisamente esta forma de proceder, ya que sin el ánimo de incidir en juicios valorativos o de modificar en el acto las prácticas de la docente, quisimos, ante todo comprenderlas para orientar dichas prácticas hacia un reconocimiento y empoderamiento de las mismas por parte de la docente, fruto de las reflexiones que surgían de su quehacer.

Se podría decir que las acciones llevadas a cabo por la docente estuvieron acompañadas de cerca por nosotros como investigadores, trabajando de forma paralela, hubo una progresión no solo de acciones sino también de elementos resultantes de dichas acciones. Es así que docente e investigadores articulamos cada acción de acuerdo con la observación de lo obtenido previamente en otras acciones que en últimas se justificaban en los encuentros en que ambos sostenían para compartir perspectivas y retroalimentarlas con el fin de construir alternativas de trabajo en el aula.

Es menester decir que el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura en educación rural entre la docente y los investigadores, más que una clase modelo o forma predeterminada de desarrollar una clase mediante la actividad como configuración didáctica, pretendía hacer hincapié en los aspectos relevantes de estas prácticas y que se espera sean apropiadas y abordadas en futuras sesiones y que en lo posible puedan incorporarse desde la reflexión docente a las aulas de clase que vayan encaminadas a potenciar los aprendizajes de los estudiantes desde una evaluación formativa.

Ahora bien, siguiendo la pregunta de investigación del presente proyecto: *¿De qué manera la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de la lectura, orientan el ejercicio didáctico de*

una maestra en un contexto educativo rural?, evidentemente el foco está en las implicaciones prácticas de las acciones de la docente en la enseñanza de la lectura en un contexto educativo rural. De esta manera se entiende que las decisiones de una docente en cuanto a la enseñanza de la lectura están mediatizadas por la reflexión, la cual es un requisito necesario para constituir sus prácticas. De lo anterior se infiere que la pregunta en su esencia conlleva para los investigadores un ejercicio de interpretación y descripción de dichas prácticas, que servirán de base para sus transformaciones personales y de apoyo en el quehacer de la docente.

Observando lo anterior, uno de los aspectos que deben ser rescatados en las prácticas de la enseñanza de la lectura en un ambiente rural, es salvar las barreras que el entorno pueda presentar tomándolas como potencialidades para acciones significativas acordes o que den respuesta a la realidad presente. Considerando que la lectura como una práctica social ofrece alternativas de ampliar la conciencia sobre el mundo, también puede ayudar a que los estudiantes de una clase de lenguaje estén más capacitados para moverse de forma versátil entre las situaciones que se les pueda presentar, entendiéndolas con criterio y teniendo más opciones para solventarlas.

En este mismo sentido, tradicionalmente se ha pensado que el entorno rural es un limitante en sí mismo para el desarrollo de los proyectos de vida; las prácticas de la docente en el aula pueden ayudar a desmontar esa creencia, en tanto comprenda que el medio puede ser aprovechado desde las alternativas propias y únicas que ofrece. Podríamos decir que el uso que hizo la docente de los dados con imágenes en sus lados en la propuesta de configuración didáctica, fue una manera asertiva de recurrir al contexto para darle significado al ejercicio de creación de nuevas historias por los estudiantes del grado primero, invitándolos a distinguir los distintos animales conocidos de su entorno de otros menos familiares, llevándolos a ampliar el conocimiento inicial de la fauna local a otra más universal permitiendo que la lectura de estas imágenes provoque creaciones que expresen el sentir, las emociones y el mundo particular de cada niño. Este tipo de ejercicios de contextualización favorecen el reconocimiento de la propia cultura por parte de los niños y múltiples formas de conversación con otras culturas, lo que posibilita el encuentro con la diversidad y la capacidad crítica de entender el mundo.

De la misma manera en las reflexiones hechas por la docente, queda claro que el cuento realizado de *La Vaca Ramona*, suscitó en ella la motivación para elaborar nuevos cuentos, entendiendo que reconocer el contexto posibilita tener a la mano otras opciones coherentes con los propósitos de aula y, en consecuencia, motivar a sus estudiantes con la iniciativa necesaria para que asuman sus propias creaciones. Según lo anterior, sería válido creer entonces que en los entornos rurales es oportuno partir de los recursos que ofrece el medio para favorecer las prácticas de la enseñanza de la lectura -como en otras áreas- acciones que estén en consonancia con las necesidades circundantes y apoyen el aprendizaje de los estudiantes con el propósito de que estos sean autónomos, críticos, recursivos y responsables con su medio.

Observando las tres categorías que conformaron las líneas de análisis de la propuesta de investigación que fueron: *Enseñanza de la lectura*, *Procesos de educación rural* y *La actividad como configuración didáctica*, se notó que sirvieron para orientar y distinguir los hallazgos que se presentaban en el análisis, estas fueron otros de los referentes que estructuraron el proyecto porque dibuja un panorama de las prácticas de la docente, discriminando aquellas acciones que se sujetan y están ligadas en la enseñanza de la lectura en cuanto deja ver aspectos propios de la didáctica de la docente, sus estrategias particulares, formas de evaluación, control de los aprendizajes entre otros elementos que entran en consideración en las reflexiones que hace sobre su propia práctica.

Es así que, pensar por ejemplo, en los componentes de la didáctica, es encontrar una relación directa con algunos de los hallazgos o reflexiones originados desde la puesta en marcha de las estrategias e instrumentos aplicados en la propuesta de investigación, esto se relaciona de manera estrecha con la conciencia de la docente de los elementos que desde su accionar plasma, evalúa la pertinencia de ellos en la planeación, los modela según el contexto y la oportunidad de atender a los requerimientos de él, esto es, que si la lectura, en un caso determinado debe responder como una práctica social sea en realidad efectiva no solo en su enseñanza sino que los aprendizajes sean así mismo válidos para los estudiantes en la resolución de sus circunstancias.

Cuando la docente Verónica Álvarez comienza un curso, ante todo enfoca sus acciones a establecer cómo se encuentra el grupo: fortalezas, habilidades y destrezas observadas en los

estudiantes, así como también aspectos susceptibles de ser intervenidos en cuanto a dificultades cognitivas, físicas, afectivas, familiares o rezagos en el orden del aprendizaje con el que deberían ingresar a grado primero y que esta práctica era usual considerándola lo más pertinente que podía hacer como docente antes que cualquier otra cosa.

De acuerdo con lo anterior, podría decirse que la idea del diagnóstico de grupo es de alguna manera una acción que el docente debería incluir e interiorizar en sus prácticas, dentro de su banco de estrategias, puesto que, acudiendo al sentido pragmático de la pedagogía, es necesario conocer bien las particularidades y características de la clase ya que se convierte en factor que configura sus prácticas.

En el caso del uso de las imágenes por parte de la docente Verónica Álvarez, es una de las estrategias que asumió luego de observar que los estudiantes respondían favorablemente cuando las empleaba en clase, detectó que los niños podían asociar con mayor eficiencia la imagen con las palabras que se le relacionaban, es así que en la adquisición del código oral y escrito, esta fue una práctica principal que hizo parte del repertorio de estrategias de la docente, que complementó o combinó con indicaciones gestuales y sonoras de pronunciación de las letras desde su punto de articulación, tuvo buenos resultados en la fluidez verbal, la capacidad de crear nuevas historias, despertar la imaginación y esto conllevó a que dicha estrategia se replicara en otras clases.

Esto supone que en la didáctica docente debe haber unas pautas necesarias que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje, - como el uso de ciertas estrategias o materiales- porque de lo contrario se podría incurrir en «activitis», es decir, acciones desarticuladas de las necesidades reales del grupo y por ende sin ser significativas.

Ahora, si bien esto podría suponer una planeación rigurosa, habría en este punto que hacer la aclaración que esta no se evidenció de manera plana sino más bien progresiva. En un primer momento se observó que la estructura de la clase atendía a una lista de actividades, pero estas no se integraban a una organización u orden determinado, por ejemplo, las imágenes estaban pensadas con actividades concretas, un objetivo de clase, pero la planeación carecía de otros elementos igualmente importantes como las formas de trabajo, tiempos disponibles para las acciones de clase,

forma e instrumentos de evaluación. momentos de la sesión de trabajo, el objetivo como instrumento orientador de aprendizajes en los estudiantes, etc.

Esta situación se comprendía en el hecho de que no había una pauta clara para desarrollar la planeación, por lo que esta caía en el terreno de lo que la docente considerara conveniente, entonces la planeación podría contener algunas veces unos elementos y otras veces no. No había una constante para organizar la clase, y la que se diseñaba se entendía por acciones autodidactas de Verónica.

Este hecho se comprende porque en la institución donde labora la docente, no ha habido acuerdos sobre líneas a seguir en el proceso de planeación, por lo tanto, cada docente asume este proceso de manera personal y ciñe a su propia cualificación el orden que da a sus clases.

Verónica Álvarez ha expresado que ella como otros docentes han querido tener más claridades sobre cómo planear y unas guías que las orienten acordes con los referentes de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). De la misma manera, Verónica ha requerido que se cuente en la institución con espacios de interacción entre docentes para trazar líneas de acción, de formación, intercambio de experiencias significativas o acompañamiento y construcción conjunta de los distintos planes, sean los de área o aula, en los que acuerden aspectos como los criterios de evaluación formativa, los referentes de calidad, los materiales más acordes, espacios, formatos de planeación u otro orden que den cuenta de una estructura clara y coherente con los elementos a ser tenidos en cuenta en ella, entre otros aspectos que surjan de estos espacios.

Esto permite inferir que las prácticas docentes nunca deben estar abandonadas del respaldo de orientaciones y directrices institucionales que apoyen sus prácticas de enseñanza, deben permitirle desarrollar todo el potencial de la didáctica que cada uno posee, siendo visibles en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que aseguren su seguimiento y fortalecimiento, que favorezca trazar un horizonte común en el trasegar de la vida institucional y de las aulas de clase en aras de la calidad educativa.

En lo concerniente a la planeación de la docente, desde nuestro acompañamiento, sirvió para que pudiera identificar elementos importantes que componen una planeación, de esta manera, se notó una progresión en cómo incluía estos elementos en el desarrollo de sus clases, aunque los progresos fueron paulatinos porque elaborar una planeación más rigurosa y compleja le requería salir de su zona de confort, en términos de diseñar por ejes temáticos, mas no por clases, sistematizar más a menudo y detalladamente, cuidar la escritura para otros lectores e incluir los elementos inherentes y necesarios que fortalecen su didáctica.

Uno de los hallazgos que tuvo este proyecto, precisamente consistió en el surgimiento de una tercera sesión de clase, que no había sido planificada por los investigadores quienes estipularon una observación de clase y una puesta en escena de una configuración didáctica basada en actividades; sin embargo, en las reflexiones hechas por la docente con relación a la segunda sesión de clase, ella manifestó que si bien la planeación como tal era la ideal para ser desarrollada, abarcando todo, desde los materiales hasta el contexto rural, no obstante no se sintió cómoda porque a pesar de haber conocido con mucha antelación las acciones propuestas, indicó que era como realizando algo ajeno y lejano a sus propias prácticas, una estructura extraña en la cual debía sujetarse a una ruta que no le era muy familiar. Es así que se optó por diseñar otra clase en el marco de la Actividad como configuración didáctica por parte de la docente, en la que ella participó plenamente según su propio criterio, atendiendo a las sugerencias de los investigadores y asumiendo la responsabilidad de hacer conscientes sus prácticas de enseñanza para propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes.

En este punto según este hallazgo, es pertinente hablar entonces del empoderamiento de las prácticas docentes, de una mayor conciencia de sus acciones y en consecuencia de una visión más objetiva de las repercusiones de las mismas en los estudiantes. Pensar la enseñanza implica necesariamente la reflexión que evidencia una conciencia sobre ella, que permita modular la acción pedagógica de acuerdo con criterios más centrados en la realidad presente y fundamentados en teorías y modelos que puedan ser examinados con rigor y acogidos según las necesidades observadas. En otros términos, las prácticas docentes no pueden nunca estar en el sustrato de lo empírico sino obedecer a un plan estructurado que la misma pedagogía se ha esmerado en replicar.

Siguiendo con otro de los aspectos de la didáctica de la docente, la evaluación, también tuvo un cambio gradual relacionado con el tipo de preguntas que empleaba para verificar y evaluar la enseñanza de la lectura, esta que como práctica social siempre se observó en la clase como dinamizadora de relaciones entre los estudiantes y de ellos con la docente, las prácticas se ubicaban en el plano de las interacciones, intervenciones de unos y otros, de conceptualizaciones de términos, sucesos o conocimientos puntuales del entorno o del mundo; no obstante, la práctica evaluativa de la docente en un principio limitaba esas posibilidades que permitía la lectura, puesto que solo requerían del estudiante información explícita, con preguntas de corte literal, retomando aspectos más mecánicos y memorísticos, sesgando la evaluación a un hecho superficial y anecdótico algunas veces. Igualmente, las realimentaciones que hacía eran del tipo calificativo, lo que indica que estos comentarios aún adolecen de más rigor para establecer en qué punto el estudiante debe conocer qué aspectos son fortalezas u oportunidades de mejora y se pierde la opción en la docente de hacerlo consciente de ello.

En los conversatorios realizados con la docente sobre práctica, se hizo énfasis en la pertinencia de emplear preguntas que también requirieran de los estudiantes inferencias, proposiciones y el uso de argumentos en sus intervenciones. De acuerdo con esto, la docente gradualmente fue incorporando este tipo de preguntas al desarrollo de su clase, aunque sin certeza plena de parte de los investigadores de qué tan consciente era de su implementación en la segunda sesión de clase. En la tercera sesión, al encargarse por completo de la planeación y la ejecución de su clase, las preguntas eran formuladas de manera más asertiva y siguiendo las reflexiones construidas al respecto, se notó que esto facilitó la evaluación de las actividades que en torno a la lectura se ejecutaban, asunto que confirmó posteriormente Verónica Álvarez en conversatorio al manifestar que había una mayor seguridad y claridad sobre el uso de las preguntas inferenciales y críticas argumentativas.

De otra parte, dentro de las dinámicas de aula, se hace presente en el medio rural, la práctica estratégica de la docente de vincular a los padres de familia a los procesos de aprendizaje de sus hijos, con reuniones periódicas direcciona, afina y propicia que haya un lazo de ayuda de unos a otros, en tanto que los padres se forman en habilidades básicas de lectura y a la vez se capacitan para seguir y apoyar el trabajo de aula que desarrollan los estudiantes, trascendiendo las dinámicas

familiares en donde los padres solo podían estar con sus hijos en otras esferas distintas de la académica, generando así mismo, un mayor compromiso, responsabilidad y conciencia del papel de la escuela en la vida de los habitantes del entorno rural.

Es especialmente evidente que la escuela como institución representativa del estado en los entornos rurales, debe acoger a la comunidad educativa como oportunidad de replicar y hacer efectivos sus propósitos de manera que cada uno de sus miembros sean agentes activos de su accionar en vez de estar relegados de sus efectos, es decir que cada uno pueda asumir como propia a la institución en la labor de formar integralmente a los individuos que están en su radio de acción y la lectura se convierte en el puente que vincule la realidad presente de los individuos de una comunidad con el discurso escolar.

Con lo anterior, se podría decir que dentro de las consideraciones que al Ministerio de Educación Nacional concierne, es preciso sugerir que haya una mirada más comprensiva de los entornos rurales en cuanto a las rutas de acción pedagógica propuestas para ella, porque si bien es cierto que hay una serie de guías y proyectos referidos a este entorno como el modelo de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, entre otros, es pertinente que se abran espacios que entiendan sus particularidades, que no caigan en prácticas de enseñanza masificadas desarticuladas del contexto y sus necesidades, como por ejemplo, un modelo de evaluación estandarizado, porque aunque se ha hecho un mayor acercamiento a la ruralidad como realidad particular en la escuela, se debe evitar que esta finalmente continúe un discurso académico que olvide a quienes va dirigido y por el contrario potencie sus opciones como sujetos capaces de trascender y/o transformar las determinaciones propias de su medio.

En cuanto a la Facultad de Educación se hace preciso considerar que en la formación de maestros en la línea de lenguaje debe propender por acercar su discurso académico con la realidad de los contextos rurales, adecuando en consecuencia los planes de estudio, las propuestas didácticas, los referentes teóricos más pertinentes y una mayor conciencia de las políticas públicas de este tipo de entornos.

De lo anterior, cabe resaltar que la acción docente se circunscribe a la idea de que -no obstante los derroteros oficiales a los que debe sujetarse- su didáctica debe ser coherente con las características y requerimientos que expone el medio en el que se desempeña, puesto que para el caso de la presente propuesta de investigación, pensar en las prácticas de la enseñanza de la lectura como práctica social, en un entorno rural, es considerar que las acciones que se lleven a cabo en el aula podrían atender a que los estudiantes se formen como sujetos con un criterio más sólido, con una visión más profunda de sus proyectos de vida, y esto debería ser unos de los fundamentos de la didáctica en la enseñanza de la lectura, mirar qué implicaciones concretas tiene en la vida de los estudiantes más allá de las aulas de clase.

Optar entonces por transformar las prácticas docentes en acciones significativas, conlleva a entender que son ellos los que hacen posible que los aprendizajes sean significativos en los estudiantes, que se puedan replicar y ser valiosos, favoreciendo en la escuela el lugar para las reflexiones, interacciones entre docentes, estudiantes y padres de familia.

Finalmente, observar las perspectivas sobre el rol que, como docentes tutores del Programa Todos a Aprender (PTA) e investigadores asumimos en momentos determinados en este proyecto de investigación, significa distinguir que el impacto de esta se podría visualizar en las transformaciones, esclarecimientos y comprensiones de la acción pedagógica en un contexto determinado. Siendo docentes mirábamos formas y procederes que perfectamente podríamos modelar y acoger en nuestras aulas de clase, de igual manera, como tutores y como docentes de aula que somos.

Es propicio rescatar que vemos de cerca los impactos del PTA en cuanto a que las prácticas de la docente se cualifican cada vez que las acciones están acordes con lo que dicho programa pretende, lo que se entiende en la medida en que la docente pueda recurrir a estrategias pedagógicas más significativas dentro de su entorno y en esta medida llegar a conclusiones reveladoras como la necesidad de empoderarse de sus prácticas en vez de replicar un portafolio de estrategias y como investigadores el que la propuesta pueda entre otras, servir de referente para futuras investigaciones que atiendan a la ruralidad con relación a la enseñanza sea de la lectura u otra área.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (250). Siglo veintiuno editores.
- Bombini, G. (2006). Reflexiones sobre el sentido de enseñar lengua y literatura. En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (26). Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *La corriente crítica en didáctica, una mirada elíptica a la corriente técnica*. En S. Barco (Ed). *Corrientes didácticas contemporáneas* (158). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En A. Camilloni (Ed). *Corrientes didácticas contemporáneas* (32). Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. En *Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora* (6-23). Barcelona: Lectura y vida.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea. En *Leer desde la comunidad*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, N., Chaparro, R. & Jaimes, G. (2001). La observación participante. En Velasco, H. y Díaz, Á. (1999) *La observación participante* (55). Tunja.
- Castillo, N., Chaparro, R. O., & Jaimes, G. (2001). Investigación acción. En Kemmis (1986) *Una aproximación a la investigación cualitativa* (77). Tunja.
- Castillo, N., Chaparro, R. O., & Jaimes, G. (2001). La investigación cualitativa. En *Una aproximación a la investigación cualitativa* (33-34). Tunja.
- Castillo, N., Chaparro, R., & Jaimes, G. (2001). La entrevista en profundidad. En *Una aproximación a la investigación cualitativa* (56). Tunja.
- Castillo, N., Chaparro, R., & Jaimes, G. (2001). La investigación cualitativa. En *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja.
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Flores, F. (Ed.). (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía* (12, 24, 31). Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores.
- Guber, R. (2011). La entrevista etnográfica, o el arte de la «no directividad». En *La etnografía: método, campo y reflexividad* (75). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Horkheimer, M. (2003). *La teoría crítica*. Madrid: Amorrortu/editores.
- Institución Educativa Rural Hoyorrico. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Santa Rosa de Osos, Corregimiento Hoyorrico.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y vida*. Recuperado de <http://einnovacion.com.ar/odisea-profes/wp-content/uploads/2013/04/Lerner-Delia-2005a-Es-posible-leer-en-la-escuela.pdf>.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Transformar la enseñanza de la lectura y la escritura* (40). México: Fondo de cultura económica.
- Ley General de Educación 115 (1994). Bogotá, D.E: Unión LTDA.
- Londoño, O. L. (diciembre, 2006). Hacia una educación pertinente en el medio rural. *Conversaciones pedagógicas*, (2). (32-35).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá, D.E: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. En *Población rural dispersa*. Bogotá: Lagos & lagos impresores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*. Bogotá, D.E: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para docentes*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe: Tragaluz Editores SAS.

- Montoya, B. (2015). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Parra, R. (1998). La escuela inconclusa. En *La mirada del investigador* (24-25). Bogotá, D.E: Plaza & Janés.
- Pérez, E; Farah, M. A; De G, H. C. (2008). La nueva ruralidad. En S. Gómez E, *La nueva ruralidad en América Latina, avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, G. y Nieto, S. (s.f). La investigación - acción en la educación formal y no formal. (p.183)
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. FUNDALECTURA.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, D. C: Kimpres Ltda.
- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá: CERLALC.
- Ramos, E. (2009). Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. *XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología*. Santiago, Chile: Colegio de bibliotecarios de Chile A.G.
- Restrepo, M y Campo, R. (2002). Pensamiento, creencia, hábito, acción. En Hoyos, A, *Aportes de la microsociología a la educación*. Javegral.
- UNESCO. (2016). Tercer estudio regional comparativo y explicativo. *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Acento en la Ce SPA.
- Yunes, E. (s.f). Lectura en Latinoamérica años 90: estrategias de fomento y animación. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13_02_Yunes.pdf

- Zamora, L. F. (julio de 2010). ¿Qué es lo rural de la educación rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural. Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín: Colombia.
- Zapata, C. A. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Zavala, V. (2002). “No se cómo escribirlo correctamente”: educación y pedagogización de la literacidad. En *Desencuentros con la escritura escuela y comunidad en los Andes peruanos* (21). San Miguel, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (23-35). Barcelona.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. *El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica* (11). Bogotá, D.E: Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo A. Formatos de consentimiento informado

Consentimiento informado para la docente participante.

Título del proyecto:

Investigadores:

Nombre del participante:

Yo, _____ mayor de edad
(____ años), con documento de identidad N. _____ de
_____, y con domicilio en _____.

Declaro lo siguiente:

Los investigadores me han invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas de enseñanza de la lectura desde la perspectiva sociocultural en un contexto de educación rural.

Los investigadores me han proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Reconocer las características e intencionalidades de las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero.
- Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente en el área de Lenguaje, derivando desde allí reflexiones que permitan su cualificación.

- Diseñar una secuencia de actividades que transforme las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente, asumiendo la ruta metodológica de la Investigación Acción.
- Presentar los hallazgos del estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente
- Evaluar el desarrollo de la secuencia de actividades en su implementación con los estudiantes del grado primero, generando reflexiones sobre la enseñanza de la lectura en este contexto de educación rural.

2. La investigación implica el desarrollo de ejercicios de observación participante, en los que los investigadores observan dos clases de Lenguaje en el grado primera para identificar las particularidades de la enseñanza de la lectura y acompañar el mejoramiento de las mismas a través de ejercicios de reflexión y formación. Los registros de estas clases se llevan a cabo en diarios de campo que escriben los investigadores y, la maestra participante, en caso de que así lo desee. Estas observaciones serán registradas en medio audiovisual para procesar luego la información a través de registros de escritura con mayor fidelidad.

3. Se llevará a cabo una entrevista no direccionada, en la que se suscitará una conversación, para identificar algunas percepciones de la docente sobre sus procesos de enseñanza de la lectura y sobre el contexto educativo rural en el cual desarrolla su profesión. Esta conversación se registra en medio audiovisual para luego ser transcrita a plenitud con mayor precisión. Para su realización se han hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de media hora aproximadamente; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

4. Los conversatorios que se realizarán entre la docente y los investigadores consistirán en un diálogo abierto entre ambas partes en el que expondrán sus apreciaciones sobre aspectos que consideren relevantes de las sesiones de clase trabajadas, para esto se dispondrá de un registro sonoro y/o audiovisual con el ánimo de poder consignar de manera fidedigna información significativa para los propósitos de la propuesta de investigación.

5. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, los investigadores requieren registros audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos y, así mismo, referir mi nombre en las ocasiones que lo amerite la presente investigación.

6. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral tanto a mí, como a la comunidad educativa implicada en este proceso, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.

7. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

8. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

9. Igualmente he sido informada que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como maestra de educación rural, no comprometen a los investigadores ni a las instituciones que ellos puedan representar en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

10. Se me ha informado que, aunque el objeto de estudio es el desarrollo de las prácticas de la enseñanza de la lectura en un contexto de educación rural, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar la entrevista, conversatorios, las observaciones de clase o los diarios de campo que acepte escribir, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

11. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

12. Doy fe de que, para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecha con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

Consentimiento informado para padres de familia

Título del proyecto:

Investigadores:

Nombre del participante:

Yo, _____ con documento de
identidad N. _____ y con domicilio en _____

Permito que mi hijo/hija: _____

pueda ser: (marque con una **X**)

Grabado en video	
Grabado en audio	
Registrado por escrito (entrevistas, comentarios, encuestas...)	
Fotografiado	

En constancia firmo: _____

Municipio, fecha.

Anexo B. Diseño de estrategia de recolección de información desde la estrategia de: entrevista.

Universidad de Antioquia

Facultad de educación_ Maestría en Educación_ Modalidad Profundización

Proyecto Trabajo de Profundización

Diseño de estrategias de recolección de información

Maestros investigadores

Pregunta de investigación

Estrategia

Lugar

Fecha

Hora

Participantes

Propósito

Introducción

Materiales

Protocolo (Pasos)

1. ¿Cómo te describes a ti misma?
2. ¿Para ti qué es leer?
3. ¿Qué significa la lectura en tu vida?
4. ¿Qué tipos de textos te parecen importantes en los procesos de enseñanza de la lectura en el grado primero?
5. ¿Qué importancia tiene para ti la enseñanza de la lectura?
6. ¿Cómo describes tu forma de enseñar a leer?
7. Según tu experiencia ¿Cuáles son las mayores dificultades al momento de enseñar a leer?
8. ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de planear tu clase?

9. ¿De qué manera reflexionas sobre tu práctica docente?
10. ¿Qué quisieras contarnos sobre la vida cotidiana de los niños del grado primero?
11. ¿Cuáles crees que son las mayores necesidades de los niños del grado primero para desenvolverse en su vida cotidiana?
12. ¿Cuáles crees que son tus retos a la hora de enseñar a leer en el contexto rural en el que te desenvuelves como maestra?

Anexo C. Instrumento de recolección de información desde la estrategia de observación de clase: diario de campo.

Diario de campo					
Docente		Grado:		Institución:	
Área:		Fecha:		Investigadores:	
Criterios de observación		Descripción			Elementos de análisis
Visita en el aula	Propósitos que se plantean para el desarrollo de la clase				
	Relaciones entre los miembros de la clase.				
	Metodologías que se desarrollan durante la clase.				
	Materiales educativos empleados durante la clase.				
	Momentos de desarrollo de la clase.				

	Contenidos de enseñanza de la clase		
	Procesos de evaluación que se presentan en clase.		

Anexo D. Instrumento de recolección de información desde la estrategia conversatorio.

Conversatorio con docente N°					
Fecha		Docente		Institución	
Grado		Área		Investigadores	
Propósito:					
Aspectos relevantes del conversatorio			Elemento de análisis		

Anexo E. Planeación de clase por parte de la docente participante.

Martes - 6 - Febrero - 2018

Lenguaje:

Objetivo: Fortalecer la lectura por medio de la observación de secuencias de imágenes.

Actividad:

- Lectura del cuento "Carrera de zapatillas" (sobre la amistad). Asignarle a los estudiantes uno de los animales que va a escuchar en la lectura, representar lo que hay dice de él.
- Utilizando el proyector, mostrar dos secuencias de imágenes y preguntarle a los estudiantes que se les ocurre

D M A

inventar. Construir historias a partir de lo observado de manera verbal.

En paquetes para cada estudiante organizar recortadas las siguientes imágenes.



D M A



- Pedirles que observen las imágenes y que escojan 4. Deben inventar una pequeña historia con ellas. Socializar de manera individual.
- Escribir en el cuaderno de lenguaje la fecha y el título "Mis historias". Dibujar de manera libre y contar que desea expresar con ellas.
- Colorear la ficha con la vocal Ee y las imágenes que inician con esta vocal.

TRAZOS:

- Completar la ficha del pony, uniendo las líneas para formar la figura.



ACOSTALLANTAS

Excellencia en producto y servicio

Anexo F. Configuración didáctica elaborada por maestros investigadores y docente participante.

Actividades

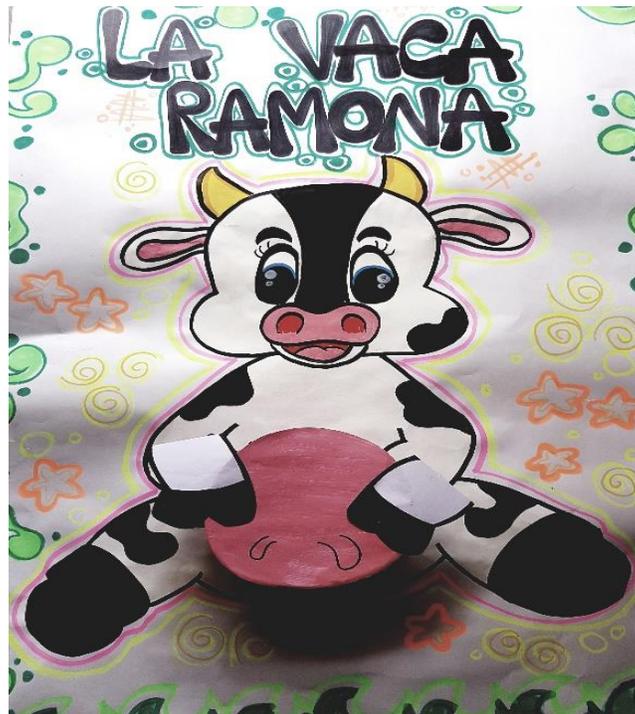
Título	Actividades			
Área: Lenguaje	Tema: Lectura.	Grado: 1º	Fecha: febrero 22/2018	Tiempo: 3 sesiones de clase de 1 hora cada una.
Institución Educativa: I.E.R.Hoyorrico	Docente responsable: Verónica Álvarez Medina.	Descripción de la secuencia de actividades	La clase se desarrollará atendiendo a una serie de acciones de ambientación con dinámicas y aprestamiento con los estudiantes, contará con el desarrollo de ejercicios de lectura a partir de imágenes y videos orientados al trabajo de comprensión lectora, materiales diseñados y pensados para el contexto y las características de los estudiantes y ejercicios evaluativos que contemplen un seguimiento y verificación de sus aprendizajes.	
	Investigadores: Liliana María Uribe, Jhon Faber Silva.			
<p>Propósitos de Aprendizaje</p> <p>Propiciar el trabajo de lectura y la comprensión de textos gráficos y audiovisuales en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Rural Hoyorrico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar recursos gráficos y audiovisuales que reconozcan el contexto rural de los estudiantes del grado primero, para la adquisición del código oral y escrito. • Propiciar unas prácticas de aula orientadas desde una configuración didáctica basada en actividades, que acojan los interés y necesidades de la docente y los estudiantes. 				
Momento	Secuencia de actividades	Materiales educativos		
Exploración	<p>La docente dará a conocer el propósito de la clase, así como las actividades que se desarrollarán en ella y los acuerdos de para el buen clima de aula.</p> <p>En primer lugar, enseñará a los estudiantes la canción “El baile de los animales” estrofa por estrofa, se repetirá hasta que los estudiantes la aprendan y seguidamente se dará a conocer el ritmo de la misma. Se harán las mímicas correspondientes a la canción: movimientos de los animales, del cuerpo y desplazamientos.</p> <p>Seguidamente, realizará las siguientes preguntas ¿de qué animales nos hablan en la canción? ¿Cuáles de esos animales conozco? ¿qué hacen esos animales? ¿en qué medio viven y</p>	<p>Video de la canción “El baile de los animales” en el siguiente link</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pgzXRKt6ik</p>		

	<p>qué comen? ¿qué animales hay en mi casa? ¿cuáles de los animales que conozco me gusta más y por qué?</p>	
<p>Conceptualización</p>	<p>En este momento se les proyectará a los estudiantes el cuento “El día de campo de don Chancho.” Primeramente, se les mostrará la carátula del cuento y los niños deberán anticipar la historia del mismo: “¿qué pasará en este cuento?” “¿qué personajes tendrá esta historia?” “¿dónde se desarrollará la historia?” y otras preguntas que se consideren en el instante; de esta manera durante el desarrollo de la actividad se dispondrá de pausas alternativas para requerir en los estudiantes que identifiquen información localizada con preguntas como “¿qué le prestó el zorro a don Chancho?” “¿a quién quería conquistar don Chancho?” “¿qué animal acompañaba a la cebrera cuando se encontró con don Chancho?” entre otras que la docente considere, así mismo puedan realizar predicciones sobre lo que acontecerá en la historia proyectada; para tal fin se podría recurrir a preguntas como: “¿qué podría estar haciendo la cebrera cuando se encontró con don Chancho?” “¿qué crees que le podrá prestar el león a don Chancho?” “¿por qué?” “¿cuál podría ser la reacción de la señorita cerda al ver a don Chancho?” y otros interrogantes que la docente considere.</p> <p>Finalmente, se les indagará a los estudiantes por las apreciaciones de la lectura hecha con preguntas como “¿te gustó el cuento?” “¿qué fue lo que más te gustó?” “¿qué mensaje te queda de este cuento?” “¿conoces alguno parecido?” entre otras preguntas que pueda hacer la docente.</p> <p>Para desarrollar estas preguntas se utilizará la estrategia de la bolsa preguntona, en donde la docente pondrá los nombres de los estudiantes escritos en palos de paletas, y se escogerá uno al azar para participar de la actividad.</p> <p>Luego, la docente realizará una pausa activa “El aplauso de la vaca” de manera que permita dar paso a la actividad de la “Vaca Ramona” la cual consiste en ayudar al personaje a curar su indigestión sacando de su vientre y ubicando correctamente las vocales en un cartel el cual solo contiene las consonantes de cada nombre.</p>	<p>Video del cuento “El día de campo de don Chancho”, en el siguiente link</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=MHIDZ8KgE1U</p> <p>video de la dinámica “El aplauso de la vaca” en el siguiente link</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=HzKyKi1Ndy8</p>
<p>Aplicación</p>	<p>Para estimular la creación literaria en los estudiantes se pretende que ellos puedan crear historias a partir de la estrategia de los dados en los cuales, en cada lado, contiene imágenes de los textos anteriormente trabajados y otros nuevos, la idea es que los estudiantes puedan retomar los textos abordados en otros momentos de la clase y que tengan la posibilidad de crear otros nuevos con base en su apreciación sobre las imágenes que el dado les presente al azar. Para esto la dinámica se desarrollará en equipos de trabajo, los cuales participarán con un líder elegido por cada grupo.</p> <p>Para finalizar, la docente les realizará preguntas como: ¿qué actividad les gustó más? ¿por qué? ¿cuál fue el texto que más les llamó la atención? ¿qué pudieron aprender con la actividad de la vaca Ramona? ¿qué mensajes nos puede dejar el texto de “El día de campo de don Chancho.” y otras que surjan a consideración de la docente.</p>	<p>Texto de la “Vaca Ramona”</p> <p>Libros de la colección semilla:</p> <p>El día de campo de don Chancho.</p>

	Para plantearles estas serie de preguntas, se recurrirá a la estrategia del “palito preguntón” empleada anteriormente.	
Criterios de Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión oral 2. Participación en las actividades programadas 3. Trabajo en equipo 4. Respeto a los acuerdos de clase 5. Reconocimiento del código escrito 6. Identificación de información explícita. 7. Identificación de información implícita. 8. Uso de la argumentación en sus proposiciones. 9. Uso adecuado de los materiales de clase disponible. 	
Referencias		
Otras observaciones		

Anexos

La vaca ramona



Material didáctico a. Recurso empleado en clase para la adquisición del código escrito. Autor: investigadores

Érase una vez una vaca muy glotona, que salió de paseo por el Santa Rosa, a su paso por distintos lugares, se gozaba con la gente educada y que la hacía reír, por esta razón quería parecerse a ellos y desarrolló un gusto por las letras, en donde veía una, inmediatamente la devoraba, con la idea de ser también muy educada.

Un día decidió salir a caminar a ver qué otros lugares podían conocer, y caminando caminando llegó a un lugar llamado Hoyorrico, allí le encantó el aire puro, el olor a pasto fresco, el ver otros animales como caballos, gallinas, perros, gatos, toros, pavos reales... y lo que más le gustó era que había muchos niños y carteles con letras apetitosas que le ayudarían a ser aún mucho más inteligente.

En ese momento sintió unos retorcijones en su estómago que le indicaban lo hambrienta que estaba. Se dirigió a uno de los salones y ¡oh sorpresa! Justo era el de los niños de primero y aprovechó que ellos estaban jugando en la cancha del corregimiento y empezó a comerse todas las letras que estaban en un cartel con los nombres de los niños.

Luego de esto salió a dar un paseo y se topó con un perro que le preguntó: ¿Señora vaca, como está usted?

Muy bien señor perro, veo que está muy feliz corriendo por las calles de este bello lugar.

-Ah sí, me gusta corretear por ahí cuando veo a los niños jugar, esto se me hace feliz.

Pero, señora vaca, su panza está muy grande, además camina un poco raro, ¿se encuentra bien?

-La verdad, no del todo, creo que comí mucho y me siento un tanto indispueta.

Bueno señora vaca, puede comer del pasto verde que hay acá, creo que eso le podría ayudar a su digestión.

-Gracias por el consejo señor perro, eso haré.

La vaca Ramona, comió algo del pasto verde que vio cerca de la cancha donde jugaban los niños y esperó bajo la sombra de un árbol a sentirse mejor, como después de un rato no vio mejoría, se dirigió al salón donde ya estaban otra vez los niños. Tenía la esperanza de que tal vez allí pudieran ayudarla a sentirse mejor.

Cuando llegó al salón, la profe vio la angustia de la vaca Ramona, y precisamente tenía cercano un remedio que le ofreció y le ayudó a expulsar muchas letras, pero todas estas letras eran consonantes, y, aunque se sintió mejor, pidió ayuda a los niños para sacar las vocales que habían quedado en su panza y que las ubicaran en el lugar que les correspondía.

La vaca Ramona al ver que todos los niños le habían ayudado a sacar las letras y completar sus nombres de una manera correcta, se sintió muy feliz y decidió quedarse en el salón haciéndoles compañía por el resto de la clase.

¡Y colorín colorado, este cuento se ha terminado!

Autores: Liliana María Uribe, Jhon Faber Silva.

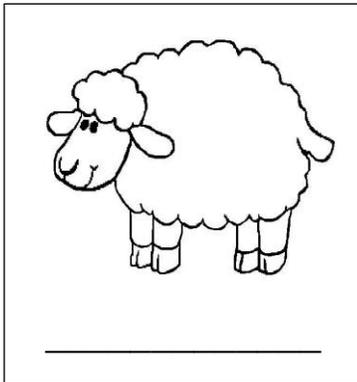
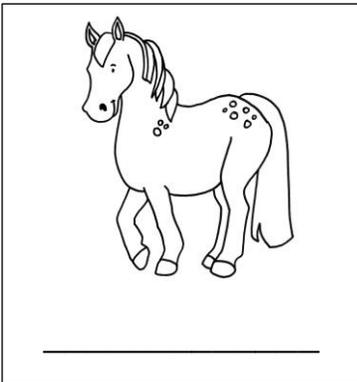
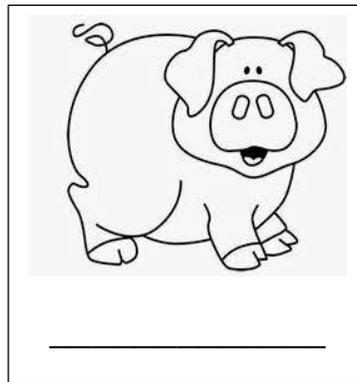
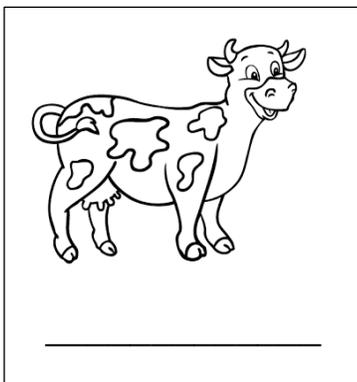
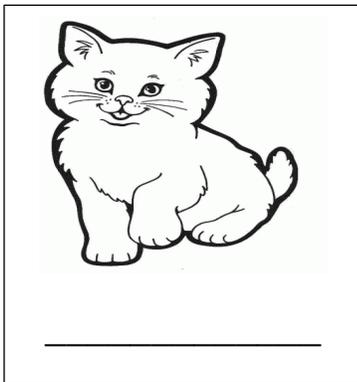
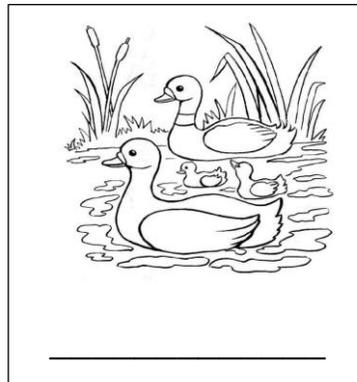
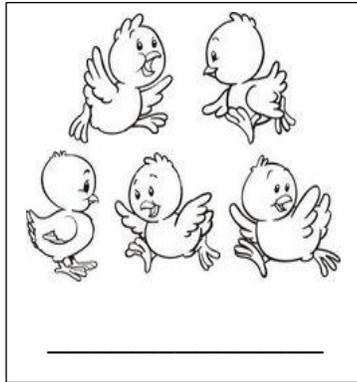
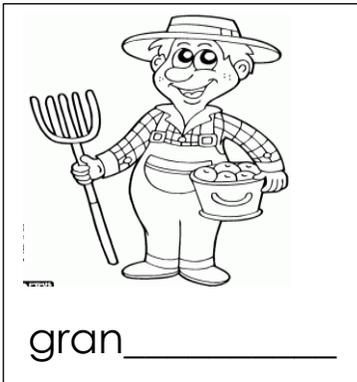
Anexo G. Configuración didáctica elaborada por la docente participante.

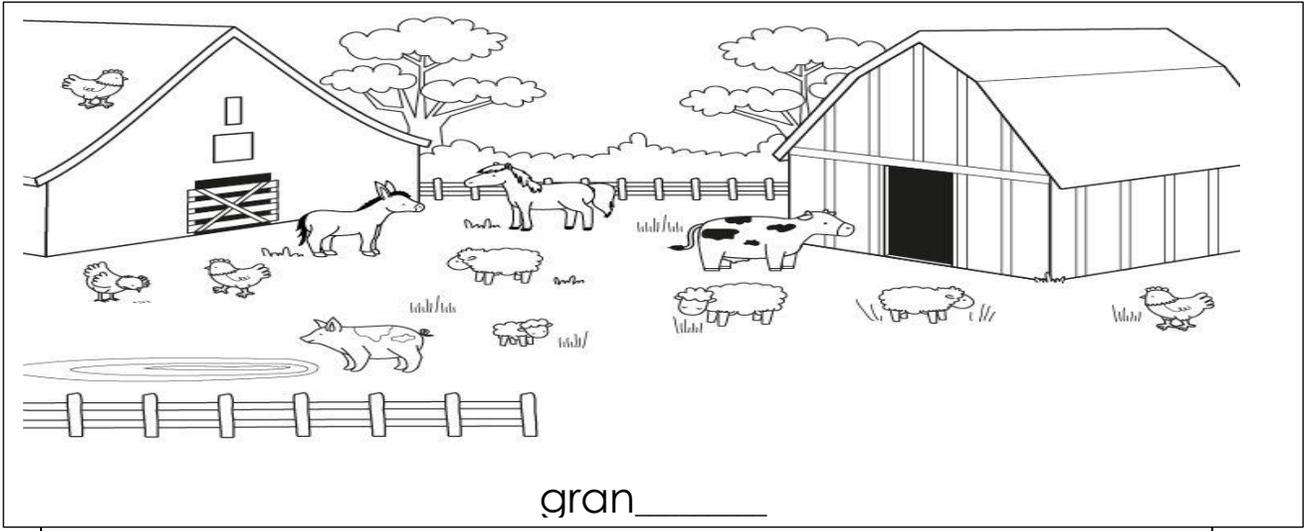
Actividades

Título		Actividades		
Área: Lenguaje	Tema: Lectura.	Grado: 1°	Fecha: 7 de mayo 2018	Tiempo: 2 sesiones de clase de 1 hora cada una.
Institución Educativa: I.E.R. Hoyorrico	Docente responsable: Verónica Álvarez Medina.	Descripción de la secuencia de actividades	Motivar a los estudiantes con máscaras de animales que reconocen en su medio cotidiano para familiarizar sus saberes previos con las palabras y conceptos que se pueden retomar de un día en la granja.	
	Investigadores: Liliana María Uribe, Jhon Faber Silva.			
Propósitos de Aprendizaje				
Identificar el sonido de las consonantes y las vocales dentro de una palabra.				
Ejercitar la oralidad a partir de los saberes previos con relación a los distintos animales de granja.				
Reconocer que a través de movimientos corporales pueden aprender palabras de su entorno				
Momento	Secuencia de actividades	Materiales educativos		
Exploración	<p>La docente dará a conocer el propósito de la clase, así como las actividades que se desarrollarán en ella y los acuerdos a los que se llegarán para mejorar el clima de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente se organizarán a los estudiantes por parejas, asignándoles la máscara de un animal de granja que deben colorear. • Seguidamente se realizará un conversatorio donde se les dirá a los niños que todo el momento de la clase se desarrollara a partir de animales de una granja y que ellos asumirán el papel de estos. • Se les preguntara: ¿Qué animales de granja conoces? ¿Qué animales de granja hay en tu finca? (Mencionarlos e ir diciendo con que letra inicia el nombre del animal) • La docente leerá el cuento " Los animales de la granja" los estudiantes deben estar muy atentos y tener muy claro el animal que le corresponde porque deberán imitar los sonidos y realizar movimientos en el momento que la docente les indique teniendo en cuenta la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras de animales de la granja (Anexo 1) • Cuento: "Los animales de la granja" (Tomado de: https://navasgar.wordpress.com/cuentos-motores/los-animales-de-la-granja/ y modificado) (Anexo 2) 		
Conceptualización	<p>La docente iniciara comentado que cada uno de los estudiantes tomaran el papel del animal de la máscara y a partir de ese momento se imaginaran que están en una granja y deben actuar como ellos.</p> <p>Cantar las líneas de la canción "En la granja de mi tío" que más se repiten "En la granja de mi tío ia ia ooo" Luego ir llamando a cada animal para que haga el sonido que el produce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video de la canción "En la granja de mi tío" https://www.youtube.com/watch?v=ApyVg9RrpXM&feature=youtu.be 		

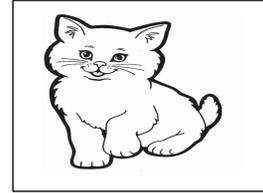
	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar el video y cantar la canción "En la granja de mi tío" ● Pegar las estrofas de la canción "En la granja de mi tío" por todo el salón y pedirle a cada pareja de estudiantes que ubiquen el nombre del animal que le correspondió en la máscara. ● En la estrofa algunas palabras estarán incompletas, deben completarlas para intentar leer lo que allí está escrito. ● Cada pareja de estudiantes deberá cantar la estrofa que les correspondió y leer las palabras que debían completar. ● Para identificar características de los animales de la granja preguntar: ¿Qué animales de las máscaras tienes en tu finca? ¿Qué diferencias encuentras entre un animal de granja y un animal salvaje? ¿Crees que es importante que los animales de granja estén al cuidado de un granjero? ¿Cuántos animales mencionan en la canción de "La granja de mi tío"? ¿Cómo son los lugares donde permanecen los animales de la granja de mi tío? (Mencionar 3) ¿Qué animal de la granja te gusta más y por qué 	
Aplicación	<p>A cada estudiante se le entregara una ficha donde debe escribir el nombre correspondiente de cada imagen. Teniendo en cuenta que ya están familiarizados con los animales de la granja y las imágenes que los representan, en otra ficha encontraran unas frases que inicialmente deben leer para poder asociarlas con la imagen correspondiente. Para terminar se les dará cuatro oraciones donde deben ubicar el nombre del animal al que corresponde el sonido teniendo en cuenta lo que se lee de este.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas con imágenes de la granja (Anexo 3)
Criterios de Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en las actividades programadas 2. Respeto a los acuerdos de clase 3. Reconocimiento de consonantes y vocales dentro de una palabra 4. Asociar imágenes con palabras y frases 5. Lectura de imágenes 6. Escribir palabras relacionadas con la temática trabajada 	
Referencias		
Otras observaciones		

Anexo 3

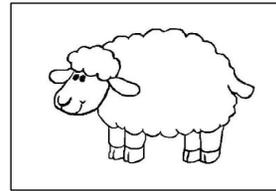




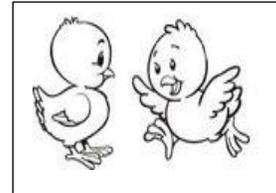
- El cerdo es gordo



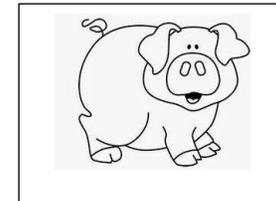
- El gato es tierno



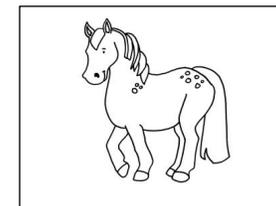
- El caballo salta



- Los pollitos amarillos



- La oveja blanca



Completar la oración con el nombre del animal que corresponde

- El _____ está en el lago
- El _____ come maíz
- Mi _____ hace miau
- La _____ da leche

- pollo
- gato
- vaca
- pato



Anexo H. Instrumento para construcción de categorías de análisis: sábana categorial.

Unidad de Análisis:

Concepto Articulador	Fuente	Corpus	Línea de análisis	Referentes bibliográficos	Análisis