

**UN ANÁLISIS A LA EXPERIENCIA DE LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE LO
RURAL A LO URBANO Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA, A TRAVÉS DE LA NARRATIVA BIOGRÁFICA DE LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PUEBLO NUEVO, SEDE PRINCIPAL URBANA, EN AMALFI, ANTIOQUIA**

Lina Nohely Castañeda Gonzáles

Josue Fuerte Zambrano

Yenni Tatiana Zapata Cárdenas

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Asesores

Wilman Ricardo Henao Giraldo, Doctor (PhD) en Educación

Margarita María Sánchez León, Maestrante “Escritura Creativa en Español”

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Amalfi, Antioquia, Colombia

2021

Cita: (Castañeda González, Fuerte Zambrano & Zapata Cárdenas, 2021)

Referencia Castañeda González, L. N., Fuerte Zambrano, J., & Zapata Cárdenas, Y. T. (2021). *Un análisis a la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura, a través de la narrativa biográfica de los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa pueblo nuevo, sede principal urbana, en Amalfi, Antioquia*. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad de Antioquia, Sede Amalfi.



Biblioteca Sede Amalfi

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/director: Carlos Alberto Palacio Acosta.

Jefe departamento: Mauricio Múnera Gómez.

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

Agradecimientos:

A Dios por permitirme la sabiduría para sobrellevar la carga académica, y a mi familia por acompañarme en mi formación académica, por la paciencia y noches de espera

Lina Nohely Castañeda Gonzáles

A mi familia por su apoyo incondicional en este logro académico

Yenni Tatiana Zapata Cárdenas

A todos los que de una u otra manera fueron parte de la obtención de este título

Josue Fuerte Zambrano

Infinitamente al profesor Gabriel Mejía Ángel por su apoyo y colaboración,

Lina, Yenni, Josue

Tabla de contenido

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Planteamiento del problema	2
1.1.1	Contexto del municipio	2
1.1.2	La Institución Educativa y el problema	5
2	OBJETIVOS	13
2.1	Objetivo general	13
2.2	Objetivos específicos	13
3	ANTECEDENTES	13
3.1	Antecedentes contextuales	14
3.2	Antecedentes teóricos	17
3.3	Antecedentes a nivel internacional	18
3.4	Antecedentes nacionales	22
4	HORIZONTE CONCEPTUAL	26
4.1	Transición educativa	26
4.1.1	Transición educativa rural	30
4.2	Experiencia, consideraciones generales	34
4.2.1	Las narraciones como experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura	37
5	DISEÑO METODOLÓGICO	41
5.1	Sobre la metodología de la investigación	42
5.2	El contexto de la investigación y la unidad de trabajo	44
5.3	Diseño metodológico y las técnicas e instrumentos para recolectar la información	44
5.4	Descripción de las categorías de análisis	49
5.5	Consideraciones éticas	52
5.6	Categorización y triangulación	52
6	ANÁLISIS Y RESULTADOS	53
6.1	Capítulo I: La experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana	54

6.1.1	La transición educativa	54
6.1.2	Transición educativa rural	63
6.1.3	Consideraciones generales	68
6.2	Capítulo II: Las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas	69
6.2.1	La experiencia	69
6.2.2	La experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura en clave de la narración	78
6.2.3	Consideraciones generales	83
7	CONCLUSIONES	83
7.1	Recomendaciones y limitaciones	85
8	ANEXOS	93
8.1	Anexo 1. Entrevistas	94
8.1.1	Entrevistas estudiantes	94
8.1.2	Entrevistas a docentes cooperadores	96
8.1.3	Entrevistas a directivos docentes	98
8.1.4	Entrevista secretaria de educación y rectores	100
8.2	Anexo 2. Consentimientos y asentimientos informados	101
8.2.1	Consentimiento informado para solicitud de entrevista a acudiente	101
8.2.2	Asentimiento informado para solicitud de entrevista a estudiante	102
8.2.3	Consentimiento informado para solicitud de entrevista a docente cooperador	103
8.2.4	Consentimiento informado para solicitud de entrevista a directivo docente	104
8.2.5	Consentimiento informado para solicitud de entrevista a secretaria de educación	105
8.3	Anexo 3. Rejilla de categorización	106
8.4	Anexo 4. Unidad didáctica	107
9	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	87

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1. Asociación de categorías y subcategorías de la investigación	56

LISTA DE GRÁFICAS

Tabla	Página
Gráfica 1. Organizador de las fases de investigación	48
Gráfica 2. Red sistémica 1	54
Gráfica 3. Red sistémica 2	69

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
IE	Institución Educativa
MEF	Modelo Educativo Flexible
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SICIED	Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

Esta investigación permitió analizar la experiencia de la transición educativa del contexto rural al contexto urbano en diálogo con las prácticas de lectura y escritura que vivenciaron los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, para ello se contó con el enfoque biográfico narrativo lo cual permitió reconocer las experiencias mediante las voces de los participantes. Pudo observarse que los principales inconvenientes que se presentaron a la hora de hacer el tránsito educativo fueron: la discontinuidad en el currículo, la dificultad para establecer nuevas relaciones pedagógicas, la exigencia y especificidad en cada asignatura, la tristeza por el abandono del contexto natal, la ortografía, la costumbre de estudiar mediante guías, la lectura en voz alta, los ejercicios de preescritura y los conectores lógicos. Por ello, se considera necesario crear una estrategia institucional para intervenir en este proceso y extender su alcance hacia todas las Instituciones Educativas del municipio en las cuales se identifique población rural en transición.

Palabras claves: Transición educativa, transición educativa rural, experiencia, narrativas, prácticas de lectura y escritura.

Abstract

This research allowed to analyze the experience of the educational transition from the rural context to the urban context in dialog with the reading and writing practices experienced by the seventh grade students of the Pueblo Nuevo Educational Institution, the narrative biographical approach was used for this purpose, which allowed the recognition of experiences through the voices of the participants. It was possible to observe that the main inconveniences that arose at the time of making the educational transition were: discontinuity in the curriculum, difficulty in establishing new pedagogical relationships, the demand and specificity in each subject, sadness due to the abandonment of the native context, spelling, the habit of studying through guides, reading aloud, pre-writing exercises and logical connectors. Therefore, it is considered necessary to create an institutional strategy to intervene in this process and extend its scope to all educational institutions in the municipality where the rural population in transition is identified.

Keywords: Educational transition, rural educational transition, experience, narratives, reading and writing practices.

1 INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los factores más importantes para que el ser humano desarrolle sus habilidades contribuyendo al avance y progreso de la sociedad. En ese sentido, pensar en la educación rural es el inicio de una transformación para estas comunidades. Es por ello, que esta investigación se centra en la experiencia narrada de los jóvenes provenientes de la ruralidad que continúan sus estudios en el área urbana, enfocando a su vez las prácticas de lectura y escritura, para analizar los factores que influyen en la transición tanto de la vida académica como personal.

Es de anotar, que durante el paso por la escuela los estudiantes experimentan una serie de acontecimientos que marcan su trayectoria escolar y entran a hacer parte de su formación como seres humanos. Lo anterior se reconoce como transición educativa, entendida como los cambios en las dinámicas académicas que viven los alumnos al pasar de un contexto a otro, intensificando así, requerimientos y responsabilidades escolares, lo cual exige el proceso de adaptación por aquello nuevo que encuentran.

En sintonía con lo anterior, la lectura y la escritura se concibieron como elementos que permitieron comprender las situaciones del entorno en que se sitúa el estudiante y posibilitó el conocimiento y la expresión de sus propias vivencias. En lo correspondiente a las narrativas, se fueron configurando a partir de la experiencia vivida en el proceso de transición, y se configuraron como el centro del diseño metodológico, siendo así, que las voces de los actores lograron evidenciar las dificultades en este proceso, poniendo de manifiesto el sentir de los estudiantes, cómo vivían y asimilaban el enfrentarse al nuevo entorno educativo.

En esta medida, este estudio investigativo analizó la experiencia de la transición educativa del contexto rural al urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura, a través de la narrativa biográfica, siendo actores principales los estudiantes de séptimo grado, y añadiendo a su vez a los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, Sede principal.

Al abordar esta propuesta investigativa encontrarán: en el primer apartado, el planteamiento del problema donde se da a conocer el tema del estudio investigativo, lo relacionado con la

contextualización del municipio y la Institución Educativa. El apartado dos, contempla los objetivos que sirvieron como hoja ruta en el estudio. En el tercer apartado, se encontrarán los antecedentes contextuales y teóricos que fundamentan y dan sentido a la investigación. Seguidamente, en el apartado cuatro se presenta el horizonte conceptual en el que desarrollan cada una de las categorías y subcategorías usadas como marco de análisis. En lo referente al quinto apartado, podrá encontrarse allí el diseño metodológico del proyecto investigativo. Posteriormente, se da paso a los análisis y resultados hallados. Y se finaliza con las conclusiones y recomendaciones finales.

Se puede decir entonces, que este estudio abre un abanico de posibilidades para comprender y apoyar el tránsito de los estudiantes provenientes del contexto educativo rural, los cuales llegan a la zona urbana que se configura como una novedad, y a la cual deben hacer frente. Se espera entonces, que lo aquí expuesto tenga eco no solo en la Institución Educativa focalizada, sino pues, se convierta en un cuestionamiento serio y de abordaje en todos los establecimientos educativos del municipio.

1.1 Planteamiento del problema

El presente trabajo de grado se inscribe en la línea de Educación Rural, Lenguaje y Territorio, particularmente en la transición educativa de los estudiantes rurales al contexto escolar urbano. En este sentido, las prácticas pedagógicas se desarrollaron en el municipio de Amalfi, el cual se encuentra geográficamente ubicado en el nordeste del departamento de Antioquia. Así pues, en los siguientes apartados se dará a conocer aspectos del municipio con el fin de aportar una base contextual sobre el lugar de la práctica pedagógica, reconociendo por medio de esta las particularidades a nivel social, económico y educativo propias del territorio. Del mismo modo, se explicitará el problema de investigación en sincronía con el contexto escolar hallado.

1.1.1 Contexto del municipio

Amalfi fue fundado el mes de abril del año 1838 y fue decretado posteriormente como municipio en el año de 1843. Se encuentra a 135 kilómetros, o alrededor de 3 horas de viaje vía terrestre de Medellín. Comparte zonas limítrofes con los municipios de Gómez Plata, Anorí y Guadalupe por el occidente; al oriente con los municipios de Segovia, Remedios y Vegachí; por el norte, con los municipios de Anorí, Zaragoza y Segovia; y al sur con los municipios de Yalí, Gómez Plata y Yolombó. Este territorio se encuentra bañado por los ríos Porce, Riachón, Pocoró

y Monos, y también cuenta con dos embalses hidroeléctricos siendo estos Porce II y Porce III. Tiene uno de los aeropuertos más antiguos del departamento y cuenta con petroglifos atribuidos a los indígenas, Yamesíes, Guamocoes y Tahamíes. Su extensión territorial es una de las más grandes del departamento, con alrededor de 1.224 kilómetros y se compone de 58 veredas estructuradas según núcleos zonales, un corregimiento y una población total aproximada de 27.071 habitantes, entre los cuales unos 15.599 (57.62%) viven en el sector urbano y 11.472 (42.38%) en la zona rural (Antioquia, A, 2019)¹.

A pesar de que la mayoría de la población habita en el casco urbano, la economía y el comercio del territorio dependen del sector rural, principalmente. Es un municipio de vocación minera, asimismo, la ganadería, la caficultura, la producción panelera a partir de la caña de azúcar, el fique, la extracción de maderables, la cantería de piedra caliza, cuarzo, feldespatos y mármol, son recurrentes. A ello se suma, cultivos de cacao, lulo y plátano que configuran la base de la vida financiera de sus pobladores; en otras palabras, la incidencia del sector rural en la vida social y económica del municipio es bastante alta, a lo cual se suma una elevada tasa de informalidad laboral en el casco urbano y que, según la Encuesta Calidad de Vida (2019) hay un 42,3% de personas en situación de pobreza en el municipio y un 8,7% que vive en la indigencia.

En cuanto a lo cultural, Amalfi es reconocido como “La tierra del tigre”, debido a la historia del “Tigre de Amalfi” que nace de un relato constitutivo de la historia del territorio por la cacería de un jaguar en el año 1949, también se rescata el uso tradicional y cultural de la bicicleta como medio de transporte, debido a que es uno de los municipios mejor trazados del departamento y admirado por la perfección geométrica de sus calles. Además, existen una gran cantidad de celebraciones como la fiesta de los Reyes Magos que se da en el primer festivo de enero; la fiesta de la Virgen del Carmen en julio 16; la fiesta de la Paz y el Progreso en el puente de la raza de octubre; la fiesta de la Inmaculada Concepción del 07 al 08 de diciembre; el festival del Río y Cooperativismo cada 20 de julio, las Fiestas de la Familia Campesina en julio y las Fiestas de la Paz y de la Caña en el Corregimiento de portachuelo, igualmente en el mes de julio.

Es preciso mencionar, que en relación al fomento y apoyo de las tradiciones municipales y procurando la integración regional y exaltación de la labor realizada por todos los participantes de

¹ La información aquí presentada se tomó de los referentes más actuales que al respecto se pudieron encontrar.

las diferentes agrupaciones culturales, se realizan dos festivales de música colombiana, cuatro festivales de la canción, un encuentro de poetas del nordeste, tres concursos de poesía, un festival de teatro regional y veintitrés jornadas de talentos amalfitanos. Adicionalmente, desde el año 2018 se ha apoyado el festival de cortometrajes amalfitano “Rodando en bicicleta”, y desde el año 2019 un festival audiovisual internacional dirigido a las víctimas del conflicto armado. (Antioquia, A, 2019)

También hay presencia de escuelas de formación deportiva, programas de recreación y actividad física, cuya cobertura se extiende desde mujeres en embarazo hasta personas de la tercera edad con presencia en los barrios y veredas del municipio; estas apuestas por la transformación social y la promoción de los hábitos y estilos de vida saludable han sido reconocidas a nivel departamental. Igualmente, el municipio se considera en la actualidad la capital deportiva del Nordeste y Magdalena Medio Antioqueño, su liderazgo en deportes como el down hill, bicicross, atletismo, voleibol y fútbol le han permitido obtener varios títulos a nivel departamental, nacional e internacional. (Alcaldía de Amalfi, 2020).

Por otro lado, en el sector educativo se cuenta con la presencia de la Universidad de Antioquia como institución de educación superior. Fue inaugurada el 31 de mayo de 2005, y ha brindado oportunidades de formación profesional a estudiantes del municipio, ofreciendo programas en la modalidad presencial y virtual como: Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Lengua Castellana, Psicología, Administración de Servicios de Salud, Tecnología en Alimentos, Regencia en Farmacia y Saneamiento Ambiental.

En relación a la educación básica, se observa una tasa de cobertura urbana del 94,03% mientras que, para el sector rural comprende un 78,27% (Antioquia, A, 2019). Para el año 2021, el municipio cuenta con tres Instituciones Educativas urbanas, estas son: la I.E Eduardo Fernández Botero con 4 sedes rurales y una sede anexa urbana; la I.E Presbítero Gerardo Montoya Montoya con 8 sedes rurales y su sede principal urbana; y la I.E Pueblo Nuevo con una sede principal urbana y con 14 sedes rurales. Igualmente, se encuentra una Institución Educativa rural en el corregimiento de Portachuelo que abarca 12 sedes rurales y acoge a dos Centros Educativos Rurales, son respectivamente: La Gurría con 8 sedes rurales y Tinitacita con 9 sedes rurales. En suma, son un total de 72 establecimientos educativos públicos en el territorio Amalfitano (MEN,

2020). Ahora bien, según el Pacto Comunitario para la Transformación Regional, Bajo cauca y Nordeste antioqueño (PCTR) (2019) sólo los núcleos veredales de Las Ánimas, Portachuelo y Montebello cuentan con educación secundaria hasta el grado 11, por lo tanto, los estudiantes del resto de las veredas deben desplazarse al casco urbano para culminar sus estudios o, en el peor de los casos, interrumpirlos temporalmente hasta conseguir los recursos necesarios para trasladarse.

Respecto a lo anterior, en el sector rural del municipio suele desarrollarse el proceso educativo a través de los modelos de Escuela Nueva y Postprimaria; el establecimiento educativo en el cual se desarrollaron las prácticas pedagógicas finales es la I.E Pueblo Nuevo. Cabe añadir que estas se desarrollaron en un contexto de educación remota a raíz de la pandemia por Covid 19.

1.1.2 La Institución Educativa y el problema

Una vez caracterizadas algunas particularidades del contexto amalfitano, es prudente adentrarse en algunos aspectos puntuales de la Institución Educativa Pueblo Nuevo sede principal, donde se realizaron las prácticas pedagógicas y que es el lugar en el cual se logró concretar el problema que se desarrolla en este trabajo.

El establecimiento educativo fue fundado en el año 1992 como una sede anexa de la I.E Presbítero Gerardo Montoya. Durante alrededor de 29 años de presencia, esta ha aumentado su estructura física y planta docente en función de la demanda demográfica y ampliación territorial del pueblo, particularmente el barrio Pueblo Nuevo, uno de los más grandes y que continúa en expansión y crecimiento. Es así como, el 2 de diciembre de 1997 pasa a independizarse y se convierte en la Institución Educativa Pueblo Nuevo, debido al Acuerdo Municipal N° 027 del 1° de diciembre de 1997 (Proyecto educativo institucional (PEI)². Institución Educativa Pueblo Nuevo. 2021, p.11).

Luego de ser formalizada ante el Ministerio de Educación Nacional y el municipio, la I.E Pueblo Nuevo se convirtió en el referente educativo del sector ya mencionado, lo cual creó un lazo de identidad y pertenencia de los habitantes por la misma. A lo anterior se suma, que al año 2021 tienen un aproximado de 1386 estudiantes en total, y una oferta educativa que comprende los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y dos medias técnicas que son enseñadas mediante convenio con el SENA, estas son: gestión administrativa, y sistemas de

² En adelante entiéndase como Proyecto Educativo Institucional.

información (PEI, 2021). Es de anotar que, dentro de la oferta académica, se encuentra también el modelo de Aceleración del Aprendizaje y la Educación Formal Regular para Jóvenes y Adultos Modalidad Semipresencial Jornada Fin de Semana (Sabatino); en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI I hasta CLEI V. Todo lo anterior, se encuentra articulado bajo el modelo pedagógico Ecléctico el cual está enriquecido con las bases teóricas del constructivismo, el aprendizaje sociocultural y el aprendizaje significativo; dicho enfoque permite la integración de diversas teorías, tomando de estas “los aportes acordes a los procesos de formación e ideales de aprendizaje esperados, permitiendo el enriquecimiento de los fundamentos pedagógicos con los cuales la IE podrá prestar un servicio educativo de calidad y adaptable a los escenarios en donde actúa.” (PEI, 2021, p, 43).

En este sentido, a partir del ejercicio de observación que se realizó en la práctica pedagógica I, se encontró sintonía de los docentes cooperadores y su labor pedagógica respecto a esta concepción desde el PEI. A saber, durante las clases se evidenció en reiteradas ocasiones los esfuerzos de los maestros por proveer alternativas y herramientas a sus estudiantes, procurando que estas les sirvieran en su proceso educativo, instándoles a ser participativos y autónomos en el aprendizaje, mediando todo esto a través de un ambiente de acompañamiento y retroalimentación constante. Sin embargo, el acto pedagógico no siempre se desarrolló en concordancia con los aspectos socioculturales o significativos del aprendizaje; fue posible advertir que los ejercicios de evaluación o intervención en el aula no tomaban necesariamente en cuenta los escenarios propios o de interés de los estudiantes, dado que, en constantes ocasiones las actividades contemplaban solo ejercicios a nivel teórico o práctico que no evidenciaban una relación posible con las condiciones de vida de los educandos. En otras palabras, aun cuando se daba un contexto de aprendizaje autónomo y participativo, este no siempre se ejecutaba en clave de situaciones propias del municipio o de sus estudiantes, sino que, las actividades resultaban ser mucho más instrumentales.

Ahora bien, la I.E desde su visión propende por la integración y adaptación institucional, “para afrontar los cambios socioculturales, históricos y económicos de su entorno, en concordancia con las necesidades y expectativas de la comunidad” (PEI, 2021, p, 4); y llevan a cabo la misión de formar educandos con pertenencia hacia su territorio y ávidos de valores como la ética, la empatía y la responsabilidad, entre otros. Sin embargo, en lo correspondiente a la visión, lo propuesto

desde el Proyecto Educativo Institucional ³ (PEI) no fue percibido en la práctica pedagógica respecto a los estudiantes rurales que continuaban su proceso académico en esta sede:

Los chicos de ruralidad se encuentran en medio de sus demás compañeros que han estado en el escenario urbano como si no fuesen diferentes a ellos. Más allá de saber su procedencia, la relación de estos con la docente no tiene algún tipo de particularidad; parece como si existiese una tendencia a tratarlos pasito y a darles más oportunidades o tiempo, pero no advierto un accionar formal, un procedimiento sólido educativo que vaya más allá de tenerles consideración. (fragmento del diario pedagógico, 3 noviembre del 2020, clase 14).

Así, la integración y adaptación institucional no se notó dentro de la misma más allá de una suerte de consideración por estos estudiantes, puesto que, no se halló algún tipo de actividad extraclase por parte del docente o institución que aportara una aplicación práctica a lo propuesto desde el PEI. Tal hecho se relaciona directamente con el proceso de transición de los estudiantes rurales, entendiendo que, a pesar de conocer la procedencia de los mismos, e incluso considerar aspectos de integración y adaptación desde el PEI, las prácticas de enseñanza no concuerdan con dichos postulados.

Por otra parte, no solamente su planta física ha sido ampliada, sino también su presencia en diferentes veredas del territorio municipal. Ahora bien, en sus 14 sedes rurales se implementan, con la ayuda de 26 docentes diseminados en el territorio, los modelos educativos flexibles ⁴ de Escuela Nueva, el cual está “dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria. Integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, “Aprendiendo a aprender por sí mismos” (MEN, s/f, p. 13), para estudiantes desde el preescolar semiescolarizado hasta el grado quinto, y Postprimaria, que “promueve la ampliación de la cobertura con calidad en educación básica secundaria rural, en el marco de procesos de equidad social [...] contextualizando las

³ El Proyecto Educativo Institucional es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable (MEN).

⁴ Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (MEN, s/f, p. 1).

características y expectativas del medio rural, a fin de frenar la migración a la ciudad.” (MEN, s/f, p. 20) para estudiantes del grado sexto hasta el grado noveno. Cabe mencionar que estos modelos⁵ son propuestos directamente desde el Ministerio de Educación Nacional, en procura de atender a la población rural dispersa, “urbano-marginal, a los grupos étnicos-indígenas, afrocolombiano, raizal y gitanos-, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.” (MEN, s/f, p. 1).

En sintonía con lo anterior, se indagó respecto a la experiencia de la transición educativa que tienen los estudiantes provenientes de diferentes instituciones educativas rurales, y que se encuentran en la sede urbana de la I.E Pueblo Nuevo. Es importante indicar que la población participante del presente trabajo se encuentra en el grado séptimo, con edades que van desde los doce a los catorce años y que demuestran motivación y disposición para el aprendizaje; además, durante el año 2020 cursaron el grado sexto, y son estudiantes que anteriormente llevaban su proceso educativo bajo el modelo de Escuela Nueva.

Así pues, al identificarlos surgió la incógnita respecto a la experiencia de la transición educativa rural hacia el contexto educativo urbano. Fue entonces cuando se quiso conocer, primeramente, a nivel municipal si existía algún tipo de programa o proyecto que apoyase la transición de estos estudiantes, sin embargo, en entrevistas realizadas a los rectores de las tres I.E urbanas y a la secretaría de educación, no se encontró rastro alguno. En palabras de la secretaria de educación del municipio: “[...] como tal un programa o proyecto yo pienso que no.” (comunicación personal, 26 de marzo, 2021). Paralelamente, el rector de la I.E Pueblo Nuevo expresó que: “Tenemos un proyecto formulado, pero para este año 2021 no lo hemos actualizado, tampoco hemos hecho sesiones de inducción con estos estudiantes y sus familias [...] aún no lo hemos organizado”. Tales palabras resultaron un poco contradictorias, en el sentido de afirmar que se tiene un proyecto, pero no se ha organizado; además, en indagación directa con el PEI de la I.E, no se encontraron indicios o información con relación al mismo, lo que indica que, se trata

⁵ En el marco de la política de calidad, y tomando como base la experiencia en la aplicación de metodologías flexibles, el Ministerio de Educación Nacional, presenta a la comunidad un portafolio de modelos educativos. Éstos, diseñados con estrategias escolarizadas y semi-escolarizadas, procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos productivos y a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema. Los modelos tienen su sustento conceptual en las características y necesidades presentadas por la población a la cual busca atender y se apoya en tecnologías y materiales educativos propios. (MEN, s/f, p. 4).

de un proyecto no institucionalizado, siendo que su realización depende de las voluntades y deseos de los docentes. Por lo tanto, esta indagación arrojó un panorama de ausencia respecto a proyectos o programas formalizados sobre la transición de los estudiantes rurales en el municipio, lo que dio más fuerza a la incógnita respecto a este proceso. Lo anterior, se complementó con testimonios por parte de algunos estudiantes entrevistados en la práctica pedagógica I. Para KC⁶ de 7b, y su experiencia de transición: “Fue muy duro al principio porque no conocía a nadie, y no entendía bien qué debía hacer.” (comunicación personal, 6 de septiembre del 2020); lo que demuestra que el proceso de transición amerita un acompañamiento cercano a los estudiantes, para que comprendan y se adapten competentemente a las nuevas realidades y dinámicas educativas de la Institución Educativa Pueblo Nuevo.

Ciertamente, tanto el contexto educativo rural como el urbano son disímiles el uno del otro. Según el estudiante XL de 7a:

Allá en la vereda, yo casi siempre trabajaba con la cartilla, y si tenía preguntas iba donde la profesora y ya; casi siempre trabajaba la cartilla con otro amiguito, y si no iba a clase seguía haciendo la cartilla en la casa. (comunicación personal, 8 de septiembre del 2020).

Y para MC:

[...] cuando vine al colegio [a la I.E Pueblo Nuevo] no conocía a nadie, y las clases eran todas rápidas y a veces no entendía bien y me demoraba mucho. A veces me atrasaba mucho y me tocaba pedir ayuda en la casa para hacer las tareas. (comunicación personal, 13 de octubre del 2020).

De igual manera, el docente JS, miembro de la planta escolar de la I.E mencionada, quien tuvo la oportunidad de enseñar tanto en el contexto rural como en el urbano, considera que existen desventajas para un estudiante rural que sigue su proceso académico en la urbanidad:

No tenemos un docente que esté preparado para dar todas las áreas del conocimiento, entonces no le va a poder brindar todas las herramientas al estudiante para que aprenda de la mejor manera [...] los niños no están llegando preparados de la misma manera y

⁶ En lo sucesivo entiéndase dichas iniciales como codificación de los nombres de los participantes.

siempre se va a notar que un estudiante proviene de la ruralidad. Incluso los estigmatizamos, ah es que vienen de la ruralidad. (comunicación personal, 9 de abril, 2021).

Con base en lo anterior, se observa que el estudiante del contexto rural aparece como un sujeto en desventaja en el contexto académico urbano; es decir, se percibe que el nivel e intensidad de la educación rural pareciese estar en desventaja con la urbana. Ello genera una brecha educativa importante que se refleja en la transición educativa de estos estudiantes, partiendo del hecho de que el sistema educativo urbano puede configurarse como una novedad para el estudiante rural, por ende, se hace necesario considerar que desde el sistema educativo amazónico se logren unos puntos de encuentro, que sirvan en el acompañamiento de estos estudiantes que se acercan a la urbanidad.

En este punto, retomando la cuestión experiencial, Larrosa indica que la experiencia “supone [...] un acontecimiento exterior a mí.” (2006b, p.89) siendo el lugar de la experiencia la persona misma. Por consiguiente, el acontecimiento exterior, es decir la transición escolar, afecta directamente la vida social y educativa del alumno, puesto que no se presenta al control de este, sino que, ello genera la necesidad de pensarse y reconocerse siendo parte de un contexto en el que no se estaba; el hecho de transitar de un contexto rural para asentarse en el urbano, demanda del estudiante un cambio en su vida educativa y social con el fin de adaptarse a la nuevas dinámicas educativas en las que se inserta, por extensión, acontece en él una experiencia.

Asimismo, resulta también necesario tomar en cuenta el Modelo Educativo Flexible de Escuela Nueva (MEF)⁷, dado que mediante este los estudiantes partícipes de la investigación, llevaron a cabo su proceso educativo en el sector rural. Al respecto, la propuesta metodológica que se desarrolla en el modelo, comprende la realización de actividades pedagógicas partiendo del uso de módulos o guías de aprendizaje en diálogo con estrategias de trabajo autónomo y grupal. “Los módulos plantean un currículo basado en las necesidades del contexto y desarrollan una metodología activa a través de diferentes etapas del aprendizaje las cuales le facilitan al alumno la construcción, la apropiación y el refuerzo del conocimiento.” (MEN, s/f, p. 13). Al respecto, MC comenta: “En la escuela estábamos todos los compañeros juntos de diferentes grados, la profesora

⁷ En lo sucesivo entiéndase las siglas (MEF) como Modelo Educativo Flexible

nos ponía a trabajar en las cartillas y las íbamos haciendo todos los días entre juntos” (comunicación personal, 2 de abril, 2021).

Es así como, partiendo de la situación problemática tratada anteriormente, y en relación con la población mencionada, es importante destacar que se identificaron ciertas carencias en los mismos respecto a los procesos de lectura y escritura. A saber, durante la observación en el transcurso del grado sexto, se reconocieron falencias en algunos aspectos que se recogen a través los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje⁸ (DBA)⁹; lo cual quiere decir que se registraron dificultades en la construcción estructurada de textos, ejercicios de preescritura, utilización de organizadores gráficos, conectores lógicos, y también en lo correspondiente a una comunicación escrita de orden social. Posteriormente, una vez entrados en el grado séptimo, las falencias se dieron en cuanto a la dificultad para construir narraciones escritas, e incluso orales, de manera organizada, competente y sistemática. Según XL, al preguntarle sobre sus prácticas de lectura y escritura en el contexto rural manifestó que: “La profesora a veces nos daba un libro para leer o nos leía en voz alta, y hacíamos un resumen de eso, pero casi siempre leíamos y escribíamos de la cartilla [...] mirábamos los cuentos que traían las cartillas y escribíamos las respuestas” (comunicación personal, 20 de abril, 2021). Por su parte, XL contó que: “[...] nos hacían dictados cada semana, y si nos equivocábamos en alguna palabra, nos ponían a escribir una página por cada palabra de resto seguíamos con la guía [...]” (comunicación personal, 6 de abril, 2021).

A continuación, se presenta una tabla que a través de los DBA de lenguaje de los grados sexto y séptimo abarca las falencias que se vieron reflejadas en los estudiantes:

DBA LENGUAJE	
Sexto	Séptimo
1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción,	2. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.

⁸ Entiéndase como Derechos básicos de aprendizaje

⁹ Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

para participar en los procesos comunicativos de su entorno.	
2. Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos.	7. Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso.
6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.
8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	

Tales complicaciones son posibles de enlazar con las prácticas de lectura y escritura que suelen emplearse en los contextos rurales y bajo el modelo de Escuela Nueva. Respecto a esto Pinzón (2017) manifiesta que tales alumnos: “[...] evidencian que recurren a los modelos que a diario manejan en las guías [...] son el resultado del mecanicismo e instrucción del docente que no aprovecha el aula para proveer al estudiante de situaciones significativas” en las que exprese mediante el lenguaje escrito sus intereses, fantasías, motivaciones y necesidades. Naturalmente, ello deriva en una dificultad específica desde el área de Lenguaje, relacionada con la transición escolar.

Por ello, se hace importante a través de la narración de las experiencias de los estudiantes, vincular el mejoramiento del proceso de escritura, y, paralelamente, dar apoyo al problema de la transición educativa rural. Es por consiguiente que, con todo lo anteriormente expuesto, este proyecto se plantea desde la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera ocurre la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, sede principal urbana, en Amalfi, Antioquia?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Analizar la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, sede principal urbana, en Amalfi, Antioquia.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar cómo ocurre la experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana.
- Caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas.

3 ANTECEDENTES

El siguiente apartado desarrolla una serie de antecedentes que tienen relación con el tema investigativo que se está abordando en el presente trabajo de grado, el cual versa sobre los estudiantes rurales y su transición del contexto educativo rural al urbano, teniendo en cuenta a su vez, la experiencia educativa de estos en diálogo con las prácticas de lectura y escritura. En un primer momento, se desarrollan los antecedentes contextuales, los cuales son una serie de entrevistas que se llevaron a cabo con el propósito de indagar sobre la transición de los estudiantes rurales en el contexto educativo urbano del municipio de Amalfi, concretamente, en las instituciones educativas urbanas I.E Eduardo Fernández Botero, I.E Presbítero Gerardo Montoya Montoya, I.E Pueblo Nuevo y la Secretaría de Educación, permitiendo respaldar la importancia de esta investigación en el municipio, y de manera particular en la I.E Pueblo Nuevo. En segundo lugar, se presenta un corpus de diez estudios que corresponden a los antecedentes teóricos, a saber, artículos de revistas indexadas y trabajos de pregrado y maestría donde se destaca la experiencia

de la transición educativa rural, la escritura y oralidad. Tales investigaciones, sitúan su accionar investigativo desde contextos europeos y latinoamericanos.

Con base en lo anterior, inicialmente se intencionó la búsqueda entre los años 2010 al 2020, sin embargo, al encontrarse poca información, fue necesario rastrear investigaciones de periodos anteriores pero que sirvieron al propósito de este trabajo de grado. La misma, se efectuó a través de conceptos como: transición educativa, transición rural, y transición educativa rural, procurando ampliar y recoger la mayor cantidad de información correspondiente a la problemática mencionada. De esta manera, el rastreo bibliográfico llevado a cabo abordó bases de datos tales como: Scielo, Redalyc, Google Scholar y Dialnet. Sumando a las anteriores los repositorios universitarios de la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica y la Universidad de los Andes. De igual manera, también se tuvieron en cuenta diversos documentos del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, el rastreo llevado a cabo permitió observar que la mayoría de documentos e investigaciones a nivel de pregrado o maestría que se encontraron, corresponden a la transición que ocurre desde la educación inicial a la educación primaria.

Por último, dicha búsqueda permitió entrever que la mayoría de estos antecedentes teóricos provienen de contextos educativos extranjeros, a saber, países como Perú y Chile, a nivel hispanoamericano y Australia, España y Finlandia, a nivel europeo. Es importante destacar, que tales investigaciones han sido llevadas a cabo desde un enfoque educativo, indagando sobre la problemática relacionada con la experiencia de la transición educativa de los estudiantes rurales hacia la educación urbana, expresada a través de prácticas de escritura y oralidad. En este sentido, tales antecedentes sirvieron a este proyecto como apoyo y punto de referencia desde los componentes metodológicos y teóricos.

3.1 Antecedentes contextuales

En lo correspondiente a los antecedentes contextuales, se realizaron entrevistas semiestructuradas a modo de diagnóstico a los tres rectores encargados de las Instituciones Educativas ya mencionadas y a la secretaría de educación del municipio

Así pues, respecto de este ejercicio investigativo en la I.E Pueblo Nuevo, lugar donde se llevó a cabo la práctica pedagógica, el rector Roberto Isaza Vázquez al consultarle sobre la existencia

de algún proyecto o programa formalizado que ayudase en la transición de los estudiantes rurales, expresó que:

[...] tenemos establecido [...] un proyecto de inducción para aquellos estudiantes que llegan por primera vez a la institución en las diferentes jornadas y sedes, también el proyecto orienta a las familias, porque es necesario que estos estudiantes conozcan cómo van a adaptarse a este nuevo medio [...] para lo cual se han hecho unos ajustes para tener en cuenta a esta población rural. (comunicación personal, 26 de marzo, 2021).

En este caso, el rector manifestó la existencia de un programa en la I. E para tales estudiantes, sin embargo, luego de una constatación de lo dicho desde el PEI y lo observado en la práctica pedagógica I y II, se evidenció que tales espacios o proyecto de inducción no fueron llevados a cabo. Lo anterior, puede dar paso a una posible situación de desventaja para los estudiantes rurales del establecimiento educativo. A pesar de que se manifestó la existencia de un proyecto pensado para la transición de los estudiantes rurales insertos en el contexto urbano, la realización de este no fue posible de verificar.

En un segundo momento, se le realizó la misma consulta al rector de la I.E Eduardo Fernández Botero, Albeiro Marulanda, quien manifestó que:

[...] la institución pues de indicar que tiene un programa o proyecto definido para estos estudiantes que vienen del área rural a urbana no, pero sí se tienen definidos unos espacios, especialmente en las áreas que a ellos se les dificulta más el proceso de aprendizaje [...] no está definido como un programa porque se hace es a solicitud de los mismos estudiantes [...]. (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Ello permitió identificar dos cuestiones principales: en primer lugar, aparentemente no está contemplado desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio un programa o proyecto institucionalizado para esta población; y, en segundo lugar, parece que el acompañamiento o no depende exclusivamente de la voluntad e iniciativa del alumno. Ambas cosas aportaron información relevante, dado que, por un lado, sería posible suponer que a nivel institucional no se manifestó una iniciativa formal que tome en consideración a dichos alumnos; revelando así, una suerte de descuido o desinterés institucional sobre la transición que llevan a cabo los alumnos

provenientes de la ruralidad. Por otro lado, pareciese ser que la institución dejase el peso de la transición y adaptación del educando en las manos de este; sin tener en cuenta que, el nuevo contexto urbano no necesariamente ha de convertirse en motivación suficiente para que el alumno tome la iniciativa de solicitar tales espacios, por lo tanto, debería ser responsabilidad de la I.E apoyar activamente la transición efectiva de cualquier estudiante que viene de un contexto externo. En otras palabras, en caso de no realizar el acompañamiento porque el estudiante no lo pide, podría tratarse de un desconocimiento sobre una situación de novedad y hasta indefensión que puede materializarse a través del silencio.

Por último, Orlando Valencia Díaz, rector de la I.E Presbítero Gerardo Montoya Montoya, comentó que el colegio no tenía como tal un programa o proyecto referido a la transición de los estudiantes rurales, sin embargo, manifestó lo siguiente:

[...] ellos tienen un proceso de acompañamiento durante, después de cada uno de los periodos y al finalizar el año escolar, con esos procesos de acompañamiento pedagógico que se tienen para tratar de ir como cerrando también las diferencias que se ven entre esos estudiantes que no aprueban las diferentes competencias, y desde allí pues también se incluye indudablemente a nuestros estudiantes que vienen del sector rural. (comunicación personal, 23 de marzo, 2021).

En este caso, se podría también reconocer unas dinámicas e imaginarios posibles de cuestionar. En principio, porque al parecer no se da una importancia formal a un proyecto o programa establecido directamente desde el PEI, por lo tanto, pareciese no darse un reconocimiento expreso de esta población educativa en el mismo; este hecho, puede ser poco idóneo, en tanto las Instituciones Educativas deberían atender, siguiendo los lineamientos del MEN, a todo tipo de población minoritaria que se encuentre en el establecimiento educativo, y reconocerlos formalmente desde sus políticas educativas; de lo contrario, aparentemente el acompañamiento de los mismos depende únicamente de las voluntades de los docentes. Igualmente, al parecer el estudiante rural al que se le dificulta la articulación y entendimiento de las asignaturas de clase, se le comprende bajo el mismo criterio que a un estudiante, que habiendo estado en el contexto urbano durante todo su trasegar escolar o la mayoría de este, no ha podido responder de forma competente a las asignaciones o exigencias de la I.E. Viéndolo de esa manera, no fue posible

observar un reconocimiento por la figura del estudiante rural, al parecer se le asimilaba como uno más en la dinámica urbana, posiblemente desconociendo su condición particular.

Por otro lado, desde la Secretaría de Educación, en cabeza de Cristina Arango Hernández, al consultarle respecto al apoyo en la transición de los estudiantes rurales en el contexto urbano, manifestó que:

[...] como tal un programa o proyecto yo pienso que no. Los programas que había hasta antes de la pandemia estaban ligados al Hogar Juvenil Campesino [...] ellos (los estudiantes rurales) reciben programas de tipo social [...], en el tema psicosocial y productivo. (comunicación personal, 26 de marzo, 2021).

En este caso, presumiblemente desde la Secretaría de Educación del municipio, el trabajo con estudiantes rurales al parecer no ha sido tenido en cuenta, dejando así la carga a cada establecimiento educativo y su planta docente. Según lo expresado, el trabajo con población rural se tiene en cuenta desde el Hogar Juvenil Campesino, el cual resulta ser una iniciativa privada que no se encuentra ligada a las Instituciones Educativas públicas del municipio y tampoco a la Secretaría de Educación Municipal.

Para finalizar, una vez contemplados dichos antecedentes, no fue posible encontrar proyectos o programas formalizados sobre la transición de los estudiantes rurales que se encuentran en las diversas I.E urbanas del municipio. Además de que, se manifestaron algunas posturas sobre la condición y tratamiento de estos. Así pues, tales antecedentes acrecientan el interés propio del proyecto en cuestión, y aportan el contexto educativo para situar, de una forma más precisa, la condición de los estudiantes rurales en transición educativa no solo de la I.E Pueblo Nuevo, sino de los otros dos establecimientos educativos presentes en el casco urbano.

3.2 Antecedentes teóricos

A continuación, se dará a conocer el corpus de diez estudios hallados en relación con la transición educativa rural, los cuales se encuentran en diálogo con la experiencia de la población participante de los mismos, expresando esta mediante prácticas de lectura y escritura.

3.3 Antecedentes a nivel internacional

Así pues, Pietarinen (1998), en su artículo investigativo: “*Rural School Students' Experiences on the Transition from Primary School to Secondary School*¹⁰.” en Finlandia, denota a nivel personal la presencia de exigencias, miedos y problemas del alumno rural, ello a causa de su transición educativa hacia el contexto urbano; este, centró la investigación a partir del punto de vista de los estudiantes, es decir, se fundamentó en las experiencias directas de los mismos, usando para ello como método de recolección de datos, la redacción de ensayos. Encontró, que la dificultad de la transición rural reside en los cambios educativos correspondientes a cuestiones curriculares tales como: la complejidad organizacional de la institución educativa, nuevas formas de disciplina y autoridad, nuevas exigencias académicas, la posibilidad de sufrir *bullying*, la pérdida de su círculo socio afectivo acostumbrado, y, particularmente, problemas con los estilos de enseñanza y gestión del aula. Concluyó, que tanto el docente, desde su labor pedagógica, como las instituciones educativas, desde la conformación de espacios de acompañamiento, deben proveer apoyo idóneo a dicha población estudiantil.

Lo anterior, permitió situar la experiencia, en el trasegar de esta investigación como una forma clave para narrar los acontecimientos educativos que se dan en la vida de los estudiantes, y también como un referente conceptual de la experiencia y la transición. Además, reforzó la idea de que una de las mejores maneras para exteriorizar la experiencia es a través del lenguaje, el cual puede materializarse a través de las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, brindó un abanico de dificultades en la transición que se tuvo en cuenta al momento de analizar las narrativas de los participantes de este proyecto.

Por otro lado, Pereira y Pooley (2007), en su trabajo de pregrado: “*A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. Australian Journal of Education*¹¹” llevaron a cabo un estudio en Australia; este tuvo por población a estudiantes rurales que ingresaban a una institución educativa urbana para proseguir con sus estudios en el grado 11 y 12. Usaron como método las entrevistas semiestructuradas, procurando recoger la experiencia de estos estudiantes acerca de su proceso de

¹⁰ Traducido al español como: Experiencias de estudiantes de escuelas rurales en la transición de la escuela primaria a la secundaria

¹¹ Traducido al español como: Una exploración cualitativa de la experiencia de transición de los estudiantes de una escuela secundaria a una escuela secundaria superior en la zona rural de Australia Occidental. Revista Australiana de Educación.

transición. De esta manera, se encontró que aspectos como: el tamaño de la escuela, estructura, rendimiento académico, autoestima y las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia de transición se convierten en obstáculos. Además, advierten sobre dos cuestiones fundamentales en la transición que deben ser tomadas en cuenta; la primera de ellas, corresponde a las relaciones sociales (compañeros, docentes y comunidad académica en general); y la segunda, relacionada con la función académica y problemas estructurales de la institución (nuevas formas de enseñanza y organización curricular). Con lo anterior, proponen entonces un mayor acercamiento y reconocimiento por parte de los docentes, y una preparación previa por parte de los establecimientos educativos para acoger a estos alumnos.

En este sentido, uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta de esta investigación, fue la posibilidad de tomar la experiencia desde el componente metodológico respecto a la transición de los estudiantes rurales en el contexto educativo urbano. En otras palabras, una de las formas más eficaces para conocer cómo un acontecimiento transcurre en la vida de un determinado sujeto, se presenta a través de la experiencia. Desde esta perspectiva, en consonancia con los planteamientos que se hacen en la investigación, independiente de la manera en que se indague por la misma, tomar la experiencia como una manera de preguntarse sobre un fenómeno permite al sujeto hablar desde su propia vivencia, relatando, desde las múltiples dimensiones que lo considere, el efecto de uno o varios acontecimientos en su vida. Cabe señalar, que la implementación de la experiencia como una forma de preguntarse y descubrirse implica un trato sensible con quienes son parte de la investigación, lo que, en el ámbito educativo, fortalece los vínculos pedagógicos y las políticas escolares.

Posteriormente, los investigadores Bereziartua y Odriozola (2017), en su artículo investigativo: “*Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria*” llevado a cabo en España; encontraron que las diferencias en el modo de organización y el desarrollo curricular entre las escuelas del medio rural y los institutos de secundaria, resultan ser problemáticas para el educando. Asimismo, destacan la incidencia del componente socio-cognitivo, el cual se enmarca en las relaciones interpersonales y el equilibrio emocional, siendo que, este juega un papel fundamental en una transición efectiva o conflictiva del educando. Además, usaron como método el estudio de caso junto a entrevistas colectivas y observación en el aula. De esta manera, proponen espacios de acompañamiento constantes con el

fin de ayudar en la adaptación del educando y a su círculo familiar, asimismo, es necesario proponer alternativas que mitiguen el impacto que producen cuestiones como: las necesidades particulares de un entorno educativo urbano y la estructura organizacional del mismo.

En este punto, cabe señalar la relación que se estableció con el proyecto aquí desarrollado, teniendo en cuenta la dificultad del cambio curricular, es decir, cuestiones como: la manera en la que se organizan las asignaturas, la temporalidad establecida para asumir la carga académica, la profundidad de los conocimientos y las formas de evaluación, entre otros, obstaculizan la compenetración idónea de los estudiantes en tanto son nuevas dinámicas escolares. En este orden de ideas, una de las problemáticas centrales que se observó respecto a los estudiantes rurales y su transición educativa en el contexto urbano, correspondió al cambio curricular que planteaba el transitar desde el MEF de Escuela Nueva hacia un modelo ecléctico planteado por una Institución Educativa urbana regular. En efecto, las particularidades y diferencias de un modelo a otro modelo se presentan como novedad para los estudiantes, resultando en una dificultad importante al momento de llevar a cabo su proceso educativo, siendo necesario el acompañamiento durante el tiempo que sea preciso, en tanto el estudiante logra comprender y adaptarse a estas nuevas realidades. Es por ello que, poner de manifiesto la dificultad y divergencia que se da de un modelo a otro permitió establecer una reflexión pedagógica sobre la necesidad de un acompañamiento cercano y ajustado a estos alumnos.

Asimismo, el estudio realizado por Ames y Rojas (2011) en Perú, titulado “*Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria*”, para el proyecto de investigación internacional “*Niños del milenio*” (2016), indagó sobre transición de niños rurales entre los 11 y 13 años en centros de educación secundaria; entre sus hallazgos, recalcaron la valoración de la educación como una forma de movilidad ascendente para los niños y sus familias, sumado a lo anterior, cuestiones como el abandono del hogar a una edad temprana, la dificultad para integrarse en el nuevo contexto educativo y la autopercepción negativa sobre la calidad de la educación rural, generan sensaciones de inseguridad y poca adaptación en su proceso educativo. Usaron en su estudio un enfoque de método mixto, que combina diversas técnicas de recolección de información cualitativa (discusión, dibujo, teatro, fotografía y video, técnicas participativas grupales, entrevistas semi-estructuradas, entre otros). En consecuencia, las autoras manifiestan que, es necesario un accionar a partir de las políticas educativas, a saber, un interés en la

consideración de actividades y programas para estos educandos, de modo que se familiaricen con el nuevo entorno y se refuerce la continuación de los mismos en los escenarios académicos.

Cabe señalar que el principal aporte que se dio a partir de la lectura de este estudio fue la posibilidad de tomar en cuenta las concepciones, desde el contexto educativo urbano de la transición educativa rural en diálogo con las prácticas de lectura y escritura, teniendo en cuenta para ello, las palabras de los docentes y directivos docentes; idea que surgió al percatarse de la importancia de múltiples voces en la caracterización del problema investigado. Con esto en mente, la investigación sobre la transición de los estudiantes rurales al contexto educativo urbano se extendió más allá de la experiencia de los mismos, cobijando también las experiencias y voces de una parte de la comunidad educativa.

También, relacionando otras investigaciones, se encuentra que Hernández & Raczynski (2014), en su artículo investigativo *“Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria”* centran su atención en los estudiantes chilenos rurales de primaria en su transición hacia la educación secundaria urbana, enfatizando en las experiencias y vivencias de estos en lo correspondiente a este proceso. Hallaron que, dichos educandos suelen presentar altas expectativas y aspiraciones, además de una disposición propicia respecto a la educación secundaria. Sin embargo, aspectos como el escaso acompañamiento institucional en la adaptación de las nuevas dinámicas educativas, la falta de recursos económicos, “los déficits de información que se manejan y las autopercepciones generalizadas de la baja calidad de la educación primaria y secundaria en áreas rurales, aparecen como obstáculos y barreras para concretar los anhelos y sueños delineados” (Hernández, M., Raczynski, D. 2014. p. 16). Emplearon un enfoque metodológico cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, individuales y grupales a acudientes, alumnos y profesores.

Con base en lo anterior, la investigación se relacionó con el proyecto, puesto que coinciden con la investigación de jóvenes que provienen del área rural y pasan por diversas tensiones en la enseñanza secundaria, y cómo esta transición se enfoca en esas experiencias y vivencias de los estudiantes que se ven inmersos en contextos educativos donde las dinámicas de trabajo son diferentes y por ello se presentan dificultades en su vida académica, lo cual destaca la falta de acompañamiento por parte de las instituciones educativas, siendo ello, uno de los principios esenciales que se desarrolló en el presente proyecto de grado.

A su vez, también cabe resaltar el trabajo de Álvarez, Vera, González, García, Hernández & Cárdenas (2018). En su artículo “*Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundarios de origen rural. una aproximación desde el sur de Chile*”, desarrollaron una investigación con seis jóvenes de procedencia rural que cursaban estudios secundarios en liceos urbanos de dos provincias del sur de Chile, encontraron que en estudiantes de origen rural, aspectos como: las nuevas interacciones educativas, las diferencias de organización entre ambos sistemas de enseñanza (rural-urbano), las transformaciones correspondientes a la adolescencia y pubertad, y el desplazamiento hacia otro establecimiento educativo, ciudad o pueblo, pueden expresarse en consecuencias como: disminución de la motivación, disminución del rendimiento académico, deserción o retraso escolar, ansiedad social e inclusive baja autoestima. Usaron un modelo metodológico cualitativo con un diseño descriptivo e interpretativo, recogiendo los datos a través de la entrevista narrativa autobiográfica en clave de la experiencia escolar. Esto permitió, que los datos recogidos se dieran a partir de la experiencia relatada de los propios protagonistas, es decir, los estudiantes.

En esta medida, este artículo hace un gran aporte a la investigación, debido a que los autores centran su atención en los estudiantes, considerando que cuando se ven enfrentados al cambio desde lo rural a lo urbano y las transformaciones que se dan a partir de ello, se afecta tanto la vida académica como personal del joven. Además, la experiencia sirvió a este propósito en tanto a través de esta se logró recolectar y analizar las diferencias educativas en cada uno de los contextos. Emplearon como método la narrativa autobiográfica que, de igual manera, fue aprovechada en este proyecto.

3.4 Antecedentes nacionales

Es oportuno ahora traer a colación la investigación realizada por Céspedes (2014) como antecedente investigativo a nivel nacional, debido a que es una tesis de maestría sobre las “*prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*”. Es preciso señalar que desarrolla un enfoque cualitativo de tipo etnográfico. En este se presenta un acercamiento al problema que orientó el desarrollo de la investigación a partir de una caracterización de las condiciones geográficas y culturales de la Institución Educativa San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos, en Antioquia. Al mismo tiempo, se desarrollan algunos planteamientos acerca de la lectura y la escritura como prácticas que posibilitan la construcción de cultura, y el desarrollo

de procesos de formación democrática desde la escuela, también se establecen relaciones entre los modos de leer y escribir y las condiciones que se dan en un contexto de escuela rural. Concluyeron que, para los habitantes de las zonas rurales las prácticas de lectura y escritura toman sentido en la medida en que estas se usan para reconocerse en su cultura, y para pensar, planear y proyectar los destinos de sus vidas individual o colectivamente.

En consecuencia, el vínculo con la investigación se da al contemplar las prácticas de lectura y escritura en la escuela rural a partir de las vivencias de los estudiantes, además se cuestiona si el leer y escribir se dan para responder a unos requerimientos escolares propuestos desde una guía o se lee es para aprender, acceder al conocimiento o como forma de disfrute.

En esta línea, es importante destacar también el trabajo de pregrado de Castañeda, Chica & Montaña (2008) “*Leer y escribir en la escuela*” realizado en Pereira, Risaralda; investigación que radica en poder manejar algunas estrategias argumentativas que posibiliten la construcción oral en situaciones comunicativas de su contexto, donde la lectura y la escritura favorecen el hábito de la reflexión, resultando esencial para la formación integral de la persona; emplearon para ello como método, la elaboración de proyectos pedagógicos de aula. Este estudio se realizó con el fin de implementar estrategias y diversas metodologías en los estudiantes del grado sexto, para mejorar la producción de textos escritos y las habilidades lectoras por medio de la comprensión y argumentación de textos. Encontraron que a medida que se realizaron las intervenciones en el aula de clase, se despertaba el interés de los estudiantes por investigar temas de su interés, permitiendo así avanzar en los procesos lectoescriturales dado que se llevaban acciones autónomas que mejoraron notablemente la comprensión lectora y el proceso de escritura.

Así pues, tal estudio es valioso puesto que permite recopilar estrategias de enseñanza para estudiantes del grado sexto en relación con los procesos de lectura y escritura que se dan en la escuela, reconociendo que se presentan cambios y transformaciones de acuerdo al contexto donde se desarrollan las prácticas y con ello existen dificultades que se van reflejando en cada una de las actividades que se realizan, además, aporta en tanto posibilita tener en cuenta cómo se puede contribuir con los alumnos que vienen del área rural a la urbana.

Avanzando en el tema, es oportuno mencionar la tesis maestría de Duque (2018) “*Narrativas de los estudiantes de la Institución Educativa San Antonio sobre la vida rural*”, el cual buscó formular estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre la vida rural partiendo de las narrativas de

los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Jardín, Antioquia. Para ello, se acudió al enfoque biográfico - narrativo entendiendo que a través de este es posible abordar elementos didácticos para la comprensión rural de la experiencia del otro y de la alteridad como sujeto partícipe en la enseñanza, para ello se presentó una secuencia didáctica que tiene como componente clave la voz de los estudiantes en el área rural. Encontraron que, se logra identificar que algunos imaginarios sociales sobre la vida rural, están determinados por prácticas y lenguajes colectivos que se han reproducido en de generación en generación a través del tiempo y el espacio, lo que permitió entender que los estudiantes, no abandonan su identidad en contextos urbanos, sin embargo, sienten que las circunstancias y los lugares empiezan a configurar en ellos otras formas de actuar, permitiendo acercar y comprender los saberes de la ruralidad hacia el espacio educativo urbano.

Es por ello que, el reconocer la experiencia del estudiante rural en su proceso formativo generó un puente con la investigación desarrollada, en tanto ello se da a través de las narrativas de los mismos. A su vez, se pone de manifiesto el reconocimiento del otro y la alteridad como cuestiones importantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Además, se resalta, el acercamiento efectuado a los saberes de los alumnos a partir de sus propias experiencias.

Por último, Hurtado & Estupiñán (2020) plantean en el artículo *“La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica”* de la universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que existe un desbalance importante en la investigación educativa, respecto a la problemática de los estudiantes rurales y su transición en el contexto educativo urbano. Según manifiestan, la mayoría de literatura escrita sobre este tema en Colombia y el mundo está dedicada a la transición en el contexto urbano de primaria a secundaria; de igual manera, dichas investigaciones suelen guiarse a través de perspectivas escolares y no escolares, es decir, enfocando las dificultades en los cambios de las actividades académicas, formas de aprendizaje y, en general, el cambio del contexto educativo. Por otro lado, enfocan cuestiones como: la convivencia escolar, el comportamiento, la autoestima, y las relaciones de los estudiantes con sus compañeros, padres y profesores. Emplearon para ello el método de revisión documental durante un periodo que va desde el 2001 hasta el 2020.

De este modo, se advierte que en Colombia las investigaciones sobre la transición rural a lo urbano son escasas, por el contrario, la transición urbana de primaria a secundaria suele ser un tema de mayor indagación; del mismo modo, se encuentran abundantemente investigaciones acerca de la transición del jardín al preescolar, o de preescolar a primero de primaria. No obstante, en este tipo de investigaciones, se observa la existencia de cambios en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que, se ven enfrentados a un contexto distinto al cual no están acostumbrados. Es por ello que, ante dicha ausencia, este proyecto se centra en analizar la transición de los estudiantes desde el área rural al momento de llegar a las instituciones urbanas, entendiendo que es un asunto de importancia en el propósito de mejorar las condiciones académicas de los mismos.

Todos los anteriores antecedentes hasta aquí abordados, aportaron desarrollos metodológicos y conceptuales respecto a la experiencia y alertaron sobre lo complicado que suelen ser los cambios de un contexto educativo a otro en sintonía con los procesos de lectura y escritura. De igual manera, también ponen de manifiesto los imaginarios y dificultades que suelen vivir los estudiantes rurales en su transición, permitiendo así que, en la investigación actual, se fundamente el interés de la narración de las experiencias de estos chicos. En sintonía con lo anterior, los estudios presentados suelen tener diferencias en el rango de la población estudiada, los sistemas educativos y los contextos geográficos; aun con dicha diferencia, hay dos constantes que los atraviesan, a saber, la necesidad de una transición acompañada y apoyada por la comunidad educativa, y también la experiencia de la transición de estos estudiantes, siendo ello, un eje fundamental para el reconocimiento de estos en el contexto educativo. Siguiendo a todos los autores anteriores, la diferencia entre el contexto urbano y rural en relación con sus dinámicas, organización, modelo educativo y formas de relacionamiento, condicionan de manera importante la compenetración del estudiante rural en los colegios urbanos. En todo caso, independientemente de que la procedencia del estudiante rural en transición sea de Perú o de Australia, la dificultad para adaptarse de manera pertinente al contexto urbano persiste.

No obstante, como se ha mencionado, en las búsquedas llevadas a cabo, no se encontraron suficientes investigaciones sobre el estudio de este fenómeno. Por ende, los acá esbozados como antecedentes, aportan el componente de visibilidad y respaldo en el campo de la investigación académica.

Por último, con los hallazgos encontrados y reflexiones llevadas a cabo, este proyecto investigativo se suma al propósito de reconocer la experiencia de los estudiantes rurales y su proceso de transición en los contextos educativos urbanos, en consonancia con los procesos de escritura y lectura.

4 HORIZONTE CONCEPTUAL

A continuación, se presentan las dos categorías a desarrollar en este proyecto. Así pues, en un primer momento se dará a conocer lo correspondiente al concepto de transición educativa, que conlleva a su vez a la transición educativa rural. En un segundo momento, se abordará lo respectivo a la experiencia y, por último, la posibilidad de concebir las narrativas como una manera de pensar las experiencias educativas en relación con los procesos de lectura y escritura.

4.1 Transición educativa

Teniendo como punto de partida a Asorey & Martínez (2014), suele entenderse por transición educativa al paso de una etapa educativa a otra. Siguiendo esta línea, este proceso implica integrarse de manera idónea con las nuevas dinámicas escolares, formas de relacionamiento interpersonal, los tiempos y espacios del aprendizaje, y los desafíos a nivel personal y social que se generan en dicho transcurso. Asimismo, Unicef (2012) considera la transición educativa como un cambio en las actividades escolares y las formas de aprendizaje en el proceso, enfocando una especial atención en el hecho de adaptarse a los retos que ello configura; sumando también que, tal proceso suele ser característico en tanto se aumenta progresivamente la intensidad y las responsabilidades académicas.

Con lo anterior en mente, resulta necesario considerar que el paso de los educandos de un ambiente a otro, no requiere únicamente la continuidad curricular o académica, sino que, es necesario también ofrecerles las mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje para que puedan participar activamente en su proceso educativo, sintiéndose y encontrándose en un ambiente de relacionamiento que les resulte tranquilo, seguro y adaptado a la medida de sus capacidades.

Así pues, Hurtado & Estupiñán (2020), consideran que la transición en el contexto educativo abarca factores como la capacidad de adaptación, la visión positiva del cambio, la apertura a las oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, y la disposición para establecer nuevas relaciones sociales con pares y con adultos, lo cual, se constituye en nexos o canales para afrontar los sucesos que se presenten con el propósito de responder a los desafíos académicos.

Es por ello que, se espera de las transiciones escolares que el educando logre adquirir conocimientos, habilidades y competencias nuevas para desenvolverse en el mundo social, académico y personal. A su vez, para Gimeno (1997), es deseable que tales estadios sean afrontados por los estudiantes, y en general con el apoyo de la comunidad educativa, como un espacio de retos en procura del mejoramiento escolar, y de la adaptación y el éxito en la nueva etapa. Cabe señalar, que los procesos de transición educativa no están a cargo solamente del estudiante, es deber de la comunidad educativa en general, es decir, la planta docente, directivos docentes, entorno familiar y social, de proveer un hábitat seguro y accesible para que el educando se adapte y desarrolle de manera pertinente; de ahí que, la poca atención hacia estos estudiantes puede concebirse como un no reconocimiento de los mismos, puesto que, al no prestarse atención a sus vivencias, se les está dejando sin acompañamiento y mediaciones en el contexto educativo, causando así experiencias frustrantes que incidirán negativamente en la vida académica del alumno.

En efecto, En palabras de Gairín (2005), apropiarse y pensar las transiciones, implica primeramente reflexionar desde los aspectos curriculares y pedagógicos, sumado a una responsabilidad interinstitucional en el que se trabaje por disminuir la discontinuidad de estos, permitiendo así un paso y una adaptación menos problemática. Basándose en lo anterior, la transición educativa debe partir entonces, según Álvarez et al. (2013, p. 4) de: “Una acción orientadora coordinada que permite disponer las cosas de forma metódica, y establecer un sistema organizativo de interrelaciones de tipo técnico-profesional y jerárquico (plasmado en organigramas), que posibilite la información y de vías de participación.”.

De acuerdo con lo anterior, en este punto es factible traer a colación los aportes de González-Rodríguez et al. (2019) para quienes la transición educativa puede ser de dos tipos. En primer lugar, se habla de la *continuidad vertical*, y corresponde a: “Los momentos de transición de un nivel educativo a otro” (p, 4). En segundo lugar, la *continuidad horizontal*, que corresponde al

“periodo de escolarización completo que engloba, tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado), como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones” (p, 4). Cabe señalar, que tanto la *continuidad vertical* como la *continuidad horizontal* deben encontrarse en sincronía y armonía; en otras palabras, dado que el estudiante suele interactuar a nivel interpersonal con su familia, amigos, profesores y demás, se da el hecho de que este relacionamiento afecta de manera importante su desarrollo en los aspectos académicos, como se mencionó anteriormente, la comunidad circundante tiene la capacidad de mejorar o entorpecer dicho proceso, por consecuencia, el ámbito académico puede verse afectado. En ese sentido, mientras más equilibrada sea la relación entre lo *vertical* y lo *horizontal*, más sencillo será para el estudiante llevar a cabo su transición educativamente hablando.

Respecto al proceso de transición, en primera instancia, se da el momento previo al inicio, que se refiere al contexto del cual procede el sujeto, es decir, la instancia donde el individuo aún no inicia su transición. En segundo lugar, el proceso de transición, el cual corresponde a cuando el sujeto está inserto en el proceso o experiencia como tal. Y, por último, la post transición, entendido como la integración exitosa del estudiante en su contexto académico. Ello permite una caracterización importante respecto a cómo pueden ser las instancias por las que atraviesa un alumno en su intento por acomodarse a una nueva realidad académica. En ese sentido, el entender la transición escolar como una sucesión de tres etapas puede permitir una reflexión pedagógica en lo concerniente a qué procedimientos, actividades o herramientas se le pueden ofrecer al educando para reducir la posibilidad de experiencias frustrantes y favorecer una transición eficaz.

Desde esta perspectiva, es válido traer a colación el planteamiento de Alvarado (2009), quien, retomando autores de diferentes disciplinas, considera que la transición educativa ha de verse a la luz de cuatro miradas que posibiliten una reflexión, conocimiento y acción pertinentes sobre este hecho, siendo estas: la mirada sociológica, la psicoanalítica, la política y por último la económica.

En un primer momento, sobre la consideración sociológica, la autora toma como punto de partida los aportes teóricos de autores como Berger & Luckman (1995), los cuales manifiestan que los estudiantes en transición construyen su realidad social desde la interacción que tienen con el mundo. Esto quiere decir, que continuamente significan y resignifican aspectos relacionados con la cultura, el mundo que les rodea y su relacionamiento con el mundo y en el mundo; puesto que “van configurando sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad) y sus

maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad) a través de procesos de individuación y socialización.” (p, 5).

Después, toma el punto de vista de Lorenzer (1985), a partir del psicoanálisis crítico desarrollado por el mismo. A saber, concierne a la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, en los que, dice Alvarado (2009, p 17) “se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que solo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro.”, lo cual se enfoca en la relación que se da entre la familia, la escuela y el estudiante.

En tercera instancia, retoma la perspectiva política de Agnes Heller (1993), según la cual, la conformación del individuo como ser humano y la manera de construir escenarios para vincularse con otros y hacer parte de una comunidad, se dan en el marco de la interacción cotidiana, en la relación que se establece con los demás en el día a día, en las acciones que se dan en conjunto con otros, empleando para ello, el lenguaje y el mundo simbólico con fines comunicativos. En consecuencia, “cobran sentido las observaciones realizadas en los contextos cotidianos de los niños y las niñas en sus hogares y la escuela” (Alvarado, 2009, p, 6).

Por último, se fundamenta en lo propuesto por Sen (2000), desde el ámbito económico, con su teoría de las “titularidades, las oportunidades y las capacidades”. Desde allí, Alvarado (2009) manifiesta que, no es suficiente con reconocer la condición y derechos de los niños y niñas, sino que es menester fortalecerles el potencial humano en lo correspondiente a la creación de oportunidades para que puedan ejercerlos, procurando así, aprovechar los desafíos y oportunidades educativas en el transcurso de sus vidas, con una actitud proactiva y de aprendizaje.

Ahora bien, la articulación de estos cuatro componentes permite comprender al estudiante en transición desde una perspectiva multidimensional, además de concebirlo como sujeto central de su experiencia; entendiendo que, para una adaptación de manera adecuada a un nuevo contexto, es necesario entender su posición desde lo social, desde lo educativo y desde lo personal.

Es así como, para Álvarez et al. (2013), también es fundamental conocer el historial académico del alumno, el cual es un muestrario de sus transiciones a nivel educativo y que posibilitará la construcción de espacios de apoyo para este proceso. De esta manera, considera que la *transición vertical*, puede bifurcarse en dos tipos: “[...] una quizá menos significativa por producirse dentro

de una misma institución, y otra más traumática por el que supone el traslado de centro.” (p. 821), y para que la transición sea realmente satisfactoria: “debe tenerse en cuenta [...] la coordinación docente” (p. 821), añadiendo también a los directivos docentes, puesto que, ambos son mayormente responsables de acompañar la transición del estudiante en la escuela o el colegio, desde la acción pedagógica el primero, y el segundo desde la creación de políticas educativas pertinentes.

Por lo tanto, es posible concluir, retomando lo anteriormente desarrollado, que el concepto de transición educativa suele remitirse a una cuestión clara, ello es, el cambio de un estadio a otro dentro del contexto escolar. También, es fundamental el papel que juegan los docentes y directivos docentes en la conformación de espacios de acompañamiento pertinentes para los estudiantes en transición; de igual manera, estos estudiantes deben ser comprendidos desde las relaciones que establecen con sus compañeros, docentes y consigo mismos, entendiendo que la transición es un proceso autónomo, pero no por ello ha de realizarse sin acompañamiento. Por esto, pese a que la transición es un proceso que conlleva tiempo y dedicación, es responsabilidad, fundamentalmente, de los entes académicos dar tratamiento a las dificultades y nuevas realidades por las que esté atravesando un estudiante que transita de una etapa educativa a otra.

4.1.1 Transición educativa rural

Una de las cuestiones que debe tenerse en cuenta al momento de abordar lo relacionado con la transición educativa rural, es lo correspondiente a las pocas investigaciones que al respecto se han llevado a cabo. En este sentido, las investigaciones sobre las transiciones educativas no han sido lo suficientemente inclusivas para tener en cuenta a esta población y las dificultades a las que se enfrentan cuando deben continuar sus estudios por fuera de su contexto propio.

En este sentido, vale la pena retomar algunas cuestiones puntuales respecto a la ruralidad en Colombia, pretendiendo así, tomar en cuenta las particularidades que a nivel nacional pueden encontrarse, y que, por lo tanto, influyen de manera importante en la transición educativa del estudiante que proviene de dicho contexto. De esta manera, los siguientes apartados no pretenden ser una cartografía exhaustiva de la ruralidad en Colombia, pero sí pretenden aportar unos aspectos que pueden resultar útiles al momento de pensar en el estudiante rural, el contexto del que viene y su transición en el contexto educativo urbano.

Según el Censo Nacional ¹²de Población y Vivienda, DANE (2019), en Colombia se encuentran alrededor de 48.258.494 millones de personas, de las cuales solo el 15,8% viven en las zonas rurales del país, además que, el 47,5% de las mismas, con base en la información suministrada por el Boletín Técnico, Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) (DANE 2019), se encuentran en condiciones de pobreza monetaria y multidimensional, a razón, en parte, de factores económicos, una continua falta de oportunidades y el prolongado conflicto armado, causando que la población rural abandone su contexto propio y se desplace hacia las ciudades.

Por otra parte, según el Ministerio de Salud y Protección Social (2018) la población de la tercera edad ha ido aumentando paulatinamente en el área rural, con una media de 59 años de edad, mientras que las nuevas generaciones permanecen cada vez menos en el área rural y toman como mejor opción abandonar dicho contexto, en tanto consideran que el mismo no les brinda las oportunidades suficientes para desarrollarse en los aspectos laborales, educativos, sociales y culturales.

En este orden de ideas, a pesar de que Colombia cuenta con alrededor de 26,5 millones de hectáreas con vocación agropecuaria según Guzmán (2016), dificultades como: el conflicto armado, la limitada infraestructura para el transporte y comercialización de los productos, “la tendencia a la informalidad del sector, falta de flexibilidad frente a los cambios en los mercados, desbalances entre regiones, los impactos ambientales debido al uso de agroquímicos, los cambios climáticos y la falta de tecnologías, investigación e innovación” (MEN, 2016, p, 12), han generado una baja competitividad y productividad del sector, y con ello, el empobrecimiento de las zonas rurales.

Ahora bien, centrándose más en el aspecto educativo, el MEN (2016) considera una serie de dificultades que se encuentran en la educación rural, y que, por lo tanto, deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar en el apoyo a la transición del estudiante rural en el contexto urbano.

En sintonía con lo anterior, en un principio, es necesario observar lo concerniente a las brechas en el acceso a la educación inicial, preescolar, básica y media. Referido fundamentalmente a los problemas de cobertura educativa y calidad de la educación rural. En efecto, por más de cuarenta años, los centros educativos rurales no han tenido la capacidad para proveer escolaridad en todos

¹² Los datos y porcentajes aquí presentados son los más actuales que al respecto se pudo encontrar.

los niveles formales de la educación en Colombia. Principalmente, solo llevaban a cabo el proceso de formación hasta culminar la primaria. Asimismo, los recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que suelen darse en el contexto rural, se encuentran, en su mayoría, desactualizados o inoperativos, dificultando la participación de los estudiantes en el sistema educativo, y afectando de esta manera la calidad de la educación.

Seguidamente, lo relacionado con la infraestructura inadecuada e insuficiente. Según la encuesta realizada a través del Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (SICIED) (2014), la infraestructura educativa rural tiene un promedio de edad de 37 años, además de que:

[...] un 80% de las sedes no tienen red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, el 50% están afectadas por altas pendientes, el 40% no tienen acueducto, el 36% no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante, el 27% se inundan, el 21% cuentan con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13% no tienen energía. De igual manera, se resalta que varias de las sedes no cuentan con los espacios especializados, como, por ejemplo, parques o comedores, para la atención de los niños de primera infancia en el nivel de preescolar. (MEN, 2016, p 33).

Seguidamente, la estructura administrativa rígida y centralizada se configura también como una dificultad. En otras palabras, la dispersión de múltiples sedes rurales en el territorio que principalmente cubren una demanda reducida de estudiantes ha dado origen “a instituciones rurales que solo cuentan con el rector como único gestor, dificultando, de tal forma, el pleno desarrollo y la planeación institucional.” (MEN, 2016, p 41). Causando así, que no se dé la existencia de un grupo o unidad administrativa funcional en procura del apoyo y gestión de los establecimientos educativos rurales. Además, se suma también, que los planes de desarrollo territoriales no suelen contar con un enfoque educativo rural.

En tercer lugar, los docentes y directivos docentes poco cualificados e idóneos sin estabilidad laboral configuran también complicaciones en el contexto de la educación rural. Lo que quiere decir que:

[...] se ha identificado que existe una diferencia en los niveles de formación educativa entre la planta docente de la zona rural y la urbana que se desempeña en básica primaria y básica secundaria, siendo el porcentaje de participación de los docentes con formación post-gradual, sobre el total de la planta docente en el área urbana 10 puntos porcentuales superior a la participación en la zona rural. (MEN, 2016, p 43).

Lo anterior es bastante significativo, sobre todo si se tiene en cuenta que el docente y los directivos docentes son actores protagónicos en el proceso de aprendizaje del educando, teniendo la responsabilidad de guiar a los niños y jóvenes en sus vidas educativas; de ahí que, mientras más capacitados estén los educadores habrá mayor probabilidad de un mejor proceso formativo para el estudiante rural.

Por último, se reconoce que la educación rural no desarrolla un ambiente escolar cercano a la dinámica comunitaria; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta “que las mayores interacciones y procesos que inciden en el desarrollo de las niñas y niños se brindan por medio de alternativas educativas enfocadas principalmente al trabajo [...]” (MEN, 2016, p, 48) con las comunidades educativas, con el fin que estos puedan relacionar y aprender en un contexto seguro, acompañado y escalonado.

Por consiguiente, es necesario que, al momento de pensar en el estudiante que proviene de la ruralidad y continúa sus estudios en el contexto educativo urbano, se tomen en cuenta los aspectos característicos de la transición educativa y las generalidades educativas del contexto rural. Puesto que, conocer las deficiencias a nivel educativo, social y económico de este contexto y lo que implica una transición educativa, puede ayudar significativamente para entender los déficits o dificultades que pueden configurarse para el estudiante rural en el contexto urbano, y así concebir su adaptación desde una perspectiva más íntegra, y no solo como uno más en la lista de estudiantes ingresados al plantel educativo.

De esta manera, la transición rural, aparte de tomar en cuenta los aspectos genéricos de todo tipo de transición educativa, toma en cuenta también el contexto rural del que proviene el estudiante; procurando de esa forma enfocar un plan de acción propuesto principalmente desde la responsabilidad de los docentes y directivos docentes, que cobije las dificultades y déficits más inmediatos en el proceso formativo del educando. Generando así, una transición menos traumática y en comunión con las novedades curriculares, pedagógicas, sociales y académicas. En otras

palabras, la transición educativa rural toma su particularidad en tanto comprende unas realidades, de las que proviene el estudiante, situadas en un contexto diferente al urbano, siendo necesario reconocerlos y brindarles todas las herramientas posibles para que su transición sea efectiva, es una obligación si se quiere que su vida académica atraviese las menores dificultades posibles a causa de su introducción en un nuevo contexto educativo. En otras palabras, este tipo de transición puede concretarse como el tránsito de un estudiante desde el contexto educativo rural hacia el contexto educativo urbano.

En conclusión, tener en cuenta lo que significa la transición, desde los aspectos genéricos hasta los educativos en clave de ruralidad permite conceptualizar el proceso que han llevado a cabo estos estudiantes en su trasegar educativo. Sirviendo así a este proyecto como un referente teórico desde el cual observar qué implica este proceso, a qué se refiere, qué actores están en juego y cómo los contextos tienen importancia en el mismo.

4.2 Experiencia, consideraciones generales

En su texto “Experiencia (y alteridad) en educación”, Larrosa (2006) expresa que la experiencia es “eso que me pasa”, dando un especial énfasis a la partícula “me” en el sentido de la experiencia como algo íntimo y subjetivo. De esta manera, se introduce la noción de la experiencia como un acontecimiento, es decir, algo que se sale de lo cotidiano, y por ello, sucede algo, pasa algo que no se encuentra a merced del control de la persona, y que no hace parte de la persona como tal; en otras palabras, la experiencia se da espontáneamente, a razón de algo que no es parte del sujeto y que tampoco puede controlar, que no depende de él mismo y que tampoco es parte de su voluntad. En ese mismo sentido, Gadamer (1977, p 428) también afirma que: “[...] la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable.”.

Así pues, respecto al hecho de que la experiencia no es una proyección de la persona, ni hace parte de su voluntad, Larrosa (2006) desarrolla tres principios que la conforman. Los cuales son, en un primer momento, el principio *de exterioridad*. A saber, lo exterior es lo que está por fuera de algo, en este caso, la experiencia se da por algo que está fuera de la persona, resulta por algo que sucede en él sin que ello sea propio; puesto que: “No hay experiencia, por tanto, sin la

aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí [...]” (p, 2).

También, este considera que, la experiencia tiene un *principio de alteridad*, lo que quiere decir que, al ser la experiencia causada por algo exterior al sujeto, en consecuencia, eso que es exterior al sujeto, no es el sujeto como tal, no es parte de sí mismo, es algo que se diferencia de la persona, que no hace parte de su integridad como ser humano. La alteridad, remite a eso otro que se diferencia del sujeto, y es precisamente eso diferente a mí y exterior a mis requisitos necesarios para la experiencia.

El tercer principio mencionado por Larrosa, corresponde a la *alienación*. En otras palabras, eso que pasa debe ser ajeno a la persona, no puede ser propio: “no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad [...]” (2006, p 3).

Ahora bien, si la experiencia es “eso que me pasa”, teniendo claro que “eso” es algo exterior al individuo, es importante observar que eso que acontece le sucede entonces a un sujeto. Concretamente, la experiencia se da en alguien, dentro de la persona; la experiencia no es algo que por momentos suceda dentro o fuera del mismo, y tampoco es algo que pueda agarrarse, verse cruzar o señalar. La experiencia, pues, sucede en la persona, es un acontecimiento íntimo que se da en lo profundo de cada quien; es una cuestión propia que no se transfiere, en tanto es singular de quién la está viviendo: “La experiencia supone [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí [...] donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.” (Larrosa, 2006, p 3).

A este hecho, el de la experiencia como cuestión propia del sujeto, le corresponden, en un primer momento, el *principio de subjetividad*. Así entonces, este principio se da por cuanto la experiencia, al ser propia del individuo, se convierte en una vivencia particular, cuya forma de ver, de percibir, de sentir, solo pertenece al mismo. Por lo tanto, al ser la experiencia un acontecimiento que solo puede ser “descrito” a partir de la intimidad misma de la persona, es necesario reconocerla también desde la subjetividad. A su vez, Salguero (2016) también considera que en la experiencia opera la subjetividad, y lo expresa de la siguiente manera: “La experiencia se presenta como un concepto plagado de tensiones, y se pregunta por las síntesis presentes y contingentes entre

pensamientos/sentimientos; sensibilidades/prácticas que se condensan, marcan y atraviesan las subjetividades [*de la persona*]. La experiencia se propone para comprender al sujeto vivo, presente, siempre incompleto [...]” (p 5). De esta manera, si se entiende que la experiencia es subjetividad también, entonces es necesario que el sujeto se convierta en una “víctima” de la experiencia, entendiéndolo en el sentido de que este sea vulnerable, abierto y sensible, para que entonces esta pueda ocurrir; en consecuencia, siendo la experiencia subjetiva y única de un sujeto, entonces: “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.” (Larrosa, 2006, p 4).

Consecutivamente, le atañe el *principio de reflexividad*, porque al ser la partícula “me” un pronombre reflexivo, se entiende que hay una suerte de acción y reacción de la experiencia en el sujeto, y que esto lo afecta; es decir, lo que sucede se refleja en este, por lo que, a su vez se exterioriza. Dicha exteriorización tiene efectos en la persona, la cambia, sea ya en su forma de comportarse o en su manera de ver las cosas, sea ya en sus preferencias o en lo que conoce. Por ende, “podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera [...]” (Larrosa, 2006, p 4) y ese cambio da paso al tercer principio. Este es el *principio de la transformación*; se aplica en tanto esa variación, esa alteración en el sujeto, lo forma y lo transforma. Debido a eso, una vez el individuo ha vivido la experiencia, ha sido recipiente de esta, no vuelve a ser el mismo de ninguna manera. Se produce en él un aprendizaje, una huella de memoria que le hace percibir y pensar el mundo, a él mismo y a él en el mundo desde una perspectiva nueva; se vuelve un ser humano diferente, porque la experiencia mueve algo dentro de sí. De ahí que, el sujeto de la formación no es “el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.” (Larrosa, 2006, p 4).

De acuerdo con lo anterior, si en el sujeto sucede la experiencia sin someterse al control de este, entonces la misma puede entenderse también como un recorrido, en tanto “pasa” por el individuo, y a este, se le puede concebir como el medio por el que se da la misma. “O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece.” (Larrosa, 2006, p 5). Asimismo, la experiencia, en tanto singularidad, no solo es única del sujeto, sino que la experiencia en sí misma

es única también. Es decir, el sujeto no volverá a vivir una experiencia exactamente igual que la otra, puesto que, por más similitudes que puedan encontrarse, la contingencia, al no ser planeada, ni meditada, no es posible de ser recreada tal cual: “Nadie lee dos veces el mismo poema, como nadie se baña dos veces en el mismo río.” (Larrosa, 2006, p 9), por lo tanto, cada experiencia vivida es excepcional e irrepetible. En este sentido, Reyes (2008) afirma lo siguiente respecto a la experiencia:

[...] nos permite saber lo que puede cambiar, lo que tiene que permanecer así y no puede ser de otro modo. La experiencia [...] permite que nos estrellamos contra el mundo [...] que hay cosas que se pueden cambiar, hay cosas que no se pueden cambiar y sólo la experiencia permite reconocer las diferencias de las dos. (p, 58).

De acuerdo con lo anterior, puede concluirse que la experiencia se da como un acontecer, lo que quiere decir que no es planeado y tampoco controlado por el sujeto. De igual manera, la experiencia es única de la persona, es subjetividad, y es un algo otro que no es el individuo. Asimismo, la experiencia aporta un aprendizaje, y este transforma al ser humano; y, por último, la experiencia es una manera de vivir la realidad, particularmente lo que resulta novedoso, y que logra formar a la persona. Si lo anterior se enfoca en la transición educativa desde la ruralidad hacia la urbanidad, podrá entonces darse cuenta de sentimientos y situaciones tanto adversas como fuera del control de los educandos, dando ello lugar a experiencias que marcan las trayectorias académicas. Visto de esa manera, la transición educativa es experiencia en sí misma también, con todas sus dimensiones y realidades; la transición es experiencia dado que su naturaleza radica en un paso hacia lo desconocido, hacia lo incontrolable, hacia un proyecto de formación y hacia una vivencia.

4.2.1 Las narraciones como experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura

Con base en lo anterior, vale la pena pensar cómo las narrativas orales y escritas pueden convertirse en una experiencia educativa. En ese sentido, en un primer momento, es importante entender a qué se hace referencia con el concepto de experiencia educativa; para así luego introducirse a lo que se entiende por narrativa y por qué la misma puede darse como una experiencia educativa en clave de los procesos de lectura y escritura.

A partir de Velásquez (2006, p 4) la experiencia educativa se entiende como: “una iniciativa, una acción de intervención en la realidad educativa para provocar acontecimientos educativos”. Lo que quiere decir, en primera instancia, que la experiencia educativa trabaja sobre lo que el ámbito educativo, en particular los alumnos, vivencian en su interacción con el mundo y con ellos mismos, puesto que, la realidad educativa es conformada por todos los actores que son partícipes del acto educativo; a los cuales podría denominárseles también, como comunidad educativa. En otras palabras, la experiencia educativa se da como una manera de transformar y de proveerles a los estudiantes un espacio que parte de sus realidades, y así generen aprendizajes no solo a nivel académico sino también para su vida cotidiana.

La experiencia educativa, en segundo lugar, parte de generar esa contingencia en el alumno, en relación con un conocimiento académico que puede enfocarse desde y hacia la vida del mismo. Si se conoce que la experiencia transforma, entonces la integración con lo educativo debe darse a partir de lo que la escuela pretende enseñar al estudiante; claro está, no una enseñanza desde la instrucción de contenidos descontextualizados, sino desplegada y configurada: “en la dinámica misma de la realidad que es motivo de transformación” Velásquez (2006, p 11). Dar paso a la experiencia educativa, requiere identificar las realidades en las que el alumno desarrolla su vida, y no pensar la enseñanza en la escuela como un espacio separado de la cotidianidad de sus principales protagonistas. Viéndolo de esa manera, es posible alejarse de la enseñanza instrumental y apostarle a una integración de la escuela con el contexto.

De este modo, el docente juega un papel crucial en tanto está llamado a construir las condiciones pertinentes para que la contingencia se dé en el educando. Por lo tanto, la generación de este espacio se da a partir de la concreción de la capacidad pedagógica del docente, en la que debe dar cuenta de su papel e identidad como educador, de su ética y compromiso político, de lo concerniente a los conocimientos y saberes adquiridos, siendo así que esto: “da cuenta de la acción educativa, de su orientación en ella como intelectual crítico y transformativo y de su intervención como ciudadano en la vida pública democrática.” (Velásquez, 2006, p 11). La praxis del quehacer docente, debe ser entonces experiencia, fundamentalmente para quien es el sujeto de la educación, pero también para sí mismo, que este se sirva de ella como reflexión pedagógica, en procura de una mejora continua de los espacios formativos.

Lo anterior, se articula con Dewey (2004) cuando habla de la práctica pedagógica como un método experimental; el cual puede entenderse también como pensamiento reflexivo, puesto que, el docente debe someter a análisis su quehacer en el aula de clase, permitiendo que esta se vaya reformulando y reconstruyendo continuamente. Por consiguiente, a causa de esta experimentación continua, el educador podrá proponer y mejorar las experiencias educativas propuestas, logrando que los estudiantes puedan abordar en un futuro: “los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. La experiencia educativa haría más asequibles, más significativas y más controlables las experiencias posteriores” (Dewey, 2004, p 39).

En conclusión, la experiencia educativa es una acción pedagógica que parte de la realidad de los alumnos y tiene consecuencias sobre la misma, lo cual requiere de una lectura atenta del docente y también de su competencia ética y pedagógica, con el fin de generar espacios donde la contingencia sea al estudiante como una manera de aprender y de formarse.

Por otra parte, la narrativa suele entenderse como el hecho de relatar o contar una historia, sea a través de lo escrito o lo oral. De este modo, Siciliani (2014) considera que la narrativa es: “una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción.”. Además de que, según Bruner (2003) lo que se narra suelen ser acontecimientos de los seres humanos, ubicados en un tiempo y espacio; en este sentido, lo que es narrado se vuelve insumo para modelar las percepciones del mundo, en tanto la narrativa aporta desde la subjetividad una manera particular de contar algo, de referirse a algo, de decir algo.

Y es que, Siciliani (2003) afirma que la narración ha sido una de las maneras primordiales mediante las que el sujeto ha podido expresar su ser, así, es por esta que:

[...] la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Solo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. Es por la narración que la experiencia se vuelve un “evento narrado”. (p, 48-49).

De esta manera, la narración se comprende entonces como una manera de relatar experiencias, pero también, según Jiménez (2008), narrar es una forma de construir y comprender las realidades, porque es distintiva en tanto incluye:

[...] situaciones donde se expresa la intencionalidad humana: propósitos, metas, deseos. Hay que tener en cuenta al lenguaje como herramienta para la creación de relatos. Los componentes lingüísticos de las narraciones implican sobre todo el uso de ciertas propiedades discursivas, que en su conjunto trastocan la realidad humana. Se trata de propiedades del lenguaje como la subjetificación entendida como la descripción de la realidad a través de la conciencia de los personajes y la presuposición concebida como la creación de significados implícitos y no explícitos. (p, 28).

Así entonces, si se concibe la narración como una manera de expresar las vivencias del individuo, y paralelamente construir y comprender las realidades en las que se encuentra, es posible considerar que la práctica educativa pensada como experiencia educativa, pueda tener una forma de realización mediante las narrativas. Teniendo en cuenta que, si el estudiante se forma desde lo que narra, aprende a partir de lo que conoce, se transforma a partir de sus vivencias, entonces se le está brindando una experiencia educativa que incidirá positivamente en la manera en cómo abordará los desafíos académicos y no académicos, venideros. Todo ello, porque ha podido tomar su contexto, tomar su experiencia y plasmarla a través de palabras y escritos, en donde visibiliza su condición como sujeto inserto en la sociedad, y, por lo tanto, sujeto de reconocimiento y de formación. Las narrativas permiten al sujeto expresar lo que ha vivido, lo que vive, y si tal cuestión se toma como insumo para llevar a cabo las prácticas pedagógicas, entonces puede darse en el aula un escenario en donde la enseñanza y el aprendizaje sean formativos, tanto para el docente como para el alumno.

En sintonía con Carvajal (2013) el emplear las narrativas de forma oral y escrita para la expresión del alumno puede significarse como una herramienta en los procesos de lectura y escritura, puesto que, tanto lo oral como lo escrito están directamente relacionados con dichos procesos. A medida que el alumno escribe sobre sí o algo que imagina, puede también interesarse y permitir al docente el trabajo en pro del mejoramiento de su propia escritura y lectura, fortaleciendo así su capacidad de expresión y competencia lingüística. Llevando de esta manera

las narrativas al plano del uso de la lengua en un contexto pragmático y de interés, encontrando así sincronía entre las orientaciones de los lineamientos curriculares y el desarrollo personal. Recuérdese que MEN (1998) aboga por el desarrollo de competencias literarias en las que se implementen “los procesos de lectura y escritura surgido de la experiencia de lectura” (p. 28) y la escritura

Lo anterior encuentra también soporte en Castaño et al. (2020), quienes consideran el desarrollo y aprendizaje de las narrativas en el aula de clase como una de las formas más efectivas en el mejoramiento y potenciación de los procesos de lectura y escritura, a causa de que, la narración en tanto es un género más cercano al discurso personal e imaginativo permite un mayor acercamiento a dichos procesos.

De ahí que, tanto la narración como la experiencia sean importantes en este trabajo de grado, en un primer momento porque se busca indagar sobre la experiencia de la transición educativa, y, en segundo lugar porque las narrativas pueden ser una forma de generar experiencias educativas, y por extensión, transformar y visibilizar la manera en la que los participantes de este proyecto han vivido su proceso, además, posibilita el trabajo sobre los procesos de lectura y escritura y por lo tanto estos se potencian paulatinamente en tanto lo que el estudiante escribe, narra o lee está directamente relacionado con algo que le compete, con su vida propia y experiencia. Así entonces, el aprendizaje se llevaría desde un tema de interés para el alumno, quien a su vez se relacionaría con el currículo y potenciaría sus procesos de lectura y escritura en la escuela y para la vida.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

En lo que a este apartado concierne, se dará a conocer el diseño metodológico que se implementó para la realización de este proyecto de grado. Así pues, se desarrollarán cuestiones como: la metodología de la investigación, el contexto de la investigación, la unidad de trabajo, el diseño metodológico, la descripción de las categorías de análisis, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el proceso de análisis de la información y las consideraciones éticas con relación a los participantes.

Resulta necesario señalar, que esta investigación se dio en medio de la pandemia por Covid 19, por lo tanto, la interacción con los estudiantes se dio por medio de la red social WhatsApp, por consiguiente, la práctica pedagógica fue atípica y llena de contratiempos. Desafortunadamente, no hubo espacios de integración física y tampoco video llamadas sincrónicas, dado que los alumnos tuvieron dificultades tales como: la falta de conexión estable de internet, falta de un dispositivo inteligente para la conexión, falta de espacio de memoria en el teléfono móvil para descargar las aplicaciones de video llamada y traslado de la familia hacia contextos rurales, es por ello que, la presentación, orientación, corrección y acompañamiento pedagógico fue limitado.

5.1 Sobre la metodología de la investigación

Resulta pertinente mencionar que la metodología empleada en esta investigación tiene como fundamento el paradigma cualitativo; entendiéndose que esta se da a partir del reconocimiento de las experiencias e interacción con las personas que participaron del estudio. Es decir, se les reconoce como productores de conocimiento, como personas portadoras de saberes y constructores de sus realidades, en conjunto con sus condiciones materiales o intelectuales Creswell (2016).

Dicho paradigma concentra sus esfuerzos en procurar comprender el contexto, evitando tomar como único punto la explicación del mismo, en otras palabras, busca estudiar cuáles son los comportamientos, los imaginarios, las vivencias que se dan dentro del contexto a partir de sus actantes, y de las dinámicas que se generan y son propias del mismo, pero siempre procurando la búsqueda del por qué de estas dinámicas sociales y educativas; lo que, en suma, permite saber y conocer aquellas situaciones presentes en un marco social particular, Galeano (2004).

Es por ello que, la investigación cualitativa se fundamenta, de manera crucial, en su ética. Refiriéndose a que, las prácticas de recolección de datos, los análisis, los hallazgos y la construcción del proyecto investigativo ha de estar al acceso y conocimiento de quienes hacen parte del estudio en todo momento y lugar. En ese orden de ideas, aquellos que hacen parte del estudio no se categorizan como personas con el único fin de ser observadas, al contrario, estos son añadidos al proceso mediante una perspectiva dialéctica donde tanto investigador como participante, construyen el objeto de conocimiento y son concedores de la construcción mutua, Galeano (2004). Lo cual permite que surjan realidades subyacentes y/o desconocidas, en tanto lo

construido, lo que se llega a conocer, toma ese fundamento del reconocimiento y la experiencia del otro, siendo así que, el mundo, el contexto y la realidad se resignifican constantemente mediante la unión de variados hilos de voces, construyendo pues, el telar de la realidad.

Partiendo de lo anterior, el método con el cual se trabajó este proyecto de grado resulta ser el Biográfico-Narrativo, el cual posibilita el conocer, interpretar y reconocer el discurso experiencial de los estudiantes mediante sus propias narrativas. Estas se expresan aquí en clave de cuestiones como: la experiencia de la transición educativa rural y las prácticas de lectura y escritura. En ese sentido, este método permite problematizar tales hechos, en tanto se encuentran fundamentados en la voz de quienes los han vivido; en consecuencia, ello aporta una mayor relevancia a las situaciones propias e imaginarios que el proceso de transición y las prácticas de lectura y escritura generan para los participantes de esta investigación.

Al respecto, Bolívar et al. (2001) consideran que el concepto “investigación biográficonarrativa” hace referencia a un enfoque que posibilita el analizar y obtener vivencias mediante las “historias de vida, historias orales, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos o testimonios” Duque (2018, p 33). Lo que quiere decir que implementa todo tipo de introspección oral o escrita en el propósito de comprender e interpretar lo concerniente a la experiencia personal.

Ahora bien, el propósito de implementar dicha metodología consistió en analizar la transición educativa rural en relación con las prácticas de lectura y escritura de un grupo de educandos de grado séptimo en la I.E Pueblo Nuevo. Procurando valerse de la experiencia para visibilizar y comprender cómo tales acontecimientos se han dado en la vida de estos alumnos; el análisis fue aunado a través de la construcción de una unidad didáctica que tuvo como soporte fundamental las experiencias de vida de los participantes del proyecto, en clave biográfica-narrativa.

En su papel de sujetos de la educación y partícipes de su proceso de aprendizaje, sumado a la condición de ser estudiantes que provienen de la ruralidad, se configura una relevancia importante en relación con la manera en cómo se adaptan paulatinamente al nuevo contexto y a sus dificultades y potencialidades en este, abriendo así campo para la investigación educativa. Además, el enfoque particular desde el área de lenguaje, permite también observar los procesos

de lectura y escritura en esa transición de lo rural a lo urbano, aportando positivamente en la reflexión sobre la enseñanza de estos procesos en relación con este tipo de estudiantes.

5.2 El contexto de la investigación y la unidad de trabajo

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Pueblo Nuevo, ubicada en el casco urbano del municipio de Amalfi; esta se desarrolló en un lapso de tres semestres que resultan ser 2020-2; 2021-1; y 2021-2.

La población participante de esta investigación son tres estudiantes provenientes de diferentes I.E rurales del municipio de Amalfi y cursaron sus estudios de primaria bajo el MEF de Escuela Nueva, y posteriormente, han continuado sus estudios de secundaria en la Institución Educativa Pueblo Nuevo, ubicada en el casco urbano del municipio. A su vez, se encuentran en un rango de edad que va desde los doce años a los catorce años, a saber, tres niñas.

Tales participantes, cursaron el grado sexto durante el año 2020. Allí se les identificó en los grupos de 6a y 6b, y se realizó un acercamiento a los mismos con el fin de indagar sobre la experiencia de sus procesos de transición y dificultades con el área de lenguaje. Una vez iniciado el año 2021 y con ello el grado séptimo, se continuó la relación pedagógica con los mismos en los grados de 7a y 7b, solicitándoles su participación en este proyecto investigativo. Por otra parte, durante el año 2021 no ingresó más población rural en el grado séptimo, por lo tanto, se continuó el proceso con quienes venían desde sexto grado.

De esta manera, al tratarse de la línea de ruralidad, territorio y lenguaje, la indagación sobre estudiantes de origen rural en una I.E urbana permite un acercamiento con esta población, en tanto ello implica contextualizar el territorio y la ruralidad amalfitana, además de pensar en relación con los procesos académicos propios del área de lenguaje y con las experiencias académicas de este tránsito escolar.

5.3 Diseño metodológico y las técnicas e instrumentos para recolectar la información

Durante los meses de abril, mayo y junio del año 2021 se llevó a cabo la recolección de las experiencias narrativas de los estudiantes participantes. De esta manera, se emplearon cinco técnicas para la realización de este proyecto, las cuales fueron: la observación participante, los diarios pedagógicos de las docentes en formación, la entrevista semiestructurada y biográfica-narrativa y una unidad didáctica enfocada en narrativas.

Así pues, mediante la observación participante y los diarios pedagógicos fue posible contextualizar el lugar de prácticas y reflexionar, desde un punto de vista educativo, sobre el proceso de transición de los estudiantes durante el grado sexto y séptimo; en este sentido, el vínculo pedagógico que surgió de ello permitió el acercamiento con los estudiantes, lo que llevó a conocer sus historias y dificultades de una manera más personal.

Estas dos técnicas sirvieron como una carta de navegación para preguntarse por la labor docente ejercida durante la práctica, además de considerar las propuestas de intervención que se llevaron a cabo y ser partícipes, desde la experiencia propia, como docentes e investigadores de lo que los participantes comunicaban sobre su experiencia de transición y sus prácticas de lectura y escritura. Cuestiones que se asocian a este proyecto en torno a las dos categorías anteriormente presentadas, y de manera particular, a las subcategorías de transición educativa, transición educativa rural, y experiencia narrativa en relación con las prácticas de lectura y escritura; así, en palabras de Porlán y Martín (2000) el diario pedagógico:

[...] propicia el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la simple percepción intuitiva. Así se puede comenzar con las narraciones sobre las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos. (p, 26).

Mientras que, DeWalt & DeWalt (2002) consideran que la observación participante, es un proceso que permite a los investigadores aprender sobre las actividades de los sujetos en un escenario particular, posibilitando esto mediante la observación y participación en dichas actividades. Añádase que lo reconocido mediante la observación fue consignado en el diario pedagógico.

Igualmente, con ayuda de la entrevista semiestructurada pudo conocerse la experiencia de los docentes y directivos docentes a través de preguntas abiertas en clave de la transición rural y los procesos de lectura y escritura de los estudiantes rurales. Estos indicaron aspectos claves como: las dificultades que surgen para los educandos a raíz de los cambios en los modelos educativos de los colegios, las complicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en tanto la modalidad de

monodocente o multiprofesorado, y los vacíos de conocimiento con los que suelen arribar a la educación urbana los estudiantes provenientes de la ruralidad, entre otros.

Tal información, tomó forma a través de las dos categorías principales, y de manera particular, a las subcategorías de transición educativa, transición educativa rural, y experiencia narrativa en relación con las prácticas de lectura y escritura. Fue por ello que, dichos cuestionamientos se dieron como una forma de guiar la conversación, teniendo cuidado de no coartar la expresión de estos. Al respecto, se conoce que la entrevista semiestructurada se fundamenta en una guía de preguntas abiertas enfocadas hacia un tema en particular, teniendo el entrevistador la libertad de introducir preguntas emergentes según lo considere conveniente para la investigación, y, claro está, con el consentimiento del participante. Según Sampieri: “[...] en la semiestructurada se presentan temas que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan” (2016, p, 444).

En ese mismo sentido, se tomó en consideración la entrevista biográfica- narrativa dado que esta es la base del método empleado; mediante la misma se plantearon una serie de preguntas que trajeron a colación las experiencias que tuvieron en su proceso de transición y sus prácticas de lectura y escritura los alumnos participantes. Estos dieron a conocer apartados respecto a cuestiones como: los contextos por los que atravesaron y atraviesan actualmente, la tristeza e inseguridad por el cambio de contexto, la especificidad y rigurosidad del estudio en comparación del contexto rural, etc., nutriendo así este proyecto, bajo el marco de las categorías de transición y transición educativa e involucrando también las subcategorías de transición educativa, transición educativa rural y experiencia narrativa en relación con las prácticas de lectura y escritura.

Es pertinente aclarar, que dichas preguntas no se ciñeron a un orden estricto puesto que, con base en Galeano (2004), en la investigación cualitativa el investigador tiene la posibilidad de modificar ciertos aspectos “de acuerdo a las necesidades del estudio” (p,79). De ahí que, lo anterior sirve como fundamento para la implementación que se dio de dicho tipo de entrevista; entendiendo que, al indagar sobre la experiencia es necesario dejar que esta fluya, flexibilizando la entrevista en tanto sea necesario, sea pues que resulte un nuevo tópico o la profundización de alguno mencionado.

Respecto a la unidad didáctica, se implementó como una manera de desarrollar las planeaciones que se realizaron para las sesiones de práctica. Desde estas, se observaron

competencias de los chicos respecto a los procesos de lectura y escritura; también sirvió como excusa para que los estudiantes relataran, a través de lo escrito y lo oral, apartes de sus vidas sobre el contexto rural y urbano, el tránsito de un lugar a otro y las sensaciones generadas durante el proceso. Lo anterior permitió dar tratamiento y recolectar información en clave de la categoría de transición y la categoría de experiencia.

Resulta crucial destacar que la implementación de esta unidad didáctica se llevó a cabo a través de la red social WhatsApp debido a la pandemia por Covid 19, de ahí que, hubo dificultad para recolectar todos los trabajos de los grupos en los cuales se llevó a cabo la práctica, en tanto solo se podía usar de manera efectiva los mensajes de voz y escritos, puesto que, muchos de los alumnos que continuaban sus estudios presentaban dificultades para participar en encuentros sincrónicos.

Es así como, vale la pena tomar de referente a Escamilla (1992), quien considera que una unidad didáctica es:

[...] una forma de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso [...]. (p, 4).

En sintonía con lo anterior, corresponde dar a conocer cómo se desarrolló la investigación, la cual se dio en las siguientes fases; cabe mencionar que, si bien aquí se desarrollan de manera secuencial y ordenada, el trabajo de investigación fue constantemente un ir y venir entre todas estas fases:

Fase 1: Primeramente, se observó la población estudiantil en los centros y grados de prácticas a los cuales se asistió como docentes en formación, buscando caracterizar el grupo y tender enlaces con la línea de investigación propuesta en el trabajo de grado. Luego, a partir de la interacción con los estudiantes, en particular con algunos que provinieron de la ruralidad, se reconocieron dificultades en el proceso de transición de los mismos, y, en consecuencia, se propuso retomar la experiencia de la transición educativa rural como tema de investigación.

Asimismo, se identificaron falencias en el área de Lenguaje respecto a los procesos de lectura y escritura de estos alumnos, vinculándolas también al estudio con el propósito de darles tratamiento y así mejorar dichas prácticas. De ahí, se procedió a la búsqueda de material

bibliográfico sobre el tema a investigar; después, se estructuró el planteamiento en el cual, conforme a los tópicos de la línea de investigación, se realizó una caracterización del territorio y de la educación en el municipio; seguidamente, se procedió a plantear los objetivos.

Fase 2: Posteriormente, se desarrollaron los antecedentes teóricos en clave del proceso de transición educativa y las prácticas de lectura y escritura; paralelamente, en los antecedentes contextuales se indagó a nivel municipal en las diferentes I.E públicas si existía algún programa o proyecto que apoyase el proceso de transición de los estudiantes provenientes de la ruralidad, buscando así indagar sobre el estado de esta problemática en el territorio y respaldar la importancia de la investigación, centrándose luego particularmente en la I.E Pueblo Nuevo.

En lo concerniente al horizonte conceptual, compuesto de dos categorías, siendo la primera de ellas transición educativa y la segunda experiencia, se desarrollaron como marco de análisis del proceso de transición educativa de los estudiantes provenientes de la ruralidad que se encuentran en el contexto urbano y paralelamente dar tratamiento a las falencias en el área de Lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, se eligió la narrativa biográfica como metodología de trabajo, puesto que, al ser una alternativa para narrar las experiencias de manera oral y escrita, permitió conocer las vivencias de los participantes respecto al proceso mencionado y alentar el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura.

Fase 3: En un tercer momento, se planeó y ejecutó la secuencia didáctica en clave de la narrativa y la experiencia (ver anexo 4) con el fin de recolectar la información de análisis y así dar respuesta a los objetivos. También se llevaron a cabo las entrevistas biográfico-narrativas a estudiantes, y las entrevistas semiestructuradas a directivos docentes y docentes (ver anexo 1). Estos últimos fueron integrados a la investigación, procurando a través de ello conocer los imaginarios de parte de la comunidad educativa respecto al proceso de transición y las prácticas de lectura y escritura.

Fase 4: Por último, se ejecutó la categorización y triangulación de la información a través de redes sistémicas y rejillas de categorización, procediéndose así a la escritura de los capítulos de resultados y análisis en los que se dio cuenta de los objetivos planteados. A continuación, se presenta un organizador gráfico que resume las fases de la investigación.



5.4 Descripción de las categorías de análisis

Se llevó a cabo el desarrollo de dos categorías de análisis y sus subcategorías. Cabe mencionar que no se hallaron categorías emergentes, si bien el bullying se mencionó este resultó ser un dato aislado.

Transición educativa: Con base en Unicef (2012), la transición educativa hace referencia a un cambio en las actividades escolares y las formas de aprendizaje en el proceso, enfocando una especial atención en el hecho de adaptarse a los retos que ello configura; sumando también que, tal proceso suele ser característico en tanto se aumenta progresivamente la intensidad y las responsabilidades académicas.

Transición educativa rural: la transición rural toma en cuenta los aspectos genéricos de todo tipo de transición educativa, en relación con el contexto rural del que proviene el

estudiante. Este tipo de transición puede concretarse como el tránsito de un estudiante desde el contexto educativo rural hacia el contexto educativo urbano, Castañeda et al (2021).

Experiencia: “La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.” Larrosa (2016, p, 6).

Las narraciones como experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura: la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Solo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. Es por la narración que la experiencia se vuelve un “evento narrado”. Siciliani 2003 (p, 48-49).

Tabla 1. Asociación de categorías y subcategorías de la investigación

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Descriptor	Subcategorías	Descriptor	Instrumentos
Educación rural, lenguaje y territorio	Análisis a la experiencia de la transición educativa de los estudiantes provenientes de las sedes rurales, en el contexto escolar urbano de la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo del Municipio de Amalfi, Antioquia.	¿De qué manera ocurre la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes del grado séptimo de la sede principal urbana Institución Educativa Pueblo Nuevo en Amalfi, Antioquia?	Analizar la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes del grado séptimo de la sede principal urbana Institución Educativa Pueblo Nuevo en Amalfi, Antioquia.	Identificar cómo ocurre la experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana.	Transición educativa	Unicef (2012) considera la transición educativa como un cambio en las actividades escolares y las formas de aprendizaje en el proceso, enfocando una especial atención en el hecho de adaptarse a los retos que ello configura; sumando también que, tal proceso suele ser característico en tanto se aumenta progresivamente la intensidad y las responsabilidades académicas.	Transición educativa rural	La transición rural toma en cuenta los aspectos genéricos de todo tipo de transición educativa, en relación con el contexto rural del que proviene el estudiante. Este tipo de transición puede concretarse como el tránsito de un estudiante desde el contexto educativo rural hacia el contexto educativo urbano, Castañeda et al (2021).	Entrevistas semiestructuradas Diarios de campo Observación participativa Análisis de documentos institucionales
				Caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas	Experiencia	“La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.” Larrosa (2016, p. 6).	Narrativa como experiencia en relación con los procesos de lectura y escritura.	“La experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Solo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. Es por la narración que la experiencia se vuelve un “evento narrado”. Siciliani 2003 (p. 48-49).	

5.5 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que el desarrollo de este trabajo de grado implicó el tratamiento de información personal, experiencias y entrevistas de estudiantes, directivos docentes y docentes, fue necesario regirse bajo consideraciones éticas que no expusieran de manera inadecuada a los participantes, y que, a su vez, posibilitara el desarrollo de la investigación. Es así como, con el fin de dar cumplimiento a lo anterior, se utilizó un asentimiento informado el cual fue firmado por los estudiantes, y un consentimiento informado para sus representantes legales y para los directivos docentes y docentes, indicando el para qué, el por qué y el cómo sería utilizada la información recolectada. (Ver anexo 2)

También, se procuró no exponer la identidad de los participantes a pedido de los mismos, de ahí que, en lugar de dar cuenta de los nombres completos, se decidió implementar solo las iniciales de estos como forma de codificación. Es de anotar, que los participantes de este proyecto tuvieron acceso a la construcción, desarrollo y exposición del mismo; buscando de esa manera que la investigación se desarrollara con transparencia y correspondiendo al fundamento ético enunciado anteriormente.

5.6 Categorización y triangulación

Para el análisis de la información recolectada se implementó la perspectiva teórica de Cisterna (2005), quien considera que la categorización se lleva a cabo al tomar los datos generados a través de distintos instrumentos, y codificarlos según tópicos centrales o líneas de sentido, sumando a ello las subcategorías que se desprendan de estos, las cuales detallan dichos tópicos en micro aspectos. De esta manera, se ejecutó a través de herramientas como cuadros comparativos, numeraciones, tablas de colores y principalmente una rejilla de categorización, (ver anexo 3), teniendo en cuenta paralelamente, que es el investigador el que, de acuerdo a los propósitos de la investigación, significa y organiza los datos.

En lo correspondiente a la triangulación, se implementó el procedimiento inferencial (Cisterna, 2005), el cual consiste en ir estableciendo conclusiones de forma ascendente, agrupando las respuestas relevantes por tendencias que se clasifican de acuerdo a las coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos que se aplicaron. Para tal proceso, se tuvo en cuenta los siguientes pasos:

Primeramente, se cruzaron los resultados que se obtuvieron mediante las respuestas aportadas por los participantes, las cuales originaron las conclusiones de primer nivel. Luego, se cruzaron las conclusiones correspondientes al primer nivel agrupándolas de acuerdo a una determinada categoría, generando de esta manera las conclusiones de segundo nivel. Así entonces, se derivaron las conclusiones de tercer nivel realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales, y que expresan los resultados a las preguntas centrales de la investigación. Por último, en el desarrollo de los capítulos se presentan de manera separada las posturas de los educandos, docentes y directivos docentes, puestos en diálogo con los antecedentes teóricos y el horizonte conceptual, dando así a conocer las experiencias que se encuentran en sincronía y en las que difieren.

6 ANÁLISIS Y RESULTADOS

Durante el transcurso de esta investigación se dio tratamiento a los objetivos planteados, buscando dar respuesta a la pregunta investigativa que dirigió este trabajo de grado, para ello, se tuvo en cuenta las categorías de transición educativa y experiencia, y sus correspondientes subcategorías, siendo estas, en primer lugar, transición educativa rural y en un segundo momento, las narraciones como experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura. En este sentido, los objetivos que guiaron la investigación fueron:

- Identificar cómo ocurre la experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana.
- Caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas.

Con base en lo anterior, se analizó la experiencia de la transición educativa desde lo rural a lo urbano, es decir, preguntarse sobre las vivencias que en dicha etapa de la vida les sucedió a estos estudiantes y enlazarlo desde la enseñanza en el área de lenguaje, de una manera más precisa, a través de las narrativas orales y escritas, buscando de este modo, proveer al estudiante de una forma de expresar sus experiencias, y al mismo tiempo intervenir pedagógicamente en los déficits de los procesos de lectura y escritura.

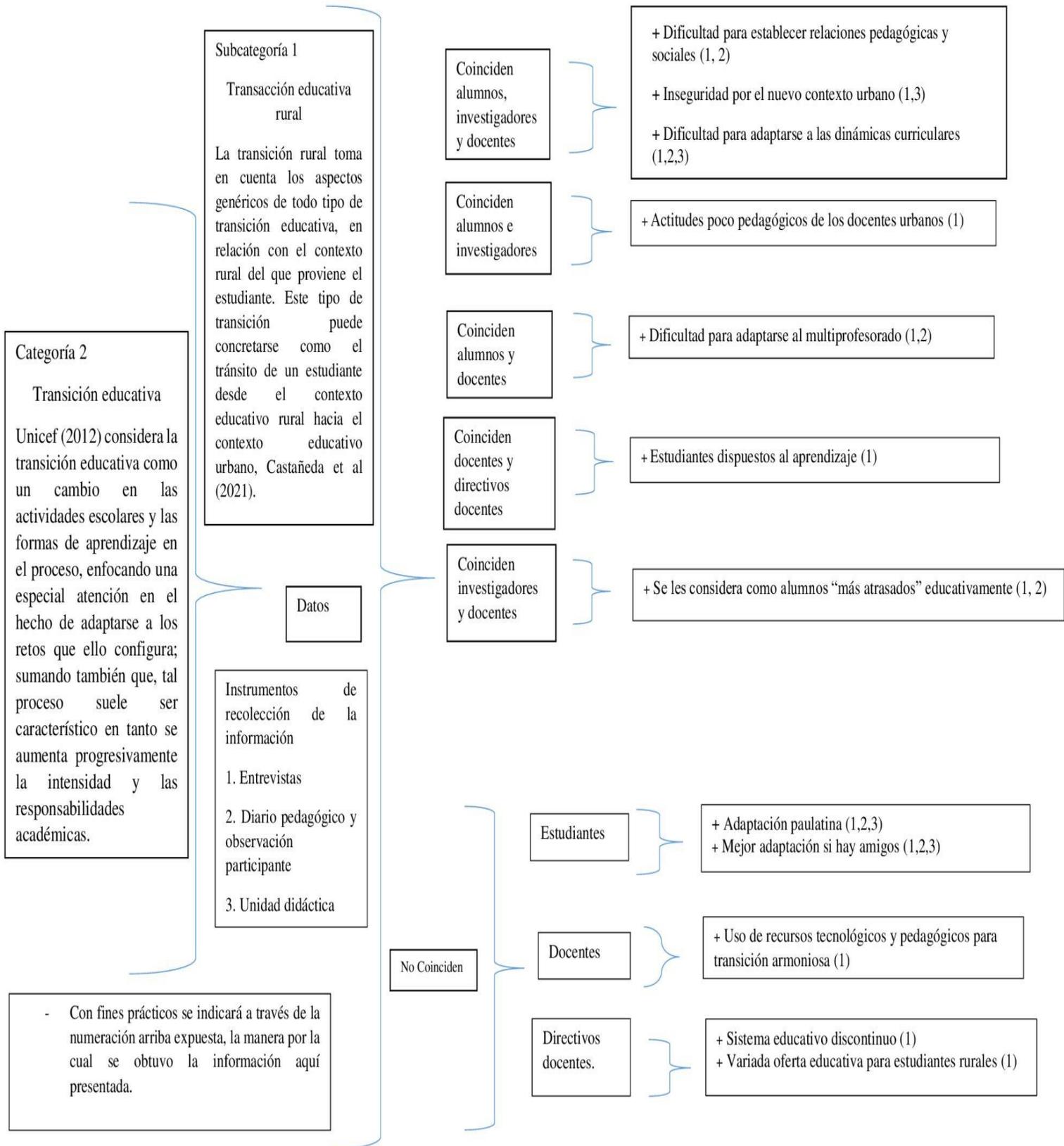
Por otra parte, la normalidad durante la cual debió llevarse a cabo este proyecto de grado fue interrumpida por la pandemia del Covid 19, dificultando el contacto y el vínculo pedagógico con los estudiantes que a la postre serían partícipes de este proyecto. Es en este contexto, que fue necesario valerse de los recursos y medios tecnológicos posibles para desarrollar esta investigación, procurando sortear de la mejor manera todas las limitantes que se presentaron durante el transcurso de la práctica pedagógica. A continuación, se dan a conocer los hallazgos.

6.1 Capítulo I: La experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana

6.1.1 La transición educativa

Los resultados aquí expuestos fueron analizados, comprendidos y cruzados con base a la perspectiva teórica desarrollada en el horizonte conceptual y los antecedentes teóricos, es así como vale la pena traer a colación lo que refiere Unicef (2012), la cual considera que la transición educativa es un cambio en relación a las actividades escolares y a las formas de aprendizaje, por lo tanto requiere del estudiante una adaptación a nuevos procesos, teniendo en cuenta que estos acrecientan las responsabilidades académicas.

Para lo anterior, se implementó una red sistémica que servirá como hoja de ruta en la introducción de cada capítulo. A continuación, se presenta la correspondiente al primer capítulo.



Red sistémica 1

6.1.1.1 Lo que piensan los estudiantes

La información recolectada respecto a esta categoría en las voces de los estudiantes, permitió conocer cómo fue el proceso de la transición de lo rural a lo urbano. Estos manifestaron principalmente la dificultad que presentaban para adaptarse a nuevos compañeros, amistades y docentes, puesto que, les era muy difícil acomodarse a las nuevas dinámicas repentinas a las cuales se veían enfrentados; dejar a los compañeros con los que siempre habían estudiado, construir vínculos pedagógicos con docentes con quienes nunca habían compartido, todo ello en un contexto donde en algunas ocasiones eran opacados por venir de la ruralidad.

Desde la posición de Hurtado & Estupiñán (2020), la transición en el contexto educativo abarca factores como la capacidad de adaptación, la visión positiva del cambio, la apertura a las oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, y la disposición para establecer nuevas relaciones sociales con pares y con adultos, lo cual, se constituye en nexos o canales para afrontar los sucesos que se presenten con el propósito de responder a los desafíos académicos.

Ahora bien, una de las primeras dificultades que expresaron, fue el hecho de adaptarse al contexto urbano en tanto este se presenta como novedad. Es necesario tener en cuenta, que el cambio de un ambiente a otro resulta ser demasiado abrupto, dado que es un lugar nuevo para ellos, por lo tanto, no están acostumbrados a las diferentes formas de vida ni a los métodos de enseñanza que se imparten en la urbanidad.

Este tipo de cambios abarcan aspectos que van desde las dinámicas de relacionamiento interpersonal hasta las dinámicas propias de las instituciones y del currículo, en este sentido, Pereira y Pooley (2007) indican lo complejo que resulta para los alumnos construir vínculos de amistad y confianza con sus nuevos compañeros, docentes y la comunidad educativa en general en un entorno desconocido. Así entonces, dicho cambio conlleva a enfrentarse a nuevas representaciones de vida a las cuales cada individuo va asimilándose de manera diferente, de acuerdo a sus capacidades de relacionamiento con el otro y las experiencias vividas.

En este sentido, Gimeno (1997) argumenta que el propósito de las transiciones escolares es la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias nuevas para desenvolverse en el mundo social, académico y personal. De ahí que, el apoyo de la comunidad educativa es determinante en lo correspondiente al mejoramiento escolar, la adaptación y el éxito en esta nueva etapa académica. Por su parte Alvarado (2009), destaca la mirada sociológica de la transición, por medio de la cual

refiere que el alumno edifica su realidad social en la medida que interactúa con los demás y con aquello que lo rodea, por consiguiente, este: “configura sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad) y sus maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad) a través de procesos de individuación y socialización.” (p, 5).

Es así como, a pesar de la dificultad de la transición, los estudiantes consideran que la adaptación ha sido paulatina, sin embargo, la facilidad para relacionarse con los compañeros y docentes puede configurarse como un apoyo fundamental en este proceso, no obstante, se torna más compleja la adaptación si se carece de esta compañía. Al comienzo, es muy difícil hacer amigos porque no se conoce a nadie, y no se tiene confianza con los profesores, sin embargo, en cuanto se van formando las amistades y vínculos pedagógicos con los docentes, el contexto se muestra más accesible y cuestiones como la confianza, la participación y el estado anímico se ven reflejadas en comportamientos positivos dentro del aula de clase.

Al respecto Bereziartua y Odriozola (2017), destacan la incidencia que tiene el componente social con el fin de llevar a cabo una transición armoniosa, entendiendo que las relaciones que el estudiante desarrolla en su entorno, influyen en el manejo de emociones y sus comportamientos en relación a las dinámicas académicas. Desde la perspectiva de los investigadores, es crucial que se compenetren amistosamente con sus nuevos compañeros y docentes si se desea que su transición se convierta en una experiencia positiva.

También, la tristeza ha sido parte de este proceso, pues han manifestado que el cambiar de contexto educativo y social, no sólo configura una dificultad, sino también, significa el abandono de la vida que hasta el momento han tenido; los recuerdos, las sensaciones, los lugares que en un principio les eran tan propios y tan conocidos, de un momento a otro ya no están. Asimismo, esa confianza y cariño que le han tenido a su único profe durante tanto tiempo, de nuevo, desaparece para ser reemplazada por una variedad de docentes que apenas están conociendo. Lo anterior afecta la confianza del educando en sí mismo a causa de sentirse solo y agobiado ante una nueva comunidad escolar, y paralelamente, en el aula de clase la relación del mismo con el aprendizaje no se da en un entorno de comodidad y confianza.

Ciertamente, el vínculo con el docente es fundamental al momento de aproximarse al saber, además, un vínculo pedagógico fuerte entre el alumno y el docente, quien es el mediador del conocimiento, resulta clave en el encuentro del estudiante con el saber. Es así pues, como no

resulta extraño que sea la tristeza uno de los sentimientos que se manifiestan en la vida escolar y personal del educando. Naturalmente, dejar tanto atrás se define con la palabra tristeza.

En esta medida, Álvarez et al (2018) difieren en lo correspondiente a la disminución de la motivación y el rendimiento académico, puesto que los consideran como consecuencias generales en el proceso de la transición y no como factores únicamente asociados al abandono del hogar y al vínculo pedagógico con los docentes. Si bien no mencionan la tristeza como factor presente en la transición, otros como la ansiedad y la baja autoestima sí influyen en los procesos académicos de estos estudiantes al enfrentarse a lo desconocido.

De igual manera, también expresaron las distintas interacciones que se pueden presentar en las relaciones pedagógicas con sus nuevos docentes, es decir, sentimientos de cariño, actos de negligencia escolar y mayor exigencia en la elaboración y evaluación de deberes escolares. Tales situaciones, se dan sin que algunos docentes urbanos tengan en cuenta que en la ruralidad el modelo es flexible, lo que se traduce en una mayor cantidad de oportunidades para la presentación de los mismos.

Al respecto, Pietarinen (1998), señala que este tipo de dificultades se encuentran asociadas particularmente a los cambios curriculares entre ambos contextos, que, junto con la complejidad organizacional de las instituciones urbanas, entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno en medio de su transición. Desde la postura del investigador, este tipo de conflictos deben mediarse principalmente con el docente, quien a través de espacios de acompañamiento puede reducir las falencias en la formación del educando.

Se destaca a su vez, que en la ruralidad hay un mayor énfasis en el trabajo cooperativo y tienen una relación más íntima con su docente, no solo a nivel curricular y de estudio, sino también a nivel personal, lo que quiere decir que, el docente establece un contacto más cercano tanto con el estudiante como con la comunidad educativa, puesto que conoce sus estilos de vida y las formas de relacionarse en su entorno.

Otro aspecto a mencionar, es la dificultad al enfrentarse a unas dinámicas de enseñanza diferentes a las que se trabajaban en el área rural. Con esto en mente, manifiestan que algunos docentes urbanos no se detienen tanto en las explicaciones, y el ritmo de enseñanza de las temáticas es más acelerado, según manifiesta XL: “Con mis docentes, [en referencia a los docentes

urbanos], algunos eran como más cariñosos y me explicaban muy bien y les entendía muy bien, otros eran muy estrictos y no les entendía casi nada” (comunicación personal, 28 de agosto ,2021). Lo anterior, genera un conflicto en el aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta que en la ruralidad trabajan a su propio ritmo, siendo así que, si sumado al cambio no se adecua un ritmo progresivo para la enseñanza del estudiante, la dificultad en su transición será mayor.

En consecuencia, vale la pena traer a colación a Pietarinen (1998), y a Pereira y Pooley (2007), quienes enuncian la importancia de tener en cuenta las nuevas formas de enseñanza y organización curricular, dado que las adaptaciones a este tipo de cambios requieren de tiempo para que se logren de manera eficaz. Ciertamente, la mayoría de estos alumnos cambian de un sistema a otro de manera abrupta, por ello resulta fundamental que tanto la Institución Educativa como los docentes propongan estrategias a través de las cuales los educandos se habitúen a ellas.

Por último, otra de las dificultades que resaltan, es el estudio de las asignaturas de manera más específica y compleja, de ahí que, al momento de las explicaciones en el aula de clase, hay menos comprensión de estos temas por parte de los estudiantes. Si se comparan ambos contextos, en el rural se cuenta la mayoría de veces con un solo docente, ello repercute de manera negativa en la profundidad y tiempo de estudio que se dedica a cada asignatura, abordando normalmente la generalidad de los temas; por el contrario, en la urbanidad suele asignarse un docente para cada área, permitiendo así una mayor profundización y estudio sobre el currículo. Evidentemente, ambos contextos difieren el uno del otro en por lo menos la intensidad horaria, la disponibilidad de docentes y la profundización del conocimiento, convirtiéndose así en una desventaja que, de no prestarle la debida atención y acompañamiento, obstaculizará la adaptación a este nuevo entorno.

6.1.1.2 Lo que piensan los docentes cooperadores

En esta medida, es oportuno traer a colación las voces de los docentes cooperadores que participaron en este proyecto, los cuales, desde su postura, dieron aportes significativos a esta investigación.

De acuerdo con Gairín (2005), apropiarse y pensar las transiciones trae consigo en primer lugar una reflexión sobre los aspectos curriculares y pedagógicos, y en segundo lugar un trabajo interinstitucional en el que se procure disminuir la discontinuidad de estos, permitiendo así un tránsito y una adaptación menos compleja.

De este modo, una de las cuestiones que manifestaron los docentes, fue el miedo por parte de los estudiantes a causa de enfrentarse a un contexto nuevo, en otras palabras, llegar a un aula de clase donde hay compañeros y docentes que no conocen genera incertidumbre por enfrentarse a lo desconocido, lo que se manifiesta a través de las dificultades en el relacionamiento, la participación y la entrega de deberes académicos.

Visto de esta manera, lo aquí expresado se encuentra en sincronía con lo que manifestaron los alumnos, en lo referente a los obstáculos que se presentan en el plano emocional de todo este proceso; el miedo, la incertidumbre y la tristeza son sentimientos que no solamente se dan en el educando, sino que también son posibles de observar a través de la mirada pedagógica del maestro. Es allí donde no solamente es importante reconocerlo, sino pues conforme Álvarez et al (2018) de no llevar a cabo un proceso acompañado es posible que se den otras consecuencias como la baja autoestima y la ansiedad.

En sintonía con lo anterior, otro aspecto a referir es la timidez en la participación en cuanto a manifestar sus opiniones y también al relacionarse con los demás; asimismo, sienten temor al momento de exponer a causa del qué dirán los compañeros, o si por algún motivo algo que ellos expresen se convierta en objeto de burla, en palabras de CAH, una de las dificultades: “[...] es que como llegan tan tímidos, el proceso de participación oral en clase y de lectura en voz alta es más bien lento, por el temor al qué dirán, pero esto lo van superando poco a poco” (comunicación personal, 19 de mayo, 2021).

Desde esta perspectiva, Álvarez et al. (2013) postulan que la transición educativa debe partir de: “Una acción orientadora coordinada que permite disponer las cosas de forma metódica, y establecer un sistema organizativo de interrelaciones de tipo técnico-profesional y jerárquico (plasmado en organigramas), que posibilite la información y de vías de participación.” (p,4).

Es así como, los docentes manifestaron que desde la labor pedagógica se deben emplear los recursos tecnológicos como una forma de posibilitar una transición armoniosa; de esta manera, los materiales del PTA y los contenidos de Colombia Aprende se presentan como recursos para implementar en este proceso, el cual puede orientarse desde el aula de clase y desde los hogares de cada estudiante como trabajo autónomo con la compañía de sus familias.

En ese mismo sentido, la actitud positiva del docente hacia el alumno rural contribuye asertivamente a que esa transición armoniosa sea efectiva, tal como lo manifiesta JS: “[...] entonces pienso que es primero hacerlo sentir muy bien y que produzca y mostrarle interés por aquello que nos produce” (comunicación verbal, 30 de agosto, 2021), destacando así el papel preponderante del docente en el proceso de transición del alumnado.

Dicho precedente, se articula con la mirada psicoanalítica de Alvarado (2009), que propone un interés por las necesidades individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, en esta medida, el interés por las mismas acerca más al docente y al alumno a nivel pedagógico y curricular, además de que acrecienta la sensación de reconocimiento e importancia por el alumno. Siendo así que, la relación entre los agentes educativos y el educando permite una adecuada transición en la medida en que se lleve a cabo el encuentro cercano y fructífero con el otro.

Finalmente, es de resaltar que, desde la perspectiva de los docentes, dichos estudiantes demuestran una actitud positiva y dispuesta frente al aprendizaje, lo cual se constata mediante aspectos como la actitud en clase y la responsabilidad con la que llevan a cabo sus deberes académicos, además de lo anterior, son alumnos que desde el contexto que provienen aportan nuevos conocimientos a los compañeros y docentes.

6.1.1.3 Lo que piensan los directivos docentes

De esta manera, resulta oportuno traer a colación las voces de los directivos docentes que participaron en este proyecto, los cuales, desde su postura, dieron aportes significativos a esta investigación.

Una de las primeras cuestiones que los directivos docentes mencionan, es la dificultad que presentan los estudiantes de la ruralidad en su transición debido a la fragmentación del sistema educativo entre niveles escolares, es decir, según lo que plantean, el nivel de educación media no se encuentra en sincronía con el nivel de educación superior en Colombia. Lo que se evidencia en la diversidad de los modelos educativos no solo entre el contexto urbano sino también entre el rural, esto a razón de que las dinámicas de enseñanza, el currículum, los proyectos pedagógicos, los proyectos productivos, las políticas educativas, entre otros, son de elección de cada establecimiento educativo, de ahí que, incluso cuando hay una malla curricular general para cada

municipio o departamento, la implementación de la misma difiere sustancialmente de un colegio a otro o de un contexto a otro.

Ahora bien, tanto los docentes cooperadores como los directivos docentes coinciden en que estas discrepancias en los modelos de enseñanza y la forma en que se llevan a cabo las propuestas curriculares, influyen de manera directa y significativa en la formación académica de los educandos en aspectos como la relación con el saber y los ritmos de aprendizaje; hecho que se encuentra en sintonía con lo citado en Bereziartua y Odriozola (2017).

Por otro lado, González et al. (2019) consideran que la transición educativa puede ser de dos tipos. En primer lugar, se habla de la continuidad vertical, y corresponde a “Los momentos de transición de un nivel educativo a otro” (p, 4). En segundo lugar, la continuidad horizontal, que corresponde al “periodo de escolarización completo que engloba, tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado), como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones” (p, 4). Es así como, es preciso destacar que ambas continuidades deben estar relacionadas y conectadas conjuntamente de forma armoniosa, para que se logre una interacción oportuna con la comunidad académica que hace parte del proceso de transición del educando.

Debido a lo anterior, los directivos docentes consideran, que los estudiantes requieren más acompañamiento en procura de una adaptación armoniosa y se sientan motivados en su nueva etapa educativa. Entendiendo que, si el estudiante se siente cómodo y apoyado en su transición, le será más fácil asimilarse a su nuevo entorno estudiantil. Desde la perspectiva de JC es necesario: “motivar a esos estudiantes para que realmente se vinculen con el proceso porque sabemos que son dos contextos muy diferentes hablar de ruralidad y hablar de la parte urbana, sabemos que son costumbres, culturas totalmente diferentes” (comunicación personal, 31 de agosto, 2021).

Igualmente, Pietarinen (1998) y Hernández & Raczynski (2014) se muestran de acuerdo con dicha postura, al enfatizar la importancia del acompañamiento institucional en tanto ello le brindará al educando un espacio de confianza y apoyo, además de aportar herramientas que le permitan adaptarse adecuadamente al contexto educativo. El hacer sentir al alumno como importante y reconocido en la I.E es clave fundamental para la compenetración del mismo en el nuevo entorno.

Es así como, buscando dar respuesta a lo anterior desde la I.E Pueblo nuevo, se ofrece una variada oferta educativa para los educandos que llegan desde la ruralidad o desde cualquier otro lugar, es decir, les brindan la oportunidad de acceder a las diferentes jornadas y modalidades que se ofertan con el fin de que puedan culminar sus estudios con éxito y no se dé el caso de la deserción escolar.

En cuanto a lo anterior, Alvarado (2009) postula una mirada política, entendiendo esta como la interacción que se da entre los distintos escenarios educativos y la forma en que el estudiante se apropia de los programas académicos y se relaciona diariamente con los demás, es así como, es deber de las Instituciones Educativas y comunidad educativa proveer de propuestas escolares con el fin de que el educando acceda a estas, logrando así cubrir sus necesidades de acuerdo a sus intereses y disponibilidad.

6.1.2 Transición educativa rural

Una vez presentada la categoría anterior, vale la pena introducirse a lo correspondiente de la transición educativa rural, donde de igual manera, se hará mención a las voces de los actores anteriormente mencionados.

6.1.2.1 Las voces de los estudiantes

Si bien, anteriormente se mencionó la tristeza que embargaba la vida de estos estudiantes por el cambio, otro aspecto reiterativo fue ese sentimiento de nostalgia que les acompañaba cada que recordaban su lugar de origen; este fue el contexto en el que crecieron e hicieron sus primeras amistades, en el que experimentaron sus primeras vivencias educativas, es por ello que, es plenamente comprensible que ese cambio tan drástico se represente en ellos como ese sentimiento prolongado de nostalgia e inseguridad. Entonces, de acuerdo con Anderson et al. (2000), este suceso puede categorizarse como el momento inicial de la transición, el cual se entiende como el contexto del que procede el sujeto, es decir, esa etapa en la que el alumno todavía se encuentra dentro de su zona de confort y mantiene las dinámicas de vida y académicas a las que está acostumbrado.

La cuestión propia en lo correspondiente a la transición rural, es que el cambio de contexto es radicalmente diferente, es decir, son dinámicas opuestas que van desde la manera de convivir en comunidad hasta la forma de relacionarse educativamente. Desde el punto de vista de Ames y

Rojas (2011), aluden que al momento del estudiante llegar desde un contexto rural vivencian situaciones de cambio que generan en ellos desencuentros con el aprendizaje y sensaciones de inseguridad, lo que dificulta la oportuna adaptación en la urbanidad.

Respecto a lo anterior, el uso de las cartillas es probablemente el recurso escolar más significativo, precisamente porque a través de estas es que se da la mayor interacción con el conocimiento por parte del estudiante. Tal dinámica, se repite durante todo el año escolar y en cada grado, siendo así que incluso cuando este no asiste a clases, puede continuar de manera autónoma sus estudios en el hogar o retomar desde su último avance, según lo refiere XL: “Es que allá no leíamos casi nada por ejemplo obras literarias, no veíamos nada de eso, acá sí, no exponíamos tanto, allá trabajamos en guías” (comunicación personal, 28 de agosto, 2021).

Evidentemente, es una dinámica que difiere de manera importante en comparación al contexto urbano, y no resulta ser la única, puesto que los horarios también constituyen una diferencia, en el caso de la urbanidad los períodos de clase de la secundaria inician desde las horas de la tarde hasta la noche, mientras que en la ruralidad son más cortos y generalmente se dan en las horas de la mañana hasta el mediodía.

Otro aspecto a mencionar, es la articulación de varios grados en una misma aula de clase, lo que permite que las dinámicas escolares se transversalicen en relación al contenido de algunas materias, por ejemplo, asignaturas como ética, religión, cátedra de la paz, tecnología, emprendimiento y ed. física suelen ser impartidas en conjunto sin distinción de grados, en esta medida, KC afirma que: “En la escuela de la vereda eran todas las cosas muy distintas porque acá en el pueblo estudiaban un solo grupo y allá estudiaban tres grupos en un solo salón, eran cosas muy distintas” (comunicación personal, 24 de mayo, 2021). Según Pietarinen (1998), estas prácticas pueden asociarse a lo denominado como gestión de aula, cuestión que enfatiza como uno de los problemas asociados a la transición en clave de los diversos cambios escolares.

Dicho lo anterior, en la ruralidad se evidencia más el trabajo cooperativo, por lo tanto, al momento de enfrentarse de forma individual a los deberes académicos en la urbanidad, les amerita un mayor esfuerzo el saber que deben cumplir con sus obligaciones académicas por su propia cuenta, sin la ayuda de los demás compañeros de clase que en variadas ocasiones son los que dirigen e impulsan el grupo en el aula. En consecuencia, la pérdida en el círculo afectivo y amistoso es posible que derive en frustración e incertidumbre.

En sintonía con lo anterior, los estudiantes también expresaron que este tránsito requiere de más responsabilidad en las labores escolares porque aumenta la carga académica; en la ruralidad el docente organiza las actividades para cada periodo y asigna una fecha para las entregas, de tal manera que los compromisos académicos se distribuyen progresivamente durante todo el periodo. Ahora bien, si comparamos esta dinámica a lo urbano, es necesario indicar que cada docente distribuye dicha carga de acuerdo a su plan de estudios, sin encontrarse necesariamente en sincronía con los demás compromisos académicos en las otras asignaturas. Tal panorama genera una situación compleja de asimilar en el estudiante, debido a que es un cambio significativamente repentino en su ritmo de aprendizaje.

Respecto a esto Pereira y Pooley (2007), señalan que tales situaciones tienen incidencia en el desempeño académico y también en la motivación del estudiante frente a este nuevo desafío; si bien se ha enfatizado la voluntad y compromiso de los estudiantes rurales, el dejar todo este proceso únicamente sobre los hombros de los mismos no garantiza la transición armónica, por el contrario, es posible que ocasione una experiencia desalentadora.

Un último aspecto a mencionar, siguiendo a Anderson et al. (2000), corresponde al momento de transición, refiriéndose este a cuando el sujeto está inmerso en el proceso o experiencia como tal. Dicha cuestión puede evidenciarse a partir de la diversidad en el currículo entre ambos contextos, por ejemplo, en la ruralidad los contenidos se presentan de manera general, por el contrario, en la urbanidad las áreas son más específicas en el estudio de cada temática. De acuerdo con lo expresado, se da el caso de que algunas asignaturas se dan en conjunto, más al estar en el contexto urbano, se desarrollan de forma individual; tal como lo dice XL: “allá matemáticas, acá aritmética, allá ciencias naturales, acá biología y tengo más materias y algunas son separadas, por ejemplo, sociales es separada de historia, allá tenía tres materias juntas que era ética y valores, cátedra y religión, acá están separadas” (comunicación personal, 28 de agosto, 2021).

En sintonía con lo anterior, asignaturas como español, matemáticas, inglés y tecnología configuraron desafíos mayores para los educandos, teniendo como raíz de ello la complejidad y profundización exigidas en el contexto urbano; por su parte KC narra:

Las materias que más me dificultaron fueron matemáticas y español porque allá en la vereda no nos enseñaban matemáticas y acá nos enseñaban matemáticas las sumas las restas y todo eso y en español porque allá era más que todo la profesora nos leía a

nosotros, nosotros hacíamos planas para mejorar la letra y todo eso y acá uno tenía que leer que escribir y todo. (comunicación personal, 24 de mayo, 2021).

Y según MC: Las materias que más se me dificultaron fueron inglés y matemáticas porque en matemáticas enseñaban ya multiplicaciones y divisiones cosa que allá no me enseñaban. (comunicación personal, 2 de abril, 2021). Este precedente, advierte sobre una situación en la cual el estudiante se siente confundido y extrañado por estas nuevas formas de aprender; lograr asimilar tantas asignaturas y sus dinámicas en el corto tiempo en el cual se les exige la misma regularidad que cualquier otro estudiante, puede resultar en una situación frustrante y complicada en ese proceso a largo plazo que resulta ser la adaptación y transición del mismo.

Para finalizar, es necesario traer a colación el último momento que refiere Anderson et al. (2000), cuando propone lo referente a la post transición, entendido como la integración efectiva del estudiante en el nuevo contexto social y académico, no obstante, de acuerdo a la información recolectada, los alumnos participantes aún no han realizado su transición efectiva, ello debido a los problemas académicos que manifestaron durante la realización del proyecto y que aquí se han esbozado. También, a ello se sumó los inconvenientes escolares a causa de la pandemia por Covid 19 y el paro nacional de docentes, dificultando aún más la adaptación y transición del estudiante.

6.1.2.2 Las voces de los docentes cooperadores

En lo correspondiente a la postura de los docentes cooperadores, enuncian que el número de estudiantes en el colegio urbano es un hecho abrumador para los que llegan desde la vereda. En otras palabras, dichos alumnos han convivido en una dinámica de aprendizaje comunitaria y cooperativa en donde el número reducido de estudiantes les ha enseñado a compartir y a extender lazos educativos y personales, como lo expone CH: “también les es difícil adaptarse a sus compañeros, puesto que en vereda son pocos, entre 7 a 12 estudiantes en un aula, en cambio en el municipio se evidencia desde 30 a 50 compañeros de estudio en un salón” (comunicación personal, 19 de mayo, 2021). Esto, no solamente se relaciona con la dificultad para hacer amigos o no tenerlos, sino pues, que trasciende hasta las formas de relacionamiento social y en comunidad.

Así, al llegar a la urbanidad, no solo es el inconveniente para hacer amigos, como ya se ha mencionado, pues paralelamente surge el obstáculo para sentirse como parte de una comunidad, para extender esos lazos íntimos y educativos que ya no están. Al respecto, el número de

estudiantes no es solo un inconveniente relacionado con los vínculos amistosos, lo es de igual forma al no sentirse perteneciente a una comunidad.

Seguidamente, en lo que concierne a los temas ya abordados respecto a las dinámicas curriculares y el multiprofesorado, existe sincronía entre lo que piensan los docentes y los estudiantes, pues previamente estos se identificaron como impedimentos significativos en la transición, en tanto que están asociados a las relaciones de confianza, enseñanza, aprendizaje y trabajo cooperativo. En consideración a lo anterior tómesese en cuenta lo que afirma CH:

La mayor dificultad que he observado es en primer lugar la adaptación de algunos estudiantes al sistema educativo urbano, puesto que en la mayoría de veredas no hay profesorado porque hay uno o dos docentes quienes dan todas las materias, en cambio en el municipio el educando debe adaptarse a que hay diferentes profesores por cada materia. (comunicación personal, 19 mayo, 2021). Reafirmandose así lo planteado por estos actores académicos en cuanto a las similitudes expresadas.

6.1.2.3 Las voces de los directivos docentes

Desde la mirada de los directivos docentes hay un aspecto crucial en este tipo de transición, esto es la dificultad por la monodocencia, ya expresada anteriormente. Bien se conoce que los modelos flexibles son orientados en el área rural por uno o varios docentes según el número de estudiantes matriculados en cada institución; como lo establece el decreto 3020 de 2002 en su artículo 11: “ Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural” En este sentido, es responsabilidad del docente llevar a cabo la enseñanza en todas las áreas del conocimiento que allí se imparten, cuando en la mayoría de las ocasiones dicho docente solo cuenta con profesionalización en una sola área del conocimiento.

Tal cuestión, resulta en una evidente dificultad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, entendiendo que un solo docente se da a la tarea de ser competente en la mediación de conocimientos para los cuales no está capacitado, en palabras de RI: “algunos contenidos, temas, logros quedan pendientes porque a un profesor del área rural le queda imposible trabajar de 6° a 9°, trabajar cada uno de esos grados con una cantidad de estudiantes y póngale todas las áreas” (comunicación personal, 15 de junio, 2021) . Partiendo de lo anterior, es así como se generan diversos vacíos educativos en la formación del alumno, no por falta de voluntad o de

interés sino por las dificultades a nivel didáctico, de tiempo, de conocimiento, entre otros. Lo cual se ve reflejado en el estudiante rural una vez llega al contexto urbano.

No obstante, los directivos docentes también resaltan que no todos los estudiantes provenientes de la ruralidad presentan estas dificultades, hay algunos cuyo desempeño académico es superior y obtienen muy buenos resultados en su ciclo escolar, puesto que demuestran voluntad y son abiertos al aprendizaje, según RI:

Son personas que verdaderamente están aprovechando la educación, su formación, son personas que de verdad quieren salir adelante y acá lo han demostrado porque los estudiantes más serios, comprometidos y respetuosos son los estudiantes que vienen tanto del grado 5° a 6° que llegan a la jornada de la tarde (comunicación personal, 15 de junio, 2021).

En síntesis, desde las voces de estos actores, la dificultad relacionada a la monodocencia y los déficits que se generan a causa de esto, son una de las complicaciones más relevantes respecto a la transición educativa rural. Lo anterior, no son situaciones que puedan resolverse por la voluntad o el querer por parte de algunos de estos actores académicos, pues la problemática también parte desde una cuestión estructural y legal propia del sistema educativo.

6.1.3 Consideraciones generales

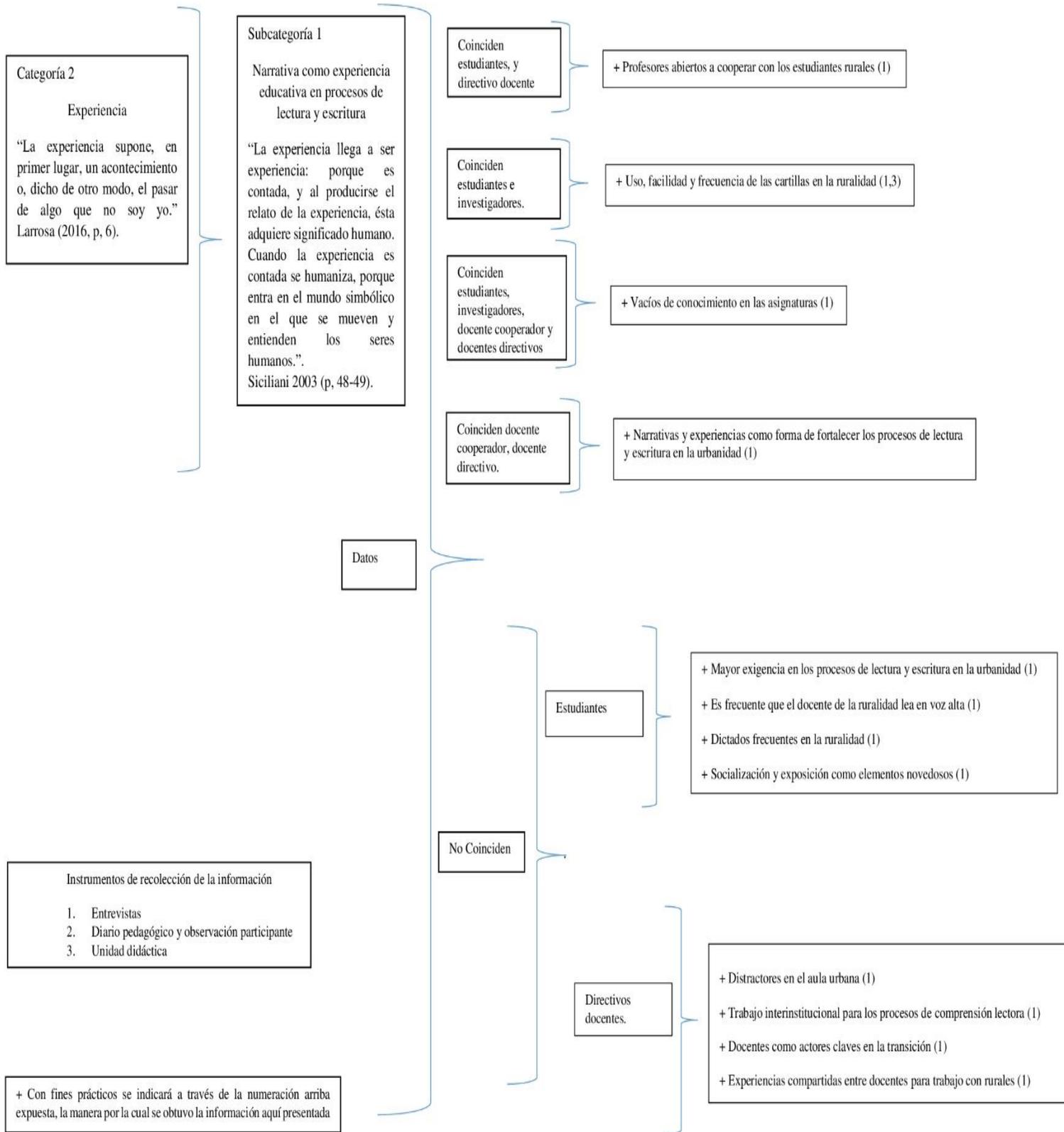
El desarrollo del capítulo aquí presentado ha permitido conocer los aspectos considerados claves en el proceso de la transición educativa, posibilitando así dar tratamiento al primer objetivo, el cual consistió en identificar la experiencia de la transición educativa que realizan los estudiantes desde el área rural a la urbana, sumando paralelamente las consideraciones de los docentes cooperadores y directivos docentes de la I.E Pueblo Nuevo.

De este modo, lo expuesto en la red sistémica se encontró en su gran mayoría en concordancia con lo propuesto desde los antecedentes teóricos y el marco conceptual, en donde se tuvo en cuenta aspectos a nivel curricular, comunitario y personal, permitiendo así caracterizar el porqué y el cómo suceden dichos aspectos. Es así cómo, luego de lo anteriormente enunciado puede finalizarse este apartado habiendo dado tratamiento a lo propuesto desde el primer objetivo específico.

6.2 Capítulo II: Las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas

6.2.1 *La experiencia*

Los resultados aquí expuestos tienen como fundamento las voces de los participantes, las cuales fueron analizadas, comprendidas y cruzadas con base a la perspectiva teórica desarrollada en el horizonte conceptual y los antecedentes teóricos. Ahora bien, retomando a Larrosa (2016), se comprende que la experiencia es un acontecimiento que se da en la vida de un individuo de manera imprevista, lo que quiere decir que es algo que no depende del sujeto, ni es una proyección de sí mismo, por extensión, el sujeto es un ser que *padece* la experiencia y a partir de la misma reconfigura su vida. Se presenta la red sistémica correspondiente a este capítulo.



Red sistémica 2

6.2.1.1 La experiencia de los estudiantes

En cuanto a la información brindada por los participantes, en este caso los alumnos, una de las primeras situaciones que lograron experimentar fue la cooperación por parte de los docentes respecto a la especificidad de las temáticas que resultan nuevas para ellos, es decir, cuando no logran comprender o están teniendo algún problema con la realización de una actividad, la mayoría de las veces el docente les explica cómo se debe realizar, por ejemplo, cuando una de las participantes salió a leer en voz alta, el docente intervino para instruirle cómo y cuándo hacer las pausas. En palabras de XL: “acá están pendientes cuando uno lee, el profesor le explica a uno cuando las pausas que uno tiene que hacer, según el signo de puntuación” (comunicación personal, 28 de agosto, 2021).

Visto de este modo, la corrección y acompañamiento produce en el alumno un reconocimiento e importancia a su proceso de aprendizaje, desembocando ello un mejoramiento de los resultados académicos, además, permite establecer un vínculo de mayor confianza y motivación entre el docente y el estudiante, fortaleciéndose así la relación pedagógica, en consecuencia, el educando se siente libre de presentar sus preguntas en clase sin ningún temor o expresar su dificultad en la comprensión de algún tema en específico. Ese “estar pendiente” se traduce en el sentir del alumno como el interés por parte del docente en lo que hace, en cómo se desarrolla, en los obstáculos que presenta y cómo los supera efectivamente.

Por tanto, es prudente mencionar a Velásquez (2006, p 11) en lo referente al papel tan importante que juega el docente en la experiencia educativa del alumno y cómo abre las posibilidades o alternativas para que este logre un acercamiento con el aprendizaje, considerando que el docente: “da cuenta de la acción educativa, de su orientación en ella como intelectual crítico y transformativo y de su intervención como ciudadano en la vida pública democrática”. En otros términos, el docente como orientador e intermediador entre los contenidos y el alumno, tiene la tarea de formar y acompañar en la transformación de los procesos escolares y relacionarlos con la vida cotidiana.

En lo concerniente a las diferencias entre lo rural y lo urbano frente a las dinámicas de enseñanza, aspectos como la socialización y la exposición causan en los estudiantes una novedad, por cuanto en la zona urbana estas metodologías son muy utilizadas para dar cuenta del desarrollo de los temas en cada periodo académico, es así como la mayoría de los docentes del área urbana

proponen entre sus planeaciones de clase exposiciones por grupos, abarcando varios temas desde las voces de los estudiantes. A pesar de que para ellos es una dinámica a la cual no están acostumbrados, la ven de manera positiva, puesto que ello les permite apropiarse del tema, participar e intervenir en clase, situación que posibilita el trabajo cooperativo al que han estado familiarizados.

Si lo anterior se toma en cuenta desde la conceptualización de Velásquez (2006, p 4), puede entonces establecerse un vínculo con lo denominado como experiencia educativa, entendiéndose como una: “una acción de intervención en la realidad educativa para provocar acontecimientos educativos” es decir, el educando en esa interacción con el nuevo mundo escolar encuentra otras formas y acciones de adquirir un aprendizaje y de relacionarse con el otro. La experiencia, entonces, forma y permite desarrollar nuevas capacidades o competencias necesarias para interactuar en el nuevo entorno educativo, y se configura a su vez, espacios de aprendizaje en los que se crece como estudiante, compañero y sujeto.

Cabe señalar, que de manera paulatina el estudiante se va acoplado a las nuevas estrategias que se implementan en las distintas áreas, puesto que la enseñanza por parte de varios docentes en las distintas materias facilita el proceso de aprendizaje y la especificidad del mismo, así pues, los participantes consideran que este hecho ayuda a un mejor desarrollo y ampliación de los conocimientos, en palabras de XL” Lo bueno de estar en el colegio urbano es que aprendo más, pues tengo más materias que nunca había visto” (comunicación personal, 28 de agosto, 2021). Aunque en un principio la especificidad y el multiprofesorado suelen ser abrumadores para el educando, lo cierto es que la expectativa por nuevos aprendizajes se presenta como una buena motivación para los mismos.

6.2.1.2 La experiencia de los docentes cooperadores

Partiendo de las voces de los docentes cooperadores se pueden rescatar aspectos que son relevantes y demuestran las experiencias que se llevan a cabo en el proceso de transición. Tomando las palabras de Larrosa (2006), la experiencia es eso que sucede en la persona, como un acontecimiento íntimo que se da en lo profundo del sujeto, en otros términos, es una cuestión propia de cada individuo. Es por ello que es preciso nombrar la experiencia que se obtuvo de estos participantes en la investigación, puesto que cada uno las vive, expresa y siente de distintas maneras. Para empezar, es importante retomar la percepción que han tenido los docentes al

momento de tener en su aula estudiantes provenientes de la ruralidad, es decir, cuál es su actitud, comportamiento y métodos de enseñanza para nivelar estos educandos.

En la opinión de CH, refiriéndose a los asuntos de la nivelación, revela que: “siendo sincero no es como recurrente que nosotros los docentes hagamos eso con los estudiantes porque un docente que trate de nivelar un estudiante es porque va a tener la capacidad o el tiempo para ir a extraclase” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). De ahí que, si bien es cierto que el docente implementa distintas formas para abordar sus temáticas en clase con el fin de que todos logren sus aprendizajes, la generación de los espacios de nivelación extraclase dependen de la voluntad del mismo, lo cual puede poner en desventaja la adaptación del educando que por diversos motivos no logre adquirir de las sesiones de clase todas las herramientas que necesita. En dicha situación, el estudiante dependería de su propia motivación e iniciativa para concertar con su docente espacios extraclases de nivelación, los cuales por diversas razones no podrían darse, sea ya por la timidez del mismo alumno o por la negativa del docente.

Ahora bien, lo anterior es una responsabilidad que no debe recaer únicamente en el docente como mediador del conocimiento, la Institución Educativa también debe implementar estrategias que ayuden a que en estos educandos exista un equilibrio y estén en igualdad de condiciones con los estudiantes que llevan sus estudios desde siempre en la sede principal, como lo reitera CH, esta nivelación no se da: “a no ser que la Institución Educativa también de alguna u otra forma obligue al docente a que lo haga” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). Por este motivo, es indispensable que exista un trabajo mancomunado entre ambas partes para que se puedan generar espacios de aprendizaje más propicios que favorezcan las condiciones de adaptación de los estudiantes.

Con esto en mente, Duque (2018) sostiene que cuando los estudiantes vivencian este proceso de transición, no abandonan su identidad en contextos urbanos, sino que sienten que las circunstancias y los lugares empiezan a configurar en ellos otras formas de actuar, es ahí, en esos cambios presentes en los educandos donde tanto el docente, los padres de familia y la Institución Educativa deben estar en sintonía para favorecer los aprendizajes, tomar en cuenta el contexto del que vienen, transformarlo y adecuarlo a la novedad en la que ahora se encuentran, y tomar en cuenta paralelamente sus intereses.

Simultáneamente, otra experiencia en las que se ven inmersos los docentes tiene que ver con las estrategias implementadas al momento de recibir un estudiante rural, es decir, la identificación y valoración que hacen de las falencias de estos alumnos. Tal como lo hace notar CH, “En el aula de clase cuando llega un estudiante que le hace falta ciertas competencias de comprensión de lectura o de escritura, lo que yo he hecho es sugerirle al padre de familia que haga algunos ejercicios” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). Desde esta mirada, para el docente el apoyo de los padres de familia se convierte en una forma de ayudar al alumno en la transición, puesto que si esto es responsabilidad de ambas partes será más fácil dar tratamiento al déficit de conocimiento del alumno y paralelamente se vincula a la familia en el mejoramiento de su proceso estudiantil.

Por otra parte, el contacto recurrente que tiene el docente con el estudiante rural permite reconocer las distintas falencias que presentan a nivel educativo, como lo expresa JS: “está demostrado que los muchachos de la ruralidad llegan con más vacíos en el desarrollo de sus competencias y aprendizajes por muchas situaciones que se presentan” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). En este sentido, el docente es el que tiene la facultad para identificar y ayudar a estos estudiantes, son ellos los que vivencian las situaciones que se presentan en el día a día escolar donde los alumnos en su mayoría se enfrentan a distintas complicaciones al estar en este nuevo entorno educativo. Además, JS nombra que “estos muchachos demandan un apoyo muy especial” si el docente es consciente de esto, estará presente en su ciclo académico y en la forma en que van asimilando el cambio, también generando espacios que fomenten las competencias comunicativas y su desarrollo intelectual.

6.2.1.3 La experiencia de los directivos docentes

Larrosa (2006) expone que la experiencia es causada por una situación o evento emergente, pues como se indicó, lo emergente se configura en lo incontrolable del hecho respecto del sujeto. Es algo que no se controla, es algo que no parte de la voluntad, pero que afecta sea ya positiva o negativamente. Bajo tal presupuesto, la función de la experiencia es transformar, aunque conviene decir que transformar no es solo una palabra por elección léxica, como es conocido gracias a la etimología, el prefijo *trans* deviene en el “*a través de*”, y *formar*, en su significación más básica, habla sobre moldear o dar forma a algo; con esta aclaración se pretende puntualizar sobre el hecho de que el sujeto se moldea o se da forma a través de la experiencia, a través de eso que se presenta arbitrariamente.

Esto conlleva a lo relatado por los directivos docentes respecto a las experiencias de trabajo con estudiantes rurales, un elemento significativo responde a la voluntad que han demostrado la mayoría de docentes para cobijar y ayudar a este tipo de alumnos. Según mencionan, las experiencias han sido importantes y fructíferas tanto para la institución como para los educandos, dado que el trabajo con ellos resulta ser de agrado para los docentes por cuanto son estudiantes atentos, responsables y juiciosos en su comportamiento en el aula de clase y con los deberes académicos; así, en palabras de RI en referencia a este tema: “esas experiencias han sido muy exitosas, muy significativas, muy gratificantes, de verdad que uno habla con los profesores, les encanta trabajar con ellos”(comunicación personal, 15 de junio, 2021).

Tales consideraciones surgen de la interacción que se establece entre el docente y el alumno, por consiguiente, el tener una visión positiva de la práctica pedagógica se configura como un espacio productivo y de crecimiento educativo y personal para los implicados en el mismo. Es así como, mediante una actitud pedagógica, el estudiante logra encontrarse en un contexto que le genera confianza y reconocimiento en su trayecto escolar. Dicho de otra forma, para los directivos docentes, los sentires, las acciones y el relacionamiento de los docentes con los estudiantes provenientes de la ruralidad, aportan nuevas experiencias que enriquecen la labor docente y les proveen satisfacción personal. Además de que resaltan de gran manera el compromiso demostrado por estos alumnos, según lo dicho por JC:

La experiencia nos ha mostrado, por ejemplo, que nuestros estudiantes de sede anexas son más disciplinados, son más juiciosos a la hora de establecer esas rutinas de estudio, son más respetuosos con sus docentes, con el proceso que se lleva pues en cada una de las sedes (comunicación personal, 31 de agosto, 2021).

Tales palabras, permiten retomar el principio de subjetividad en Larrosa (2006), entendido como ese algo que me pasa afectando de manera particular, razón por la cual la experiencia es es propia, y aunque pueda tener puntos de encuentro entre unos y otros, el modo en el que se le padece y pasa por la piel es un hecho único en el sujeto, más la posibilidad de puntos de encuentro entre las vivencias, da paso a discursos de mutuo entendimiento, en donde el consenso y el disenso pueden obrar como mapa de ruta para interactuar con el mundo, para accionar en él.

Con base a lo anteriormente expuesto, también recalcan lo crucial de los docentes como actores clave en el proceso de transición escolar de los educandos. Desde esta mirada, al ser los docentes los directamente implicados en mediar el conocimiento y ser las figuras de saber y autoridad en el aula, las iniciativas que lleven a cabo en pro del alumno rural tendrán una incidencia importante en la motivación y facilidad en el proceso adaptativo del educando. Por consiguiente, si las acciones pedagógicas van dirigidas hacia un reconocimiento y abrigo de ese nuevo alumno, las posibilidades de minimizar las experiencias negativas y maximizar las positivas serán mayores para toda la comunidad educativa.

En sintonía con lo anterior, lo manifestado por Pietarinen (1998) cobra relevancia en sincronía con las palabras de los directivos docentes, en vista de que según este investigador las actitudes y acciones de los docentes hacia a sus alumnos tienen una incidencia crucial en el proceso de aprendizaje y transición del alumno. Asimismo, considera que a través del rol del docente es posible generar ambientes educativos que pueden traducirse en iniciativas, tales como recursos educativos particularizados para estos estudiantes en caso de que estén presentando dificultades complejas con alguna asignatura o aprendizaje, lo que en consecuencia puede reducir significativamente posibles efectos negativos como la desmotivación o el desconcierto en el educando.

No obstante, todas las vivencias no son positivas y llenas de satisfacción, el intentar lograr cierta sincronía entre los modelos educativos que se dan en la ruralidad y los urbanos, ha configurado un verdadero inconveniente en lo relacionado con iniciativas pedagógicas y curriculares que procuren ser de ayuda en el marco de un cambio escolar abrupto y plenamente diferenciado. Anteriormente se tomó como problemática de la transición educativa la cuestión de los modelos pedagógicos, esto ha sido probablemente una de las experiencias más complejas para los directivos docentes que han procurado darle cierta continuidad escolar a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje con las que vienen los alumnos de la ruralidad. En sus palabras, RI comenta:

Como ustedes saben nosotros nos movemos bajo unos modelos flexibles, un modelo tradicional también, hasta modelos conductistas tenemos hoy y eso aún ha sido muy difícil ese paso de un modelo a otro y de verdad que uno como rector y yo que llevo

varios años en este cargo y como maestro uno a veces no sabe ni de dónde coger (comunicación personal, 26 de marzo, 2021).

Dicha experiencia pone de manifiesto que la problemática de los modelos no solo se da en clave del alumno y su dificultad para adaptarse, pues, asimismo hace parte de los inconvenientes a los que como directivos docentes se enfrentan; y en donde la naturaleza diversa de cada uno de estos modelos, sus formas de enseñanza y aprendizaje, y la manera en la cual se organiza el currículo, no generan un espacio de mutua sincronía entre el contexto rural y el urbano, generándose de ese modo dificultades a nivel estructural que no se encuentran al completo dominio de los directivos docentes. Véase lo correspondiente a esto en lo expuesto por Álvarez et al. (2018) cuando advierte que la diferencia entre las estructura organizativas de ambos contextos configuran un obstáculo fundamental en la transición del alumno, y dicho sea de paso, pone en aprietos la voluntad y accionar del directivo docente, debido a que este debe maniobrar entre distintos tipos de estructuras educativas para brindar apoyo educativo en términos de mutuo entendimiento entre las dinámicas propias de la I.E urbana y rural.

Puede agregarse que, el acontecimiento de la experiencia, aun siendo el mismo evento para diversos sujetos, es intangible y los efectos de la misma no operan siguiendo un patrón determinado o una razón particular, hecho que lleva a Larrosa (2006) a proponer que la transformación opera en los sujetos según sus condiciones particulares de vida, según cómo han padecido la experiencia y aprenden de ella. Cuestión que se ve reflejada en las circunstancias y peculiaridades que afectan a los sujetos, mientras que el docente es interpelado en su posición y responsabilidades, el educando lo vive desde su rol propio.

Posteriormente, otro hecho que ponen de manifiesto en el trabajo con los estudiantes rurales es lo correspondiente a los distractores en el aula. Según comentan, en la urbanidad hay cuestiones que desvían la atención de los estudiantes por cuanto son novedad o poco usuales para los mismos; por ejemplo, los amigos con celulares inteligentes conectados a internet en el transcurso del periodo escolar, durante el cual hacen uso de las redes sociales, los juegos móviles o el consumo de contenido audiovisual dentro y fuera de las aulas.

En esta medida, al estudiante rural no estar acostumbrado a dichas distracciones, fácilmente suelen perderse en el orden de la clase, o de las explicaciones del docente, u olvidan hacer apuntes

sobre los deberes escolares o escribir lo que se está dictando. Para los directivos docentes, este tipo de distractores resultan ser problemáticos, más reconocen que no son los estudiantes rurales los únicos afectados puesto que se trata de una generalidad en las interacciones propias de la Institución Educativa, y con el tiempo el educando aprende a regular su comportamiento.

Tal perspectiva resulta peculiar dentro de la información recolectada y cruzada con los antecedentes teóricos, lo que quiere decir que la cuestión de los distractores en el aula no fue descrita por los autores aquí citados y desarrollados, configurándose así un nuevo tópico que conforma una unidad de sentido en la investigación de la transición rural en clave de las voces de directivos docentes.

6.2.2 La experiencia educativa en relación con los procesos de lectura y escritura en clave de la narración

6.2.2.1 Lo que expresan los estudiantes

De acuerdo a las diferentes ofertas educativas que ofrece el Ministerio de Educación Nacional, cada modalidad tiene sus propias estrategias de enseñanza, en el caso de educación rural hay diversas ofertas como por ejemplo Posprimaria una propuesta diseñada para darle continuidad a la educación primaria. Este modelo educativo cuenta con módulos o guías donde de manera detallada se encuentran las temáticas a desarrollar con sus respectivas actividades.

A cada estudiante se le asigna una guía, siendo así, que el estudiante trabaja a su propio ritmo y es autónomo de su aprendizaje, y si el docente se ausenta del aula de clase este continúa con su proceso, es decir, el docente no es el único mediador del conocimiento porque el trabajar en la guía de manera colectiva hace que los conocimientos se intercambian entre compañeros. Por ende, el uso, la facilidad y la frecuencia de los módulos en la ruralidad se convierten para el estudiante en una herramienta fundamental para adquirir el conocimiento, además que paralelamente fomenta la responsabilidad por su propio aprendizaje. Téngase en cuenta que Escuela Nueva implementa: “cartillas formadas por unidades y por guías, las cuales contribuyeron a mejorar la calidad de la educación y le alivió al docente la carga de trabajo y de gasto económico que representaba la elaboración de las guías” MEN (2010).

Otra cuestión que se evidencia en el aula de clase rural, es la lectura en voz alta por parte del docente, como ya se ha mencionado, los estudiantes desarrollan los módulos de manera grupal,

por lo tanto, el docente como mediador entre el estudiante y el módulo, pasa por cada equipo de trabajo y hace una lectura en voz alta del texto que en su momento se está trabajando y luego procede a realizar conjuntamente una socialización de las respectivas preguntas literales, inferenciales y críticas que trae dicho texto, asimismo realiza lectura en voz alta de otros textos como lo expresa KC “allá más que todo la profesora nos leía a nosotros” (comunicación personal, 24 de mayo, 2021), de tal manera, que la interacción que el estudiante tiene con la lectura y la escritura suele ser la que presenta el módulo o cuando el docente les lee.

En consecuencia, cuando el estudiante llega a la urbanidad, su proceso de lectura y escritura se complejiza debido a las exigencias del nuevo contexto, por cuanto en el área rural no se ejercita constantemente estas prácticas de lectoescritura, más bien, se transcribe de la guía y la lectura suele ser propiciada por la voz del maestro, por ello, al llegar a la zona urbana dichas prácticas se tornan difíciles sobre todo cuando el docente es más exigente con ellas, tal como lo dice KC “me pareció muy difícil la escritura porque allá casi no nos enseñaban como los temas de la escritura”. Dicha cuestión también se ha reconocido por parte de los docentes y los directivos docentes, lo que pone de manifiesto que es un hecho de importancia al cual brindarle un tratamiento adecuado por parte de la comunidad educativa.

Para ello, es importante retomar lo que plantea Carvajal (2013) en la medida en que utilizar las narrativas de manera oral o escritas, fortalecen los procesos de lectura y escritura, pues estos son posibles de vincular mediante las experiencias del educando, desde la narración de los sucesos de su vida cotidiana.

6.2.2.2 Lo que expresan los docentes cooperadores

Por lo que se refiere a las experiencias, una de las formas más idóneas para abordarlas es a través de las narrativas. Brunner (2003) deduce que lo narrado suelen ser acontecimientos de los seres humanos ubicados en un tiempo y espacio; en este sentido, se vuelven insumos para modelar las percepciones del mundo. Con esto en mente, las narrativas se convierten en iniciativas que ayudan a plasmar el pensamiento de acuerdo a los lugares y experiencias vividas.

Ahora bien, los docentes cooperadores opinan que por medio de ellas es que se debe comenzar a generar los espacios para que el estudiante exprese su sentir y su experiencia frente a un cambio

presente en su vida escolar, en palabras de JS: “De manera personal considero que es desde donde debemos partir, que el niño nos comience a narrar a contar a graficar a poner en escena todo eso, porque digamos que se va desarrollando la habilidad para escribir” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). Así, el estudiante va teniendo una mejor capacidad para comprender y mejorar su proceso de escritura, resultando crucial en su formación de manera consciente, puesto que no tiene que forzar sus palabras sino expresar lo que vivió a través del papel, cuestión que resaltan los docentes reiterando que las narrativas como experiencia educativa es una manera de fortalecer los procesos de lectura y escritura en la urbanidad, asimismo, es una escritura que debe ser guiada por el docente para que se pueda ir corrigiendo y mejorando las falencias y procurar generar aprendizajes al respecto.

Como lo proponen Castañeda, Chica & Montaña (2008) la lectura y la escritura favorecen el hábito de la reflexión, resultando esencial para la formación integral de la persona, es por esto que las narrativas se convierten en una excusa para que el estudiante puede expresarse libremente, pero al mismo tiempo fomentar las buenas prácticas escriturales permitiendo hacer una retroalimentación de la forma en que se está escribiendo, para corregir y aprender elementos claves en cuanto a la redacción y la estructura de un texto.

Por su parte, Álvarez, et al (2018) argumenta que cuando un estudiante se ve enfrentado al cambio, tanto la vida académica como personal se ve marcada por distintas experiencias; a su vez estas configuran un nuevo contexto en el cual se debe ir asimilando las nuevas dinámicas educativas, todo esto aporta también en la motivación para trabajar con las narrativas porque es una manera de expresar su sentir y conservarlas en el papel, así, uno de los modos en los que se puede expresar efectivamente lo que se siente se da a través de lo escrito.

Por otro lado, a pesar de que algunos estudiantes presentan dificultades al llegar al área urbana, se muestran elementos que se deben rescatar. Empleando las palabras de CH: “en cuestiones de la narrativa son muy buenos porque ellos allí cuentan historias originales de esos sectores, lo concerniente a los mitos, a las leyendas, a las anécdotas y situaciones que pasan allí” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). Respecto a esto, toman su entorno para escribir por medio de lo que ha permanecido en ellos desde su niñez, teniendo presente todas estas historias que han escuchado en su contexto y las relacionan con su vida, permitiendo conocer e identificar su sentir frente a sus experiencias académicas y personales.

Así, en relación con lo propuesto por Céspedes (2014), en las zonas rurales las prácticas de lectura y escritura toman sentido en la medida en que se usan para reconocerse en su cultura, y para pensar, planear y proyectar los destinos de sus vidas individual o colectivamente, en la medida en que se van implementando estas prácticas el estudiante puede ir conectando y relacionando su contexto con aquello que es nuevo en su vida y en el momento hace parte de su nuevo entorno.

Igualmente, cuando se van proyectando estas experiencias con relación a la lectura y la escritura, el estudiante tiene más destrezas al momento de saber sobre qué, cómo y a partir de qué escribir, se va dando un proceso previo antes de la escritura y algo aún más importante es que lo hace de forma autónoma y desde aquello que ha sido memorable en su vida, por otro lado, es darle vía libre para que como lo afianza JS “Empiece a contar, desde contar su historia de vida, desde narrar que le sucede en un día especial, que tenga como esa relación con ellos, entonces es como partir de que el niño comience a escribir” (comunicación personal, 30 de agosto, 2021). Con lo anterior, se puede decir que lo indispensable es lograr que el alumno inicie su proceso narrando con hechos reales lo que ha acontecido en su vida y luego, para ir mejorando el nivel de comprensión, ir incorporando técnicas en escritura que ayuden a que se puedan desarrollar textos con mayor claridad y sentido gramatical.

6.2.2.3 Lo que expresan los directivos docentes

Fijando la mirada en la narrativa en relación con los procesos de lectura y escritura, los directivos docentes enuncian en primer lugar que los estudiantes provenientes de la ruralidad suelen presentar más dificultades que sus compañeros de la zona urbana en cuanto a este tipo de procesos, según comentan, dichas falencias encuentran su origen principalmente en la cuestión de la monodocencia rural, sin embargo, no cuestionan la labor del docente a causa de estos déficits sino que, mediante la experiencia de haber ejercido como tal, ponderan los esfuerzos de sus colegas pues comprenden el contexto complejo en el que se desarrolla la práctica pedagógica.

De las experiencias anteriores, han surgido espacios para la reflexión en clave del mejoramiento educativo, es así como, estos directivos dan cuenta sobre una iniciativa particular que se lleva a cabo a nivel institucional. Al ser el área de Lenguaje de gran importancia en el currículum, esta se prioriza mediante unos espacios denominados como microcentros, los cuales se enfocan en la capacitación de los docentes y en la retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de experiencias compartidas con otros docentes de la planta de la I.E. Ello responde a un

trabajo cooperativo en procura de atender los déficits que previamente se hayan identificado en el área, provengan estos de chicos de la ruralidad o no.

Vale la pena entonces traer a colación lo propuesto por Ames y Rojas (2011), cuando dentro de sus recomendaciones abogan por un accionar desde las políticas educativas de la I.E, en donde exista un apoyo institucional que opere como espacio seguro y de reconocimiento para los educandos; sin embargo, tal espacio no debe tener como punto de partida acciones aisladas por parte de los docentes o directivos docentes, lo que se traduce en que, todas las iniciativas que tengan como finalidad a los estudiantes, han de provenir de un trabajo mancomunado e interinstitucional, conllevando dentro de sus planteamientos la articulación con los objetivos dentro del PEI y las condiciones particulares de los alumnos.

Remitiéndose a lo anterior, dicho espacio se configura como una herramienta de mucha importancia al tomar en cuenta dos cuestiones fundamentales. La primera, correspondiente a la formación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los docentes con sus pares. En segundo lugar, la reflexión e importancia del mejoramiento en un área específica del conocimiento teniendo como base el trabajo en el aula y los inconvenientes que surgen en tal espacio. Así, todas las posibles soluciones y también vicisitudes pueden abordarse desde un enfoque cooperativo y pedagógico, repercutiendo en un ejercicio de continua renovación y cambio fructífero.

Otra iniciativa que agregaron los directivos docentes responde al mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura a través del periódico “Reprovición”. El cual es una apuesta a la participación escrita y de comprensión lectora desde, entre y para los mismos estudiantes. Con la ayuda de este, se procura dar a conocer las actividades, creaciones, opiniones narrativas o propuestas de los educandos de la I.E Pueblo Nuevo. Y, paralelamente, la escritura y diseño de dicho periódico es impulsado también desde la biblioteca institucional, en donde se brinda cobertura y acompañamiento a quienes desean aportar.

Para finalizar, la relación con Carvajal (2013) y Castaño (2020) adquiere relevancia por cuanto son afines a las prácticas de lectura y escritura mediante narrativas. Si el alumno escribe y dice con base en lo que encuentra interesante o es parte de su vida, habrá mayor apertura para el docente en la tarea de mejorar dichos procesos. Paralelamente, que desde los directivos docentes y las políticas de la Institución Educativa se construyan dichos espacios, facilita considerablemente el trabajo del docente y por consecuencia el avance del educando. Así, la narración al estar cercano

al discurso personal e imaginativo dará paso a correcciones no solo en el plano gramatical sino también en el pragmático y social, repercutiendo ello en el transcurso y experiencias educativas del alumno, presuntamente, de manera positiva.

6.2.3 Consideraciones generales

Todo lo anteriormente desarrollado permitió dar tratamiento las cuestiones consideradas claves en relación con la experiencia del proceso de transición educativa en diálogo con los procesos de lectura y escritura, permitiendo ello dar tratamiento al segundo objetivo, el cual consistió en caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes, en relación con los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de narraciones biográficas.

De esta forma, lo presentado desde la red sistémica se encontró en sincronía con expuesto en los antecedentes teóricos y el marco conceptual, en donde se tuvo en cuenta aspectos a nivel curricular, comunitario y personal, lo cual posibilitó caracterizar el porqué y el cómo suceden dichos aspectos. En consecuencia, después de lo enunciado puede finalizarse este apartado habiendo dado tratamiento a lo propuesto desde el segundo objetivo específico.

7 CONCLUSIONES

El objetivo que fue guía de esta investigación llevó a analizar la experiencia de la transición educativa rural en relación con las prácticas de lectura y escritura, a través de ello se recogieron las experiencias hechas narrativas de estudiantes, docentes y directivos docentes; todo ello ha permitido conocer cómo dicho proceso es visto y vivido desde diferentes actores de la comunidad educativa. Al respecto, fue posible dar cuenta de cuáles son esos problemas y potencialidades que se viven en el transcurso de este, visibilizando una problemática que no solo se encuentra en la Institución Educativa focalizada, sino que también se manifiesta en la realidad educativa de todo el municipio.

Pudo observarse que los principales inconvenientes que se presentaron a la hora de hacer el tránsito educativo fueron: la discontinuidad en el currículo, la dificultad para establecer nuevas relaciones pedagógicas, es decir, aquellas que están orientadas al relacionamiento con el docente

tanto en lo personal como lo educativo en correspondencia con el conocimiento, también, la exigencia y especificidad en cada asignatura, y la tristeza por el abandono del contexto natal. Por otro lado, fueron varios los déficits que se encontraron en lo correspondiente a las prácticas de lectura y escritura, a saber: la ortografía, la costumbre de estudiar mediante guías, la lectura en voz alta, los ejercicios de preescritura y los conectores lógicos.

Además, en reiteradas ocasiones se resaltó lo complejo y demandante de dichos procesos en el contexto urbano, lo cual pone de manifiesto la necesidad de proveer herramientas y espacios de mejoramiento y nivelación para dichos estudiantes. Si bien este proyecto tuvo en cuenta las prácticas de lectura y escritura, vale la pena resaltar que las dificultades no solo se generan en el área de lenguaje sino también en otras asignaturas, principalmente matemáticas, inglés y tecnología, las cuales no son estudiadas a profundidad en el contexto rural, afectando la transición del educando en la urbanidad.

Cabe resaltar que, a pesar de las dificultades aquí expuestas, también hay espacio para mencionar los aspectos positivos en las conclusiones de la investigación, cuestiones como: el buen agrado de los docentes para enseñar a los estudiantes rurales, la alta estima con la que son percibidos dichos educandos, la disposición de la I.E para proveer de diversas jornadas para atender a esta población, y la puesta en práctica de iniciativas institucionales para el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, son aspectos que deben resaltarse con relación a la Institución Educativa y su planta docente.

En ese orden de ideas, se considera necesario crear una estrategia institucional para intervenir en el proceso de transición educativa y en los inconvenientes en el área de Lenguaje, puesto que, con base en los antecedentes contextuales y análisis descritos anteriormente, son hechos que pueden extenderse en todas las Instituciones Educativas del territorio amalfitano con población educativa rural.

Así entonces, se abre ante las miradas de los actores educativos la posibilidad de brindar espacios de aprendizaje seguros y eficientes, procurando tener en cuenta las necesidades de los estudiantes que se enfrentan a la situación aquí investigada. El desplazarse desde el área rural hacia la urbana y la continuación de la vida académica en este nuevo contexto, plantea diversos retos no solo para el alumno sino también para los docentes y los directivos docentes. Si el propósito es mejorar la calidad educativa y ser verdaderamente inclusivos en el derecho a la educación, es

necesario reconocer los conflictos de los estudiantes que, en su voluntad de continuar sus estudios, dan lo mejor de sí mismos para adaptarse a la novedad del currículo, de nuevos docentes y dinámicas educativas.

Entender ello es clave, en un primer momento para brindar al educando apoyo no solo académico sino también personal y, en segundo lugar, para pensar cómo la Institución Educativa puede emplear diferentes estrategias, potenciar las ya existentes o posibilitar iniciativas que faciliten ese apoyo y espacios de adaptación y mejoramiento para dichos estudiantes. Por este motivo, a continuación, se presentan algunas recomendaciones y limitaciones con el propósito de apoyar el proceso de investigación que aquí se ha descrito.

7.1 Recomendaciones y limitaciones

Una de las primeras limitaciones que se tuvo en esta investigación se encuentra directamente relacionada con la pandemia por Covid19 que afectó la normalidad escolar del país, en consecuencia, establecer el vínculo pedagógico e investigativo con quienes fueron parte de la investigación fue complejo, tomó tiempo y se necesitó de paciencia e insistencia para lograrlo. Llevar todo el proceso investigativo a través de redes sociales como WhatsApp, mensajes de texto o videollamadas, generó retos importantes en el marco de la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje. Por fortuna, el compromiso de los participantes fue idóneo en la superación de dichos retos, y en la realización del proyecto de grado; gracias a estos lo aquí consignado cobra sentido y ha sido posible.

Vale la pena mencionar que la muestra de participantes en este proyecto fue crucial en tanto aportó un telar de voces que enriqueció las miradas sobre un mismo proceso, sin embargo, queda pendiente extender este tipo de investigación a todas las I.E del territorio amalfitano en sus distintas jornadas y grados. Además, para posibles investigaciones futuras se puede recomendar llevar a cabo un estudio donde se analice cuántos estudiantes provienen del área rural en el año, cuál de las Instituciones Educativas recibe más estudiantes y a qué grados llegan con más frecuencia. También aumentar la muestra de los participantes, teniendo en cuenta la participación de la familia, entendiéndola como un actor fundamental en el proceso de transición del alumno.

Asimismo, tener en cuenta las motivaciones, aspiraciones y condiciones particulares de los participantes queda como pendiente también en el estudio de dicho proceso, puesto que, entender

los imaginarios y expectativas que tienen los estudiantes al llegar al contexto urbano puede servir como hoja de marco contextual para analizar sus comportamientos o dificultades ante la novedad que se presenta ante ellos.

Por último, sería prudente tener en cuenta las preguntas que a continuación se presentan con el fin de expandir el horizonte de investigación de la transición educativa rural: ¿cuáles son los sentimientos de los estudiantes del sector urbano para la llegada de los compañeros provenientes del sector rural?, ¿qué puede aportar la Universidad de Antioquia desde la Facultad de Educación a la necesidad de inclusión de los estudiantes del sector rural al urbano?, y ¿cuál sería el perfil de maestro que se requiere formar para que acompañe este tipo de transiciones?

A continuación, se da paso a unas recomendaciones generales que, con base en el análisis y los resultados de la información recolectada, procuran brindar un aporte pedagógico a la Institución Educativa Pueblo Nuevo en lo correspondiente con el proceso de transición educativa de los estudiantes provenientes de la ruralidad que cursan sus estudios en dicho establecimiento, con miras a su vez de extenderlas a las demás Instituciones Educativas del municipio con población rural:

- Crear e implementar una Política Educativa Municipal respecto al proceso de transición educativa rural, para impulsar programas e iniciativas en pro de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de aquellos estudiantes que llegan por primera vez a una Institución Educativa urbana, además asegurar que todos los actores de la comunidad educativa hagan parte del proceso, se motiven a participar en diversas acciones, y acompañen a esos estudiantes tanto en el proceso académico como en el de convivencia.
- Realizar un empalme con estudiantes y docentes para dar cuenta de los procesos ya adquiridos o logros obtenidos durante la ruralidad, evidenciando debilidades y fortalezas académicas y de esta manera formular un plan de tutoría para estudiantes que llegan por primera vez a la Institución Educativa y así orientarlos en los principales cambios, efectos

y consecuencias en el proceso de transición. Del mismo modo, realizar una inducción con las familias para que conozcan la propuesta curricular, el sistema de evaluación y el manual de convivencia que implementa la Institución y así se vinculen también al proceso de transición de sus familiares.

- Impulsar procesos pedagógicos y culturales donde se puedan articular docentes y estudiantes rurales y urbanos, teniendo como fin conocer la particularidad de cada contexto, es decir, realizar encuentros rurales y urbanos donde se comparta las dinámicas sociales, culturales, políticas y académicas de cada contexto, generando así una mayor sensibilidad y empatía entre quienes son o provienen de diferentes contextos.
- Promover y coordinar actividades de acogida al principio del curso o en el momento en que ingresen nuevos estudiantes de origen rural, asimismo, dialogar sobre la experiencia educativa adquirida en los centros educativos de los que se proviene para estrechar los lazos de confianza y fomentar la convivencia, la integración y la participación de los nuevos alumnos en la vida escolar.
- Brindar espacios pedagógicos a los estudiantes en los cuales puedan compartir su experiencia con diferentes alumnos que se encuentren en el mismo proceso de transición, y mediante esto promover la lectura y escritura de dichas experiencias en diferentes formatos, es decir, emplear narrativas, infografías, relatos, etc., en los que paralelamente se apoye el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura.
- Contar con acompañamiento psicopedagógico para el estudiante de origen rural con el fin de apoyarle en caso de que manifieste inseguridad, miedo, rechazo o dificultades para relacionarse social o educativamente en su proceso de transición.

- Agencia de renovación del territorio (2019). Pacto Comunitario para la Transformación Regional, Bajo Cauca y Nordeste antioqueño. Antioquia.
- Alcaldía de Amalfi, 2020, *Historia*, recuperado de: <http://www.amalfi-antioquia.gov.co/municipio/historia>
- Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: Rodríguez, G. I. (2009). Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Bogotá: Idie Editorial Delfín. pp. 14-27.
- Álvarez-Espinoza, A., Vera-Bachmann, D., González, P. A., García, M. C., Hernández, F. H., & Cárdenas, F. P. (2018). Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes de secundaria de origen rural. Una aproximación desde el sur de Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 61-84.
- Álvarez Teruel, J. D., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M. D. C., Crespo Grau, M., Alonso Cadenas, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo.
- Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de niños pequeños en diversos contextos socioculturales. *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*, 111-134.
- Ames, P., & Rojas, V. (2011). Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Antioquia, A. (2020). Plan Municipal de desarrollo municipal. La gran alianza por Amalfi.
- Aoey, M. J. F., & Martínez, S. S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and*

Educational Psychology., 3(1), 109-118.

- Erezartua HarkaitzZubiri, J., Intxausti, N., & Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*.
- Brner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Cavajal, E., & Quintero, G. (2013). El texto narrativo crónica y el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura.
- Catañeda, D., Chica, L., & Montaña, N. (2008). *Leer y escribir en la escuela*.
- Cataño, M., Cuervo, K., & Baena, D. (2020). El uso de textos narrativos para fortalecer la lectura y la escritura.
- Céspedes González, S. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- DANE (5 de julio de 2019). «¿Dónde estamos? | Departamento Administrativo Nacional de Estadística - Colombia 2018. Disponible en: <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>. Consultado el 11 de mayo de 2021.
- DANE. (2019). *Pobreza multidimensional*. Colombia: DANE. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional>. Consultado el 11 de mayo del 2021.

- De Medellín, A. (2019). Encuesta de calidad de vida 2019. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). Participant observation: a guide for
- Dewey, J., Luzuriaga, L., & Obregón, J. S. (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca nueva.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). El Papel que juegan las Escuelas y Comunidades en la Transición Escolar. Charles Sturt University, Australia.
- Duque Calle, Y. M. (2018). Narrativas de los estudiantes de la institución educativa San Antonio sobre la vida rural.
- Escamilla, A. (1992). Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula. Colección Aula Reforma. Zaragoza: Luis Vives.
- Gadamer, H.G. (1992) Verdad y método II, Salamanca, Sígueme.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. Aula de Innovación Educativa, 142, 12-17.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.
- Gimeno (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Ediciones Morata.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M., & Vidal, J. (2019). Variables que Influyen en la Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un Modelo comprensivo. Bordón, 71(2), 85-108. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Guzmán, J. (2016). El país tiene 26,5 millones de hectáreas con vocación agro. La República. Disponible en: <https://www.larepublica.co/economia/el-pais-tiene-265-millones-de-hectareas-con-vocacion-agro-2401746>. Consultado el 11 de mayo. del 2021.

- Hernández, M., & Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri.
- Hurtado, L. E. H., & Estupiñán, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24), e11405-e11405.
- Jiménez, L. (2008). La noción de pensamiento narrativo en la teoría de Jerome Bruner. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Presentación. Experiencia y alteridad en educación. 1ª edición. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2006b) Sobre la experiencia. Aloma, Universidad de Barcelona, pp. 87-112.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para la Transición y Primer Grado. Tomo I. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Fortalecimiento de la calidad y cobertura de la educación municipal Amalfi* (pp. 1-54). Amalfi, Antioquia. Recuperado de: https://amalfiantioquia.micolombiadigital.gov.co/sites/amalfiantioquia/content/files/000676/33758_2020050310007-fortalecimiento-de-la-calidad-y-cobertura-de-la-educacion-municipal-amalfi.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lengua castellana: lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (s/f). Portafolio de Modelos Educativos. Bogotá. Consultado en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89618_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Especial de Educación Rural. Bogotá: MEN
- Pereira, A. J., & Pooley, J. A. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 162-177.
- Reyes Galindo, R. (2008). El concepto de experiencia en la hermenéutica de Hans George Gadamer.
- Pietarinen, J. (1998). Rural School Students' Experiences on the Transition from Primary School to Secondary School.
- Pinzón, M. L. B. (2017). ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 7(2), 255-268.
- Porlán, R., & Martín, J. (2000). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Díada.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University Press.
- Sala situacional de la Población Adulta Mayor (2018). Bogotá, Colombia: MINSALUD, pp.1-34. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-envejecimiento-2018.pdf>. Consultado el 11 de mayo del 2021.
- Salguero, K. (2016). El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. In *Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación: Actas 2º Congreso AAS y 1º Jornadas de Sociología UNVM*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Obtenido de: http://catalogo.unvm.edu.ar/doc_num.php.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 31-59.

- Unicef. (2012). School readiness: A conceptual framework. United Nations Children's Fund: New York.
- Velásquez, J. R. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. Educación y ciudad, (11), 119-136.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Fundación Bernard van Leer.

9 ANEXOS

9.1 Anexo 1. Entrevistas

9.1.1 Entrevistas estudiantes

ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LA RURALIDAD QUE SE ENCUENTRAN EN EL GRADO SÉPTIMO EN LA SEDE PRINCIPAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO

Objetivo: indagar sobre las experiencias de los estudiantes provenientes de la ruralidad que se encuentran en el grado séptimo en la sede principal de la institución educativa Pueblo Nuevo.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. ¿Cuál crees que fue tu mayor dificultad al momento de llegar de la escuela rural y colegio urbano?
2. ¿Cómo fue la relación con tus nuevos compañeros y docentes?
3. ¿Qué diferencias encuentras entre estudiar en la escuela rural y urbana?
4. ¿Cuáles fueron las materias que se te dificultaron más al momento de llegar al colegio urbano?
5. ¿Cuáles crees que son las diferencias en la enseñanza del área de español entre la escuela rural y el colegio urbano?
6. ¿Consideras que has tenido apoyo por parte de los docentes y directivos docentes en las dificultades que se te han presentado para adaptarte al contexto educativo urbano?
7. ¿Te has sentido frustrado o con miedo respecto a las nuevas asignaciones académicas?
8. ¿Qué extrañas de estudiar en la ruralidad y qué es lo que más te gusta de estudiar en el colegio urbano?

Nombre del entrevistador:

**ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LA RURALIDAD
QUE SE ENCUENTRAN EN EL GRADO SÉPTIMO EN LA SEDE PRINCIPAL DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO**

Objetivo: indagar sobre las experiencias de lectura y escritura los estudiantes provenientes de la ruralidad que se encuentran en el grado séptimo en la sede principal de la institución educativa Pueblo Nuevo.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. ¿Desde tu experiencia, consideras que los procesos de lectura y escritura son diferentes entre lo rural y lo urbano? ¿Por qué?
2. ¿Fue difícil para ti el cambio en la forma de leer y escribir cuando pasó de lo rural a lo urbano?
3. ¿Consideras que tus procesos de lectura y escritura han mejorado en comparación a cuando estabas en la ruralidad?
4. ¿Desde tu perspectiva, el expresar tu experiencia de tu transición educativa mediante las narrativas te ha permitido mejorar tus procesos de lectura y escritura?

Nombre del entrevistador:

9.1.2 Entrevistas a docentes cooperadores

ENTREVISTA PARA DOCENTE COOPERADOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO

Objetivo: reconocer las experiencias de los docentes cooperadores en relación a la transición educativa de los estudiantes rurales que llegan a la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:|

1. ¿Ha tenido usted la experiencia de enseñar a estudiantes que lleguen del área rural?
2. ¿Desde su perspectiva como docente, cuál cree que es la mayor dificultad que presenta un estudiante al momento de llegar de la escuela rural a la escuela urbana?
3. ¿Qué estrategias ha implementado para apoyar las actividades de estos estudiantes rurales?
4. En cuanto al proceso de lectura y escritura, ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de los estudiantes rurales que continúan su proceso formativo en el contexto educativo urbano, en comparación con los estudiantes que siempre han llevado su proceso educativo en la urbanidad?
5. ¿Qué herramientas o estrategias considera que se deben tener en cuenta para apoyar la adaptación de los estudiantes provenientes de la ruralidad en el contexto educativo urbano?
6. ¿Qué concepciones tiene usted respecto a los estudiantes que provienen de la ruralidad?

Nombre del entrevistador:

ENTREVISTA PARA DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS Y RURALES

Objetivo: indagar sobre los procesos de lectura y escritura de los estudiantes provenientes de ruralidad al momento de llegar a la Sede principal de la Institución.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. En su papel como docente que ha enseñado a estudiantes provenientes de la ruralidad, ¿considera que estos suelen tener dificultades significativas respecto a los procesos de lectura y escritura?
2. ¿Qué acciones pedagógicas ha empleado para tratar de nivelar a estos educandos?
3. ¿Existen aspectos correspondientes a la lectura y la escritura en los cuales los estudiantes provenientes de la ruralidad demuestren un mayor potencial?
4. ¿En su experiencia, ha tenido que emplear mayor cantidad de recursos temporales o educativos para nivelar a estos estudiantes, o paulatinamente lo logran por sí mismos?
5. Considera que las narrativas orales y escritas pueden configurarse como experiencias educativas con el fin de potenciar los procesos de lectura y escritura

Nombre del entrevistador:

9.1.3 Entrevistas a directivos docentes

ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO

Objetivo: indagar sobre las acciones administrativas que se llevan a cabo en apoyo a la transición educativa de los estudiantes que provienen de la ruralidad y que continúan sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. ¿Desde su rol como directivo docente, que acciones programas o espacios ha propuesto o llevado a cabo con el fin de apoyar a los estudiantes que provienen de la ruralidad y que continúan sus estudios en esta institución?
2. ¿Cuál considera que es su responsabilidad como directivo docente respecto al apoyo en el proceso de transición educativa de los estudiantes que provienen de la ruralidad y que continúan sus estudios en esta institución?
3. ¿Cuáles son los retos a los que se ven enfrentados como directivos docentes en el apoyo de transición educativa de los estudiantes que provienen de la ruralidad y que continúan sus estudios en esta institución?
4. ¿Cómo directivo docente se lleva a cabo algún tipo de seguimiento del proceso académico de estos estudiantes provenientes de ruralidad? Si la respuesta es sí, ¿cómo se realiza?

ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO

Objetivo: preguntar sobre los procesos de lectura y escritura de los estudiantes que provienen de la ruralidad y cómo la Institución interviene en la transición de estos estudiantes

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. ¿En su experiencia como directivo docente, considera que existe un déficit en los procesos de lectura y escritura en relación con los estudiantes que provienen del sector rural?
2. Desde su labor como administrativo ha llevado a cabo iniciativas que se centren particularmente en mejorar las dificultades en el área de lenguaje.
3. ¿Cómo actúa la institución respecto a los déficits en el área de lenguaje por parte de los estudiantes provenientes de la ruralidad?
4. Desde su conocimiento como rector de la institución, es consciente sobre las dificultades en el área de lenguaje por de los estudiantes provenientes de la ruralidad

Nombre del entrevistador: |

9.1.4 *Entrevista secretaria de educación y rectores*

ENTREVISTA PARA LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y LOS RECTORES DE LAS TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS

Objetivo: identificar qué programas o recursos se implementan desde la secretaría de educación e instituciones educativas del municipio, para atender a los estudiantes que llegan de la ruralidad a los colegios urbanos, comprendiendo que los procesos de trabajo o estudio no son los mismos y deben adaptarse a las dinámicas escolares.

Hora:

Fecha:

Nombre del entrevistado:

1. ¿Desde la secretaría de educación del municipio se cuenta con algún tipo de programa o proyecto para apoyar la transición de los estudiantes que llegan de la ruralidad a la educación urbana?
2. ¿Existen programas de nivelación para estos estudiantes?
3. Como secretaria de educación o (Rector) ¿considera necesario que se lleve a cabo un programa de apoyo a la transición para estos estudiantes?
4. ¿Cuál crees que es la mayor dificultad que presenta un estudiante al momento de llegar de la escuela rural a la escuela urbana?
5. ¿Hacen algún seguimiento de estos estudiantes para saber si culminan con sus estudios académicos o finalmente desertan?

Nombre del entrevistador:

9.2 Anexo 2. Consentimientos y asentimientos informados

9.2.1 Consentimiento informado para solicitud de entrevista a acudiente

Amalfi, _ de agosto de 2021

Yo _____, identificado con la cédula de ciudadanía No _____, acudiente del menor _____, autorizo a la señora LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZALEZ, identificada con cédula de ciudadanía No 1.018.344.212, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para que entreviste a mi hijo(a) con fin de indagar sobre la experiencia de la transición educativa como estudiante proveniente de la ruralidad, que continúa sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, y que ésta pueda ser grabada, estudiada, y utilizada con fines académicos en la elaboración del proyecto de grado de la línea “Educación rural, lenguaje y territorio”

Para constancia se firma a los __ días del mes de agosto de 2021.

9.2.2 Asentimiento informado para solicitud de entrevista a estudiante

Amalfi, __ de mayo de 2021

Yo _____, menor de edad, estoy de acuerdo para que la señora LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZÁLEZ, identificada con la cédula de ciudadanía No 1018344212, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me entreviste con el fin de indagar sobre mi experiencia de transición educativa como estudiante proveniente de la ruralidad, que continúa sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, y que ésta pueda ser grabada, estudiada, y utilizada con fines académicos en la elaboración del proyecto de grado de la línea “Educación rural, lenguaje y territorio”

Para constancia se firma a los __ días del mes de agosto de 2021.

9.2.3 Consentimiento informado para solicitud de entrevista a docente cooperador

Amalfi, _ de junio de 2021

Yo _____, docente de la Institución Educativa Pueblo Nuevo estoy de acuerdo para que la señora LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZÁLEZ , identificada con la cédula de ciudadanía No 1018344212, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me entreviste con fin de indagar sobre la transición educativa de los estudiantes provenientes de la ruralidad, que continúan sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, y que ésta pueda ser grabada, estudiada, y utilizada con fines académicos en la elaboración del proyecto de grado de la línea “Educación rural, lenguaje y territorio”

Para constancia se firma a los ___ días del mes de junio de 2021.

9.2.4 Consentimiento informado para solicitud de entrevista a directivo docente

Amalfi, _ de 2021

Yo _____, directivo docente de la Institución Educativa Pueblo Nuevo estoy de acuerdo para que la señora LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZÁLEZ, identificada con la cédula de ciudadanía No 1018344212, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me entreviste con fin de indagar sobre la transición educativa de los estudiantes provenientes de la ruralidad, que continúan sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, y que ésta pueda ser grabada, estudiada, y utilizada con fines académicos en la elaboración del proyecto de grado de la línea “Educación rural, lenguaje y territorio”

Para constancia se firma a los ___ días del mes de agosto de 2021.

9.2.5 Consentimiento informado para solicitud de entrevista a secretaria de educación

Amalfi, _ de 2021

Yo _____, Secretaria de Educación del Municipio de Amalfi estoy de acuerdo para que la señora LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZÁLEZ , identificada con la cédula de ciudadanía No 1018344212, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me entreviste con fin de indagar sobre la transición educativa de los estudiantes provenientes de la ruralidad, que continúan sus estudios en la sede principal de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, y que ésta pueda ser grabada, estudiada, y utilizada con fines académicos en la elaboración del proyecto de grado de la línea “Educación rural, lenguaje y territorio”

Para constancia se firma a los 31 días del mes de agosto de 2021.

9.3 Anexo 3. Rejilla de categorización

ESQUEMA PARA LA CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Objetivo

INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		CATEGORÍAS EMERGENTES

CONCRECIÓN DE LA INFORMACIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		CATEGORÍAS EMERGENTES

9.4 Anexo 4. Unidad didáctica

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO			
SECUENCIA DIDÁCTICA			
DOCENTES EN FORMACIÓN:	LINA NOHELY CASTAÑEDA GONZÁLEZ YENNI TATIANA ZAPATA CÁRDENAS JOSUE FUERTE ZAMBRANO	GRADO	SÉPTIMO
ÁREA/DIMENSIÓN/PROYECTO:	LENGUAJE	SEMANAS	6
FECHAS	PERIODO UNO	NÚMERO DE CLASE(S):	6
SECUENCIA DIDÁCTICA			
“NARRACIONES DE MI VIDA”			
OBJETIVO: Analizar la experiencia de la transición educativa de lo rural a lo urbano y su relación con los procesos de lectura y escritura a través de la narrativa biográfica, de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pueblo Nuevo, sede principal urbana, en Amalfi, Antioquia.			
VISIÓN GENERAL			
<p>Leer y escribir cada vez tiene mayor importancia en la vida actual de los seres humanos, por tanto, es fundamental que la escuela motive las estrategias y de lectura y escritura para lograr el desarrollo de competencias, habilidades y aprendizajes de los estudiantes permitiendo que estos puedan desenvolverse con éxito en la sociedad de la información y la comunicación.</p> <p>En este orden de ideas, la enseñanza de la lectura y la escritura debe fundamentarse desde un enfoque sociocultural y de la significación como se propone en los lineamientos curriculares, donde se establece que leer y escribir son aprendizajes que le deben servir al estudiante para la vida, siendo habilidades y competencias que sean útiles y prácticas en el desarrollo de las actividades a nivel personal, profesional y laboral. Para fundamentar lo anterior es prudente retomar la definición que se da en los lineamientos curriculares de lenguaje, (MEN, 1998).</p> <p>En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.</p>			

En este sentido entonces leer debe ser un acto de comprensión de encuentro entre un autor con el lector mediados por un texto, acto que se desarrolla en un contexto y una situación comunicativa determinada. Es prudente también retomar la definición de lectura y escritura que se propone en los lineamientos curriculares.

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Con esto en mente, se puede afirmar que se tiene una visión clara frente a la enseñanza de la lectura y la escritura como un aprendizaje que requiere el estudiante para toda su vida. Lo anterior admite que se tenga una primera meta de aprendizaje que se va logrando paso a paso por medio de diversas estrategias de enseñanza, proceso en el cual los demás referentes de calidad van dando pautas para lograrlo mejor.

En esta medida la presente secuencia didáctica tiene como propósito el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, mediadas por las experiencias narradas de los estudiantes provenientes del área Rural a lo Urbano en la I.E Pueblo Nuevo del Municipio de Amalfi, teniendo como fundamento los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional. El detonante para lograr los aprendizajes será las experiencias narradas de los estudiantes, estos serán una excusa para promover variadas acciones de lectura y escritura.

El producto de la secuencia didáctica es la compilación de experiencias de cada estudiante donde se recopilan sus escritos, imágenes y evidencias de sus trabajos, se iniciará con dialogar sobre la importancia de la lectura y la escritura, el proceso de producción y comprensión, y se finalizará con la socialización de los textos de los compañeros. En este sentido se parte de lo que proponen los referentes de calidad un proceso de lectura y escritura intencionado.

Es así como se visiona la lectura y la escritura como un proceso que es social que nos permite aprender y dar a conocer el mundo que nos rodea, por tanto, es válido destacar lo que propone Lerner (2001)

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que produzcan sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a los lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de sus puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar” (p. 26).

Factores: Producción textual, comprensión y literatura.

Grados Sexto y Séptimo.

- Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos.
- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.

- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
- Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.

<p>DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE SÉPTIMO.</p> <p>DBA 5. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.</p>	<p>DBA 8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.</p>
<p>CONTENIDOS INVOLUCRADOS</p>	<p>DESEMPEÑOS ESPERADOS</p>
<p>Proceso de lectura y escritura Géneros literarios, tipología textual Producción textual La descripción Categorías gramaticales Figuras literarias Ortografía Comprensión de lectura Gusto por la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Avanza en la comprensión del código escrito. ● Produce diversos tipos de textos atendiendo a situaciones comunicativas y teniendo en cuenta sus interlocutores. ● Es consciente de la importancia de elaborar un plan textual para el desarrollo de sus producciones textuales. ● Reconoce los diversos tipos de textos que se leen comúnmente, reconociendo su estructura e intención comunicativa. ● Reconoce la importancia de escribir bien como respeto a los interlocutores con los cuales me deseo comunicar. ● Desarrolla habilidades y competencias para la lectura y la escritura. ● Lee, comprende diversos tipos de textos fortaleciendo los niveles de lectura, literal, inferencial y crítico. ● Realiza descripciones de lugares, personas y objetos. ● Reconoce y aplica las categorías gramaticales en la producción de los textos. ● Reconoce las figuras literarias como la posibilidad de embellecer los escritos. ● Demuestra gusto y agrado por la lectura y la escritura, reconociendo la importancia que tiene para nuestra sociedad. ● Identifica los medios de comunicación y la intención de la información que circula en nuestro entorno. ● Valora la lectura y la escritura como la posibilidad de aprender y disfrute.
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>La presente secuencia didáctica busca, a través de las narrativas autobiográficas, conocer las historias de vida escolar de los estudiantes. Esto, permite la reflexión de la transición a partir de sus vivencias en la escuela rural y urbana. Además, partiendo de estas narrativas se pretende fomentar y mejorar las prácticas de lectura y escritura, por medio del diseño de diferentes actividades que se van planteando, cuyo fin procura que los estudiantes cuenten sus experiencias de forma autónoma y consistente.</p> <p>Es necesario manifestar, que, en esta investigación, las narrativas obedecen a dos fines principales. En un primer lugar, se implementan como una forma de mejorar las prácticas de lectura y escritura de los</p>

	estudiantes participantes; y, en segundo lugar, se proponen como una forma de acercamiento pedagógico, investigativo y educativo, a las experiencias de estos educandos; lo cual, aporta información importante para el análisis y redacción del proyecto de grado, además de visibilizar, desde el área de lenguaje, dicha problemática educativa.
PRODUCTO DE LA SECUENCIA	SE REALIZARÁ UNA COMPILACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS NARRADAS DE CADA ESTUDIANTE DONDE ESTÉN TODOS SUS ESCRITOS E IMÁGENES, QUE LUEGO SERÁN SOCIALIZÁNDOLAS EN EL SALÓN DE CLASES.

SESIÓN 1: RECONOCIMIENTO DEL ESPACIO, DEL ESTUDIANTE, PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, TIPOS DE TEXTO

FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS

Se iniciará la clase dando lectura de la narrativa “ Experiencia de amor... dar y recibir” de la profesora Bernarda de Jesús Serna Cadavid, luego se interactúa con los alumnos acerca de esas vivencias que vivió esa docente en su recorrido docente, luego se le pide a cada estudiante realizar un escrito acerca de la experiencia del proceso de transición educativa, es decir, narrar todos los cambios y sucesos relevantes en su vida escolar tanto en el área rural como en el área urbana, esto permitirá mejorar la lectura y la escritura, pero también reconocer el paso por cada contexto y recordar momentos que quizás ya estaban olvidados o que aún inciden en su desarrollo académico.

Terminada la actividad y con el ánimo de motivar a los estudiantes acerca de la importancia de leer y escribir, se propone una actividad con base en el cuento “pastel para enemigos”, en la cual se les indica que cada uno debe realizar una preparación para su peor enemigo, para ello deben escribir la receta para preparar un pastel con sus respectivos ingredientes y preparación. Luego de escribir y leer algunas de las recetas se procede a leer el cuento “pastel para enemigos”, donde nos daremos cuenta del verdadero significado que tenía la receta y por tal razón ahora no se prepara la receta para el mejor enemigo sino para el mejor amigo.

FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN

Para esta fase se propone hacer un ejercicio práctico donde se comprenda un poco sobre la diversidad de textos.

Se presenta un vídeo sobre los diferentes tipos de texto, se les envía audios por medio de WhatsApp con la explicación y se les envía una guía de trabajo con la respectiva teoría. Es de aclarar que debido a la pandemia del Covid 19 no se podía asistir a clase presencial y por la falta de recursos la mayoría de los estudiantes no contaban con la posibilidad de conectarse por otro medio que no fuera WhatsApp, además este era el medio en el que trabajaban con el maestro cooperador.

En dicha teoría se proponen los siguientes tipos de texto:

Texto Narrativo

Cuenta o narra sucesos reales o imaginarios. Responde a la pregunta ¿Qué pasa?

Estructura: Introducción, desarrollo y conclusión.

Texto Argumentativo

Analiza y expresa opiniones tratando de convencer acerca de algo. Responde a la pregunta ¿Qué pienso?

Estructura: Introducción, tesis (Ideas), argumentación (Razones) y conclusión.

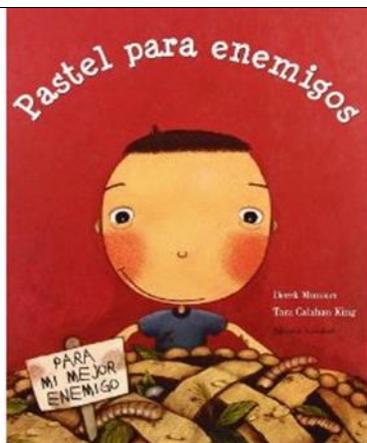
Texto expositivo

Explica algo; puede llamarse también texto informativo.

Responde a la pregunta ¿Por qué es así?

Estructura: Introducción, desarrollo y conclusión.

Otros textos



Descriptivo: Describe objetos, personas o situaciones teniendo en cuenta los detalles. Responde a la pregunta ¿Cómo es?
Estructura: Introducción, desarrollo y conclusión.

Instructivo: Presenta organizadamente, los pasos para realizar algo. Responde a la pregunta ¿Cómo hacerlo?

Estructura: Introducción (Objetivo) e instrucciones (Pasos).

Conversacional: Representa conversaciones y diálogos. Responde a la pregunta ¿Qué dicen?

Estructura: Introducción, desarrollo (Turnos conversacionales) y conclusión.

Esta actividad se desarrolla con el propósito de conocernos, fomentar la lectura e invitarlos a participar en las demás clases.

FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA

Para esta etapa se propone hacer un ejercicio de comprensión de lectura teniendo en cuenta los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico.

EL ESPEJO CHINO

Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, bebieron y lo celebraron largamente. Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿Qué era? No lo podía recordar. Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo. Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.

La mujer le dio el espejo y le dijo:

-Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa.

La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija:

APLICACIÓN

En esta etapa deben de responder las cinco preguntas de selección múltiple y luego identificar qué tipo de texto es, cuál es su estructura, la idea principal y que conclusión encuentras en el texto.

Se comienza con esto para dar introducción al texto narrativo y centrarnos en sus escritos que servirán de aporte para nuestro trabajo de grado.

-No tienes de qué preocuparte, es una vieja.
(El espejo chino, s.f.)

Será un ejercicio individual donde los estudiantes demostrarán lo que se pudo aprender en el proceso de lectura desarrollado.

¿Qué tipos de textos hay?

TIPO DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
NARRATIVO	Relata uno o más hechos imaginarios ocurridos en un tiempo y lugar determinados.	Reportaje
DESCRIPTIVO	Describe detalladamente objetos, lugares y/o personas.	Catálogo
EXPOSITIVO	Desarrolla y explica un tema con el propósito de informar de él.	Noticia.
ARGUMENTATIVO	Defiende o refuta una opinión o idea.	Ensayo
INSTRUCTIVO	Entrega pasos, instrucciones, pautas o indicaciones a seguir.	Reglamento

1. El texto instructivo

- a) Cuenta de principio a fin una historia.
- b) Explica cómo hacer algo a través de pasos.
- c) Instruye al lector en temas académicos.

2. Los textos descriptivos son aquellos que:

- a) Responde a la pregunta ¿Cómo es?
- b) Incluyen algunos detalles de las personas.
- c) Reconocen lo que no se ve a simple vista.

3. Las novelas son una muestra de los textos:

- a) Expositivos
- b) Narrativos
- c) Instructivos

4. Las definiciones son propias de los textos:

- a) Expositivos
- b) Narrativos
- c) Instructivos

5. Los textos que presentan razones y tratan de convencer, son:

- a) Narrativos
- b) Conversacional
- c) Argumentativos

RECURSOS: cuento “Pastel para enemigos”, vídeo sobre los diferentes tipos de texto y lectura “El espejo chino”

SESIÓN 2: EL TEXTO NARRATIVO

FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS

Entendiendo que la fase de activación y saberes previos tiene que ver con reconocer esos saberes del estudiante e identificar sus habilidades y competencias. Se dará inicio a la sesión con una actividad en la cual comenzarán narrando una anécdota que recuerden sobre algún acontecimiento importante en su vida o que hayan escuchado de sus abuelos y cada uno la debe contar a su manera y escuchar con atención a los demás compañeros. En este sentido, cada uno creará un texto narrativo de su propia experiencia, pero de forma oral.

Ahora bien, como se pretende trabajar el texto narrativo, se resalta que en la actualidad su uso es muy recurrente tanto en la vida académica como personal. Seguida de esto se da lectura de un cuento y con una reflexión para motivar el inicio de la clase.

Se les pregunta a los estudiantes que conocen sobre los textos narrativos y se realizará un ejercicio práctico con la máquina para hacer cuentos, consta de 9 dados los cuales tiene una serie de imágenes, se inicia lanzando dos

FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN

Con el material de contenidos para aprender de Colombia aprende se explicará a los estudiantes sobre los textos narrativos, en esta se detallan aspectos y la estructura de este tipo de textos. Cabe resaltar que son ejercicios de narración que desarrollarán los estudiantes.

Es importante que los estudiantes comprendan que la narración puede ser real o fantástica como la oportunidad de desarrollar la creatividad y la imaginación o simplemente contar nuestras anécdotas.

Además, se les presenta unas diapositivas sobre el texto narrativo y sus características.

Hacen lectura de un texto narrativo “El campesino y el diablo” de (Los hermanos Grimm) y con ello unos ejercicios de comprensión de la lectura y donde sintetizan las características de ese texto narrativo.

dados y este será el título, luego se empieza a lanzar un dado para que de manera secuencial se vaya elaborando el cuento o la historia.



La actividad será el detonante para la abordar los textos narrativos.

FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA

Después de esto se pasa a la realización de las actividades planteadas luego de la lectura del texto narrativo, se les solicita que cada uno elabore un texto narrativo de acuerdo a las características de este, pero lo deben realizar sobre su experiencia en la escuela rural y el momento de transición al llegar al colegio urbano. Cada estudiante será el protagonista de la historia.

Para este se guiarán por las siguientes preguntas:

¿Cómo recuerdan a su primer maestro?

¿cómo podrían describir estos años en la escuela?

¿Qué es lo que más les ha gustado y no de la escuela?

¿Cuál ha sido el grado más difícil?

¿Cómo les ha parecido el paso de primaria a secundaria?

Quienes han estudiado en la vereda, ¿qué ha sido lo más difícil de llegar al colegio urbano?

¿Creen que se enseña y se aprende igual en las escuelas rurales que en los colegios urbanos?

¿qué resaltan de estudiar en la vereda y estudiar en el pueblo?

Se entregará un formato donde se contempla la estructura del texto que van a producir y se explicará que debe llevar en cada parte.

APLICACIÓN

Se realiza la socialización y análisis de los textos que cada escribió, se corrigen y se dan las indicaciones para mejorar en el proceso de lectura y escritura.

Inicio: La presentación de los personajes y el ambiente.
Nudo: Una situación difícil o problema que se presenta.
Desenlace: Solución de la situación.
El docente en formación apoyará el trabajo de cada estudiante, guiando la la escritura para que contenga los niveles de coherencia y cohesión propios del texto

RECURSOS: Material de contenidos para aprender, los dados de la máquina para hacer cuentos de secretos para contar, formato para la producción del texto narrativo y la prueba de comprensión texto narrativo.

SESIÓN 3 MI ESCUELA

FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS

Se inicia la clase con la lectura del cuento “escuelas verdes, azules, rojas y rosadas” de Rosa María Torres, insistiendo en la importancia de leer y escribir, lo cual se aprende en la medida que se va practicando. Se explicarán los objetivos y las actividades principales y el producto final que se elaborará.

Explicar que la lectura y la escritura es un proceso de comprensión y representación del mundo para lo cual debemos adquirir y dominar un código escrito.

Se continúa la clase con un ejercicio de agilidad y creatividad, de forma coherente se construye una historieta relacionada con la palabra ESCUELA, donde cada estudiante sigue la secuencia hasta darle un final. La docente toma nota de cada fragmento que los estudiantes escriben y al final realizan una lectura de toda la historieta.

FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN

Teniendo en cuenta que el narrar también implica describir, en esta sesión se abordará el texto descriptivo, para ello se enviará un video vía WhatsApp donde se señale las características y demás de este tipo de texto, además se enviará audios con la explicación.

Con ello claro, se continuará realizando una introducción de los distintos tipos de escuela y se les motivará a que compartan su conocimiento de otros tipos de escuelas y sus diferencias, luego se introducirá diferentes preguntas respecto a la comprensión del texto y la relación de las escuelas con la escuela actual.

	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Fragmentos del texto "escuelas verdes, azules, rojas y rosadas" Rosa María Torres</p> <p>Habían construido y vivido toda su vida con sus escuelas verdes, verdes como el paisaje y las montañas a los que se habían acostumbrado.</p> <p>Los niños aprendían a ser niños y a prepararse para la adolescencia, los adolescentes aprendían a ser adolescentes y a prepararse para la edad adulta, los adultos aprendían a ser adultos, marido y mujer, padres de familia, miembros plenos de su grupo y de su comunidad.</p> <p>Cultivaban el lenguaje del cuerpo, el arte de observar y tocar, de escuchar y hablar.</p> <p>Aprendían en el juego y en el trabajo, de los cuentos, en la danza, y del consejo de los viejos.</p> <p>El currículo era la vida y aprender un compromiso de por vida.</p> <p>Y, entonces, un día, los hombres de ojos azules llegaron con sus escuelas azules, azules como el océano que les había traído allí.</p> <p>Lectura y escritura ortografía matemáticas ciencia historia y geografía materias y deberes uniformes y horarios exámenes de respuesta múltiple pruebas y certificados.</p> <p>Los niños aprendían a ser adolescentes, los adolescentes aprendían a hacerse adultos, los adultos dejaron de aprender y se olvidaron de seguir aprendiendo. El saber común pasó a negarse en el aula; jugar, cantar y bailar pasaron a denominarse "actividades extracurriculares" la palabra escrita fue colocada en un altar la sabiduría fue declarada propiedad de los profesores y los libros.</p> <p>Los lazos entre educación y vida entre escuela y comunidad se hicieron cada vez más tenues. Un término sofisticado, "educación informal", se inventó para nombrar algo tan simple como el aprendizaje permanente.</p> <p>Aprender para la vida, hasta entonces reino de lo olvido, pasó a involucrar un complejo proceso de planificación curricular, búsqueda de relevancia y paquetes de habilidades para la vida.</p> </div> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Las escuelas azules, con su poder azul, empezaron a desparramarse por todos lados, como los lagos y los ríos. Alguien empezó a hablar del "Sistema Azul". Azul pasó a ser sinónimo de bueno, moderno, avanzado.</p> <p>Las escuelas verdes fueron desdeñadas y escondidas detrás de los arbustos verdes, las verdes montañas, la verde selva. Empezaron a ser llamadas "tradicionales" y "tradicional" quería decir malo, atrasado, salvaje.</p> <p>Pronto se hizo evidente que el verde y el azul eran difíciles de mezclar.</p> <p>Y aunque muchos niños verdes empezaron a asistir a las escuelas azules y se vieron obligados a aprender en el nuevo idioma azul que no comprendían, nadie pudo impedir que continuaran aprendiendo en sus hogares y comunidades verdes sus valores verdes y su currículo verde útil para la vida.</p> <p>Con el tiempo, inevitablemente, con tanto verde dentro y fuera de ellas, las escuelas azules empezaron a salir un poco verdes, un poco verdosas.</p> <p>Las escuelas verdes, inevitablemente, también cambiaron, para bien y para mal. Algunas desaparecieron, otras sobrevivieron, algunas permanecieron incambiables, atadas al pasado, otras evolucionaron con el tiempo, abiertas al presente y al futuro.</p> <p>El Sistema Azul, con sus vestimentas formales y sus maneras circunspectas, pronto dejó en evidencia sus desajustes y problemas y fue necesario inventar nuevas palabras para nombrarlos:</p> <ul style="list-style-type: none"> analfabetismo analfabetismo funcional repeticón deserción ineficiencia mala calidad bajos resultados de aprendizaje exclusión inequidad <p>Curiosamente, las escuelas azules, con su larga lista de debilidades y vicios, empezaron a ser llamadas "escuelas tradicionales"... igual que habían llamado una vez a las escuelas verdes!</p> <p>Y entonces se creó una gran confusión y nadie pudo entender nada.</p> </div> </div> <p>¿Cuáles son las escuelas que se plantean en el cuento? ¿Con cuál escuela te identificas? ¿Qué color le darías a tu escuela y cómo la describirías?</p>
--	---

<p>FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar un texto donde de manera narrativa cuenten cómo es su escuela (maestros, compañeros, eventos, estructura física, etc.) ● Elaborar un dibujo de la escuela
--

<p>APLICACIÓN</p> <p>Socializar las narrativas y los dibujos ante sus compañeros y se pegaran en el muro del salón, o se envían por WhatsApp.</p>
--

RECURSOS: texto "escuelas verdes, azules, rojas y rosadas" de Rosa María.

SESIÓN 4 LA NARRACIÓN POR IMÁGENES

<p>FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <p>Se da inicio con una actividad lúdica en la cual se van a formar por dos grupos, cada uno con un representante al que se le entregará una palabra con una acción que debe representar por medio de un dibujo para que sus</p>

<p>FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN.</p> <p>Se les hace una contextualización sobre los libros de solo imágenes.</p> <p>Los libros ilustrados sin palabras son eso: Sin palabras. Nada. El lector solo utiliza las ilustraciones del libro para interpretar la historia.</p>

<p>compañeros lo adivinen, el equipo que más logre sumar los puntos y adivinar por media de la representación de imágenes será el ganador.</p> <p>Luego se continúa la clase con la lectura del libro “Flotante” David Wiesner. Océano, travesía. 2007 el cual es un libro solo de imágenes, no contiene letras.</p> <p>Representa una historia dentro de una historia, un mundo dentro de otro mundo, la esencia de la narrativa.</p> <p>Una ola deposita una vieja cámara submarina en los pies de un niño. Las fotografías que revela son asombrosas. Así sucesivamente, descubre una cadena de niños que, a través del tiempo, han tenido la cámara en sus manos.</p> <p>Este libro se presenta con la intención de demostrarles que a través de las imágenes también se puede narrar y expresar nuestras ideas, pensamientos y emociones.</p>	<p>Cuando no hay palabras, estamos obligados a hacer preguntas, inferir y predecir lo que ocurrirá después. Leer las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los personajes son también esenciales para entender. Éstas también son habilidades sociales importantes.</p> <p>Los libros ilustrados también pueden agudizar las habilidades de los estudiantes para razonar y aumentar su comprensión. Esto puede ocurrir de manera muy natural.</p> <p>Pero eso no es todo. Los libros de imágenes sin palabras pueden entusiasmar a los chicos a escribir y plasmar por medio del dibujo sus ideas.</p>
<p>FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA.</p> <p>Cada estudiante debe elaborar un dibujo donde represente las diferencias y semejanzas que existe en la escuela rural y la urbana, allí deben estar presentes los momentos que vivieron en cada uno de los contextos, las imágenes que más recuerden de la vereda, sus compañeros, los maestros, la forma en que enseñaban, cómo se sentían y tratar de hacer un contraste por medio del dibujo sobre la enseñanza y la vida en la escuela rural y la urbana.</p>	<p>APLICACIÓN</p> <p>Los estudiantes presentarán sus dibujos ante el grupo y explicaran qué significado tiene cada objeto representado en sus trabajos y sobre los momentos que recordaron a la hora de realizarlos, luego se hace una exposición de sus dibujos en el tablero del salón.</p>
<p>RECURSOS: libro “flotante” de David Wiesner</p>	

SESIÓN 5: EXPERIENCIAS Y NARRACIONES

FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS.

Se inicia la clase con la socialización de los textos de la sesión anterior, donde sus narraciones se llevaban a cabo por medio de las imágenes.

- Siguiendo la secuencia del texto 1: historieta sobre la escuela, se continúa desarrollando la historieta, esta vez empleando la palabra EXPERIENCIA
- La docente continúa tomando nota del ejercicio y al final lee la historieta

FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN.

Con base en el documento “ortografía de la lengua española” de la Real academia se explica el uso de algunas letras, con el fin que los estudiantes adquieran los conocimientos previos para construir textos con buena ortografía.

Para ello se elabora una infografía sobre el uso de la B y la V y luego se plantean unos ejercicios de aplicación.

Notas orientadoras sobre el uso de la B y V

✓ uso de la B ✓ uso de la V

- Los verbos terminados en **bir**.
Ejemplos: escribir, recibir, sucumbir. **Excepciones** hervir, servir, vivir y sus compuestos



- Los verbos terminados en **buir**.
Ejemplos: contribuir, atribuir, retribuir

- Los verbos **deber, beber, caber, saber y haber.**

- Las terminaciones **-aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban** de los verbos en tiempo pasado
Ejemplos: cantaba, bajabas, amaban.



- Las palabras que empiezan por **biblio-** ('libro') o por las sílabas **bu-, bur- y bus-**.
Ejemplos: biblioteca, bula, burla, buscar.
Excepción: vudú y sus derivados.



- Las que empiezan por el elemento compositivo **bi-, bis-, biz-** ('dos' o 'dos veces'). **Ejemplos:** bipolar, bisnieto, bizcocho.



- Las que contienen el elemento compositivo **bio-, -bio** ('vida'). **Ejemplos:** biografía, biosfera, anaerobio, microbio.

- Las palabras compuestas cuyo primer elemento es **bien** o su forma latina **bene**.
Ejemplos: bienaventurado, bienvenido, beneplácito.



- Las palabras acabadas en **-bilidad**.
Ejemplos: amabilidad, habilidad, posibilidad.
Excepciones: movilidad, civilidad y sus compuestos.



- Las acabadas en **-bundo -bunda**. **Ejemplos:** tremebundo, vagabundo, abunda.



- Las palabras que empiezan por **eva-, eve-, evi- eve-**.
Ejemplos: evasión, eventual, evitar, evolución.
Excepciones: ébano y sus derivados, ebonita, ebonita y eborario.

- Las que empiezan por el elemento compositivo **vice-, viz- o vi-** ('en lugar de').
Ejemplos: vicealmirante, vizconde, virrey.
Excepciones: suabo y mancebo



- Las palabras esdrújulas terminadas en **-ívoro, -ívora**.
Ejemplo: carnívora, herbívoro, insectívoro.
Excepción: víbora.

- Los verbos acabados en **-olver**. **Ejemplos:** absolver, disolver, volver.



Después de explicar el uso de la B y la V se plantean unos ejercicios de aplicación para que los estudiantes comprendan y pongan en práctica el uso de las letras B y V.

1. Completa las siguientes oraciones con la letra correspondiente B o V

- El no__elista narra__a las nue__as a__enturas de sus __iajes en glo__bo
- En prima__era podemos __er __andadas de a__es
- Los __eleros na__ega__an por la __ahía
- Hoy __amos al hospital a ponernos la __acuna del Co__id

Agregar la terminación “**aba**” a los siguientes verbos

Ejemplo: estudiar estudiaba

Cantar	
Conversar	
Jugar	
Dibujar	
Pescar	
Saltar	
Celebrar	
Caminar	

	<p>Selecciona la opción correcta</p> <p>Mi hermano _____ mucha suerte (tuvo / tubo)</p> <p>Tu _____ siempre el abrigo en el colegio (olvidavas / olvidabas)</p> <p>¿Te _____ al pueblo este fin de semana? (vienes / bienes)</p> <p>El león es un animal _____ (carnívoro / carnívoro)</p>
<p>FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA.</p> <p>Cada estudiante elabora un texto reflexivo donde dé cuenta de la experiencia educativa en tiempos de pandemia, tendrá como base preguntas orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo ha sido su proceso educativo en tiempo de pandemia? ● ¿Qué es lo que más extraña de la presencialidad? ● ¿Cómo se ha vivido la situación familiarmente? <p>Con esta actividad se pretenden dos cosas, primero que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura haciendo buen uso de las letras y segundo que los estudiantes por medio de la escritura narren las experiencias vividas en tiempo de pandemia.</p>	<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Cada estudiante entrega su escrito, la docente toma uno y entre todos lo corrigen y de esta manera se hace la retroalimentación y se aclaran las dudas.</p>
<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Documento: “ortografía de la lengua española” de la Real Academia ● Infografía “notas orientadoras sobre el uso de la B y la V” 	

DIARIO PEDAGÓGICO:

SESIÓN 6: ARTICULANDO LA GRAMÁTICA Y EL JUEGO

FASE INICIAL. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS.

Inicialmente la docente comparte la historieta que se elaboró en la primera y segunda sesión acerca de la ESCUELA Y LA EXPERIENCIA, luego se leerá tal cual quedó, lo que se busca es que entre todos la analicen y la corrijan.

Después jugaremos al Stop, cada estudiante realiza un cuadro de 9 columnas por 5 filas así:

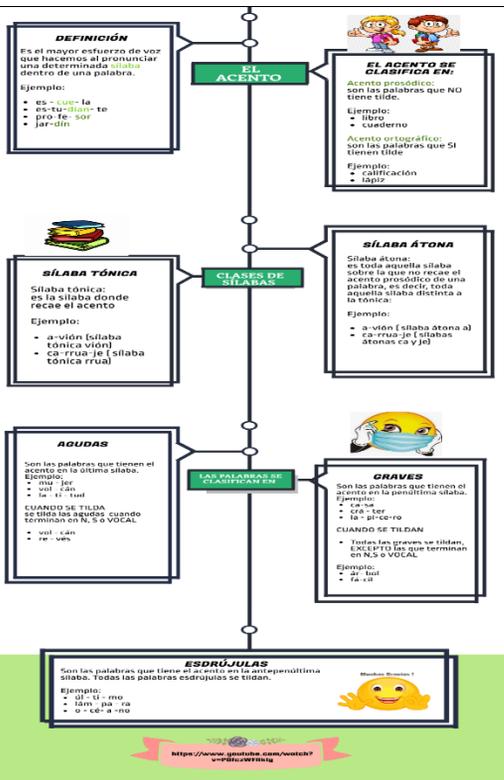
let ra	nom bre	apelli do	ciu dad	co lor	fr uta	ani mal	co sa	to tal

Se dará una letra y un tiempo récord para que los estudiantes realicen el ejercicio, luego cada uno envía el cuadro, allí se analizará el uso de las mayúsculas y también la escritura, además se disfrutará del juego porque permite memoria, agilidad y rapidez.

FASE DE ELABORACIÓN O PROFUNDIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN.

Se continúa con el documento “Ortografía de la lengua española” de la Real Academia, en este caso se habla del uso de las mayúsculas y la acentuación, por lo tanto, se presenta la información por medio de una infografía acerca del acento

También se cuenta con el baúl de las palabras, que tiene una serie de fichas, con letras, palabras, imágenes que nos permite realizar varias actividades para afianzar los conocimientos, como lo es formar palabras, clasificarlas según su número de sílaba o su acento, etc.



Seguido a ello se realiza varias actividades para afianzar los conocimientos:

1. Dar cinco ejemplos de acento prosódico y acento ortográfico, y señalar en cada palabra la sílaba tónica y la sílaba átona

acento prosódico:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

acento ortográfico:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. Clasificar las siguientes palabras en graves, agudas y esdrújulas y explicar por qué

- Matrícula
- Común
- Contárselo
- Terror

- Sexto
- Líder
- Inglés
- Profesor
- Hernández
- Pizarrón
- Corazón
- Marioneta
- Esqueleto
- Próximo
- Colegio
- Sergio

3. Corregir el mensaje de la imagen

que buen que ci pucieramos
 enpractica apollar alas yniciatibas
 delas mujeres que emos cido las
 mas bunerables y cuando
 tratamos desalir adelante cienpre
 buscan el modo de noapollarnos
 pero abemos muchas que no
 desfallecemos tanfacil 3:52 p. m.

FASE FINAL O DE PRODUCCIÓN TRANSFERENCIA

Para articular la ortografía y las narrativas se propone como entrega final elaborar un pequeño libro donde narre la historia de la vida escolar desde sus inicios hasta ahora.

EVALUACIÓN:

Para socializar las experiencias de cada estudiante se hace un conversatorio donde cada estudiante menciona aspectos importantes vividos en la vida escolar y se entrega el libro.

RECURSOS:

- Documento: “ortografía de la lengua española” de la Real Academia
- Infografía “el acento”
- Texto 1: la historieta Escuela y experiencia
- Hoja de cuadro de stop

OBSERVACIONES: es de anotar que aparte de esta secuencia que está enfocada en las narrativas de los estudiantes provenientes del área rural y su proceso de transición al contexto urbano, en relación a las prácticas de lectura y escritura, se abordaron temáticas en función a los procesos de lenguaje y el quehacer docente, participando en celebraciones de días memorables como el día del idioma, del libro y actividades propuestas por la institución. Además, se realizaron actividades de comprensión de lectura, dictados, análisis de textos, plan textual para aprender a redactar los textos narrativos, actividades que siempre estaban orientadas por los docentes en formación, en las cuales se intervenía y se explicaba y corregía según el caso.

Referencias bibliográficas

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de la cultura económica.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Documento No 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Primera edición. Bogotá, Colombia. Imprenta nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Panamericana Formas E Impresos S.A. Panamericana Formas E Impresos S.A.

