



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

APORTE A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LECTURA Y  
ESCRITURA A PARTIR DE LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA YARUMITO, SEDE POPALITO, DEL MUNICIPIO DE  
BARBOSA, ANTIOQUIA

MARTHA ELENA MÚNERA MONSALVE

ASESOR

LUIS FERNANDO ESTRADA ESCOBAR

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

MEDELLIN

1 803 3

## AGRADEIMIENTOS

A Dios por darme, la fortaleza, la salud y la perseverancia para culminar con éxito este sueño tan importante para mi vida personal y profesional.

A mis hijas Ana María, Laura y Sandra por su comprensión y apoyo durante este proceso.

A Zoraida Rodríguez por haber iniciado la elaboración de este proyecto con su acompañamiento y apoyo, me ayudó a comprender el verdadero significado de ser maestra rural.

A Fernando Estrada asesor y compañero de este arduo trabajo, quien con su conocimiento me brindo las bases necesaria para tejer mi sueño de poder escribir la experiencia significativa de mi labor docente en la escuela rural

Al grupo de compañero de la línea pedagogía y diversidad cultural, por sus grandes aportes y su incondicional amistad.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**TABLA DE CONTENIDO.**

Introducción	
<b>1. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema</b>	<b>10</b>
1.2. Justificación	17
1.3. Objetivos	19
1.3.1. Objetivo general.	19
1.3.2. Específicos.	19
<b>2. APROXIMACIÓN AL MARCO TEÓRICO</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Antecedentes</b>	<b>21</b>
<b>2.2. Concepciones de lectura y escritura</b>	<b>23</b>
<b>2.3. Acerca de la lectura y la escritura</b>	<b>25</b>
<b>2.4. Una mirada a Escuela Nueva</b>	<b>30</b>
<b>2.5. Buscando información a nivel mundial de Escuela Nueva</b>	<b>30</b>
<b>2.6. Escuela Nueva en Colombia</b>	<b>33</b>
<b>2.6.1. Antecedentes de Escuela Nueva en Colombia</b>	<b>33</b>
<b>2.6.2. Componentes de Escuela Nueva en Colombia</b>	<b>36</b>
<b>2.6.3. Educación rural y Escuela Nueva en Colombia, un poco de historia</b>	<b>37</b>
<b>2.7. Guías de aprendizaje</b>	<b>39</b>
<b>2.8. Métodos de la Escuela Nueva</b>	<b>42</b>
<b>2.8.1. Métodos de trabajo individual</b>	<b>42</b>
<b>2.8.2. Métodos de trabajo individual-colectivo</b>	<b>43</b>
<b>2.8.3. Métodos de trabajo colectivo</b>	<b>43</b>
<b>2.8.4. Métodos de trabajo por grupos</b>	<b>44</b>
<b>2.8.5. Métodos de carácter social</b>	<b>44</b>
<b>2.9. El concepto de Metodologías Activas</b>	<b>44</b>
<b>3. RUTA METODOLÓGICA. “UN CAMINO METODOLÓGICO PARA LOS SENDEROS POSIBLES”</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Contexto educativo</b>	<b>46</b>

<b>3.2.</b> Caracterización de la Vereda Popalito	46
<b>3.3.</b> Un camino metodológico para representar los senderos posibles	46
<b>3.4.</b> Participantes	50
<b>4.</b> CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA, UNA MIRADA PARA RECONSTRUIR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA VIDA Y PARA LA VIDA EN LA ESCUELA RURAL	62
4.1 Estrategias de enseñanza.	63
4.2 La participación de las familias campesinas en la enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura desde su contexto.	66
4.3 La lectura y la escritura como prácticas socioculturales que invitan a resignificar lo cotidiano...Un mundo de posibilidades.	70
4.3.1. Aprender a leer silábico alfabético.	72
4.3.2. Las Concepciones de aprender a leer global.	72
4.4. La lectura y la escritura como una actividad cotidiana. Usada para expresar sentimiento y contar lo que hacen.	73
<b>5.</b> UNIDAD DIDÁCTICA, COMO APORTE A LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL MODELO DE ESCUELA NUEVA EN LA SEDE POPALITO DEL MUNICIPIO DE BARBOSA.	78
5.1. Descripción de la unidad didáctica.	78
5.2. Objetivos didácticos.	79
5.3. Justificación.	80
5.4. Elementos que componen una unidad didáctica	81
5.5. Secuencias Didácticas.	82
5.5.1. Otras formas de leer y escribir en la escuela. Diario de campo.	83
5.5.2. Un momento en la historia.	86
5.5.3. El cuaderno viajero:	90
5.5.4. La semana feliz, actividad pensada para la demostración de diferentes actividades orales y escritas de la comunidad y el valor que se le da a esta participación.	91
5.5.5. La Familia Dejando huella.	92
5.6. Mis logros a partir de la implantación de las secuencias didácticas.	93



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

5.7. Reflexiones sobre los aprendizajes.

95

6. CONCLUSIONES.

97

BIBLIOGRAFIA

102



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Lista de tablas

TABLA 1.

Tomado de Plan Básico de ordenamiento territorial 1999-2012. Formulación prospectiva del P.B.O.T. Barbosa-Antioquia.

**Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1: Imagen tomada del documento: Diagnóstico Veredal Popalito, una historia para construir, un territorio para conquistar. Realizado por la comunidad de Popalito. 2014. .....	52
Ilustración 2: Ubicación geográfica, Sede Popalito, Barbosa Antioquia .....	54
Ilustración 3: Centro Educativo Rural Popalito 2011 .....	55
Ilustración 4: Algunas de las documentaciones elaboradas por los niños y las familias de la Sede Popalito .....	67
Ilustración 5: Fotografía de los niños y las niñas que conformaron el grupo focal en el proceso de construcción de mi experiencia. ....	71
Ilustración 6: Creaciones literarias de los niños y las familias de la Sede Popalito .....	96
Ilustración 7: Las historias escritas y contadas por los estudiantes en la Sede, generan disfrute, atención y alegría. El diario de campo realizado por los niños y niñas como herramienta para escribir y dar cuenta de todo aquello que es significativo en su proceso de escolarización .....	96
Ilustración 8: Los niños y las niñas recogen en sus escritos las historias que son contadas por su padre, madre, abuelos, vecinos y que luego se comparten en la escuela como actividad placentera en los procesos de lectura y escritura .....	99
Ilustración 9: La familia participando en las diferentes actividades en la escuela en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Con ayuda de la familia aprendí a leer y a escribir.....	100
Ilustración 10: Los niños y las niñas realizan las tarjetas de invitación para las familias donde se convoca a los diferentes encuentros y fechas especiales de lectura y escritura en la escuela.....	101

Ilustración 11: El cuaderno viajero como herramienta pedagógica para que las familias escriban las propias historias..... 103

Ilustración 12: Esta imagen fue tomada en la semana feliz que es una actividad que se realiza cada año en la sede y para este caso se trataba de una actividad denominada: con material reciclable, pensando y creando en la escuela (archivo historial de la sede 2015).  
..... 104

Ilustración 13: Encuentros con los abuelos y abuelas, actividad donde compartían sus saberes. Tomada del historial de la Sede Popalito (2015).....106

Ilustración 14: La fotografía expuesta da cuenta del reconocimiento en la participación de experiencias significativas en el municipio de Barbosa en el año 201 .....109

Lista de anexos.

ANEXO 1. Las imágenes son de textos que utilicé para dinamizar los procesos de lectura y escritura.

ANEXO 2. Las imágenes que presento son algunos apartes que presentan las guías de aprendizaje, como base de que los niños ya tienen conocimiento adquirido.

ANEXO 3. Preguntas, respuestas, transcripción al cuaderno.

ANEXO 4. Ejemplos tomados de la guía del grado primero.

ANEXO 5. Ejemplo de las lecturas que presentan las guías.

ANEXO 6. Imagen tomada del documento: Diagnóstico Veredal Popalito, una historia para construir, un territorio para conquistar. Realizado por la comunidad de Popalito. 2014.

ANEXO 7. Ubicación geográfica, Sede Popalito, Barbosa Antioquia.

## **RESUMEN.**

El presente trabajo investigativo se realizó en la Institución Educativa Yarumito, Sede Popalito en el municipio de Barbosa (Antioquia), centra su atención en realizar un aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura en el modelo de Escuela Nueva, utilizando las fuentes teóricas para fundamentar el marco teórico con respecto a las diferentes temáticas que enmarcaron la sistematización. Para ello nombraré algunos de los autores que le dieron fundamento a la propuesta: Lev Vygotsky, Freire, David Ausubel, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Oscar Jara, Lola Cendales, Delia Lerner entre otros. El trabajo se orientó desde los principios del paradigma cualitativo y la metodología de sistematización de experiencias educativas que se ajustan al estudio que se ha planteado con una metodología de sistematización de experiencias desde una perspectiva histórico-dialéctica, esta selección tiene como fin focalizar el trabajo sobre las experiencias vividas por la comunidad educativa. Para la recolección de información se seleccionaron como técnicas y/o instrumentos: la investigación documental, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales, que permitieron consolidar la forma de participación, las concepciones sobre los aprendizajes de la lectura y escritura y los cambios de paradigmas frente a estos procesos en toda una comunidad.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **Introducción**

Esta propuesta de investigación es el resultado de mis reflexiones<sup>1</sup> acerca de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, que plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde el modelo de Escuela Nueva (trabajos con guías de aprendizaje) y que desde mis inicios en el año 2008 como maestra de escuela rural, me llevaron a buscar y querer transformar estos procesos.

El presente proyecto es una sistematización de experiencias educativas en el contexto rural. Es así como, por medio de esta, encuentro la oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados.

Queriendo explicar la sistematización, desde diversos aspectos y el problema que abarca, en el para qué, en el qué y en el por qué, podría afirmarse que esta es diferente dependiendo de la representación con la que se aborde. Y desde la educación, tiene un carácter ligado a la investigación que genera conocimiento; desde otros campos de acción, son actividades que organizan información, aun así, desde las perspectivas en las cuales la entendamos la sistematización genera un ejercicio de construcción y reconstrucción de diversas experiencias sin que estas pierdan el sentido.

La propuesta de sistematización, es una experiencia pedagógica que da cuenta de la historia contada desde el año 2011 al 2015, ya que para el 2011 llegué en calidad de monodocente a la Institución Educativa Yarumito sede Popalito del municipio de Barbosa, Antioquia.

Para este tiempo en la escuela no existía el grado preescolar, pero la comunidad manifestó la necesidad de que los niños en edades de cinco a seis años estuvieran en la escuela, y por lo tanto creamos el grado con un grupo de siete estudiantes. Estos niños me

---

<sup>1</sup> Desde el inicio estaré nombrada en primera persona porque en la sistematización de mi experiencia se lee mi voz comprometida con el hacer y que lo transmito a través de un relato que pretendo que sea reflexivo, transferible y comunicable.

acompañaron durante este tiempo, fueron los protagonistas del proceso de sistematización de mi experiencia y de la conclusión del ciclo completo del proceso escolar, que inicia en el grado preescolar y va hasta el grado quinto. También tenía, para ese momento, otro grupo de estudiantes, que cursaban diferentes grados, que no realizaron el ciclo completo, pero terminaron su primaria en la sede, y no por ello dejaron de ser significativos, fueron de gran importancia y le aportaron a esta experiencia vivida. De igual manera, propicié un acercamiento de las familias a la escuela como agentes generadores de aprendizaje.

Este proceso de sistematización, ha tenido para mí una función formativa como maestra, puesto que, mediante las estrategias compartidas, pude recuperar y valorar mis propias prácticas, construir sobre ellas nuevos conocimientos y luego poder transformarlas. Esta reconstrucción del proceso vivido, me permitió analizar las diferentes metodologías aplicadas, identificar los factores que favorecieron el cambio y otra mirada de los diferentes procesos que podemos aplicar en estos contextos rurales.

La línea de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia: “Pedagogía y diversidad cultural”, fue una apertura a la configuración de la propuesta que encaminaba mi sentir como maestra. Y fue así como decidí iniciar este proceso de investigación y realizarlo en cuatro momentos: En el primer capítulo hago referencia al planteamiento del problema, que se suma a las experiencias vividas en la comunidad campesina y permitieron mi reflexión frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela rural. Luego viene la justificación, como un ejercicio en el que argumento el porqué de la sistematización de mi experiencia en particular, en un contexto específico, por lo tanto el conocimiento que se genera gira en torno a esas situaciones concretas en las que ocurre o ha ocurrido.

También es posible visualizar los objetivos y la construcción teórica sobre el asunto que me convoca en esta investigación, conceptos como Escuela Nueva, metodologías flexibles, lectura, escritura, son referentes para buscar el camino y comprender la necesidad de ahondar en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Para lo cual, busqué hacer una reflexión que me permitiera analizar y encontrar nuevos caminos para favorecer el desarrollo de estos procesos en la escuela, logrando configurar la pregunta que orienta este proceso.

En el segundo capítulo: “Un camino metodológico para enfrentar los senderos posibles”, se observa la construcción metodológica como el camino que lleva a comprender el proceso que se llevó a cabo para el desarrollo de esta investigación, desde un paradigma cualitativo, con una metodología de sistematización de experiencias desde una perspectiva histórico-dialéctica; enuncio los participantes y los diferentes instrumentos para la recolección de datos. Entre ellos: La entrevista inicial a los participantes sobre las concepciones en torno al desarrollo de la lectura y la escritura, el análisis documental, el diario de campo (estudiantes - maestra) y la revisión documental.

En el tercer capítulo: “La construcción de la experiencia, una mirada para reconstruir la lectura y la escritura en la vida y para la vida en la escuela rural”. Encontrarán las comprensiones y transformaciones en la investigación. Del mismo modo, en esta configuración nacen las diferentes categorías que surgen desde las diversas posturas de las personas participantes. Estas categorías son: estrategias de enseñanza; la participación de las familias campesinas en la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura desde su contexto; la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que invitan a resignificar lo cotidiano... Un mundo de posibilidades. Por otro lado, una muestra de algunos reconocimientos a nivel municipal en la implementación de experiencias en lectura y escritura en el contexto rural.

Por último, mi propuesta es el diseño de la unidad didáctica como aporte a los procesos de lectura y escritura en el modelo de Escuela Nueva. Presento cada una de las actividades que fueron diseñadas con la esperanza de saber que es posible la transformación de la lectura y escritura en la escuela, con otras formas de leer y escribir. También recojo las conclusiones de este trabajo de investigación, algunos senderos que pueden abrir desde la educación rural y la invitación a otros maestros investigadores, para que reflexionen y participen en la construcción de otros caminos en el mejoramiento de la educación rural, que sigan aportando a estos contextos y a la concientización al cambio de posiciones políticas en la educación, al respecto, Freire (1992) se refiere a

...las experiencias y vivencias que se convierten para él, en grandes anécdotas que a su vez logran transformar cada día su saber, su pensar y su accionar dentro de la

educación y transformación social de los sujetos, donde nunca abandona la coherencia dentro de su praxis. (pag 58)



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **1. CONTEXTUALIZACIÓN**

Este primer capítulo presenta las condiciones iniciales que llevaron a la configuración de mi propuesta de investigación, especialmente considerando los problemas que me llevaron a realizar la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollé en mi institución.

### **1.1. Planteamiento del problema**

La investigación: “Aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura a partir de la relación escuela-comunidad de la Institución Educativa Yarumito, sede Popalito, del municipio de Barbosa, Antioquia”, surge en el momento en el que vi la necesidad de implementar actividades alternativas de lectura y escritura distintas al modelo que propone la Escuela Nueva, con el fin de posibilitar a los estudiantes otras formas de entender la realidad, abrir espacios para un mejor aprendizaje e ir más allá de la lengua como objeto de estudio.

Al inicio de mi labor en la educación rural, en particular en el modelo de Escuela Nueva, me encontré con un modelo desconocido y del cual no tenía ningún conocimiento teórico ni práctico, ¿trabajo con guías de aprendizaje? ¿Monodocente? ¿Multigrado? Que gran reto iniciaba para mi labor. Y en mis reflexiones, me dedicaba a pensar diariamente cómo hacer para mejor llegar a los niños y niñas, para que fueran avanzando de manera autónoma en el salón clase, ya que como única maestra debía atender a todos los grados y áreas al mismo tiempo; desde mi punto de vista era necesario hacer una reflexión sobre la manera como ellos y ellas asumían la lectura y la escritura en sus procesos de aprendizaje, ya que como práctica social son necesarias para la vida académica y su cotidianidad. Lo que observaba era que los niños seguían al pie de la letra lo que había en las guías de aprendizaje, y lo que realmente me inquietaba era sentir que eran herramientas rígidas, un ejercicio reproductivo de responder lo que propone la guía.

Como lo plantean Aristizábal y Henao (2012) citando a Gómez (1993):

Las guías se convierten así, en una camisa de fuerza que instrumentaliza al docente, determina y controla el aprendizaje y la creatividad del estudiante. En este sentido,

se hace aún más importante crear un referente desde una postura crítica frente a estos materiales, en tanto el maestro como sujeto de saber pedagógico debe tener una mirada pedagógica de su quehacer y de los materiales instruccionales.” (P. 3).

Por lo anterior, me vi en la necesidad de relegar este material de forma parcial, utilizar otros recursos: libros de lenguaje, cartillas, la Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura y los libros entregados por Secretos para Contar (año 2016), especialmente los de literatura (ver anexo 1); diseñar otras estrategias que correspondieran a estos procesos para acceder a lectura y escritura en forma dinámica, participativa y creativa con adaptaciones para tener la posibilidad de responder a todos los grados de los cuales soy maestra.

Luego del rastreo bibliográfico realizado para ampliar más la perspectiva sobre los aportes de lectura y escritura a las guías de aprendizaje del área de lenguaje en el contexto rural y su relación con la comunidad, me encontré con que eran muy pocas, por ejemplo, Giraldo y Serna (2016) hablan sobre la pertinencia de las guías de aprendizaje al modelo de Escuela Nueva, su principal motivación fue el sentir desde su experiencia y la postura crítica a sus reflexiones frente a las propias prácticas.

Suarez, Liz y Moreno (2015) en su trabajo, *Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia*, explican cómo esta investigación surge del interés de los autores por la educación rural, cuyas problemáticas principales son la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar, extra edad, carencia del servicio educativo, condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural, que afectan la práctica pedagógica de los docentes multigrado, propios de este contexto. Cuartas (2014) *La formación lectora en la escuela rural. Perspectivas y reflexiones a partir de la práctica pedagógica*. En esta investigación la autora busca comprender, bajo qué circunstancias se da o no la articulación de las prácticas de lectura propias de una comunidad rural con las ejercidas por el sistema escolar, y, cómo influyen éstas, en particular las de padres y maestros, en las propias de los estudiantes. Es así como, estas investigaciones dejan ver desde las posturas de los diferentes autores que se acercan desde lo rural, que es lo que

pretendo mostrar pero desde mi propuesta, no encontré investigaciones que generaran información para la construcción de la misma.

Sumado a mi experiencia en el aula con los niños y la guía de lenguaje, las actividades propuestas suponen que los estudiantes ya tienen los conocimientos para desarrollarlas y solo proponen un “Recordemos” como base para realizar la actividad (ver anexo 2) además Suárez, Liz y Parra (2015, p.216) plantean al respecto. “Las actividades de comprensión que proponen son obvias, repetitivas y poco llamativas; no forjan en el estudiante niveles de pensamiento superior”. En consecuencia, se desdibuja la motivación de los niños a leer y escribir, a buscar la significación de las actividades, sucede pues, que al reflexionar sobre lo anterior busqué la forma de adaptarlas de acuerdo con la necesidad del momento.

Otra de mis preocupaciones era por qué las tareas que presentan las fichas, son cargadas de temas y actividades para contestar preguntas, resolver cuestionarios y transcribir al cuaderno (ver anexo 3). Por ejemplo, la guía del grado primero solo enseña las letras, y el niño, sin tener otras posibilidades de aprestamiento en la cartilla, las debe inferir. (Ver anexo 4).

Analizando lo anterior es necesario retomar algunas investigaciones que sustentan:

Las guías de los grados preescolar y primero, grados en los que los estudiantes se encuentran en la adquisición del código convencional para enfrentarse a ellas, de manera que estos recursos son de difícil aplicación en los primeros grados, desde el punto de vista propuesto por el Modelo, el cual está diseñado para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, siguiendo las indicaciones plasmadas dentro de la guía, lo cual requiere como se mencionó el manejo del código convencional. Serna y Giraldo (2014)

De lo anterior queda decir que en las prácticas de enseñanza aprendizaje se carece de estrategias dinámicas para el proceso de lectura y escritura, además es muy importante señalar que los niños de estos grados deben saber llevar la metodología porque para el grado siguiente se exige saber leer, de ahí que, al analizar estas situaciones, requerí de otras herramientas o estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo.

Por otro lado, en lo que se plantea para las diferentes actividades de lectura y escritura en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto se hace en forma de cuestionario, las lecturas no están contextualizadas, es decir son lecturas que están presentadas para entender un concepto, una comprensión, pero solo desde el texto, sin la posibilidad de otras formas, muy estandarizadas. Por ejemplo, para trabajar los textos narrativos solo presenta una función comunicativa y las actividades experimentales se reducen solo a fragmentos de textos, limitando a los niños y las niñas la posibilidad de disfrutar, vivenciar, sentir y conocer los textos completos para el goce por la lectura y la escritura. (Ver anexo 5)

Otro de los motivos por los cuales busqué transformar estos procesos es porque los niños de la escuela rural tienen los espacios, las herramientas y las posibilidades de crear sus propias lecturas y escrituras, era buscar y aprovechar la relación escuela - comunidad para crear verdaderos aprendizajes. Esto me llevó a indagar otras fuentes para hacer otras clases de lecturas, otras actividades para trabajar la gramática, la semántica, es decir aspectos del lenguaje que son poco evidentes en las cartillas y que al momento de querer hacer construcciones literarias hay que aplicarlas para alcanzar el propósito del aprendizaje. Al respecto en su investigación Giraldo y Serna (2016), retoman la propuesta de Imbachi que dice:

En la configuración didáctica de las guías de aprendizaje, siendo estas el recurso paradigmático de la metodología, deben ser revisadas a fondo, pues algunas de las actividades que proponen están poco adaptadas al contexto rural del niño y su rigidez y formalidad pueden dificultar el aprendizaje autónomo y significativo. (2010, p. 7-8)

Las guías en su estructura no dimensionan la función social que debe seguir en la escuela rural, los niños y las niñas, pierden la esencia del trabajo y al momento de evaluar se confunden y no hay resultados satisfactorios para su aprendizaje.

Luego del panorama descrito, busco encontrar otras formas para transformar los procesos de lectura y escritura, convirtiéndose esto en mi propósito como maestra; las actividades que diseñé, organicé y apliqué, permitieron que los niños tuvieran una relación más evidente con su contexto, es decir, la escritura y la lectura desde sus vivencias y experiencias, con diferentes encuentros con las familias: contar cuentos, historias de ellos,

de cómo eran sus vivencias en familia, en la vereda, en las fiestas del pueblo, en los encuentros navideños, en cada una de las actividades en las que el niño o la niña fuera protagonista de su creación, como producción de texto o como narrarse ellas y ellos mismos en las historias, lo que permitió conocer su historia y un poco de su cultura e hizo que en la escuela muchos procesos de aprendizajes fueran significativos.

En la sede Popalito, realicé procesos de lectura y escritura con la utilización de las guías de aprendizaje del área de lenguaje como complemento de algunas actividades para el trabajo cooperativo en el aula, pero realmente éstas demandan la búsqueda y el empleo de otros instrumentos y otras fuentes de la información para que las actividades tengan sentido. Upegui (2009), citando a Torres (1992) dice que: “Las guías requieren una revisión a fondo tanto a nivel de contenidos como de didáctica, particularmente las de Matemáticas y Lenguaje. Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural” (p.10).

Así mismo, Aristizábal y Henao (2012) citando a Gómez (2010), plantea que:

Una de las principales carencias y debilidades del Programa Escuela Nueva en Colombia se deriva de la inadecuación del proceso de planeación, producción y evaluación de las guías y otros materiales de aprendizaje. Según el autor se evidencia que no hay un equipo altamente calificado y especializado que guíe y oriente el proceso de diseño de los materiales de autoaprendizaje a partir de investigaciones permanentes sobre las diversas dimensiones pedagógicas y curriculares de tales materiales, como de un sistema estructurado de evaluación de su calidad, eficacia y relevancia.

Según el Ministerio de Educación Nacional, “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (1998); podríamos entender al texto que abarca la multiplicidad del signo lingüístico como lo diría Freire (1992, p. 104): “la palabra escrita, oída, cantada, dibujada, mirada”. Pero también, un paisaje que puede ser un texto, y que convoca nuevas lecturas y miradas; un asunto cotidiano como un conflicto familiar o social; ¿cuál fue la vida del abuelo?, ¿cuál la de mis padres?, y ¿cómo vivo yo la cotidianidad? La comprensión lectora estaría entonces, en el

nuevo modo de significar esos textos, los ojos nuevos con los que analizamos un fenómeno cotidiano: cuando lo hacemos consciente, es posible transformarlo.

Por su parte, Ferreiro (2000), contribuye a la conceptualización de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, mientras remite al comienzo de este texto en donde la figura de jugar con el tiempo va mostrando que leer y escribir son verbos que adquieren distintas funciones según las situaciones espaciales, temporales, sociales y culturales de cada época. Entre tanto, afirma:

Los verbos leer y escribir no tiene una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas (...) De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito. (p. 41)

Ferreiro (2000), invita a partir de los distintos signos a los que accedemos, a aprender nuestra historia y los distintos saberes producidos por la humanidad. Por eso hay que reconocerlos todos: los saberes sociales, históricos, culturales, académicos, científicos, empíricos, ancestrales. Y también hay que reconocer los distintos modos en que accedemos a ellos: la oralidad, la escritura, la lectura, la escucha, el canto, la escenificación, la danza. Incluso lo audiovisual y lo tecnológico, como nuevos dispositivos para leer el mundo.

Creo que esta visión sobre la lectura y la escritura es la que he aplicado y quisiera seguir implementando con los niños y niñas de la sede Popalito. Proponer distintas formas de expresión para promover su imaginación, recrear, vivir y sentir el aprendizaje de la lectura y escritura desde su experiencia e incluso desde su cotidianidad, escritos que hablen de ellos mismos, con sus propias palabras, de las historias con las que crecieron y la forma como se las contaron, de las vivencias familiares y en comunidad, es decir se pueda escuchar su voz desde sus propias creaciones.

En algunas ocasiones cuando realicé otras actividades de lectura, cuando les pedí a mis estudiantes contar sus recorridos hacia la escuela, la realización de bitácoras desde un acontecimiento importante para ellos, los cuentos de los abuelos, la historia de la vereda contada por sus familias, etc., surgió en mí la necesidad de continuar transformando estos procesos de lectura y escritura de los niños de la escuela, ya que he encontrado en esas

lecturas aspectos significativos para sus vidas, interpretación y análisis de hechos reales, vividos y experimentados por ellos. Estas actividades me han generado diversas inquietudes como la necesidad de valorarlas, toda vez que desde el contexto las lecturas y escrituras de los niños estén llenas de significado para argumentar, inferir, que busquen la intencionalidad, que no se queden solo con la palabra escrita, sino que busquen ampliar la comprensión y transformación frente a sus realidades. Percibo cómo los niños expresan de manera real lo que ellos viven en su cotidianidad y es así como en pequeñas proporciones se han ido incorporando en la cotidianidad de la escuela. Lo afirma Freire (1991), cuando dice:

Lo esencial en todo acto de lectura, más que la información que el niño o la niña pueda recaudar está en la búsqueda o significado que le dé a lo leído, donde la importancia al acto de leer pueda dar forma y sentido a la vida.

En este sentido, se hace pertinente aclarar, que mi interés no es anular las guías de aprendizaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, lo que pretendo es hacer un aporte a estos procesos desde la concepción sociocultural, mi posición frente a la práctica educativa y la participación de la comunidad en la escuela en la significación del aprendizaje.

De lo expuesto surgen preguntas que han orientado el proceso de mi práctica pedagógica durante los años 2011 a 2015 y que en la maestría pueden ser la base para realizar la investigación, estas son:

- ¿Qué ocurre con la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela rural? ¿Qué leen los estudiantes y cuál es su formación lectora?
- ¿Qué ocurre con la formación lectora de los estudiantes más allá de las guías de aprendizaje especialmente en el área de lenguaje?
- ¿Qué estrategias de lectura son propicias para aportar al proceso de formación lectora de los estudiantes de la sede Popalito?
- ¿De qué manera la recuperación de las prácticas culturales de la Vereda Popalito del municipio de Barbosa Antioquia, aportó a los procesos de lectura y escritura en el modelo de Escuela Nueva?

## **1.2 Justificación.**

Para Reyes (2011),

La cultura de un pueblo descansa no solo en lo que se hace en pos del desarrollo en general para que se mantengan los elementos distintivos que hablan de la identidad de una comunidad, sino en cómo se hace y para qué se hace. Los profesores, teóricos y especialistas se encargan de protagonizar la actividad cultural con la preparación necesaria para mantener en un área determinada de la sociedad, su patrimonio, su identidad, sus rasgos culturales y para ello han de estar suficientemente preparados, todo lo cual requiere de dedicar tiempo a la superación.” (párr. 1).

Es decir, a la esperanza que se traduce en acción cuando los procesos de investigación “sistematización”, se vinculan a nivel de la escuela con los objetivos de la formación del sujeto colectivo para poder enfrentar, críticamente, el futuro, tomando conciencia de la realidad.

De acuerdo con Romero (2011). “La escuela es un espacio en el cual se da un cruce de culturas. Una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y las prácticas que identifican un grupo poblacional”. (parr. 5) En este intercambio, es fundamental la participación de las familias y la comunidad en general, es allí donde estas prácticas, cobran más fuerza y se puede producir una transformación de las mismas, llevando bajo la forma de culturas específicas -familiar, comunitaria y escolar- de todos los sujetos que lo conforman.

Partiendo de esta realidad y teniendo en cuenta que la escuela rural donde soy maestra es un espacio accesible, libre, natural, abierto a la comunidad, donde nos reunimos todos los días para compartir y construir saberes, la propuesta del trabajo investigativo se hace a partir del fomento de prácticas culturales, y socioculturales como la lectura y escritura que permitirán un aporte a estos procesos a partir de la relación escuela - comunidad, además permite un mejoramiento de la metodología del aprendizaje de la lectura y escritura, donde la guías de aprendizaje (específicamente la de lenguaje),

requieren ser ajustadas con actividades que permitan a los niños y niñas transformar su mundo, maravillarse con lo que son y con lo que pueden ser y hacer, reconociendo que sus modos particulares se encuentran inmersos en los diferentes contextos de los cuales son parte.

En la I. E. Yarumito, sede Popalito, los estudiantes varían, la población es fluctuante debido a que en general, las familias buscan sus trabajos en fincas durante las temporadas de cosechas. Cuando estas se terminan se desplazan a otros lugares; los estudiantes sólo están en la escuela hasta el grado quinto de básica primaria para luego, si los padres de familia quieren, pasar a la básica o simplemente continuar trabajando con ellos en las labores del campo. Los estudiantes de la escuela rural aprenden bajo la modalidad de Escuela Nueva, con las guías de aprendizaje que son los textos que orientan el modelo, con actividades de lectura y escritura memorísticas, la realización de talleres que no van más allá de preguntas y respuestas, la transcripción de temas a los cuadernos, la descontextualización de los temas y la repetición de cada año en el trabajo con estos textos.

Por estas razones considero que, para el aprendizaje de la lectura y escritura, es importante proponer actividades que resignifiquen estos procesos. En mi práctica docente he tratado de que la lectura y la escritura tengan una relación más evidente con su contexto, es decir, la escritura desde sus vivencias y experiencias, con diferentes encuentros con las familias, contar cuentos, historias de su vida cotidiana, de cómo son sus vivencias en familia, en la vereda, en las fiestas del pueblo, en los encuentros navideños, las creaciones literarias tomadas desde sus experiencias, exposiciones orales; con estos materiales en el aula he visto que conocer su historia y su cultura permite en los estudiantes el fortalecimiento de lo que es leer y escribir, por lo cual encuentro importante motivar, potenciar, construir y direccionar el aprendizaje con el fin de que, los estudiantes, puedan conocer más de su contexto y su realidad, se apropien de lo que considero que debe ser la lectura y la escritura en el contexto rural.

Otra forma de contribuir a estos procesos, es tener la comprensión de los elementos que hacen parte de este proyecto, considerar que los niños tienen un ritmo de desarrollo propio que se hace necesario estimular permanentemente. En el caso del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en la modalidad de Escuela Nueva se deben

favorecer sus características propias: trabajo cooperativo, aprendizaje autónomo, incentivando el acceso al lenguaje tanto oral como escrito, llevándolos a comprender la importancia que, para la comunicación, tienen estos procesos, motivándolos para que gocen y disfruten del acto de leer y escribir, brindando la posibilidad a otros actores que intervienen en la educación, de reconocer y valorar una experiencia en la que, con hechos materiales y resultados cualitativos se puede evidenciar cómo es posible fomentar la lectura y la escritura en un ambiente escolar que vincula afectiva y pedagógicamente a los padres de familia y algunas personas de la comunidad en general. En esa medida se pueda mostrar cómo es posible establecer una relación de aprendizaje a partir de lo que los alumnos viven en su entorno.

Este ejercicio de investigación, como eje del proceso de formación docente dentro de la Maestría en Educación, se constituye en un espacio de reflexión permanente frente a los procesos de lectura y escritura desarrollados en la escuela, desde una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. La sistematización de mi experiencia, me ha permitido poner frente a mí, el deber transformador de mi propia experiencia y comprender críticamente lo que soy como maestra y como sujeto social, quien al igual que los niños, también aprendió de ella. En palabras de Freire (año 1993 p. 25) “no se trata de educar al pueblo, sino educarse con él”, entender la educación desde una perspectiva liberadora, en la cual niños y niñas puedan leer su mundo para transformarlo y como maestra poder distanciarme de formas o moldes que encasillan el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en el modelo de Escuela Nueva.

### **1.3. Objetivos**

Esta sistematización de la experiencia en el contexto rural se ha trazado un importante objetivo general y tres específicos.

#### **1.3.1. Objetivo general.**

Evidenciar los aportes, para la formación en lectura y escritura, de la implementación de estrategias didácticas, centradas en la recuperación de saberes

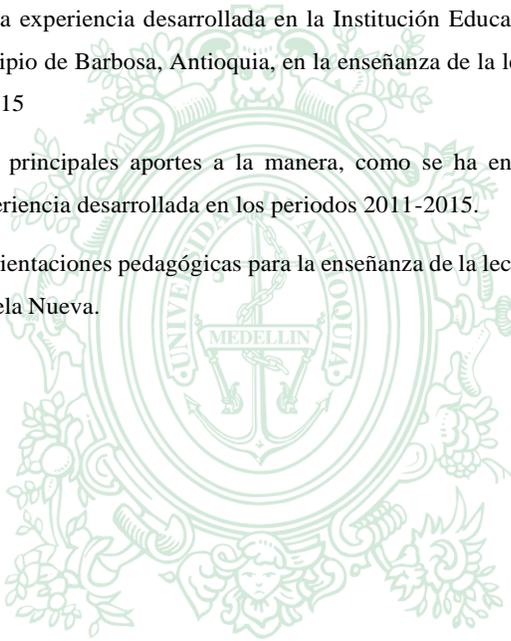
contextuales, a través de la sistematización de la experiencia educativa, en la Institución Educativa Yarumito sede Popalito, entre los periodos 2011 y 2015.

### **1.3.2. Objetivos Específicos.**

Recuperar la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Yarumito, sede Popalito del municipio de Barbosa, Antioquia, en la enseñanza de la lectura y escritura en el periodo 2011-2015

Valorar los principales aportes a la manera, como se ha enseñado la lectura y escritura en la experiencia desarrollada en los periodos 2011-2015.

Proponer orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el modelo de Escuela Nueva.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 2. Aproximación al marco teórico

### 2.1. Antecedentes

En relación con el tema de la investigación, realicé una búsqueda de aportes conceptuales y hallazgos particulares relacionados con la lectura y escritura en el contexto rural, además las construcciones sobre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Presento a continuación, de manera sucinta el resultado de esta búsqueda:

El trabajo de grado, *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, González (2013), un trabajo que nace a partir de la inquietud por lo que ocurre en una comunidad educativa rural con los actos de leer y escribir; centra su atención en los estudiantes campesinos, en sus maestros y en los vínculos que entre ellos se tejen alrededor de la lectura y la escritura, como eventos infaltables y de fuerte permanencia en la actividad educativa, además de la pregunta por la particularidad de estos actos, entendidos como prácticas socioculturales, en un contexto campesino. La autora presenta a Lerner, Ferreiro, Freire y Parra como los referentes fundamentales para trasegar hacia la configuración fundamental de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y de los procesos de educación rural.

Entiendo que es fundamental instalar, en la escuela, prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza reconociendo su acontecer histórico y cultural y que éstas sean prácticas vitales para reflexionar su mundo e interpretar y producir textos desde sus propios pensamientos.

Continuando con el rastreo encuentro el trabajo de grado de la Universidad Tecnológica de Pereira, *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Restrepo, (2012). La experiencia en espacios rurales demuestra que aún se privilegian métodos de enseñanza que descuidan las características propias de estos lugares y que desechan los conocimientos previos con los que cuentan los niños y niñas que llegan a las aulas.

La autora presenta aportes de varias investigaciones en cuanto a las concepciones de lenguaje escrito en niños y niñas de la zona rural, se destacan dos trabajos: El realizado por

Patricia Ames en el Perú. En su investigación sobre la lectura y la escritura, en las áreas rurales en la Amazonia, a través de una aproximación etnográfica, construye sus conclusiones demostrando el uso y el significado de la literacidad en los diferentes ámbitos dentro de esta comunidad. Otro es el estudio de Silva-Peña y Sandoval, en Chile, que se realiza con niños de 3 a 5 años de los sectores rurales de la provincia de Malleco y que pretende comprender los procesos de conceptualización del sistema de escritura que poseen los niños y niñas desde la propuesta teórica de Ferreiro y Teberosky. La investigación demostró que los niños de sectores rurales tienen una variedad de conocimiento sobre el lenguaje escrito. Por otro lado, el trabajo en el ámbito internacional hace referencia a experiencias de lectura y escritura en poblaciones rurales y sus vínculos de formación en prácticas escolares.

Los profesores Peruanos Miguel Ángel Torres y Valentín Ccasa (2007), en su texto *Aprender a leer y escribir desde el saber Andino. Una experiencia de sistematización*, presentan un ejercicio de escritura a partir de unas reflexiones de prácticas educativas en el aula en educación rural, frente a la indagación de las experiencias de conocimiento de la comunidad andina para ponerlos en diálogo sobre las conceptualizaciones de los saberes sobre el bilingüismo y generar una dinámica intercultural mediante unas prácticas propuestas por los docentes para leer y escribir en Quechua, como lengua materna - y en castellano.

Estas prácticas requieren ser entendidas como usos sociales para diseñar procesos de enseñanza ligados a la cultura y su estrecho vínculo con la historicidad de los estudiantes en la región, dimensionando el valor de la enseñanza de una segunda lengua y asumiendo la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en proyectos personales y comunitarios. Este reto es una propuesta para la escuela rural que invita a llenar los textos de lectura y escritura de sentido social y cultural y la escuela como espacio de formación que pondera el saber de lo cotidiano.

El trabajo de Rodrigo Parra Sandoval, de la Universidad de Antioquia llamado *La Escuela Nueva*, citado por Gonzales (2014), comparte una investigación en la que presenta las experiencias sobre la vida cotidiana de diez centros educativos rurales, sus formas de organización, su trabajo pedagógico, la manera como los maestros se relacionan con los

estudiantes, práctica docente y, en general, la configuración de la cultura escolar de cada centro educativo, los contrastes y similitudes que asume la población frente al programa de Escuela Nueva, dadas las condiciones particulares de cada vereda. Por medio de distintas técnicas propias de la etnografía como metodología de la investigación, busca identificar dinámicas particulares de esta propuesta flexible de educación rural y, sobre todo, reconocer los fenómenos centrales que inciden en la calidad de educación rural que imparte la Escuela Nueva.

Otra de las investigaciones recientes es la de Sandra Céspedes (2014), titulada *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, proyecto de la Universidad de Antioquia en la línea Enseñanza de la lengua y la literatura, su interés se focalizó en los procesos de educación rural y los modos singulares en los cuales se desarrollan en ellos prácticas de lectura y escritura, encontrando que hay expresiones de la cultura de las cuales la lectura y la escritura son orientadas según los planteamientos de los textos escolares, de donde la pregunta por su autenticidad queda circunscrita a las configuraciones de las editoriales. Otra característica notable es que, el compromiso de formación en lectura y escritura se ha relegado a la clase de lengua castellana, incluso, las recomendaciones para el fortalecimiento de estas prácticas, por parte de directivos, maestros y estudiantes tienen que ver en gran parte con los usos ortográficos, la lectura en voz alta y algunos principios de redacción. Plantea, entonces, que “es indispensable que los maestros revisen sus propias prácticas, con el fin de movilizar renovaciones, de ampliar los horizontes de la lectura y escritura en el sector rural”. (p. 26).

Encuentro un diálogo con la propuesta que presento ya que, desde el problema en cuestión, es una de las debilidades en la implementación de las guías de aprendizaje en el área de lengua castellana. La invitación es a innovar propuestas que le den sentido a la lectura y escritura como prácticas socioculturales en la escuela.

Continúo con el recorrido sobre las concepciones de lectura y escritura desde mi propia experiencia en la escuela. Igualmente, los aportes que me brindaron diferentes autores para respaldar lo que he realizado como sistematización.

## 2.2. Concepciones de lectura y escritura

El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en la I. E. Yarumito, sede Popalito, se desarrolla siguiendo los lineamientos del marco legal estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009)<sup>2</sup>, que adoptó para el área de Lenguaje un enfoque comunicativo de aprendizajes significativos. La significación es una elaboración humana que parte de los objetos, los eventos y las relaciones, en la medida en que se construyen y se interpretan con la mediación del lenguaje y la cultura, a partir de las formas de interacción (para conocer), sociocultural (para relacionarse con otros y con sus productos culturales) y estética (para disfrutar de la belleza o producirla).

Es así como en la escuela<sup>3</sup>, en la mía en particular, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza en forma participativa, de manera que cada niño, apoyado por sus padres, hermanos o abuelos, sea el agente de su propio aprendizaje, con mi mediación como docente. Los niños y niñas aprenden a leer y a escribir, pero también aprenden a narrar las experiencias que adquieren en la Sede, lo que conocen del entorno y su historia, al tiempo que desarrollan las habilidades para relatar lo que observan y lo que construyen en el aula y en el hogar.

El aprendizaje de la escritura no se circunscribe a que los alumnos aprendan a organizar las palabras y a encadenarlas mediante frases escritas con corrección, siguiendo las reglas gramaticales; por el contrario, implica que los alumnos se apropien de la escritura para narrar y explicar las experiencias que tienen en el hogar, en la vida familiar y en la vida local, así como las que vivencian en la Institución. Como lo plantea claramente Tolchinsky (1993, p. 70), “Mediante la escritura, los niños y las niñas transforman el

---

<sup>2</sup> Manual de Implementación Escuela Nueva Adaptación de la versión elaborada por el equipo de Corpoeducación, en el marco del Contrato 542 de 2009, entre el Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación.

<sup>3</sup> La escuela la defino como un espacio accesible, libre, natural, abierto a la comunidad, donde nos reunimos todos los días para compartir y construir saberes.

La escuela es un espacio donde se produce un cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relaciona dialécticamente la cultura humana y las prácticas que identifican un grupo poblacional, en este intercambio es fundamental la participación de las familias y la comunidad en general, es allí donde estas prácticas, cobran más fuerza y se puede producir una transformación de las mismas, llevando bajo la forma de culturas específicas-familiar, comunitaria y escolar- de todos los sujetos que lo conforman.

conocimiento adquirido, y potencian el desarrollo mental, porque la escritura se ha concebido e implementado como una forma de aplicación a numerosas funciones”.

Esta posibilidad de aprendizaje se entiende como una forma didáctica desde la cual los niños y las niñas aprenden en la medida en que transforman y le dan sentido a su propio conocimiento. No se trata de almacenar experiencias, sino de hacerlas vivir mediante las acciones de leer y escribir en el aula, de narrar como transcurre la vida de los alumnos.

Teniendo el enfoque del aprendizaje como marco de acción y trabajo, se dio la articulación con los lineamientos curriculares que constituyen la exigencia legal, mediante la cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN) traza directrices metodológicas que deben seguirse de acuerdo con el grado escolar. En la escuela se deben desarrollar sus objetivos en un ámbito de respeto por los derechos fundamentales, por los derechos de la infancia y la adolescencia y teniendo en cuenta que la inclusión y el desarrollo humano de los niños y niñas son prioritarios, tal como lo establecen el artículo 67 de la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (115 de 1994) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH- (2009). En consecuencia, es necesario valorar esta perspectiva y dar cuenta de las particularidades que hacen parte del proceso para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son instrumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él, etapa esencial, tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el punto de vista de desarrollo de las capacidades que intervienen en el aprendizaje.

### **2.3. Acerca de la lectura y la escritura.**

Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos; también actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida. Leemos y escribimos objetos de nuestro entorno (libros, carteles, notas, pantallas), que transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa. Puesto que nuestro entorno y nuestra vida cambian dinámicamente, también se transforma la manera de comunicar. Leemos y escribimos de modo particular en cada época, en cada comunidad, en cada ámbito profesional. Entonces me he preguntado ¿Qué puedo hacer hoy, con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, para preparar a los niños y niñas para el mañana? ¿Qué aprenden los niños y

niñas de la escuela rural sobre la vida social, al limitar su escritura a la copia o a la transcripción de textos?

Mi concepción de lectura y escritura es que los niños aprendan a leer y escribir lo que realmente quieren hacer, que aprendan a leer lo que van a tener que comprender en su vida, que aprendan a escribir lo que el futuro les va a pedir. Por consiguiente, la adquisición de la lectura y la escritura, deben ser experiencias que sean significativas para la vida del niño; de ahí la importancia de su acceso a ellas de una forma natural y tranquila, en la cual leer y escribir, se conviertan en interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño pueda disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones.

En mi escuela, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza en forma participativa, de manera que cada niño, apoyado por su familia: padres, hermanos, abuelos, sea el agente de su propio aprendizaje, mediado por la maestra. Los niños aprenden a leer y a escribir, pero también aprenden a narrar las experiencias que adquieren en la institución, lo que conocen del entorno y su historia, al tiempo que desarrollan las habilidades para relatar lo que observan y construyen en el aula y en el hogar. Esta posibilidad de aprendizaje se ha entendido, en la sede, como una forma didáctica para que los niños aprendan en la medida en que transforman y le dan sentido a su propio conocimiento. Dicho de otra forma, se trata de hacer vivir las experiencias mediante las acciones de leer y escribir.

En función de crear un tejido que vaya enlazando los componentes de la pregunta de investigación, esbozada en el apartado anterior, en el que se desarrolla la construcción del problema, se desprenden varias temáticas que se convierten en el objeto de conceptualización y reflexión. Las fuentes teóricas que se utilizaron para fundamentar el marco teórico con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura y a las estrategias que pueden ser utilizadas, en pro de esta investigación son: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Freire, Delia Lerner.

El acto de leer implica, al tiempo, pensarse y pensar el mundo; en estas dos dimensiones, quien lee hace posible el encuentro consigo y con los otros seres de ese mundo real con el que convive, pero también con otros universos posibles que se le van develando en cada página, en cada libro leído. Ficción y realidad convergen, entonces en los

diferentes espacios, para dar sentido a la misma vida, convirtiendo el acto de aprender en una experiencia, a la vez intra e intersubjetiva, un encontrarse continuamente con el otro y con lo otro, con las ficciones más reales y las realidades más ficticias; con seres de este mundo y de muchos otros y con el mundo interior.

Freire (2006), nos muestra un mundo de transición entre estos dos planos al indicar que, “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”. (p. 94).

El acto de leer es una actividad mediante la cual el lector construye significados a partir de un proceso de elaboración cognitiva e implica, igualmente, las representaciones que cada persona o una sociedad dada derivan de la lectura (y de las lecturas). En palabras de Freire (1982: 63) “el acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que anticipa y se alarga en la comprensión del mundo”. También afirma que el acto de leer es importante porque “encierra siempre percepción crítica, interpretación y ‘re-escritura’ de lo leído” (Freire, 1983, 72). Esta forma de definir el acto de lectura presenta un reto para la escuela porque, en pocas palabras, pone de relieve el involucramiento del lector con el texto, para interpretarlo desde su yo y su mundo, así como la presencia de la escritura como parte del acto de leer. En palabras Céspedes (2014):

...asumir la lectura como la visión del mundo mismo, del contacto con él, de la experiencia con él y del reflejo que cada ser construye desde su realidad, que antecede a la lectura de la palabra. (...) En este sentido la lectura toma un carácter eminentemente social y cultural, que le permite al ser humano tomarse como parte constitutiva de un colectivo; de modo que leer es la oportunidad para la interacción, para crear también lugares de encuentros con el otro. En efecto, los procesos de construcción de significación con el ámbito escolar se relacionan en cierta manera con la intimidad de la lectura en la búsqueda de la interpretación, pero al mismo tiempo es un ejercicio de explicación acerca de la relación entre el mundo y los sujetos. (p. p. 41-42)

Por su parte Delia Lerner, (2001) destaca el carácter sociocultural de la lectura y la escritura, deja claro que “es necesario fundamentar en la escuela las prácticas de lectura y

escritura como objetos de enseñanza reconociendo su devenir histórico y cultural en determinadas dinámicas sociales”. (p. 87). Y más adelante indica que

“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito de lectura y escritura en la cual estas sean prácticas vivas y vitales, donde leer-escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.” (p. 96).

Su aporte en esta investigación adquiere razón de ser en cuanto a la reflexión sobre las implicaciones didácticas que tiene la enseñanza de la lectura y la escritura desde su condición compleja, señala rutas para asumirlas como prácticas de aula reconociendo su devenir histórico y su carácter social. Se hace, por tanto, necesario, preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita, descubrir distintas formas del lenguaje para crear nuevos sentidos, producir textos propios para compartir sobre las bellezas de su ser y del mundo, de su mundo.

Al respecto Freire (2006), analiza la misión de la escuela y el sentido que tiene estudiar con la enseñanza de la lectura y señala que:

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudio, sujetos de estudio, se arriesguen, se aventuren, sin lo cual no crea ni recrea (...) Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. (p. 36)

En este caso, la acepción del contexto nos remite al contenido social y cultural del mundo y por ende a ese mismo contenido en la escuela, si se piensa como formadora del individuo como ser social y cultural.

Lo que se lee y lo que se escribe son textos y los textos no son otra cosa que variadísimos receptáculos de memoria humana. En los textos se guarda lo que los seres

humanos piensan y sienten, el resultado de sus pactos y acuerdos para convivir, sus representaciones del mundo, sus invenciones e ilimitados actos de creación individual y colectiva que han conducido, a lo largo de la historia, a transformar el mundo, los modos de vida, las organizaciones sociales, las concepciones sobre la vida. La memoria convertida en texto guarda lo que cada persona es capaz de pensar de sí misma, la forma como elabora su experiencia, el recuerdo del pasado.

Por su parte, Ferreiro (2000), contribuye a la conceptualización de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, mientras remite al comienzo de este texto en donde la figura de jugar con el tiempo va mostrando que leer y escribir son verbos que adquieren distintas funciones según las situaciones espaciales, temporales, sociales y culturales de cada época. Al respecto, afirma:

Los verbos leer y escribir no tiene una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas [...] De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito” (p. 41).

De manera que leer es un acto interpretativo que consiste en saber utilizar una serie de razonamientos para la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos previos del lector. Desde la psicología del lenguaje se ha afirmado que la comprensión de lo que se lee es el resultado de dos tipos de operaciones cognoscitivas: las que permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas y las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto.

A la enseñanza de la lectura y la escritura Valverde (2014), se refiere como acciones que deben avanzar paralelamente, la lectura mejora la expresión escrita y ésta, a su vez, facilita la comprensión de la lectura, que es uno de los objetivos de la educación básica y va a la par con la escritura, ambas actividades se complementan, porque sin un escrito no puede haber lectura. Leer es un proceso mental, para adquirir este conocimiento, el cuerpo necesita de cierta madurez mental y física, si no se tiene, el proceso no se dará tan fácil; por lo tanto, este proceso implica ver un código escrito (generalmente letras y números), identificarlo (reconocer letras y palabras y saber pronunciarlas), descifrarlo (entenderlo y

captar la idea), comprenderlo e interpretarlo y se necesita de práctica, para lograr obtener los resultados deseados.

Y, Vygotsky (1991), calificó la adquisición del lenguaje como:

...la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño ya que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten crear los textos para responder a necesidades que ya existen, así la lectura y la escritura asignan un significado a los símbolos escritos y en la interpretación del significado del texto para dar comprensión y aprendizaje a través de la lectura y la escritura; de ahí que si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita es importante que, el aprendizaje de la lectoescritura, consiga la capacidad reflexiva del niño y esté al servicio de lo que su mano realiza, de esta manera recobra valor y la funcionalidad de leer y escribir. ( p. 80)

Una manera de conocer el uso que los niños hacen del lenguaje escrito, es observando cuidadosamente la forma cómo se expresan en sus producciones espontáneas, no las que son el resultado de la copia (inmediata o diferida), porque en ellas evidencian las exploraciones que realizan para comprender la naturaleza de la escritura. Cuando los niños escriben tal como creen que podría o debería escribirse están ofreciendo un valiosísimo documento que contiene información que debe ser interpretada por el maestro para tratar de ver los problemas que ellos confrontan al escribir y encontrar las posibles soluciones, que, en palabras de Teberosky (1992),

“Es una estrategia útil y empleada para facilitar las reflexiones de los niños tanto sobre el lenguaje literario como sobre el sistema de escritura, reflexionar sobre el modo en que se produce un texto y el modo en que se lee, en este caso, como se tiene resuelto el contenido de lo que se escribirá, se puede reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto”.

#### **2.4. Una mirada a Escuela Nueva.**

Desde los fundamentos de Escuela Nueva (Colbert.1976) dice que

El propósito principal de Escuela Nueva es el mejoramiento de la eficiencia y la calidad de la educación, prioritariamente en escuelas rurales de uno o dos docentes y

en escuelas urbanas de bajos recursos. Específicamente quiere disminuir las tasas de repitencia y deserción, ofrecer, por lo menos, la primaria completa y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, promueve procesos de aprendizaje activo, evaluación cualitativa y permanente, promoción flexible, fortalecimiento de la relación escuela-comunidad. (p. 43).

Más adelante asegura que

Escuela Nueva también es un programa educativo que aplica principios, criterios y conceptos teóricos de planificación de la educación, siguiendo un hilo conductor lógico, que tiene en cuenta las realidades de la escuela en las que se implementa. Como programa responde a las políticas de desarrollo educativo, a través del cumplimiento de una misión y una visión bien definidas de la educación rural y urbana de escasos recursos. (p. 49).

Para acercarme a una definición de Escuela Nueva, puedo decir que es una corriente pedagógica defensora del principio de participación activa en la propia educación. Este movimiento promueve la idea del aprendizaje no como un cúmulo de conocimientos, sino como un componente que asegura la integridad personal. Por esta razón, toma como principales herramientas la exploración y la cooperación y propone una educación global que abarque niveles tanto epistemológicos como sociales, en los cuales el aprendizaje sea considerado producto de la interacción individual con el entorno.

## **2.5. Buscando información a nivel mundial de Escuela Nueva.**

La escuela nueva como corriente pedagógica: principios que necesita la educación actual. Berenice Pardo Santana (2015. En línea):

Como corriente pedagógica progresista la Escuela Nueva en el ámbito mundial, tuvo su inicio a finales del siglo XIX y se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX. Fue alimentada por el pensamiento de educadores conscientes de los problemas sociales y las necesidades de transformación. Además, consideró a la infancia como una etapa sedienta de libertad y se proclamó contra las tendencias impositivas de la educación tradicional, aún vigente en nuestros días. Dicha corriente se comprometió con la renovación pedagógica innovando en su época

conceptos tales como los de libertad, interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía y colectividad.<sup>4</sup>

En el período comprendido entre las dos grandes guerras mundiales, se formularon sus principios pedagógicos, los cuales fueron conformando una nueva filosofía de la educación que respondía ante los cambios sociopolíticos y los conflictos bélicos, interesada por el conocimiento del desarrollo del niño, por su educación como proceso, por su libertad y sus intereses,<sup>5</sup> por la actividad y la vitalidad, y por las ideas de autonomía, colectividad y autogobierno que la educación debe fomentar. También se reseñan las aportaciones de los autores más representativos de la Escuela Nueva.

El pedagogo Lorenzo Luzuriaga (año 1980) presenta, las fases o periodos que se pueden identificar en el movimiento de la Escuela Nueva. Palabras más, palabras menos, estas son las tres fases que propone el autor:

En primer lugar, se encontró que en la última década del siglo XIX se dio lugar a la creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y en América: la Escuela de Abbotsholme y la de Bedales en Inglaterra, los Hogares de educación en el campo en Alemania, la École des Roches en Francia, y la Escuela Primaria Universitaria de Chicago, comandada por John Dewey, una de las figuras de mayor repercusión en este movimiento.

En segundo lugar, con el cambio de siglo, surge una renovación teórica en torno a la educación nueva, representada en la corriente pragmática e instrumentalista de John Dewey y con la creación de la Escuela de trabajo que constituyó una reforma pedagógica propuesta por Kersehensteiner en Munich.

Durante la tercera fase se crearon y publicaron los primeros métodos activos, a los que correspondieron el método italiano Montessori y el método Decroly de Bruselas.

Y, la última fase la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva (1918 a nuestros días). En esta etapa se fundan las principales asociaciones de la educación nueva; surgen nuevos métodos como los de Cousinet, Freinet,

<sup>44</sup> (correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La\_Escuela\_Nueva\_como\_corriente\_pedagogica.html)

<sup>5</sup> El niño ahora es el autor de su propio desarrollo.

y se oficializan las nuevas ideas pedagógicas en las grandes reformas escolares. (Luzuriaga 1980. P. 172)

El movimiento de Escuela Nueva tiene sus fundamentos en las ideas de los pedagogos que se proponen romper con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de comprensiones que, desde el exterior, se incrusta en los alumnos. Lo que esta pretende es defender la acción como condición y garantía del aprendizaje, a este concepto a través de sus diferentes posturas se unieron diferentes autores y pedagogos, entre los cuales se destacan: Juan Jacobo Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi, Federico Froebel, María Montessori, John Dewey.

Luzuriaga (1976), presenta la descripción de la Escuela Nueva; lo hace teniendo en cuenta sus avenencias y desavenencias con el Método Tradicional. De igual modo, así como deja ver claramente la revolución introducida por el Nuevo Modelo en materia de educación, también deja a la luz las principales falacias que éste no tuvo en cuenta a la hora de afianzar sus planteamientos y su repercusión en la práctica educativa.

Por otro lado, Julián De Zubiría, (2006), expone lo que hace unas pocas décadas se conocía como “la Escuela Nueva” con su Modelo Pedagógico Activista. Esta Escuela Nueva nace a partir de una nueva concepción de ser humano, una nueva antropología filosófica producto de las diferentes revoluciones que han acontecido en la historia: la Revolución Francesa, los planteamientos evolucionistas de Darwin (darwinismo) y la teoría de Gestalt. La Escuela Nueva propone que el alumno aprende solo a través de la experiencia, del contacto directo con las cosas y que debe aprender a partir de la acción, como un agente activo. Por otro lado, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente presenta en su informe cómo, este programa ha sido implementado en 16 países, con otros nombres y beneficiando a 5 millones de estudiantes.

Continuando con esta búsqueda encuentro que el primer proyecto en América Latina, auspiciado por la UNESCO, en los años sesenta, promovía la enseñanza multigrado a través de la metodología de la escuela unitaria y recomendaba a los ministros de educación la organización de estas escuelas a fin de ofrecer la primaria completa y los exhortaba a crear estos programas en sus respectivos países. La escuela unitaria se basó en las ideas de la escuela activa, que generó un gran impacto no solo en Europa, sino también

en Norteamérica. Escuela Nueva, escuela activa toma y adapta muchos elementos de la escuela unitaria como, por ejemplo, organización del aula, pero va más allá del concepto de monocencia e introduce estrategias operativas, replicables, con el fin de facilitar la labor del maestro en el aula y la comunidad.

## 2.6. Escuela Nueva en Colombia.

### 2.6.1. Antecedentes de Escuela Nueva en Colombia.

En el artículo *Manual de implementación Escuela Nueva, generalidades y orientaciones pedagógicas* (2010), del Ministerio de Educación Nacional (MEN), presenta de manera detallada, el marco del modelo Escuela Nueva en Colombia y las transformaciones y evolución en la educación.<sup>6</sup> En la década de los cincuenta se generaron políticas para una educación pública en el país. Sin embargo, la oferta educativa dirigida al sector rural era mínima y de difícil acceso, puesto que no se adaptaba a las características y necesidades de esta población: pocos estudiantes por grado, lo que obliga a que fueran escuelas con uno o dos docentes (escuelas unitarias) para atender a todos los niños de la básica primaria; y calendarios flexibles que respondieran a los requerimientos de la vida productiva del campo.

En la declaración emitida por los ministros de educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Ese mismo año, en Colombia, dentro del proyecto piloto de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la cultura) para América Latina, se organizó en el ISER (Instituto Superior de Educación Rural) de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. Dicha experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y, en 1967, el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país.

En 1976, a partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en Colombia y de identificar sus logros y limitaciones, las necesidades básicas de las comunidades, las experiencias de otros modelos y de los reveladores avances

<sup>6</sup> Basado en el documento Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Hacia la Escuela Nueva*. Bogotá: MEN.

educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, se fue definiendo claramente el modelo de Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria. Esta determinación del modelo se presenta como una organización sistémica y nacional a las fortalezas provenientes de todas las experiencias mencionadas.

El modelo de Escuela Nueva, en aquel entonces, denominado Programa Escuela Nueva, produjo significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas.

Uno de los cambios más significativos que introdujo Escuela Nueva con respecto a la Escuela Unitaria se realizó a través del material para los niños. En la Escuela Unitaria los docentes preparaban las guías o fichas, y por medio de ellas los niños desarrollaban su proceso de aprendizaje; sin embargo, un docente que tenía bajo su responsabilidad el aprendizaje de tres, cuatro y hasta cinco grupos de niños de diferentes grados de la básica primaria, no contaba con el suficiente tiempo para elaborar tantas guías. El Programa Escuela Nueva introdujo cartillas formadas por unidades y por guías, las cuales contribuyeron a mejorar la calidad de la educación y alivió al docente, la carga de trabajo y de gasto económico que representaba su elaboración.

A comienzos de los años 80 el Ministerio de Educación Nacional impulsó acciones tendientes a mejorar la calidad y ampliar la cobertura educativa de básica primaria, con recursos del –DRI– (Programa de Desarrollo Rural Integrado) y del crédito BIRF (Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas Urbano-marginales). Así mismo, se desarrolló una nueva versión de guías de Escuela Nueva para la costa pacífica, con la cooperación técnica y financiera de Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), en el marco del Pladeicop (Plan de Desarrollo Integral para la Costa Pacífica).

En 1987, el Ministerio optó por un segundo crédito con el Banco Mundial, denominado Plan de Universalización, cuyos objetivos generales fueron mejorar la calidad y el acceso a la educación primaria con énfasis en el área rural, lograr la promoción escolar

y disminuir tasas de repitencia y deserción. Se dio gran importancia al desarrollo del proyecto Escuela Nueva a través de dotación de material educativo, formación docente, mobiliario y adecuación de escuelas. Las inversiones se extendieron hasta la mitad de la década del 90.

A partir del año 2000, a través del PER (Proyecto de Educación Rural) del Ministerio de Educación Nacional, con financiación parcial del Banco Mundial, se continuó fortaleciendo el modelo de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas y materiales para los CRA (Centros de Recursos de Aprendizaje), así como dotación complementaria de laboratorio básico de ciencias.

Como ya se mencionó, durante muchos años se le llamó Programa Escuela Nueva y con ese nombre se está desarrollando en varios países de América Latina. Su fundamentación, orientación, metodología, empleo de los materiales y capacitación, tuvo su fuente primera en el Movimiento de las Pedagogías Activas.

En los últimos años se le ha venido considerando como un modelo educativo. Como la palabra modelo se emplea con diversos significados, es conveniente señalar el que se le da en relación con temas educativos. Un modelo educativo es un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos.

Para el Ministerio de Educación Nacional, los modelos educativos flexibles son propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, las cuales se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente, y que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que está dirigido; cuentan con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que responden a las posturas teóricas que los orientan.

Actualmente se considera Escuela Nueva<sup>7</sup> como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una unidad didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa.

### **2.6.2. Componentes de Escuela Nueva en Colombia.**

En Colombia se define Escuela Nueva según el Ministerio de Educación Nacional<sup>8</sup>(2010) como

Un modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. (p.57)

En Colombia, el modelo conjuga cuatro componentes que funcionan como un sistema educativo estratégico, cuyo único propósito es el mejoramiento de las condiciones y la calidad de la educación rural en el país. De acuerdo con Rodrigo Villar (1996, p.363), “este programa constituye una innovación ya que integra estrategias que no solo tienen en cuenta a los estudiantes sino a los demás actores del entorno escolar como los maestros, los administradores y la comunidad en general.” El modelo Escuela Nueva comprende cuatro

---

<sup>7</sup> Basado en el documento "Las Cartillas de Escuela Nueva, un camino hacia los Estándares Básicos de Competencias", elaborado por Asproed a través del contrato IICA-Asproed 098/2006, en el marco del convenio MEN-IICA 029/2000

<sup>8</sup> [ESCUELA NUEVA: ...:Ministerio de Educación Nacional de Colombia ...](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html)  
[www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html).

componentes estratégicos: componente curricular, componente de capacitación y seguimiento, componente comunitario y componente administrativo. Estos componentes promueven y ofrecen, en primer lugar, la formación integral a través de un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado que tiene como eje las necesidades del alumno, un vínculo estrecho con la comunidad, flexibilidad a nivel de currículos y evaluación, el desarrollo de habilidades socio-democráticas y el rol renovado tanto de los docentes como de los recursos didácticos. Fundación Escuela Nueva (2013)

### **2.6.3. Educación rural y Escuela Nueva en Colombia, un poco de historia.**

La educación rural en Colombia es un tema difícil de abordar, teniendo en cuenta la situación de ambigüedad que presenta entre las alternativas educativas que se ofrecen actualmente -como las oportunidades de acceso a la educación a través de las TIC y los programas de formación financiados por el gobierno- y las posibilidades del medio rural que se limitan de acuerdo a las condiciones geográficas, económicas y sociales de cada comunidad.

Desde sus inicios el Programa se centra en “ampliar cobertura en las áreas rurales, aumentar los niveles de logro de los estudiantes, mejorar los flujos de los estudiantes reduciendo las tasas de repetición, y reforzar la creatividad, la autoestima y el comportamiento cívico entre los estudiantes” (McEwan, 1998, p. 35). De acuerdo con el informe final sobre el Estudio de la Educación para la Población rural en Colombia (2003), “el modelo está basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela-comunidad, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación” (Perfetti, 2003, p. 47). Estas dos precisiones muestran las ventajas del Programa y el éxito que este ha tenido desde su creación, llegando a ser adoptado como política nacional mediante el Decreto 1490 del 11 de julio de 1990 con una cobertura de más de 20.000 escuelas rurales en todo el país.

Los criterios mencionados en la cita anterior se relacionan con la calidad de la educación rural en la medida en que están pensados para este contexto, por ejemplo el aprendizaje activo garantiza que si hay un uso adecuado de los espacios escolares (abiertos y libres) además del trabajo colaborativo, los estudiantes se formarán para las necesidades

del contexto inmediato, que en este caso es el campo donde además se les dará herramientas para ser personas “líderes comunitarios”, una de las pretensiones del programa. Con respecto a la promoción flexible, esta condición le garantiza al estudiante una permanencia en la escuela, y disminuye la deserción escolar por las irregularidades de asistencia que ellos tienen, debido a los tiempos de cosecha, es decir, es una condición garante del derecho a la educación de los niños y las niñas. Otro criterio de calidad que se menciona aquí es la relación comunidad – escuela, que tantos beneficios le da a la institución y que es garante de unos procesos educativos de calidad, puesto que, en tanto las familias y toda la comunidad se vincule con el acto educativo, el maestro tiene un respaldo y apoyo que le permite realizar ciertas actividades escolares en pro de la calidad.

Al respecto; Vicky Colbert (2007), una de las fundadoras del Programa, en entrevista con la revista Semana (2007), explica que la idea de Escuela Nueva nace cuando ella, Beryl Levinger y Óscar Mogollón se encontraron en la década de los setenta con la predominancia del fracaso escolar y la desmotivación de los maestros, quienes se limitaban a pararse ante un tablero. En esta misma entrevista, Colbert afirma que:

Escuela Nueva estimula a los niños a participar, a ser más activos en su propio proceso personal y de aprendizaje y eso mejora su autoestima (...) el estudiante es más participativo y el maestro pasa a ser su orientador (...) en este sistema se estimula las habilidades de manera personalizada y se promueve el trabajo en equipo y proyectos productivos ajustados a sus necesidades reafirmando los propósitos iniciales que le dieron origen y que actualmente lo fundamentan. (Colbert, 2007, p. 119)

Sin embargo, el proceso de posicionamiento de la Escuela Nueva en Colombia no ha sido tarea fácil y para consolidarse pasa por tres etapas, lo que indica que es una propuesta pedagógica basada en la transformación para el mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes de las poblaciones más vulnerables del país, trabajando por una educación rural de calidad. Villar (1995) en su artículo El programa Escuela Nueva en Colombia explica que la primera etapa se da entre 1975 y 1978, durante la cual se trabaja en el diseño y producción de materiales, en la organización administrativa y financiera, estructuración de la capacitación y el seguimiento, entre otras actividades con una

expansión a 500 escuelas. La segunda etapa sucede entre 1979 y 1986 y en ésta se hace énfasis en la réplica de la capacitación a nivel nacional con respecto al uso adecuado de los materiales para maestros y estudiantes que se desarrollaron anteriormente, con lo que, además, se pretende para ese momento disminuir los costos unitarios de los diferentes insumos con una expansión mayor a 8.000 escuelas. La tercera etapa, entre 1987 y 1994, se caracteriza por la expansión cuantitativa del programa a 20.000 escuelas, además de lograrse la adopción como política nacional en el año de 1990, tal y como se explicó anteriormente.

Después de todo el proceso histórico reseñado, el M.E.N, en la década de los años noventa, hace una gran inversión económica para el desarrollo de la educación básica del país con la ejecución de recursos que permitieran una mayor cobertura y mejoramiento de la calidad en los procesos escolares. Esto se hace a partir de la dotación de las escuelas rurales con guías de aprendizaje, la formación de los maestros en la metodología de Escuela Nueva y la entrega de mobiliario e inversión en la infraestructura que continuó hasta la mitad de la década de los noventa. En el año 2000 con la implementación del programa PER (Proyecto para la Educación Rural), el interés por la educación campesina continúa siendo un tema preocupante para el gobierno nacional y ese mismo año se hizo otra gran inversión económica con el apoyo financiero del Banco Mundial. La Escuela Nueva sigue siendo la mejor estrategia implementada para alcanzar el desarrollo de la educación básica campesina y el camino para el mejoramiento de la calidad en el sector rural.

## **2.7. Guías de aprendizaje**

De acuerdo con Rodrigo Villar (1996), las guías constituyen por sí mismas una estrategia pedagógica porque pretenden resolver problemas como el de la repitencia. Estas guías son instrumentos de aprendizaje flexible y auto-instruccionales dirigidos a los niños que cursan básica primaria y comprenden cuatro áreas básicas: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. En lugar de la idea del grado o del año escolar, en el Modelo Escuela Nueva, la promoción es determinada mediante el desarrollo de las actividades comprendidas dentro de las unidades de la guía. Pero la realidad en cuanto a la promoción y el año escolar, “no son flexibles como lo propone el modelo; para ser promovido de un grado a otro es necesario superar todos los logros propuestos en el año lectivo” Gómez

(2010), de manera que los niños comienzan su año escolar partiendo de la última unidad que estaban desarrollando. El sistema es planteado de modo flexible para que los niños trabajen a diferentes ritmos, puedan ayudar a otros y ser, al mismo tiempo, ayudados por los otros en el proceso de ejecución de las guías

Al respecto Giraldo y Serna (2016, p.45) amplían este panorama diciendo que: “Con las guías de aprendizaje se debe promover el trabajo individual, pero algunas veces las cartillas no alcanzan y los niños deben trabajar en grupo”. Además, estos textos no pueden ser diligenciados, todo debe ser copiado y desarrollado en el cuaderno, pues con estos materiales otros niños también tendrán que aprender.

Por su parte, Castaño y Mayo (2014), citando a Contreras (2006) señalan que las guías son textos interactivos que promueven el aprendizaje cooperativo y activo e integran a la familia y a la comunidad en general en la construcción del conocimiento: “Estas guías impulsan el aprendizaje mediante interacciones sociales para la construcción social del conocimiento, el diálogo y favorecen el trabajo cooperativo, y a los docentes les sirven como instrumentos para la planeación y adaptación de los currículos” (p. 101).

Las Interacciones sociales en el entorno escolar, pueden realizarse trayendo a colación los dos últimos capítulos de la obra *Psicología y Pedagogía del ginebrino* Jean Piaget (1969). De acuerdo con este autor, en los planteamientos de Rousseau pese a que ya se encontraba el germen de la teoría contemporánea del aprendizaje, aún quedaba un vacío que vino a llenar Pestalozzi. Este último en vez de creer en la sociedad como un organismo corruptor y de afirmar que el aprendizaje es una cuestión meramente individual, le otorga un papel muy importante a las interacciones sociales dentro del mismo.

La innovación de los métodos activos radica en que estos han tomado en cuenta el componente social y en la revelación de fuerzas colectivas como la cooperación favorecedora del intercambio de ideas y estimuladora del pensamiento crítico. Desde una posición Vigotskiana, la interacción social es concebida de acuerdo con (Forman y Cazden, citado en Samaniego, 1995, 181) como “el origen y motor del aprendizaje, otorgando al lenguaje un papel fundamental en el proceso de interiorización”.

Paradójicamente encuentro algunos aspectos preocupantes frente al trabajo con las guías de aprendizaje y en especial en el área de lenguaje:

Las guías para el grado primero no están diseñadas para dar continuidad al proceso de lectura y escritura, sus actividades propuestas carecen de herramientas para la motivación a leer y escribir, ya que no cuentan con orientaciones para la aplicabilidad de estas y que por lógica estos niños al ser promovidos al grado segundo deben saber leer y escribir, y en sus procesos de aprendizaje se encuentran con el reto que para ellos se convierte en dificultad. En la sede Popalito la dotación de las guías de aprendizaje en el área de lenguaje, no son suficientes y de acuerdo con su característica de que impulsan el trabajo cooperativo las actividades propuestas se basan en la repetición y la copia de la guía al cuaderno.

De igual forma son herramientas para complementar el trabajo en el aula, siendo uno de los elementos que caracteriza el modelo, sin embargo, no cubren la totalidad de los estudiantes. Suarez, Liz y Moreno (2015) hacen referencia e esto diciendo que:

Con las guías de aprendizaje se debe promover el trabajo individual, pero algunas veces las cartillas no alcanzan y los niños deben trabajar en grupo. Además, estos textos no pueden ser diligenciados, todo debe ser copiado y desarrollado en el cuaderno, pues con estos materiales otros niños también tendrán que aprender. (p. 216)

En ocasiones para realizar las actividades, 3 o 4 niños trabajan con una sola guía, lo que en algunos casos dificulta el desarrollo de la actividad, aunque invita, para lograr un buen proceso en lectura y escritura, a adoptar otras formas para la motivación y buen uso de estas, con actividades, recursos, propuestas que muevan a los estudiantes a querer leer y escribir.

Situaciones como estas, en el aula, generan desconcentración y dispersión en los alumnos creando en ellos inconformidad. Poder escribir sobre esto desde la sistematización de mi experiencia es reafirmar la idea de que, la enseñanza de la lectura y escritura, en la escuela rural, debe ser una constante reflexión para el docente, para tener criterios frente a la práctica y de esta manera innovar a partir de otras formas de favorecer el aprendizaje.

Cada una de las situaciones que se presentaron en el aula con respecto al aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura, generaron en mí reflexión y cuidado para poder implementar otras actividades que contribuyeran a llevar de mejor forma estos procesos, una de ellas era no depender de las guías para leer y escribir, poder realizar trabajos en grupos donde se visualizara más la cooperación y la creación de los niños y niñas; sacarlos del aula; mirar otros espacios, el entorno natural conocido por ellos. Su espacio y su historia se convirtieron para ellos en alegría, confort, disposición para tener de ellos hermosas producciones a nivel de lectura y escritura.

## **2.8. Métodos de la Escuela Nueva**

Zapata y Mayo (2014) citando a Luzuriaga (1980), plantean que el autor trae a colación los métodos más representativos de la Escuela Nueva. Estos métodos hicieron énfasis, primero, en el carácter individual del trabajo escolar y luego en un sentido colectivo trasladado posteriormente al contexto social. En las últimas décadas del siglo XX, se retomó el interés por el trabajo individual dado a sus contribuciones al desarrollo de la personalidad de los alumnos. Este autor clasifica los métodos, en primer lugar, desde su evolución histórica y nacional hasta el punto de vista de la edad. De acuerdo con su evolución histórica, los métodos pedagógicos han fijado su interés, primero, en la individualidad, y luego, en la colectividad y la sociedad. Luzuriaga (1980, p. 180-182) clasifica, además estos métodos según el tipo de trabajo con el que se relacionan en:

### **2.8.1. Métodos de trabajo individual.**

Dentro de esta categoría pueden ubicarse métodos como el Montessori y el Plan Dalton. El método Montessori está dirigido a la primera infancia y tiene como propósito el desarrollo de las habilidades motrices y sensoriales mediante actividades de carácter individual que tienen a su vez un fin social al promover la cooperatividad.

El Plan Dalton, fue creado por Helen Parkhurst, es derivado del anterior, aunque se diferencia de este porque es aplicado en alumnos en edad adolescente y porque se interesa en establecer un balance entre el talento de los niños y las necesidades de la comunidad.

Este método tiene como principales objetivos, la creación de un plan para el alumno acorde a sus intereses, requerimientos y capacidades, promover la independencia y, a la

vez, la cooperatividad, aumentar las habilidades sociales e incrementar el sentido de responsabilidad para con los demás. Todos estos objetivos tienen un contexto tripartito, conformado por la denominada “casa” o comunidad social de estudiantes, las tareas mensuales que los alumnos se proponen completar y el laboratorio especializado por asignatura.

### **2.8.2. Métodos de trabajo individual-colectivo.**

En esta categoría pueden encontrarse métodos como el Decroly y el Sistema de Winnetka. El pedagogo belga Ovide Decroly instaura su método pedagógico tomando como punto de partida sus trabajos con niños con enfermedades mentales. De acuerdo con Decroly, la teoría y la práctica se complementan, razón por la cual en su método se da una gran importancia al aire libre y a la gimnasia, ya que, el medio natural y la salud física son condicionantes de la evolución intelectual.

Los principales puntos de interés de este modelo son la nutrición, la lucha contra las dificultades, la defensa ante los peligros y el trabajo y la recreación de manera social.

Decroly le otorga un papel imprescindible al entorno puesto que, de acuerdo con él, el desarrollo del niño es el resultado de su desarrollo biológico y de su experimentación activa con el medio que lo rodea.

El Sistema de Winnetka, es similar al Plan Dalton, pero contiene actividades de orden social que este plan no incluye. En este plan, las actividades se van desarrollando de acuerdo con el contexto y necesidades tanto individuales como sociales del alumno, que son llevadas a cabo bajo su propia responsabilidad.

### **2.8.3. Métodos de trabajo colectivo.**

Esta categoría comprende el Método de Proyectos y la Técnica de Freinet. El Método de Proyectos desarrollado por Kilpatrick está dirigido a la primera infancia y es una forma de educación progresista en la cual el currículo y las actividades de clase giran en torno a un proyecto central. Kilpatrick consideraba que el rol del maestro era el de guía y que los niños debían comandar su propio aprendizaje de acuerdo con sus intereses, además de explorar su propio entorno experimentando su aprendizaje por medio de los sentidos. La técnica de Freinet, por su parte, tiene como eje el aprender haciendo y el hacer pensando. El

pedagogo francés Freinet propuso una escuela de índole popular democrática en la que se potenciaran las capacidades de cada alumno y en la que se partiera de las necesidades de este último, en un contexto de formación adecuado y de productividad o lo que llama educación-juego y juego-trabajo.

#### **2.8.4. Métodos de trabajo por grupos.**

A esta clasificación pertenece el Método Cousinet y el Plan de Jena. Roger Cousinet, pedagogo francés representante de la educación progresista a comienzos del siglo XX, desarrolló un método enfocado en el aprendizaje activo. De acuerdo con Cousinet, el intercambio social juega un papel esencial en la construcción del pensamiento del niño para ello, propone un método con actividades grupales de creación manual y espiritual y actividades de conocimiento.

El plan de Jena constituyó un método propuesto por el alemán Peter Petersen en 1924, quien propuso grupos de trabajo partiendo del principio de la escuela como comunidad democrática de coeducación (Luzuriaga, 1980, p.182).

#### **2.8.5. Métodos de carácter social.**

En este método son promovidas las cooperativas escolares, la autonomía y las comunidades escolares. De acuerdo con Luzuriaga, “la comunidad escolar hace más referencia a una organización que a un método pedagógico en el que toman parte, tanto los padres como los maestros y por ello va más allá de la vida escolar (Luzuriaga, 1980, p.182).

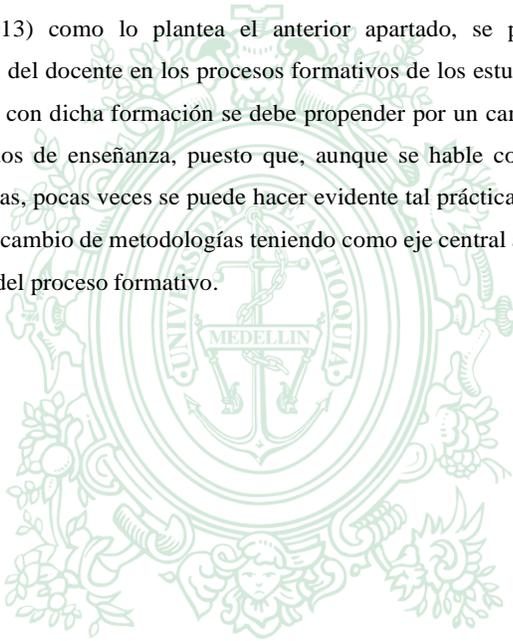
#### **2.9. El concepto de Metodologías Activas**

La metodología activa es hoy en día uno de los principales aportes didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los y las estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos. Gálvez (2013) hace referencia a la capacidad que tienen los mismos estudiantes de ser constructores activos de nuevos conocimientos.

Por lo tanto, se puede afirmar que las metodologías activas se convierten en una enseñanza centrada en el estudiante. Es así como se trata de promover en ellos actitudes y

capacidades para juzgar y argumentar situaciones cotidianas buscando estrategias de resolución de conflictos, que les lleven a descubrir nuevos campos de participación y liderazgo. Una metodología activa de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a escoger la estrategia más apropiada teniendo en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Gálvez (2013) como lo plantea el anterior apartado, se puede reconocer la importancia del rol del docente en los procesos formativos de los estudiantes. Más aún, si se desea contribuir con dicha formación se debe propender por un cambio de paradigmas frente a los métodos de enseñanza, puesto que, aunque se hable continuamente de las metodologías activas, pocas veces se puede hacer evidente tal práctica, por lo que amerita un compromiso de cambio de metodologías teniendo como eje central al estudiante, ya que este es el objetivo del proceso formativo.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### **3. Ruta metodológica. “un camino para los senderos posibles”**

#### **3.1 Contexto educativo**

El trabajo de investigación fue desarrollado en el departamento de Antioquia, en el Municipio de Barbosa, municipio que pertenece al Valle de Aburrá y al área Metropolitana. Dista de la ciudad de Medellín, capital del Departamento, 32 Kilómetros y ocho de la cabecera municipal Barboseña. En el Plan de Desarrollo 2012-2015 (2015) a Barbosa la caracterizó, el alcalde de esa época, como un municipio pobre en relación con los demás del Valle de Aburrá, con necesidades insatisfechas, aunque con un desarrollo humano similar al de los otros municipios. Aunque en el municipio existen fuentes de empleo en empresas como Colombiana Kimberly, Tablemac, Colpapel, Súper Pollo Paisa, Cárnicos del Norte, Paulandia, Andercol, Cryogas, Avícola Marruecos, Surtimax, Euro, supermercado Barbosa, además de tiendas comerciales y confecciones, predominan las actividades rurales y en especial el empleo en fincas de recreo. (Alcaldía municipal de Barbosa, 2015)

#### **3.2 Caracterización de la Vereda Popalito**

En el decreto 019 del 2000, la vereda Popalito, pasa a ser corregimiento sin cumplir los requisitos que exige la ley: centro de salud, colegio, placa deportiva, iglesia, centro recreativo y la inspección de policía. De acuerdo con la organización y división territorial municipal adopta la división territorio. “Créase dos corregimientos con sus respectivas veredas, y delimítase la cabecera urbana con la rural central, tal como se detalla a continuación”

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 1: Tomado de Plan Básico de ordenamiento territorial 1999-2012. Formulación prospectiva del P.B.O.T. Barbosa-Antioquia.

<b>POPALITO.</b>	Yarumito.	<b>Monterredondo.</b>	397.5
	El Guayabo.		487.2
	La Calda.		623.4
	Volantín.		167.7
	Las Victorias.		221.7
	Popalito		872.5
	Pachondo		157.3
	La Cejita		619.6
	La Cuesta		401.0
	Aguas Claras Arriba		200.2
	Aguas Claras abajo		199.8
	Tablazo (Popalito)		473.8
	Monteloro		703.0
	La Herradura		511.6
	Las Lajas.		256.8
15	6.293.		
<b>Total</b>		6.293.1	

Es importante aclarar que este proceso de organización territorial: pasar de vereda a corregimiento, no se llevó a cabo por cambios administrativos del momento y solo quedo como documento en el historial del municipio, o sea que continúa siendo Vereda Popalito.

Al analizar y evaluar las condiciones topográficas y territoriales se observó, según los estudios de *Vo. Bo Asesores en la administración "Juntos podemos hacerlo" periodo 1999*, que las veredas de este sector nordeste, adolecen de una articulación acorde con sus potenciales desarrollos, pero tienen ciertas condiciones de favorabilidad con relación a: posibilidades de ubicación de un centro de gravedad y de atracción central donde pueden converger todas las veredas circunvecinas. La infraestructura vial existente. El potencial desarrollo urbanístico. Las condiciones aptas para localización y construcción de infraestructura comunal y de servicios. Se observó además que, Popalito reúne las condiciones necesarias que pueden proporcionar el funcionamiento administrativo y territorial de todo este sector, debido a que allí convergen, y se puede dar una centralización de servicios adecuada, que puede ser la estación y terrenos aledaños, proporciona un

desarrollo armónico y coherente con la zona urbana central del municipio dividido por el río Aburrá o Porce. Plan Básico de Ordenamiento Territorial Barbosa P.B.O.T (2012).

Considerando una posible manera de ubicar a las personas con respecto a este corregimiento presento a continuación los límites que demarcan su territorio: Por el Nororiente con Aguas Claras parte alta y el tablazo. Por el Norte Aguas Claras parte baja y la Calda, Por el Occidente Guayabo y Yarumito, y por el Sur Las Lajas. Por corregimiento 6293, como Vereda 2.293.1 Hectáreas: La vereda con una temperatura promedio de 22 grados centígrados. Altura sobre el nivel del mar de 1.300 a 1.600 metros. Realizado por la comunidad de Popalito (2014).

*Ilustración 1: Imagen tomada del documento: Diagnóstico Veredal Popalito, una historia para construir, un territorio para conquistar. Realizado por la comunidad de Popalito. 2014.*



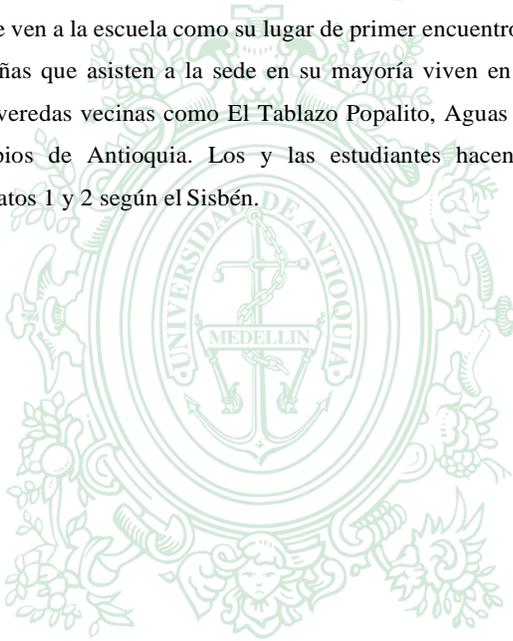
DE ANTIOQUIA

### 3.3 Caracterización de la sede Popalito.

La sede está ubicada en el occidente del Municipio, a una distancia de 10 kilómetros del centro urbano del municipio de Barbosa y a 40 kilómetros del municipio de Medellín, pertenece a la Institución Educativa Rural Yarumito, localizada en la vereda del mismo nombre. Su primer nombre fue Escuela Rural Popalito, creada mediante la ordenanza departamental N° 21 de noviembre 28 de 1959 y la resolución 0112352 del 20 de octubre

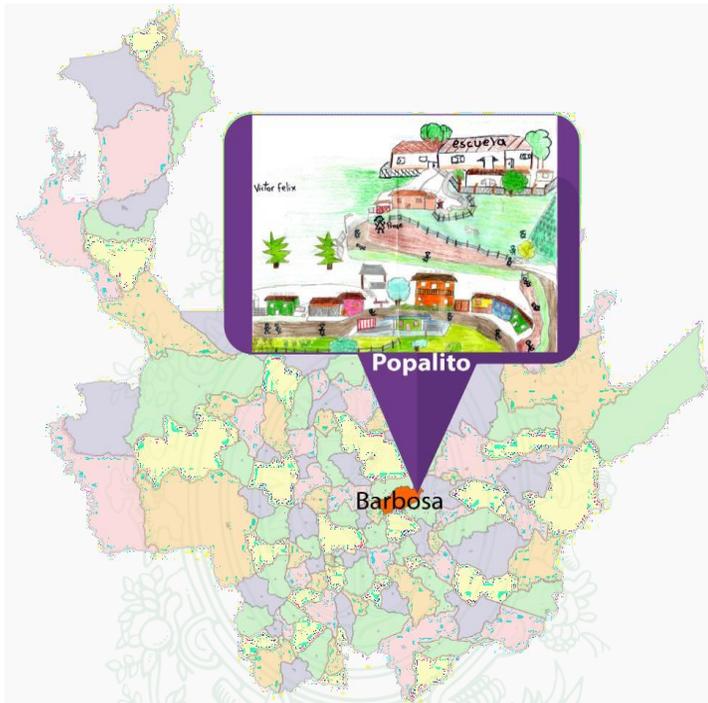
de 2010 como un establecimiento oficial de educación formal en los niveles de preescolar y básica primaria, grados 1° a 5°. Autorizada para laborar con el programa de Escuela Nueva por la resolución 007760 de mayo 1993; fecha de inicio de labores 1952, tuvo fecha de reconocimiento oficial a partir del 2010.

Las familias con niños y niñas menores, han expresado durante el proceso de sistematización que ven a la escuela como su lugar de primer encuentro con el aprendizaje. Los niños y las niñas que asisten a la sede en su mayoría viven en la vereda Papalito, otros/as llegan de veredas vecinas como El Tablazo Popalito, Aguas claras y otros/as de diferentes municipios de Antioquia. Los y las estudiantes hacen parte de familias campesinas de estratos 1 y 2 según el Sisbén.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Actualmente, la sede Popalito cuenta con 23 estudiantes en los grados de preescolar a quinto de básica primaria; sus edades oscilan entre los cinco y los doce años. Para la implementación del programa de Escuela Nueva, multigrado, ubico todo el estudiantado en un aula, en la cual los distribuyo en pequeños grupos de acuerdo con el grado; allí me desempeño como monodocente ya que atiendo a todos los grados y todas las áreas del conocimiento. La sede constituye un lugar muy importante en la vereda Popalito, puesto que, existe un estrecho vínculo con la comunidad, a partir de la realización de distintos programas, actividades, objetivos y propósitos; las familias participan de las actividades que se planean en la sede y se logra visualizar su compromiso y acompañamiento con sus hijos e hijas en los diferentes procesos de aprendizaje.



Ilustración 3: Centro Educativo Rural Popalito 2011



Ilustración 4: Institución Educativa Yarumito, Sede Popalito 2016. Tomada del historial de la Sede.

La escuela Popalito, es el centro de esta comunidad rural, no solo por el sentido físico, sino también por sus más de 55 años de historia, experiencias y proyectos de vida que determinaron, de alguna manera, el desarrollo de la comunidad; sino también porque llegan niños y niñas a diario en su ruta al caminar entre pastizales, caminos de herradura que son típicos aun de la vereda, la escalera o cualquier medio que les permita llegar a la escuela. También lo es porque la maestra (yo) hace diariamente sus recorridos para llegar a la escuela y lo es porque allí nos encontramos con la lectura y la escritura, con los desdenes que a veces provoca y también con el cambio de vida que generamos desde el primer momento de este encuentro.

Y esta integración ha sido entendida como interacción, en la medida en que trabajo para mejorar las relaciones de los y las habitantes con la naturaleza y con el medio ambiente, para lograr esto asumo al interior del aula las distintas expresiones culturales de las personas que allí habitan, con lo cual he conseguido que comprendan que los resultados académicos serán mejores y más satisfactorios en la medida en que el papel de las familias sea verdaderamente significativo en la educación de niños y niñas.

Lo anterior significa asumir en su verdadera dimensión lo que son los niños las niñas que llegan a la escuela: hijos de unas familias que practican unas costumbres

religiosas, éticas y morales; que están estructuradas en forma tal que perviven como núcleos afectivos, de apoyo, formación y sustento. Las familias que han estado radicadas en un lugar específico, y que están vinculadas a un hábitat, que comparten la preocupación por el cuidado por la naturaleza con el aprovechamiento de esta para lograr el sustento. Castañeda (2012) retoma a Fals Borda con el concepto de vecindad y lo adapta al contexto colombiano, “...utiliza la vereda, como categoría para denominar al grupo de vecindad rural que describe como un —conglomerado humano cuyos individuos presentan importantes elementos comunes y han desarrollado una —conciencia de grupo, una identidad de propósitos” (Fals Borda, 1955, p. 45). Esta localidad tiene sus propias visiones del entorno en el cual vive, funda su narrativa en lo local, que se relaciona con la institucionalidad de manera específica, y que ha cambiado su mirada sobre la educación: de familias que la concebían como una necesidad, pero cuya participación en el proceso estaba centrada en el control de la asistencia y de los resultados periódicos, han pasado a ser miembros activos dentro del proceso educativo.

La escuela convoca a las familias para involucrarlas en calidad de acompañantes del proceso educativo, mediante el uso de estrategias información. Es decir, se invita a las familias utilizando diferentes medios: diario de campo, las tarjetas artesanales, las carteleras etc., informando cuáles serían las actividades que se realizarían y de qué manera sería la participación de ellos y ellas.

De la misma manera, las familias hicieron parte de la evaluación de los resultados que se alcanzaron durante el desarrollo de las diferentes actividades de lectura y escritura haciéndolos parte de la comunidad, como lo manifestó una madre de familia, “la escuela es un espacio de encuentro y de mucha importancia para todos, incluso hay una valoración especial de los mayores, abuelos y abuelas, la familia participa del aprendizaje” (madre de familia, Zoraida).

Siento que durante este proceso de experiencia y el cual estoy contando, la escuela se convirtió en el escenario desde el que la familia actúa como puente de comunicación, entendida como aquellos que van caminando en el proceso de aprendizaje, van orientando al niño por ese placer de leer y escribir. La escritura de diferentes libros, con ilustraciones y de manera creativa utilizando materiales del entorno se convirtió en un vínculo para mantener a las familias unidas en el proceso de formación y en contexto sociocultural.

### **3.4 La metodología como un camino para representar los senderos posibles**

Deseo iniciar este apartado mencionando que cuando comencé el proceso en la maestría, vislumbraba hacer un proyecto sobre la escuela rural, inconformidades frente a esta y escribir sobre lo que tanto he hecho, saliéndome de su esquema acerca de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y poder escribir de tantas actividades o proyectos de aula desde otras miradas, otros sentires, sacar a los niños y niñas de copiar de una guía al cuaderno y poder escribir desde su contexto.

Deseo iniciar este apartado mencionando que cuando comencé el proceso en la maestría, mi propósito estuvo siempre al frente de realizar un proyecto sobre la lectura y la escritura en la escuela rural, desde mi llegada a las poblaciones campesinas, me motivó a realizar aportes a estos procesos y contribuir al mejoramiento de la calidad de educación de los niños y las niñas. Con el paso de los días comprendí que estos procesos se habían realizado y de las cuales podía escribir. Inicé entonces el compromiso, es una condición que empiezo a aclarar un poco más y es la posibilidad de compartir el valor que como maestra le doy a la lectura y escritura no sólo con los textos impresos sino desde una visión más amplia, desde una perspectiva crítica, de manera que pueda brindar a los y las estudiantes elementos que les motive cada vez más a pensar para asumirse como personas con responsabilidad social y actuar más críticamente en su vida.

Una esperanza es querer transformar algunos procesos de lectura y escritura en la escuela, para que los niños y las niñas tengan los instrumentos suficientes para develar todas aquellas acciones cotidianas que están mediadas por los símbolos escritos. Una esperanza que en palabras de Freire (1992) sería:

“La realidad y el conocimiento no son lo que son, sino lo que pujan por ser. Recuperar la esperanza es para todos los humanos y en especial para aquellos que sufren opresión, exclusión, discriminación un imperativo existencial e histórico, necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo.”(p. 133).

En el transitar del proceso investigativo adquiero conocimiento de lo que significa Sistematizar, fue abrir otras posibilidades para reflexionar, escribir, contar y compartir lo que me ha movido por mucho tiempo en la escuela rural, asumiendo cambios y posiciones frente al desarrollo de la propuesta investigativa. Es decir, comprender que la sistematización como investigación es un tipo de práctica social intencionada, interesada en la construcción de textos, donde todos los planes, dispositivos, técnicas y esfuerzos están orientados hacia un fin: construir relatos, discursos y proyectos; en otras palabras, describir, expresar comprensiones, explicaciones, prescribir y reconocer el quehacer humano.

En el documento: *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas* (2004), citando a Mejía (2007) conceptúa la sistematización en una práctica investigativa, que produce textos diversos a partir de otros textos singulares. Su finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único; por el contrario la sistematización, como práctica investigativa múltiple, se sitúa en los terrenos de la academia y de la vida cotidiana, tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada.

Entender, desde una construcción dialógica e interactiva, que “la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que ésta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse” Ghiso (2002).

Y, fue al inicio de mi proceso formativo posgradual que debí preguntarme: ¿para qué quiero sistematizar mi experiencia? ¿Qué quiero sistematizar? y ¿cómo realizaré la sistematización?

Una de mis más sinceras respuestas fue: para darle sentido e importancia al acto de escribir, lo cual me permite organizar, cuestionar y reflexionar sobre mi práctica educativa, pensando en los resultados que deseo obtener durante la experiencia en el contexto del cual soy participante. A través de la recuperación de las diferentes actividades, desarrolladas en esta experiencia, que me llevaron al análisis y la reflexión de los procesos de lectura y escritura en el contexto rural, desde la modalidad de escuela nueva. Identificar estos aportes

a la educación rural de la región, encontrarles sentido a las vivencias diarias de mi labor, que no se vean solo como un personaje discursivo sino como narradora de mis propias prácticas pedagógicas. Que sea una experiencia significativa, escribirla, poder compartirla y socializar con otros docentes, es decir, para contribuir a la formación de sujetos con capacidad para enfrentar y asumir la vida desde su propia identidad.

De acuerdo con el problema y lo que me propongo alcanzar en esta investigación, encuentro que los principios del paradigma cualitativo y la metodología de sistematización de experiencias educativas se ajustan al estudio que he planteado. A continuación, expongo las características y relaciones más significativas de la investigación cualitativa y de la metodología propuesta para este trabajo.

El paradigma de esta sistematización es cualitativo con una metodología de sistematización de experiencias desde una perspectiva histórico-dialéctica.

La investigación cualitativa es reconocida como un campo amplio y complejo en el que se emplea un conjunto de corrientes teóricas, métodos y técnicas de indagación y análisis que buscan comprender la realidad. Su preocupación por la dimensión simbólica y la búsqueda de estructura de sentido y significado es uno de los aspectos unificadores (Mercado, 2003).

Dentro de ella, la sistematización de experiencias es un proceso colectivo de recuperación y lectura crítica de una práctica social, para construir conocimiento a partir de las interpretaciones que los actores le asignan a la misma. Es decir, comprender la experiencia y el significado que a ella le atribuyen quienes la viven (Acevedo, 1995).

El enfoque cualitativo estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32).

De esta forma, los procesos sociales se involucran como aspectos fundamentales dentro de la sistematización, por lo cual los actores que intervinieron de modo directo en la práctica, fueron tomados en cuenta como sujetos participantes, como portadores en la construcción de saberes y como lectores de su propia experiencia, lo cual permitió un diálogo entre quienes leen desde afuera como sistematizadores y los protagonistas de la práctica, de manera que los aprendizajes se convirtieron en actos y posiciones mucho más reflexivos. Por lo tanto, fue fundamental tener en cuenta el hecho de involucrarse, reflexionar, construir saberes conjuntos y reconstruir episodios a partir de nuestras miradas.

En el contexto del trabajo investigativo, entiendo la sistematización como una forma de investigación que consiste en un proceso de reflexión respecto a una práctica o experiencia, en el que se organiza la información de manera que pueda ser interpretada, publicada y comunicada a otros, con el fin de construir un nuevo saber. Un proceso de compromiso y entrega en cada una de las fases de la sistematización, buscar y recuperar todo aquello significativo para mi experiencia, ha sido de mucha paciencia y responsabilidad, poder lograr el resultado más consciente y detallado, con el cual intento siempre mejorar mi práctica o experiencia que estoy sistematizando.

Como dice Oscar Jara (2012).

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (p.4)

Esta interpretación crítica tiene lugar en la reconstrucción de mi experiencia, para poder aportar al conocimiento y a la vez aprender de él. Es por esto que el objetivo de mi sistematización fue: Evidenciar los aportes para la formación en lectura y escritura de la implementación de estrategias didácticas centradas en la recuperación de saberes contextuales, a través de la sistematización de la experiencia educativa en la Institución Educativa Yarumito sede Popalito en el período 2011 a 2015. Fue la ruta esperada para este hermoso proceso educativo, recuperando la experiencia desarrollada, mejorar o reconstruir una práctica educativa destacada en los procesos de lectura y escritura, para luego comunicarla a otros y asimismo aportar al conocimiento, beneficiando la propia práctica.

Por otro lado, García y Godoy (2011) toman la definición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007) para establecer que la sistematización es un “...proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas”. (p. 45) La sistematización es, entonces, una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados.

Desde mi comprensión me queda claro que la sistematización implica llevar a cabo una estructuración respecto al proceso de escritura, ya que esto posibilita tener más claridad frente a lo que quiero mostrar con la investigación.

No se sistematiza simplemente por el hecho de escribir; se sistematiza para ser leídos por otros, para dar muestra de manera crítica, constructiva y reflexiva de una práctica, de una experiencia que puede aportar al quehacer de quienes estén involucrados en el ámbito educativo y, de la misma forma, para quienes desconozcan tal ámbito, para que se convierta en un aporte para la construcción de conocimiento.

Desde los enfoques que constituyen los respaldos epistemológicos de la sistematización encuentre el histórico - dialéctico que plantea:

... las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de manera dialéctica en tanto son ricas y contradictorias. Prácticas que están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas” (Ghiso, 1999, p.12).

Es en este camino de posturas teóricas donde sigo encontrando otro sentido a mi experiencia que puedo hacer visible con otro de los objetivos planteado: Recuperar la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Yarumito, sede Popalito del municipio de Barbosa, Antioquia, en la enseñanza de la lectura y escritura en el periodo 2011-2015.

Continúo con Alfredo Ghiso (1999) quien hace una diferenciación entre las distintas propuestas de sistematización:

Si reconocemos que existen diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas y racionalidades, culturas y discursos que mueven a la reflexión y expresión del saber construido en relación a las prácticas, puedo entonces, suponer que el respaldo epistemológico de la sistematización es el Enfoque histórico-dialéctico: En el que las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que pueden ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante. (P. 5)

Estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permite explicarlas, haciendo posible desde otro de los objetivos de mi experiencia para “Proponer orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en Escuela Nueva”, y así compartir con maestros y maestras de la zona rural mi experiencia, proponerles que es un buen camino para los procesos de lectura y escritura donde las dinámicas grupales sean más significativas para los y las estudiantes de las zonas rurales, donde desde sus propias experiencias y trabajos realizados puedan ser utilizados como ejes transversales en las diferentes áreas del conocimiento.

El trabajo inició con la reconstrucción de la historia, no sólo como estrategia para tener una visión de conjunto sino para facilitar el autoanálisis; entrar en la historia del proyecto fue entrar en terreno conocido, fue desencadenar el relato haciendo que fluyeran datos, vivencias, sentimientos y se fueran construyendo y reconstruyendo las tramas, las secuencias y los sentidos de las acciones realizadas. Todo lo cual, me permitió poder hilar todos los conocimientos generados desde la misma sistematización. Y, como dice: Cendales, (2000) “...los cuales deben regresar a la práctica para mejorarla y transformarla logrando así una comunicabilidad y replicabilidad con otras experiencias afines, con otros contextos rurales como un aporte a los procesos de lectura y escritura en la escuela rural.” (p. 101-102)

Entonces y como dice Peresson (1996) “Es por ello que una práctica se sistematiza durante el proceso de desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza práctica que no se han desarrollado o proyectos a futuro. Esta es una de las condiciones de la sistematización”. (p. 63)

La sistematización es un proceso de investigación, con algunos momentos que, desde su secuencia serían: describir, problematizar, interpretar, comprender, proponer acciones y actuar, las prácticas pedagógicas, como lo confirma Lola Cendales (2000).

La sistematización y la recuperación histórica no es un hecho aislado, es parte de un sistema mucho más amplio que le da sentido, pero a la vez la delimita; es una unidad conformada por diversos elementos que se relacionan entre sí, justamente porque pretende encontrar y explicar esos nexos superando la apariencia; evidenciar relaciones estructurales a partir de marcos teóricos en la relación permanente entre teoría y práctica. (p. 103)

Haber asumido la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia, fue entender que produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica, basada en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado fue una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual he podido derivar pistas para potenciarla o transformarla. No la sentí como una evaluación sobre mi práctica sino como la recuperación de los saberes y significados de la experiencia para así seguir potenciándolos.

### **3.5 Participantes.**

Es fundamental iniciar este apartado explicando que desde mi postura epistémica las personas que me acompañaron en este proceso siempre fueron reconocidas y tratadas como sujetos válidos de interacción, lo cual implica que no fueron una muestra o un objeto de estudio, pues gran parte de mi interés fue reconstruir una versión polifónica de lo sucedido, es claro que las personas no tuvimos los mismos lugares y procesos de participación, dado el formato de maestría en el cual debí desarrollarlo, pues tenía limitaciones importantes de tiempo, pero cada persona recibió información suficiente y clara que le permitiera determinar los términos de su participación.

Para comenzar y como principales acompañantes de mi proceso estuvieron los niños y las niñas; un grupo en particular con el cual viví el proceso completo de la educación básica primaria, pues a mi llegada a la escuela en el año 2011 se encontraban iniciando el proceso ingresando al grado preescolar y permanecieron durante los seis años en la escuela.

Aunque este grupo de siete estudiantes fueron los principales participantes, también retome el testimonio de algunos/as estudiantes que durante el periodo comprendido entre 2011 y 2015 estuvieron en la escuela y participaron en algunas de las actividades relacionadas con la propuesta.

Tabla 2: Identificación de los participantes estudiantes de la sede 2011-2015

Nombre(s) y apellido(s)	N° Identificación	Edad	Grado
Juan Pablo Quintero Munera	1033426492	9 años	Quinto
Ximena Carmona Acevedo	1033426871	10 años	Quinto
Xiomara Carmona Acevedo	1033426870	10 años	Quinto
Jhonier Valencia Marín	1033426616	10 años	Quinto
Victor Felix Narvaes Abello	1029282445	10 años	Quinto
Oscar Camilo Blandon	1038540855	11 años	Quinto
Yudi Alexandra Zea Atehortua	1033647782	9 años	Quinto

Otro de los grandes protagonistas del proceso fue la comunidad de la Sede Popalito: madres de familia, algunos padres de familia, exalumnos y algunos abuelos y abuelas que participaron en diferentes actividades que desde la escuela organizaba buscando su integración con el proceso educativo. Fueron fundamentales en la medida que el objetivo del proyecto era la recuperación de saberes contextuales y fue la comunidad y las familias en particular quienes apoyaron esta parte, dando un matiz particular y central al proyecto pues son estos saberes los que le dan un sentido diferencial al proyecto.

Tabla 3: Identificación de otros grupos focales

Nombres y apellidos	Identificación	Edad	Años vinculación al proyecto	Grado
Leydi Tatiana Zea Atehortúa	1007108607	14	2012-2013. exalumna	9
Dayana del piar Narváez Abello.	1007593986	15	2011-2012. exalumna	10
Sirley Abello García	40740386	34	2011-2016.	Madre De Flia
Zoraida Acevedo.			2011-2016	Madre De Flia
Rosa Posada	21521988	59	2012-2016	Abuela

### 3.6 Técnicas de recolección de información

En el proceso de construcción de los datos utilice varias técnicas: entrevista a las personas participantes sobre sus comprensiones en torno a la lectura y la escritura, el análisis documental, el diario de campo para la recopilación de observaciones y reflexiones y grupos focales. Cada una de estas técnicas fue aplicada con el consentimiento informado de los y las participantes.

De esta construcción también hace parte la documentación registrada. Algunos ejemplos:

#### 3.6.1 Entrevista a los y las participantes

Para conocer las interpretaciones y modos de construir sentido a partir de la experiencia común diseñé y realicé entrevistas a profundidad a algunos de los niños y niñas que estuvieron conmigo durante el proceso, esta técnica me permitió un acercamiento a los modos particulares como los y las estudiantes habían experimentado el proceso y las implicaciones que el mismo había tenido para su formación durante la básica secundaria, dado que para esta la realizan en otras instituciones y regularmente los y las docentes de las

mismas suelen señalar la falta de conocimientos de los y las estudiantes egresados/as de las escuelas unitarias.

### 3.6.2 Análisis documental

De acuerdo con Sandoval (2002) constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre que incluye, básicamente, describir los acontecimientos rutinarios, así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis, así mismo, conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en esta situación sociocultural. Revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos.

Esta técnica la implementé en acciones que me permitieron rastrear los documentos existentes y disponibles; leer a profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos. Los textos con los cuales implementé esta técnica fueron:

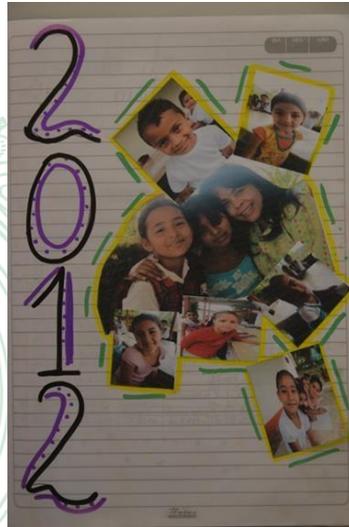
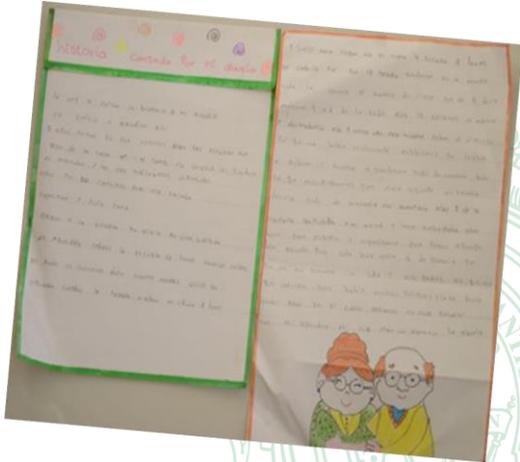
- Las historias de las familias y de la vereda,
- Las historias contadas por sus abuelos,
- El cuaderno viajero.
- Las producciones literarias de los y las estudiantes.
- El historial de la escuela.
- Los recetarios.
- Las bitácoras.
- El cuaderno viajero.

También utilicé esta técnica para el análisis de las fotografías que daban cuenta de los diferentes encuentros para la categorización de cada una de las prácticas implementadas.

Fotografía 3. Algunas de las documentaciones elaboradas por los niños y las familias de la Sede Popalito.

Ilustración 4: Algunas de las documentaciones elaboradas por los niños y las familias de la Sede Popalito





### **3.6.3 El diario de campo.**

El diario de campo fue una técnica que utilicé en la escuela para escribir las formas, sentimientos, angustias, aciertos o desaciertos en mi práctica educativa y por lo tanto generar reflexión acerca del trabajo propio realizado y aquello que aprendí. Esta comunicación, que se despierta desde cada una de los momentos registrados, despertar nuevos intereses, ratificar conocimientos, constatar aprendizajes, acercamientos y diálogos con las personas que forman parte de mi experiencia.

La descripción en el diario de campo va más allá de contar el día a día, es poder escribir lo que me acompaña en el transcurso de los días, semanas, estas son las interacciones con los y las estudiantes de la escuela, desde grado preescolar hasta el grado quinto, escribir los aciertos en el proceso de enseñanza - aprendizaje que como monodocente me corresponde, poder contar además las diferentes actividades que se realizan y el impacto que se tiene en estas relaciones.

Lo expone Acero (1996) citado por Botero (2011).

El diario de campo es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes el diario de campo es entonces un instrumento útil para la descripción, el análisis, la valoración de la realidad escolar. (P.)

Pero la utilización del diario de campo no siempre se puede mostrar como algo maravilloso, hay momentos, quizás días que, por las múltiples ocupaciones se dificulta utilizarlo, también porque al diario pedagógico en su diseño instrumental, exigido por la Institución, limita el espacio reflexivo ya que está diseñado más para enumerar la lista de temas, contenidos y actividades desarrolladas en las diferentes clases, que para describir y analizar la práctica cotidiana, esta escritura se debe organizar en formatos con renglones y márgenes preestablecidos, de manera que el diario pedagógico es igualado o confundido con el planeador.

### **3.6.4 El Grupo focal**

Esta técnica se utilizó con siete de los niñas y niños, dos exalumnas, con una de las abuelas y dos madres de las familias, buscando que al referirse a la participación en la experiencia pueda conocerse cómo fue que se vincularon a ella, cómo la vivieron, que aprendieron de ella, en qué forma realizaron las actividades y qué resultados observaron. La información sirvió como evidencia del proyecto, de la forma de construcción de las narrativas, de la vinculación de las familias y de la incidencia del proyecto en los procesos de lectura y escritura.

Para definirlo y aplicarlo en esta investigación consideré los siguientes aspectos: Definición y funcionamiento del grupo focal: un grupo focal es una forma de comunicación colectiva que facilita la recolección de datos y que se realiza cuando se requiere registrar cómo elaboran los participantes su realidad y experiencia a partir de una temática que propone el investigador.

En cuanto a la forma de funcionar algunos autores consideran que se trata de un espacio de discusión donde se desarrollan ideas en torno a un contexto cultural específico (Hamui-Sutton & Varela Ruiz, 2012) y siguiendo las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de las personas participantes que posibilitan una “multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo”, como lo afirman Escobar y Bonilla (2009, p. 51).

Los informantes dentro de mi experiencia son sujetos que me brindaron la oportunidad de recoger sus sentires frente a los diferentes procesos de lectura y escritura que se llevaron en la escuela con otras formas de leer y escribir, es decir, actividades que propiciaron integración, trabajo colaborativo, alegrías, compartires y socialización dentro de los espacios y momentos en los cuales era planeada la actividad.

Los grupos focales son de gran utilidad en las investigaciones de tipo social en las cuales se indaga acerca de las percepciones sobre un fenómeno en el que se dan actividades de un conglomerado humano. Concebido como un espacio de discusión planeado y dirigido por los investigadores, es muy efectivo en la medida en que la interacción dentro del grupo aporta elementos de la dinámica social que son relevantes para los resultados; así conciben su posibilidad y efectividad (Escobar & Bonilla, 2009, p. 52). Para ello conformé los

siguientes grupos focales los cuales tuvieron conocimiento directo sobre la experiencia y es lo que expresaron verbalmente desde sus percepciones:

El grupo focal de los y las estudiantes.

El grupo focal con dos exalumnas de la Sede.

El grupo focal con dos madres de familia y una abuela.

Merton (1946) citado por Aigner (2006) afirma con respecto al grupo focal que

...puede hacerse cuando los participantes tengan una experiencia específica o una opinión sobre la temática o el hecho de investigación siendo fundamental la indagación sobre las actitudes que manifiestan frente a la temática y cómo la describen, en qué forma la abordan y cómo la interpretan con relación a sus propias vidas. [...] en el grupo focal debe fluir un diálogo colectivo para potenciar la interacción entre quienes participan y así aprender acerca de lo que se vivió en el grupo y la incidencia de los diferentes procesos que se llevan a cabo en la escuela. (p. 3).



*Ilustración 5: Fotografía de los niños y las niñas que conformaron el grupo focal en el proceso de construcción de mi experiencia.*

#### **4. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA, UNA MIRADA PARA RESIGNIFICAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA VIDA Y PARA LA VIDA EN LA ESCUELA RURAL**

“Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el camino de la palabra escrita” (Vygotsky 1999).

Para lograr una comprensión crítica de mi práctica, comencé a buscar las recurrencias en los diferentes documentos que arrojaron la implementación de las técnicas, de allí fueron emergiendo conceptos comprensivos que ayudan a dar sentido a lo organizado, y al establecer relaciones logre construir “categorías de análisis”.

Además de registrar, analizar y retroalimentar mi práctica, teniendo en cuenta un proceso reflexivo en el que era importante destacar el papel que asumía cada participante, pude reconocer teóricamente por qué es relevante llevar a cabo un proceso de sistematización, en este caso de prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la escuela rural. En esta línea, el motivo por el cual decidí hacer una sistematización lo justifico por la importancia y pertinencia de registrar y analizar críticamente lo que tiene que ver con la práctica pedagógica para, de esta forma, obtener resultados detallados y abiertos al análisis, de manera que alcancé algunas conclusiones más concretas acerca de lo que deseaba demostrar.

En la escritura de este capítulo reconstruyo varias voces; primero mi voz como maestra de escuela rural, posteriormente las voces de los y las estudiantes y finalmente las madres de familia y otras personas de la comunidad. Con cada una de estas personas participantes conversé acerca de las percepciones de lectura y escritura, de lo que significa la cultura escolar, los imaginarios, sus sentires, utopías, sueños y esperanzas dentro de la escuela rural. De igual forma me apoyé en los aportes de los diferentes autores que han asumido la lectura y la escritura como asuntos éticos y políticos, centrales en los procesos formativos.

Tradicionalmente, la lectura y la escritura son enseñadas en las escuelas desde un enfoque prescriptivo en el que él o la estudiante actúa de manera pasiva frente a la adquisición de procesos de lenguaje; el mismo que nos hace más humanos. Así lo viví cuando pequeña, y así fue como accedí a la lectura y la escritura: dibujando letras y sonorizándolas sin sentido y, por qué no decirlo, así enseñé a mis estudiantes cuando recién empecé mi labor como docente.

Cuando ingresé a la Universidad de Antioquia, a la Maestría en educación, línea pedagogía y diversidad cultural, fui conociendo nuevos enfoques y posturas de muchos autores, incluso de mis maestros/as, que me motivaron a contar mi experiencia en la escuela rural, sobre las actividades en lectura y escritura desde otra mirada para mostrar otras formas desde las que podemos leer el mundo y las realidades de los y las estudiantes campesinos.

“Todo acto educativo necesita de una mirada crítica para lo cual es preciso redefinir el rol docente como el de un intelectual público, cuya tarea es la mediación entre personas y grupos, para lo cual es preciso la toma de conciencia de que la educación es una tarea política, que no puede hacer abstracción de las cuestiones de valor y poder. Se requiere que tanto el docente como el alumno puedan reconocerse como agentes históricos, sociales y culturales.” (Giroux, citado por Ortega 2009, P. 53)

Reconocernos como sujetos políticos implica recuperar y poner en el centro nuestras voces y modos de interpretar las realidades vividas, tomando en cuenta esa dimensión social e histórica que nos configura, esto es reconocer quiénes somos, desde qué lugares hablamos y cuáles son los referentes culturales desde los cuales configuramos nuestras interpretaciones. Es fundamental para el proceso educativo considerar que el conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje. En palabras de Freire (1992)

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular,

sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (p. 110).

La reorganización de la información recolectada, me permitió volver a mi voz, escucharla a través de las interpretaciones de las otras personas participantes y comenzar a configurar unas líneas interpretativas que me permitieran inicialmente configurar unas categorías de análisis para ir dando sentido a mi práctica y acciones con la comunidad.

#### **4.1. Las estrategias de enseñanza**

Cuando comencé a buscar acerca del concepto de estrategias me encontré con que Pérez y La Cruz (2014) Plantean que “Para Coll (1986), el término estrategia ‘es un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta’ (pag. 43); recurren también a Moreno (1999), para quien estrategia es definida como ‘una guía de las acciones que hay que seguir’, es decir, son procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado. En función de todo lo antes expuesto, las estrategias son consideradas formas específicas de organizar los recursos (tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones) para obtener resultados consistentes al realizar algún trabajo y siempre están orientadas hacia una meta positiva.” (p. 4)

Entonces, puedo decir que las estrategias son procedimientos utilizados para ayudar a los y las estudiantes a conseguir las metas propuestas, con diferentes metodologías que la maestra debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los niños y las niñas de la escuela rural, a construir su actividad adecuadamente en la lectura y escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje.

A lo largo del proceso de sistematización los sujetos involucrados en este proceso manifestaron sus opiniones acerca de las estrategias empleadas, por ejemplo Víctor, estudiante del grado quinto dice que la actividad que más le gusto es: “El libro viajero, donde escribíamos toda la familia, contábamos todo lo que hacíamos.” (Grupo focal, enero 2017)

Esta estrategia de enseñanza la constituí en una estrategia pedagógica de la metodología de escuela nueva. Consiste en un cuaderno rotativo entre la docente, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad en general. En este sentido, “el cuaderno viajero es rotativo porque el niño lo lleva a su casa para escribir, con la ayuda de padres o familiares; es un texto con una finalidad concreta que en días sucesivos se leen en voz alta para todos los estudiantes de la clase” (Freinet, 2009, pág. 31).

Implementar la estrategia del cuaderno viajero en la escuela resultó muy interesante en cuanto a la riqueza del mismo, ya que permitió trabajar a través de las sensaciones, el sentir de cada familia que era visitada, enriqueció el vocabulario y permitió conocer formas culturales que caracterizaban a las familias, además de esto un valor agregado, el afectivo y la participación de los adultos en la escritura del mismo, el acompañamiento y la generación de espacios de encuentro entre los miembros de la familia.

También, Leydi exalumna de la sede manifiesta, con respecto a estas actividades de lectura y escritura: “Escribir y leer mis experiencias, me acuerdo que escribir sobre lo que me pasaba, sobre lo que quería hacer, los diarios de campo, las bitácoras, el libro de la familia, cuando escribíamos a los compañeros, cuando salíamos a buscar sobre información de la vereda, yo hice el de los juegos y fiestas de la vereda.” (Entrevista, enero 2017)

Y, es que poder escribir y leer las experiencias permitió un acercamiento con la realidad y el sentir, y me sirvió de apoyo para esta propuesta Freire (1991), que con sus palabras acentúa más la aplicabilidad de esta estrategia. Esta relación del ser con lo que está a su alrededor, le permite una mirada crítica de su realidad social.

“La lectura debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los y las estudiantes aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación, debe ser para los estudiantes una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia.” Freire (p.94)

Por otro lado, sigo encontrando grandes significaciones de los y las estudiantes de la sede ante esta estrategia, Dayana exalumna de la sede manifiesta: “Las actividades que más me gustaban era escribir las poesías, algunas me las inventaba y otras eran de los temas que

trabajábamos... también los álbumes, cuando escribíamos a los compañeros era un correo amistoso, muchas historias y cuentos. (Entrevista, enero 2017)

De estas estrategias mencionadas, considero importante resaltar que en su implementación los niños y las niñas construyeron aprendizajes importantes y significativos en los procesos de lectura y escritura, fue escribir desde sus realidades, percepciones y vivencias, fortaleciendo la capacidad para crear y recrear la cotidianidad de su mundo rural.

La concepción creativa de la escritura tiene que ver con la posibilidad de una escritura estética que produce un efecto que activa la sensibilidad, los sentimientos, la capacidad receptiva para interpretarlo y apropiarse de él. Vygotsky (2001), citado por Acero (2013), plantea que:

Existe creación en todos los momentos de la vida, pues en todas sus actividades el hombre está en constante creación: cuando genera algo nuevo, ya sea un objeto, un pensamiento o un sentimiento. La imaginación es la capacidad que posee el cerebro de reproducir las experiencias pasadas, reelaborarlas y realizar una nueva creación. Esta capacidad creadora es la que hace que puedan existir otras formas de disfrutar, construir significados representar un mundo y expresar sus sentimientos. (pág. 28).

#### **4.2. La participación de las familias campesinas en la enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura desde su contexto**

Me acompaña durante este período de sistematización de la experiencia otra de las categorías que fue un eje principal y es la participación de las familias campesinas en la enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura desde su contexto. Digo que es muy importante porque, a mi llegada a la escuela, la familia estaba aislada de este proceso.

Al respecto dice Zoraida, madre de familia: “Para mí, profe, fue muy agradable porque usted inició en la escuela el preescolar que aquí no había, a la profe no le gustaban los niños pequeños. Cuando empezamos a ver su trabajo con los niños me asustaba porque eran cosas nuevas, empezando porque siempre las tareas las hacíamos con los niños y me fui animando, entonces aprendí a estudiar con mis hijos.” (Entrevista, enero 2017)

Esta categoría me permitió reflexionar acerca de la importancia de incluir a las familias dentro de los procesos que realizo en la escuela, significa involucrar a sus miembros como agentes partícipes del primer aprendizaje y que facilitan el aprendizaje en la escuela. Significa, además, reforzar los lazos familiares vinculando a los miembros a los distintos procesos, generando colaboración y estableciendo un vínculo muy importante que les da seguridad y que los motiva al mejoramiento continuo.

Desde esta visión retomo las palabras de Vygotsky (1978), citado por Moll, al referirse a la forma en que los adultos mediamos en los procesos de enseñanza aprendizaje, en este caso muy particular el de la lectura y la escritura en la escuela donde los integrantes de la familia se convierten en sujetos mediadores de aprendizaje.

Él planteaba que lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independiente y competentemente mañana y a través de la Zona de Desarrollo Próxima. Vygotsky la define como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda y afirmaba en esta cita frecuentemente utilizada: la zona es «la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces (p. 86).

Esta mediación de las familias pasa a convertirse en un acompañamiento importante que permitió potencializar los aprendizajes, dado su primordial papel en la formación integral de los niños y las niñas. En la Sede, al involucrar las familias, fortalecemos el trabajo en conjunto, las relaciones afectivas y la dialogicidad entre los sujetos de la comunidad. Sirve como sustento de esta estrategia, la afirmación de Freire (1997):

El diálogo va más allá que el puro intercambio de ideas, sentimientos y emociones. El diálogo supone el encuentro entre mujeres y hombres que ponen en contacto sus vidas de forma interactiva: sentimientos, emociones, vivencias, representaciones de la realidad son compartidas de forma interactiva mediatizados por una realidad social, vivencia compartida de la cotidianidad, que les problematiza al ser experimentada como significativa en sus vidas. (pág. 3)

Para continuar resaltando la participación de las familias, en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en la escuela rural, hago referencia a los modelos de familia en la I. E. Yarumito sede Popalito, donde el proceso de caracterización desarrollado por la Alcaldía municipal ha considerado cambios en la dinámica familiar contemporánea, las tipologías de familia encontradas en la región son las siguientes: familias extensas o complejas, familias del tipo conyugal o nuclear funcional, familias monoparentales y familias cohabitantes. Son escasos los hogares unipersonales y las familias adoptivas, aunque sí existen las familias de crianza o acogida. (Alcaldía de Barbosa, Plan Estratégico de Desarrollo, 2010-2015)

Por su parte Pachón (2008) plantea que:

Las tipologías familiares detectadas para principios de siglo son múltiples, tanto los hallazgos de investigadores como las imágenes que caracterizaban a esta familia, concuerdan en señalar a la familia patriarcal, extensa y prolífica, como el modelo familiar todavía predominante en la época. Además, la evolución de la familia del siglo XX, desde las diferentes transformaciones de la época y los impactos que ha tenido en su evolución, la familia se presenta como una realidad que, a pesar de las múltiples variaciones regionales que afectan estructuras y producen formas de funcionamiento diversas, se ha visto afectada con intensidades diferentes en los distintos estratos sociales. (pág. 147)

Para los integrantes del grupo focal en sus reflexiones y respuestas los familiares que participaron en las actividades fueron: la mamá, abuelos, tíos, hermano y hermana y, para la participación del padre, solo uno de los participantes lo menciona. Para este caso en particular sobre el trabajo que presento tengo en cuenta las formas tradicionales ante la clasificación de las tipologías familiares según Parra (2005) y Pachón (2008) y las que considero que existen en la Vereda Popalito:

- Familia nuclear: Es la familia que se encuentra conformada por ambos padres (hombre y mujer) y los hijos e hijas de estos que viven bajo el mismo techo o comparten el mismo hogar, claramente se delimitan los roles paterno y materno: el hombre desempeña los roles instrumentales, como el sostenimiento económico de la

familia y el ejercicio de la autoridad y la mujer, cumple los roles expresivos, es decir, se hace cargo del hogar y del cuidado de los niños y niñas.

- Por otro lado algunas de las familias de la vereda son extensa, es decir: Conformada por todo un grupo de personas que incluye abuelos, padres, hijos, nietos y personas acogidas (yernos, nueras, cuñados, tíos). Es de anotar que esta particularidad se da específicamente porque son grupos de familias que llegan de otros lugares a trabajar en las fincas como mayordomos, son fluctuantes y habitan estos espacios para el sostenimiento de las mismas.

Mientras que en los sectores populares predominaba la familia nuclear, esta familia extensa y patriarcal era común en los estratos medios y altos, tanto urbanos como rurales, y caracterizó especialmente aquellas regiones donde el influjo español y los valores de la religión católica lograron permear más profundamente a la sociedad. Esta familia extensa y patriarcal parece haber sido el patrón principal que imperó a principios de siglo no solo en la región andina, sino también, aunque con algunas variaciones, en otras regiones del país, incluso en la costa Caribe. Pachón (2008, pág. 148).

Frente a esta vinculación real de la familia y en especial de las madres de familia con la escuela que va más allá de las reuniones informativas encuentro algunas apreciaciones que sustentan esta participación. Sirley madre de familia expresa la importancia de su acompañamiento en la realización de las tareas y otras actividades:

Ayudándoles a hacer las tareas, con mucho compromiso y apoyo. No necesariamente teníamos que tener libros en la mano con lo que yo sabía también les colaboraba, pero cuando había que leer en libros y otras cosas siempre fue en diálogo, mucha paciencia. (Entrevista, enero 2017).

Esta madre de familia escribió su propia historia, atreviéndose a contar sus vivencias y experiencias personales y sociales, este espacio en la escuela permitió conocer más sobre la realidad de las familias en el contexto rural.

Este compromiso de las familias en la participación y acompañamiento en las diferentes actividades escolares de lectura y escritura permitieron además el disfrute cuando

se escribe y se lee. Una madre de familia manifestó: “yo sí que disfruté las tareas, porque cuando eran sobre escritos de la vereda, mis recetas de cocina o sobre las plantas que utilizamos como medicinas, les ayudaba con mucho amor y siempre que fueran bien hechas (Entrevista, enero 2017).

Estos saberes hicieron parte de los encuentros en la sede donde la vinculación de las familias en *la semana feliz* (se explicara en el siguiente capítulo), permitía que compartiéramos sus conocimientos y creaciones para rescatar por medio de la tradición oral y la cultura escrita.

La familia como mediadora del aprendizaje de lectura y la escritura forma parte de este gran tejido en la escuela, como uno de los hilos importantes que fui enlazando durante el proceso, así lo expresa Carlos, uno de los estudiantes: “Con ayuda de la familia aprendí a leer y a escribir.” (Entrevista grupo focal enero 2017). Xiomara, otra de las estudiantes, manifestó que

Aprendimos leer y a escribir con los abuelos, ellos nos contaban como era la escuela en tiempos pasados, como era la tienda, como era la escuela en otros tiempos y como era la navidad; luego me dictaban y yo escribía las historias. (Entrevista grupo focal, enero 2017).

Estas respuestas me llevan a ser crítica frente a la realidad social de la escuela y me resulta necesario seguir construyéndolas para la interacción con las personas que nos rodean, promover la integración de las familias a estos procesos no fue tarea fácil, pero sí mi propósito, cambiar de espacios, materiales, dinámicas, estrategias, etc., para dinamizar aprendizaje de la lectura y escritura, enmarcado por actividades de relación de la escuela con la comunidad. Llenar de significado es asumir, tomar conciencia de mi acción como sujeto político y transformador de procesos de lectura y escritura, evidenciando a través de mis experiencias y vivencias grandes anécdotas que han trastocado mi ser maestra y mi accionar en la escuela rural.

Es así como con esta respuesta de Leydi, exalumna de la sede, se confirma la propuesta y el concepto en la relación escuela - comunidad:

Pues profe, mi mamá y mi papá casi no sabían leer, pero cuando yo llevaba las tareas sobre los cuentos, las historias, ellos me ayudaban a construirlas, o sea, mi papá tenía mucho para contar y me decía que escribiera para que otros aprendieran de cómo se trabaja en el campo.” (Entrevista, enero 2017)

Por otro lado, al referirse a la participación de la familia en los procesos de lectura y escritura Dayana, exalumna de la Sede dice: “la participación en estos procesos fue muy importante porque aprendí a mejorar cada día, comprender que es importante que la familia nos ayude, mi mamá también escribió mucho con nosotros, esto es muy importante.” (Entrevista, enero 2017).

La escuela convoca a las familias para involucrarlas en calidad de acompañantes del proceso educativo, mediante el uso de estrategias de información. Es decir, se invita a las familias utilizando diferentes medios: diario de campo, las tarjetas artesanales, las carteleras, etc. informando cuales serían las actividades que se realizarían y de qué manera sería su participación.

De la misma manera, las familias hicieron parte de la evaluación de los resultados que se alcanzaron durante el desarrollo de las diferentes actividades de lectura y escritura, haciéndolos parte de la comunidad, como lo manifestó una madre de familia, “la escuela es un espacio de encuentro y de mucha importancia para todos, incluso hay una valoración especial de los mayores, abuelos y abuelas, la familia participa del aprendizaje” (madre de familia, Zoraida).

Siento que durante este proceso de experiencia y el cual estoy contando, la escuela se convirtió en el escenario desde el que la familia actúa como puente de comunicación, entendida como aquellos que van caminando en el proceso de aprendizaje, van orientando al niño por ese placer de leer y escribir. La escritura de diferentes libros, con ilustraciones y de manera creativa, utilizando materiales del entorno, se convirtió en un vínculo para mantener a las familias unidas en el proceso de formación y en contexto sociocultural.

#### **4.3. La lectura y la escritura como prácticas socioculturales que invitan a resignificar lo cotidiano... Un mundo de posibilidades**

¿Qué estrategias de lectura y escritura son propicias para aportar al proceso de formación lectora y escritora de los y las estudiantes de la sede Popalito? Esta pregunta me orienta a resignificar los momentos centrales de mi experiencia en la escuela y me abre el camino para empoderarme, validar mi práctica en la escuela y reflexionar sobre la transformación que fundamenté a partir de esta propuesta.

Considero importante escribir que, mi forma de enseñar, era la tradicional, como la que me habían enseñado, el método silábico, pues la formación universitaria presenta los métodos, pero no profundiza en ninguno. Si así aprendí yo, me imaginaba que así aprenderían los niños y las niñas; en este mismo sentido la enseñanza de la habilidad comunicativa la trabajaba con tiza y tablero, el niño o la niña con su cuaderno y con las guías de aprendizaje; nunca aprendí cómo utilizarlas, no tuve información acerca de su aplicación en el aula, cómo era iniciar el proceso de cada año escolar. Pero esta situación me movió tanto que inicié la idea de enseñar a leer y escribir desde otras miradas. Es por esto que, rompiendo el paradigma de la enseñanza de la lectura y escritura, me aventuré a implementar otras formas de leer, otras formas de enseñar a leer y a escribir.

En la escuela niños y niñas aprendían de manera mecánica; una enseñanza tradicionalista que la profesora que estaba antes la implementaba con mucho arraigo. No había espacio para la libre expresión; solo se limitaba a las tareas de las guías, en las casas no leían ya que no se daba la participación en estos procesos a la familia por creer que no había tiempo. Era más difícil acompañar a los hijos y las hijas en la realización de las tareas; niños y niñas hacían preguntas en las que podía evidenciar la inseguridad sobre lo que estaban aprendiendo: transcripción de textos.

Desde esta perspectiva entrevisté a siete estudiantes de la sede Popalito, dos niñas y cuatro niños que vivieron conmigo la experiencia desde el año 2011 al 2016, expresaron cómo fue su proceso de aprendizaje y cómo esta experiencia ayudó a fortalecer su aprendizaje en la escuela y desde sus concepciones lo que esto les puede favorecer para un futuro. De igual manera la entrevista a dos madres de familia donde pudieron expresar su participación en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y cómo esta fortaleció el acompañamiento para sus hijos e hijas en la escuela.

En las concepciones de lectura fue importante recordar como iniciaron los y las estudiantes el proceso de lectura, pues tres de los seis estudiantes manifestaron que aprendieron a leer en el grado de transición con las vocales, el abecedario, letra por letra hasta formar la palabra. Este proceso lo evidencí cuando llegué a la escuela en el año 2011 que niños y niñas que estaban en los grados tercero, cuarto y quinto, manifestaban que con la anterior profesora solo hacían trabajo en las guías, que tenían áreas que no trabajaban porque no había guías y nunca había espacio para otras formas de mejorar y entender lo que estaban escribiendo, también que era más difícil porque no había oportunidad para expresar cómo se sentían. De esto emerge una de las subcategorías, aprender a leer silábico alfabético.

#### **4.3.1. Aprender a leer silábico alfabético**

Según Vygotsky (1979, citado por Vega, 2005), ‘leer silábicamente es el punto de partida del proceso de la lectura, es el reconocimiento de las palabras escritas’ El niño debe incorporar el conocimiento de la estructura ortográfica para lograr reconocer la palabra y aplicar el significado. Luego del reconocimiento, puede integrar el significado de cada palabra en unidades mayores, como frases y después oraciones, mediante estrategias y procesos, relacionando la información del texto con los conocimientos previos del lector. (pág. 15)

En el Desarrollo de esta subcategoría tres de los niños que participaron en el grupo focal manifestaron: “Empezamos con las vocales, con el abecedario y ya empezamos a leer poquito a poquito hasta que aprendimos”. Jhonier, Otro de los participantes, expreso: “Aprendí con las vocales, el abecedario, escribiendo letra por letra hasta que formaba todas las palabras.” (Grupo focal, enero 2017). Estas manifestaciones enfatizan el inicio de los procesos de la lectura y la escritura, estimula el aprendizaje de tal forma que al introducir actividades se convierten en momentos placenteros. Una vez el niño aprende este procedimiento, está abierta la posibilidad para que él pueda comprender palabras, oraciones y textos, no sólo que se le presenten de manera escrita, sino también oral. Así no solo podrá leer, sino también escribir y expresarse para la adquisición de los mismos.

#### 4.3.2 Concepciones de aprender a leer global

La segunda subcategoría que arroja la entrevista del grupo focal, está relacionada con las Concepciones de aprender a leer global, dos de los seis niños entrevistados enunciaron que: “Aprendí a leer escribiendo, leyendo libros.” (Grupo focal, enero 2017).

Este método global, otro de los métodos más comunes, el cual suele ramificarse en una serie de opciones que contemplan en común la misma visión globalizante en torno a priorizar la búsqueda de sentido (método de la oración, método del cuento, etc.). Según Guevara (2005).

Este es uno de los métodos de más reciente aplicación y, dentro de su conjunto, está el llamado Método Decroly porque fue él quien lo aplicó, antes de 1904, en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas, Bélgica. (...) Este método se caracteriza porque desde el primer momento se le presentan al niño unidades con significado completo, unidades que constituyen un mensaje, oraciones; es decir, se aplica a la enseñanza de la lectura y la escritura el mismo proceso que se sigue en los niños para enseñarles a hablar. (p. 30)

En los métodos globales los signos dentro de las palabras tienen un sentido, de su representación escrita son transformados en sonidos, se comprende el sentido de la palabra u oración completas, lo que permite una lectura comprensiva y fluida desde el principio.

Es un método que responde a las condiciones presentadas en los procesos de la escuela, donde la maestra facilita al niño y a la niña despertar el interés por leer o escribir, el reconocimiento y la interpretación hasta el momento en que lo domina, en que pueda leer lo que quiere y sin que en ningún instante haya tenido la sensación de que aprendió a leer.

El aprendizaje de la lectura debe presentarse como una necesidad del estudiante y responder a sus intereses. De una manera concreta, el enfoque sociocultural en la enseñanza del lenguaje, implica para mí, desde mi propia práctica, permitir que las actividades desarrolladas trasciendan más allá del aula, donde la lectura y la escritura se potencien desde diferentes situaciones que tengan sentido, relevancia, significación para los niños y las niñas. Situaciones que los comprometan directamente, sus saberes, sus experiencias,

sus vivencias, pero también el saber de la comunidad en la que habita; momentos en los que se conciba a los y las estudiantes con potencialidades y se promueva el intercambio y el trabajo cooperativo. Implica por tanto no pensar en contenidos curriculares aislados y desarticulados, sino por el contrario superar distintas clases de temas y configurarlos en unidades didácticas o secuencias didácticas.

Continuando con la categorización de la información resalto entonces esta categoría como un aporte más a la información sobre los procesos de lectura y escritura:

#### **4.4 La lectura y la escritura como una actividad cotidiana. Usada para expresar sentimiento y contar lo que hacen**

Leer y escribir son actos del día a día en la escuela rural, realizados por los y las estudiantes y para ellos y ellas en la escuela, es la razón de ser de todo acto educativo que enmarca las prácticas propias de la vida de los sujetos que las experimentan.

Campos y Restrepo (2002), citados por Céspedes (2014) plantean que:

La cotidianidad se configura en el continuo y repetido ejercicio de hacer-decir siempre presente, es decir, en la práctica. De ahí que toda práctica sea práctica cotidiana. (...) la práctica cotidiana implica repetición que es lo que significa nuevos sentidos (p. 23).

Desde esta concepción y el hecho cotidiano de leer y escribir, en la escuela lo hemos configurado como actos que son nombrados por los mismos sujetos que participaron en el proceso de sistematización, donde visibilizamos estas prácticas.

Para el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura las personas participantes manifiestan que les fue confuso, puesto que, como queda registrado en el grupo focal, había que cambiar la visión de que leer y escribir solo era transcribir del texto al cuaderno. Es por esto que en sus respuestas hicieron sentir lo que realmente estaban significando otras formas de leer y escribir.

Como ejemplo de lo anterior Leydi, exalumna de la sede manifiesta:

Muy difícil profe, porque era como volver a empezar pero de otra manera, las actividades que hacíamos de lectura y escritura eran muy llamativas para mí, ya no

utilizábamos tanto las guías y las actividades de escritura y lectura las hacíamos utilizando libros de cuentos, historias, me acuerdo que las lecturas que hacíamos todos los días me ayudaban a reflexionar. (Entrevista, enero 2017)

Esta posición crítica de reflexión hace parte del legado de Freire, cuando expone que: "... la educación es la herramienta esencial en la formación crítica de los sujetos, creando espacios democráticos que propongan prácticas en defensa de su libre actuar" (1985, p. 114) En este sentido, la educación para Freire es darle al educando conciencia para asumir su rol, que se manifiesta en la liberación de la opresión; esta es una forma de percibir su realidad social, y al hacerlo el sujeto está haciendo historia; es protagonista de su historia.

Por otro lado, la utilización de las guías de aprendizaje ya no se ve como el único recurso de aprendizaje en la escuela; los y las docentes convertían las guías en la única herramienta para los procesos de lectura y escritura, una forma de transcripción mecánica de contenidos, Dejábamos de la lado el verdadero valor que tiene leer y escribir.

Yo digo profe que además de las tareas que se hacían con las guías mis hijos aprendieron y mejoraron mucho la lectura y la escritura con todas las actividades que hacíamos en la casa, en la escuela, cuando buscábamos mucha información de la vereda, de la historia, también profe cuando leíamos con ellos y analizábamos los libros, los talleres." (Entrevista a Sirley madre de familia, enero de 2017).

En consonancia con esta discusión en la investigación de Serna y Giraldo (2016) manifiestan que, "...el uso de las guías genera inconformidades en los padres de familia y estudiantes, quienes cuestionan la efectividad de las mismas para el aprendizaje" (p. 43), estos planteamientos me generaron inquietudes frente a mi propuesta, ayudándome a configurar otras formas para leer y escribir y es especialmente tomando en cuenta el contexto de los y las estudiantes.

Y con más argumentos, Oscar del grado cuarto expresa: "La lectura y la escritura sirven para uno demostrar lo que he aprendido, demostrar que las luchas que uno hizo sirvió de algo, para salir adelante y tener un futuro donde vivir mejor". (Grupo focal, enero de 2017)

Siguiendo esta ruta de argumentación durante la entrevista una madre de familia expresa: “Yo pienso profe que cuando los niños saben leer y escribir mejor se vuelven más conscientes de las cosas.” (Enero de 2017)

La escritura como creación sociocultural implica comprenderla como un instrumento que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior. Ella les permite interactuar con otros sujetos culturales para crear otros universos. En palabras de Vygotsky (2000):

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento (Pág. 234).

Con estas posibilidades de lectura y escritura en la escuela, los niños y las niñas lo asumen como magia para comunicarse con el otro, un contacto que les permite la interacción y el encuentro consigo mismo, para luego compartir y tener la posibilidad de proyectarse con su participación y su palabra. Este mundo de posibilidades lo construimos a través del lenguaje. Es decir, si las prácticas educativas las realizamos desde otras perspectivas, estrategias, incluso metodologías que rompen con lo normal, está inmerso un diálogo de posibilidades para la transformación social.

El reto es articular en el aula todas estas posibilidades de la cultura escrita que afuera de la escuela se practique, se disfrute, se comparta y se pueda vivenciar como parte de los diferentes aprendizajes. Por ende, la escuela, desde esta apuesta, debe brindar a los niños y las niñas verdaderas oportunidades para acceder a la cultura escrita.

En esta perspectiva, maestros y maestras interpretan las prácticas educativas en el marco político y social: en lo político, por cuanto que recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela.

Dimensionar la lectura y la escritura, como prácticas socioculturales, significa romper con paradigmas y con algunas nociones que a lo largo de la historia fueron marcando la cotidianidad de la escuela rural. Al respecto Lerner (2001) se refiere, en uno de sus textos, cuando dice que busca

Contribuir a instalar en la escuela las prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, comprender por qué resulta tan difícil producir transformaciones profundas en la institución escolar- esas transformaciones que son imprescindibles para que todos los alumnos lleguen a ser lectores y escritores-, elaborar herramientas que permitan superar esas dificultades... (p. 22)

Resulta difícil emprender estas transformaciones cuando las prácticas educativas de maestros y maestras están enmarcadas desde lo urbano, la modernización y la globalización, por eso es necesario que el punto central del proceso de transformación considere esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde desarrollamos determinadas actividades y ejercicios académicos,

Por eso considero de gran importancia nombrar la posición de una madre de familia en el transcurso de la entrevista, cuando enfoqué la pregunta en la forma que aprendieron a leer y escribir los niños y las niñas en la escuela:

Profe, me acuerdo que ya la cartilla nacho no la usamos más, que era lo que se hacía con la otra profe cuando mis hijos mayores estudiaban, con usted fue diferente porque en mi casa no se leía y era muy difícil acompañarlos.” (Entrevista Zoraida, enero de 2017)

Esta reflexión me permite validar las transformaciones culturales que se crearon en la escuela en los procesos de lectura y escritura, dejar los textos que de alguna manera fueron creados por otros para vivir oprimidos en el contexto educativo significa en palabras de Freire (1968):

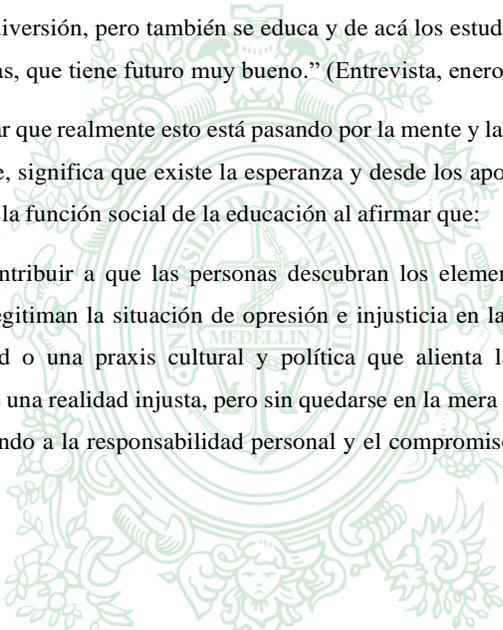
Un aprendizaje que considere un sujeto implicado en su contexto debe generar procesos de cambio desde un pensamiento crítico y liberador donde se reflexione el aprendizaje, mirándolo a este como oportunidad de potenciar al sujeto, la fortaleza para generar nuevos procesos de cambio, a partir de tomar el verdadero valor de la

vida, donde la alteridad y la igualdad sean la bandera para mejorar el mundo.” (p. 110).

Otra de las madres de familia que participó en la construcción de estas narraciones anota: “Profe, esta es una escuela muy buena que aquí los niños no aprenden solo escribiendo en el cuaderno pa – pe – pi – po – pu, sino también que se aprende jugando, acá todo es como diversión, pero también se educa y de acá los estudiantes que han salido son buenas personas, que tiene futuro muy bueno.” (Entrevista, enero de 2017)

Poder pensar que realmente esto está pasando por la mente y la piel de la comunidad de la cual soy parte, significa que existe la esperanza y desde los aportes de Freire (1992) cuando se refiere a la función social de la educación al afirmar que:

Se debe contribuir a que las personas descubran los elementos ideológicos que ocultan o legitiman la situación de opresión e injusticia en la que viven, es decir, una realidad o una praxis cultural y política que alienta la investigación y la denuncia de una realidad injusta, pero sin quedarse en la mera transcripción teórica, sino apuntando a la responsabilidad personal y el compromiso para transformarla. (p. 110)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## **5. UNIDAD DIDÁCTICA, COMO APORTE A LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL MODELO DE ESCUELA NUEVA EN LA SEDE POPALITO DEL MUNICIPIO DE BARBOSA**



La escuela es un espacio donde se produce un cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relaciona dialécticamente la cultura humana y las prácticas que identifica un grupo poblacional, en este intercambio es fundamental la participación de las familias y la comunidad en general, es allí donde estas prácticas, cobran más fuerza y se puede producir una transformación de las mismas, llevando bajo la forma de culturas específicas-familiar, comunitaria y escolar- de todos los sujetos que lo conforman.

(Retomando palabras de Freire en su Pedagogía de la Esperanza)

### **5.1. Descripción de la unidad didáctica**

El diseño e implementación de la unidad didáctica hace parte de un intento por aportar a la construcción de estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula y fuera de ella, en el contexto rural, las cuales deben partir de las posibilidades y vivencias que experimentamos en el aula, durante diferentes momentos en la cotidianidad y necesita la creación de situaciones que favorezcan el diálogo, y permitan a los y las estudiantes conocer la funcionalidad del lenguaje en distintas situaciones de uso para que el aprendizaje tenga sentido, lo cual logramos si trabajamos

siempre con textos reales y planteamos situaciones en la escuela centradas en la lectura y la escritura, con diversidad de textos que aporten a los niños y las niñas para que puedan desempeñarse tanto en el ámbito escolar como social.

Además de esto, la unidad didáctica está pensada para dar sentido a los objetivos que presento en el proyecto y dinamizan todo el recorrido que elegí para sistematizar mi experiencia. Por lo tanto, la unidad didáctica es una herramienta de planeación que me permitió considerar de manera integral todos los elementos que están implícitos en el proceso educativo, por lo que puede convertirse en una guía para docentes durante todas las fases o momentos del proceso educativo. A través de la unidad didáctica planificamos el trabajo cotidiano en el aula, tomando en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera coherente, facilitando la globalización de los conocimientos, así como la contextualización de los mismos a partir de la realidad que rodea a los y las estudiantes.

La presento en varios momentos así: Los objetivos didácticos, la justificación, una aproximación a su significado desde algunos autores, las diferentes propuestas didácticas de lectura y escritura enmarcadas en la posibilidad de aportar a estos procesos en la escuela rural.

## **5.2. Objetivos didácticos**

Implementar nuevas estrategias didácticas que permitan mejorar la formación de niños y niñas en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura.

Permitir a los niños y a las niñas aprovechar al máximo la experiencia de la lectura y la escritura valiéndose de estrategias transformadoras que tengan en cuenta la particularidad de cada contexto.

Reconocer y valorar una experiencia en la que, con hechos materiales y resultados, pueda evidenciar cómo es posible fomentar la lectura y la escritura en un ambiente escolar, que vincula afectiva y pedagógicamente a las familias y la comunidad en general.

Potenciar el pensamiento creativo a través del uso del lenguaje como forma de expresión de los sentimientos y las emociones.

### 5.3 Justificación

El concepto de unidad didáctica según Escamilla, (1993) citado por Pulido (2015) es definido como:

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (p. 39).

Es decir, la autora plantea que la unidad didáctica se vería como una unidad de trabajo diseñada y desarrollada por el docente acorde a las características propias de cada aula, ajustada y secuenciada. Con una duración determinada que estará supeditada a los aprendizajes de los estudiantes, y que, organizada en diferentes sesiones, tiene como un único fin lograr el aprendizaje de los estudiantes con un tema en específico. (34)

Esta unidad didáctica fue diseñada a partir de la sistematización de la experiencia “aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura a partir de la relación escuela-comunidad de la institución educativa Yarumito, sede Popalito, del municipio de Barbosa, Antioquia”. La implementación de cada una de las actividades está pensada, no sólo para la sede donde la realice, si no, también para dar a conocer a los compañeros y las compañeras rurales del municipio, para que las adopten a sus procesos como estrategias de enseñanza en lectura y escritura. Consta de seis secciones con una actividad macro que da pie a poder transversalizar las actividades en los diferentes momentos de lectura, que se llevan en la escuela. Además, pueden modificarse de acuerdo a las necesidades.

Para lograr lo antes expuesto, tuve en cuenta las características del grupo al cual va dirigida la unidad didáctica, el contexto en el cual se desarrolla, la participación de la familia, la comunidad y su inserción en el nivel y modalidad del programa educativo en el que se lleva a cabo, en este caso Escuela Nueva. La sistematización podría proporcionar criterios que pueden servir de pautas en situaciones similares a la del caso observado por parte de otros docentes del área rural.

Para tener un acercamiento al desarrollo de la unidad didáctica es necesario definir qué entiendo por unidad didáctica, desde qué autores y cómo dicha unidad pasó por las fases en la construcción de la investigación que sustenta este trabajo.

Medina (1971) citado por Pinto y Zambrano (2009), define la unidad didáctica como un:

“Método de organización” y además asegura que “proporciona un aspecto significativo y comprensivo” de cualquier disciplina que se trabaje. Es decir que una unidad didáctica, como lo mencionamos anteriormente, es una estructura que permite organizar de mejor manera contenidos y actividades para enseñar determinada disciplina o tema. (pág. 64)

Por otra parte, para Sans (2002) la define como “...un conjunto ‘necesario’ de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los enfoques comunicativos” (pág.17). Esta autora utiliza esta denominación para referirse a una unidad desarrollada bajo el enfoque por tareas; para referirse a una unidad didáctica bajo el enfoque comunicativo asegura que “...es una unidad que gira en torno a un ámbito discursivo” (pág.17); es decir, que, en una unidad didáctica, bajo el enfoque comunicativo, tengo en cuenta “en qué tipo de texto se manifiestan determinados recursos funcionales y qué destrezas se ven implicadas”.

De acuerdo a las definiciones encontradas, mi postura frente a como entiendo la unidad didáctica la resumo diciendo que: es un instrumento de trabajo que me permitió organizar mi práctica educativa, con actividades realizadas con los niños y las niñas, las familias y miembros de la comunidad, para articular procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la integración y participación de la comunidad.

#### 5.4 Elementos que componen una unidad didáctica.

El primer elemento a considerar para la elaboración de una unidad didáctica es el eje organizador o elección del tema en torno al cual la organizo. Existen varias alternativas para elegir ese eje, ya que este puede ser un tema, una actividad, un acontecimiento, una fiesta importante o la adquisición de un hábito o habilidad.

Para lo cual requiero algunos elementos a tener en cuenta:

- **Título de la unidad didáctica:** La unidad didáctica debe tener un título que la identifique tanto por su contenido como por la relación que tiene, con respecto al eje temático. Esta función de identificación es la de estructurar la unidad didáctica y orientar el contenido de la misma. Puede formularse como enunciado o como problema o interrogante, es de vital importancia que sea interesante y motivador para el o la estudiante.
- **Objetivos y/o competencias:** se debe establecer el objetivo general del curso y los objetivos específicos de la unidad. Se puede mencionar también las habilidades, conocimientos y actitudes que se deben desarrollar. Es posible diferenciar entre los objetivos de enseñanza y los de aprendizaje, considerando que los primeros van dirigidos a mi función docente y los segundos a los procesos de los y las estudiantes.
- **Secuencia de actividades:** En esta parte se establece una secuencia de aprendizaje, en la que las estrategias estén íntimamente interrelacionadas y que lleven a lograr los objetivos establecidos.
- **Recursos materiales:** Las actividades abarcan recursos o materiales didácticos, en ellas se debe englobar todos los materiales necesarios para el logro de los objetivos. Los tipos de materiales pueden ser visuales, materiales impresos, lecturas en formato PDF apuntes, materiales cognitivos, esquemas, fotografías, documentos, videos, audios etc.
- **Evaluación:** son las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los y las estudiantes, para ello, deben ser situadas en el contexto

general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.

### **5.5. Unidades didácticas**

Realizaré algunas precisiones sobre la configuración de las unidades didácticas y cómo éstas fueron pertinentes para el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela. Las enunciaré de la siguiente manera:

a) Otras formas de leer y escribir con una mirada sociocultural del lenguaje, b) un momento en la historia, c) La familia dejando huella, d) Recuperación de la historia de la vereda.

Estas me permitieron abordar la lectura y la escritura como objetos de enseñanza reconociendo su devenir histórico y cultural en determinadas dinámicas sociales. Indican que lo necesario es hacer de la escuela un espacio para la lectura y la escritura en la cual, estas sean conjuntos de estrategias prácticas vitales, donde leer escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, estas construcciones curriculares caracterizan el trabajo en la escuela rural, implementadas, específicamente en la sede Popalito, para la transformación de procesos en la escuela.

Cada uno de nosotros desarrollamos el lenguaje tanto oral como escrito, a lo largo de nuestras vidas, cuando encontramos nuevas experiencias y nuevas necesidades. Cada interés nuevo crea una necesidad de lenguaje nuevo. Continuamos aprendiendo un lenguaje cada vez que tenemos una nueva forma de ver y sentir las realidades que nos ofrecen las experiencias de la vida.

Los diferentes procesos que he implementado en la escuela desde la lectura y la escritura, han permitido, con cada una de las unidades didácticas, desarrollar una relación comunicativa con el otro. Además, despertaron un interés y acogida por el otro, que se establece desde la subjetividad y la intersubjetividad, adecuó un lenguaje de acuerdo con las necesidades de mis estudiantes, relaciones simétricas iguales, en contextos distintos, edades distintas pero ambos requeridos, el uno del otro, para llegar a la transformación.

### 5.5.1 Otras formas de leer y escribir en la escuela: diario de campo

Creación de diferentes textos por parte de los y las estudiantes, los cuales son compartidos en clase, en la casa y en las diferentes reuniones con las familias.



Ilustración 6: Creaciones literarias de los niños y las familias de la Sede Popalito.



Ilustración 7: .Las historias escritas y contadas por los estudiantes en la Sede, generan disfrute, atención y alegría. El diario de campo realizado por los niños y niñas como herramienta para escribir y dar cuenta de todo aquello que es significativo en su proceso de escolarización

El Diario de campo: Es un cuaderno que viaja todos los días desde la escuela hacia la familia, en él los niños y las niñas les cuentan a sus familias lo que viven en la escuela. Leíamos el diario en la escuela, para empezar las clases. De esta forma, lo convertimos en una estrategia para recordar el día a día y me permitió poder evaluar qué fue significativo para niños y niñas, e incluso conocer detalles del currículo oculto. La experiencia apunta al

aprendizaje significativo y a la conformación de una comunidad de lectores y escritores, esta estrategia posibilita la producción de relatos y la manifestación de la identidad, el pensamiento y las emociones.

El diario es un registro de elementos que ponen de manifiesto aspectos del aprendizaje de cada uno de los niños y las niñas a lo largo de un período de tiempo. Incluye la narración de los momentos vividos por ellos y ellas, sus experiencias significativas que enmarcan algunos detalles que pueden ser importantes al momento de escribirlos.

En el diario de campo puedo contar momentos de mi vida, lo que estoy viviendo, por qué mi vida tiene cosas alegres, tristes, maravillosas, momentos felices con la familia, cuando compartimos, nos cambiamos de casa, cuando conocimos compañeros nuevos, de los compañeros, como me tratan” (Estudiante, grupo focal, enero 2017).

Los y las estudiantes podían incluir además notas, dibujos, fotos, cuentos. Esta unidad didáctica me sirvió para innovar estrategias de enseñanza y otras formas de expresión. Ahora bien, como no hay dos personas iguales, no hay diarios iguales, aunque las actividades en el aula sean las mismas; esto permitió un acercamiento de los niños y las niñas a la lectura y la escritura y a partir de allí, identificaron aspectos importantes de sus contextos y sus vivencias.

El diario comprendía no sólo la escritura de niños y niñas sino también los comentarios escritos por la maestra, que en su momento aumenta y hace más profundo el conocimiento sobre el o la estudiante a la que me refería, además detectar y contrastar la visión que tienen de su entorno, de las clases, de su papel en el aula y su relación con los compañeros y las compañeras.

Sus relatos fueron otras formas de contar sus experiencias, poner en evidencia las relaciones que establecen con los otros o que los otros establecen con ellos, de gran importancia para que los niños y las niñas puedan interpretar su propia vida al hablar de lo que les sucede. De allí que, la perspectiva sociocultural del lenguaje permite darle cabida a otras apuestas, otras maneras de hacer en el aula, lo dice Zavala (2008) cuando afirma que “si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir también cambia nuestra

manera de fomentar su aprendizaje” (p.5). Los y las estudiantes llevaban estos diarios a sus casas, leían los relatos que otros compañeros/as habían escrito y hacían comentarios a los mismos. Al final del día, escribían sus vivencias, experiencias y pensamientos vinculados al tema del día o simplemente algo muy significativo en su día escolar, la enseñanza trasciende de las aulas de clase involucrando la cultura y lo que la gente hace con estas socialmente.

Delia Lerner (2001), plantea que la escuela tiene la responsabilidad de formar a los y las estudiantes como ciudadanos de una cultura escrita. Esto implica:

... hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición, o para rebatir otra que consideran peligrosa, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (pág. 26).

La enumeración que hace la autora obedece a los propósitos que tienen los sujetos en sus prácticas de lectura en el seno de una cultura y sociedad; y estas mismas funcionalidades son las que se deben preservar en la escuela. Su insistencia es muy precisa: y es que, el sentido que tienen en la escuela la lectura y la escritura, sea fiel al sentido de estas prácticas por fuera de ella. Ahora, buscar que los estudiantes se apropien de la lectura y la escritura y que participen de ellas como prácticas socioculturales permite formarlos como ciudadanos. Y, es también educar, no para reproducir el mismo orden establecido, sino para democratizar el acceso al saber, a los conocimientos. En este orden de ideas, la lectura y la escritura, como constructoras de sentido, se convierten en emancipadoras del pensamiento, al permitir, no solo develar el sentido de los textos y contextos abordados, sino, darle sentido a la existencia, al mundo, a los seres que lo habitamos y a las relaciones que tejemos entre nosotros.

### 5.5.2. Un momento en la historia



*Ilustración 8 Los niños y las niñas recogen en sus escritos las historias que son contadas por su padre, madre, abuelos, vecinos y que luego se comparten en la escuela como actividad placentera en los procesos de lectura y escritura.:*

Esta unidad didáctica permite la escritura y la lectura desde la familia, es evidente en sus escritos cómo cuentan sus historias, lo significativo, gracioso o a veces triste de lo que para ellos/as es historia.

Estas estrategias las realizábamos en la escuela los fines de cada mes, preparaba a los niños y las niñas sobre el tema que deseábamos conocer, por ejemplo: los mitos, leyendas, bailes, fiestas importantes, eventos, etc. Le entregaba a cada estudiante la carpeta para ser decorada por ellos, ellas y por los demás miembros de la familia, cuando era el momento de llevarla a la escuela la socializábamos con el grupo; una especie de tertulia para niños, es allí donde conocimos más de sus territorios. Les permitía también que las compartieran con otras familias para que hicieran parte de la socialización de la historia. Y, para conocimiento de la comunidad aprovechaba las reuniones de familias para compartir y disfrutar de cada una de las historias. Oportunidad que permitía en la escuela vivir la tradición oral, disfrutarla, sentirla y compartirla para el conocimiento propio y del otro.

Palabras de una exalumna de la sede, que participó algunos años de la experiencia, reafirman lo importante que son las historias contadas por la familia

...mi mamá y mi papá casi no sabían leer, pero cuando yo llevaba las tareas sobre los cuentos, las historias ellos me ayudaban a construirlas, o sea mi papá tenía

mucho para contar y me decía que escribiera para que otros aprendieran de cómo se trabaja en el campo”. (Entrevista, enero 2017).

Fue una unidad didáctica que permitió fortalecer los lazos familiares, a partir de las diferentes narraciones, historias y demás. También ayudo a potenciar la lectura y la escritura, la oralidad y la escucha en la escuela.

*Ilustración 9: La familia participando en las diferentes actividades en la escuela en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Con ayuda de la familia aprendí a leer y a escribir.*



“Las actividades que hacíamos de lectura y escritura eran muy llamativas para mí, ya no utilizábamos tanto las guías y las actividades de escritura y lectura las hacíamos utilizando libros de cuentos, historias, me acuerdo que las lecturas que hacíamos todos los días me ayudaban a reflexionar”. (Exalumna de la Sede).

*Ilustración 10: Los niños y las niñas realizan las tarjetas de invitación para las familias donde se convoca a los diferentes encuentros y fechas especiales de lectura y escritura en la escuela.*



Incluir a las familias dentro de los procesos que realizamos en la escuela, significa involucrar a sus miembros como agentes partícipes del primer aprendizaje y que facilitan, además, reforzar los lazos familiares vinculando a los miembros a los distintos procesos, generando colaboración y estableciendo un vínculo muy importante que les da seguridad y

que los motiva al mejoramiento continuo. La idea es aprovechar las instancias cotidianas en las cuales tenemos contacto con la lectura y la escritura, no debemos olvidar que la alfabetización surge en la vida real, donde usamos la lectura y la escritura para cumplir con determinadas funciones.

En la lectura y escritura de estos textos artesanales “tarjetas” está la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que cada uno de los textos proporcionaría dentro del contexto. Es decir, tienen la funcionalidad de dar a entender la importancia de la temporalidad en que se escriben y los mensajes que se emiten con la intención de propiciar su interpretación y el significado que tiene la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto, con la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer y escribir para luego relacionarlas con el contexto del lector.

Para las reuniones se realizaron invitaciones a las familias y a miembros de la comunidad a través de unas tarjetas, realizadas por los mismos niños y niñas. En ella estaba escrita la actividad de lectura y escritura que íbamos a realizar. Estas actividades fueron planeadas de acuerdo con los diferentes temas: creación de cuentos, un personaje especial, una receta, hablar de las plantas medicinales, la producción agrícola de la vereda, las familias, tertulias, invitación a los abuelos, etc. Esta vinculación a los procesos de lectura y escritura, no sólo era para los y las estudiantes, sino también para poder incorporar a la cultura escrita a los padres de familia, poder acogerlas, romper con esa ausencia que había de ellos en estos procesos y establecer una relación más directa con la lectura y la escritura.

Estas creaciones las expuse en la cartelera de la escuela por un tiempo determinado, con el fin de que los niños y las niñas pudieran tener una cercanía con las producciones de las madres de familia. Para guardar el registro las llevaba a las carpetas de cada uno de mis estudiantes.

### 5.5.3. El cuaderno viajero:



*Ilustración 11: El cuaderno viajero como herramienta pedagógica para que las familias escriban las propias historias.*

Llevaba una primera carta de presentación, donde les contaba a las familias en qué consistía la actividad, cada día el cuaderno iba a las casas de los niños y las niñas de la escuela, de forma rotativa, y era regresado a la escuela cuando la familia había escrito para los y las estudiantes.

Esta unidad didáctica es otra forma de encontrar significado a la lectura y la escritura, trata de un libro con forma de maleta o introducido en una, decorada de manera atractiva, que en un primer momento tiene todas las hojas en blanco, llenándose poco a poco en cada uno de sus viajes, durante cada período. En él, los padres, los abuelos, los hermanos y otros miembros de la familia, escriben en casa algo que para ellos sea significativo. Es importante señalar que la primera actividad es la historia de vida del niño o de la niña, que en ese momento lleva el cuaderno viajero a casa. Por otro lado, la participación de los demás miembros de la comunidad puede ser simple: escribir frases, mensajes, alguna imagen dibujada u otra que haya sido recortada y pegada.

Cuando el cuaderno llegaba a la escuela le brindaba la oportunidad y el espacio para ser compartido, debía ser leído por el niño o la niña que lo portaba en ese momento.

Es necesario resaltar, que para los niños esta actividad era muy importante y era un momento que les generaba mucha curiosidad, esperaban con anhelo las noticias del libro, lo que generaba “siempre” un momento mágico de silencio, escucha y respeto, hacia el niño o la niña que lo ha traído, y de alguna manera para toda su familia. Al finalizar la exposición, aplaudíamos al niño o la niña y este lo entregaba al siguiente de la lista, para llevárselo. Esta actividad permitió que se sintieran protagonistas. Igualmente les facilitaba la exteriorización de sus sentimientos, desarrollando la capacidad de transmitir a los demás, cosas muy suyas, pertenecientes a su casa y su familia.

El propósito era la participación en ese círculo de comunicación del cuaderno viajero, que los niños y las niñas reconocieran que la escritura tiene sentido, que un texto cumple funciones específicas en determinadas situaciones de comunicación, como en el caso de los mensajes, las historias, experiencias que escribían. Y, enmarcado en esto, descubrían la necesidad e importancia de explorar el lenguaje escrito y oral, interesándose por comprender la manera como este funciona y plantearse hipótesis al respecto.

#### **5.5.4. La semana feliz, actividad pensada para la demostración de diferentes actividades orales y escritas de la comunidad y el valor que se le da a esta participación.**



*Ilustración 12: Esta imagen fue tomada en la semana feliz que es una actividad que se realiza cada año en la sede y para este caso se trataba de una actividad denominada: con material reciclable, pensando y creando en la escuela (archivo historial de la sede 2015).*

Es una estrategia que se desarrolla cada año en la escuela y que, desde mí llegada a la sede, he realizado con responsabilidad, alegría y compromiso, con el objetivo de involucrar a los miembros de la familia y a la comunidad en el desarrollo de actividades que tienen que ver con la vida escolar. En esta, los padres, las madres, hermanos/as, primos/as, abuelos/as, y quienes puedan asistir, comparten y acompañan a los escolares en sus actividades de acuerdo con la temática elegida. Estos invitados, que se convierten en otros miembros de las clases, leen cuentos, colorean, juegan, cantan, participan en rondas, cuentan anécdotas, trabajan con materiales reciclables, comparten sus recetas y, algo muy importante dentro de la actividad, se va construyendo en familia una producción escrita en forma de cuento, canción, una tarjeta o cartelera de los momentos significativos de la vida de los niños y las niñas. Se termina la semana de las actividades con una exposición en la sede.

#### **5.5.5. La Familia Dejando huella.**

Desde Los cuentos contados por los abuelos y las abuelas como forma de recuperar la historia de la vereda.

Esta secuencia permitió conocer los saberes y legados de los abuelos y abuelas de la comunidad, que hicieron parte del proceso de sistematización y que acompañaron a los niños y las niñas en la construcción de textos que reforzaron los procesos de lectura y escritura.

Al respecto la estudiante del grado quinto dijo: “Aprendimos leer y a escribir con los abuelos, ellos nos contaban cómo era la escuela en tiempos pasados, cómo era la tienda, como era la escuela del tablazo y cómo era la navidad”. (Grupo focal, enero 2017).

En esta estrategia la familia es la protagonista principal de la escritura, sus creaciones se dan a partir de temas o particularidades del momento, es decir, escribían desde las creencias de nuestros antepasados, aspectos religiosos de las familias de antes, las leyendas de los antepasados etc.



*Ilustración 13: Encuentros con los abuelos y abuelas, actividad donde compartían sus saberes. Tomada del historial de la Sede Popalito (2015).*

Dentro de las unidades didácticas se deben tener en cuenta los materiales básicos y recursos que se utilizaron los cuales tienen una característica muy importante y es que estos son materiales reciclables, los cuales, en su reutilización, se genera en los niños y las niñas el respeto y cuidado por el medio ambiente. También materiales de su uso cotidiano en la escuela: cuadernos, hojas, colores, papel de colores, cartulinas, tijeras, pegante, entre otros.

#### **5.6. Reflexiones sobre los aprendizajes.**

La sistematización de las secuencias didácticas me permitió adquirir conocimientos, con una actitud crítica, a partir de las experiencias cotidianas. Igualmente, conducida a la integración e incorporación de todos los factores que forman parte de la realidad comunitaria. Todo ello implica, asimismo, procesos de interpretación y análisis que me motivaron a realizar cambios en la práctica pedagógica cuando lo consideré pertinente

Con la sistematización de la unidad didáctica crece la esperanza de saber que es posible la transformación de los procesos de lectura y escritura en la escuela, con otras formas de leer y escribir. Poder ofrecer a la educación rural una mirada crítica frente a los procesos que son implementados y que causan inconformidades y desaciertos en su implementación. Lograr el acercamiento de las familias a la escuela, poder contar mi

experiencia en una forma más vivencial, me permitió creer que estoy contribuyendo a la transformación de la realidad de la educación rural.

La escritura como creación sociocultural implicó comprenderla como un instrumento que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior. Al respecto Vygotsky (1990) dice que:

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento (pág. 334).

La implementación de las secuencias didácticas en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura logran inducir al mundo de la reflexión y de la proyección. Las evidencias consignadas salen y se muestran con otros referentes conceptuales, los que nuevamente se someten al proceso. De esa manera hay un quehacer conectado desde lo empírico y lo teórico en continua confrontación y crecimiento, útil para la transformación de la realidad.

Durante la realización de este trabajo de sistematización me di cuenta que también hay desaciertos, y estos son aspectos que debemos tener presentes en el trabajo que se quiere realizar en la escuela, es decir:

Los registros de las actividades son llevados a casa al finalizar el año escolar. Durante este proceso de investigación en la maestría, reflexiono sobre la importancia de hacer un aporte a la biblioteca de la sede con estas creaciones, las cuales servirán como insumo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que, por cierto, de ello, hay poco.

También estas creaciones realizadas por las familias como las recetas, las plantas medicinales y sus usos, historias de la vereda, son escritos que por su excelente producción deben servir como fuente de consulta en la escuela y así hacer de estos procesos momentos de historia.

Propiciar espacios de encuentros en la escuela para estas actividades fue muy difícil porque no existía en las familias una cultura de la lectura y la escritura, como procesos esenciales en la formación de los niños y las niñas, además, porque estaba en ellos la convicción de que solo se aprendía con la cartilla “Nacho” y que las guías de aprendizaje, eran los únicos textos que se podían leer en la escuela.

### **5.7 MIS LOGROS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.**

Es una recopilación de historias e investigaciones que se realiza desde la escuela con la familia. Estas prácticas pedagógicas las convertí en un escenario, donde como maestra de escuela rural dispuse todos aquellos elementos propios de mi personalidad académica y personal; desde la parte académica lo relacionado con mi saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico, permitiéndome reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades de mi quehacer en el aula. En lo personal, utilicé elementos como el discurso, relaciones ‘intra’ e inter personales, para fortalecer lazos de comunicación asertiva los cuales son ejes fundamentales en una comunidad educativa, logrando evidenciar en su participación el interés no solo por ir a recibir un boletín sino a hacer agentes participes en la escuela.

En el desarrollo de estas estrategias con la comunidad, trabajé con empeño y dedicación dando resultados progresivos en la labor educativa y esto hizo que la experiencia pudiera ser narrada y compartida con otros en distintos escenarios, mostrando otros procesos que aportan a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en Escuela Nueva.

Desde SEDUCA el año 2013, se promovió a través del Premio “Antioquia la más educada” la sistematización de las buenas experiencias redactadas y mostradas por sus educadores. Así mismo el Municipio de Barbosa quiso reconocer la riqueza en los diferentes sectores y después de haber compartido a través de la Dirección de Núcleo Educativo de todos aquellos momentos en las diferentes gestiones administrativas, académicas y comunitarias, se dispusieron a la tarea de difundir este tipo de acciones y mostrar a la comunidad educativa los talentos y valores de los maestros como una vivencia

que promueva el mejoramiento de la calidad y profesionalismo, dedicación y entrega en el arte de educar y formar nuestros ciudadanos.

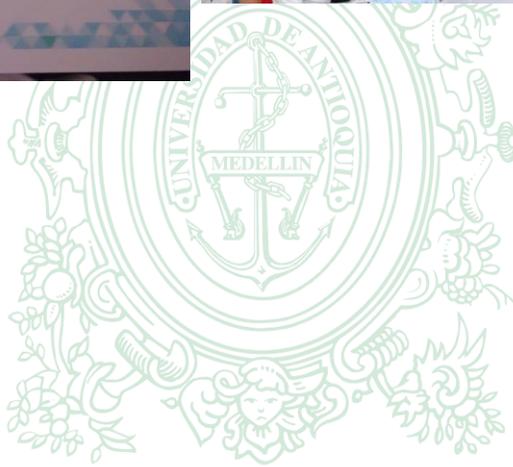
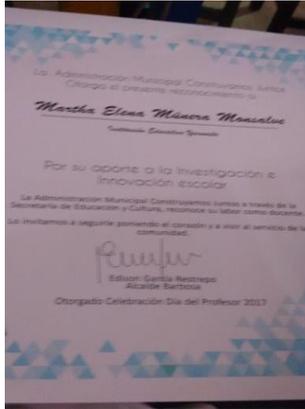
Fue así como en el año 2014 participé en una exposición de experiencias significativas en representación del municipio, y recibí un reconocimiento público por la “experiencia significativa desde lo pedagógico”, en la cual se reconocía la participación en el proyecto **Leer y escribir ahora si es divertido**, en el primer carrusel de experiencias significativas, al igual por las fortalezas, aptitudes y desempeños con la comunidad educativa y proyección comunitaria.



Ilustración 14: La fotografía expuesta da cuenta del reconocimiento en la participación de experiencias significativas en el municipio de Barbosa en el año 2014

Las prácticas pedagógicas han sido parte fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, y en los distintos escenarios educativos municipales. Lo cual me ha permitido avanzar y fortalecer el campo investigativo y práctico, los cuales fueron reconocidas a nivel municipal y en la I.E. Rural Yarumito, en la cual soy maestra en la Sede Popalito. Para este año 2016 mi reconocimiento fue:

**Por su aporte a la investigación e innovación escolar (2017).**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 6. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones que quiero nombrar la relaciono con el texto de Freire (1992), al referirse a la sistematización como tiempo de creación y recreación, palabras que me conectaron con mi trabajo de investigación de esta manera: “En él, pensar y repensar mis relaciones con y en el contexto original. Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el texto venían naciendo en la acción- reflexión- acción en que participamos tocados por los recuerdos de sucesos ocurridos en las tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y recreación”.

Entiendo la sistematización, entonces, como una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. Encuentro una relación directa con lo planteado por Freire en su libro pedagogía de la esperanza, “para mí la narrativa que se construye desde el texto es el contar y reflexionar sobre sus prácticas en el contexto”.

De esta manera he logrado, durante los años en los cuales viví mi experiencia, despertar en los niños y las niñas el interés por la lectura y la escritura, creando condiciones que facilitan el conocimiento de la región, de la historia local, de las costumbres, lo que refuerza el conocimiento específico que debe lograrse en los grados escolares iniciales. Estas experiencias de aprendizaje que los alumnos viven a diario, se transforman en escrito, puesto que de cada una escriben, lo que ha mostrado, en su ejecución, que en el proceso de saber escribir se “engendra la posibilidad de almacenar y transformar información” (Tolchinsky, 1993, p. 73) y de transformar el lenguaje, agregando nuevas palabras y generando organizaciones de significados, como forma lingüística de crear expresiones alternativas que les sirven para aumentar y profundizar en el nivel del léxico y de enriquecer el discurso propio.

En otras palabras, el ámbito rural es el escenario que marca con mayor fuerza la construcción de las concepciones sobre lectura y escritura en la escuela, puesto que es el lugar donde tienen mayor cantidad de interacciones relacionadas con este; esta propuesta

buscó la participación de las familias y algunos miembros de la comunidad, no solo para la ayuda de hacer tareas, fue más bien que sus integrantes se sintieran protagonistas del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y las niñas.

Ya las investigaciones de Ferreiro y Teberosky habían demostrado que los niños son sujetos activos en la construcción de conocimiento a través sus acciones sobre los objetos, las constantes confrontaciones de sus propias hipótesis con el mundo y las interacciones con los otros, además, como objeto social, el lenguaje escrito también es una práctica a la que los niños se aproximan mediante concepciones que han construido a partir de sus experiencias.

Esto conduce a una importante reflexión sobre el rol de la escuela y de la enseñanza. La escuela debe asumir de manera consciente la responsabilidad de brindar a los y las estudiantes los elementos necesarios para comprender el lenguaje como una práctica social y cultural. Debe repensarse como espacio de transmisión de cultura, pero también de producción de cultura. Como afirma Céspedes (2012) citando a Finocchio (2009) “pensar la escuela no como mero agente transmisor o replicador de saberes elaborados fuera de ella (en las universidades, en los ministerios, en los libros escolares, etc.) sino como espacio creativo en tanto tiene la capacidad de producir una cultura específica, singular” (pág. 93).

También las prácticas de lectura y escritura en los procesos de educación rural, particularmente en este contexto campesino, adquieren sentido en la medida que se encuentran con ellas para reconocerse en su cultura y para hacer proyecciones a través de encuentros que abrieron espacios para compartir sus propias experiencias y para hablar de las singularidades del contexto escolar, aspecto que resultó novedoso para las familias debido que no existía en la escuela.

Una propuesta construida desde los sueños y soñar, para Freire (1992) es, por un lado, una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres, porque soñar forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir y, por otro, soñar constituye un acto político necesario. Todo acto educativo necesita de una mirada crítica para lo cual es preciso redefinir el rol docente como el de un intelectual público, cuya tarea es la mediación entre personas y grupos, para lo cual es preciso la toma de conciencia de que la educación es una tarea

política, que no puede hacer abstracción de las cuestiones de valor y poder. Se requiere que tanto el docente como el alumno puedan reconocerse como agentes históricos, sociales y culturales.

Así que, “es responsabilidad de la escuela favorecer y acompañar el proceso de formación lectora de cada niño, de cada niña, de cada joven, durante todo el tiempo que permanezca en ella” (Fons, 2004: 1). Trabajar para incrementar la interpretación y producción de textos es la mejor manera de progresar en los aprendizajes específicos y del lenguaje; por eso, es responsabilidad de todo docente.

### **Una reflexión pertinente**

Una experiencia de investigación en educación como la que he querido compartir desde mi experiencia como maestra rural en este trabajo de investigación, permite una reflexión permanente de continuar pensando sobre el estado de las prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural, también la invitación a que los maestros y las maestras sistematicen sus experiencias, poder tener visiones diferentes de cómo abordar estos procesos en la escuela rural.

Los docentes debemos tomar conciencia de la labor protagónica en las instituciones educativas rurales, para que, en el marco de incertidumbre, escasez de recursos, vulnerabilidad, entre otras situaciones que condicionan las prácticas docentes, se haga una labor educativa con compromiso, que trascienda el aula y supere las adversidades.

Al contar historias, los maestros y las maestras hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones. Esta invitación se trata de persuadir para que permitan que se escuchen sus vivencias, sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven. Saberes pedagógicos puestos en juego en la experiencia que nos pueden relatar; ampliando la mirada aún más, si se puede organizar y compilar el conjunto de relatos de los maestros y las maestras del contexto rural, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos.

Freire (1992) nos dice:” La escuela que necesitamos urgentemente, es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje”.es por esto que el abordaje desde otras

experiencias educativas en el campo permite mostrarnos condiciones específicas de la escuela. Poder encontrar alternativas para la transformación de los procesos en lectura y escritura en el contexto rural y dar sentido al conocimiento como una construcción social que vincula los sujetos participantes. (p. 78)

El paradigma de la escuela tradicional debe transformarse, adoptando estructuras más dinámicas y flexibles con las cuales se encauce una educación abierta, en la que la participación de sus múltiples actores permita la autorregulación mediante un conjunto de elementos y componentes del saber, saber hacer y saber cómo, permitiendo la construcción del conocimiento no de forma lineal ni segmentada sino por el contrario una transformación abierta hacia la innovación, hacia la articulación con las demandas sociales y que sean congruentes con la realidad vivida

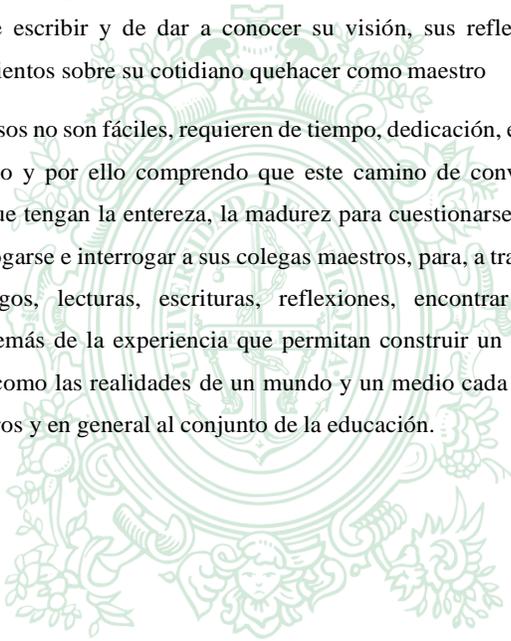
Así, la contribución de Lola Cendales (2000) en el campo investigativo se ha expresado en la construcción colectiva de algunas metodologías alternativas como la recuperación histórica y la sistematización, en el acompañamiento a diferentes experiencias de producción de conocimiento y en la formación de educadores e investigadores para realizarlos y apropiarse de las propuestas metodológicas; estos aportes han servido para que centenares de educadores en formación y en ejercicio se apropien de propuestas metodológicas en investigación. Ser un docente innovador, alguien que no se queda tan solo con lo que aprendió en su momento, sino que procura actualizarse cada día más y asume retos para transformar sus prácticas de aula, trabajando con ahínco, desde su contexto, integrando estrategias didácticas creativas, lúdicas, llamativas, identificando oportunidades de mejoramiento pedagógico e innovación para lograr que sus estudiantes aprendan y desarrollen competencias necesarias para su desempeño personal y social.

El maestro y la maestra, preocupados por su quehacer educativo deben interesarse por investigar y conocer las características del contexto social en el cual se encuentran inmersos los estudiantes. Conociendo las características sociales, políticas, culturales, económicas, familiares, educativas, de los estudiantes, el docente podrá direccionar los contenidos de los temas que enseña y utilizando una pedagogía apropiada hacer que los estudiantes se interesen por todos los temas y mejor aún por comprender como funciona la sociedad, como resolver los problemas de la sociedad y cuál es su papel en el mundo.

En el ejercicio pedagógico Estupiñan (2012) dice que:

Debe estar respaldado y alimentado por preguntarse constantemente, por la reflexión e indagación de lo que en el campo de la pedagogía y en otros campos del saber humano se está investigando, que se está haciendo, se está cuestionando, además de la obligatoriedad por parte del docente de sacar tiempo para hacer el ejercicio de escribir y de dar a conocer su visión, sus reflexiones, sus propios cuestionamientos sobre su cotidiano quehacer como maestro

Estos procesos no son fáciles, requieren de tiempo, dedicación, esfuerzo, constancia, paciencia, sacrificio y por ello comprendo que este camino de convertirse en docentes investigadores y que tengan la entereza, la madurez para cuestionarse, criticar su práctica pedagógica, interrogarse e interrogar a sus colegas maestros, para, a través de las continuas discusiones, diálogos, lecturas, escrituras, reflexiones, encontrar el camino y los conocimientos, además de la experiencia que permitan construir un adecuado, un mejor saber pedagógico como las realidades de un mundo y un medio cada vez más cambiante, exigen a los maestros y en general al conjunto de la educación.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Bibliografía

- AIGNEREN, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Universidad de Antioquia, Facultad De Ciencias Sociales y Humanas Centro De Estudios De Opinión. Recuperado De:  
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/.../1264>
- ACERO, L (2013). La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar. Trabajo de posgrado. Medellín: Universidad nacional de Colombia facultad de ciencias humanas.
- ACEVEDO M.et al. Estudio sobre experiencias significativas en Educación popular del adulto en Colombia. Aportes sobre metodologías cualitativa. Cali: Facultad del Valle. Educación y pedagogía Santiago de Cali; 1995. p 1-19.
- BLANCA CORTÓN ROMERO: La escuela, principal centro cultural de la comunidad. Dr. En Ciencias Pedagógicas MSc Desarrollo Cultural Comunitario, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” 2011.  
[blancacr@ucp.sc.rimed.cu](mailto:blancacr@ucp.sc.rimed.cu) Bogotá, MEN.
- CABRERA MUÑOZ, MARÍA. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación.
- CARLOS A. SANDOVAL CASILIMAS. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de la investigación social. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Icfes. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. Diciembre de 2002.
- CASTAÑEDA R. YENNY ELIZABETH. Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de La Calera. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Bogotá, Colombia 2012.
- CASTILLO E, VÁSQUEZ M. El rigor metodológico de la investigación cualitativa. Colombia Med 2003; 34(3):164-7.
- CASTRILLÓN, Silvia (2000) Estrategias para la construcción de lectores. En: Hojas de Lectura N° 57, abril de 2001. Páginas 23-26.
- CEPAL (2001). Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo. <http://archivo.cepal.org/pdfs/2001/S01121052.pdf>.
- CÈSPEDES, G. SANDRA. (2014).Practicas de lectura y escritura en contextos rurales. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia. Medellín.
- CÈSPEDES, LUZ (2012).Concepciones de niños y niñas del área rural sobre lenguaje escrito. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de educación.

- COLBERT, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Revista Iberoamericana de educación, (20), 107-135. Recuperado de [http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/escuela\\_nueva.pdf](http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/escuela_nueva.pdf).
- COLBERT, V. (2007). *De Colombia para el mundo*: premiada por Bill Clinton, completa con su modelo Escuela Nueva una racha de éxitos internacionales. Semana (Bogotá). No. 1327, 118-119
- COLL, C. (1986). Psicología genética y aprendizaje escolares. México: Siglo XX.
- \_\_\_\_\_(1986): "Los niveles de concreción del diseño curricular", en Cuadernos de Pedagogía, 139, pp.23-30.
- COMUNIDAD VEREDA POPALITO. (2014). Documento, Diagnóstico Veredal Popalito. "Una historia para construir, un territorio para conquistar, facilitadora del proceso: Antropóloga Aracelly Hoyos Gómez. Barbosa, Antioquia: Fundación SOCYA apoyado por: Empresa HIDRALPOR.
- CONTRERAS, C (2000) el modelo de escuela nueva: realidad latinoamericana
- CUARTAS, C, (2014). La formación lectora en la escuela rural. Perspectivas y reflexiones a partir de la práctica pedagógica. Trabajo de pregrado. Universidad de Antioquia. Medellín.
- DEL VALLE R. L. (2007). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas. (Tesis - doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperada de: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/tdx-0217110-130051/lvr1de3.pdf>
- DÍAZ Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana
- DIEZ GUTIÉRREZ, J. (s.f). La unidad didáctica. Recuperado el febrero de 2011, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm#elementos>.
- ESCAMILLA, H. Y. (1993). Perspectivas de la Tecnología Educativa. Recuperado el enero de 2011, de <http://www.scribd.com/doc/15790655/Perspectivas-de-laTecnologia-Educativa>.
- [ESCUELA NUEVA: Ministerio de Educación Nacional de...](#)
- ESCUELA NUEVA (1992) Generalidades y Orientaciones Manual de implementación Pedagógicas La lengua oral y escrita en Escuela Nueva de Colombia. Instituto Fronesis. Quito.
- ESTUPIÑAN, E NOEL. (2012). Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali.

- FERREIRO E. TEBEROSKY A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (1991). [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4.procesos\\_de\\_adquisicion\\_de\\_la\\_lengua\\_escrita.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4.procesos_de_adquisicion_de_la_lengua_escrita.pdf).
- FERREIRO, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4.procesos\\_de\\_adquisicion\\_de\\_la\\_lengua\\_escrita.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4.procesos_de_adquisicion_de_la_lengua_escrita.pdf).
- FREIRE, P. (1997). Pedagogía da Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e terra SA, Sao Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1985) La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_ (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ Pedagogía de la esperanza, siglo XXI, México 1996, 2ª edición, pág. 226.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (s.f.), en <http://www.escuelanueva.org/portal/>
- GÁLVEZ, E. (2013) Cuaderno de Apoyo Didáctico Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes. Perú: Santillana.
- Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. [http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona\\_editoreszonaproxima@uninorte.edu.co](http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona_editoreszonaproxima@uninorte.edu.co)
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>.
- [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA\\_CABRERA\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf).
- [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- GHISO, A. (1999). Metodologías, métodos y técnicas. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V (9). Ciudad y Editorial

- JARA, O (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. 1(56-70). Disponible: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/.../02AJara-Castellano.pdf>.
- JOLIBERT, J. (1993). Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbanas marginales
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- LOLA CENDALES (2000). Experiencias de sistematización, en *Sistematización de Experiencias, búsquedas recientes*. Aporte N° 44. Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá, 2000 pp. 101-102.
- LUZURIAGA (1976). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos aires: losada.
- MACÍAS REYES, R.: Maestría en desarrollo cultural comunitario y su influencia en la conservación de la memoria cultural de Las Tunas, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, mayo 2011, [www.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/).
- MAESTRE, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación: [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANA%20BELEN\\_MAESTRE\\_1.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf)
- MELIS, s.f. En el artículo *Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación*.
- MERCADO F. Villaseñor M. Lizaldi A. Situación actual de la investigación cualitativa: Un campo de consolidaciones en internet. *Investigación Cualitativa*. Disponible en [www.cucs.udg.mx/~progics.28](http://www.cucs.udg.mx/~progics.28) enero de 2003.
- Método Global Enseñanza de la lectoescritura Mailxmail. En línea: [www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-global](http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-global).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Sentido de la educación inicial. [Versión digital] < <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- \_\_\_\_\_(2010). *Manual de implementación escuela nueva*. Bogotá: Ministerio Educación Nacional
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN- REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2007) *Cartilla para padres de familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?*: [www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.htm](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.htm)
- MONSALVE UPEGUI, MARÍA ELICENIA; “Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 189-210.

- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1997). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- NOREÑA, L., ALCARAZ N., ROJAS J., REBOLLEDO-MALPICA, D. (2012)  
“Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa”.)
- PACHÓN, D. (2015). El pensamiento político de Fernando González Ochoa: del rastacuerismo a la autoexpresión del individuo. *Ciencia Política*, 10(20), 151-175.
- PARRA O. J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas *Revista tendencias pedagógicas*.  
[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004\\_09\\_07.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_07.pdf)
- PARRA, R. (1996). ESCUELA Y MODERNIDAD EN COLOMBIA. Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. Colciencias. IDEP. Tercer Mundo Editores.
- PERESSON, M. (1996) “Metodología de un Proceso de Sistematización.
- PERFETTI, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Recuperado de:  
[http://www.reder.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://www.reder.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf).
- P.B.O.T (1998). Plan Básico de ordenamiento territorial 1999-2012. Municipio de Barbosa. Formulación prospectiva del P.B.O.T. Barbosa-Antioquia.
- RESTREPO, B. (2009) “Investigación de aula: formas y actores”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 103-112.
- RODRÍGUEZ Jiménez, J. M. (s. a). Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades didácticas. Recuperado el febrero de 2011, de RED. *Revista de Educación a distancia* No.20: [www.um.ead/red/20](http://www.um.ead/red/20)
- STELLA SERRANO DE MORENO. *Lectura y Escritura* Facultad de Humanidades y Educación Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. (2000).
- SUÁREZ DÍAZ, D. C.; LIZ, A.; PARRA MORENO, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 13(15), 195-229
- TOLCHINSKY, L.: Saber escribir, más allá de la escuela. (1993). En: *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Editorial Anthropos, coeditado con Universidad Pedagógica Nacional de México.
- TORRES, C (2001). *Aprendizajes de la lectura. Comparación entre los Métodos de lectoescritura y global*.
- TORRES, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. En: *Perspectivas*, (N°84). Recuperado de:  
<http://www.oei.es/equidad/esnueva.pdf>.

- UNICEF (2005). Buenas prácticas familiares para el acompañamiento escolar. Recuperado de: <http://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Buenas-practicas-familiares-para-acompanar-la-inclusiva.pdf>
- USME Y SERNA (2016). Pertinencia del modelo de Escuela Nueva, en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura. Tesis de postgrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- VALENCIA, ORTEGA PIEDAD (2009): La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. Este artículo se inscribe en una de las producciones del proyecto de investigación “sentidos y configuraciones de las pedagogías críticas” auspiciado por el centro de investigación de la UPN.
- VALVERDE, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.
- VEGA, E (2005). La metodología y estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para la enseñanza de la lectura en grados primarios.
- VIGOTSKY, Lev S. (2001). La Imaginación y el arte en la infancia. México. Ediciones Coyoacán S. A.
- VILLAR, R. (1996). El programa Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía, (Nº 14 y 15), pp.357-382 Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (s.f.). <http://www.escuelanueva.org/portal/>.
- VYGOTSKI, L. S. (1980). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo. Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Barranquilla 2014.
- ZAPATA y MAYO (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla. Trabajo de postgrado. Universidad de Antioquia seccional oriente, facultad de educación maestría en educación.
- ZUBIRIA, J. D (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Editorial al Magisterio (colección aula abierta).