



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UN ENCUENTRO ENTRE LOS MODOS DE LECTURA
PROPUESTOS EN LA GUÍA DE APRENDIZAJE DEL GRADO 3° Y
LAS MEDIACIONES DIDÁCTICAS DE LOS MAESTROS ENTORNO
A ELLAS.**

Autor(es)

Ana Lucía Quintero-Rendón

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros en torno a ellas.

Ana Lucía Quintero-Rendón

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Estudios de Infancias

Asesores (a):

Dora Inés Chaverra Fernández

Rubén Darío Hurtado Vergara

Línea de Investigación:
Educación Infantil

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación.
Medellín, Colombia
2020

*“Detrás (o más allá) de los ojos que ven,
los oídos que escuchan, el aparato fonatorio que emite sonidos
y la mano que aprieta un lápiz sobre una hoja de papel,
hay un niño que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes
este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura,
todas las escrituras”.*
Ferreiro (2000)

Agradecimientos

Gracias a mi familia por acompañarme siempre y creer en mí, a los maestros que hicieron parte de este ejercicio de reflexión por brindarme espacios de conversación, encuentro y aprendizaje que permitieron que ampliara mi marco de comprensión frente a las escuelas rurales y reavivaron el compromiso ético y político que implica ser maestra rural.

Gracias a Dora y Rubén por acompañar este recorrido, por el conocimiento compartido, por las conversaciones en torno a las preguntas, por el abrazo en las angustias que aparecieron cada que me veía al frente de la hoja en blanco, por hacerme partícipe en sus comprensiones del mundo, por proponer otros autores y en ese ejercicio, respetar los tiempos de lectura, comprensión y producción textual.

Gracias a la Gobernación de Antioquia por apostarle a la cualificación docente y así incidir de la mejor manera en la escuela pública.

Gracias a la Universidad de Antioquia por aceptarme en la Maestría de Estudios en Infancias.

RESUMEN

Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la Guía de Aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros en torno a ellas, es un trabajo de investigación de carácter cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico, que desarrolló un recorrido minucioso por la revisión de una de las guías de aprendizaje que se utilizan en el modelo de educación flexible llamado “Escuela nueva” en el grado 3° de la básica primaria específicamente en el área del lenguaje y las acciones metodológicas que desarrollan los maestros para complementar dicho libro de trabajo.

Inicialmente se plantea una revisión de antecedentes donde se da a conocer los países en los cuales, el sector rural y sus diferentes formas de enseñanza aprendizaje, cobran un valor significativo en los procesos de investigación con miras al mejoramiento de sus condiciones educativas. Posteriormente, se desarrollan a nivel teórico, tres categorías principales que son Mediaciones didácticas, Comprensión de Lectura y Aula Multigrado, con miras a un reconocimiento de aquello que se vuelve esencial dentro del proceso de educación rural.

Finalmente, y después de plantear minuciosamente la metodología desarrollada, se encuentra el proceso de análisis de los resultados, que permitieron dar respuesta a los diferentes objetivos planteados a lo largo del proceso investigativo.

PALABRAS CLAVE

Mediaciones didácticas, Comprensión de Lectura, Aula Multigrado.

ABSTRACT

An encounter between the modes of reading proposed in the Grade 3 Learning Guide and the teachers' didactic mediations around them. It is a qualitative research work, under a hermeneutical approach, which developed a detailed journey through the review of one of the learning guides used in the flexible education model called "New School" in grade 3 of elementary school specifically in the area of language and the methodological actions that teachers develop to complement textbooks job.

Initially, there is a background review in which the countries in which the rural sector and its different forms of teaching-learning take on a significant value in research processes with a view to improving their educational conditions are made known. Subsequently, three main categories are developed at the theoretical level, which are Didactic Mediations, Reading Comprehension and Multigrade Classroom, with a view to a recognition of what becomes essential within the rural education process.

Finally, and after carefully raising the methodology developed, there is the process of analysis of the results, which allowed us to respond to the different objectives set throughout the investigative process.

KEYWORDS

Didactic mediations, Reading Comprehension, Multigrade Classroom.

CONTENIDO

1.	PRESENTACIÓN	9
CAPITULO I		11
EL CONOCIMIENTO DE LO QUE YA HA PASADO.....		11
2.	UN VIAJE POR LOS ANTECEDENTES.....	12
Tabla 1.	13	
Tabla 2.	16	
CAPITULO II.....		28
¿CUÁL ES EL PROBLEMA QUE NOS INSPIRA?		28
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	29
4.	Objetivo general.....	34
4.1. Objetivos específicos		34
CAPITULO III.....		35
BASES TEÓRICAS DEL PROCESO		35
5.	MARCO TEÓRICO	36
5.1. Aulas Multigrado		37
1.	5.1.1.	Escuela nueva
	39	
5.2. Mediaciones didácticas		41
2.	5.2.1.	Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva
	47	
5.3. Comprensión de lectura: niveles, modos, enfoques y nociones		53
CAPITULO IV.....		59
MODOS Y FORMAS DE INVESTIGAR		59
CAPITULO IV.....		59
MODOS Y FORMAS DE INVESTIGAR		59
6.	MARCO METODOLÓGICO	60
5.3. PARADIGMA CUALITATIVO		60
5.4. ENFOQUE HISTÓRICO HERMENEÚTICO		62
5.5. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN		63
3.	5.5.1.	ESTUDIO DE CASO
	63	

5.6.	TÉCNICAS EMPLEADAS	67
4.	5.6.1..... LA ENTREVISTA	67
5.6.2.	INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	67
5.6.2.1.	ANÁLISIS DE CONTENIDO	69
CAPÍTULO V		71
ENCUENTROS Y DESCUBRIMIENTOS EMERGENTES.....		71
6.	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	72
6.1.	Objetivo 1: GUÍAS DE APRENDIZAJE Y MODOS DE LECTURA	72
5.	Tabla 3	74
6.	TABLA 4	77
7.	TABLA 5	84
6.2.	Objetivo 2: MEDIACIONES DIDÁCTICAS DE LOS MAESTROS EN SU RELACIÓN DIRECTA CON LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE	88
8.	TABLA 6	93
CONCLUSIONES		107
Bibliografía		110

1. PRESENTACIÓN

“Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros en torno a ellas” es un trabajo de investigación que dibuja de forma detallada, a través de cada una de sus líneas, todo aquello que acontece al interior de la Guía de Aprendizaje del grado 3° de Escuela Nueva, en cuanto a los diferentes modos de lectura que son expresados en medio de su estructura textual, a la vez, se produce un encuentro con todo aquello que el maestro desarrolla o aplica al interior del aula, la relación que establece con las guías de aprendizaje y las mediaciones didácticas que realiza al interactuar con sus estudiantes.

Realizar un encuentro entre los modos de lectura de las guías de aprendizaje y las mediaciones que realizan los docentes en la medida que van interactuando con ellas, permitió conocer esa otra cara del conocimiento que se da en los contextos rurales que hacen parte de su realidad cotidiana y la pertinencia de estas herramientas en esos espacios particulares.

En un primer momento, el análisis en esta investigación permitió identificar los niveles de lectura que propone el contenido de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3°, para develar algunos modos particulares de leer, posteriormente, en un segundo momento, caracterizar las mediaciones didácticas que realiza el maestro en el aula multigrado con relación al contenido de la Guía de Aprendizaje, buscando hallar la pertinencia y la aplicabilidad práctica y funcional de las guías.

Como una manera de acercarnos a estos dos puntos antes descritos, fue necesario abordar la categoría de **comprensión de lectura**, la cual se desarrolló en relación con las clasificaciones, modos o niveles, que se realizan para situar las distintas maneras de acercarse a la comprensión de textos, es decir, responder a la categorización y formas de nombrar los sentidos atribuidos a los textos que leemos, asignando funciones o formas diferentes de interpretación. Funciones situadas en procesos de pensamiento que toman lugar en el momento de la lectura, por eso es una actividad compleja, porque leer no es solamente juntar letras, es un acto de comprender, analizar y reflexionar en torno a lo leído.

Finalmente, encontrarán el análisis documental realizado a las guías de aprendizaje del grado 3° y posteriormente, las diferentes entrevistas a los docentes seleccionados para el proceso, visualizando al interior de ellas, las diferentes mediaciones encontradas de acuerdo a cada contexto.

El presente trabajo es una invitación a la reflexión constante en torno a los textos guías que median los procesos de aprendizaje en el contexto rural por medio de las guías de aprendizaje y a la vez, comprender las acciones que desarrollan los maestros en estos espacios para atender o cumplir con los índices de calidad que son estipulados por el Ministerio de Educación Nacional y que por ende, establecen los niveles de exigencia básicos con los cuales debe estar a la vanguardia cada institución.

CAPITULO I

EL CONOCIMIENTO DE LO QUE YA HA PASADO

“Rescatar las voces y las investigaciones de aquellos que han querido transitar por los mismos caminos, es una forma de resucitar y continuar la historia con una mirada renovada y con posibilidades de nuevos reencuentros y, por ende, posibles nuevas transformaciones”

Ana Lucia

2. UN VIAJE POR LOS ANTECEDENTES

–Un día u otro –le confiaba a Arlequín– voy a cortar los hilos. Y así lo hizo, aunque no de día. Una noche logró apoderarse de unas tijeras que el titiritero había dejado olvidadas y cortó uno tras otro los hilos que le sostenían la cabeza, las manos y los pies... (La huida de Polichinela)
Rodari, Gianni. (1989) Cuentos por teléfono.

Iniciar un recorrido por aquellos autores que han centrado su mirada en las guías de aprendizaje estipuladas para el trabajo de escuela nueva, es proponer un camino amplio, donde en ciertos puntos concretos, presenta desviaciones importantes para hallar nuevas perspectivas o, inspirar la que en este momento se intenta dibujar por medio de cada línea.

Luego del rastreo bibliográfico realizado y, teniendo en cuenta las categorías de *Mediaciones Didácticas, Modos de Lectura y Didáctica Multigrado* para nutrir la propuesta, los resultados obtenidos en este proceso de búsqueda, se focalizaron en ciertos artículos de investigación, los cuales se consolidaron en una tabla¹ y evidencian de forma concreta sus aportes al trabajo, luego, se organizaron una serie de documentos de organizaciones internacionales², que aportaron información relevante sobre la historia y avances en procesos de indagación en contextos rurales, su relación con las guías de aprendizaje, y la promoción de modos de lectura en estudiantes de Centros Educativos Rurales multigrados con metodología Escuela Nueva.

La revisión bibliográfica antes planteada, posibilitó dibujar en cierta medida, que, hasta la fecha, no se evidencia una amplia gama de trabajos que aborden de manera sistemática e investigativa, el análisis de las mediaciones didácticas que realizan los maestros de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado tercero para promover los distintos modos de lectura en estudiantes de aula multigrado.

¹ Tabla 1

² Tabla 2

A continuación, se presenta un consolidado de los textos que se abordaron para encontrar las palabras ya dichas y los senderos ya recorridos por otros investigadores, y a la vez, en qué medida cada uno de ellos aportó para la presente investigación.

Tabla 1. Artículos de investigación sobre escuela rural, Escuela Nueva o multigrado, comprensión de lectura y mediaciones didácticas.

Revista	Título del artículo	Aportes y/o temáticas abordadas	País
Revista Colombiana de Educación 32, Universidad Pedagógica Nacional (Schiefelbein, Vera, Vargas & Corco, 1996)	En busca de la escuela del Siglo XXI: ¿Pueden darnos a pista la Escuela Nueva de Colombia?	Da cuenta de los retos que tienen los países de América Latina y el Caribe para mejorar la calidad de la educación, planteando que sólo una revisión profunda de la educación básica sobre la base de un nuevo modelo de escuela y métodos de enseñanza renovada permitirá lograr la calidad requerida para el siglo XXI.	Colombia
Martínez Bonafé, Jaime (2002)	<i>Políticas del libro de texto escolar</i>	Plantea una crítica al libro de texto en el marco de un enfoque tecnológico sobre la enseñanza, sin olvidar, por otro lado, que estamos ante un instrumento que no es aséptico. Es, más bien, portador de orientaciones ideológicas sobre la vida y con una gran capacidad de dar forma a las relaciones de saber - que son de poder - que se institucionalizan en las escuelas, imponiendo determinadas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.	España
Cuadernos de Desarrollo Rural 4 (59): 37-61, julio-diciembre de 2007 (Luis Llambí Insua & Edelmira Pérez Correa, 2007)	Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana.	Se observa la propuesta por pensar dos objetivos fundamentales: el primero, superar el debate sobre la nueva ruralidad latinoamericana desde la sociología rural, y el segundo, proponer un enfoque territorial para analizar los procesos que tienen lugar en diferentes escalas de poblaciones rurales dispersas como localidades densamente pobladas.	Colombia
Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 353-378 (Antonio Bustos Jimenez, 2008)	Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado	En el artículo se fundamenta el concepto de multigraducción y se analiza el funcionamiento de los grupos de alumnado rural, orientando la información obtenida en función de condicionantes como agrupamiento, tiempo y espacio. Además, hace visibles	España

	Approach to rural schools' classrooms: heterogeneity and learning in groups of different degree groups	las ventajas que tiene para el alumnado la elevada heterogeneidad de los grupos multigrado.	
¿Una nueva ruralidad en américa latina? pp. 11-29 (Norma Giarracca, compiladora, 2011).	Hacia una nueva visión de lo rural (Edelmira Pérez, 2011)	Artículo que explora el modelo de crecimiento y la crisis del sector rural, nuevas concepciones de lo rural, la revalorización de lo rural y hace un acercamiento a lo rural en Colombia.	Colombia
Revista currículo y formación del profesorado. Volumen 15, número 2, Mayo 2011. (Abílio Amiguiho, 2011)	La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local.	Este texto analiza las posibilidades de intervención comunitaria de la escuela en el medio rural como condiciones para la innovación pedagógica-educativa y el desarrollo local.	Brasil
Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 nº 55/5 – Junio 15, 2011 (Monsalud Gallardo Gil, 2011)	La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?	El artículo ofrece un breve análisis de las condiciones socio-culturales que caracterizan a la sociedad rural en la actualidad. Entendiendo que sobre la sociedad rural se han proyectado imágenes, generalmente procedentes del medio urbano, que la han ido condenando a la alienación de su idiosincrasia particular debido a los estereotipos negativos vertidos sobre el mundo rural y todo lo que él representa.	España
Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 7, número 3. Noviembre 2014 (Roser Boix Tomàs y Antonio Bustos Jiménez, 2014)	La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado.	Artículo que sintetiza los hallazgos más significativos obtenidos en parte del territorio español sobre la gestión de los recursos didácticos y las actividades escolares que estos docentes llevaban a cabo en sus grupos multigrado. Los resultados apuntan al contexto como foco de atención educativa, la utilización y preponderancia de los recursos impresos y tecnológicos, la figura del alumno tutor en las relaciones escolares inter-edad o diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en el aula multigrado.	España

Revista El Ágora. Universidad de San Buenaventura, Volumen 17, número 1, enero-junio 2017 (Sara Evelin Urrea Quintero, 2016)	Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva.	El artículo plantea conclusiones que visibilizan el motor que le dieron las Agencias Internacionales, al reconocer en la Escuela Nueva una propuesta para el campo bajo las lógicas del progreso y desarrollo, que buscaban instaurar los principios y estrategias del mercado en la educación.	Colombia
http://periodicos.uem.br/ojs/acta ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc.v40i3.39727 (Sara Evelin Urrea Quintero & Elizabeth Figueiredo de Sá, 2018)	Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje.	Artículo que permite percibir que las Escuelas Nuevas fueron pensadas considerando lo rural como un escenario armónico, libre de contradicciones y conflictos, tradicional, espacio propio del campesino, para silenciar una ruralidad percibida como elemento de potencial subversión, construyendo, así, una metodología pragmática y un currículo que, adecuándose al campo en términos didácticos, de contenidos y finalidades, formase un sujeto dispuesto a trabajar en lo rural, sin cuestionar las problemáticas sociales existentes.	Colombia

La información compilada en la tabla anterior, brindó la posibilidad de reconocer y ahondar por territorios ya naufragados y rescatar de allí las diferentes miradas que median en el trabajo que se desarrolla en las aulas multigrado. Cabe rescatar que varios de los documentos abordados, permitieron reconocer el interés que existe por analizar las guías de aprendizaje de Escuela Nueva y su nivel de impacto en la calidad educativa desde diferentes perspectivas.

A la vez, la investigación referenciada a Bustos (2008), permitió fundamentar el concepto de multigradación, analizando el funcionamiento de los grupos que se encuentran inmersos dentro de la escuela rural teniendo presente las condiciones de agrupamiento, el espacio y el tiempo como unidades de análisis, es decir, hablar de multigradación como lo plantea Bustos (2008, pág. 356) hace referencia a un tipo de agrupamiento en el que el alumnado de diferentes edades, comparte las condiciones propias del aula. En este sentido las conclusiones que deja este trabajo son importantes en tanto permite hacer visible las posibilidades de que los grupos sean heterogéneos y presenta una descripción bastante amplia de las diferentes prácticas de agrupamiento que se dan en las escuelas rurales.

Ahora bien, para continuar con el interés de esta investigación, se hace necesario evidenciar el análisis de las investigaciones que se encontraron en relación a Mediaciones Didácticas, Multigrado y Comprensión de Lectura. El material bibliográfico encontrado fue: Schiefelbein, Vera, Vargas & Corco (1996), Luis Llambí Insua y Edelmira Pérez Correa (2007), Edelmira Pérez (2011), Sara Evelin Urrea Quintero (2016), Vicky Colbert (2018), Sara Evelin Urrea Quintero y Elizabeth Figueiredo de Sá (2018).

Tabla 2. Documentos de Organizaciones Internacionales de investigaciones sobre escuela rural, Escuela Nueva o multigrado, comprensión de lectura y mediaciones didácticas.

Documentos institucionales	Título	Aportes y/o temáticas abordadas	País
Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME) Universidad de San Carlos de Guatemala (Francisco Gutiérrez Pérez & Daniel Prieto Castillo, 1993)	LA MEDIACION PEDAGOGICA Apuntes para una educación a distancia alternativa	Modelo de educación vigente en América Latina, Propuesta alternativa, La mediación pedagógica, El texto paralelo como producción discursiva, Evaluación, validación y asesoría pedagógica, Ejemplos de materiales de educación a distancia alternativa.	Guatemala
UNESCO/Tahira Vargas. Santo Domingo. Secretaria de Estado de Educación. (2003)	Escuelas Multigrado ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas	Precariedades y deficiencias de las escuelas multigrado y comunidades rurales, Proyecto Escuela Multigrado Innovada (EMI), mejorar la calidad de la enseñanza.	República Dominicana
<i>Punto Cero</i> [online]. 2004, Vol. 09, N°. 08 pp. 64-68. Disponible en: < http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_a	“Ver a las mediaciones simplemente como unidades nos hace caer en un error: la fragmentación”.	Todo proceso social, especialmente de comunicación, no es lineal ni directo, es mediado. Intervienen o participan esos espacios, lugares, ámbitos, esas mediaciones que otorgan, dan sentido y significado a toda acción social y cambian	Bolivia

<p>rttext&pid=S1815-02762004000100011&In g=es&nrm=iso>. ISSN 1815-0276</p> <p>(Eduardo Ruiz Marín, 2004)</p>	<p>Una propuesta metodológica para la investigación de las mediaciones.</p>	<p>de acuerdo a la dimensión política, cultural y comunicacional que incorpore el sujeto a tiempo de entablar acciones mediáticas ya sea para consumir o para producir Formatos Culturales.</p>	
<p>El artículo elaborado en el marco de los Proyectos de investigación: FONDECYT N° 1095049: Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social, Universidad de Santiago de Chile, e Interacciones pedagógicas y uso del tiempo en el aula, CIE01-CONICYT, Pontificia Universidad Católica de Chile. (Marco Antonio Villalta & Sergio Martinic Valencia, 2009)</p>	<p>Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase.</p>	<p>Analiza la incidencia de la conversación en la construcción del conocimiento escolar. Se encuentra que la interacción didáctica refiere a los acontecimientos de la sala de clase, los cuales expresan el proceso activo de negociación de significados sobre roles y metas de la educación, así como de estructuras dialogales de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Chile</p>
<p>Investigación y Postgrado, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 117-143 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Parra, F., Keila, N. 2010)</p>	<p>El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes de la I Etapa de Educación Básica.</p>	<p>Venezuela</p>
<p>PNUD Colombia Informe de Desarrollo Humano 2011</p>	<p>Colombia rural razones para la esperanza</p>	<p>Tierra, desarrollo humano y rural, territorio, campesinado y mujeres rurales, conflicto, violencia, instituciones y política agraria, actividad agropecuaria y rural.</p>	<p>Colombia</p>

<p>Revista Mexicana de Investigación Educativa. rmie, 2011, vol. 16, núm. 51, pp. 1137-1158 (issn: 14056666)</p> <p>(Marco Antonio Villalta Páucar, Sergio Martinic Valencia & María Angélica Guzmán Droguett, 2011)</p>	<p>Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable.</p>	<p>Analiza los elementos de la práctica pedagógica docente en la interacción didáctica de la sala de clase, atribuidos al logro del aprendizaje de los estudiantes en contextos vulnerables.</p>	<p>México</p>
<p>OREALC/UNESCO (2015) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</p>	<p>Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015</p>	<p>Tendencias en el desarrollo, inversión pública, educación primaria y secundaria, calidad de la educación, educación superior, equidad de género, educación intercultural, alfabetización de adultos.</p>	<p>América Latina y el Caribe</p>

La información que recién se presenta, deja al descubierto que Colombia no es un país ajeno a las pretensiones internacionales en términos educativos, por eso para el año 2000 ya aparecían algunos retos que se venían gestando junto a 188 países frente a las Naciones Unidas con los Objetivos del Milenio (ODM). Compromisos que tenían que ver con la erradicación de la extrema pobreza y el hambre, y asegurar la universalización de la educación primaria. Metas universales que, en materia educativa, obliga a todos los Estados y a la sociedad civil para que se logre la enseñanza primaria, promoviendo una educación para todos de manera que haga parte de la gran agenda de políticas públicas.

No obstante, cuando el acceso a la educación pública y con ella, la culminación de la escuela primaria no son principios universales per se o cuando no se ofrece una educación rural pertinente, entendida como aquella que contempla la realidad, las necesidades del entorno y la cultura local así como los recursos del medio y los ciclos de producción agrícola en los que muchas veces se encuentran las familias pertenecientes a las distintas escuelas rurales, se presenta un factor de reproducción y profundización de la pobreza e inequidad

social, porque se deja de lado la importancia de la educación rural para la permanencia de las comunidades en el territorio y es por esto que

La educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes. (Arias, 2017, pág, 58).

En este sentido, la educación rural debe tener en cuenta las características del contexto en el que la escuela está inmersa, garantizando procesos de calidad y pertinencia, acciones que suponen un desafío importante, ya que la vida rural del país transcurre de manera especial, en tanto los tiempos que allí tienen lugar son diferentes para cada sujeto que los vive.

“Pensar la cotidianidad en la escuela rural es tener la posibilidad de imaginar una madrugada estrellada, un chorro de agua fría en la mañana para salir a estudiar, unos traguitos de aguapanela que a veces se acompaña con pan. Son un par botas de caucho para salir a caminar y llegar tempranito a la escuela para ponerse a estudiar.

Es un sol radiante entre las nubes que invita a jugar.

Es una oferta de cuidado de todo lo que hay al rededor porque los animales y las plantas también son tan importantes”

En este escenario que es también un camino destapado por supuesto abraza la posibilidad de crecer en medio de las flores y de la quebrada. La escuela rural es tal vez es ese rinconcito del mundo donde encontrarse a salvo, donde se pudiera alojar a la memoria, donde se pudiera encontrar espacio para que habite algún fragmento de tiempo, es también las pequeñas soledades que habitan los cuerpos de los estudiantes y los maestros” (Quintero, 2019)

La escuela debe ser la posibilidad de poner la vida donde la muerte parece estar presente siempre y de esta manera, construir la disponibilidad no solo para alojar a los otros sino también para acompañar, acoger, abrazar, sonreír, escuchar y así, permitir que los maestros puedan expresar a los estudiantes nuevas formas de ocuparse de su existencia esto debido a que “los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y contenidos de las actividades realizadas” (Candela, 1995. Pág. 173).

Y es precisamente, el analizar la propuesta relacionada con los modos de lectura que ya está dada desde las guías de aprendizaje estipuladas por el MEN, lo que ha marcado la pauta y la ruta para el desarrollo de la presente investigación. Es encontrar las voces que encierran cada uno de sus párrafos y conjugarlo con las acciones que crean e implementan los maestros para cualificar sus prácticas.

Para el año 2012 en la conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Rio de Janeiro, se sustituyen los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) por los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Iniciativa que se plantea para ser desarrollada hasta el 2030 y se efectúa para dar continuidad a la agenda de desarrollo. De esta manera, los ODS permiten construir la visión de mundo que se quiere por parte de los países miembros, ya que la agenda cuenta con 17 Objetivos, 169 metas y 231 indicadores que constituyen una ruta de apoyo para cada país participante en su camino hacia el desarrollo sostenible a través de herramientas de planificación y organización³.

Con el objetivo de generar metas en común que promuevan un verdadero desarrollo sostenible a nivel mundial, Colombia al ser un Estado miembro de las Naciones Unidas, se compromete también con el cumplimiento de los ODS y en este sentido asume responsabilidades en materia educativa ya que el objetivo número 4 aboga por la calidad de la educación como la clave para superar la pobreza, además de la búsqueda por instaurar procesos educativos de calidad con una mirada inclusiva y con miras a la culminación del proceso de formación básica y media. Adicionalmente, el establecimiento de estos objetivos, reconoce que cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad se encuentra por fuera de las aulas, debido a diversos conflictos, que llevan a los estudiantes a la deserción o procesos de desplazamiento forzado.

Unido a lo planteado en el párrafo anterior, es importante reconocer adicionalmente, que fuera de los procesos de desplazamiento y deserción, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas⁴ (ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible), aspectos

³ Véase: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

⁴ Véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

que han requerido de procesos de análisis y aplicación de diferentes estrategias por parte de las instituciones educativas, para poder mejorar los puntajes en las pruebas externas.

Este último aspecto, donde se resalta que no se están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas, es un dato relevante para este ejercicio de investigación, puesto que, aunque la mirada no está en los estudiantes del aula multigrado, sí detiene la mirada en el hacer y saber del maestro, queriendo analizar las mediaciones didácticas que éste realiza para promover los diferentes modos de lectura que se encuentran en la Guía de Aprendizaje de 3°.

Si bien no es el fin último de esta investigación, encontrar relaciones estrechas entre las Organizaciones Internacionales y su relación con el tipo de educación que toma lugar en las escuelas públicas rurales del país, sí fue necesario caminar por estos senderos y mostrar que dichas conceptualizaciones, proporcionan algunos elementos contextuales necesarios para tener en cuenta en el desarrollo de los objetivos propuestos en esta investigación.

Para ilustrar un poco este sendero y mostrar algunas conceptualizaciones que se plantean en términos educativos, la UNESCO plantea que “la educación es para transformar vidas, consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible⁵” acciones que permiten comprender la importancia de mejorar los estándares de competencia en lectura y matemática.

Sin entrar en una amplia descripción de cómo aparece Escuela Nueva en el país y bajo qué fines o intereses, por qué es tan exitoso y se reproduce a gran escala en el mundo, situaremos el aula multigrado, las mediaciones didácticas y los modos de lectura en la escuela rural, reconociendo que al ser Escuela Nueva un modelo de educación flexible para el contexto rural y al hacer parte de las formas de atención brindadas por el Estado para las zonas rurales dispersas en el país, no escapa de los intereses de las agencias internacionales financiadoras de la educación en América Latina y

El hecho de ser los financiadores quienes determinaron las problemáticas educativas creó “callejones sin salida”, frente a los cuales las propuestas del Banco Mundial serían una especie de “avenidas promisorias”, metáfora usada por la profesora

⁵ Tomado de: <https://es.unesco.org/themes/education>

Torres (2007) para retratar la manera como se establecen las necesidades y sus alternativas de solución bajo las lógicas del Banco. Es el caso, por ejemplo, de las intervenciones en el currículo, pues, según los estudios de la misma autora, el currículo es concebido como contenidos y estos reducidos a materias escolares, en las cuales la manera más efectiva de generar cambios sería invirtiendo en libros didácticos, que, en un largo plazo implicarían menor costo, teniendo en cuenta su nivel de incidencia. Esa sería otra de las razones por la cual fue tan bien vista la propuesta de la Escuela Nueva, pues poseía como una de sus principales herramientas curriculares el uso de las guías de aprendizaje (manuales escolares) (Urrea Quintero, 2016. Pág. 102)

En este sentido, el uso de las guías de aprendizaje en el modelo Escuela Nueva y específicamente la de Lenguaje, se retoma en esta investigación para ampliar la mirada sobre las mediaciones didácticas que realizan los maestros porque este material hace parte de la dinámica escolar en el aula multigrado.

Ahora bien, en el área propiamente del lenguaje, hacen presencia cinco documentos referentes de calidad diseñados por el MEN para todas las Instituciones Públicas del país y son retomados porque posibilitan analizar y referenciar el problema objeto de esta investigación: Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia⁶, creados en los años 1998 y 2006 respectivamente; Derechos Básicos de Aprendizaje⁷ presentados en su primera versión para el año 2015 y posteriormente se realiza su actualización en el año 2017, es una propuesta que busca orientar a los docentes sobre los aprendizajes que se esperan al terminar el año escolar según sea el caso.

Los DBA guardan coherencia con los Estándares Básicos de Competencia y se presentan como herramienta y apoyo para la construcción de propuestas curriculares. Matrices de Referencia que presentan los aprendizajes que evalúa el ICFES, y las Mallas Curriculares que ofrecen herramientas pedagógicas y didácticas para las Instituciones Educativas y los maestros, de tal manera que puedan fortalecer su intervención en el aula.

Hasta aquí es importante resaltar que no hay ninguna mención explícita sobre las maneras en que deberá ser abordada la educación rural y con ella los procesos de enseñanza

⁶ EBC: Estándares Básicos de Competencia

⁷ DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

que deberá llevar a cabo un maestro en este contexto. Es así como en términos de lectura, los documentos institucionales expuestos hasta el momento tampoco lo dejan claro y quizá “quedan en deuda para sentar las bases para la discusión y la reflexión sobre los procesos educativos de grupos poblacionales particulares, entre ellos, las poblaciones rurales del país” (Céspedes, 2014. Pág.13)

En el año 2011, bajo el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, el Ministerio de Cultura⁸, diseña el Plan Nacional de Lectura (PNLE) “Leer es mi cuento”, una propuesta de intervención que busca implementar acciones para que los estudiantes incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana fortaleciendo desde la educación inicial, preescolar, básica y media, las competencias comunicativas necesarias para la formación de lectores y escritores; estrategia pensada para aumentar los niveles de lectura y escritura en los colombianos; para este fin, el Ministerio de Educación Nacional dota con libros a las bibliotecas en las escuelas y MinCultura suma esfuerzos para las bibliotecas públicas, primera infancia y hogares comunitarios de escasos recursos.

Siguiendo las pretensiones que tiene el PNLE se pueden establecer relaciones estrechas con relación con los planteamientos de los referentes de calidad porque implícitamente apunta al fortalecimiento de competencias y habilidades en términos de lectura como los que se han expuesto hasta el momento. Bajo este panorama educativo nacional en relación a las expectativas y exigencias internacionales en el campo de la educación y que se encuentra relacionado con el interés por la universalización de la escuela primaria, se encuentra el modelo de educación flexible Escuela Nueva del Ministerio de Educación Nacional que surge en el país como respuesta a los diferentes problemas en los que estaba inmersa la escuela rural.

Según los planteamientos generados por la UNESCO en los años 60’s, se organizan las bases para promover lo que más adelante se llamará Escuela Unitaria haciendo énfasis en el concepto de Escuela Nueva para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en las escuelas multigrado. Este modelo en Colombia, se circunscribe

⁸ Min Cultura: Ministerio de Cultura

propriadamente al escenario rural y justo con él, se plantea la necesidad de una educación igualmente rural.

Se hace importante señalar la importancia de pensar en una educación que contemple la necesidad de atender a la población rural dispersa en Centros Educativos Rurales bajo la figura del multigrado, implica brindar una atención educativa pertinente a los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales y de difícil acceso, en respuesta a las necesidades educativas del territorio colombiano; necesidades que atienden al orden de lo geográfico y poblacional. Estas características propias de las zonas rurales y debido a la poca afluencia de estudiantes por grado en la escuela, hacen que no sea viable tener un solo profesor para cada curso y surge aquí, la figura del maestro en aula multigrado, es decir, aquella persona que atiende varios o todos los grados al tiempo, y que oscilan desde preescolar hasta quinto de primaria.

El modelo Escuela Nueva plantea cambios en la manera como se concibe la educación, especialmente aquella que se lleva a cabo en los contextos rurales pues cuenta con un material propio diseñado para su implementación, las Guías de Aprendizaje. Estos textos escolares, están diseñados no sólo para que el maestro tenga el apoyo suficiente en contenido y actividades, sino también, para que estudiantes del aula multigrado logren avanzar a su ritmo teniendo en cuenta las características propias del contexto en el que se encuentra. Esta manera particular y flexible de concebir el proceso de aprendizaje y de enseñanza, apunta a la consolidación de unas prácticas pedagógicas y mediaciones didácticas propias de la ruralidad basadas en el modelo constructivista como lo formula el mismo modelo.

Las guías de aprendizaje del modelo de Escuela Nueva, contienen una serie de actividades y desarrollo de conceptos, que le permiten al estudiante, ser gestor y protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de manera activa y con interacción directa con los textos. Es por esto, que analizar los modos de lectura que en ellas se promueven, en coherencia con el desarrollo de competencias comprensivas y comunicativas, se va convirtiendo en el eje que marcó la dirección de esta investigación.

Descrito así, el escenario rural y la educación que allí se imparte, permite entender que las acciones que se llevan a cabo dentro de los escenarios rurales y las personas que hacen parte de él, plantean tácita o explícitamente que la concepción que tiene el MEN sobre la

educación y la población rural está estrechamente relacionada con los planteamientos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística⁹, quien define lo rural como aquello que no es urbano, en otras palabras, aquello que está a las afueras, que es lejano y está distanciado de las cabeceras municipales; por tal motivo, abrazar la educación rural y lo rural desde esta concepción implica entender estas categorías de una manera corta, simplista, reduccionista y binaria pues tan sólo aportan elementos que las sitúan pero que posiblemente, no permiten llegar a comprenderlas en profundidad.

Bajo estas lógicas descritas en líneas anteriores, se encuentra la escuela y el maestro que aun estando en contextos rurales no escapan a las expectativas que se tienen frente a su accionar, pues éste, aparte de asumir en aparente soledad labores administrativas, debe actuar como mediador del proceso de aprendizaje, garantizando los medios y apoyos necesarios que le permitan llevar a cabo su tarea de formación, sosteniendo relaciones activas con sus estudiantes y la comunidad educativa para que estudiantes en mayor desventaja social no deserten de la escuela.

El maestro de escuela rural, debe estar en la capacidad para asumir el aula multigrado atendiendo diferentes ritmos y momentos de aprendizaje, comprender el contexto sociocultural en el cual se encuentra sumergida la escuela y fomentar, además, el trabajo autónomo de los estudiantes.

Sin embargo, la realidad actual del contexto rural muestra otra perspectiva; muchos de los docentes llegan a las zonas rurales sin conocimientos sobre este modelo de educación flexible de Escuela Nueva y se enfrentan no sólo a un contexto con materiales didácticos escasos y generalmente desactualizados, sino también, a una frecuente frustración por los resultados que se logran con el aprendizaje de los niños (FAO/RLAC y UNESCO/OREALC, 1989; Gajardo, 1988).

Sin embargo y parafraseando las investigaciones a nivel local que se encontraron, esbozan puntos interesantes a tener en cuenta. Zapata y Mayo (2014) con su investigación “Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de CER de Marinilla” plantean que Escuela Nueva es una metodología

⁹ DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

considerada movilizadora, con posibilidades de intercambio de saberes “caracterizada por sus actividades dinamizadas con materiales interactivos y didácticos que promueven el aprendizaje activo y colaborativo” (Zapata y Mayo, 2014. Pág. 14) sin embargo, y como sus autoras lo expresan, esta investigación deja ver fortalezas y debilidades al interior del modelo de Escuela Nueva, manifiestas en los contenidos de las actividades de las Guías de Aprendizaje, específicamente en las interacciones sociales de quienes participan de las mismas.

Este ejercicio toma importancia para la presente investigación, en la medida que presenta elementos de implementación del modelo, los factores que influyen en este tipo de mediador en la Escuela Rural y a la vez, permite madurar la idea de que las guías de aprendizaje tienen un rol importante no dependiendo de los intereses del maestro, su formación académica, el contexto sociocultural en el cual se ve inmersa la escuela y la manera cómo las actividades que se encuentran en las guías plantean retos significativos para los estudiantes, sino que, trasciende lo subjetivo y trae consigo la estructura misma de los contenidos con los cuales se establece una relación personal con cada estudiante.

Por otro lado, los aportes de la investigación de Rojo y Cuesta (2018) “Modelo escuela nueva: papel de las guías de aprendizaje, un estudio de caso en dos centros educativos rurales del corregimiento de Santa Elena del municipio de Medellín” donde analizaron la implementación de las Guías de Aprendizaje del Modelo Escuela Nueva que utilizan dos maestras en dos Centros Educativos Rurales del corregimiento de Santa Elena (Medellín), permitió visualizar, cómo las maestras involucran en sus propuestas de aula, las orientaciones que propone el modelo Escuela Nueva junto con otras maneras de desarrollar los contenidos planteados en los Lineamientos Curriculares del MEN.

Es importante recordar, que la Guía de Aprendizaje ha sido uno de los elementos del componente curricular del modelo Escuela Nueva más importante que acompaña la universalización de la escuela primaria porque ha orientado indiscutiblemente los distintos contenidos de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Sin embargo, plantean además que esta herramienta impresa no necesariamente es usada por quienes están en el proceso educativo, ya que como bien plantean las investigadoras, actualmente tiene un papel secundario para estos dos Centros Educativos Rurales, sin embargo, se observa que

hay presencia de otros mediadores didácticos como las cartillas del programa Todos Aprender del MEN¹⁰.

Para finalizar es importante anotar que, aunque Escuela Nueva sea un modelo de educación flexible pensado para una escuela rural que bien pudiera compartir características similares con otras escuelas rurales en varios países, se hace necesario habilitar algunas preguntas sobre el contexto colombiano ¿cómo es ese contexto en el que se encuentra cada escuela rural? Y en ese sentido ¿cuáles son las características de la ruralidad que el modelo plantea?

Visualizando la amplia geografía nacional y reconociendo la cantidad de escuelas rurales que en ella aparecen ¿hay sólo una ruralidad o bien podría existir la posibilidad de nombrarla en plural? Interrogantes que serán necesarios tenerlos en cuenta no para desarrollarlos a profundidad pues no es el foco de esta investigación, pero sí para que juntos permitan ampliar la mirada comprensiva del problema objeto de esta investigación.

En síntesis y recogiendo las palabras dichas durante este capítulo, este trabajo busca identificar los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° desde sus postulaciones en las diferentes actividades o lecturas que allí se propician, y adicionalmente, analizar las mediaciones didácticas que realizan los maestros sobre la Guía de Aprendizaje de Lenguaje de 3° para promover los distintos modos de lectura en estudiantes de aula multigrado.

¹⁰ Programa PTA: Todos a Aprender es un programa del Ministerio de Educación Nacional que se creó para transformar la calidad de la educación en el país, concentrándose en aquellas regiones que más lo requieren.

CAPITULO II
¿CUÁL ES EL PROBLEMA QUE NOS INSPIRA?

“Que otros hayan caminado por los mismos senderos, no significa que no encontremos nuevas sorpresas durante el recorrido... cada sujeto, cada investigador, se reviste de miradas diferentes al momento de encontrar nuevas respuestas posiblemente a los mismos cuestionamientos...”

Ana Lucia

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

«Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje».

Emilia Ferreiro

En el capítulo anterior, se pudo observar un recorrido minucioso por algunas investigaciones o investigadores, que también optaron por centrar su mirada en la escuela rural y sus diversas interpretaciones de acuerdo a cada contexto. Además, se reconocieron, los modos de ver o intervenir de las guías de aprendizaje, y de esta misma manera, algunas de las múltiples formas que encuentra el maestro para desarrollarlas al interior de cada aula de clase o de cada contexto rural que lo acompaña.

Por todo lo anterior, **“Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° en el área de lenguaje y las mediaciones didácticas de los maestros en torno a ellas”** permitió reflexionar no sólo sobre el papel del maestro rural y los materiales que dispone el modelo para el proceso de aprendizaje, sino también en los modos de lectura que promueven las guías, ya que éstas, están propuestas desde el MEN, por ende, se ha de suponer, que dicha entidad gubernamental, realiza un acto investigativo constante, para evaluar niveles de pertinencia en torno a la calidad educativa que exigen los estándares impuestos por ellos mismos (pruebas saber) o por entidades internacionales (pruebas Pisa).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, surgieron varias preguntas orientadoras para la indagación inicial y que se fueron agrupando por similitudes. Este ejercicio de organización permitió continuar con la consolidación de la pregunta y los objetivos de esta investigación. De esta manera, se presenta un primer grupo que hace énfasis en el proceso de comprensión de lectura y aquí se encuentran preguntas como *¿cuál es el fin de los procesos de comprensión lectora en contextos rurales?*, *¿qué papel toma la guía de Escuela Nueva en la formación de la comprensión crítica?*, *¿qué modos de lectura promueven?*, *¿para qué le*

sirve a la escuela en contexto rural, la estimulación del pensamiento crítico mediante los diferentes niveles de comprensión?

El segundo grupo hace énfasis en el saber y el hacer docente y por esta razón se hacen evidentes los siguientes interrogantes ¿cuál es el sentido que los profesores le dan a las mediaciones didácticas?, ¿qué papel juegan las mediaciones pedagógicas en la promoción de la comprensión crítica dentro del contexto de Escuela Nueva?, ¿cómo se llevan a cabo las mediaciones didácticas para los procesos de comprensión de lectura?, ¿qué relación se establece entre las concepciones del maestro y su práctica pedagógica?

Por último, el tercer grupo habilita la pregunta por los materiales y el contexto donde toma lugar la escuela, es por esto que aparece el cuestionamiento sobre ¿qué tipo de relación genera el trabajo con las guías y el contexto social de los niños rurales? Cuestionamientos que emergen para darle forma y sentido a la pregunta que finalmente toma lugar en esta investigación y direccionar los objetivos que van a ayudar a responderla y en ese sentido detenerse a observar en la práctica docente, las mediaciones didácticas que realiza el maestro y los modos de lectura que se promueven en la Guía de Aprendizaje.

En este punto de la investigación, es importante plantear que escribir va mucho más allá de copiar textos de muestra, de abrir el libro guía y pasar al pie de la letra el contenido al cuaderno y leer trasciende el hecho de juntar letras para formar sílabas y así formar palabras sueltas sin contexto alguno. Leer supone desfragmentar la idea que asocia dicha actividad con la decodificación de palabras para leer una frase de manera silábica, estos procesos como se mencionan, poco permiten estimular el análisis del lenguaje en su totalidad.

Frases como “*mi mamá me ama*”, “*amo a mi mamá*”, “*mi papá fuma pipa*”, “*la pipa es de mi papá*” y otras por el estilo, parecen no desaparecer de los insumos didácticos en algunas aulas de clase y de algunas prácticas pedagógicas de quienes median los procesos de lectura en el aula multigrado, es aquí donde subyace el interés por las mediaciones didácticas que cada maestro realiza, buscando transformar posiblemente, las letras muertas que yacen en la guías (se habla de letras muertas, ya que es el docente quien promueve mediaciones entre el texto y el estudiante). Lo anterior debido a que,

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante (Cassany, 2006, Pág. 21-43)

El modelo Escuela Nueva, fue pensado como un proceso de acompañamiento y construcción de seres autónomos, activos, líderes de su propio proceso de aprendizaje en concordancia con su realidad específica. Es por eso, que pensar en tomar como referencia de enseñanza textos y metodologías centradas en el maestro, lineales, jerárquicas, pasivas, focalizadas en la acumulación de hechos y el aprendizaje memorístico poco permite avanzar en logro de las metas educativas que proponen las guías.

En las expectativas del modelo se logra ver entre líneas la presencia de un estudiante autónomo capaz de sobrellevar su propio aprendizaje, que, según los postulados propios del modelo, abogan por la construcción social del conocimiento integrado a las relaciones que se establece con los otros, en este sentido,

El aprendiz se considera como un sujeto activo, no solamente desde la perspectiva de la actividad física sino, también, desde una perspectiva de pensamiento que asume diferentes niveles de complejidad, que se ponen en juego en los procesos de aprendizaje, con base en la naturaleza del objeto del cual aprende y de los medios a través de los cuales aprende (Colbert y Vásquez, 2015. Pág. 56)

Buscar que el estudiante pueda tener un proceso amplio de la lectura, que trascienda del proceso de decodificación, implica una mirada del lenguaje de manera compleja y global por parte del maestro acompañante, para que pueda llegar al aula con mediaciones didácticas que le permitan al estudiante no sólo recuperar información, establecer relaciones y asociaciones, sino también desentrañar los sentidos más profundos de un texto y tomar posición crítica de los mismos. Presentar este tipo de mediaciones didácticas en el aula apunta, muy posiblemente, a contribuir hacia a la construcción de un sujeto crítico.

Leer está entonces relacionado con la posibilidad que adquieren los estudiantes para acceder al mundo de las palabras; como decía Rodari (1983) no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. En este sentido, se establece la necesidad de tener una mirada

crítica y amplia de la lectura, pues ésta se asume en doble vía, como una acción ligada a la responsabilidad social necesaria en tiempos donde el miedo parece sobreponerse a la razón y la reflexión y, como derecho de los oprimidos tal cual los enuncia Freire (2005) en su obra *Pedagogía del Oprimido*.

La categoría aula multigrado alude a una característica propia de la escuela rural que comprende dos elementos claves: el trabajo simultáneo de los maestros rurales con distintos grados de la básica primaria incluyendo el grado preescolar y los estudiantes con diferentes edades y habilidades en una, dos aulas o más aulas.

Según los resultados obtenidos de las pruebas Saber en las instituciones rurales donde se desempeñan los docentes que participaron de esta investigación, se pudo observar elementos relevantes relacionados con el proceso de lectura. Entre el año 2014 hasta el 2018, en el área de lenguaje, se analizó que en dichos CER, más de la mitad de los estudiantes pertenecientes a los grados tercero se ubican en un nivel mínimo, es decir, aquí se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas, realizando un proceso comprensivo básico que parte de la identificación superficial del tema general de un texto y comprenderlo de manera fragmentada, pero sin trascender hacia niveles de análisis e interpretación más profundas, que den cuenta de sus competencias particulares.

Los resultados que se adquieren a nivel nacional, van generando en las instituciones educativas (tanto rurales como urbanas), ciertos niveles de ansiedad de acuerdo a su puesto con relación a otras instituciones del sector, ya que, este resultado más allá de visibilizar niveles de competencias, representan más, un reconocimiento dentro de su contexto local, municipal y departamental.

[...] estas pruebas estandarizadas se atribuyen a que supuestamente “valoran” el aprendizaje del alumnado de forma masiva y lo atribuyen a los efectos del sistema educativo al que pertenecen los estudiantes. Permitiendo así, supuestamente, arrojar luz sobre sus carencias o bondades. El esquema es tan sencillo como lineal: el sistema educativo produce aprendizajes en los estudiantes y la medición de tales resultados permite determinar el valor del propio sistema educativo, lo que a su vez señala con claridad qué cambios deberían introducirse para mejorarlo (Fernández Navas , Alcaraz Salarirche, & Sola Fernández, 2017, pág. 53)

Las pruebas estandarizadas, masifican conocimientos independientemente de los contextos, es una forma de medir, evaluar, calificar habilidades concretas que no tienen en cuenta al sujeto que las está presentando o el contexto en el cuál se encuentre ubicado.

[...] el “ruido” que hacen los resultados de las pruebas estandarizadas, es tan grande que además de crear una determinada opinión pública, nos devuelve a un sistema meramente eficientista, donde lo que importa es la relación entre los “inputs” y los “outputs”, olvidándose de analizar la calidad de los contextos y los diferentes lugares donde se desarrollan los intercambios educativos (Fernández Navas , Alcaraz Salarirche, & Sola Fernández, 2017, pág. 55)

Dichos resultados, como se dijo en renglones anteriores, llevan a las instituciones a tratar de responder o mejorar el rating en relación con las otras y buscar ganar un lugar de privilegio y reconocimiento. Estas búsquedas se empiezan a focalizar desde diferentes frentes que traten de atender de manera oportuna las necesidades institucionales.

Las diferentes acciones que asumen las instituciones educativas, parten desde ese interés por mejorar el proceso de formación en competencias, buscando diferentes estrategias metodológicas en ocasiones internas y en otras, con el apoyo de entidades privadas externas que le hagan seguimiento al proceso. Algunas de las actividades que se han implantado en las instituciones rurales donde se encuentran los maestros que participaron de este proceso, han implementado la elaboración, aplicación y seguimiento a talleres evaluativos semestrales diseñados por los docentes encargados de las respectivas áreas donde se focaliza el proceso y otra, ha sido hasta contratar con entidades privadas para la aplicación de pruebas externas durante todo el año escolar y que vayan dando cuenta del mejoramiento de los estudiantes en esas competencias específicas.

Con base en lo anterior, preguntarse por los niveles de lectura que posibilitan las guías de aprendizaje de escuela nueva, específicamente la de lenguaje en el grado 3° y las diferentes acciones que desarrollan los maestros para posibilitar un mayor desarrollo de estas competencias, es un cuestionamiento que empieza a cobrar validez y un lugar importante en los procesos investigativos (como lo es en este caso), ya que, de una u otra forma, busca atender las necesidades tanto institucionales, como nacionales, pero a la vez, buscar

respuestas más allá de la estandarización y que vayan en sintonía con posibilitar mejores procesos de aprendizaje y acercamiento al conocimiento.

Finalmente, “Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros en torno a ellas” es un proceso con altos niveles de responsabilidad con el contexto rural y los maestros que están a cargo, pues se trató de encontrar una respuesta a la pregunta central que inspiró el presente proyecto **¿Cómo median didácticamente los maestros de Aula Multigrado el contenido de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° para promover los distintos modos de lectura en los estudiantes?**

4. Objetivo general

Analizar las mediaciones didácticas que realizan los maestros de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje de 3° para promover los distintos modos de lectura en estudiantes de aula multigrado.

4.1. Objetivos específicos

- 4.1.1. Identificar los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° de la Fundación Volvamos a la Gente.
- 4.1.2. Caracterizar las mediaciones didácticas que realiza el maestro en el aula multigrado con el grado 3° en relación al contenido de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje de la Fundación Volvamos a la Gente.

CAPITULO III
BASES TEÓRICAS DEL PROCESO

“Reconocer el piso que sostiene teóricamente los conceptos que nos importan y nos traspasan, es resaltar los discursos ya expuestos, con miras a abrir la posibilidad de estructurar posibles transformaciones o miradas renovadas”

Ana Lucía

5. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario establecer una fundamentación conceptual enmarcada en tres categorías fundamentales como son Mediaciones Didácticas, Modos de Lectura y, por último, Aula Multigrado, con el objetivo de comprender todas aquellas cosas que se hacen necesarias para encontrar respuestas al planteamiento que inspiró este proceso.

Partir del trabajo teórico desde la pregunta por las mediaciones didácticas y los modos de lectura, implicaría asumir desde diferentes posturas que estarían asociadas a los planteamientos de la psicología, la filosofía o incluso la sociología. Sin embargo, para efectos de esta investigación, el interés en desarrollar la pregunta de investigación estuvo enmarcado en buscar las respuestas desde el campo de la educación, dada la necesidad de querer abordar el análisis de los modos de lectura que están contenidos en la Guías de Aprendizaje de Lenguaje para promover la comprensión lectora y las mediaciones didácticas que realizan los maestros desde su hacer y su saber, para promover los distintos niveles de lectura en estudiantes del grado tercero en aula multigrado con metodología Escuela Nueva.

En el campo de la educación, la pregunta por la didáctica toma relevancia, ya que, es precisamente allí donde se circunscribe esta propuesta investigativa. En este sentido, se pretende aludir a la noción de *didáctica multigrado* entendiéndola como “el conjunto de conocimientos sobre la enseñanza en aulas con dicha característica, con el fin de analizar y describir las cuestiones metodológicas propias del modelo Escuela Nueva de los grupos multigrado” (Bustos, 2013. Pág. 32)

De acuerdo con el ICFES, mediante la realización de las pruebas SABER, se pretende mejorar la educación en el territorio colombiano, monitoreando el desarrollo de las competencias básicas alcanzadas por los estudiantes de educación básica primaria y secundaria como prueba al seguimiento de la calidad del sistema educativo en un tiempo determinado, “las pruebas estandarizadas centradas en valorar las competencias adquiridas por el alumnado, se alejan de la intención evaluadora desde el punto de vista educativo que busca la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Fernández Navas , Alcaraz Salarirche, & Sola Fernández, 2017, pág. 56) Los resultados de dichas pruebas permiten que

tanto las Instituciones Educativas, como los entes gubernamentales respectivos y la comunidad en general, puedan identificar las competencias a desarrollar independiente de su lugar de origen, condición social, económica, cultural, grupo social o sexo; con lo cual se puedan definir acciones de mejoramiento según sea el caso o entrar a mirar con mayor profundidad, la raíz y la intencionalidad real que se está generando a nivel institucional con los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Las Mallas de Aprendizaje en el área de Lenguaje del grado tercero, plantean que

[...] los estudiantes en general deben leer de forma autónoma para que de esta manera puedan acercarse a la producción y comprensión de múltiples textos, utilizando diferentes estrategias para favorecer la comprensión en los diferentes niveles de lectura, literal, inferencial y crítico intertextual (Pérez, 2003, pág. 40-43)

Expectativas de las cuales la escuela multigrado en las distintas zonas rurales del país, no está ajena, pues en sus guías de aprendizaje y material didáctico en las escuelas rurales, se condensan también los contenidos necesarios y las competencias obligatorias que plantea el Ministerio de Educación Nacional a través de este tipo de lineamientos que acompañan el proceso educativo en el país.

En este sentido y como lo plantea el MEN en sus documentos de referencia, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información pues un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. En este sentido, leer también implica “poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos” (Pérez, 2003, pág. 42).

5.1. Aulas Multigrado

La pregunta por la categoría de *multigrado* incluye necesariamente los interrogantes por el contexto rural y la educación que allí se imparte, ya que “hablar de multigraduación es también hablar de Escuela Rural, ya que la primera es consecuencia de las condiciones organizativas de la segunda (influidas por la demografía del medio)” (Bustos 2008. Pág, 325).

A continuación, se pretende ampliar el panorama de análisis sobre las ruralidades para llegar a lo que será nuestro lugar de la investigación, el aula multigrado. Una vez ahí, se quiere establecer un diálogo con el modelo Escuela Nueva y uno de los actores que en ella intervienen, los maestros, para abordar de una manera más exhaustiva el objeto de esta investigación.

Hablar de lo rural es complejo porque no podría nombrarse en singular. Habilitar la pregunta en plural, permite transitar por varias conceptualizaciones acerca de las ruralidades; sin embargo, no es sencillo, porque la geografía rural colombiana es extensa y diversa; adicionalmente los grupos humanos que allí se asientan establecen relaciones diferentes con la tierra.

No obstante, se pudiera plantear aquí algún acercamiento preliminar sobre este concepto ya que, para efectos de este trabajo, el concepto de las ruralidades se va definir como territorios geográficos sociales heterogéneos, enfrentados a procesos industriales que diversifican la actividad económica y con ella, el uso de la tierra, los trabajos y oficios de la población que lo habita, además de su identidad histórica, social y cultural. En ese sentido, el territorio rural trasciende de la definición que lo argumenta como aquello que es diferente a lo urbano, globalizado y desarrollado, pues situarse sólo en esta posibilidad, es reducirlo únicamente a la producción agrícola y dejar de lado lo que se viene exponiendo hasta el momento.

El aula multigrado toma lugar en una escuela rural y es aquella “en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo” (Rodríguez, 2004. Pág.131), incluso puede llegar a tener hasta seis grados en un mismo espacio o aula, o estar acompañado por otros docentes.

En este sentido “la denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas unidocentes, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente” (Rodríguez, 2004. Pág. 132).

Bajo estas características, las escuelas públicas multigrado pueden ser muy diferentes unas de otras, sin embargo, tienen algo en común, el contexto rural y con él las condiciones socioeconómicas que allí tienen lugar. Son además quienes hacen parte de la otra escuela, la de la periferia, la pobre, la campesina, la rural, la de las montañas, la que casi nadie visita porque está muy lejos, la de caminos destapados, la de mula, la de a pie, la olvidada, la que está entre paréntesis, la otra que casi no importa.

Por otro lado, Bustos (2008) sostiene que el escenario de la multigraduación o multigrado ofrece un abanico de posibilidades que son necesarias tener en cuenta, por un lado, el intercambio de conocimientos ya que “el alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones[...] al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los «está viendo, escuchando, tocando»” (Bustos, 2008, pág.366) evidenciando aquí una suerte de aprendizaje compartido; y por el otro lado, debido a la poca población estudiantil en las escuelas rurales, está la posibilidad de llevar a cabo una práctica pedagógica que favorezca el acompañamiento casi que personalizado por parte del maestro y “se favorece de este modo una mayor atención personal que facilita el desarrollo de sus capacidades” (Bustos, 2008, pág. 366).

5.1.1. Escuela nueva

Con el objetivo de tener una mayor claridad frente a las aulas multigrado, se ve la necesidad de dedicar un espacio para clarificar el modelo de educación flexible que en Colombia se ha denominado “Escuela Nueva”, “fue iniciado en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961” (Villar, 1995, pág. 354).

Bajo este escenario, Escuela Nueva se convierte en Colombia en un modelo de educación flexible propuesto por el MEN y empleado en escuelas rurales de distintos lugares del mundo como América Latina, África y Colombia. Propuesta diseñada por Vicky Colbert, Oscar

Mogollón y Beryl Levinger a mediados de los años setenta y que se expande a lo largo y ancho del territorio nacional.

Esta alternativa de educación se presenta como posibilidad para ofertar la primaria completa y el nivel de preescolar, atendiendo a la población rural dispersa por ser las más necesitada y aislada del país, buscando así, mejorar la calidad educativa de las escuelas en el escenario rural del territorio nacional. Meta que se sustenta en el diseño de todo su programa educativo porque “responde a políticas de desarrollo educativo, a través del cumplimiento de una visión bien definidas de la educación rural” (Mora, 2002).

Este modelo educativo que incluye un proceso de autoformación que vaya acorde a las necesidades y características de cada estudiante, también permite involucrar a la familia en su proceso de acercamiento al conocimiento, “está basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país” (Villar, 1995, pág. 360)

Visiones que en sí mismas, establecen una “pedagogía ruralizante que representaba al campo como un lugar con presencia del Estado, armónico, libre de conflicto y productivo en comunidad, escenario ‘natural’ del campesino y en el cual debía quedarse” (Urrea Quintero y Sá, 2018, pág. 3). Teniendo en cuenta esto, el objetivo de la educación en las escuelas rurales, no sólo es lograr el acceso a la educación y la permanencia de estudiantes en dichos lugares sino también, mejorar los procesos pedagógicos que toman lugar aquí y la enseñanza que lleva a cabo el maestro rural a través de mediaciones didácticas que realiza, de tal manera que le posibiliten a los estudiantes un cambio en el proceso de aprendizaje y se fortalezca éste, bajo los aportes de las metodologías activas basando todas las estrategias pedagógicas en las contribuciones del movimiento Escuela Nueva y el Constructivismo.

Sin embargo, para las investigadoras Urrea Quintero y Sá (2018), el modelo creado para Colombia fue pensado para atender de modo uniforme a la población rural, históricamente marginalizada y atacada por diversos frentes y con diferentes intencionalidades, situaciones propias de la ruralidad que tocaremos más adelante.

Para el sistema Escuela Nueva, los aportes del constructivismo tienen una incidencia directa en la manera en cómo aquí se entiende el proceso de aprendizaje, la metodología de trabajo, las interacciones del docente y los estudiantes, la comunidad en la que está inmersa la escuela rural y no menos importante, las mediaciones didácticas y los materiales de referencia. Todos estos elementos se presentan como un conjunto de oportunidades para el aprendizaje autónomo, activo y también cooperativo, enfocado en los intereses, habilidades y capacidades de cada uno de los estudiantes que hacen parte del aula multigrado.

5.2. Mediaciones didácticas

No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos”.

Virginia Zavala, 2002: 17

Según las investigaciones de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993) en su libro: La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa, entienden por mediación pedagógica al “tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1993. pág. 66-67).

Lo anterior supone pensar que son estas, las acciones intencionadas que facilitan la relación entre los aprendizajes estructurantes y la comunicación de los mismos para hacer posible el acto de enseñar y la movilización de saberes, dicho en otras palabras, son las mediaciones las que posibilitan enseñar a aprender. Ahora bien, cuando estas toman lugar en una escuela multigrado tiene características propias debido al funcionamiento del modelo Escuela Nueva como ya se ha mencionado antes.

Por lo anterior, las mediaciones ocupan un lugar importante en el desarrollo de esta investigación, pues al fijar la mirada en como ellas promueven diferentes modos de lectura se hace necesario habilitar la pregunta por cómo enseñan los maestros de aula multigrado considerando que éste es “quien debería actuar como mediador pedagógico entre la información a ofrecer y el aprendizaje por parte de los estudiantes” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1993. Pág. 66).

Colbert y Vásquez (2015) en el Manual para el Docente Escuela Nueva- Escuela Activa insisten en señalar que “la organización de las escuelas multigrado exige la modificación de las prácticas tradicionales de enseñanza centradas en el docente, hacia la promoción de procesos de aprendizaje centrados en el estudiante” (pág. 33) para lo cual, los maestros deben recordar que el estudiante al tener un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, las formas de enseñanza que emplee en el aula, deben estar orientadas a fortalecer el trabajo cooperativo, la flexibilización curricular y optar, en caso de ser necesario, por el acompañamiento personalizado.

Dentro de este contexto, habría que decir también que la enseñanza del maestro en el medio rural tiene tres aspectos importantes; el acto, el tiempo y el espacio educativo. Es así como en el primero, *el acto educativo*, Colbert y Vásquez (2015) plantean que el cambio en términos de práctica pedagógica porque el “rol docente, que ya no puede ser simplemente transmisor de información, sino que asume la tarea de orientador, de facilitador; es decir, una persona que desempeña un papel mucho más cualitativo en los procesos de aprendizaje” (Pág. 26). En el segundo aspecto, *el tiempo educativo*, ambas autoras sostienen que es necesario “introducir esquemas más flexibles en el manejo del tiempo, para adaptarse a las necesidades de la población y las características de los beneficiarios” (Pág. 26) y finalmente en el último aspecto, *espacio educativo*, plantean que éste trasciende la concepción de que es solamente la escuela, pues “el aprendizaje se puede dar por fuera de ella, en la comunidad y en muchos otros sitios” (Pág. 26).

Bajo estas premisas es importante aclarar que en este trabajo de investigación las mediaciones serán conceptualizadas bajo el campo de la didáctica porque es ella quien permite preguntarse por cómo enseñar a aprender, las acciones mediadoras en relación a determinada información y con ello, la movilización de saberes. Es por esto que las

mediaciones didácticas serán entendidas como la puesta en escena de lo que el maestro dice y hace en el aula, porque esto configura el proceso de enseñanza que finalmente va a promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes que tiene a su cargo, suscitando en ellos el interés por una lectura amplia, plural, diversa del mundo, pero también singular con sentido crítico de su contexto social y cultural.

De esta manera cuando se plantea “puesta en escena” se quiere aludir también a las maneras en cómo se diseña y se estructura la enseñanza, ya que ésta no es ajena a las maneras de pensar y de concebir el mundo por parte del maestro que acompaña y que partimos del supuesto que lo hace con el propósito de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes porque “pensar qué enseñar y la mejor manera de hacerlo es un proceso que el docente adecua de acuerdo con los cambios que se dan en sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje” (Villalta y Valencia, 2009, Pág. 70).

Entendida así, las mediaciones y con ellas la necesidad que el maestro las realice de manera adecuada se “requiere de un sólido y amplio conocimiento psicológico y educativo. Requiere también una experiencia dilatada y reflexionada. Y requiere, sobre todo, una especial sensibilidad ante las situaciones educativas que sólo puede desarrollarse en contacto directo con ellas, implicándose y comprometiéndose a fondo en su planificación, ejecución y valoración” (Solé 1994, Pág. 10)

Es así como pensar qué y cómo enseñar permite no sólo seguir indagando posibilidades de acción dentro de la práctica pedagógica y detener la mirada en las mediaciones didácticas, sino también en repensar, incluso, las tradiciones de pensamiento desde las que actuamos y generamos las mediaciones y con esto, hacer todo lo posible para que ellas les permitan a los estudiantes tener una “carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2001. Pág. 115-116).

Carta de ciudadanía que es en otras palabras, la posibilidad de participar en el mundo que se habita y por esto se hace necesario “defender la enseñanza como un espacio para facilitar la formación y la información cultural” (Hurtado, 1994. Pág. 34) ya que permitirán ampliar la mirada sobre la comprensión del mundo y con ella, generar múltiples las posibilidades para leerlo, escribirlo, imaginarlo y construirlo.

En esta medida, la enseñanza debe estar intencionada para que los estudiantes construyan otras formas de comprender, leer, navegar y jugar en el mundo como producto de la interacción y la comunicación, por tal motivo las mediaciones didácticas deben superar la interacción como mero traspaso de información o acumulación de la misma. Bien pareciera por todo lo anterior

[...] construir un marco de actuación educativa que se alimente tanto de los avances teóricos como de la experiencia práctica, con el fin de que cada maestro pueda entender mejor el por qué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano (Colomer, 2005. Pág. 5)

Por lo anterior, es importante que estudiantes del aula multigrado en compañía del maestro que piensa, diseña y realiza mediaciones didácticas pertinentes y con un profundo sentido de responsabilidad social, aprendan a entrever las dinámicas propias del lenguaje, sus posibilidades y limitaciones para operar de manera creativa y crítica porque aunque leer es su deber, también debe convertirse en “una posibilidad para observar tras las líneas y con ella, la oralidad con sentido, la discusión y argumentación de ideas, comprensión, interpretación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis, inferencia, entre otros” Cassany (2006, pág. 21-43)

Con base a lo anterior, es el maestro quien debe pensar necesariamente la función social de sus mediaciones didácticas, y con esto permitirse que sean objeto de reflexión constante para que se conviertan en una alternativa hacia la transformación y así, promover la lectura como una práctica sociocultural ya que entre otras cosas, se lee también para conocer el mundo, culturas diferentes, lugares lejanos y cercanos, idiomas, canciones, versos, pero además, se lee para develar intenciones y sentidos manifiestos de manera explícita o implícita ya que “el poder no está por tanto al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso” (Foucault, 1999 citado por Cassany, 2006, pág. 58).

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario que el maestro se permita volver a su práctica de enseñanza y así, observe con detalle las mediaciones que realiza, convirtiéndolas en objeto de reflexión constante y se pueda acortar la distancia que suele aparecer entre lo que se piensa, se dice y se hace, así como entre lo que se planea y se termina llevando a cabo

al interior del aula multigrado y así “se retoma la propia práctica como objeto de reflexión y análisis” (Pérez, Martínez, Bermudez, Bernal y Blandón, 2010. Pág. 9) para que, mirándola de lejos, se pueda volver a ella haciendo nuevos análisis con otras miradas.

Cabe resaltar que las mediaciones didácticas objeto de esta investigación, toman lugar en el aula de clase porque es allí “donde pasan la mayor parte de su tiempo los alumnos y profesores y donde se concreta, construye y desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos definidos por el currículo” (Villalta y Martinic, 2009. Pág. 64). Por lo tanto, hablar de ellas en este trabajo investigativo toma relevancia, ya que permite dar cuenta de las acciones intencionadas que realiza el maestro para impartir su práctica pedagógica y esto

nos lleva, entonces, a reconocer y asumir que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido se construyen a medida que se desarrolla el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. No es posible determinar la interacción antes de que se lleve a cabo, sino que ésta emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la actividad conjunta. (Villalta y Valencia, 2009, Pág. 70).

Dicho de otro modo, la presencia del maestro y del estudiante y la relación que sostienen en el acto educativo, es fundamental para que tengan lugar las mediaciones didácticas. Presencias que, por supuesto, llevan consigo maneras diferentes de concebir el mundo y formas particulares de interactuar en él, sin embargo, es necesario que el maestro cultive en sus estudiantes la posibilidad de vivir la lectura como una puerta abierta a la imaginación.

Frente a lo anterior, se quiere resaltar la importancia de las presencias que intervienen en el acto educativo centrando la atención en los estudiantes, trayendo a colación las palabras de Rodari (2004) cuando plantea que

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación. Para "jugar a": sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las

palabras según su capricho (Texto recuperado el 13 de abril de 2018 en <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>)

En este sentido, leer trasciende el ejercicio mecánico y acumulativo pues plantea otros fines también posibles que les permite a los estudiantes explorar, disfrutar, imaginar, crear y soñar. Acciones que no están muy lejos de promover distintos modos de lectura llevando consigo una comprensión más amplia del mundo o de un contexto específico.

En este ejercicio se pueden encontrar dos tipos de lectores, inicialmente se observa un lector que toma lugar en la escuela y sus procesos de lectura se dan propiamente para lo que se debe hacer en ese escenario donde se visualiza un ejercicio de lectura mecánica o de acciones meramente instrumentales.

Posteriormente aparece otro tipo de lector que realiza su ejercicio de lectura por el placer a lo desconocido, a la dicha del asombro, al descubrimiento de otros mundos posibles, a lo inevitable de la belleza, al caos de la incertidumbre, en fin, la lectura en este sentido plantea la posibilidad de emancipación de los sujetos que asisten a la escuela y, por ende, del contexto sociocultural que les rodea porque la lectura, se presenta en este caso, como liberadora.

Sin embargo, en la situación que recién se describe, es importante considerar que ambos lectores mencionados tienen una actividad en común: leen, pero en cada uno lo hace de manera distinta. Esta acción no se contradice, por el contrario, se puede evidenciar que la lectura aquí tiene dos fines diferentes por lo cual presentan motivaciones e intereses distintos. Cabe la necesidad de aclarar que las distintas formas en las que se lee, hacen parte de los fines con los cuales se aborda un texto y estas aproximaciones iniciales se asocian a los distintos niveles o modos de lectura propuestos por el MEN (1998).

Con esto se puede evidenciar que no hay una sola forma de abordar un texto o un solo modo de lectura y, por lo tanto, tampoco hay única forma de entender el mundo, pero que cuando se amplía el espectro de comprensión, crecen como lo señalaría Wittgenstein (1922) “las fronteras del mundo”, pues leer es una acción que posibilita pensar el mundo a través de

las palabras y un texto puede ser equivalente a una y mil maneras de soñar y, de creer posible habitar el mundo.

5.2.1. Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva

“Leer para conocer relatos de otros aventureros que, adelantándose a los más pequeños, crearon mares de palabras para navegantes curiosos. Leer para leer mundo y descubrir que éste no es tan pequeño como dicen que es” (Quintero, 2020)

Para desarrollar aún más este concepto es necesario tener en cuenta que en la relación que se establece entre el maestro y el estudiante están presentes los libros de textos o las Guías de Aprendizaje.

Las guías se estructuran por objetivos y actividades que conforman unidades. El niño va completando unidades en cada una de las áreas y el concepto de evaluación y promoción se aplica a esta unidad menor, de manera que se remplaza la idea de grado o año escolar como unidad para determinar la promoción o repitencia de los estudiantes (Villar, 1995, pág. 361)

Las mediaciones didácticas tienen un papel importante en el desarrollo de las actividades y socialización de los contenidos que son relevantes y necesarios para aprender durante el trayecto del preescolar y la primaria, y se fortalecen con el uso de distintos materiales ofertados por el modelo. En este sentido las guías como plantean Quintero y Sá (2018) “son el centro gravitacional alrededor del cual orbitan, no sólo los otros objetos y materiales, sino, también, los sujetos del proceso educativo” (Pág. 5).

Esta situación permite constatar que las Guías de Aprendizaje son un elemento fundamental en tanto recurso didáctico para el maestro ya que “este sistema permite que los niños puedan ir a ritmos diferenciales en relación a su grupo de compañeros y en relación a las diferentes áreas” (Villar, 1995, pág. 361) a la vez, permite el desarrollo de sus clases, teniendo presente que allí encontrará tanto los contenidos que son necesarios para enseñar

por áreas del conocimiento en relación a las exigencias del MEN, como un grupo de estudiantes que posiblemente vayan por diferentes unidades de aprendizaje.

Esto supone que debe existir un vínculo del maestro con el estudiante y es importante aclarar que, si bien la guía puede proponer una manera especial de concebir el currículo, los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las actividades individuales, en grupo o en familia, esto no necesariamente limita las acciones del maestro rural pues “la Guía puede incluir los textos, pero no reducir el objeto de la enseñanza a ellos” (Lerner, 2001. Pág. 81).

En este señalamiento se refuerza la idea de que “los profesores pueden acomodarse a los marcos establecidos o explorar sus fisuras, ser reproductores de situaciones e instituciones heredadas o trabajar para transformarlas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008, p. 236). Por consiguiente, se entiende que no hay una concepción de maestro fija puesto que comprende que el conocimiento es complejo, multidimensional e integrado y que de esta manera puede orientar el aprendizaje centrado en el entendimiento y la comprensión, formulando preguntas que lleven a la comprensión de situaciones sociales, la transformación de los hechos y la resolución de problemas contextualizándolos.

De esta manera va emergiendo la figura del maestro rural, que pudiendo estar en solitario o acompañado, debe atender varios grados de la primaria y el preescolar, simultáneamente en un mismo espacio de aula multigrado. Este tipo de escuela es característica en toda América Latina (Cabrera, Argentina y López, Carmen, 1999) y como se vio en páginas anteriores, se trata de la combinación de dos o más grados en la misma clase (Faber y Shearron, 1994; McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001 citado por Bustos en Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 353-378) permitiendo a los estudiantes de diferentes edades y grados de escolaridad converger en un mismo espacio escolar, debido a condiciones propias del contexto rural como la dispersión y la matriculación.

La Guía de Aprendizaje o la Guía Didáctica como la nombra Gómez (2010) “es la orientación e información que recibe el alumno para el aprendizaje. Está compuesta por un conjunto de actividades ordenadas y relacionadas que, a través de una secuencia lógica de instrucciones, conduce a lograr determinados objetivos de aprendizaje” (Pág. 285), del

mismo modo lo plantea el modelo, al suponer que sus Guías de Aprendizaje contienen textos dinámicos para el aprendizaje autónomo, participativo y activo.

Dentro de este panorama, se plantea entonces que el material que presenta el modelo, las Guías de Aprendizaje son una especie de manual escolar como ya se ha sugerido. Según Choppin (2004) existen una gran variedad de términos utilizados para designar los manuales escolares, que, generalmente, designan lo mismo, reconociendo su carácter instruccional. Estas características hasta aquí expuestas las señala Parra Sandoval (1996) aludiendo que ellas son el elemento sobre el cual se cimienta metodológicamente la propuesta

El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de objetivos y, a su vez, el maestro es evaluado según haya o no cumplido los objetivos. El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar. (Parra Sandoval et al., 1996, p. 21)

Las Guías del modelo Escuela Nueva guardan entre sí una estructura similar y se organizan para las áreas básicas del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales y competencias ciudadanas, ética, educación para la paz y la convivencia, tecnología y emprendimiento para cada uno de los grados de la escuela primaria. Todas las Guías tienen cuatro unidades generales, las cuales contienen a su vez guías de trabajo orientadas a desarrollar los EBC que propone el MEN.

Esta estructuración les presenta a los estudiantes una manera práctica de llevar a cabo su proceso de aprendizaje mientras que le sugiere al maestro “desarrollar prácticas pedagógicas eficaces y cualificar su labor como orientador, liberándolo de dar instrucciones rutinarias; incluyen conceptos y privilegian procesos que facilitan el desarrollo de aprendizajes activos” (Colbert y Vásquez, 2015. Pág. 275).

Las Guías se complementan con el material que se disponen en los Centros de Recursos de Aprendizaje¹¹, la biblioteca escolar, el entorno social y cultural en el que la escuela se encuentra inmersa, las familias que hacen parte de ella. Cabe destacar que cada guía tiene

¹¹ CRA: Centros de Recursos de Aprendizaje

una estructura metodológica, es decir, tiene un título, sugiere unos desempeños específicos a trabajar y a su vez cuenta con tres actividades fundamentales que estructuran el contenido.

Dicho de otra manera, las guías de trabajo en cada unidad están relacionadas entre sí; cada una plantea desempeños que los estudiantes estarán en la capacidad de alcanzar una vez logren dar por terminada las actividades allí contenidas. La estructura interna de la misma contiene tres momentos claves:

Actividades básicas; donde los estudiantes se enfrentan a actividades de construcción, esto significa que los estudiantes interactúan en un contexto que abre la posibilidad para generar diálogos de saberes y de esta manera construir conocimiento, pues el modelo presupone que los estudiantes están en la capacidad para problematizar, cuestionar, observar, analizar y contrastar información cuando hacen uso también de otros materiales como lo son la biblioteca escolar y los rincones de aprendizaje.

Actividades de práctica son aquellas que permiten consolidar el aprendizaje por medio de la validación, la confrontación y el diálogo permanente con el maestro y los demás estudiantes que hacen parte de la escuela. Aquí se pretende lograr un desempeño ágil y eficaz con actividades contextualizadas en relación a la vida cotidiana de los estudiantes.

Actividades de aplicación, momento final donde los estudiantes y el maestro pueden comprobar que el conocimiento trabajado puede ser usado en otros escenarios bien sean familia, comunidad, entorno social y vida real. Todo este material impreso que reúne el contenido necesario que le sugiere al maestro contenidos, actividades y evaluaciones para ser desarrolladas durante el año escolar.

Las Guías de Aprendizaje son libros de texto que están diseñados específicamente para que el estudiante tenga un papel protagónico en su proceso de aprendizaje y construya sus conocimientos en compañía de los otros, por eso se encuentran aquí actividades para desarrollar en parejas o con la familia, también son herramientas que le permiten al maestro ser un orientador en el proceso de construcción del conocimiento que llevan a cabo sus estudiantes y además, le permite encontrar en ellas un apoyo para su planeación y posterior desarrollo de las clases.

De esta manera, la Guía de Aprendizaje como recurso de aprendizaje es un elemento fundamental para abordar todo el componente curricular del modelo Escuela Nueva ya que promueve como se ha mencionado hasta el momento, el trabajo individual, en parejas y en grupo con actividades didácticas que promueven la reflexión, el trabajo colaborativo por medio de la interacción, la conversación, el diálogo y la participación.

Por tal motivo, estas guías pretenden ser recursos que puestos en las manos de los alumnos les permitan, a estos, realizar, por sí solos y en grupos, un determinado aprendizaje, es decir, son guías para discentes (Schiefelbein, Castillo y Colbert, 1994, pág. 4). Estas, además, respetan el avance individual de cada uno de los estudiantes porque se promueve el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje y permiten la construcción paulatina de la autonomía e incentivan el aprender a comunicarse, el aprender a hacer, aprender a aprender, y sobre todo, el aprender a convivir.

Bajo este panorama, las guías de aprendizaje tienden a ser utilizadas como lo más importante en el proceso de aprendizaje de estudiantes de escuela multigrado bajo el modelo de Escuela Nueva; para este caso se da por supuesto que la Guía es el currículo, que la creatividad del niño reside en la utilización estricta de la Guía (Gómez, 2010. pág. 299) por lo que analizar las mediaciones didácticas y los modos de lectura propuestos en la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° del modelo Escuela Nueva para las aulas multigrado permitirá ampliar la comprensión sobre esta situación.

No obstante, es importante señalar que las Guías de Aprendizaje teniendo en cuenta su estructuración, podría guardar similitudes a un manual escolar debido a que en ella se pueden encontrar actividades de autoinstrucción, ejercitación, ampliación y recuperación, pues diseñadas así, ellas “privilegian procesos en los que se dan instrucciones paso a paso y se formulan preguntas abiertas” (Colbert & Vásquez, 2015. Pág. 278).

Ahora bien, algunas investigaciones educativas en relación al libro de texto presentan argumentos en contra y a favor de su utilización como recurso didáctico, porque por ejemplo para el caso puntual del modelo Escuela Nueva, tal y como lo plantean Quintero y Sá (2018) los materiales eran homogéneos para todo el país, lo cual implicaría olvidar que en Colombia

no hay ruralidad sino ruralidades y todas poseen características que las hace diferentes, aunque estén enmarcadas en ciertas problemáticas similares.

Fernández y Caballero (2017) reflexionan sobre las ventajas y limitaciones en tanto recurso didáctico y muestran evidencias de cómo a veces lejos de ser fuente de conocimientos pueden, por el contrario, generar obstáculos epistemológicos y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Para Martínez (2002) el libro de texto es también un modo de hablar. Un código de transmisión. Un símbolo. Un campo de significación. Y una forma de saber, de circulación legítima del saber, y de acceso al saber. En este sentido el libro de texto “contiene necesariamente una narrativa de poder que se ve estrechamente relacionada con el saber, esto como consecuencia estructural de los intereses y relaciones entre la economía y la política” (Martínez, 2002, pág. 16).

Lo anterior plantea que, el libro de texto es un contenedor de una práctica social regida por los intereses y las condiciones del modelo económico actual debido a que el libro de texto “reproduce una determinada forma de ver y de saber relacionada con quienes controlan los procesos de reproducción social” (Martínez, 2002, pág. 16). Práctica social que no es ajena a una forma de saber y que es en últimas, una forma de poder.

En esa línea de análisis, se encuentra que en el modelo Escuela Nueva, las guías “se constituyen en la columna vertebral del currículo, presentando implícitamente percepciones e intereses frente a la formación de la ruralidad” (Quintero y Sá, 2018. Pág. 5) por tal motivo, el contenido que hace parte de la Guía de Aprendizaje del grado 3° no es ajeno a los intereses de quienes la proponen y la diseñan como tampoco lo es, la forma en cómo se presenta implícitamente la ruralidad.

En esta línea de argumentación, pensar que el material dispuesto para las Escuelas Rurales bajo la metodología de Escuela Nueva carece de intenciones ya que “esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias de forma crítica” (Freire, 2004. Pág. 71) sería después de todo, una postura que denota ingenuidad política.

5.3. Comprensión de lectura: niveles, modos, enfoques y nociones

*“Nuestra lucha es por cambiar esta realidad
y no por acomodarnos a ella”.*
Paulo Freire. El grito manso

*«Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo
primero para poder leer después; no es legítimo instaurar
una separación entre “aprender a leer” y “leer”».*
Josette Jolibert

En este apartado es importante hacerse las siguientes preguntas ¿qué es leer? ¿Para qué sirve leer? ¿Es posible leer en la escuela? ¿Por qué es necesario? O mejor aún ¿es importante hacerlo? Estos cuestionamientos que surgen al acercarse a la categoría conceptual, comprensión de lectura: niveles, modos, enfoques y nociones, son necesarios para comprender el objeto de investigación, para el cual se esbozan algunos acercamientos que pueden dar luces para su posterior análisis.

“La lectura constituye un proceso activo de reconstrucción del significado del lenguaje representado por símbolos gráficos” (Brooks, 1970) citado por (Condemarin, 1981, pág. 5), leer por lo tanto, no solo es un verbo en movimiento, hijo del dios de las palabras, es también la posibilidad constante de adentrarse en los mundos que crea para comprenderlos mejor. Es indagar en las palabras que aparecen unas tras otras en cada línea, formando textos largos o cortos, con sentidos diversos, ambiguos o corrientes. Es acercarse, detenerse, analizar, reflexionar, indignarse. Leer es por tanto un verbo que significa también derecho. Derecho que se parece al verbo conocer y además nos invita a pensar, en este sentido será necesario entonces hacer de la escuela como plantearía Lerner (2001) una comunidad donde se preserve el sentido que la lectura tiene como práctica social pues es en ésta donde es posible formar ciudadanos críticos.

Dentro de estas prácticas sociales aparece la escuela como escenario de socialización posible y la lectura converge allí con propósitos sociales claros: leer para solucionar un

problema, resolver un taller o una evaluación. Leer para informarse de la última noticia, para responder a la pregunta del maestro. Leer para buscar información específica o sin ninguna pretensión más allá del placer por las letras, pero también para que se convierta en la posibilidad de emancipación de los sujetos que asisten a la escuela y, por ende, del contexto sociocultural que les rodea.

Lo anterior se enuncia porque como bien lo plantea Cassany (2006) la lectura es una posibilidad para observar tras las líneas y con ella, la oralidad con sentido, la discusión y argumentación de ideas, comprensión, interpretación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis, inferencia, entre otros. Por lo anterior, es importante que los estudiantes aprendan a entrever las dinámicas propias del lenguaje, sus posibilidades y limitaciones para operar de manera creativa y crítica.

Es necesario resaltar que no hay una sola forma de leer, como tampoco hay una forma particular de dar sentido a lo que se lee, por el contrario, existen múltiples posibilidades porque tenemos necesidades informativas diferentes, razón por la cual tampoco hay única forma de entender el mundo, hay muchas. En ese sentido, leer no se reduce al desarrollo de habilidades cognitivas, que, aunque son importantes, el componente sociocultural tendrá especial relevancia en esta investigación, en tanto permite ampliar el espectro de análisis y comprensión sobre las maneras en cómo las personas se conectan con el mundo y construyen la realidad.

Abordar entonces el acto de leer como una práctica sociocultural permite dar sentido a la experiencia humana pues son las palabras quienes acompañan la existencia desde siempre y construyen individuos. Entendiendo que el contexto sociocultural es un escenario indivisible al sujeto, se comprende como refiere Cassany (2006) que “leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular” y en ese sentido, el acto de leer es en sí mismo una forma de comunicación, ejercicio de ciudadanía y acto político.

El maestro cuando enseña a leer quiere enseñarle también a descubrir y ampliar el universo de posibilidades del estudiante, y cuando se pone de manifiesto ese interés, leer se teje misteriosamente en una propuesta para entender y así intentar explicar el mundo.

El maestro enseña a leer cuando permite el diálogo con otras formas de comprender el mundo porque el otro siempre tiene algo que enseñarnos, y en ese sentido reconoce y se permite conocer al otro porque leer también es una forma de humanización.

Dicho esto, el maestro rural se convierte si se quiere, en un agente de resistencia a la indiferencia, al olvido, en la posibilidad de perforar el sistema para tener prácticas pedagógicas rebeldes que ayuden a construir comunidad, porque la lectura lo que hace es justamente devolverles a los sujetos la dignidad ya que democratiza el conocimiento, genera innovación tecnológica y social, fomenta la imaginación y la creatividad y, por ende, transforma el contexto social y cultural.

En este sentido, saber leer está asociado obligatoriamente al desarrollo de los pueblos y es desde luego una necesidad social, por eso, enseñar a leer es un deber ético y un compromiso político. Hay que creer con plena convicción en su poder para mejorar el mundo hacia un desarrollo más humano en alianza con la educación y la cultura.

Por otro lado, es importante recordar que leer “no implica necesariamente el desarrollo de la capacidad reflexiva” (Freire, 2004. Pág. 20), por lo tanto, se hace necesario que dicha acción se vincule con la realidad de los estudiantes para que sean capaces de enunciar el mundo. Abordar pues la lectura desde este autor y su perspectiva, implica reconocer que la alfabetización tendrá que permitir que aquellos a los que se les niega una educación que les enseñe a pensar, a conectar con el mundo y a asumir una posición crítica sobre la realidad, conquistarán en algún momento ese derecho y de esta manera, se transformarán en sujetos capaces de cambiar su realidad.

Hasta aquí se han esbozado algunos intereses sobre la lectura. Propósitos que tienen que ver con el estudiante y otros que tendrán que ver con el maestro. A estos últimos le llamaremos propósitos con fines didácticos pues hacen parte de las mediaciones que lleva a cabo en el aula para enseñar ciertos contenidos que están, en el caso de Escuela Nueva, en las Guías de Aprendizaje.

En este sentido, Cassany (2006) considera que existen tres concepciones para comprender la lectura. La *concepción lingüística* se preocupa más por el texto, considerando que éste es un portador de un significado único, constante, real e independiente de los lectores

y las condiciones de lectura, dicho esto, el significado se aloja entonces en el texto, de esta manera leer será recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras que se encuentran a su alrededor y así mismo excluye la posibilidad de una comprensión relativa por parte de los lectores.

La *concepción psicolingüística* entiende que la lectura no sólo exige conocer las reglas del idioma, sino que, además, requiere desarrollar las habilidades cognitivas asociadas al acto de comprender, en esta concepción juega un papel fundamental, no sólo el texto sino también el lector, es decir, la interacción de estos dos factores.

La *concepción sociocultural*, y desde luego, la que se retomará en esta investigación, asume que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta quien lee tiene un origen social, por lo tanto, el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás con intenciones e ideologías. Aquí el discurso refleja sus puntos de vista y la visión de cómo crea su mundo. En este sentido, comprender el discurso será comprender la visión de este mundo.

Cassany (2006) con su libro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* en la reseña retomada de Morales (2006) plantea que, la escritura es una construcción social y por lo tanto cambia con la época y por supuesto, con las situaciones que le rodean y es así como insiste en que ningún texto se presenta carente de intención, por lo tanto, goza de un interés.

Este autor propone además tres maneras específicas de abordar los modos de lectura, siendo estos: leer en línea, leer entre líneas y leer tras las líneas, los cuales corresponden respectivamente a la lectura literal, inferencial y crítico intertextual (MEN, 1998) y a los que plantea Solé (1987) en su trabajo investigativo: literal, inferencial y valorativo.

Es así como en primer lugar se encuentra el modo de *lectura literal*, para lo cual autores como Cassany (2006), Solé (1987), Pérez (2003), se encuentran en posturas similares cuando sostienen que este es el tipo de lectura que permite recuperar la información de manera muy superficial y fragmentada, es decir; permite una comprensión de la información localizada en el texto de manera tácita permitiendo distinguir la estructura superficial de un texto, ideas generales, secundarias, tema, vocabulario, orden cronológico de las acciones, sucesos o

acontecimientos, lugares y personajes, sin llegar a una estructural global y profunda del mismo.

En un segundo momento, se encuentra el modo de *lectura inferencial* que promueve una comprensión más global del texto, es decir; recuperar información que se encuentra implícita, permitiendo reconstruir los significados del texto con información que posiblemente no se encuentra tan explícita y plantear relaciones entre las ideas que van apareciendo a lo largo del texto. Aquí es muy importante tener en cuenta los conocimientos previos, de tal manera que se puedan establecer conexiones entre lo que se lee y lo que ya se conoce para poder interpretar.

Por último, se encuentra el modo de *lectura crítico intertextual o valorativo* que promueve una comprensión global del texto permitiendo develar las intenciones del mismo, así como permite la posibilidad de establecer relaciones con otros textos que le permitan ampliar la información que allí se encuentra permitiéndole al lector que construya posiciones personales y las defienda a partir del ejercicio de la argumentación.

Para promover los modos de lectura antes mencionados, es importante retomar los postulados de Isabel Solé (1992) con su libro *Estrategias de lectura* donde sostiene que leer es una actividad compleja que responde a distintos intereses, necesidades y motivaciones de quien realiza el acto. La autora sitúa claramente la acción de leer dentro un modelo interactivo donde advierte que decir el texto no es necesariamente comprender.

Esta acción sólo aparece como el resultado de la interacción entre el lector y el texto y en dicha relación, es el lector quien tiene un papel protagónico pues la comprensión de aquello que lee es posible gracias a las experiencias vividas, los conocimientos aprendidos, los sentidos que le otorga a eso que le rodea y las creencias que le habitan.

La comprensión entendida como los sentidos que se le atribuyen a determinada actividad, necesita de un maestro que acompañe con diversas estrategias, las cuales deben realizarse durante las actividades cotidianas al interior del aula, para que los estudiantes aprendan a “interpretar y comprender autónomamente” (Solé, 1994. Pág. 13) para lo cual sugiere tres momentos claves: antes, durante y después de la lectura de cualquier texto.

Las actividades que pueden realizarse *antes* de la lectura están enfocadas en aquellas acciones que como su nombre lo dice, son previas al ejercicio; por tal motivo están pensadas para presentar los objetivos del texto, realizar algunas motivaciones, indagar los conocimientos previos sobre la temática a abordar, realizar algunas predicciones sobre la lectura y generar cuestionamientos iniciales sobre él.

Ahora un *durante* que se “va construyendo una interpretación plausible del texto” (Solé, 1994. Pág. 101) y de esta manera, ir abarcando distintas situaciones que emergen mientras se lee el texto. Aquí, toma importancia la relación que pueda establecer el lector con el texto y la riqueza de sus experiencias individuales para permitirse conectarlo con eso que lee, pues justamente aquí es donde emerge la comprensión.

Finalmente un *después* sucede en el momento de terminar la lectura, por tal motivo se establecen acciones orientadas a recapitular, resumir y sintetizar. Sin embargo “no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura” (Solé, 1994. Pág 117) puesto que lo que se hace para favorecer la comprensión, en este caso las estrategias, pueden darse sin prescripciones rígidas o secuencias estrictas a seguir.

Por lo tanto, para efectos de esta investigación, toma especial importancia, el modo de lectura valorativo de esta autora, en términos de asumir la lectura como una forma de aprender a desentrañar lo que hay detrás de las líneas y los discursos, hacer énfasis en la lectura de lo no dicho, de lo que subyace al enunciado tanto implícita como explícitamente ya que el autor se interroga, cuestiona, analiza y reflexiona sobre la lectura desde una perspectiva crítica.

Entender las relaciones anteriores permitirá ir resolviendo las preguntas que se generan a partir de las prácticas de los maestros al momento de intervenir en el aula de clase con las guías de aprendizaje propias de la metodología Escuela Nueva, pues resulta importante que un trabajo de investigación muestre los alcances y limitaciones de dichas mediaciones didácticas para lograr procesos de lectura crítica, debido a que no se ha explorado mucho, al menos en términos investigativos, sobre la didáctica multigrado pero si se sabe, basados en una enorme riqueza experiencial, cómo abordarla.

CAPITULO IV
MODOS Y FORMAS DE INVESTIGAR

«A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos».

Teresa Colomer

6. MARCO METODOLÓGICO

Hablar del marco metodológico que orientó el desarrollo del trabajo de investigación, implica llevarles pausadamente hacia la mirada de diferentes aspectos que fueron relevantes para este proceso, ya que todo camino investigativo implica la selección de unos participantes, con ellos unos contextos determinados y finalmente, el camino por el cual se llegará a la respuesta de la pregunta que inspiró este proceso y, por ende, alcanzar los objetivos que se propusieron desde el inicio, los cuales se convirtieron en el faro que marcó la ruta a seguir en cada uno de los pasos dados.

5.3. PARADIGMA CUALITATIVO

Hablar de *investigación cualitativa* implica tener en cuenta diferentes elementos de análisis que permiten hacer una observación de la realidad desde diferentes panoramas. En este caso particular, hay una mirada centrada en las mediaciones y los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje del grado 3° en el área específica de Lenguaje. En este proceso de indagación y análisis, se realizó

no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Sandoval Casilimas , 2002, pág. 32)

Haber desarrollado un proceso de revisión minucioso de la Guía antes mencionada, permitió abstraer elementos comunes tanto entre las actividades planteadas en el libro, como entre las mediaciones de los maestros para la ejecución de las mismas, con miras a dejar el camino abierto a nuevas investigaciones que se interesen por el tema y contribuyan al mejoramiento de las prácticas educativas en el sector rural.

La investigación cualitativa

apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde dentro” y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (Galeano, 2007. p.20).

Singularidades que están dadas, en este caso particular, no sólo desde el contexto rural, sino también desde la dinámica de trabajo específico de Escuela Nueva, la cual permite movilizar procesos desde aulas multigrado y con el apoyo de las guías de aprendizaje, pero donde el maestro se convierte en un gestor de nuevas prácticas e innovaciones que no se limiten a lo que está estipulado en los textos.

Dentro de este proceso de investigación, los maestros y sus diferentes mediaciones didácticas, fueron uno de los elementos relevantes de análisis, que permitieron obtener datos o información que contribuyó a dar respuesta a la pregunta central del trabajo.

Por lo tanto, la investigación social asumida desde lo cualitativo permite hacer una lectura de la realidad desde múltiples puntos de vista, ya que

[...] el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación (Sandoval, 1996)

La investigación cualitativa propone la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y las interacciones entre los sujetos que participan en la investigación, dándole relevancia a lo cotidiano, para comprender el sentido y el significado que tienen los procesos sociales para los participantes, ya que ellos son los que viven y producen la realidad desde el contexto rural en que están inmersos, y de esta manera, le dan un significado a los conocimientos que van adquiriendo individual y socialmente.

Por eso cuando hablamos de un paradigma de investigación, “hacemos referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología.” (Quecedo & Castaño , pág. 7). Este proceso bajo este

paradigma, permitió ampliar el panorama de análisis de las diferentes mediaciones de los maestros y modos de lectura, teniendo en cuenta los contextos y las realidades particulares de cada una de las escuelas seleccionadas.

Este tipo de investigación permitió concebir y mirar distintas realidades que hacen parte de lo social y el conocimiento que se ha generado entorno a él, particularmente en el campo de la investigación educativa que es la que permitió movernos en el contexto del aula de clase ya que “el enfoque cualitativo se centra más en el interior de la educación, en cómo ésta se construye a través de las interpretaciones y actividades de sus protagonistas, en la comprensión y explicación de los hechos y acontecimientos” (Montoya, 1997) caracterizando las relaciones que allí suceden en términos de mediaciones didácticas.

Esta orientación metodológica ayudó a hilar elementos alrededor de la pregunta que gesta esta investigación: **¿Cómo median didácticamente los maestros de Aula Multigrado el contenido de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° para promover los distintos modos de lectura en estudiantes de aula?** Y desde esta perspectiva, analizar las mediaciones didácticas que realizan los maestros del contenido de la Guía de Enseñanza de Lenguaje para promover los niveles de lectura en los estudiantes del grado 3° en un aula multigrado.

5.4. ENFOQUE HISTÓRICO HERMENEÚTICO

Como ya se ha mencionado en el transcurso del texto, la mirada se ha centrado en las mediaciones didácticas que realizan los maestros de aula multigrado y los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje. Es por esto que, en coherencia con el paradigma desarrollado en páginas anteriores, se continuó el camino, bajo la luz de un *enfoque Histórico Hermenéutico*, ya que permite realizar una actividad comprensiva de la acción humana y del contexto histórico donde ella toma lugar. Ambos elementos no pueden ser analizados de manera aislada, por el contrario, necesitan ser reflexionados y comprendidos en el contexto de las conexiones con la vida escolar, social y cultural.

El objeto de estudio que se abordó en este proceso investigativo, requirió como dice Gadamer, de un análisis sustancial y continuo de los textos o guías de aprendizaje que propone la Fundación Volvamos a la Gente para el modelo de Escuela Nueva, su lectura fue un proceso de confrontación con la realidad que ellos plantean en sus líneas y la mirada como investigadora frente a la realidad de su contenido.

El enfoque Hermenéutico, presenta esa posibilidad de percibir que

El lenguaje humano es el factor primordial que hace posible alcanzar la universalidad semántica: a cada mensaje que formulamos luego siempre podemos añadir otros que amplíen, concreten o rectifiquen y cuyo significado no es posible predecir partiendo de la información de los anteriores (Bogomilova Atanassova, 2006, pág. 3)

Por eso la Guía analizada, conlleva a poder presentar de forma posterior, la manera en la cual fue leída, analizada y abordada de acuerdo a la pregunta que guio este proceso de investigación.

Precisamente, con miras a ese análisis de los discursos plasmados, dentro del enfoque Hermenéutico, existe la posibilidad de generar diferentes

interpretaciones. Y es más, el texto, por su naturaleza y por el impulso creativo que lo ha generado, está destinado a suscitar interpretaciones y, por tanto, su natural forma de vida es la actitud de incitación que éste adopta frente al lector, proporcionándole un considerable margen de libertad (Bogomilova Atanassova, 2006, pág. 8)

Margen de libertad que va a estar sujeta del texto original y que en esa medida se va a ver interpelado por el lector y el significado que este le asigne de acuerdo a su contexto sociocultural o su intención específica.

5.5. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

5.5.1. ESTUDIO DE CASO

De acuerdo al paradigma y al enfoque seleccionado y desarrollado en este proceso investigativo, se abordó como estrategia metodológica el *Estudio de Caso*, con el objetivo de realizar una indagación de las mediaciones didácticas de los maestros en el aula multigrado, y de esta manera recoger información relevante, analizarla y posteriormente, encontrar elementos relevantes de diferentes fenómenos sociales que se viven en la ruralidad desde el ejercicio de ser maestro.

Seleccionar el estudio de caso implicó

[...] Elegir lo particular y prescindir de lo general. Implica sacrificar la posibilidad de generalizar a contextos amplios, de recoger información sobre numerosos actores, de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales, e incluso de valerse de técnicas de generación de información que involucran directa, intensa y vivencialmente a actores, escenarios y al investigador mismo (Galeano Marín, 2004, pág. 68)

Por tanto, en este proceso se tuvo claro la participación de cinco (5) maestros escuelas rurales del municipio de Antioquia, las mediaciones didácticas que realizan en esta área específica y los modos de lectura que promueven la Guía de Aprendizaje de Lenguaje en el grado 3°. Elementos que se investigaron a lo largo de este caminar investigativo.

Abordar las diferentes entrevistas desde la perspectiva de estudio de caso, permitió alcanzar mayores niveles comprensivos del actuar del maestro y su papel fundamental, frente a lo que dice el texto y lo que se hace en la realidad.

El contexto de esta investigación está situado en el municipio de El Carmen de Viboral ubicado en el departamento de Antioquia (oriente antioqueño), el cual cuenta con 6 instituciones educativas de carácter público que prestan el servicio desde preescolar hasta la media académica. Cinco (5) de esas instituciones adelantan procesos de formación profesional y la otra, tiene una apuesta técnica industrial. Estos colegios tienen a cargo diferentes sedes rurales a lo largo y ancho del territorio carmelitano; de esta manera, el municipio tiene a cargo 45 sedes rurales.

Como objeto de esta investigación, se invitaron diferentes maestros de los Centros Educativos Rurales, *CER¹² La Sonadora* que cuenta actualmente con 45 estudiantes matriculados activos que oscilan entre los cinco (5) y los doce (12) años de edad y dos docentes a cargo, el *CER El Cerro* que cuenta actualmente con 60 estudiantes matriculados que oscilan entre los cinco (5) y los doce (12) de edad y dos docentes a cargo, el *CER La Linda* que cuenta actualmente con 9 estudiantes matriculados que oscilan entre los seis (6) y los doce (12) años de edad y un docente a cargo, el *CER Aldana Bajo* que cuenta actualmente con 22 estudiantes matriculados que oscilan entre los cinco (5) y los diez (10) años de edad y una docente a cargo. El *CER La Aguada* que cuenta actualmente con 7 estudiantes matriculados que oscilan entre los seis (6) y los diez (10) de edad y una docente a cargo.

La población infantil que asiste a estas escuelas pertenecen a familias campesinas con precarias condiciones socio-económicas, pocas alternativas de empleo y seguridad social, características que, en algunas ocasiones, suelen ser propias de la ruralidad en este país. Por estas características particulares, lo anteriormente señalado, tipifica el contexto propicio para desarrollar la pregunta de investigación.

La población (los docentes específicamente) de los CER antes mencionados, propició, que el estudio de caso permitiera analizar las mediaciones didácticas de los maestros en aula multigrado y los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje de Lenguaje en el grado 3°. Lo anterior es una “conquista creativa y discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida” (Galeano Marín, 2004, pág. 69), porque son guías que están pensadas desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional para las escuelas rurales multigrado desde hace varios años, las cuales fueron estructuradas (como se habló en el marco teórico), bajo los estándares nacionales para la educación en Colombia y que tienen un contexto de ejecución que debe cumplir con las características del modelo flexible de Escuela Nueva.

Dentro de este proceso que se desarrolló a nivel investigativo, se realizó un estudio de caso de carácter principalmente interpretativo, como lo plantea Galeano Marín (2004), esta perspectiva favorece desarrollar descripciones amplias, análisis de categorías conceptuales y

¹² CER: Centro educativo rural

poder tener dentro de las posibilidades, el planteamiento de ciertas hipótesis o afirmaciones, frente a determinados aspectos relevantes en el proceso de investigación.

El estudio de caso contiene una serie de procesos metodológicos que posibilitan obtener la información esperada, teniendo en cuenta una serie de procedimientos o pasos que le den mayor validez y seriedad a la investigación.

La primera etapa consiste en el diseño, este paso contiene la selección y delimitación del caso, adicionalmente, la conceptualización específica del objeto de estudio (la cual se desarrolló ampliamente en el marco conceptual), la delimitación de la población (que fue descrita en páginas anteriores) y la pregunta de investigación. Todo esto es lo que permite pensar en las posibilidades de aportar otras miradas frente al tema específico de las mediaciones didácticas y posibilidad de que éstas estén por fuera de la rigidez instrumental de las guías para promover la comprensión de lectura en aulas multigrado.

El segundo momento se focaliza en el desarrollo del estudio, el cual consiste en las actividades específicas planeadas para la recolección de la información, en este caso, se desarrolló el análisis de la Guía de Aprendizaje (más adelante se presentará como estudio documental) y las entrevistas semiestructuradas a los maestros seleccionados para el análisis de las mediaciones didácticas.

Finalmente, se presenta el análisis, interpretación y presentación de resultados, aunque el proceso de análisis es permanente y se desarrolla a lo largo de toda la investigación, en esta etapa concreta, se vislumbran las categorías abordadas en el marco conceptual, y se clarifican las categorías emergentes que surgieron en las diferentes respuestas dadas en las entrevistas.

En esta etapa se pueden utilizar otras estrategias que contribuyan al análisis de los datos recolectados. Como apoyo al análisis de la Guía de Aprendizaje, se utilizaron unas tablas estadísticas que permitieron recolectar la frecuencia de aparición de los diferentes modos de lectura al interior de las instrucciones que aparecen en las diferentes unidades de la Guía de Aprendizaje, así como la frecuencia en las actividades que estructuran los momentos de aprendizaje y con esto, considerar qué modos de lectura se promueven en la Guía de Aprendizaje y si se ubican en algunos de los momentos de manera especial.

5.6. TÉCNICAS EMPLEADAS

5.6.1. LA ENTREVISTA

En las entrevistas, se utilizó inicialmente la identificación de las categorías dadas desde el planteamiento del problema y que se desarrollaron luego en el marco conceptual, posteriormente, se indagó sobre las categorías emergentes que no fueron tenidas en cuenta en la investigación, pero que, a partir de las entrevistas, dan cabida por su aplicabilidad y repetición entre los maestros seleccionados, “comprender es relacionar los datos actuales de una situación, captar cómo se configuran y evolucionan, y encontrar su significación por el lugar que ocupan en la situación estudiada” (Galeano Marín, 2004, pág. 77)

La entrevista realizada a los maestros se utiliza como instrumento de investigación, y se asume con el objetivo de conversar sobre los elementos que aparecieron en las respuestas dadas a las diferentes preguntas planteadas a los maestros acerca de sus mediaciones didácticas y que permitieron hacer visibles, diferencias, similitudes, semejanzas, particularidades y que, aparecieron para brindar mayor riqueza conceptual frente al trabajo con la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° en el aula multigrado.

La entrevista a profundidad es un instrumento que posibilitó no sólo acercarse a la vivencia cotidiana de los maestros, sino también conocer y detener la mirada atenta sobre las experiencias y percepciones del sujeto que actúa en un escenario específico (Kvale, 2011) y para el objeto de esta investigación, recoger información sobre las mediaciones didácticas y los modos de lectura que perciben los maestros seleccionados para las mismas.

5.6.2. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Ahora, para realizar el estudio de las Guía de Aprendizaje, la *Investigación documental* se convirtió en otra estrategia metodológica pertinente en este proyecto ya que “supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y, en general, documentos con el fin de contextualizarlos y estar al día

sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar” (Galeano Marín, 2004, pág. 113), así como se planteó desde las primeras páginas, se abordó la Guía de Aprendizaje de Lenguaje de Escuela Nueva del grado 3°.

La investigación documental implica un proceso riguroso de análisis y selección previa de los textos que se van a abordar, donde el investigador asume la tarea de lectura crítica y estudio de los textos que se “entrevistan” con miras a lograr un acercamiento a posibles respuestas a la pregunta central. Este proceso de selección, clasificación, lectura, análisis y producción de posibles respuestas, es una forma de entrevistar a las guías y observar las pistas que en ellas se fueron encontrando.

Durante el desarrollo de la investigación se vivieron diferentes momentos que hacen parte de la memoria metodológica de este proceso:

1. Primer momento: en este primer inicio del proceso, se realizó un diseño de la investigación, que proporcionó el tema, la primera pregunta, la búsqueda de los antecedentes y la posible selección del repertorio conceptual que podía contribuir al proceso (Galeano Marín, 2004, pág. 116).

La Guías de Aprendizaje, se convirtió, según nos sugiere Foucault (citado por Mariscal, 2016) en monumentos, no nos interesa de ellos predicar verdad o la falsedad, sino una cierta organización y describir cuáles han sido las condiciones de posibilidad en el desarrollo de la comprensión de lectura en el aula multigrado.

2. Segundo momento: posterior a los pasos desarrollados al iniciar, en este momento de la investigación que puede nombrarse de gestión e implementación, de acuerdo a Galeano (2004), se realizó una búsqueda y una selección de la información, implicando con esto, todo un rastreo al interior de las guías, de las instrucciones allí plasmadas, las actividades que permitieron hacer el proceso de clasificación de acuerdo a las categorías principales y su pertinencia con las mismas, a la vez que, se hizo una trazabilidad con los objetivos que se plantearon en este trabajo. En este momento del trabajo, se realizaron las tablas estadísticas, y la organización de la información en Excel, bajo categorías de análisis.

3. Tercer momento: inicialmente se partió del planteamiento de los resultados con base en la pregunta que inspira este trabajo de investigación, los objetivos a alcanzar y el marco conceptual que avalaba la propuesta, en la triangulación de esta información, se plantearon los resultados obtenidos del proceso de análisis y finalmente, la socialización y discusión de los resultados con los docentes que hicieron parte del proceso.

Dentro de esta estrategia de análisis documental, se utilizó la técnica de ***Revisión documental, Análisis de contenido y análisis del discurso.***

La primera de ellas, es “una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (Galeano Marín, 2004, pág. 120), ese rastreo se hace con base en los criterios de selección que el investigador se plantea al iniciar el proceso y que deben estar relacionados con el tema, la pregunta y los objetivos que se desean alcanzar.

5.6.2.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido, es la técnica que se emplea para la observación y análisis de esos documentos que fueron seleccionados (que en este caso, es la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3°) y que poco a poco, va permitiendo descubrir la estructura interna del texto y del contexto, “con ella es posible investigar la naturaleza del discurso, y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas” (Galeano Marín, 2004, pág. 124), desde aquí se fue dando la posibilidad de ir organizando las categorías y la contextualización de la información que se va obteniendo de la lectura.

Con base en lo anterior, el análisis de contenido dentro de esta investigación, constituyó un punto vital de referencia para el análisis de los diferentes textos que se seleccionaron, con miras a responder la pregunta que guio este trabajo. Utilizar esta Guía de Aprendizaje fue una herramienta e insumo de investigación, que permitió desarrollar una forma particular de análisis, “con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (López Noguero, 2002, pág. 173).

Siguiendo la línea de López Noguero (2002), es un esfuerzo de interpretación que se mueve entre dos polos “el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje” (pág. 173).

Esta técnica se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, la cual pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado, que están mediados por la inquietud del investigador, permitiéndole hacer una extracción de un contenido dado a través de un proceso determinado de caracterización y análisis de textos específicos (López Noguero, 2002, pág. 174).

Consideraciones éticas

Para efectos de la investigación, a cada uno de los docentes que participaron en el proceso, se les dio a conocer los objetivos que se buscaban en el trabajo investigativo y la relevancia de sus interacciones a través de las entrevistas, por tanto, cada uno diligenció los consentimientos informados propuestos. Aquí se expresó la voluntad y el conocimiento de quienes participaron de los objetivos, fines últimos de la investigación, el tiempo y el modo de participación de los mismos.

CAPÍTULO V
ENCUENTROS Y DESCUBRIMIENTOS EMERGENTES

*“Encontrar respuestas, no necesariamente significa quedar satisfecho...
En ocasiones encontrar respuestas, es tan sólo abrir la puerta hacia nuevas preguntas y
nuevos caminos por recorrer...”*

Ana Lucia

6. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entrar en la recta final del proceso investigativo realizado durante varios años, implica un compromiso académico en la medida que debe tener la rigurosidad en el análisis y seguimiento de la información recolectada; ético en la medida que están involucrados maestros e instituciones educativas rurales que confiaron en el desarrollo de la propuesta; político en la medida que lleva impregnado un sentir como maestra desde la práctica cotidiana como docente rural que me desempeño en la actualidad.

En este capítulo entonces, se mostrarán los resultados obtenidos de la investigación, enmarcados en el desarrollo y alcance del objetivo principal que fue **“Analizar los modos de lectura propuestos en la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° de la Fundación Volvamos a la Gente y las mediaciones didácticas que realizan los maestros de aula multigrado, para promover los distintos modos de lectura”**, para llegar aquí, fue necesario trabajar desde dos objetivos específicos que posibilitaron encontrar o acercarnos a planteamientos que dan respuesta a ellos.

6.1. Objetivo 1: GUÍAS DE APRENDIZAJE Y MODOS DE LECTURA

Con el objetivo de identificar los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° de la Fundación Volvamos a la Gente, se desarrolló inicialmente, una lectura minuciosa de la Guía de Aprendizaje de lenguaje del grado 3° de Escuela Nueva y, posteriormente se fue configurando una tabla de análisis que contenía de forma explícita y detallada, las instrucciones que se plantean en la Guía para el desarrollo de las actividades.

Desarrollar esta tabla de análisis, facilitó hacer un seguimiento, una comparación y finalmente evidenciar la cantidad de instrucciones que conserva la Guía para el desarrollo de sus actividades que se proponen a los estudiantes en ellas, y de forma implícita, poder observar los modos de lectura que así se promueven a través de ellas.

Con esta información, fue posible evidenciar que la Guía de Aprendizaje es un libro de texto o manual que como su nombre bien lo dice, propende por el aprendizaje de los estudiantes valorando el ritmo individual y en la cual, se privilegian los procesos en los que se dan instrucciones paso a paso de forma concreta, breve y clara. Está escrita de manera sencilla y en algunos casos, se formulan preguntas que acompañan los diferentes tipos de texto que se pueden encontrar.

Adicional a ello, la Guía de Aprendizaje está organizada en cuatro unidades. Cada unidad tiene a su vez, un conjunto de cuatro o cinco guías que permiten desarrollar los desempeños que cada una propone al iniciar. Es importante recordar que cada guía se estructura en tres momentos claves, los cuales no sólo “facilitan la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas y, la formación de actitudes y valores” (Colbert y Vásquez 2005, pág. 287) sino que, también posibilitan el quehacer docente, y que éste, se lleve a cabo de manera adecuada.

La Guía de Aprendizaje se planteó para que los estudiantes puedan, como ya se ha dicho, trabajar de manera autónoma, fomentando a su vez, el aprendizaje cooperativo. Cuando se revisó el Manual para el Docente de Escuela Nueva- Escuela Activa (2015) llama la atención la manera en cómo está escrita ya que guarda una estructura similar a las guías de aprendizaje de los estudiantes y justo en la unidad 7 es donde se explora qué son las guías y su estructura, los criterios para adaptarla y la manera en cómo se debe desarrollar para propender por el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ilustrar lo anterior, se señala a continuación la conversación que sostiene la Guía de Aprendizaje con un Texto donde le explica su proceso lógico de aprendizaje

... “yo poseo algunas lecturas con contenidos informativos y explicativos, pero principalmente estoy constituida por actividades de procesos. Fui diseñada para orientar al estudiante y permitirle desarrollar sus aprendizajes, practicarlos y aplicarlos. Por eso tengo tres partes: una constituida por las Actividades básicas, que le permiten al estudiante compartir sus saberes, construir conceptos y afianzarlos lúdicamente. Otra parte está constituida por las Actividades de Práctica que permiten ejercitar, mecanizar, interiorizar los aprendizajes, y una última parte conformada por actividades que

permiten aplicar y ampliar lo aprendido. En todas las tres partes hay evaluación formativa y retroalimentación continua por parte del maestro. Yo fomento el aprendizaje cooperativo, la educación personalizada, la participación de niños y niñas en distintas actividades. Y hay algo muy importante: ¡Promuevo la utilización de otros textos y recursos de aprendizaje!”. (Colbert y Vásquez. 2017. Pág. 288)

Con base a lo descrito en líneas anteriores, se puede deducir que la Guía de Aprendizaje es un tipo de texto expositivo de carácter instructivo y gráfico; que mantiene una estructura lógica y metodológica a nivel de sus contenidos y la manera en cómo deben ser abordados o desarrollados; propicia un paso a paso en el camino hacia la adquisición de diferentes contenidos que se desarrollan por medio de actividades estructuradas en tres momentos y, que dan cuenta de la estructuración, la práctica y la aplicación de los aprendizajes adquiridos.

Tabla 3. Resultado de la categorización de la cantidad de instrucciones que hay en la guía de aprendizaje de lenguaje de 3° clasificadas por modos de lectura.

UNIDAD 1												
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN			
	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES
GUIA 1	11	1	0	Trabajo con el profesor o la profesora	8	4	1	Trabajo con el profesor o la profesora	3	1	0	
GUIA 2	3	2	1	Trabajo con el profesor o la profesora	5	8	2	Trabajo con el profesor o la profesora	2	0	0	
GUIA 3	7	5	1		10	3	0	Trabajo con el profesor o la profesora	3	0	0	
GUIA 4	9	1	0		6	0	1		1	2	0	
TOTAL	30	9	2		29	15	4		9	3	0	
TOTAL POR UNIDAD					101							
UNIDAD 2												
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN			
	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES
GUIA 5	14	0	0		4	4	1		1	1	0	
GUIA 6	5	4	1		7	2	0		4	0	0	
GUIA 7	1	5	1		5	6	0		1	2	0	
GUIA 8	8	2	0	Trabajo con el profesor o la profesora	3	2	1	Trabajo con el profesor o la profesora	2	1	0	
TOTAL	28	11	2		19	14	2		8	4	0	
TOTAL POR UNIDAD					88							
UNIDAD 3												
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN			
	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES

GUIA 9	4	3	0	Trabajo con el profesor o la profesora	6	2	1		3	0	0	
GUIA 10	4	2	0	Trabajo con el profesor o la profesora	9	7	0	Trabajo con el profesor o la profesora	1	1	0	
GUIA 11	6	1	0		8	1	2		3		0	
GUIA 12	5	3	0		7	2	2		1	1	0	
GUIA 13	8	1	0	Trabajo con el profesor o la profesora	5	4	0		1	2	0	
TOTAL	27	10	0		35	16	5		9	4	0	
TOTAL POR UNIDAD					106							
UNIDAD 4												
	ACTIVIDADES BASICAS				ACTIVIDADES PRACTICAS				ACTIVIDADES APLICACION			
	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES	LIT	INF	CRI	OBSERVACIONES
GUIA 14	9	3	0		6	3	0		3	0	0	
GUIA 15	8	2	0		8	4	0	Trabajo con el profesor o la profesora	3	0	0	
GUIA 16	5	1	0	Trabajo con el profesor o la profesora	6	4	1	Trabajo con el profesor o la profesora	2	2	0	
GUIA 17	5	1	0		9	1	2	Trabajo con el profesor o la profesora	4	0	0	
GUIA 18	9	4	0		4	3	1		2	0	0	
TOTAL	36	11	0		33	15	4		14	2	0	
TOTAL POR UNIDAD					115							
GRAN TOTAL DE INSTRUCCIONES					410							

LIT: Literal INF: Inferencial CRI: Crítico Intertextual

Lo anterior se torna problemático cuando se infiere de acuerdo a los observado en la tabla que, enseñar a leer un libro de texto o Guía de Aprendizaje es equivalente a enseñar a comprender y no es así, ya que la comprensión tiene que ver necesariamente con la posibilidad de entender más allá de las palabras, por lo tanto, ir más allá de lo obvio.

Para ilustrar mejor este punto, es necesario decir que cuando los estudiantes están comprendiendo pueden relacionar apropiadamente los mensajes del texto, dar cuenta de lo que leen, realizar intertextos, relacionar lo que le propone el material escrito con su propia experiencia, opinar sobre esto y argumentar su respuesta.

Es así como al realizar el análisis por unidad, es importante tener en cuenta que las dos primeras unidades (unidad 1 y unidad 2), cuentan con cuatro guías cada una y, que las dos últimas (unidad 3 y unidad 4) están conformadas por cinco guías cada una. Esto ya planteaba una suerte de complejidad en términos de cantidad, en tanto aparecen más instrucciones por desarrollar a medida que los estudiantes avanzan en su Guía de Aprendizaje.

De esta recopilación se pudo evidenciar que, de la primera unidad, la cual contempla la realización de cuatro guías con un total de 101 instrucciones, 68 de ellas promueven el modo de lectura literal, 27 corresponden a instrucciones que promueven el modo de lectura inferencial y, sólo 6 al crítico-intertextual. Este proceso descrito permite concluir que, esta unidad privilegia un modo de lectura literal, que aún está lejos de acercarse a procesos de pensamiento más complejos en los estudiantes y que posibiliten en cierta medida, llegar a asumir posturas frente a los textos mismos.

De la segunda unidad, que contempla la realización de cuatro guías con un total de 88 instrucciones, donde 55 de ellas promueven el modo de lectura literal, 29 corresponden a instrucciones que promueven el modo de lectura inferencial y sólo 4 al crítico-intertextual. Por lo tanto, se puede llegar a afirmar que, esta unidad privilegia también, un modo de lectura literal en la mayoría de sus instrucciones, convirtiéndose, sólo en un acto de decodificación de símbolos que tienen un mensaje y debe cumplirse o desarrollarse.

De la tercera unidad, contempla la realización de cinco guías con un total de 106 instrucciones, 71 de ellas promueven el modo de lectura literal, 30 corresponden a instrucciones que promueven el modo de lectura inferencial y sólo 5 al crítico-intertextual. En esta guía continuamos con el privilegio por un modo de lectura literal, que viene siendo un elemento en común entre las guías anteriores y esta.

De la cuarta unidad que contempla la realización de cinco guías con un total de 115 instrucciones, 83 de ellas promueven el modo de lectura literal, 28 corresponden a instrucciones que promueven el modo de lectura inferencial y sólo 4 al crítico-intertextual. Por lo tanto, y luego de haber revisado las guías, se puede plantear que, en su mayoría, estas guías de aprendizaje buscan promover procesos de desarrollo autónomo, pero esto puede confundirse con enseñar simplemente, ¿el seguimiento de instrucciones simples?

Luego de haber hecho un recorrido por las diferentes unidades de la Guía de Aprendizaje, hacer revisión de las instrucciones que allí se plantean, se puede afirmar como unos de los resultados de la presente investigación que, se deja claro que el modo de lectura que más se promueve es el literal, contenido éste en el 67.5% de las instrucciones que se

analizaron de la Guía de Aprendizaje, el 27.8% corresponde a un modo de lectura inferencial y el 4.6% a un modo de lectura crítico, como se muestra a continuación:

TABLA 4: Resultado de la categorización de porcentajes de las instrucciones clasificadas por modos de lectura en la guía de aprendizaje de lenguaje de 3°

	LIT	%	INF	%	CRIT	%
ACTIVIDADES BÁSICAS	121	29,5122	41	10	4	0,97561
ACTIVIDADES PRÁCTICAS	116	28,2927	60	14,6341	15	3,65854
ACTIVIDADES APLICACIÓN	40	9,7561	13	3,17073	0	0
TOTAL	277	67,561	114	27,8049	19	4,63415
TOTAL GUIA	410					

LIT: Literal INF: Inferencial CRI: Crítico Intertextual

Para llegar a los resultados de la Tabla 3 y 4, se identificó con detalle cada una de las instrucciones que contiene la Guía de Aprendizaje clasificándolas según el modo de lectura que promueven, siendo estas: literal, inferencial y crítico-intertextual. El ejercicio se realizó teniendo en cuenta las cuatro unidades que componen la Guía de Aprendizaje de 3° logrando evidenciar que el libro de texto, está compuesto por 410 instrucciones agrupadas en las 18 guías y distribuidas en los tres momentos de estructuración del proceso de aprendizaje. En este sentido se clasificó cada una de las instrucciones de acuerdo al propósito que buscan y se respetó la manera en cómo algunas de ellas están intencionadas, es decir; dejan explícito qué modo de lectura están promoviendo.

De esto se puede decir que en el contenido propuesto en la Guía de Aprendizaje para ser desarrollado por el grado 3°, promueve en gran medida el modo de **lectura literal**, ya que se hace notorio que las instrucciones están concentradas en las Actividades Básicas con un 29.5% y en las Actividades de Práctica con un 28.2% y tan sólo un 9.7% en las Actividades de Aplicación, para un total general de 67.5% que corresponde a más de la mitad de la guía.

Es importante recordar que, en este modo de lectura, la de tipo literal, se promueve la comprensión localizada en el texto, es decir;

explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este modo de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. (Pérez Abril, 2003. Pág. 40).

Elementos que se pueden hacer evidentes en la Guía de Aprendizaje de Lenguaje cuando por ejemplo frente a un texto sugerido, los estudiantes sólo deben leer y aprender, como se ilustra a continuación;

"Leemos y aprendemos:

El teatro es una forma de representar algunos hechos o acciones. Esta representación se realiza a través de las **palabras**, los **gestos** y las **acciones** de los personajes. En esta representación teatral hay **diálogo** y mucha **acción** realizada por los personajes.

En toda obra teatral hay uno o varios actores, y es muy importante la forma como se expresan pues ellos deben hacer bien los personajes de la obra".

(Unidad 3_Guía 11. Pág. 106).

Y donde quedan preguntas por la intencionalidad de las acciones de leer y aprender, pues aparentemente sugiere un acto de memorización de las líneas anteriormente expuestas.

También se resalta un texto poético de Federico García Lorca llamado “Árbol de canción” donde se les sugiere a los estudiantes las siguientes preguntas para ser abordado, “¿Qué significa la expresión "un minuto después"? ¿Qué significan los versos “Mira cómo se mece, una y otra vez”?” (Unidad 3, Guía 9. Pág. 89)

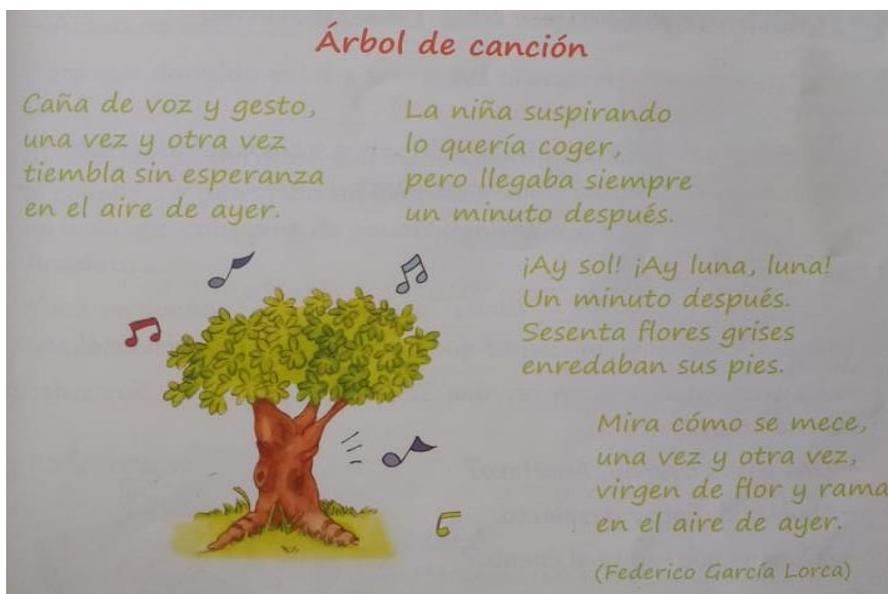


Ilustración de la Guía de Aprendizaje de Lenguaje 3° (Unidad 3_Guía 9. Pág. 89)

Esta descripción se sigue nutriendo con apartados de la Guía de Aprendizaje donde se puede notar que el fuerte de las instrucciones encontradas allí, promueven el modo de lectura literal ya que cuando se le sugiere a un estudiante leer una información y con base en ella poder repetirla literalmente, en otro ejercicio, se sugiere la comprensión exacta de una palabra, y para el caso que se señala a continuación, la división silábica de las palabras propuestas

“Leemos las siguientes palabras. Primero, leemos la palabra en la columna de la izquierda. Después, leemos las palabras de los círculos de la derecha, en donde está separa por sílabas:

Luz (**lu**z),
luna (lu - **na**),
estrella (es - **tre** - **lla**),
terricola (te - **rrí** - **co** - **la**)”
(Unidad 1, Guía 1. Pág.18)

“Leemos las siguientes palabras. Las escribimos en el cuaderno. Luego, las separamos por sílabas, utilizando círculos como en la actividad anterior:

página, lápiz, consonante, jeroglífico,
árbol, vocal, escritura, lectura, voz, tabla,
sílabas, libro, sol, tres, dos”. (Unidad 1, Guía 1. Pág.18)

La comprensión literal también está implícita en las instrucciones que proponen el diálogo sobre un texto narrativo y se sugieren las siguientes preguntas para ser desarrolladas “¿De qué se trata el poema anterior? ¿Qué les ocurre a los lagartos?” (Unidad 1_Guía 3. Pág.36) pero también aquellas explicaciones literales de las palabras. Preguntas que buscan explorar esas comprensiones iniciales acerca de algo que en palabras de Pérez Abril (2003) serían “significados de diccionario”.

En este ejercicio de análisis, también se hizo evidente la presencia del profesor en actividades muy concretas que apuntaban también a generar mediaciones didácticas en el marco de un modo de comprensión literal, ya que la Guía de Aprendizaje deja claro que “con ayuda de la profesora o el profesor, elaboramos algunos instrumentos musicales con materiales reciclados. Luego formamos nuestra orquesta. Al terminar la actividad, ubicamos nuestros instrumentos musicales en el centro de recursos”. (Unidad 1, Guía 3. Pág. 37).

Cuando analizamos el modo de **lectura inferencial** es posible darse cuenta que sólo el 10% de las instrucciones se ubican en las Actividades Básicas, el 14.6% en las Actividades de Práctica y tan solo el 3.1% corresponde a las Actividades de Aplicación. Dentro de este marco ha de considerarse que este tipo de lectura aboga por una comprensión global del texto, es decir

[...] explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura. (Pérez Abril, 2003. Pág. 41).

En ese sentido todas las personas y para el caso de esta investigación, los estudiantes de la escuela rural junto con sus experiencias de vida también tienen la posibilidad de realizar lecturas inferenciales puesto que podrían relacionar los significados de lo que encuentran en el contenido de la Guía de Aprendizaje con su experiencia personal e incluso conversar con la del maestro. Asunto que se evidencia en la Guía de Aprendizaje cuando sugiere preguntarle "al profesor o a la profesora cómo era él o ella cuando estaba pequeño o pequeña. Le pedimos que nos narre o nos cuente anécdotas o hechos que recuerde" (Unidad 2_Guía 5. Pág. 56).

Esto da cuenta que la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente; en otras palabras, leer es construir sentidos, maneras de pensar, pero también maneras de vivir en el mundo, pues toda lectura que se realice de los diferentes textos, va a estar mediada por el propio sujeto y es él, el que determina también los niveles comprensivos y de aplicación a su propia realidad. Es un modo de volar a espacios inimaginados, entrar en mundos desconocidos o poder imaginar el hecho de habitar en otros lugares más agradables que los actuales.

De otro lado, la Guía de Aprendizaje explora estos conocimientos, es decir, aquellos saberes con los que cuentan los estudiantes y por eso pide ahondar por ejemplo, en explicaciones sobre el qué conocen y cómo se usan determinados objetos, es por esto que "dibujamos en el cuaderno qué medios de comunicación conocemos y explicamos cómo se usan. Comentamos nuestro trabajo con el profesor o la profesora" (Unidad 4_Guía 14. Pág. 136).

En otros momentos también se les pide analizar el contenido de un texto epistolar y por lo tanto, los estudiantes se encontrarán instrucciones que les propone escribir una carta pero "antes de escribirla, reflexiono sobre lo siguiente: ¿A quién le voy a enviar la carta? ¿Para qué le voy a escribir? ¿Cómo escribiré mi carta?" (Unidad 4_Guía 14. Pág. 137).

Habría que decir también que el tipo de lectura inferencial pone en juego los conocimientos, saberes y experiencias de los estudiantes, por esto se pueden encontrar instrucciones que sugieren conversar acerca de “¿Qué es un periódico? ¿Para qué nos sirve el periódico? ¿Cuáles periódicos conocemos? ¿Qué clases de noticias incluyen? ¿Quiénes escriben los periódicos?” (Unidad 4_Guía 15. Pág. 144).

Dentro de este contexto se encuentran también instrucciones que promueven la exploración en producción de textos narrativos recurriendo a la posibilidad de que los estudiantes puedan inventar finales y es así como la Guía de Aprendizaje les pide que puedan fantasear con “un final feliz para esta fábula y lo escribo en mi cuaderno. No olvido crear un título para este texto. Leo ante mis compañeros y compañeras lo que escribí” (Unidad 4_Guía 16. Pág. 156) o en la posibilidad de que sean ellos quienes puedan pensar, a propósito de una fábula rusa "en nombres de animales que posiblemente vivían cerca del cerdito y el ternero. Con ellos, invento mi propio cuento. Tengo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los personajes de mi cuento? ¿Qué ocurre entre los personajes? ¿Cómo termina el cuento?" (Unidad 4_Guía 16. Pág. 156).

Por otro lado, y con porcentajes más bajos, se puede evidenciar el modo de **lectura crítica** donde el 0.9% se ubica en las Actividades Básicas, el 3.6% en las Actividades de Práctica y el 0% en Actividades de Aplicación. Tipo de lectura que al igual que el anterior, promueve la comprensión global del texto con una característica especial y muy importante “la elaboración de un punto de vista” (Pérez Abril, 2003. Pág. 42) y con él la posibilidad de asumir no sólo posiciones y comprender las intenciones comunicativas del texto sino también realizar reflexiones críticas sobre la realidad. Por ello, no en vano se pueden encontrar instrucciones en la Guía de Aprendizaje que indaguen por algunos por qué, cómo se ilustra a continuación;

"Escribo en una hoja por qué debemos reconocer la importancia de los animales en la vida del ser humano. Deposito mi escrito en el buzón de sugerencias". (U1_Guía 4. Pág. 46)

Es pensar la posibilidad de que antes de escuchar o leer el texto, los estudiantes tengan la oportunidad de conversar y responder “en el cuaderno: ¿Para qué sirve el abecedario? ¿Qué pasaría si no tuviéramos un abecedario?” (Unidad 1_Guía 1, Pág.15). Este modo de lectura que exige mayor capacidad reflexiva debe estar necesariamente vinculado a la realidad de los estudiantes y su cultura local, en ese sentido, necesariamente tendrá que existir una relación entre el texto y el contexto para que los estudiantes puedan como diría Freire (2004) leer el mundo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la Guía de Aprendizaje tal cual está diseñada promueve modos de lectura específicos como ya se ha mencionado hasta el momento y si además, se analiza el año de publicación y que hasta la fecha en las escuelas rurales no se cuenta con material actualizado propio del modelo Escuela Nueva, se puede esbozar la idea que lo que allí aparece es un conocimiento estéril, estático y acabado. Lo anterior es problemático si se tiene en cuenta que el mismo modelo sostiene que “las guías permiten que los estudiantes de las escuelas de escasos recursos, generalmente públicas, tengan acceso a la dotación de textos por parte del Estado, a costos financieramente viables, ya que cada módulo es utilizado durante varios años lectivos por grupos de dos o tres estudiantes. Además, no son fungibles” (Colbert y Vásquez, 2015. Pag. 276)

Estos resultados permiten observar que las instrucciones se concentran principalmente en el modo de lectura literal específicamente en las Actividades Básicas y las Actividades de Práctica, momentos de estructuración del aprendizaje que le corresponde desarrollar directamente a los estudiantes.

Al realizar la lectura horizontal de los datos obtenidos en la Tabla 3 se puede notar que el número de instrucciones por modo de lectura van aumentando su cantidad de Actividades Básicas a Actividades de Práctica en los modos de lectura inferencial y crítica, pero disminuyen considerablemente en las Actividades de Aplicación. Esta característica llama la atención porque se puede pensar que va disminuyendo su aparición para privilegiar un modo de lectura inferencial, ya que aquí se encuentra el otro porcentaje representativo.

Por otro lado, se hace notorio que las características mencionadas anteriormente no aplican para el modo de lectura literal puesto que disminuye en cantidad en las tres Actividades propuestas, es decir, Actividades Básicas, Actividades de Práctica y por supuesto a las de Aplicación. Es de resaltar que el porcentaje más bajo se ubica en el modo de lectura crítica pues sólo hay presencia del 4% en este tipo de instrucciones específicamente en las Actividades Básicas y de Aplicación y lo que se hace notorio es que es nula en esta última.

Llama la atención como van disminuyendo significativamente los porcentajes en las Actividades de Aplicación. Es importante recordar que estas últimas corresponden al trabajo que se hace en casa con ayuda de la familia. Esta característica nos puede dar elementos importantes para próximas investigaciones y analizar por qué es casi nula la presencia de instrucciones que promuevan los diferentes modos de lectura en el entorno familiar y con esto, los imaginarios familiares que subyacen al modelo Escuela Nueva, así como las implicaciones sociales de continuar la enseñanza ajustada a la propuesta del material de la Fundación Volvamos a la Gente que no cambia con el paso de los años y que perpetúa un modo específico de leer en las ruralidades de Antioquia, pues esto ya plantea per sé una suerte de injusticia distribuida que toma lugar las escuelas rurales.

A continuación, en la tabla 5, se puede evidenciar el seguimiento realizado a las actividades organizadas por diferentes momentos de estructuración y de igual manera, observar las posibilidades de construcción de conocimiento en forma grupal o individual.

TABLA 5: Resultado de las actividades por momentos de estructuración

UNIDAD 1										
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN	
	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.FAM	OBSERVACIONES
GUIA 1	0	2	1	1	2	0	1	1	1	
GUIA 2	1	0	0	1	0	1	1	2	1	
GUIA 3	2	1	1	0	1	0	1	1	1	
GUIA 4	1	1	1	0	0	1	1	0	1	
TOTAL	4	4	3	2	3	2	4	4	4	
TOTAL POR UNIDAD					30					
UNIDAD 2										
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN	
	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.FAM	OBSERVACIONES

GUIA 5	1	2	1	0	1	1	1	0	1	
GUIA 6	0	2	2	0	1	1	1	0	1	
GUIA 7	0	1	2	0	1	1	1	0	1	
GUIA 8	0	1	2	1	1	1	1	1	1	
TOTAL	1	6	7	1	4	4	4	1	4	
TOTAL POR UNIDAD					32					
UNIDAD 3										
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN	
	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.FAM	OBSERVACIONES
GUIA 9	1	0	0	1	1	1	1	0	1	
GUIA 10	0	0	2	0	0	1	2	2	1	
GUIA 11	1	0	1	0	0	0	1	2	1	
GUIA 12	1	1	1	0	1	1	1	0	1	
GUIA 13	1	0	1	2	1	2	1	0	1	
TOTAL	4	1	5	3	3	5	6	4	5	
TOTAL POR UNIDAD					36					
UNIDAD 4										
	ACTIVIDADES BÁSICAS				ACTIVIDADES PRÁCTICAS				ACTIVIDADES APLICACIÓN	
	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.PAR	Tr.IND	Tr.EQU	Tr.PRO	Tr.FAM	OBSERVACIONES
GUIA 14	1	1	2	0	0	2	2	0	1	
GUIA 15	0	1	2	0	0	1	2	1	1	
GUIA 16	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
GUIA 17	0	0	1	0	1	2	2	1	1	
GUIA 18	0	1	2	0	1	1	1	0	1	
TOTAL	1	4	8	1	3	7	8	3	5	
TOTAL POR UNIDAD					40					
GRAN TOTAL DE INSTRUCCIONES					138					

Tr.PAR: Trabajo en Parejas Tr.IND: Trabajo Individual Tr.EQU: Trabajo en Equipo
Tr.PRO: Trabajo con la profesora o el profesor

Esta Guía de Aprendizaje está diseñada para que sea el estudiante quien pueda desarrollarla sin mayores dificultades, ya que el interés está en él y en su propio ritmo de aprendizaje. Para esto, la Guía presenta varios momentos importantes que terminan por orientar el trabajo de los estudiantes, tales como; trabajo individual, trabajo en equipo, trabajo en parejas, trabajo con el profesor o la profesora y que se pueden encontrar de manera aleatoria en los tres momentos grandes de aprendizaje: Actividades básicas, Actividades de

práctica y Actividades de aplicación. Momentos que estructuran los conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la formación de valores y actitudes.

Todo lo anterior, se encuentra estructurado, como ya se mencionó, en las 18 guías que hacen parte de las 4 unidades de la Guía de Aprendizaje, siendo así “un apoyo para la planeación y el desarrollo de las clases por parte del maestro, pues permiten sistematizar el proceso de aprendizaje para el desarrollo de cada clase” (Colbert y Vásquez, 2015, pág. 275). Apoyo que le permite al maestro estar pendiente de los estudiantes que tenga a su cargo, pues en este sentido, la Guía se vuelve una herramienta fundamental para acompañar el aula multigrado, ya que es aquí “donde el docente tiene que atender y preparar clases para cinco o seis cursos diferentes en todas las asignaturas” (Colbert y Vásquez, 2015, pág. 275).

En este punto, es importante anotar que la presencia del maestro para acompañar el desarrollo de las actividades de los estudiantes es muy baja, situación evidente de acuerdo a la sumatoria de cada uno de los momentos específicos de trabajo con la profesora o con el profesor. Observación que arrojó que sólo 15 instrucciones es la cantidad de veces que él aparece en la Guía, para el trabajo con los estudiantes. Este ejercicio arrojó que el maestro está presente de manera tácita para resolver asuntos en relación a lecturas en voz alta de algunos textos, conversar de algunos temas sugeridos en la Guía de Aprendizaje, elaborar manualidades, tal y como se muestra a continuación;

Con la ayuda del profesor o profesora, elaboro un móvil. Observo los dibujos y sigo las indicaciones:

- a. Dibujo en cartulina de colores caras que expresen sentimientos.
- b. Recorto cada una de las caritas.
- c. Con alambre y tiras de lana, comienzo a armar el móvil.
- d. Pego las caritas en los extremos de las tiras de lana”. (Unidad 1_ Guía 2. Pág. 28)

Así como ayudar en la preparación de ensayos para eventos de la escuela o el colegio, consultar en internet o la biblioteca, jugar en el patio, preparar dramatizaciones o funciones de títeres, así como para dictar párrafos como el que se resalta a continuación;

¿Por qué nos da pereza hacer algunas cosas?

Porque para hacer ciertas actividades, necesitamos un poco más de esfuerzo y atención. Pero debemos pensar en todas las cosas positivas que conseguimos con nuestro trabajo y dedicación. (Unidad 4_Guía 17. Pág. 163)

Concluir que la Guías de Aprendizaje del modelo flexible Escuela Nueva, dentro de su estructura e intencionalidad académica, propicie encuentros con la lectura de modo literal, sin ocuparse del hecho de contribuir al desarrollo de habilidades de carácter analítico o argumentativo, que posteriormente lleven a posturas críticas o propositivas frente a un texto, permite pensar, que dicho proceso de formación, más que promover el pensamiento complejo, estimula la obediencia y el seguimiento de instrucciones sin cabida a la crítica o el cuestionamiento de las órdenes dadas. En otras palabras, promueve un pensamiento muy básico, superficial y pragmático con posibilidades de comprensión muy precarias. Lo anterior puede ser tomado en próximas investigaciones porque al ser la Guía de Aprendizaje un libro del modelo Escuela Nueva preocupa qué sujeto produce este material, qué cuerpos están presente en las escuelas rurales y la relación con el disciplinamiento, pues al ser el modo de lectura literal el que promueve la Guía, es posible pensar en la relación con la obediencia.

Por consiguiente, es válido pensar que bajo este panorama, al ser el modo de lectura literal el que más promueve la Guía de Aprendizaje, obstaculiza la posibilidad de avanzar en la construcción de un sujeto político, crítico y reflexivo; y bajo esta perspectiva, se busca que los estudiantes se adhieran al seguimiento de instrucciones sin mayores complejidades cognitivas o puedan realizarse preguntas en el ámbito de lo valorativo o crítico intertextual.

Al llegar a este punto, es importante señalar que los modos de leer proponen modos de pensar, por lo tanto, sugieren una manera de organizar el pensamiento y que a su vez, tienen impacto en la formación de subjetividades. Esto ocurre gracias a la educación, quien es la encargada de la formación de los sujetos y por aquí pasan los intereses no sólo de las agencias internacionales o el orden dominante, sino también del Estado en relación a la formación de sus habitantes.

Lo anterior convoca a pensar en la necesidad de tener claro los modos de lectura que promueve la Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° para que los maestros diseñen mediaciones didácticas que vayan encaminadas a estimular todos y cada uno de los modos

lectura y fortalecer específicamente aquel que tiene que ver con lo crítico intertextual o valorativo que, como lo constata esta investigación, no es el que más se promueva en el material de Escuela Nueva y así potenciar nuevas semánticas, nuevas miradas, nuevas formas de pensar que restituyan el sentido crítico y reflexivo de la lectura, en otras palabras, que logren promover la lectura como derecho de las comunidades vulneradas, porque la justicia, la construcción de paz y el ejercicio de la ciudadanía pasa también por la manera en cómo se diseñan los libros de texto para las escuelas rurales.

Estas consideraciones fundamentan la necesidad de exponer que el orden dominante bajo el diseño estructurado y deliberado del material que presenta para las escuelas rurales como lo es su Guía de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3°, expropia a los estudiantes de la lectura comprensiva, reflexiva y crítica, acciones intencionadas que los despoja del ejercicio de su ciudadanía que, al final de cuentas, es la ausencia de un sujeto político y con ello, la negación de toda posibilidad para promover o cultivar subjetividades políticas en la escuela rural.

6.2. Objetivo 2: MEDIACIONES DIDÁCTICAS DE LOS MAESTROS EN SU RELACIÓN DIRECTA CON LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE

Para el último objetivo se planteó, caracterizar las mediaciones didácticas que realiza el maestro con el grado 3° orientadas al fortalecimiento de los modos de lectura en el aula multigrado.

Para acercarnos a este objetivo, se desarrollaron cinco entrevistas semiestructuradas a maestros de instituciones rurales del sector de El Carmen de Vival¹³, las cuales se consolidaron en una tabla de síntesis, que permitió observar con detalle los puntos de convergencia, encuentros y desencuentros de los maestros entrevistados en relación a tres referentes claves bajo los cuales se diseñó el instrumento de investigación.

¹³ Municipio que hace parte del Oriente Antioqueño

Referente Contextual donde se estructuraron varios momentos de indagación, siendo el primero, una breve descripción de quien educa con el fin de conocer su nivel de estudio, edad, años en el magisterio, cómo llega a la escuela rural, aspectos que valora o destaca de su práctica pedagógica como maestro/a rural. El segundo, una breve descripción de qué concepciones tiene sobre la lectura para explorar qué piensa sobre ella y qué le significa, así como si es fundamental para su vida, el cuarto una breve descripción de aquello sobre lo que se educa, lo que enseña y transmite y por último una breve descripción de a quienes se educa, es decir, a quién o a quienes educa, así como el total de estudiantes que tiene a cargo.

Referente Conceptual donde se estructuraron varios momentos de indagación, siendo el primero, una breve descripción de lo que se hace con las mediaciones didácticas, es decir; qué utilizan los maestros y los estudiantes, cómo se distribuyen, qué trabajan, cómo buscan la información sugerida, cómo interactúan con los mediadores, guías y otros materiales, en general, qué hacen, cómo y con quién lo hacen, si hay cambios en su proceso de lectura con algún mediador en específico, entre otras.

El segundo, se enmarcó en realizar una breve descripción de cómo se educa, es decir; los métodos, estrategias, procedimientos, entre otros que realizan los maestros en el aula. El tercero, una breve descripción de con qué se educa, dicho en otras palabras; los medios, materiales, objetos didácticos, medios y formas de visualización, entre otros y, por último, una breve descripción de si se dice para qué se educa, es decir; cuáles son los objetivos, los propósitos, las metas, las prescripciones, recomendaciones, moralejas, deber ser, entre otros.

Referente Personal: Estos referentes permitieron darle contexto a las mediaciones didácticas que realizan los maestros en el aula multigrado con el grado 3° que se orientan al fortalecimiento de los modos de lectura. En este punto de la investigación, es necesario recordar que las mediaciones didácticas, que no es más que una preocupación por el hacer del maestro, tienen lugar en esta investigación ya que es posible pensar la lectura sin un cuerpo que haga la mediación porque nadie nace sabiendo leer, nos volvemos lectores en el camino y en compañía de otro que permanece cerca.

De este modo, explorar la concepción que tienen los maestros sobre lectura resultó necesario para el diálogo, la conversación y el análisis de los resultados en este trabajo de investigación, ya que estas le permitirán “diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella” (Solé, 1994. Pág. 77) y así, permitirse ampliar los horizontes de lectura. En este punto es necesario anotar que es posible pensar que se puede prescindir del maestro en algún momento, situación que es posible una vez se haya alcanzado la autonomía necesaria para dicho fin por parte de los estudiantes tal y como lo plantea el modelo de Escuela Nueva. Por eso, se reitera en la importancia de lo que hace y dice el maestro en el contexto rural porque básicamente su tarea consiste en enseñar a leer a los estudiantes, sin embargo, aunque esas exploraciones ayudaron a la comprensión del problema de investigación, no son esas concepciones el foco de este ejercicio investigativo.

Vale la pena entonces volver a señalar que leer en este punto de la investigación, trasciende la decodificación, las letras aisladas de las palabras, los sinsentidos, el vacío. Por tanto, los maestros están llamados a interrogar su práctica, cuestionarla y también reflexionarla y con ello, hacer hincapié en aquellas mediaciones didácticas que abrazan lo sociocultural, lo crítico y lo dialógico, lo multicultural y lo comunitario y propender por transformaciones necesarias respecto a la lectura en el aula multigrado en contextos rurales, pues preocupa la manera cómo se les sugiere leer a los estudiantes, entendiendo que la Guía de Aprendizaje promueve el modo de lectura literal, pues aquí las mediaciones didácticas reproductoras de mano de la comprensión literal del texto está asociado de una u otra manera con la instauración del miedo.

Situación que le exige al maestro cuestionar cómo su práctica pedagógica en el marco de las mediaciones didácticas han contribuido para que el sistema dominante siga alterado las visiones del mundo de quienes están estrechamente ligados al acto pedagógico, esto porque el quehacer docente también es un asunto político y lleva consigo una carga ética que se hace necesaria revisar en posibles investigaciones futuras, ya que ella es un componente que le debe servir al maestro para diseñar mediaciones didácticas que le permitan leer el mundo de manera crítica y reflexiva para comprender lo que pasa y reflexionar sobre el

contexto, es por ello que la apuesta ética y política debe tomar lugar en las mediaciones didácticas, pues es necesario ampliar los horizontes de comprensión del mundo abrazando el pensamiento crítico.

Una vez se analizaron las entrevistas y después de realizar la categorización en cada uno de los referentes, se procedió a realizar una síntesis de las respuestas de los maestros a las preguntas que tenían que ver con **lo que se hace con las mediaciones didácticas**, aquí se realizaron cuestionamientos que pretendían explorar qué utilizan los maestros y los estudiantes en el aula, cómo se distribuyen, qué trabajan, cómo buscan la información sugerida, cómo interactúan con los mediadores, guías y otros materiales, en general, qué hacen, cómo y con quién lo hacen, si hay cambios en su proceso de lectura con algún mediador en específico, entre otras.

La información registrada en la Tabla 6 perteneciente a la conversación sostenida con los maestros de escuela rural multigrado en relación a las mediaciones didácticas, permite observar la síntesis de las respuestas a las preguntas que dieron respuesta al segundo objetivo de investigación aquí planteado. Entonces, ante la pregunta por los momentos específicos de lectura para indagar por el tipo de mediaciones didácticas utilizadas en sus clases para promover la lectura en sus estudiantes se pudo evidenciar que los maestros como orientadores de las mediaciones didácticas, tienen en su práctica cotidiana, momentos de lectura definidos que pudieron observarse en las entrevistas realizadas. Es importante recordar que estos son entendidos como el espacio de conversación que se genera cuando se aborda determinado texto o de otro modo, como las estrategias que realiza el maestro para que los estudiantes puedan tener un acercamiento comprensivo a los diferentes textos empleados en las clases.

Hay que reconocer que, cuando se les pregunta a los maestros por los momentos específicos de lectura con los niños/niñas en el aula para indagar por el tipo de mediaciones didácticas utilizan en sus clases para promover la lectura en sus estudiantes, se observó que entre ellos, presentan características similares en tanto a su estructuración de los momentos, es decir, los maestros relatan dos momentos importantes: antes y durante la lectura. El

después, como momento final de lectura, no queda muy claro en las respuestas, en otras palabras, no se hace explícito.

Sin embargo, se hacen evidentes diferentes estrategias para acompañar la comprensión de lectura de sus estudiantes. Es así como en el momento previo a la lectura se puede inferir que los maestros realizan actividades para explorar qué saben sus estudiantes en relación al texto propuesto "entonces el protocolo siempre es dependiendo de lo que vayamos hacer, si es un video, si es una película, siempre hay un antes, bueno, vamos a mirar esto, el objetivo es este, hablamos del título, hablamos de imágenes que tengan que ver con eso" (Maestro 4).

Otros maestros prefieren leer en voz alta el texto que se va a trabajar argumentando que el nivel de fluidez es necesario para la comprensión de textos porque los estudiantes presentan diferentes ritmos de lectura, en este sentido deja claro que "si uno no tienen una lectura fluida el resto de los oyentes no te van a captar la idea del texto" (Maestra 2) ya que tres de los 5 maestros entrevistados refieren que "leer bien" como término que connota fluidez verbal, es necesario para una buena comprensión de lectura.

En algunos ejercicios de lectura, la maestra opta leer en voz alta y "en ese momento no se les muestran las imágenes del cuento sino que simplemente me ponen atención y cada niño representa la historia por medio de imágenes". Actividad que le permite explorar la comprensión de los estudiantes por medio de los dibujos. Se puede ver que los maestros realizan preguntas que buscan indagar por conocimientos y/o experiencias de los estudiantes o en otros casos, posibilitan experiencias que les permita adentrarse en la temática o contenido específico a trabajar "por ejemplo cuándo yo les digo a los niños y les hago la descripción de un pastel, ¡cierren los ojos, ¿no les huele?!, si me explico, uno puede leer con los sentidos. Yo a los niños les leo de todo esto que te estoy diciendo y les enseño a leer de esta manera" (Maestro 4).

TABLA 6: Síntesis de las Entrevistas

	Preguntas	Síntesis	Notas importantes
<p>Breve descripción de lo que se hace con las mediaciones didácticas</p> <p>(qué utilizan los maestros y los estudiantes, cómo se distribuyen, qué trabajan, cómo buscan la información sugerida, cómo interactúan con los mediadores guías y otros materiales, en general, qué hacen, cómo y con quién lo hacen, hay cambios en su proceso de lectura con algún mediador en específico, entre otras)</p>	<p>¿Tienes momentos específicos de lectura con los niños/niñas en el aula? ¿Por qué? ¿Cómo son? (para indagar por el tipo de mediaciones didácticas utiliza en sus clases para promover la lectura en sus estudiantes).</p>	<p>Se puede observar que presentan características similares en tanto a su estructuración de los momentos, es decir, los maestros relatan dos momentos importantes: antes y durante la lectura. El después, como momento final de lectura, no queda muy claro en las respuestas. Se hacen evidentes diferentes estrategias para acompañar la comprensión de lectura de sus estudiantes. Los maestros realizan algunas preguntas, por lo general de forma oral que pretenden verificar lo que se ha trabajado hasta ese momento. Los momentos de lectura se nutren de estrategias como la lectura grupal o interactiva. Una maestra refiere que sólo usa la Guía de Aprendizaje cuando sus estudiantes una vez adquieren el código escrito, antes no.</p>	<p>Estrategias de lectura: antes, durante y después</p>
	<p>¿Qué mediaciones emplea?</p> <p>¿cuáles son las mediaciones que tú haces frente a un tema específico</p>	<p>Los maestros entrevistados toman decisiones que sugieren cambios al uso del material impreso que se sugiere para el Modelo Escuela Nueva, Las actividades que pueden variar en fines como profundización, ampliación o repaso de un tema en específico. Algunos maestros se apoyan de material audiovisual como videos para realizar las actividades planeadas. Se puede ver que hay unas mediaciones que promueven modos de lectura literal y otras, modos de lectura crítico intertextual.</p>	<p>Adaptaciones</p> <p>Método silábico en los primeros grados para la formación de lectores</p>
	<p>Conociendo las Guías de Aprendizaje que le son exclusivas a la Escuela Rural (en caso de que trabajase con ellas) ¿considera que sus estudiantes comprenden lo que allí está escrito? ¿Por qué y cómo lo verifica? ¿Realiza cambios en las mediaciones que ellas sugieren?</p>	<p>Se presenta tensión en una maestra multigrado porque su método le enseñar a leer no concuerda con el de la Guía en los primeros grados pues argumenta que es el método silábico, metodología que ella no utiliza. La mayoría de los maestros consideran que sus estudiantes comprenden mejor la información del texto cuando ellos realizan la lectura en voz alta. Los maestros usan varias maneras para verificar si sus estudiantes comprenden lo que lee. Por este motivo algunos de ellos insisten en que sus estudiantes mejoren la capacidad para leer con velocidad y fluidez. Otros maestros verifican que sus estudiantes hayan aprendido porque si están haciendo determinada actividad y han terminado, entonces ellos pueden ser más solidarios con el compañero que aún no logra terminar sus actividades o presenta algún tropiezo en la comprensión.</p>	<p>Fluidez verbal</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Valores para la formación ciudadana: trabajo en equipo, solidaridad.</p>

<p>¿Qué características tiene este? ¿Qué tipo de textos les sugieres a los estudiantes?</p>	<p>Los maestros refieren que se apoyan en el material que les ofrece Escuela Nueva porque consideran que el diseño está bien. Argumentan que el profe tiene que estar acompañando el proceso de sus estudiantes y en esta medida si el docente acompaña ese proceso sabe si el niño está haciendo bien hecha la tarea o no la está haciendo bien, si lo comprendió y si está adquiriendo el conocimiento, o sea, porque en cierto modo es un aprendizaje autónomo pero un aprendizaje donde tiene que estar acompañado y ese es el papel del docente, acompañarle el proceso a cada niño. Una de las maestras entrevistadas valora el ritmo de aprendizaje entendiendo que con esto también hay maneras de comprender, por eso, para ella se hace fundamental respetar los tiempos de los estudiantes y tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje de cada uno es muy específico y a veces no se presta para que ellos solitos lleguen al módulo.</p>	<p>Contexto escolar y familiar, y guía son importantes.</p> <p>Ritmo de aprendizaje</p> <p>Comprendemos de distintas maneras::Experiencia de vida y contexto.</p>
<p>¿Por qué trabajas con ellas? ¿cómo consideras el trabajo con las guías de aprendizaje de lengua en el grado tercero?</p>	<p>Para tener una ruta de trabajo en el aula pues ahí está en derrotero de las actividades a seguir durante el año escolar. Los maestros concuerdan en que es necesario que los estudiantes aprendan a leer lo antes posible. Aparece una tensión interesante que tiene que ver con la formación docente en escuelas multigrado con modelos flexibles.</p>	<p>Trabajo con familias</p> <p>Tensión entre modelos flexibles y modelos tradicionales (Fusión de las escuelas)</p>
<p>¿Qué otro material usa?</p>	<p>Generalmente son materiales que los maestros han podido trabajar en otros momentos y que ya sabe qué elementos le ofrecen entonces van formando una biblioteca con algunos libros ya determinados. Hacen uso de la Biblioteca escolar. Otra maestra entrevistada refiere que no les propone casi nunca textos. Algunos tienen conexión a internet y se apoyan de este material para proponer otras lecturas y realizar intertextos con el tema que estén trabajando.</p>	<p>Intertextos</p> <p>Adaptaciones</p>
<p>¿Qué tiene en cuenta para ese material? ¿Cómo lo construye? ¿Cómo lo diseña?</p>	<p>Los maestros entrevistados coinciden en que es necesario, de acuerdo a su contexto, conversar con las distintas áreas del conocimiento para fortalecer sus mediaciones didácticas y ampliar los contenidos trabajados en clase y en este sentido, enriquecer las habilidades de los estudiantes porque consideran que desde el trabajo intencionado con mediaciones didácticas pertinentes desde las distintas áreas se fortalece por ejemplo la escritura, la observación, la comprensión de lo que se lee incluso para realizar textos descriptivos y narrativos.</p>	<p>Necesidades del grupo</p>

Luego en un segundo momento y con el material sugerido, los maestros realizan algunas preguntas, por lo general de forma oral que pretenden verificar lo que se ha trabajado hasta ese momento y el nivel de comprensión por parte de los estudiantes, en ese sentido, los maestros realizan exploraciones para proponer anticipaciones o permitirles a los estudiantes aventurarse en algún final para el material escrito trabajado.

Los momentos de lectura o "las rutinas" (Maestro 1) como se nombra en una de las entrevistas, se nutren de estrategias como la lectura grupal o interactiva. Estrategia que les permite a los maestros, no sólo corroborar niveles de atención y proponer niveles de complejidad por grado y hacer hincapié con sus estudiantes en habilidades como la fluidez en la lectura, sino también, explorar el "qué opinas" (Maestro 4) como posibilidad para encontrarse en la palabra y en las maneras particulares de comprender pues el maestro debe estar ahí con sus mediaciones didácticas pensadas, hablando no sólo con el texto sino también con el contexto, construyendo ciudadanía en derechos y con derechos, tejiendo paz y fortaleciendo lo común.

Es prudente advertir que, las mediaciones didácticas conversan con las maneras de pensar de los maestros y por supuesto, con las formas de concebir la educación rural, pero además con los cuerpos que toman lugar en el aula multigrado, pues los cuerpos también son importantes en el acto pedagógico. En este sentido, es importante pensar cómo las mediaciones didácticas que realizan los maestros terminan siendo útiles para un sistema que al proponer una Guía de Aprendizaje como la de lenguaje de 3° donde se promueve con un mayor porcentaje el modo de lectura literal, parece construir cuerpos sumisos que por supuesto son ideales para la escuela que es pensada desde un modelo pedagógico a bajo costo, pero que sin duda aquellos que son todo lo contrario, los insumisos, generan grandes desafíos y preguntas aun sin responder.

En este sentido, las mediaciones didácticas, son también una posibilidad para la formación y el ejercicio de la ciudadanía, pues son ellas quienes también promueven distintas maneras de leer el mundo y acercan a los estudiantes a distintos modos de comprensión del

mismo. Así pues, el acto de leer visto desde un enfoque sociocultural permite dar sentido a eso que se encuentra en, entre y tras las líneas y que no se circunscribe únicamente al ámbito escolar, pues el ejercicio de lectura hace parte de la experiencia humana, en tanto el lenguaje nos constituye como individuos y sujetos.

Tanto es así que cuando los maestros tienen claro que "cualquiera sea el texto que sabemos que es toda una unidad cargada de sentido" (maestro 4) pueden hurgar en múltiples posibilidades para la mediación didáctica y por eso recurren a "preguntar, qué hemos visto hasta el momento, qué me ha gustado" (Maestro 4) y mientras se apoyan de material audiovisual le permiten a los estudiantes "anotar estas y estas características" (Maestro 4) para que de esta manera el trabajo que se realiza "se haga muy interactivo, no simplemente escuchando sino como que pueda observar, escuchar, escribir, preguntar, conversar, incluso responderle al otro, ¡no eso no era lo que decía, yo entendí esto!" (Maestro 4) y de esta manera puedan evidenciar "un antes y un durante como muy crítico, muy de interrupción, incluso a veces lo vemos todo completo y luego si lo hacemos entre todos y al final siempre me gusta que haya un producto de lo que hicimos" (Maestro 4).

Esto último se vincula al acercamiento que tienen, de una u otra manera, los estudiantes hacia los libros y esta idea es muy potente si recordamos que aquí están, entre otras cosas, la posibilidad para conectar con el mundo, para leer la realidad, para recrear, revivir la experiencia humana.

Para los maestros, los momentos de lectura están estrechamente relacionados con los contenidos a desarrollar durante el día, es decir, que ellos asumen la lectura como apoyo a sus actividades. Sólo uno de ellos, refirió la importancia de tener un espacio específico para realizar con sus estudiantes, lecturas distintas al contenido de la clase pues según él, esto puede provocar en ellos interés y disfrute por la lectura,

“Va muy desde mi forma de ser, de mi forma de concebir la educación, el aprendizaje, la lectura y la escritura. Porque es que yo pienso que nadie escribe de lo que no conoce, entonces los niños de campo, la lectura como te la estoy diciendo de textos multimodales, porque son muchos tipos de textos los que me gustan manejar, abre como una ventana a los niños del campo a conocer una realidad nueva entonces lo niños te

pueden hablar de aviones, de carros, te pueden hablar del budismo, de Japón, te pueden hablar de muchas cosas que ellos en su propia realidad jamás hubieran estudiado entonces cuando yo conozco una realidad nueva, yo hablo de algo nuevo, yo me motivo a escribir, yo me motivo a dibujar, a pintar, si yo no tengo nada nuevo que contar yo ni quiera voy hablar, si me explico?, también lo he hecho así, de hecho mi investigación en el aula siempre la concibo así, de qué el niño aprenda algo nuevo y tenga la herramienta para hablar y para escribir y ya después no se hace tan forzado, porque yo voy a escribir sobre algo que vi, cómo lo concebí, si me gustó, si no me gustó, si fue bonito, ya tengo la herramienta para escribir de algo que conozco”. (Maestro 4).

En este sentido es importante resaltar que al final lo que se intenta realizar en el aula de clase, no es solamente enseñar cosas, sino que además se comparte con los estudiantes las relaciones que se establecen con las cosas. Es por esto que las mediaciones didácticas son diferentes, pues el maestro comparte sus experiencias y comprensión del mundo; luego entonces esas representaciones que se hacen, están desde luego en el marco de lo simbólico, en el mundo de la vida, en las relaciones intersubjetivas, y es justo aquí donde se hace imperante que las mediaciones didácticas promuevan maneras específicas pero también diversas de interacción e interpretación del mundo, que si bien trabajen la comprensión literal como se describe a continuación, puedan trascender de ella

“Bueno, yo normalmente, ehh, digamos voy a trabajar la letra eme /m/ ¿cierto? Inicialmente vemos cómo es su grafía, cómo suena ¿sí? Fonológica y gráficamente es como lo primero que les presento. Empezamos a observar en el contexto qué cosas se escriben con esa letra, luego, pues, normalmente llevo al aula unos videos que se me hacen muy llamativos y que me funcionan muy bien, que los encuentro en internet y se llaman: el monosílabo” (...) Llevo estos videos que se llaman “monosílabo” y es ahí donde de una manera muy llamativa para los niños se ven por medio de canciones las sílabas y muchas de las que se escriben con cada una de las letras. Entonces siempre, siempre está el video con cada una de las letras, siempre se los presento, luego (...) dibujamos. Dibujamos los diferentes objetos que identificamos que se escriben con dicha letra y luego escribimos la palabra de cada uno de ellos y de esta manera ya los niños lo van a estar relacionando siempre imagen y escritura. Eso les ayuda muchísimo para el proceso de lectura”. (Maestra 2)

Aquí se ve bastante bien las mediaciones didácticas relacionadas con las metodologías frontales asociadas a la memorización, pues una vez que los estudiantes aprenden el conjunto de letras que la maestra considera son necesarias, procede con el segundo grupo y “luego de eso, ya empiezo a combinarlas. Por ejemplo, si trabajé la eme /m/ hoy y luego sigue la pe /p/ entonces ya empiezo a trabajar eme /m/ y pe /p/: mapa, puma, cosas así” (Maestra 2) llevando consigo una propuesta de mediaciones didácticas referente a la lectura de manera segmentada.

Es interesante observar como los maestros deciden qué deben aprender o profundizar sus estudiantes y en esa medida, se aventuran en diseñar talleres y actividades que respondan a las necesidades o falencias que observan en ese sentido “lo que pasa es que como yo lo diseño, obviamente si yo conozco las necesidades en el contexto donde estoy, el trabajo lo voy a apuntar a fortalecer ¿cierto? Entonces lógicamente uno va mirando en el proceso y aparte de eso se le da una buena instrucción para lleven a cabo cada una de las actividades” (Maestra 2), pues teniendo claro las intencionalidades de sus mediaciones buscan actividades que respondan a ese fin

“entonces la intención es si estamos hablando desde las ciencias naturales de la célula, bueno, yo quiero con lo que tengo en la cartilla de ciencias naturales de la célula entonces yo puedo decir, mmm para mi hay un tema que lo tocan muy básico ahí, pero bueno, quiero profundizar más. Entonces ahí hay de pronto un texto más explicativo de la célula y dónde tiene muchas más funciones y donde está más especificado en detalle cada una de las funciones que cumple la célula, entonces mire, este texto se los voy a poner a leer a los muchachos y fuera de eso lo vamos a relacionar, ahh ¿la célula? Ahh y en estos momentos en la vereda muy cerca de la escuela hay un señor que está viviendo una situación hace como dos años que está peleando con un cáncer, bueno, entonces es una excusa pedagógica para nosotros decir, venga, ¿y si avanzamos más acerca de las células? ¿Por qué hay algunas células se enferman? ¿Por qué nos dicen que hay células que son cancerígenas? Entonces ¿qué es lo que pasa con esas células? ¿Esa célula está enferma? Entonces esa célula que está enferma ¿enferma a las otras que están vecinas?

Y ¿qué pasa y qué sucede? Y ¿qué puede suceder si se alivia el señor? O ¿qué pasa si en realidad el señor se pone muy mal?” (Maestro 1).

En este sentido los maestros utilizan de otras maneras, formas de contextualizar los diferentes contenidos y apuntan a modos de lectura y comprensión completamente diversos con una característica particular y es la posibilidad de entregarle al estudiante un contenido fácil de trabajar o presentarlos de maneras “más accequibles, más digeribles para ellos” (Maestro 1). Dado que los intereses que los maestros tienen en sus mediaciones didácticas son tan diversos es necesario señalar que estas decisiones también responden a las comprensiones que los maestros tienen del acto pedagógico pues algunos buscan ir más allá de lo que propone la Guía de Aprendizaje con situaciones como la que se describe a continuación,

“Generalmente en cada una de las clases yo lo que intento es ir con estos propósitos que tiene la guía pero poder ir más allá, poder llevárselos allá, a la cotidianidad, a la realidad, a lo que se vive en el día a día y a lo que cada uno de los estudiantes está viviendo desde sus casas para que ese aprendizaje sea significativo y que no vaya a hacer un aprendizaje de momento para de pronto responder correctamente en determinada pregunta que hizo el profe o un cuestionario que se presentó al final de la unidad, para decir mire, adquirió el conocimiento o no lo adquirió. Entonces generalmente es que ese conocimiento sea un conocimiento para la vida, que sea vivencial y que ellos lo puedan aplicar en cualquier momento de su existencia” (Maestro 1).

Bajo este panorama, se le da continuidad a la segunda pregunta desde la cual se pretendió explorar las mediaciones didácticas que emplea el maestro en el aula en un tema específico. Se pudo observar que primero, los maestros entrevistados toman decisiones que proponen cambios al uso del material impreso que se sugiere para el Modelo Escuela Nueva, cambios que tienen que ver con la situación específica de cada contexto de Aula Multigrado. Aquí se puede encontrar que ellos utilizan La Guía de Aprendizaje de manera diferente, por lo cual, proponen actividades que se acomoden a las necesidades específicas de su grupo. Actividades que pueden variar en fines como profundización, ampliación o repaso de un tema en específico.

Se ve manifiesta la preocupación para que los estudiantes de los primeros grados, más exactamente preescolar y primero adquieran el código escrito para que puedan mejorar su proceso de lectura y tal cual lo menciona uno de los profesores entrevistados "y de ahí para allá que se defienda" (Maestro 4) sugiriendo que el estudiante debe estar en la capacidad de coger "el módulo" (Maestro 4) leer y saber lo que debe realizar porque ahí "ya tiene medio profesor" (Maestro 4).

Algunos maestros se apoyan de material audiovisual como videos para realizar las actividades planeadas, si bien se puede evidenciar que son la mayoría quienes interactúan de formas distintas con ese material, se puede observar que hay otros que dejan el video tal cual. En este sentido se pudo ver que hay unas mediaciones que promueven modos de lectura literal y otras, modos de lectura crítico intertextual. En ambas, los maestros promueven distintas maneras de abordar el texto o los textos que presentan. Mientras algunos docentes escogen sólo una grafía, un fragmento, una letra para comprender el lenguaje, otros apuestan por presentar textos completos que dotados de sentido permiten ampliar el espectro de comprensión.

Los cinco maestros entrevistados comparten algo en común, la escuela rural, el modelo Escuela Nueva y el aula multigrado, algunos de ellos argumentan que trabajan con esta metodología porque "es el modelo que tiene en este momento la escuela y yo lo que hago es que trabajo con Escuela Nueva y tengo muchos otros elementos que los relaciono para hacer de mi clase, una clase que sea agradable para ellos, que pueda brindarle los elementos y conseguir los elementos que tenemos desde diferentes puntos de vista. Entonces no solamente me encasillo yo en las cartillas, sino que tengo muchos otros elementos de los cuales hago como ese, podríamos decir, abanico de posibilidades y poder hacer que los muchachos en la clase puedan entenderla, yo hacerme entender y que ellos la disfruten desde todas las posibilidades que me da la Escuela Nueva" (Maestro 1)

Para el modelo Escuela Nueva, como ya se ha mencionado, las Guías de Aprendizaje son un componente importante, sin embargo para estos cinco maestros, son sólo una posibilidad entre muchas otras, pues reconocen que

“las cartillas ellas tienen unas secuencias que nos permiten abordar y nos permiten contextualizar cada una de esas temáticas y poderlas llevar desde la cotidianidad que viven los chicos y poder llegar a volverlas de una forma que digamos, que sean muy vivenciales para ellos y poderlas disfrutar y decir, mira, con esta cartilla vamos a poder hablar de lo que nos contaban nuestros papás, si estamos hablando de los mitos, si estamos hablando de las leyendas, de la tradición oral, vamos ¿qué me contaba mi papá? ¿Qué me contaba el abuelo? Y cómo podemos desde ellos, desde la misma cartilla, y entonces ellos empezar a contar y a decir, y ellos a ser parte de ese currículo y ellos a ser parte de, ah no es que me están hablando como si me conociera a mí” (Maestro 1).

Los maestros entrevistados manifiestan que se apoyan en La Guía de Aprendizaje para tener una ruta de trabajo en el aula pues ahí está en derrotero de las actividades a seguir durante el año escolar, sin embargo algunos de los maestros entrevistados después de leer los objetivos que van a trabajar sus estudiantes, en determinados momentos realizan cambios que ellos consideran necesarios, permitiendo así ampliar la información, argumentando que después de analizar la temática que contiene la Guía de Aprendizaje les resulta ser muy básica. Estos cambios generalmente son materiales que los maestros han podido trabajar en otros momentos y sabiendo qué elementos le ofrecen, van formando una biblioteca personal con algunos libros ya determinados y previamente seleccionados. También hacen uso de la biblioteca escolar.

Otra maestra entrevistada refiere que no les propone casi nunca textos. Sin embargo en los grados más avanzados argumenta que les propone el trabajo con la Guía de Aprendizaje, es decir que en la que menos se apoya es en el grado primero y ahí, ella no sugiere textos como tal, lo que argumenta es que trata de trabajar en el aula los contenidos que considera que debe desarrollar y así, solicita “mucho apoyo a la familia para que el aprendizaje sea significativo y hablen un mismo idioma” (Maestra 2).

Algunos de los maestros entrevistados tienen conexión a internet, por eso se apoyan en esta herramienta tecnológica y buscan aquí el material necesario para proponer otras lecturas y realizar intertextos con el tema que estén trabajando. Aquí coinciden también en que es necesario, de acuerdo a su contexto, conversar con las distintas áreas del conocimiento para fortalecer sus mediaciones didácticas y ampliar los contenidos trabajados en clase y en este sentido, enriquecer las habilidades de los estudiantes porque consideran que desde el trabajo intencionado con mediaciones didácticas pertinentes desde las distintas áreas se fortalece por ejemplo la escritura, la observación, la comprensión de lo que se lee incluso para realizar textos descriptivos y narrativos.

Una de las maestras entrevistadas refiere que en su caso, busca que el material contenga actividades que vayan muy relacionadas con las competencias que se han establecido para el periodo porque en su Institución Educativa intentan trabajar por proyectos, sin embargo, resalta que los módulos sí le sirven como un directriz para ir mirando los contenidos de acuerdo a la época del año o al momento del periodo en el que van porque finalmente a sí están establecidos los Derechos Básicos de Aprendizaje, siguiendo los estándares, siguiendo todos los procesos que desde el Ministerio de Educación se manejan.

Los maestros entrevistados coinciden en que los módulos en esa parte estructural están bien diseñados sin embargo recalcan que dependerá de cada maestro como visualiza las actividades específicas como tal para orientarla en el aula de clase. En este sentido recurren a la posibilidad de evaluar y valorar los contenidos que sugieren la Guía de Aprendizaje y así ampliar la información con otros elementos que le aporten a la consolidación de algunas habilidades particulares en los estudiantes y que como ellos lo mencionan, le generen aprendizajes significativos.

Los maestros concuerdan en que es necesario que los estudiantes aprendan a leer lo antes posible por el manejo de los módulos por tal motivo avanzar en los grados sin estas habilidades les dificulta la práctica docente pues se apoyan en el libro de texto de autoaprendizaje sugerido.

También se evidencia el trabajo por proyectos de aula como alternativa al trabajo en solitario o en grupo de la Guía de Aprendizaje, acción que se relaciona con las mediaciones didácticas que propenden por concebir el modelo Escuela Nueva como pedagogía activa pues involucra de lleno a los estudiantes y promueve múltiples comprensiones de lo que se está trabajando en clase con la ayuda de la maestra, además que interactúan con el material de maneras diferentes pues se permiten

“mirar las competencias que trae cada uno para cada periodo que sería una unidad y tratar de adaptarlas para que todas esas actividades respondan como a las necesidades del grupo y que sean coherentes entre sí entonces buscar un proyecto para cada periodo, pero insisto mucho en el modelo por qué he tenido la oportunidad de conocer un poco y siento que tengo ya elementos que me han ayudado a que de verdad sea coherente, que los niños tengan aprendizajes significativos, que se respete el ritmo de aprendizaje y trato de vincular en la medida de lo posible a la comunidad, he tenido buenas experiencias como con ese aspecto de involucrar a los padres de familia, a las madres, a las abuelas, a todas las personas que se relacionan con el niño para llevar un poquito más allá los procesos que se hacen en la escuela” (Maestra 5).

En esta exploración, una de las maestras multigrado entrevistadas presenta una tensión importante ya que el método con el que decide enseñar a leer no concuerda con el que la Guía de Aprendizaje en los primeros grados sugiere, pues argumenta que es la metodología que no utiliza para acompañar el proceso de lectura y escritura de sus estudiantes.

También se hace visible que la mayoría de los maestros consideran que sus estudiantes comprenden mejor la información del texto cuando ellos realizan la lectura en voz alta pues cuando no es así, algunos manifiestan que se presentan dificultades en el momento de la comprensión y posteriormente, en el desarrollo de las actividades. Otros no han logrado notar muchas diferencias “cuando yo les colaboro, es muy fácil, cuando ya... pues fácil de alguna manera porque uno les dice, pero cuando ellos ya tienen que resolver la situación por aparte o por ellos mismos, se les nota los vacíos”. (Maestro 2).

Los maestros usan varias maneras para verificar si sus estudiantes comprenden lo que leen. Por este motivo algunos de ellos insisten en que sus estudiantes mejoren la capacidad para leer con velocidad y fluidez

Otros maestros verifican que sus estudiantes hayan aprendido “porque si están haciendo determinada actividad y han terminado, entonces ellos pueden ser más solidarios con el compañero que aún no logra terminar sus actividades o presenta algún tropiezo en la comprensión”. (Maestro 1). Estos profesores argumentan que no es cuestión de señalar al estudiante que aún no avanza en sus actividades “porque tiene un ritmo más lento” (Maestro 1), por el contrario sugieren que es justo en ese momento donde “entra toda la parte desde la solidaridad, desde la ética y desde la comprensión del otro con la situación que vive cada uno” (Maestro 1), situación que se relaciona con la posibilidad de plantearle a los estudiantes otras maneras de acompañar la comprensión y que no reside propiamente en la acción directa del maestro, por el contrario, le presenta a los estudiantes la posibilidad de construir y aprender en compañía de los otros, situación esperada por parte del modelo Escuela Nueva.

Esto, como se acaba de mencionar alude al para qué se educa, es decir; cuáles son los objetivos, los propósitos, las metas, las prescripciones, recomendaciones, moralejas, deber ser, entre otros. Es por esto que algunos maestros les dicen a sus estudiantes en voz alta

“cuando ustedes son buenos lectores van a conocer muchos más aspectos de la realidad, van a saber tomar decisiones importantes para la vida de ellos y para la vida de los que ellos más quieren, que es generalmente su familia ¿cierto?, ¿Por qué va a hacer importante leer? Va a ser importante porque ellos van a conocer al mundo al que se van a enfrentar, van a sortear más fácil las situaciones, van a poder tener más certeza a la hora de tomar decisiones inteligentes, entonces ¿qué les digo yo? Cuando ustedes son buenos lectores van a tener más oportunidades”. (Maestro 1).

Y en esta invitación les sugieren múltiples posibilidades de comprensión, asumiendo así el compromiso ético y político de educar; entonces

“esa invitación a que sean buenos lectores, es motivarlos, es decirles: el mundo está lleno de oportunidades si ustedes las quieren tomar, es un consejo personal, lean y

comprendan lo que leen. Porque simplemente va a ser básico para la existencia y para su vida ¡va a ser útil! Vamos a conocer a qué nos enfrentamos ¿quiénes nos quieren ayudar? ¿Quiénes no? ¿Qué intención hay? Cuando nosotros hacemos lectura no solo de textos sino también de los contextos entonces sabemos a qué uno se enfrenta, a qué nos estamos enfrentando, sabemos tomar decisiones para mi vida, no es que yo quiero ser determinado profesional ¿y por qué quiero ser eso? Y entonces va a ser más fácil para ellos volver realidad sus sueños si tenemos estabilidad para leer lo que está a nuestro alrededor, partiendo de los textos, porque nosotros desde preescolar nos enseñan a leer, pero nosotros estamos leyendo desde que nacemos (...) Entonces ahí simplemente es, yo vuelvo e insisto, me gusta enfatizar en que lean porque creo que es una opción importante para la vida de ellos y para el bienestar de ellos; en cada momento cuando pasan mis estudiantes por mis aulas yo lo que quiero en ellos es que ellos sean unos elementos valiosos para nuestra sociedad, indiferente de todos esos contenidos que a nosotros nos imponen y que queremos que ellos de pronto digan de una u otra forma en una respuesta acertada, pero ese es como la filosofía personal que yo digo, necesito que estos chicos sean útiles, que hagan un papel de bienestar en las sociedades en donde vayan, si es desde su ruralidad, si es desde diferentes campos que sean elementos valiosos y que sean sensibles ante su comunidad, que tengan ese espíritu de servicio porque eso es lo que queremos, queremos formar una sociedad mejor” (Maestro 1).

Ante la pregunta por las características que debía cumplir el material que los maestros terminaban diseñando para realizar sus mediaciones didácticas, ellos refieren que se apoyan en el material que les ofrece Escuela Nueva porque consideran que el diseño está bien, sin embargo en algunos momentos consideran que puede estar un poquito elevado sí los estudiantes como ellos lo expresan, no leen, es decir, aún no tienen adquirida la habilidad para leer convencionalmente. Con esta característica los maestros entrevistados sugieren que el apoyo por parte de ellos tiene que ser constante y por eso realizan adaptaciones a la Guía de Aprendizaje. Señalan también la responsabilidad que tiene el maestro rural al estar acompañando el proceso de sus estudiantes y resaltan que sí el maestro “acompaña ese proceso sabe si el niño está haciendo bien hecha la tarea o no la está haciendo bien, si lo comprendió y si está adquiriendo el conocimiento, o sea, porque en cierto modo es un aprendizaje autónomo pero un aprendizaje donde tiene que estar acompañado y ese es el papel del docente, acompañarle el proceso a cada niño” (Maestra 2).

Una de las maestras entrevistadas valora el ritmo de aprendizaje entendiendo que con esto también hay maneras de comprender, por eso, para ella se hace fundamental respetar los tiempos de los estudiantes y tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje de cada uno es muy específico y a veces no se presta para que ellos solitos lleguen al módulo.

CONCLUSIONES

Luego del trasegar entre la Guías de Aprendizaje de Lenguaje del grado 3° y conocer las diferentes mediaciones didácticas que realizan los docentes de forma continua en las aulas multigrado, para poder acercar a los estudiantes al conocimiento de diferentes maneras, se pueden formular las siguientes conclusiones:

Leer se convierte en la posibilidad de tejer y construir sentidos, de reflexionar críticamente sobre aquello que circunda la existencia, es la oportunidad perfecta para conocer y conversar con el mundo, explorar otras posibilidades de ser y estar en él, es indignarse y proponer, es la posibilidad de asumir una posición crítica frente al texto y, por ende, frente al mundo.

Se hace necesario que los maestros realicen una intervención crítica a sus modos de leer, pues esto configura también modos de pensar, asunto que por supuesto es invisible pero que se reproduce en la práctica pedagógica en el marco de las mediaciones didácticas. No se trata solo de acercar el estudiante al conjunto de letras que conforman un texto, es acercarlos a la movilización de sus pensamientos y en consecuencia de sus acciones, es tomar partido y una posición clara frente a lo que se lee; es dar la posibilidad de dialogar con el texto, confrontarlo, desmentirlo, argumentarlo, en fin, interpelarlo desde la propia subjetividad y realidad social que lo traspasa.

Los maestros están en la necesidad de reconocer que su práctica pedagógica no es ajena a lo que sucede a su alrededor y, por lo tanto, todo lo que se hace o deja de hacer, está cargado de intenciones. El maestro rural debe sentipensar su práctica pedagógica como un escenario posible para batallar contra el miedo y con esto, se quiere proponer que uno de los retos más grandes que se tiene es tumbar los muros culturales que sitúan la escuela como isla. Se necesita pensar unos nuevos sujetos políticos y la escuela debe apuntar a ello, a sentipensarse junto los estudiantes. A crear comunidad y tejer vínculos comunitarios fuertes que abracen la posibilidad de construir un mundo mejor para todos y todas.

En ese sentido, es importante plantear que las mediaciones didácticas son también una apuesta ética y política. Ética porque ejercer la profesión en las ruralidades colombianas

invita a conocer las condiciones sociales e históricas en las cuales ha estado el campo colombiano y con él, la escuela rural. Política porque una vez analizado eso, el llamado es que el maestro pueda subvertir el orden de lo establecido con su práctica pedagógica, enarbolando la lectura como derecho de las comunidades vulneradas, aisladas y empobrecidas. En otras palabras, que leer se convierta en un acto político.

Pensar las mediaciones didácticas en la escuela rural, tiene que ver con construir desde la experiencia cotidiana de los niños y las niñas que habitan la escuela junto con sus familias y su comunidad, unas prácticas de lectura emancipadoras que les permita analizar su contexto, pensarlo y tomar postura sobre aquellas condiciones sociales históricas en las que han crecido, y seguir construyendo su experiencia de vida.

Es por esto que la “transformación de las prácticas no se logra con la publicación de unas directrices curriculares, es un proceso lento que requiere espacios de apropiación de dichos materiales a partir de la propia práctica” (Pérez, 2014. Pág. 20). La escuela rural exige que se piensen los contextos en el cual está inmersa y una vez analizado esto, los maestros deben sentipensar la escuela rural como ventana abierta al mundo, como posibilidad. Esto es posible cuando se decide dejar de lado cualquier interpretación de lo rural como atraso o imposibilidad, porque una vez se miran las ruralidades como posibilidad se estará pensando la escuela como escenario de transformación social, y con ella, se vivirá la posibilidad de formar a los estudiantes como sujetos políticos dialogantes.

Se necesita que los maestros no sólo reflexionen e interroguen al orden establecido que les ha sugerido sostener mediaciones didácticas que siguen sosteniendo el Statu Quo, pues se necesita asumir las mediaciones didácticas como acciones emancipadoras que no se hacen sólo en el marco de la Guía de Aprendizaje, sino también, que construyan una ética de las mediaciones didácticas que abracen la posibilidad de imaginar un mundo nuevo, un lugar para el ejercicio real de la democracia y el sentido de la responsabilidad social de todo lo que existe alrededor.

En este punto, resalta la Guía de Aprendizaje pues al ser un libro de texto escolar también en sí mismo, está cargado de sentidos e intereses, asunto que se propone para ser abordado en próximas investigaciones pues al ser diseñado por organizaciones privadas con

financiación de agencias internacionales, como ya se ha mencionado, no es ajena a las formas que sugiere para tejer el mundo, o incluso para construir Estado, comprender las infancias campesinas o incluso producir cuerpos en territorios. Estos elementos son muy importantes porque aunque no son el fin último de esta investigación si es importante señalar aquello con lo que se educa, es decir; medios, materiales, objetos didácticos, medios y formas de visualización, entre otros, presuponen una manera particular de comprenderlo, aspecto que es importante.

Bibliografía

Arias, J. (2017) Educación y Ciudad No. 33 Junio - Diciembre de 2017 ISSN 0123-0425 - Web-Online 2357-6286 - pp. 53-62

Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B. & Dean, C. (2005). A Look at the Condition of Rural Education Research: Setting a Direction for Future Research. *Journal of Research in Rural Education*, 6 (20), 1-25.

Amiguinho, A. (2011) *La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local*. Revista currículo y formación del profesorado. Volumen 15, número 2, Mayo. Brasil

Braslavsky B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Boix, T. y Bustos A. (2014) *La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 7, número 3. Noviembre. España.

Bustos, A. (2008) *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 353-378. España.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 155-170.

Bustos, A. (2011). La escuela rural. España: Ediciones Mágina.

Bustos, A. (2013) El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79, pp, 31-41

Cabrera, A. y López, C. (1999) *Escuela Multigrado Innovada: Una alternativa para la Educación Rural*. Ponencia presentada en el congreso de pedagogía 99, La Habana, Cuba, 1-5 de febrero de 1999.

Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

Céspedes, S. (2014) *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Colbert, V. y Vásquez, L.N. (2015) *Escuela nueva – Escuela activa. Manual para el docente*. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

Colbert, V. (2018) *Escuela Nueva, Escuela Unitaria, educación personalizada, pedagogía activa, educación a distancia, tecnología educativa, modelos flexibles, aprendizaje colaborativo, destrezas siglo XXI*. Revista 21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia. pp. 113-130. Colombia.

Colomer, T (2005) *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.:Fondo de Cultura Económica.

Condemarín, M. (1981). Lectura y vida. *Evaluación de la comprensión lectora*, 2(2), 5-16.

DeWalt, Kathleen M. & Billie R. DeWalt. (1998). “Participant Observation”. En *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, editado por H. Russell Bernard, 259-300. Walnut Creek: AltaMira Press.

FAO/RLAC y UNESCO/OREALC (1988). *Educación Básica y Desarrollo Rural*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

Fernández-Ballesteros, R. (1992). La observación. En R. Fernández-Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 137-182). Madrid, España: Pirámide.

Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). *Libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: y debilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria Formación del Profesorado, 20(1), 201-217.

Fernández Navas , M., Alcaraz Salarirche, N., & Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas:Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 10(1), 51-67.

Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678003/RIEEE_10_1_4.pdf?sequence=1

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Ed Siglo XXI

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI
- Gallardo, M (2011) *La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?* Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n° 55/5 – Junio 15, 2011. España.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11.a ed.). Madrid: Morata.
- Gómez, S. (2001) *¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate*. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17 (outubro), 5-32.
- Gómez, S. (2003). *Nueva Ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos*. Seminario Internacional El Mundo Rural: transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad. Bogotá, 3-27.
- Gómez. V. M. (2010). *Visión crítica sobre la escuela nueva en Colombia*. Revista educación y pedagogía Nos 14 y 15.
- González, M; Zamora, L.; Vargas, M. y Rincón, A. (2012). *Abordaje en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá, Colombia: Códice Ltda.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1993) en su libro *la mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. IIME
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje*. España. Gedisa.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llambí Insua, L. y Pérez Correa, E. (2007) *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos*. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*. Cuadernos de Desarrollo Rural 4 (59): 37-61, julio-diciembre. Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica

Martinez, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Montoya, L. H. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro Escolar*. Málaga: Aljibe.

Mora, J., Castro, H. (2002) *Estrategias de Escuela Nueva itinerante para niños, adolescentes y jóvenes adultos desplazados*. Fundación Volvamos a la Gente. Bogotá. D.C.

Morales, O (2006) *Leer tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona.

Morales, O. Cassany, D, (2007). *Leer y escribir en la universidad*. Revista Ibérica, 13 (otoño), 33-58.

Organización de las Naciones Unidas () Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

OREALC/UNESCO (2015) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Páramo, P. (2013) *La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Universidad Piloto de Colombia

Parra Sandoval, R., Castañeda, E., Panesso, J., Parra Sandoval, F., y Vera, C. (1996) *La escuela nueva*. Ed. Plaza y Janes. Bogota: Colombia.

Pérez Abril, M (2003) *Leer y escribir en la escuela*, ICFES: BOGOTÁ.

Pérez, J. (2014) *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia Facultad de Educación, Medellin. Colombia.

Pérez, M., Zuluaga, Z., Barrios, M., Bermudez, M., Bernal, G., Blandón, F (2010) *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje: Prácticas destacadas de maestros*

colombianos. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/diez-anos-de-experiencias-en-la-ensenanza-del-lenguaje> agosto 11 de 2020

PNUD (2011) *Colombia Rural, razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Colombia. Recuperado el 25 de julio de 2018 de http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf

Rojo, J. & Cuesta, Y. (2018) *Modelo escuela nueva: papel de las guías de aprendizaje, un estudio de caso en dos centros educativos rurales del corregimiento de Santa Elena del municipio de Medellín*. Tecnológico de Antioquia. Colombia

Rodari, G. (abril de 2018) *La imaginación en la literatura infantil*. [on line], Recuperado el 13 de abril de 2018 en <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

Rodari, G. (1987) *Cuentos por teléfono*. España: Juventud.

Rodriguez, Y. (2004) *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Ed: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Perú

Ruiz Marín, E. (2004) “*Ver a las mediaciones simplemente como unidades nos hace caer en un error: la fragmentación*” UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LAS MEDIACIONES. *Punto Cero* [online]. 2004, Vol. 09, N°. 08 pp. 64-68. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1815-0276

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *La investigación cualitativa*. En I. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. (pág. 311). Bogotá: ICFES.

Solé, I. (1987) *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora*, Barcelona: CEAC.

Solé I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao/ICE.

Solé, I. (1994) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Grao

Solé, I. (1997) *De la lectura al aprendizaje*. Revista Signos: Teoría y práctica de la educación 20, página 16-23 Enero Marzo 1997 ISSN 1131-8600, [on line], recuperado el 01 de abril de 2020 en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/signos/signos20/s20delalec.html

Suárez Restrepo, N. del C. y Tobasura Acuña, I. (2008). *Lo rural. Un campo inacabado*. Revista Facultad Nacional de Agronomía, 61 (2), [on line], recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0304-28472008000200002.

Schiefelbein, E; Castillo, G y Colbert, V. (1994). *Guías de Aprendizaje para una escuela deseable*. UNESCO/UNICEF, [on line], recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116063so.pdf>

UNESCO (2003) *Escuelas Multigrado ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Secretaria de Estado de Educación. República Dominicana.

UNESCO/OREALC (2012). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad el 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Urrea Quintero, S. (2016) *Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva*. Revista El Ágora. Universidad de San Buenaventura, Volumen 17, número 1, enero-junio 2017. Colombia.

Urrea Quintero, S. y Sá, E. (2018) *Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje*. <http://periodicos.uem.br/ojs/acta> ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc.v40i3.39727. Colombia.

Valencia de Jaramillo, N. A., García, A. y Arias, J. M. (2007). Informe de Investigación: *Sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad (Escuelas que dejan escuela)*. Rionegro, Colombia: Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación.

Valencia, L. (2015). Estereotipos y Educación Rural: *Visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo. Estudio de caso etnográfico en una Institución*

Educativa Rural del municipio de Marinilla (Tesis de Maestría). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Villar, R. (1995) *El programa Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, 26 (14 y 15).

Villalta, M.A., Martinic. S. (2009) Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. En la revista Investigación y Postgrado, Vol. 24 N° 2. 2009 pp. (61-76) Chile

Villalta, M.A., Martinic. S. Guzman M.A. (2011) Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México

Zapata, D. & Mayo, G. (2014) *Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla*. Universidad de Antioquia. Colombia