



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante resolución N° 15 de 31 de Octubre de 2012**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MODELO TEÓRICO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE
LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA RURAL**

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Ferney de J. Morales L.

Tutora: Dra. Sunny R. Perozo Ch.

Panamá, junio de 2020



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante resolución N° 15 de 31 de Octubre de 2012**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MODELO TEÓRICO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE
LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA RURAL**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de Doctor en Ciencias de
la Educación

Autor: Ferney de J. Morales L.

Tutora: Dra. Sunny R. Perozo Ch.

Panamá, junio de 2020

Dedicatoria

Dedico estas líneas a mi familia y maestros, por brindar con amor su tiempo y conocimiento, para que logrará conquistar un nuevo sueño en mi proceso de formación profesional.

“Porque la vida está llena de experiencias y triunfos”

Agradecimiento

Nuestra existencia está enmarcada en la voluntad divina, cada uno de nuestros actos responde a las experiencias del Asesor Supremo, el cual orienta y testifica desde la inmensidad nuestra labor; es por ello que mi esfuerzo, compromiso y dedicación están dirigidos a Dios.

Saber que no estoy solo, que cuento con amor y apoyo incondicional de mi familia implica expresar nuevamente “Gracias”.

A las doctoras Perozo y Hurtado, quienes acompañaron con su experiencia, el desarrollo metodológico de la investigación.

A los docentes rurales de la IER Zoila Duque Baena y IER Pantanillo del municipio de Abejorral, por abrir las puertas de sus establecimientos, para el desarrollo de este proceso investigativo, que redundará en el fortalecimiento de los procesos educativos y formativos de los estudiantes de educación básica primaria.

MODELO TEÓRICO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL

Autor: Ferney de Jesús Morales Londoño

Resumen

En Colombia y en general en América Latina, la calidad educativa es un asunto de interés permanente. Frente a este escenario, el estudio sobre cómo se vienen realizando los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación inicial, es un tema relevante, para el desarrollo de políticas educativas que fortalezca su promoción en la escuela. En este sentido, la presente investigación se realizó, con el objetivo de configurar un modelo teórico que explique los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los docentes de educación básica rural, en los primeros grados de escolaridad. La población objeto de estudio fueron Instituciones Educativas Rurales con metodología de Escuela Nueva. Para el estudio se retomó el holotipo de investigación explicativa y el método de la holopraxis orientado desde la comprensión holística de la ciencia. Se trabajó con un diseño de campo, transeccional contemporáneo. La recolección de los datos se realizó a través de la observación de clases logrando describir la situación desde el contexto real. En el análisis de los datos, se utilizaron técnicas cuantitativas donde los resultados indicaron que los maestros usan mayoritariamente métodos sintéticos o tradicionales, dada la incidencia de factores como la formación profesional, el conocimiento pedagógico de contenido, la actitud y la disposición para la enseñanza. Una vez explicados los mismos, de forma complementaria al modelo teórico, se esboza, una aproximación a la construcción sintagmática de un nuevo método para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad.

Palabras claves: Educación, Ruralidad, lectoescritura, factores, métodos.

THEORETICAL MODEL OF THE PROCESSES OF TEACHING OF READING-WRITING IN RURAL PRIMARY BASIC EDUCATION.

Autor: Ferney de Jesús Morales Londoño

Abstract

In Colombia and in general in Latin America, educational quality is a matter of permanent interest. Faced with this scenario, the study of how the literacy teaching processes will be carried out in initial education is a relevant topic for the development of educational policies that strengthen their promotion in school. In this sense, the present investigation was carried out, with the aim of configuring a theoretical model that explains the factors that affect the processes of teaching literacy for teachers of rural basic education, in the first grades of schooling. The population under study were Rural Educational Institutions with the Escuela Nueva methodology. For the study, the explanatory research holotype and the method of holopraxis oriented from the holistic understanding of science were retaken. It is established with a contemporary, transectional field design. The data collection was carried out through the observation of the classes, managing to describe the situation from the real context. In the analysis of the data, there are qualitative and quantitative technical techniques where the results indicate that teachers use mainly synthetic or traditional methods, given the incidence of factors such as professional training, pedagogical content knowledge, attitude and willingness to teaching. Once they have been explained, in addition to the theoretical model, an approach to the syntagmatic construction of a new method for teaching literacy in the first grades of schooling is outlined..

Key words: Education, Rurality, literacy, factors, methods.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Tabla de contenido	vii
Lista de cuadros	x
Lista de figuras	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	3
1.1. Descripción de la situación problemática	3
1.2. Formulación de la pregunta de investigación	15
1.3. Objetivos de la investigación	16
1.3.1. Objetivo general	16
1.4. Objetivos específicos	16
1.5. Justificación e impacto	17
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	22
2.1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales.....	22
2.1.1. Bases teóricas	22
2.1.2. Bases investigativas	54
2.1.2.1. Antecedentes históricos.....	54
2.1.2.2. Antecedentes investigativos	59
2.1.3. Bases conceptuales	65
2.1.3.1. Enseñanza de la lectoescritura.....	65
2.1.4. Bases legales.....	85
2.2. Definición Conceptual y Operacional del evento a explicar	90
2.2.1. Proceso de enseñanza de la lectoescritura	90
CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	93

3.1.	Enfoque y método de investigación	93
3.2.	Tipo de investigación.....	99
3.3.	Diseño de la investigación	102
3.4.	Población y muestra de la investigación.....	103
3.4.1.	Muestra intencional.....	104
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de los datos	104
3.5.1.	Validez y confiabilidad de los instrumentos	107
3.6.	Procedimiento de la investigación.....	108
3.7.	Técnicas de análisis de los datos	112
3.8.	Consideraciones éticas.....	112
3.8.1.	Criterios de confidencialidad.....	112
3.8.2.	Descripción de la obtención del consentimiento informado	113
3.8.3.	Riesgos y beneficios conocidos y potenciales.....	114
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		116
4.1.	Técnicas de análisis de datos	116
4.2.	Procesamiento de los datos	117
4.2.1.	Descripción de los procesos de enseñanza de la lectoescritura.....	117
4.2.1.1.	Actividades de enseñanza.....	122
4.2.1.2.	Materiales empleados para la enseñanza de la lectoescritura.....	124
4.2.2.	Descripción de las condiciones que acompañan los procesos de enseñanza de la lectoescritura.....	126
4.2.2.1.	Formación académica	126
4.2.2.2.	Formación de pregrado	127
4.2.2.3.	Formación de posgrado	128
4.2.2.4.	Experiencia docente	130
4.2.2.5.	Conocimiento pedagógico de contenido	133
4.2.2.6.	Condiciones de la metodología de “Escuela Nueva”	137
4.2.2.7.	Condiciones afectivas	148
4.2.2.8.	Condiciones de opinión.....	151

4.2.2.9. Condiciones de disposición hacia la enseñanza	153
4.2.2.10. Prácticas de aula	155
4.2.2.11. Condiciones laborales: formación permanente y continua en “Escuela Nueva”	163
4.2.2.12. Condiciones personales para la enseñanza	167
4.2.3. Comparación de los grupos en función de las condiciones encontradas	168
4.2.3.1. Factores que no tienen diferencia en los grupos	169
4.2.3.2. Condiciones en las cuales sí hay diferencias en los dos grupos	171
4.2.3.2.1. Formación profesional	173
4.2.3.3. Condición afectiva	176
4.2.3.4. Condiciones de percepción personal sobre la enseñanza de la lectoescritura	181
4.2.4. Identificación de los factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	183
4.2.4.1. La enseñanza desde la formación profesional	183
4.2.4.2. Conocimiento pedagógico de contenido	184
4.2.4.3. Actitud hacia la enseñanza	186
4.2.4.4. Percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura	187
4.2.5. Estadio explicativo de modelo teórico: Explicación del modelo teórico en términos de las relaciones entre sus componentes.....	189
CAPÍTULO V	213
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA.....	213
5.1. Método holístico para la enseñanza de la lectoescritura: leer para comprender y escribir con sentido	213
Conclusiones.....	225
Alcances y recomendaciones.....	228
Referencias bibliográficas	233

Lista de cuadros

Tabla 1. Comparación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	83
Tabla 2. Categorización de Procesos de enseñanza de la Lectoescritura.....	91
Tabla 3. Tabla holopráctica.....	97
Tabla 4. Procedimientos, actividades, materiales y recursos empleados, en los procesos de enseñanza de la lectoescritura.....	107
Tabla 5. Método de inicio en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	119
Tabla 6. Método para el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura	120
Tabla 7. Método para el cierre del proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	122
Tabla 8. Actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura	124
Tabla 9. Materiales utilizados en el proceso de lectoescritura	125
Tabla 10. Escala de valoración del conocimiento pedagógico de contenido	133
Tabla 11. Categorías de conocimiento pedagógico	134
Tabla 12 Categorías de Conocimiento pedagógico información.....	135
Tabla 13. Categoría de Conocimiento pedagógico comprensión	136
Tabla 14 Categorías de conocimiento pedagógico aplicación	137
Tabla 15. Categorías de condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura	149
Tabla 16. Categorías de condiciones de opinión hacia la enseñanza de la lectoescritura.....	152
Tabla 17. Categoría de disposición hacia la enseñanza de la lectoescritura.....	154
Tabla 18. Factores que no tienen diferencia en los grupos	171
Tabla 19. Factores que hacen diferentes a los grupos de maestros en los métodos de enseñanza de la lectoescritura	172
Tabla 20. Comparación entre los grupos con respecto a formación profesional de los maestros.....	173
Tabla 21. Comparación entre los grupos con respecto a la información que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	174

Tabla 22. Comparación entre los grupos con respecto a la comprensión que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura.....	175
Tabla 23. Comparación entre los grupos con respecto a la aplicación del conocimiento que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura.....	175
Tabla 24. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	176
Tabla 25. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	177
Tabla 26. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	177
Tabla 27. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	178
Tabla 28. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	179
Tabla 29. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	179
Tabla 30. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	180
Tabla 31. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones de percepción personal que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura.....	182
Tabla 32. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura	182
Tabla 33. Factor de formación de los maestros.....	184
Tabla 34. Factor de conocimiento pedagógico de los maestros	185
Tabla 35. Factor de actitud hacia la enseñanza de los maestros.....	186
Tabla 36. Factor de percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura.....	187

Lista de figuras

Figura 1. Método de inicio del proceso de enseñanza de la lectoescritura	112
Figura 2. Métodos empleados en el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	121
Figura 3. Métodos empleados para el cierre del proceso de enseñanza de la lectoescritura.....	122
Figura 4 Actividades de los métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	124
Figura 5. Materiales empleados en el proceso de enseñanza de la lectoescritura	125
Figura 6. Porcentaje de maestros por niveles de formación de pregrado	128
Figura 7. Porcentaje de maestros por niveles de formación de posgrado	130
Figura 8. Porcentaje de maestros por niveles promedio de experiencia docente en básica primaria.....	131
Figura 9. Porcentaje de maestros por niveles promedio de experiencia docente en aula multigrado con metodología de “Escuela Nueva”	132
Figura 10. Dominio del currículo de Escuela Nueva para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado	139
Figura 11. Disponibilidad de infraestructura en los Centros Educativos rurales para facilitar los procesos de enseñanza de la lectoescritura	141
Figura 12. Materiales educativos para el aprendizaje en Escuela Nueva	143
Figura 13 Material didáctico en lectoescritura presentes en los centros educativos con metodología de escuela Nueva.....	145
Figura 14 Nivel de favorabilidad de las particularidades del aula multigrado.....	148
Figura 15. Ítems de condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura .	151
Figura 16. Ítems de condiciones de opinión sobre la enseñanza de la lectoescritura	153
Figura 17. Ítems de condiciones de disposición hacia la enseñanza de la lectoescritura en primer grado.....	155
Figura 18. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para motivar a los niños hacia el aprendizaje de la lectoescritura	157

Figura 19. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para enseñar la escritura en los niños de primer grado	158
Figura 20. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para enseñar la lectura en los niños de primer grado	161
Figura 21. Materiales y recursos usados por los docentes en las prácticas de aula para la enseñanza de la lectoescritura.....	163
Figura 22. Aspectos en los cuales los docentes requieren actualización para la enseñanza de la lectoescritura	165
Figura 23. Formación permanente en la metodología de “Escuela Nueva” para la educación rural	167
Figura 24. Condiciones personales para la enseñanza de docentes rurales en la metodología de “Escuela Nueva”	168
Figura 25. Secuencia de relación de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en primer grado de escolaridad	189
Figura 26. Formación profesional de los maestros que enseñan la lectoescritura en primer grado	191
Figura 27. Conocimiento pedagógico de contenido de los maestros que enseñan lectoescritura en primer grado	193
Figura 28. Proceso de enseñanza de un grupo mayoritario de maestros de metodología de Escuela Nueva	200
Figura 29. Proceso de enseñanza que desarrolla un grupo minoritario de maestros de metodología de Escuela Nueva	201
Figura 30. Ejes paradigmáticos entre las diferentes concepciones de los métodos de enseñanza de la lectoescritura	204
Figura 31. Percepciones de los maestros sobre la enseñanza de la lectoescritura en primer grado	207
Figura 32. Actitud de los maestros de la ruralidad hacia la enseñanza de la lectoescritura.....	209
Figura 33. Elementos estructurales para la definición de un método holístico en la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial.....	214
Figura 34. Principio de complementariedad en los métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	217

Figura 35. Esquema de procedimientos en el método holístico para la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial 219

Lista de anexos

Anexo A. Instrumento preliminar de observación de clases.....	246
Anexo B. Cuestionario conocimiento pedagógico de contenido.....	251
Anexo C. Tabla de identificación de factores.....	270

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuentra enmarcada en el campo de la educación, como lo que es: un pilar fundamental en el desarrollo de la sociedad. En la actualidad, son diversos los temas que al respecto podrían tratarse: fines educativos, políticas educativas, cobertura, eficiencia; sin embargo, hay uno que de forma particular ocupa un lugar predominante en la agenda educativa y es la calidad, la cual vista desde diferentes aristas, involucra un sinnúmero de factores que son determinantes dentro del sistema educativo para lograr tal propósito.

En el contexto del aula y de manera más específica en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, la calidad educativa se encuentra asociada a varios factores y son: la formación del maestro, la actitud y la motivación que tenga ese profesional para asumir de manera positiva su actividad docente, ya que de esos elementos depende el tipo de enseñanza que se ofrece y, por lo tanto, el progreso o desarrollo que alcance el país.

Este planteamiento, obedece a la perspectiva de que la educación no es simplemente la transmisión de información en un sitio específico, sino de procesos complejos que parten de la planificación y decisiones bien pensadas sobre la teoría, metodologías, estrategias y recursos empleados durante el proceso de enseñanza. De igual manera, el tipo de enseñanza que se ofrece también depende del método que emplee el docente para realizar su labor.

Esa importancia de la educación es más palpable aun, cuando se habla de enseñanza de la lectoescritura, ya que es a través de esos procesos como desde los primeros grados de formación, el niño comienza a ver el mundo desde otra óptica, a captar la realidad desde la visión de la indagación y la curiosidad por un nuevo panorama que abre sus puertas a los nuevos saberes, porque es desde la lectura y la escritura como se conocen otras realidades.

Sin embargo y pese a esa gran relevancia que tiene la enseñanza de la lectoescritura, con mucha preocupación se observa que hoy en día se sigue asumiendo la educación con métodos tradicionales donde predomina la repetición, la memorización de datos, formulas, información o reglas que a la larga se vuelven insuficientes para afrontar una realidad compleja que demanda del individuo mucho más que simple “capacidad para almacenar datos”.

De tal manera, que la educación más allá de impartir contenidos en diferentes áreas, debe posibilitar el desarrollo progresivo de habilidades del pensamiento y entra allí la estrecha vinculación entre esas habilidades y la lectoescritura. Es decir, es desde el aula como se deben formar sujetos autónomos, críticos con capacidades suficientes para analizar, interpretar, sintetizar y argumentar con ideas y criterios propios y para lograrlo se debe contar con maestros bien preparados y actualizados.

Para alcanzar ese propósito se requiere de un proceso de lectoescritura de calidad. Es así como ese, es un tema relevante que ha estado presente por mucho tiempo en los planteamientos de organizaciones de corte mundial, como la Unesco (2011) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 1990), para definir no sólo políticas educativas que cierren las brechas de desigualdad a través de programas de alfabetización, sino para sensibilizar a los sistemas educativos de que involucren la lectoescritura como eje transversal y articulador de los currículos escolares, siendo considerada como un factor determinante para que los niños y niñas construyan sus saberes desde las diferentes áreas del conocimiento.

Esa posición ha llevado a que organismos del Estado colombiano, también le hayan dado a la lectoescritura un papel clave en el tema educativo y para mejorarlo se han definido Lineamientos (1998) y Estándares de Competencia en Lengua (2003), además de políticas con planes y programas que buscan a toda costa mejorar la calidad de esos procesos. Políticas que contemplan seguimiento, acompañamiento, entrega de material, formación y otras actividades diversas. Sin embargo, muchas de esas acciones

no han rendido los frutos esperados sobre todo en las áreas rurales, debido a las condiciones propias de esas zonas.

Es así como esta investigación surge de las consideraciones anteriormente expuestas y a los resultados del Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (Icfes, 2016), que ubica al país en una media de 300 en cuanto a los resultados en matemáticas y lenguaje, estando en una escala de 1 a 500, lo que significa que es una cifra muy baja de desempeño en los grados 3°, 5° y 9°. Mientras que para las pruebas PISA (2016), entre 72 países participantes, Colombia ocupó la posición 55 en lectura.

La preocupante situación de la baja calidad de la educación, así como a la concepción de que la lectoescritura no comienza en el primer grado de escolaridad y que en éste, los objetivos de enseñanza no se minimizan a la adquisición del código o a la decodificación, orienta también a plantearse que la escuela requiere reinventarse frente a las formas de enseñar a leer y a escribir en la educación formal, teniendo presente los saberes emergentes que tienen los niños frente a la lectoescritura, antes de llegar a la escolarización y comprender los propósitos que tiene la educación de hoy en día con relación al desarrollo de la lectoescritura en la educación inicial.

En este sentido, al reconocer la importancia de la lectoescritura en el desarrollo del conocimiento del individuo, en la presente investigación se planteó profundizar sobre cómo se desarrolla en las escuelas rurales la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad. Se ubica la investigación en este contexto, al ser éste el punto más olvidado en el desarrollo de las políticas educativas en Colombia para el mejoramiento de la calidad educativa.

El interés académico fue develar las condiciones en las que los maestros enseñan a leer y a escribir, partiendo por reconocer su formación académica, experiencia, dominio del modelo de educación rural, los ambientes de aprendizaje en los que desarrolla la enseñanza, los procesos de planificación de las clases, los recursos

educativos disponibles; entre otros, para pensar en propuestas educativas que lleven al fortalecimiento de la formación docente en este sector y, por ende ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza en las áreas rurales de Colombia.

Es así que se seleccionaron dos unidades educativas identificadas como “Zoila Duque Baena” y “Pantanillo” ambas ubicadas en el municipio de Abejorral de corte oficial, funcionando bajo el esquema del currículo de “Escuela Nueva”, el cual está fundamentado en las pedagogías activas, compuesto por varios elementos, entre ellos: El trabajo a partir de guías de aprendizaje, la organización de los estudiantes por grados, un solo maestro y en grupos de trabajo cooperativo.

El ejercicio investigativo permite evidenciar que, pese a que los sistemas educativos profesan el fortalecimiento curricular y didáctico en el área de lenguaje, en las aulas se sigue ancladas las metodologías tradicionales para enseñar a leer y a escribir. Los maestros de educación inicial en la metodología de “Escuela Nueva”, no están preparados para asumir los retos que demanda el sentar unas bases significativas de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad, atendiendo a un enfoque del desarrollo de la lectoescritura como habilidades sociales y de pensamiento crítico.

Se puede evidenciar que la lectoescritura desde los métodos sintéticos se da predominancia a lo normativo y gramatical de la lengua, iniciando el aprendizaje desde las letras, después las sílabas y termina el proceso sintético con la formación, a partir de ellas de palabras. Mientras que desde los método analíticos se inicia desde expresiones significativas o frases y después se descompone en sílabas y letras (Villamizar 1993). Es decir, que ambos métodos se estructuran de forma inversa.

Estos métodos han tenido sus seguidores y detractores, pero lo cierto es que todavía hoy en día se sigue empleando el método silábico y los resultados no son nada halagadores, ya que se puede conseguir inclusive “analfabetos funcionales”, personas que leen pero que no tienen la capacidad de comprender un texto, simplemente porque no aprendieron a desarrollar procesos cognitivos. Por lo tanto, se hace necesario el

posicionamiento de nuevos métodos de enseñanza como el creado en esta investigación, que aporte una nueva visión sobre ese proceso tan esencial.

La presente investigación se enmarca en el modelo de la comprensión holística de la ciencia, el cual se fundamenta en la configuración de la metáfora de la espiral holística, porque a través de la concreción de los objetivos específicos el investigador pasó por los diferentes estadios hasta llegar al explicativo, desde donde se construyó el modelo teórico para dar respuesta al problema planteado: los procesos de enseñanza de la lectoescritura en educación básica primaria rural. Es decir, que la investigación se considera explicativa, porque se llegó a un nivel comprensivo del objeto estudiado.

En el capítulo I, se plantea la investigación, contextualizando una problemática que es relevante a nivel nacional, en un espacio y lugar determinado, a fin de darle identidad y ampliar sus características con base en la descripción de un contexto real y de involucrarla a actores específicos. En el marco del problema investigativo se plantearon los objetivos que integran los estadios descriptivos, analíticos y comparativos, para dar respuesta a cómo configurar un modelo teórico que explique los factores que inciden en la calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los docentes de educación básica rural del municipio de Abejorral Antioquia

En el capítulo II, se presenta la fundamentación noológica de la investigación, integrando las bases teóricas, contextuales, conceptuales y legales, relacionadas con los procesos de enseñanza de la lectoescritura, Para ello se realiza una construcción teórica que parte por el reconocimiento de lo qué es la educación, la educación en la ruralidad, la educación de calidad, la enseñanza, los procesos de lectoescritura, entre otros referentes que atañen en la definición de los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Una vez desarrollada la fundamentación, se detalla en el capítulo III, lo concerniente al diseño metodológico. Allí se profundiza en el holotipo de investigación explicativa, el método de la holopraxis orientado en la comprensión holística de la ciencia. Además, se explican las diferentes técnicas e instrumentos usados para

recolectar y analizar la información; así como los criterios de confidencialidad y las consideraciones éticas.

En el capítulo IV, se presentan los hallazgos por cada uno de los objetivos, haciendo uso de la estadística descriptiva y del análisis estadístico con la técnica de Chi cuadrado. En este capítulo, se presentan en detalle todas las condiciones que están presentes en la enseñanza de la lectoescritura en primer grado en los Centros Educativos Rurales, luego se establecen comparativos entre los maestros de acuerdo con los métodos de enseñanza que emplean en sus clases y posteriormente, se establece cuáles son las diferencias significativas para explicitar las condiciones que inciden en los procesos de enseñanza. En el mismo capítulo IV como parte del objetivo explicativo, se describen los hallazgos encontrados desde el nivel de identificación y el de ponderación, realizando un constructo teórico a nivel de modelo teórico donde se explica la correlación entre las condiciones encontradas.

En el capítulo V, con base en los hallazgos trabajados en el objetivo explicativo, se realiza una aproximación a la construcción sintagmática de un nuevo método para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad. La construcción constituye una apuesta a la transformación sobre las concepciones de la enseñanza de la lectoescritura, rebasando los métodos tradicionales (sintéticos, analíticos y mixtos), para ir hacia un método más holístico desde un marco explicativo que integra los elementos ya existentes y la inclusión de otros nuevos.

Finalmente, en el trabajo se presentan las conclusiones, los aportes y las recomendaciones generadas a partir del proceso investigativo sobre la enseñanza de la lectoescritura. La construcción es realizada como una síntesis de los principales hallazgos descritos en los diferentes estadios del trabajo de campo. El fin último es lograr valorar los alcances y los aportes que la investigación realiza a la academia, para fortalecer la formación docente en el conocimiento pedagógico de contenido sobre la lectoescritura (métodos de enseñanza) y el direccionamiento de políticas educativas, que permitan acompañar la formación avanzada y continua de los maestros.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1.Descripción de la situación problemática

Actualmente se considera la educación como el motor para el desarrollo económico, social e integral de los pueblos (Espinosa y Vaca, 2012). Freire (sf, como se cita en Olivera y Orellana, 2005) que va un poco más allá, ha planteado un concepto de educación centrado en “La praxis, la acción, la reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.37). Por lo tanto, la educación desde un concepto multidimensional no sólo es el medio para favorecer el cierre de brechas sociales, sino que es la vía por la cual las personas logran transformarse a sí mismos, a su entorno y a la sociedad.

Al visibilizar las posibilidades de un proyecto de educación en Colombia en el marco de una educación como motor para la transformación social, se requiere de la atención en el desarrollo de políticas educativas, que superen la sola administración del sistema educativo escolar y se conecte con la movilización de procesos investigativos, que atiendan las necesidades y problemáticas enmarcadas en la realidad social circundante.

En este sentido, la educación puede no sólo generar oportunidades de desarrollo y crecimiento de los pueblos, sino también la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, capaces de construir un nuevo tejido social donde predominen los valores esenciales de la sociedad, para que puedan velar por la defensa de los derechos humanos, la valoración de la interculturalidad y el respeto por la diversidad, entre otros.

De acuerdo con Freire, (sf, como se cita en Olivera y Orellana 2005) “Educar es hacer pensar, es transformación del sujeto y de las estructuras sociales en las cuales le

tocará vivir”. Por ello, no toda educación recibida es buena y para que sea una educación de calidad debe estar revestida de pertinencia, valores, relevancia e integralidad. Cuando Freire se refiere a la educación como desarrollo del pensamiento, automáticamente está implícito el despliegue del proceso de lectoescritura, porque es a través de ese cúmulo de actividades como el individuo crece en lo interno, para después desarrollar sus actividades creativas hacia su entorno.

En este sentido, hoy en día hablar de educación de calidad es un tema relevante, por cuanto se hace necesario trabajar en el desarrollo de diferentes políticas educativas, que más allá de garantizar una educación para todos y con estándares de calidad en el marco de políticas economicistas, ayude a garantizar que todos los estudiantes aprendan a reconocerse como sujetos críticos y que las enseñanzas contribuyan a mejorar su calidad de vida en el lugar donde se desarrollan.

Al respecto la Unesco (2011), expone:

Recibir una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho congénito de cada niño, mujer u hombre. Por su parte, la educación, en particular la que se imparte a las niñas y las mujeres, contribuye a la consecución de todos los objetivos del desarrollo (p. 5).

De esta forma, garantizar el acceso a una educación de calidad, es una necesidad que apremia a todos los sistemas educativos en el mundo. Todas las personas sin excepción de ningún tipo, además de recibir una educación gratuita, tienen el derecho a recibir una educación de la mejor calidad.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2004), una de las prioridades que tienen los sistemas educativos en el mundo y específicamente en América Latina es mejorar la calidad de la educación, como medio para avanzar en el desarrollo económico. Estas consideraciones implican que en los países latinos de forma permanente se trabaje en una articulación de las políticas educativas con las estrategias globales de desarrollo, y se propenda por la

transformación permanente de los sistemas educativos para lograr una educación de mayor calidad y equidad.

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2011) dentro de sus objetivos señala que uno de los propósitos de la educación, es lograr construir un proyecto para América Latina y el Caribe, donde se dé la distribución igualitaria de la educación, concebida ésta como educación de paz, de respeto a la diversidad, como afirmación de la libertad y de la democracia. Propósito que está muy lejos de lograrse, ya que se continúa viendo la desigualdad socio-económica y las bajas cifras en materia educativa.

En Colombia afortunadamente, el tema de una educación de calidad, es uno de los puntos esenciales y vitales de la agenda política educativa, que debido a la importancia que se le da, ocupa un lugar privilegiado como uno de los grandes objetivos del Estado, convirtiéndose en numerosos esfuerzos en inversión y trabajo de comisiones de expertos que buscan mejorar el sistema educativo en la educación básica y secundaria.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2003) precisa la calidad como “Eficacia” y define la educación de calidad, como aquella que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender; es decir, lo que está determinado en los estándares de competencias de las diferentes áreas, y esto debe evidenciarse a través de los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas internas y externas que presentan los estudiantes en Colombia.

En otras palabras, desde una mirada técnico-instrumental, la evaluación de la calidad educativa en Colombia se ve reflejada en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internas “Saber” y pruebas externas *Programme for international Student Assessment* (PISA). Al respecto, al hacer un análisis de los promedios obtenidos en los últimos 5 años en estas pruebas, se evidencia que, en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, se tienen avances significativos en

las competencias que evalúan cada una de estas áreas, pero los resultados no son los esperados dentro de las metas de calidad del MEN.

En efecto, con relación a las pruebas “Saber”, de acuerdo con las tablas estadísticas presentadas por el Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (Icfes), para el año 2016 el puntaje promedio de los resultados en matemáticas y lenguaje, en una escala de 1 a 500, el país está ubicado en una media de 300 y desviación de 80, lo cual significa que las instituciones educativas en general presentan un bajo desempeño en los grados 3°, 5° y 9°.

Ilustrando lo anterior, las instituciones educativas del país en una escala de valores de 1,00 – 5,00 (donde 5,00 es el promedio más alto posible), para el grado tercero, el promedio en matemáticas es de 3.15, ocho puntos mejor respecto al 2015 y en lenguaje de 3.13, también ocho puntos mejor que el año anterior. Para el quinto grado en matemáticas es de 3.05, cuatro puntos mejor que en 2015 y en lenguaje de 3.13, dieciséis puntos mejor que el año anterior. En noveno grado en el área de matemáticas es de 3.13, diecisiete puntos mejor que en el 2015 y en lenguaje de 3.07, doce puntos mejor que en el 2015. El área de ciencias naturales no fue evaluada en este periodo.

Con respecto a los resultados de las pruebas PISA, de acuerdo al último informe del Icfes 2016, entre 72 países participantes, Colombia ocupó la posición 55 en lectura, 58 en ciencias y 62 en matemáticas. Al comparar entre los años 2006 y 2012 los resultados en las diferentes áreas evaluadas, la referida a lectura es donde se observa un mayor progreso, con 40 puntos más en el valor promedio.

Igualmente, la OCDE (2016), en su informe con relación a las pruebas PISA, donde se evalúa qué saben y qué pueden hacer con lo que saben los estudiantes de 15 años de todo el mundo, expone que la calidad de la educación en Colombia está mejorando, pero que todavía la mayoría de los estudiantes tienen competencias básicas insuficientes cuando terminan sus estudios. Colombia ha participado en estas pruebas

desde el año 2006 y los resultados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos.

Resulta claro, que según los resultados de las pruebas “Saber” (2016) y PISA (2015), en los últimos años Colombia ha venido presentando una leve mejoría en su calidad educativa, especialmente en lenguaje donde “En grado tercero, el puntaje promedio obtenido en 2016 aumentó en 2,6% (8 puntos) frente al presentado en 2015 –un cambio considerable–, y creció en 5% (15 puntos) respecto al resultado obtenido en 2012” (Icfes 2017, p. 21). Este cambio favorable está relacionado con un desplazamiento de estudiantes de los niveles de desempeño insuficiente y mínimo hacia los niveles más altos.

“En grado quinto, el puntaje promedio entre 2015 y 2016 creció 5,4% (16 puntos), un resultado favorable considerando que en años anteriores el puntaje promedio permanecía prácticamente constante” (Icfes 2017, p.21) Por otra parte, la desviación estándar disminuyó 13,8% (9 puntos), lo cual significa que la dispersión en los resultados es menor a la presentada en los demás años de análisis. Relativo a los niveles de desempeño, el porcentaje de alumnos en los niveles mínimo e insuficiente disminuyó.

Sin embargo, estudiosos de la materia plantean la necesidad de mejorar la lectoescritura. La propia Unesco (1993) señala que: “El fortalecimiento de la lectura y la escritura deben ser parte de la política educativa a largo plazo más que de un ministro de turno” (s/n). Más aún, se argumenta que podrían ser mejores los resultados si en el área de lenguaje se fortalecieran el desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes, al considerar que estos procesos son fundamentales para la comprensión de conceptos y la aplicación de esas competencias en otras áreas del saber.

En este orden de ideas, preocupa que las competencias lectoescriturales sean unas de las más débiles en Colombia, no sólo por las implicaciones que pueda traer éstas en los resultados de pruebas a nivel nacional e internacional (Lo cual suele ser secundario frente a otros propósitos que tiene la lectoescritura), sino también por la transcendencia que tienen estas competencias en la formación humana, pues la “Lectoescritura constituye las bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo” (Montealegre y Forero, 2006, p. 25) y son fundamentales para garantizar que los ciudadanos, puedan defender sus derechos participando abiertamente en una sociedad democrática.

En atención a esta problemática, el MEN de Colombia (2013), durante los últimos años ha puesto en práctica diferentes programas y herramientas de calidad, para transformar los currículos y promover una mejor enseñanza de las competencias básicas en lenguaje como son la lectura y la escritura. De esta forma, implementó una política de transformación de la calidad educativa mediante el “Programa Todos a Aprender” (PTA), en el cual se establece de forma voluntaria el “Desarrollo Profesional Situado” (DPS) para los docentes del nivel educativo primaria de establecimientos oficiales del país, que presentan estudiantes con bajos desempeños académicos.

Desde ese programa “Todos a Aprender”, como parte de los procesos de formación docente, el MEN (2013), realiza un acompañamiento pedagógico a 4700 establecimientos educativos, estando ese programa respaldado por un componente de gestión educativa, comunicación y movilización que involucra a toda la comunidad educativa, y adicionalmente consta de un componente pedagógico que provee de: referentes curriculares, enseñanza, didáctica, materiales educativos y alternativas de evaluación de aprendizajes en diferentes disciplinas, entre las que se encuentra el área de lenguaje.

En este proceso de acompañamiento pedagógico también se incluyen los procesos de enseñanza de la lectoescritura, lo cual implica dar prioridad al fortalecimiento de la formación docente en el Conocimiento Didáctico de Contenido

(CDC), la cualificación de las prácticas docentes (uso de estrategias pedagógicas como el aprendizaje cooperativo) y la dotación de materiales educativos de alta calidad como apoyo al proceso docente educativo.

A través de las CDA el Ministerio de Educación (MEN 2014) ha buscado mejorar las prácticas de aula, realizando diversas actividades de actualización y formación de los docentes, así como la entrega de material diverso sobre el área intentando que los maestros realicen una mejor labor docente y apliquen nuevas estrategias con dominio de contenidos didácticos y legales. Sin embargo, hay que precisar que, atendiendo a la diversidad de las condiciones geográficas del contexto colombiano, estas estrategias no llegan a todas las regiones, por lo que los maestros del sector rural sienten que se encuentran solos asumiendo esta gran responsabilidad.

Mediante la política educativa del “Día de la Excelencia Educativa” (Día E), el MEN envía a cada institución educativa una caja de herramientas que contiene, entre muchos otros materiales, relacionados con la enseñanza de la lectoescritura, los referentes de calidad (Lineamientos y Estándares de Competencias) y los documentos de apoyo o referencia (Derechos Básicos de Aprendizajes, matrices de referencia del Icfes, las mallas de aprendizaje y las guías de orientaciones pedagógicas), los cuales tienen como propósito mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes en los diferentes ciclos de la educación básica y media.

A nivel departamental, las Secretarías de Educación también se implementan diferentes estrategias de cualificación docente para el mejoramiento de la enseñanza de la lectoescritura. En el caso de la Secretaría de Educación de Antioquia, en los últimos 10 años tiene consolidada una Red Departamental de Lenguaje, donde se realizan procesos de formación y actualización permanente a los maestros en las diferentes subregiones, a través de talleres y seminarios.

Entre los eventos más significativos y reconocidos en el departamento está el denominado “Encuentro con las Letras”. Allí se profundiza sobre la Didáctica en los

Procesos de la Lectura y la Escritura, estudiando y analizando diversas problemáticas que se presentan en el ámbito educativo, al momento de la enseñanza de la lectoescritura, especialmente en los primeros grados de escolaridad.

En cuanto a las condiciones sociales de los maestros vistas desde el trabajo colegiado entre pares y el acompañamiento pedagógico por parte del Estado para desarrollar su labor, en los últimos años se han sumado esfuerzos para fortalecer los procesos de formación situada en comunidades de aprendizaje, haciendo que los maestros de educación básica trabajen en equipo y se sientan acompañados y apoyados para desarrollar la gran labor de enseñar a leer y a escribir.

Todas esas acciones emprendidas por el Estado colombiano, obedecen a las cifras aportadas por los organismos nacionales e internacionales; además de que se busca la calidad educativa en esa área. En relación con la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo con varios autores; por ejemplo, Sawaya (2016), los principales problemas comienzan en los primeros años de escolaridad. Los métodos tradicionales y mecanicistas, comienzan por generar poca motivación en los niños a aprender a leer y a escribir; por ejemplo, un reciente estudio conducido por expertos de la Universidad de la Sabana concluyó que “Las dificultades para aprender a leer que experimentan los niños colombianos son consecuencia de métodos erróneos de enseñanza”. (Guzmán 2014, p.12)

Si bien, algunas políticas educativas sobre formación de maestros estructuradas desde la estrategia del “Programa Todos a Aprender” (PTA), han tenido el reconocimiento social por los aportes brindados al mejoramiento de la calidad educativa del país, hay que resaltar que entre las dificultades manifiestas por los docentes del sector rural, es que el enfoque de las estrategias y prácticas de mejoramiento de la enseñanza de la lectoescritura que desde allí se ofrecen, se centra en la escuela graduada, desconociendo las dinámicas de la escuela multigrado y la metodología de “Escuela Nueva”.

De tal modo que, si bien algunas estrategias establecidas por el Estado, aplican declarativamente de manera transversal a ambos contextos urbano y rural, muchas de las ellas no están siendo contextualizadas a las necesidades y realidades, que se presentan a nivel sociocultural de la ruralidad. Planteamiento que es sustentado en la experiencia y vivencia personal, del autor de esta investigación, producto de su labor dentro del PTA, como formador de maestros por más de 7 años.

Esa vivencia personal lleva a considerar, que una de las necesidades más apremiantes hoy en día en la formación de los docentes (tanto en lo urbano como en lo rural) está relacionada en cómo enseñar a leer y a escribir (génesis y adquisición del código escrito), cómo aplicar la didáctica en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y cómo desarrollar estrategias que permitan fortalecer los procesos de comprensión y producción textual.

Por otra parte, las nuevas concepciones sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, son poco tenidas en cuenta en las instituciones, puesto que, de un lado en los planes del área de lenguaje, muchos de estos fundamentos se desconocen y por el otro, los maestros desde las planeaciones de clase y las prácticas de aula durante la enseñanza de la lectura y la escritura, siguen ancladas a los enfoques y métodos tradicionales. El estructuralismo y la gramática siguen siendo la orientación de muchos de los docentes a la hora de desarrollar las planeaciones de clase y direccionar las prácticas en el aula.

La evidencia de esta realidad y necesidades, se sustentan en la experiencia del autor de esta investigación, como tutor de lenguaje en varios establecimiento de Antioquia dentro del PTA, donde realiza un proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes, tanto en espacios de formación, como en el desarrollo de visitas y observaciones en el aula, donde se acompañan y realimentan de forma permanente las planeaciones de clase y las prácticas de aula.

De igual forma, a través del contacto directo con los estudiantes en el aula, se evidencian las serias dificultades que a los niños les genera aprender a leer y a escribir, con algunos métodos empleados por los maestros y los contratiempos, que tienen para leer comprensivamente un texto o realizar una producción textual propia como actividad práctica en diferentes asignaturas, debido a la inadecuada praxis de los docentes.

Por otra parte, Guzmán (2014), en su trabajo sobre "Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula", expresa que la dificultad de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectoescritura se debe a la forma cómo en las escuelas y en la sociedad, se entiende el ejercicio de la lectura y la escritura. Plantea el autor que: "El aprendizaje de la lectura y la escritura es el más complejo que realiza el ser humano durante toda su vida. Pero los docentes tienen en sus manos la solución para resolver estos conflictos que tanto preocupan a los padres de familia, gracias a una adecuada intervención en el aula de clase" (p. 12)

Así mismo, el Icfes (2017), expone que los problemas más relevantes de lectura y escritura se presentan en la educación primaria. Actualmente muchas investigaciones sobre la lectura y la escritura se centran en el fortalecimiento de las competencias lectora y la producción de textos; sin embargo, poco se ha profundizado en el estudio de la calidad de la enseñanza desde la génesis de ese proceso, que conduce a fortalecer las capacidades cognitivas básicas de los estudiantes.

En los primeros grados de escolaridad (1° - 3°) las dificultades de los niños para aprender a leer y a escribir se reflejan en las altas tasas de repitencia escolar, donde se justifica la pérdida del año escolar por la insuficiencia en estos procesos. De acuerdo con archivos académicos, de la secretaria de Educación municipal del municipio, (informe de promoción escolar), tan sólo en el año 2017 la tasa de repitencia en el grado primero de la población estudiantil del municipio de Abejorral, departamento de Antioquia, fue del 20%, siendo más alta en el nivel rural. Entre la razón más frecuente

que justifican los docentes para esa situación es por problemas en el aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto a la prueba “Saber en lenguaje” (2015), los estudiantes del municipio de Abejorral, ubicado al oriente del departamento de Antioquia, presentan en los últimos años promedios mejores con relación al departamento y a la nación. Sin embargo, a nivel de la municipalidad, se evidencia una marcada brecha entre los resultados que presentan las instituciones urbanas y rurales. Al comparar Las cifras que obtuvieron las escuelas del municipio en las últimas pruebas “Saber” del 2016, se evidencia que son mejores los resultados en la parte urbana, tanto en el grado tercero como en quinto de primaria. Estos datos son muy similares a los índices presentados por el Icfes (2017) a nivel nacional, donde los rendimientos más bajos se sitúan en el contexto rural.

Si bien en Colombia los contextos urbanos y rurales están marcados por grandes brechas de inequidad, siendo éstos últimos los más afectados para garantizar a los estudiantes el acceso a la educación y que sea de calidad, en lo que respecta al contexto del municipio de Abejorral, las características geográficas, sociales, culturales, económicas y educativas son muy similares en lo rural y en lo urbano; tanto así, que se ha considerado dentro del Plan Educativo Municipal (PEM – 2017) que el municipio es un territorio netamente rural, por lo tanto, no hay diferencias significativas entre estratos sociales, niveles educativos de los padres, tradiciones, costumbres; entre otros aspectos, que pudieran marcar grandes divergencias.

Uno de los aspectos que sí contraponen la parte educativa entre estos dos sectores, son los modelos educativos a partir de los cuales se enseña en básica primaria. La ruralidad es atendida por docentes que trabajan con la Metodología Multigrado, con el modelo educativo flexible de “Escuela Nueva”, mientras que en la urbana la metodología es graduada. En la Metodología Multigrado el docente atiende varios grados a la vez generalmente de 0° a 5°, mientras que en la escuela graduada el docente atiende un solo grado.

Esa metodología de “Escuela Nueva” en Colombia es un programa educativo dirigido, principalmente a las escuelas de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población, producto de las condiciones socio-económicas propias de la zona, como son dificultad para la movilización, niños que deben trabajar junto a los padres, condiciones geográficas que imposibilitan el acceso y otras que, aunque no son objeto de esta investigación influyen también en el trabajo del maestro.

Por las características de cómo funciona la metodología de “Escuela Nueva”, se resalta su importancia en la política de cobertura, pero también mucho se cuestiona la calidad de los procesos de enseñanza que allí se imparten, dado que la atención que tiene que dar el maestro de seis grados, a la vez dificulta los procesos de planeación y la didáctica de la enseñanza. Desde esta realidad, en la actualidad se considera que una de las principales problemáticas del sistema educativo en la educación básica primaria de la ruralidad, es la calidad educativa.

Por otra parte, los maestros del sector rural generalmente son profesionales recién egresados de formación complementaria de Escuelas Normales, mientras que los docentes del área urbana son profesionales de mayor experiencia, titulados en pregrado. Esa realidad ocasiona que el maestro no tenga la formación, ni el tiempo, ni la actitud requerida para asumir una actividad que involucre mayor compromiso y exija mayor preparación y dedicación en su aplicación, durante su realización y para su evaluación.

La calificación de deficiente en el proceso de enseñanza de lectoescritura, es refrendada por diversos autores; por ejemplo Sawaya (2016), quien considera que la lectura y la escritura en la escuela se ha limitado e instrumentalizado en prácticas de decodificación, prescindiendo de otros usos, como “Procesos” que llevan a formas de construcción de sentidos, de interpretación y de la producción textual que se escapan a las formas escolares, al proyecto de sociedad y de individuo que se quiere inculcar.

Lerner (2001) también plantea que “La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje” (p.120). Esta autora confronta las realidades de la enseñanza de la lectura hoy en día, donde la escuela sigue promoviendo prácticas de lectura anquilosadas en la sola decodificación y no logra despertar el interés ni la motivación de los estudiantes por leer y menos aún, por asumir una postura crítica que permita a través de lo que lee construir subjetividades.

La misma autora, alerta sobre esta problemática cuando señala que las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura de la actualidad, poco difieren de las de hace 20 años, donde se han privilegiado formas de leer rutinarias y poco motivantes para los estudiantes. Así mismo el uso del cuento es el único texto que ha estado presente en la escuela y se ha desperdiciado un sinnúmero de literatura, que comprende el género narrativo y otros discursivos. Otro autor que explica esa problemática; específicamente la enseñanza de la lectura, es Josette (1993, s/n) quien explica que “Aprender a leer, es desde el inicio, aprender a buscar el significado de un texto” (s/n) y no como se hace en la educación tradicional, simplemente introducir letras o sílabas sin sentido para el lector.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

En este sentido en esta investigación se plantea el siguiente interrogante:

¿Cuál será el modelo teórico que permita explicar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes de la educación básica rural del municipio de Abejorral Antioquia?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Configurar un modelo teórico que explique los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes de la educación básica rural del municipio de Abejorral Antioquia.

1.4. Objetivos específicos

Describir los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes en la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia.

Identificar las condiciones presentes en los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia, que utilizaron en sus procesos de enseñanza de la lectoescritura, los métodos analíticos y sintéticos.

Comparar a los docentes que utilizaron el método analítico y sintético en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria, con respecto a las condiciones relevantes identificadas

Identificar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, desarrollados por los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia.

Estimar el grado de incidencia que tiene en los procesos de enseñanza de la lectoescritura desarrollados por los docentes, cada uno de los factores identificados como procesos explicativos.

Formular un modelo teórico, que explique los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, utilizados por los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia.

1.5. Justificación e impacto

La importancia de la educación es incuestionable y además aceptada por la mayoría; pero para observarla en su total dimensión, se puede revisar la propia Constitución Nacional (1991), la cual en su artículo 67, la declara como un derecho fundamental y un servicio público que tiene una función social, que busca que los ciudadanos tengan el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Esa conceptualización de la educación obliga a observar de manera más amplia, que es a través de la formación de profesionales como se alcanza el desarrollo de un país. Individuos de diversas áreas que aportan sus mejores esfuerzos para sacar adelante la producción artesanal, industrial, el comercio, los servicios; en fin, toda la dinámica de una nación requiere de sujetos que hayan pasado por cualquier nivel de la educación formal. Formación que comienza desde los grados de básica, en la etapa inicial que tiene su marcada relevancia, porque es allí donde se consolidan las bases para que el individuo pueda transitar por los estadios superiores.

Asimismo de relevante como es el concepto de educación para el país, lo es el de calidad educativa; sin embargo, la falta de una política de calidad planificada de forma sistemática y pertinente para el mejoramiento de los procesos educativos en la ruralidad, ha hecho que se agudicen las brechas entre lo rural y lo urbano, por lo cual urge prestar atención al término de calidad desde sus concepciones e implicaciones en el ámbito educativo, en aras de dimensionar la amplitud de esta problemática dada en la prestación del servicio educativo en este sector.

De igual manera, la enseñanza de la lectoescritura es vital porque es un proceso que permite a los niños de los grados básicos, acceder al aprendizaje. La lectura es la vía para acceder al saber, es la ruta para abordar cualquier otra área del conocimiento. La relevancia de ese proceso y por ende de esta investigación, ha llevado a que organismos como la Unesco (1993) considere que la enseñanza de la lectoescritura no

puede ser tarea exclusiva del área de lenguaje, porque está estrechamente vinculada con todas las demás asignaturas.

Esas premisas, dan el aval suficiente para realizar esta investigación donde se estudian los factores que inciden en la enseñanza de la lectoescritura en la educación básica del sector rural, específicamente del municipio de Abejorral, ya que es necesario conocer la formación de esos docentes; los conocimientos que tienen sobre las teorías, método y objetivos de la educación; la actitud de esos educadores; la forma en que realizan su práctica educativa, además de su condición laboral y experiencia.

Identificar esos factores determinantes en la enseñanza de la lectoescritura lleva al autor de esta investigación, a generar un modelo teórico no sólo con elementos teóricos sino también prácticos, producto de su trabajo de campo, pudiendo así contribuir a mejorar el conocimiento y formación de esos docentes rurales y su práctica educativa, generando también cambios significativos en la enseñanza de la lectoescritura de los niños y con ello, elevar la calidad de la educación que ofrecen las unidades educativas rurales Pantanillo y la Zoila Duque Baena.

Algunos estudiosos; por ejemplo, como Lerner (2001) se han referido al tema de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, para hacer una crítica a los métodos empleados en la escuela, los cuales vienen siendo abordados por los docentes desde una perspectiva tradicional que se mantiene en el tiempo, lo que indica que se continua enseñando a leer y a escribir, tal y como los mismos docentes aprendieron, pero sin hacer mucho hincapié en conocer la situación de los docentes, como se hace en este trabajo.

En esa educación tradicional que, lamentablemente se sigue repitiendo hoy en día, los docentes que no tienen la formación adecuada o no están conscientes de la necesidad de mejorar su práctica educativa se enfocan en la enseñanza de la lectoescritura, en aspectos apegados a lo propiamente lingüístico, siguiendo un

esquema normativo/prescriptivo, enfatizando en aspectos formales como la gramática y la competencia lingüística y no en lo funcional y comunicativo de ese proceso.

Es necesario destacar que, pese a la importancia de esta temática, en realidad pocos estudios se han desarrollado desde el campo investigativo, para valorar lo qué está sucediendo con la calidad de la enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación básica primaria (desde la posición central del docente), ámbito donde se dan los cimientos para desarrollar las competencias que requieren ir alcanzando los niños en el tránsito de su vida escolar hasta llegar a su edad adulta.

Con la realización de esta investigación que vuelve la mirada sobre el maestro, como protagonista en el proceso de enseñanza de lectoescritura, se llega a comprender cuál es el conocimiento pedagógicos y sobre la “Nueva Escuela” que tienen ellos; además de identificar la forma cómo enseñan a leer y a escribir, sobre los métodos y didácticas, los materiales que utilizan, la formación continua para enfrentar condiciones y particularidades de los estudiantes y del contexto rural donde desarrollan los procesos de enseñanza, convirtiéndose este trabajo en un referente teórico para futuras acciones en el campo educativo que busquen la promoción de una mejor práctica en el aula.

Este trabajo pretende generar una nueva visión del rol del docente como líder y transformador de las prácticas educativas, que permitan el redireccionamiento de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, dejando de lado los métodos de enseñanza tradicional, para ofrecer una nueva visión y comprensión de cómo desarrollar otros métodos de enseñanza, enfocados hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento y hacia la formación de un ciudadano autónomo y crítico.

De acuerdo con la problemática abordada, el proyecto beneficiará directamente a los docentes de educación básica, para que direccionen el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, permitiéndoles reflexionar sobre los métodos y prácticas de enseñanza que más realizan y dando apertura a otras posibilidades para fortalecer su

quehacer docente. De igual forma, la presente investigación permitirá que todos aquellos docentes que le apuestan a la lectura y la escritura, como ejes articuladores del aprendizaje de los estudiantes desde diferentes áreas del conocimiento, reconozcan qué procesos, metodologías y didácticas se requiere para enseñar a leer y a escribir.

Finalmente, se espera que la investigación no sólo permita reflexionar sobre los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, sino que pueda ser una fuente para motivar a la revisión de los currículos escolares en la ruralidad, la revisión de la metodología de “Escuela Nueva” y sus guías de aprendizaje; permitiendo ilustrar su pertinencia en cuanto a un enfoque, métodos y estrategias de una educación centrada en la diversidad del contexto de la ruralidad, que responda a muchas de sus necesidades entre las que resaltan mayor acceso a recursos, materiales de calidad, formación permanente y acompañamiento pedagógico para los maestros.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

2.1.1. Bases teóricas

En este capítulo se plantean los fundamentos teóricos de los eventos de estudio, aludiendo a los conceptos más relevantes de lo que es la educación, la educación básica en la ruralidad, la calidad, la calidad educativa y la calidad de la enseñanza de la lectoescritura. En cada uno de estos planteamientos se precisan diferentes elementos teóricos que permiten conocer mejor la problemática a investigar.

Al hacer un recorrido por la literatura sobre las principales concepciones que se tiene sobre educación, desde instancias de corte multinacional, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial (WB) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se resaltan concepciones que se complementan desde su naturaleza y función.

Así por ejemplo, la Unesco (2011), define la educación como el medio por el cual se contribuye a la construcción de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el dialogo intercultural. La educación vista por este organismo, se entiende como la encargada para desempeñar una función esencial en el desarrollo humano, social y económico de cualquier nación.

De forma muy consonante el Banco Mundial (2017), plantea que la educación es uno de los factores más importantes para poner fin a la pobreza, porque es un importante motor del desarrollo, entendido éste como un cambio económico-social, así como uno de los instrumentos más eficaces para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad del país. Es necesario recordar que el Banco Mundial es el órgano encargado de financiar proyectos de alta envergadura en los países en vías de desarrollo; es decir, su interés está básicamente en mejorar las economías emergentes.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2004) la educación es definida como la comunicación organizada y sustentada, que está diseñada para producir aprendizaje. Desde esta instancia se visualiza la educación en perspectiva de la comunicación organizada; por cuanto, consideran que debe estar cimentada en un modelo o patrón, con propósitos establecidos o programas de estudios. Asimismo, es un proceso de comunicación sustentado, porque tiene elementos de duración y continuidad como parte de la experiencia en el aprendizaje.

En el contexto colombiano, específicamente en el artículo 67 de la Constitución Nacional de 1991, se consagra a la educación como un derecho fundamental y se define la educación como un servicio público, que tiene una función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Como se ve en esta concepción se hace énfasis en lo social y no tanto en lo económico como en las definiciones anteriores, aunque también se contempla.

Asimismo, en Colombia desde la Ley General de Educación de 1994, la educación se concibe como un derecho fundamental de las personas para el desarrollo pleno de sus facultades, capacidades y habilidades académicas y sociales. Por ello en orden de lo práctico y de la calidad, una buena educación debe también ser garante de derechos que implican la participación social y democrática. En esa definición también se enfatiza en el contenido social y humano de la educación.

La educación como derecho y con una característica marcadamente inclusiva, se reafirma también en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde se invita a los Estados miembros a “Reconocer e incluir a esta población en las políticas educativas que benefician a todos los ciudadanos en sus naciones, haciéndolo efectivo sobre la base de la igualdad de oportunidades” (PNDE, 2016- 2026, P. 12). En Colombia este llamado se contempla en la Ley 1346 del 2009.

En cuanto a la posición de algunos autores representativos en el estudio de la educación y retomados en el marco del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 –

2026, es importante resaltar a Sen (1999), quien plantea que “La educación es la herramienta más eficaz para la expansión de las capacidades en los individuos”. Así también North, (1990) expone que la educación además, repercute en el desarrollo social, económico y social de las naciones, al ser un motor de equidad, movilidad social y fortalecimiento de la institucionalidad.

Desde estas posturas, la educación se comprende no sólo como el motor para que los individuos logren el desarrollo de sus facultades intelectuales, sino que se convierte también en el camino para construir sociedad, fortalecer el progreso, generar equidad y promover las libertades, entre otros valores esenciales de todo ciudadano. De ahí que la base de la calidad educativa se proyecte en el logro de estos propósitos.

También la educación, de acuerdo con Kalinin (s/f) puede ser entendida “Como una acción determinada meditada y sistemática, ejercida sobre la psicología del educando para inculcarle las cualidades requeridas por el educador” (p. 7). La educación es un acto de influir sobre alguien por tanto educar como es definido por Mialaret (s/f como se cita en Hernández 2003) es “transformar” es actuar sobre una persona” (p. 10)

Ahora bien, desde planteamientos teóricos en el ámbito pedagógico, diversos autores entre clásicos y contemporáneos tienen diferentes posturas. Dewey (1897) expone que “La educación es el método fundamental del progreso y la reforma social”. (p.7). En su postura se precisa la educación como el arma más poderosa en la sociedad, para lograr no sólo el desarrollo de los pueblos sino también la equidad y la justicia social, equilibrando los poderes y el fortalecimiento de la democracia.

En Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana 2005) se plantea una concepción de la educación como “Práctica de la libertad, donde los hombres se educan juntos, recurriendo a la interacción y al diálogo, por intermedio del mundo; es decir, gracias a la mediación de los objetos cognoscibles” (p. 43). La concepción de educación planteada por este autor si bien es una visión diferente a la de la escuela tradicional,

aún es un ideal, en tanto los sistemas educativos de hoy se encuentran basados en una sociedad tecnológica altamente organizada y racionalizada, en la cual es raro que el individuo halle espacio para crecer y desarrollar su libre albedrío.

En este orden de ideas, Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, op. cit) además señala que: “Las concepciones sobre educación permanecen ancladas a una concepción bancaria, por no superar la contradicción educador-educando y por la predominancia en los contenidos y al asignaturismo, acentuando la domesticación del hombre” (p. 37). De ahí que la educación de hoy requiere responder a nuevos modelos pedagógicos, dejando de lado las concepciones donde la escuela tiene como propósito la reproducción de conocimientos, y en cuyas prácticas se privilegia la ejercitación y la memorización.

Por tanto, hoy se requiere de una educación que busque la transformación del hombre y de las realidades sociales enfocada en el desarrollo del pensamiento. Una educación que le apueste a la formación del hombre para darle los espacios y las condiciones, que lo posibiliten con las capacidades suficientes para que pueda construir sociedad y no sólo para reproducirla. Por ello Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, op. cit) plantea que “educar es hacer pensar, es transformación del sujeto y de las estructuras sociales en las cuales le tocará vivir” (p.37).

Igualmente, para Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, op. cit) “La educación de hoy debe ser entendida como un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal”. (p. 36). Desde esta concepción apoyada también por Murillo y Román (2010) la educación debe fortalecer y potenciar no sólo las capacidades y habilidades cognitivas, sino que también se haga cargo de la dimensión socio-afectiva ciudadana y moral de los estudiantes, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales, en un clima democrático potenciador de valores y principios de paz y de justicia social.

En perspectiva de una educación para la libertad, Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, 2005) plantea que algunas de sus características son “La cooperación, la unión, la organización y la síntesis cultural”. (p.43). Cada una de éstas características, son parte de un conjunto de principios éticos, que requieren fortalecerse en la sociedad actual. Por ejemplo, el desarrollo de la solidaridad y la cooperación son valores que requieren mejorarse para acrecentar la hermandad y la humanización de los pueblos.

Freire (s f), también plantea que “La educación es un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando, quienes en conjunto dan vida a lo que Freire llama educación concientizadora” (s/n). Desde esta perspectiva en el proceso educativo se concibe una relación abierta y dinámica entre el maestro y el estudiante, mediada por las interacciones y el dialogo de saberes provenientes del mundo sociocultural.

Esta concepción de la educación que trasciende lo meramente informativo y se orienta a lo formativo, estando centrada en el desarrollo pleno de las facultades humanas socio-ético-morales de las personas, hace parte del enfoque de una educación más compleja y humanista, donde se privilegia la formación integral del estudiante en función de lo social y cultural. Posición asumida también por el autor de esta investigación, al entender el proceso educativo en su total dimensionalidad.

Así las nuevas dinámicas sociales y culturales demandan de una educación que genere mayores oportunidades de progreso, pero en esencia que garantice la libertad en el marco del desarrollo de los derechos humanos. Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, 2005) plantea al respecto que la educación en la actualidad debe ser “Eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y virtualmente liberadora”. (p. 38). Concepción totalmente diferente a la tradicional donde no se ubica al aprendiz en su contexto socio-histórico-cultural.

Desde una perspectiva sociocultural, Freire (sf como se cita en Olivera y Orellana, 2005) expone que uno de los principios de la educación se basa en que

“Nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. (p. 38). Estos principios reafirman que la educación es eminentemente un hecho social, que se legitima en las relaciones con el otro con el que comparte realidades y necesidades, así como en relación con un contexto específico.

De ahí que, Murillo y Román (2010) relacionan la educación con una tarea que compete a la sociedad en su conjunto. En esta lógica, es indispensable que la educación además de privilegiar la formación en conocimientos, pueda ampliar y fortalecer la participación social y los valores democráticos, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad. En otras palabras, los autores citados entienden que la educación es una responsabilidad de toda la sociedad y no exclusivamente del maestro, ya que del medio social trasmite cotidianamente valores.

Como se ha podido visualizar precisar una definición de lo que es la educación es complejo en tanto es un concepto dinámico y multifacético. De acuerdo con León (2007), “para establecer su propósito y su definición es necesario además considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto” (p. 596).

Cada una estas definiciones sobre educación han dado origen a la construcción de diversos posicionamientos educativos. Uno de ellos es el de la educación como medio para el desarrollo de los pueblos. Este planteamiento retomado de varios autores, coinciden en que “La educación es necesaria para reducir los niveles de pobreza”. Banerjee y Duflo (2011 como se cita en Barrera, Maldonado, Rodríguez 2012, p. 13). Así podría afirmarse que la educación, no sólo juega un papel fundamental para abrir las puertas al desarrollo y la prosperidad, sino también que reduce los niveles de pobreza y posibilita el cierre de brechas de la inequidad social.

Otro de las posturas teóricas es la de una educación para el desarrollo y la competitividad. Desde esta perspectiva la educación, se fundamenta en “El desarrollo

de las competencias, consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías globales” Novoa (sf como se cita en Sawaya 2016, p. 36). En el enfoque por competencias se privilegia un modelo de gestión centrado en la producción, que favorece el desarrollo de las economías a través de la formación para el mundo laboral.

Hoy en día con las nuevas demandas de la sociedad y la globalización, se requiere fortalecer los enfoques educativos, volviendo la mirada sobre planteamientos como los de Dewey (1895 como se citan en Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. 2011) en los que se enfatiza en una educación con enfoque en el desarrollo humano. Según el autor “Las instituciones educativas requieren ser provisionalmente un lugar de vida para el niño, en la que se sienta un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p. 231). Esa cita es sumamente importante porque da una visión de la escuela mucho más amplia y acertada, porque se describe la escuela como un recinto de formación de ciudadanía y no como un lugar de simple información.

En este sentido, la educación y la escuela para el niño se convierte en un medio, no sólo para afianzar su desarrollo físico, emocional e intelectual sino también en el medio para desarrollar valores, que le permitan comprender y estimar en su justa y total dimensionalidad su identidad cultural, para poder después contribuir con sus saberes a la construcción del tejido social desde el fomento de los valores sociales.

Por lo tanto, la relación entre educación y desarrollo humano no pasa desapercibida ante la perspectiva de diferentes autores y organizaciones. Al respecto Delors (1997), expresa que la educación debe entenderse en su concepción más amplia, esto es, “A lo largo de toda la vida, concebida como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (p. 91). Desde esta visión se ve a la educación con una función que rebasa el ámbito de la escuela para ocupar espacios diversos.

Asimismo, la educación y el desarrollo humano, de acuerdo con Venguer (1983, como se cita en Jiménez 2011) son igualmente significativos y se producen paralelamente. (p. 44). Además, plantea el autor, que el desarrollo es un producto del proceso de apropiación de la experiencia social y siempre ocurre bajo la influencia de la educación, que va delante y conduce al desarrollo. La consideración del desarrollo humano como el eje de todo proceso de crecimiento, ha puesto de manifiesto la necesaria vinculación entre el desarrollo y la educación (Urzúa, De Puelles y Torreblanca, 1995, como se cita en Jiménez 2011, p. 49).

Con la entrada del siglo XXI la educación y el desarrollo se resignifica en sus funciones sociales, lo cual los convierte en una herramienta estratégica para la formación de la nueva ciudadanía. Desde esta visión Murillo y Román (2010) consideran que “La educación tiene la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano en tanto sujeto y ciudadano” (p 106). Así mismo, “La educación ha de permitir una participación activa en la sociedad” Sen (1992, como se cita en Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012, p. 3).

De acuerdo con estos planteamientos, para lograr que se promueva el desarrollo humano basado en el fortalecimiento de la autonomía y la participación, se requiere de una educación que juegue un papel determinante en la movilidad social, y para ejercerla se necesita de la formación de valores propios, pero también de una educación que como derecho fundamental en la sociedad genere la inclusión, la cooperación y la libertad de expresión de los estudiantes.

Por tanto, la educación se ocupa y deberá consentir que la humanidad pueda dirigir y estructurar su propio desarrollo, hacer que cada individuo logre su realización en el contexto donde se desempeñe y que, en colectivo con otras personas, contribuya al progreso de la sociedad independientemente de su territorio y de las condiciones que lo rodean. Así el binomio entre educación-desarrollo posibilitará el logro de una aspiración vinculada con el progreso de la humanidad, las sociedades y particularmente de las personas.

Realmente, más allá de la pedagogía se requiere enfatizar en la práctica pedagógica, pues como dirían Murillo y Román (2010) para valorar “El proceso de enseñanza” es necesario profundizar en lo que ocurre en el aula. Desde esta mirada, actualmente el mejoramiento de la educación en Colombia viene centrando la mirada en estudiar lo que sucede en el aula. Los procesos de enseñanza (métodos) y las prácticas de aula son el centro de las intervenciones para mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Con relación al enfoque de los procesos de enseñanza centrado en el aula, Aguerrondo (1993) expone que:

Si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor y de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes (s/n).

Desde su historia, la educación se formaliza en diversas concepciones o modelos educativos, en los cuales el desarrollo humano se sustenta de forma reduccionista o de forma más holística. Ahora bien, más allá de enfoques, los procesos de enseñanza también están fundamentados desde los modelos educativos más sobresalientes en las teorías de desarrollo humano y educación. La variación de las técnicas y métodos de enseñanza, ha logrado que existan diversos tipos de modelos educativos que se aplican dependiendo de la necesidad de la época y de los estudiantes que la integran.

Es decir, que para lograr el desarrollo humano, en los sistemas educativos se requiere de la elección de un buen modelo educativo que permita integrar ambos componentes. Según Moreno (2002 como se cita en Díaz y Osorio 2011) un modelo educativo “Es una representación ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje” (P 31).

En la actualidad se reconocen al menos dos modelos educativos, los exógenos y los endógenos. De acuerdo con Jiménez (2011),

La enseñanza en los modelos educativos exógenos, soportados en teorías psicopedagógicas que legitiman visiones reduccionistas del desarrollo humano (Conductismo, psicoanálisis, cognitivismo, humanismo), asignan a educadores y educandos roles y funciones que no les permiten responder con eficiencia a las demandas de aprendizaje continuo que la sociedad de la información y el conocimiento les plantea (p. 49)

Como se puede deducir de las palabras de Jiménez (2011), en los modelos exógenos el desarrollo humano se ve limitado por el paradigma educativo tradicional, en el que se considera al estudiante como objeto de la educación, La relación educación y desarrollo humano en esos esquemas; de acuerdo al mismo Jiménez, (2011) “Se redujo a un simple conjunto de respuestas aprendidas de un ambiente que provee las oportunidades para aprender, ignorando las peculiaridades propias de cada etapa o edad, así como la vida interna del sujeto” (p. 45). En síntesis, estos modelos no contemplan los factores internos o particulares de cada individuo.

En cuanto a los modelos educativos endógenos los procesos de enseñanza se basan en “La integración de una base teórico-metodológica e histórico-culturalista, guía adecuada para el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladoras, en los distintos niveles del sistema educacional” (Jiménez 2011, p. 49). En esos modelos educativos endógenos, el aprendiz juega un papel más activo pasando de ser objeto a sujeto activo de la educación y de su propio aprendizaje.

La enseñanza en los modelos endógenos que son considerados los más pertinente hoy en día, están basados en el aprender: conocer, a hacer (Aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes), a convivir con los demás y a ser (Actuar con total autonomía), lo cual según el Informe Delors (1996 como se cita en Jiménez (2011), constituyen los pilares básicos del aprendizaje que los educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar en el siglo XXI.

La educación en los modelos endógenos se conciben desde el pensamiento holístico y pluridimensional del desarrollo humano, en el cual se busca que el sujeto desde su realidad actual y en su contexto; entre otras cosas aprenda a aprender, se desenvuelva hábilmente en la sociedad de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, y tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en la sociedad.

Al respecto, Jiménez (2011), plantea la importancia de este modelo, por privilegiar una enseñanza basada en la autonomía y en condiciones de participación social, orientada al estudio de la personalidad en toda su pluridimensionalidad y multicausalidad, y metodológicamente provista de herramientas para el diseño de sistemas de ayudas pedagógicas desarrolladoras.

En este orden de ideas, acorde con cada uno de estos modelos de educación, es pertinente construir un referente de calidad desde los cuales se logre identificar cuáles serían las concepciones más adecuadas sobre la enseñanza que involucren elementos centrales como el rol del maestro, papel del estudiante, los contenidos a trabajar, las didácticas, el uso de materiales y las estrategias a emplear entre otros factores de suma importancia

En muchas regiones del territorio colombiano, específicamente en el contexto rural, la educación se ha constituido en el único medio para facilitar el desarrollo de los pueblos. Desde allí se ha aportado a la formación de actores y líderes sociales, la tecnificación del agro, la prevención de la salud, la seguridad alimentaria, entre otros. De esta manera, la educación es fundamental para generar oportunidades, lograr la participación democrática de los pueblos, cerrar las brechas sociales, promover la cultura de prevención de riesgos y consolidar el desarrollo humano, integral y sustentable de los pobladores.

En Colombia, Smith (1960) fue uno de los primeros sociólogos que se ocupó de la educación rural, concibiéndola desde “La relación entre educación y desarrollo”.

Gracias a sus estudios, el auge de la educación rural en el Estado colombiano se empieza a gestar en la década de los sesenta, cuando se incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y desarrollo rural, como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social.

La denominación de la educación rural planteada por Smith (1960), uniendo los principios de la “Educación” y el “Desarrollo”, permite el acercamiento para el cierre de brechas entre lo rural y urbano, lo cual genera nuevas formas de interacción entre estos dos contextos con características totalmente diferentes y hasta antagónicas, posibilitando el surgimiento de nuevas oportunidades de desarrollo de acuerdo con las últimas políticas y tendencias del cambio educativo.

Sin embargo, de acuerdo con Lozano (2012), es necesario en medio de las “Políticas de desarrollo” conservar los aspectos socioculturales de la ruralidad, pues de acuerdo con el autor:

Aun entre la población campesina perduran valores, creencias y pautas de comportamiento característicos de la racionalidad campesina, los cuales en cada caso particular, es necesario reconocer y tener en cuenta en la definición; por un lado, del sentido que tendrá la educación rural y los proyectos educativos y, por otro del fin social de dicha educación (p 7)

Además, la característica particular que predomina en el contexto rural colombiano, reconocido por su alta diversidad en cada una de las regiones, hace que desde la educación sea necesario vincular como estrategia de desarrollo, el reconocimiento de las particularidades del contexto para potencializar desde allí no sólo su economía, sino preservar su herencia cultural y sus valores. De ahí, que en la ruralidad colombiana la concepción de educación debe estar ligada, a un proceso mediante el cual “La herencia cultural se transmita de una generación a otra, y donde el conocimiento recién adquirido se difunda entre los miembros de la sociedad” (Smith, 1960, p 413).

En Colombia las políticas educativas acerca del mundo rural han avanzado en la revalorización de la cultura campesina, el territorio y su oferta de recursos. Existe diversidad de modelos educativos flexibles que se adaptan a las particularidades del contexto rural y a sus necesidades. En primaria los modelos educativos son la Escuela Nueva, Modelo Tradicional y Aceleración del Aprendizaje y en secundaria el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), la Posprimaria y la Telesecundaria.

Respecto a la educación básica primaria, el modelo educativo más reconocido en el país es el de “Escuela Nueva”. De acuerdo con Flórez (2012):

Este modelo educativo, fundamentado en los principios de la pedagogía activa, estructuró una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico. Asimismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al territorio de influencia del establecimiento educativo (pág. 131).

El modelo educativo de Escuela Nueva se fortalece en los principios de la pedagogía activa, cuyos exponentes principales son Montessori (1870 – 1952), Freinet (1866- 1966), Dewey (1859 – 1952), entre otros, aunque no se puede desconocer los valiosos aportes que el modelo retoma de Ferriere (1879-1960), quien se encargó de divulgar ampliamente la escuela activa en Europa, desde un movimiento pedagógico que llevaba también por nombre “Escuela Nueva”.

Del movimiento de “Escuela Nueva” que tuvo sus orígenes y fortalecimiento durante el final del siglo XIX y buena parte del siglo XX, sobresalen entre los diferentes filósofos y pedagogos, los grandes aportes de la filosofía pedagógica de Dewey (s.f): “El niño y la escuela”, “Las materias de enseñanza” y “El ambiente escolar”, Todos estos han permitido que se retomen valiosos elementos para la educación actual y de manera más específica para el desarrollo de la “Metodología de Escuela Nueva” liderada en Colombia.

También desde Montessori (1912) con la innovación de este movimiento se retoman algunos planteamientos pedagógicos para el modelo de “Escuela Nueva” como la de su “Teoría educacional” y el desarrollo de su material didáctico que rompen la línea pedagógica tradicional. Desde sus postulados, se modificaron las prácticas educativas en la escuela tradicional al combinar la libertad con la organización del trabajo. Así al brindar al niño libertad de movimiento, de experimentación y de expresión, se respondió a un tipo de educación centrada en la realidad del niño desde un ambiente que facilita el camino de autoconstrucción del hombre.

En perspectiva de varios autores que fundamentan el modelo educativo de Escuela Nueva, este programa se considera en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina. El modelo de Escuela Nueva reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, centrándose en los intereses espontáneos del niño con la aspiración de fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978).

La metodología de “Escuela Nueva” surgió en Colombia en los años setenta, fundamentada en los principios de las pedagogías activas y del modelo educativo “Escuela Nueva” como ya se expresó anteriormente. Se convirtió en política nacional a finales de la década de los ochenta. Para 2010 existían 25.313 establecimientos educativos de Colombia que implementaban esa metodología (MEN, 2010). Desde este programa se avanzó en el logro de algunos de los objetivos del país que era universalizar la primaria, disminuir las tasas de deserción y repitencia, mejorar los aprendizajes y fortalecer el desarrollo socio afectivo de los estudiantes.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010)

La Escuela Nueva es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone

en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia (p. 7).

La metodología de Escuela Nueva en Colombia es un programa educativo dirigido, principalmente a las escuelas multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población debido a las particularidades propias de esos contextos, como sus difíciles vías de acceso y condiciones laborales especiales, entre otras; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

Por las características de cómo funciona la metodología de “Escuela Nueva”, se resalta su importancia en la política de cobertura, pero también mucho se cuestiona la calidad de los procesos de enseñanza que allí se imparten, dado que la atención que tiene que dar el maestro de seis (6) grados, a la vez dificulta los procesos de planeación y la didáctica de la enseñanza. Desde esta realidad, en la actualidad se considera que una de las principales problemáticas del sistema educativo en la educación básica primaria de la ruralidad, es la calidad educativa.

En cobertura, de acuerdo con el último informe del Banco Mundial (2008) en Colombia la enseñanza primaria ha sido obligatoria y pública desde 1920, aunque sólo recientemente la matrícula primaria ha empezado a alcanzar una universalidad. Entre 1985 y 2005, la Matrícula Primaria Neta (MPN) aumentó del 65% al 90%. En el 2007, la matrícula primaria bruta alcanzó el 119%. En el mismo período la tasa de finalización de primaria creció hasta casi el 100% y la tasa de repetición primaria descendió a un 4%.

Por otra parte, en calidad educativa la falta de una política de calidad planificada de forma sistemática y pertinente para el mejoramiento de los procesos educativos en la ruralidad, ha hecho que se agudicen las brechas entre lo rural y lo urbano, por lo cual urge prestar atención al término de la calidad desde sus concepciones e implicaciones en el ámbito educativo en aras de dimensionar la amplitud de esta problemática dada en la prestación del servicio educativo en este sector.

Para comprender mejor, el problema planteado, es importante revisar el concepto de calidad. Autores como Blanco (2007) señala que “Desde el punto de vista etimológico, el término “calidad” proviene del latín “*qualitas*” que (...) implica una comparación o contrastación de algunos elementos que se han definido con anterioridad, en función de un ámbito de estudio en específico” (p.131)

Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española (2001) la calidad se entiende como la propiedad o conjunto de cualidades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su misma especie. De manera análoga, el diccionario ilustrado básico Sopena, (1972, p. 126) afirma que calidad es: “La propiedad natural de una cosa”. En ese sentido es parte de su naturaleza como ente capaz de realizar o hacer algo, cumplir una función o una tarea.

En el nivel de las definiciones generales, Solana (2002 como se cita en Vásquez 2013) afirma que: “Calidad es un término que evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias y formación propia”. En sentido amplio, calidad equivale a cualidad, a aquella característica por lo que algo es como es. Mientras que refiriéndose a estas maneras posibles de ser de las cosas, calidad significa “clase” y se refiere al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno o lo malo (p. 51).

Desde el punto de vista de autores como Bernal, S.D; Martínez, M.L; Parra, A.Y; Jiménez, J.L. (2015), la calidad se concibe como un concepto propio del contexto que lo requiera, y del momento en que éste sea asumido para los fines pertinentes, dándole características diferentes. De tal manera, que no es igual hablar de calidad de un producto, que de calidad de un servicio o a evaluar la calidad de un derecho como la educación. Por ello Bernal & otros (op. cit) exponen que “La calidad se define teniendo en cuenta los fines propuestos y los alcances que se desean tener” (p.111).

En este orden de ideas, Bernal & otros (2015) plantean que la calidad “Está ligada a la satisfacción de un producto o servicio, con referencia a un proceso o un resultado” (p. 108). Desde esta perspectiva podría afirmarse que el concepto de calidad

puede ser definido de forma multidimensional, y que los indicadores varían dependiendo de lo que se quiera apreciar como calidad.

Una forma mucho más sistémica de definir el término calidad, la da Galgano, (sf como se cita en Perez & otros 2001) quien considera que: “Dentro del significado de la palabra calidad se debe incluir todo: competitividad, entrega, costos, excelencia, moral, productividad, beneficio, calidad del producto, cantidad, volumen, resultados, servicios, seguridad, atención al entorno, atención a los accionistas” (p. 19). De esa manera, Galgano ofrece un concepto mucho más amplio y complejo y más acorde a la realidad del sector productivo.

Como puede visualizarse el significado de calidad es multivariado, es por esto que de acuerdo con Edwards (1998 como se cita en Vásquez 2013) la concepción de calidad está vinculada a su significante, “En diversas situaciones hay que atribuirles significados concordantes de acuerdo con su naturaleza, su estructura interna, por su función y por el uso o utilidad de un ente frente a otros” (p. 58). Es así como suele definirse la calidad como prestación de un servicio, la oferta de un producto, el diseño de un sistema o desarrollo de procesos.

Al igual que en el concepto de calidad, en educación, el concepto de calidad educativa es elusivo. Por esta razón es muy difícil encontrar una definición directa de calidad. “Los significados que se le atribuyen dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian... y del lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo)” (Vásquez, 2013 p. 58). Además “La definición de la calidad de la educación conlleva a un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo” (Edwards, 1998, p, 14).

En este orden de ideas, precisando algunas concepciones relevantes, para la investigación se retomarán diferentes definiciones sobre “La calidad en la educación” apoyadas en diversos autores y teorías. De acuerdo con Nyathi, Kadhila y Aipanda, (2011 como se cita en Bautista, Gamboa y Sanabria 2014)

“La calidad de la educación es un concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con las características contextuales del modelo educativo, la misión y los objetivos institucionales, así como con estándares específicos dentro de un programa, disciplina, institución o sistema” (p.11).

Por su parte, en los discursos de organismos internacionales, en particular el de la Unesco (2005, 2008, 2013), se recalca que una educación de calidad debe posibilitar mucho más que la adquisición de competencias básicas; debe además ser inclusiva, efectiva y equitativa; en consecuencia, debe estar inserta en planes integrales amplios al servicio de la promoción socioeducativa de los grupos excluidos.

Recientemente, la Unesco (2016) en su informe de seguimiento a la educación en el mundo, ha señalado como prioridad entre sus objetivos de desarrollo sostenible (DOS) a 2030, “El garantizar una educación universal de buena calidad para todos y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida” (DOS4). En otras palabras, ese organismo no circunscribe la educación a lo formal del sistema educativo, ni a un periodo limitado, ya que le da mayor vigencia.

Para la OCDE (1990) “La calidad educativa es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”(s/n). Esta acepción de calidad establece un condicionamiento asociado con el número de estudiantes que se puedan insertar dentro del sistema educativo. En otras palabras, la distinción de calidad está relacionada con la cobertura escolar.

De acuerdo con Orozco, Olaya y Villate (2009) se reafirma que “La calidad de la educación se expresa desde los procesos de globalización y de la transnacionalización de la cultura” (p. 164), lo cual resulta ser un asunto problemático en tanto las políticas de Estado se centran en reducir la educación a indicadores y estándares que se basan en una educación economicista.

De acuerdo con Orozco, J & otros, (2009) “La calidad educativa en virtud de las dinámicas de la globalización ha terminado por objetivar como realidades ineludibles modelos educativos como el de las competencias, que son motivo de profundos debates” (p.164). Los planteamientos de los autores centrados en un modelo de educación por competencias, son sustentados en una educación mercantilista que basa sus objetivos en una formación para el trabajo.

En este orden de ideas, al retomar los planteamientos de Martínez (2014), este autor presenta la calidad educativa como una cuestión socialmente problematizada y sugiere que el Estado debería tomar posición frente a ellas para el diseño de sus políticas educativas (p.5). Martínez expone desde un paradigma de la complejidad, que la calidad educativa requiere ser entendida de forma multidimensional y contextual. Así la calidad se presenta en un concepto más holístico, donde se tienen en cuenta diferentes dimensiones y la diversidad de contextos para que esta sea más dinámica, abierta e incluyente.

En el caso específico de la calidad de la educación básica, desde “El Movimiento de Educación para Todos” se generó un compromiso mundial coordinado por la Unesco (s/f) consistente en proporcionar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa comenzó con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990).

Con respecto a la evaluación de la calidad, de acuerdo a lo que señala Costa (1996) “No hay un consenso sobre la definición de calidad y menos aún sobre hasta qué punto y bajo qué modalidades es posible evaluarla”. Así mismo Vidal (2007 c.p Orozco y Olaya 2009) señalan que “La calidad plantea un campo de reflexión amplio y polémico, puesto que son polisémicos los significados que comporta y las tradiciones educativas que promueve” (p. 163)

Por su parte, Bernal & otros (2015), plantean que la calidad educativa para muchos autores, es vista en términos de dar respuesta a los criterios de quien así lo

requiera, entendiéndola más en forma de servicio económico, que un servicio de orden social; por ello, muchas concepciones se formulan tendiendo a relacionar la calidad de la educación en la escuela como escenario o medio para la satisfacción del cliente (p. 113).

Al respecto, Martínez (2004 como se cita en Orozco, Olaya y Villate 2009) se manifiesta en desacuerdo, ya que el autor plantea que la escuela de repente se enfrenta a la paradoja de que ella, responsable de contribuir a la construcción de sentidos y a la socialización integral de los futuros ciudadanos, ve diluir sus propios sentidos en esferas externas que determinan sus fines y condicionan cada una de sus funciones (p.165).

En opinión del autor arriba citado, esto ocurre porque la calidad educativa del sistema educativo y de los procesos que tienen lugar en la escuela es vista en términos de eficiencia. Además de que mientras la preocupación fundamental de las políticas educativas, se inscriba sólo en la asignación de recursos a los sistemas educativos, la calidad de la educación será siempre vista desde la eficiencia y ésta a su vez será considerada como rendimiento escolar.

Desde esta perspectiva, Costa (1996) plantea que “La medición de la calidad en educación surge de un modelo económico” (p. 81). Así la evaluación de la calidad de la educación viene siendo medida con estándares que derivan del mercado, cuyo fin primordial es centrarse en indicadores de eficiencia y eficacia propia de los modelos de la globalización.

A partir de esta concepción, la calidad se construye con base a una educación que decide apostarle al desarrollo económico de los pueblos, lo cual si bien es relevante, no es más prioritario que el cimentar una educación centrada en procesos de humanización con valores que reconozcan la cultura, el respeto por la diversidad, la inclusión social y la participación democrática.

De igual manera, Bernal & otros (2015) plantean que “La calidad educativa en Iberoamérica, es medida a partir del impacto que han generado las políticas, sistemas, modelos, estándares, guías, procesos, pautas y otros aspectos relevantes, en los sistemas de gestión de la calidad y evaluación en las instituciones educativas” (p. 107).

Sin embargo, la tendencia en los últimos años de medición de la calidad educativa se realiza a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas externas e internas, haciendo de éstos el único estándar de medida para las instituciones educativas con relación a los procesos académicos, que se desarrollan dentro de las mismas y la incidencia de los actores involucrados. Desde esta perspectiva, los indicadores y herramientas de medición de la calidad requieren ser más integrales para que no desconozcan las realidades contextuales, sociales y culturales de cada país.

Es por ello que, valerse de los resultados de pruebas externas e internas como único indicador para medir la calidad es un tanto riesgoso, máxime en Colombia un país multicultural, con presencia de poblaciones vulnerables por la pobreza, el conflicto y el desplazamiento. De ahí que sea importante retomar otros indicadores que permitan evaluar la calidad de forma más integral y menos estandarizada.

En ese sentido, para Martínez (2014) “La calidad no se mide analizando hechos o respuestas aisladas (...) sino todo un conjunto de iniciativas, acciones y propuestas en determinado contexto y momento histórico en la totalidad del sistema educativo” (p. 5). El planteamiento realizado por ese autor pone de manifiesto una crítica congruente al sistema de evaluación de la calidad que se ha centrado sólo en una parte del sistema. El concepto de calidad de Martínez, es más incluyente, porque propone que se contemple una visión más holística, pudiendo reunir todos los actores y factores de un sistema.

Desde esta óptica podría considerarse que el problema de tener hoy bajos niveles de calidad, es también por el enfoque y los indicadores estandarizados que minimizan los logros y avances a una evaluación de resultados y que se enfoca en homogenizar la

sociedad y la cultura. Estos planteamientos son apoyados por autores como Yzaguirre (2005 como se cita en Bernal & otros, 2015) quien considera que “La baja calidad en el sistema educativo se debe a otros factores como la falta de recursos, la escasa evaluación y rendición de cuentas” (p.108).

Por ello, Laies (2011 como se cita en Bernal & otros, 2015) desde un enfoque más integral, “Relaciona la calidad a propósito de la eficacia con el enfoque educativo y la pertinencia con el cumplimiento de los objetivos propuestos, los recursos disponibles y el contexto en que viven los estudiantes” (p. 108). La visión de calidad presentada por este autor, dista de las realidades en las que se estructura el sistema educativo colombiano y de los instrumentos con los cuales es medida la calidad en el país. De ahí que hablar de calidad educativa y de una educación de calidad son conceptos muy diferentes; por tanto, es importante ampliar las concepciones y conceptos para comprender los postulados a los que refiere Laies (2011).

Desde este propósito, Edwards (1998 como se cita en Vásquez 2013) hace “La distinción de calidad como predicación (cualidad) del ser: la educación es de calidad, y la cualidad como una predicación del estar” (p.59) De igual manera, Días (2006 como se cita en González & Espinoza 2008) plantea que “La calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones”. Se concuerda plenamente ambas concepciones, debido a que este enfoque permite una apertura que se aleja de la visión netamente medicionista que ha estigmatizado por años el concepto de calidad educativa.

Desde esta perspectiva Braslavsky, (2006 como se cita en Bernal & otros, 2015) plantea que “Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad (...)” (p. 114). Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. El planteamiento realizado por el autor enfatiza en una educación desprovista de enfoques economicistas y neoliberales.

Se plantea una educación donde la calidad sea vista de forma integral y pertinente con las necesidades y características de las regiones.

Al respecto, Cáceres Congosto y Fernández (2013 como se cita en Bernal & otros, 2015) plantean que “Una educación de calidad es aquella que pretende empoderar al estudiante, formar y motivar en él un pensamiento crítico y reflexivo con el uso creativo de técnicas pedagógicas, que generen pertinencia y relevancia dentro del contexto educativo que vivencia” (p. 115). El planteamiento teórico de estos autores a nivel práctico pone de manifiesto un modelo educativo donde el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento. Así, el estudiante es un sujeto crítico, que se cuestiona por las problemáticas de su entorno y a partir de ellas interpreta, propone y argumenta, construyendo conocimiento desde la realidad.

Desde la perspectiva de una educación de calidad, la evaluación estandarizada no cobra mayor relevancia como indicador para medir la excelencia educativa y velar por su mejoramiento, se trata de dar un nuevo enfoque a la evaluación que permita supervisar y evaluar la educación desde una mirada más integral considerando las realidades y necesidades que se presentan en el aula; es decir, la realidad de los estudiantes.

Este planteamiento es apoyado por Bernal & otros (2015), quienes conciben la educación de calidad a partir de los procesos que se vivencian dentro de las aulas escolares, el desarrollo de los planes y programas curriculares en un alto nivel, la formación integral que recibe, percibe y expresa el educando y el grado de competitividad alcanzado.

Esta nueva visión de la calidad que requiere trabajarse fuertemente, centra su mirada en el aula, por ser el escenario donde se construyen los aprendizajes, se intercambian saberes y se forman los valores a través del intercambio de ideas; lo que sin lugar a dudas, favorece no sólo la formación integral, sino la diversidad y el respeto por la diferencia, enriqueciendo el proceso de enseñanza.

De acuerdo con Bernal & otros, (2015)

Una educación de calidad propende por una formación incluyente, que conlleve al individuo a desenvolverse adecuadamente dentro de cualquier contexto, sea cual fuere la situación que se presente, de modo que tenga las herramientas necesarias para salir triunfante y enfrentar los retos que le demandan las sociedades presentes y futuristas (p. 115).

Este planteamiento resalta uno de los pilares de la educación actual, que es fortalecer los procesos de inclusión escolar. Una educación de calidad debe ser incluyente, que valore a los estudiantes como son y le brinde a todos las mismas oportunidades sin ninguna diferencia, para que a pesar de las adversidades o las condiciones individuales, puedan desarrollar un proyecto de vida promisorio.

Por otra parte, Murillo y Román (2010), con una postura bastante amplia y por demás incluyente, afirman que “La calidad y equidad educativa requieren la convicción profunda de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse integralmente” (p.108)

Los planteamientos que realizan los autores citados anteriormente sobre una educación de calidad y que se deriva de forma directa con lo que sucede en el aula, hoy en día cobra mayor relevancia cuando en el sistema educativo se desea garantizar una educación de la más alta calidad, la cual se espera que sea más incluyente, pertinente y que responda a las necesidades del contexto. Esta visión apoyada por Pigozzi (2004 como se cita en la Unesco, OIE sf) ha venido promoviendo un acceso a una educación de buena calidad como derecho humano, y sustenta un enfoque basado en los derechos humanos en todas las actividades educativas (p.2).

Por todo lo expuesto, puede reafirmarse que una educación de calidad comprendida desde el aula, centra su mirada de forma más directa en lo que se vivencia en los procesos de enseñanza y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Visión que también es compartida por Aguerrondo (1993) cuando plantea que la

educación es de calidad si la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo; es decir, que el autor concibe al estudiante como agente activo de su proceso y no como simple repetidor de conceptos o ideas.

De tal manera, que cuando se habla de una educación de calidad es necesario centrar la mirada en lo que pasa en el aula con los procesos de enseñanza. Estudiar la enseñanza y la calidad de la misma, es necesario para determinar su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y de allí comprender diversas realidades que intervienen en el propósito de brindar una educación de la más alta calidad.

Acorde con lo anterior, Gutiérrez (2009) plantea que “Enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo y de toma de decisiones en torno a las mejores estrategias que posibiliten, en esas situaciones concretas, que los alumnos se apropien de los contenidos propuestos en el currículum escolar” (p.141). Esta definición aunque de forma restringida, plantea que la enseñanza desde la práctica tiene diferentes componentes que se adhieren al contexto, a los propósitos educativos, a los actores, entre otros, por tanto esta no puede ser concebida de manera unívoca, ni desarrollada de forma igual en los diferentes escenarios educativos.

Al respecto, Stenhouse (1991, como se cita en Sarmiento 2007) plantea como enseñanza “Las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños”. El mismo autor complementa esa conceptualización aclarando que la “Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios” (p. 49)

Por tanto, desde la posición de estos dos autores, hablar de enseñanza no sólo se refiere a una práctica de transmisión de conocimientos, sino a todo un entramado de relaciones en donde están presentes otros elementos, entre ellos: la planificación, el uso de estrategias y el uso de recursos diversos, que generen una experiencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad mucho se ha hablado de la importancia de promover una enseñanza de calidad, por ello investigadores como Fenstermacher y Richardson (2005 como se cita en Aguirre & De Laurentis 2016), señalan que en los últimos cuarenta años las investigaciones acerca de la enseñanza oscilan entre atender a las características de la buena enseñanza o de la enseñanza exitosa. En este sentido aun hoy se requiere establecer diferencias en cuanto a estos términos, ya no sólo se habla de la buena enseñanza y de la enseñanza exitosa, sino de una enseñanza de calidad.

Al respecto, sobre enseñanza exitosa, Granata (2000) apoyado en los planteamientos de Litwin (1996) plantea que:

La enseñanza exitosa remite a resultados acordes a los objetivos previstos, mientras que la “Buena enseñanza” tiene un sentido moral que equivale a preguntar qué acciones docentes, basándose en principios morales, son capaces de provocar acciones de principio por parte de los alumnos (p. 43)

Litwin (2012) para referirse al concepto de “Buena enseñanza” lo asocia de forma directa a “Buenas prácticas de enseñanza”, afirmando que “Las buenas prácticas suceden cuando subyacen en ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (p. 219).

Por su parte, Pogré (2012) apoyada en los planteamientos de Fenstermacher y Richardson (2005), plantea que

la buena enseñanza no es igual a la enseñanza exitosa, es más ni siquiera se implican mutuamente; porque, mientras la primera es sensible al estudiante, la segunda depende de factores que exceden al profesor, porque involucra factores ajenos al docente, como lo es el deseo y el esfuerzo de los estudiantes, los recursos y tiempos, entre otros. (p.36)

En cuanto al concepto de “Enseñanza de calidad”, en palabras de Berliner, 2005; Darling-Hammond & Youngs, 2002; Fenstermacher & Richardson, 2005; Fullan, Hill & Crevola, 2006 como se cita en Magen & Azuly 2016) se plantea que la calidad de la enseñanza está compuesta por varios elementos: la comprensión de los

conocimientos y habilidades requeridos, la inclusión no sólo del "qué" sino también "cómo" enseñar, la combinación de interacciones profesor-alumno sobre los contenidos en un determinado contexto y la atención de las necesidades de cada estudiante.

Con relación a la enseñanza de calidad, Fenstermacher y Richardson (2005 como se cita en Aguirre, J; De Laurentis, C. 2016) consideran que:

La enseñanza de calidad es aquella que involucra el aspecto de la buena enseñanza-guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero también incluye lo que denominan "Enseñanza exitosa", que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable (p.145)

En este sentido, en palabras de los investigadores Fenstermacher y Richardson (2005), la calidad de la enseñanza se mide desde la combinación de la "Enseñanza exitosa" y la "Buena enseñanza". En la enseñanza exitosa se tiene como propósito alcanzar logros de aprendizaje y cumplir con los estándares. Asimismo se considera la forma en que el maestro hace que su conocimiento sea accesible a todos los estudiantes, mientras que la buena enseñanza se trata de la forma en que el maestro considera a sus estudiantes y el uso de las habilidades del maestro para ayudar a los estudiantes en su aprendizaje.

Profundizando sobre la enseñanza exitosa, como referente para una enseñanza de calidad, Shulman (1989) plantea al respecto: "La enseñanza inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciársela" (p. 17). Asimismo, Shulman (2005) expone diferentes puntos de vista desde donde se puede estudiar la enseñanza: la efectividad, tiempo y aprendizaje, la cognición del alumno y la medición, la ecología del aula y la cognición del profesor.

En cuanto a la eficiencia, se comprende como la relación positiva entre lo que los profesores hacen y el efecto en los estudiantes; el tiempo y al aprendizaje, se refiere al lapso que docente y estudiantes dedican al desarrollo de tareas de enseñanza; la cognición y la medición, corresponden al estudio sobre los procesos de medición de la enseñanza, los cuales se valoran desde el impacto en lo social y lo académico; la ecología del aula, enfatiza en la relación de la enseñanza del aula con la comunidad, la cultura, lo social entre otros; y la cognición del maestro, que se refiere a la incidencia de los pensamientos, juicios, actitudes y decisiones del docente que intervienen en la enseñanza.

Todos estos fundamentos sobre la enseñanza, planteados por Shulman (2005) enfatizan en “La comprensión, el razonamiento, la transformación y la reflexión” (p. 1), factores que se encuentran estrechamente vinculados con el campo de la Didáctica, ciencia que tiene como objetivo principal mejorar la propuesta de la enseñanza como actividad profesional del maestro en el aula. Además de ser una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos; sin embargo, no se le ha dado la importancia desde la práctica y las repercusiones que tiene en la planificación de los procesos de enseñanza en el aula.

Con relación a la Didáctica, Aguerrondo (1993) señala que “La organización de la propuesta de enseñanza supone en primer lugar la intervención didáctica; es decir, lo que ocurre en el aula” (s/n). Por ello, esta ciencia en relación con la enseñanza es uno de los ámbitos más críticos para el análisis de la calidad y de la enseñanza de la lectoescritura, porque allí se realiza la transmisión y la generación del conocimiento.

Así mismo, Aguerrondo (1993) plantea que “La propuesta de enseñanza abarca decisiones tanto sobre los procesos pedagógicos como la convivencia y la disciplina y los modelos de evaluación y promoción” (p. s/n). Desde este planteamiento, hay una congruencia respecto a los elementos que conforman el marco para una buena enseñanza planteados por Danielson (2013). Contemplando el marco profesoral para la enseñanza, planteado por el autor recién citado, los procesos pedagógicos de

convivencia y disciplina hacen parte del dominio de ambientes para el aprendizaje y la evaluación del dominio de la planeación de clases y de la práctica pedagógica.

Para Vaillant (2004), “Los marcos para la enseñanza representan los conocimientos, capacidades, roles y responsabilidades que se consideran necesarios para el desempeño de la labor docente en el aula y la comunidad” (p.11). Estos criterios identifican, de manera general, las principales características de una buena enseñanza. De acuerdo con Vaillant (op.cit) un marco de enseñanza puede ser útil “Como referente para la evaluación de programas de formación, inicial y continua; desarrollar procesos de evaluación, autoevaluación y supervisión del desempeño docente; y la acreditación, selección y promoción durante la carrera docente”.

El Marco para la enseñanza de Danielson (2013) se estructura en dominios, componentes, elementos e indicadores. El autor citado define un dominio como “Ámbitos de responsabilidad de la enseñanza, cada dominio se define a partir de una serie de componentes, los cuales se precisan a partir de los elementos e indicadores” (s/n). Además, se describen cuatro posibles niveles de desempeño profesional para cada componente, de manera que el profesor puede ubicarse de acuerdo a su desempeño en el nivel insatisfactorio, básico, competente o distinguido.

El marco profesoral para la enseñanza propuesto por Danielson (2013), guarda una estrecha relación con los fundamentos de una enseñanza eficaz propuesta por Murillo Torrecilla, F. Javier; Martínez Garrido, Cynthia A.; Hernández Castilla, Reyes (2011) quienes contemplan que:

La enseñanza eficaz está comprendida por diez factores: la implicación y compromiso del docente, clima del aula, altas expectativas y autoestima, lecciones estructuradas, actividades variadas, participativas y activas, atención a la diversidad, organización y gestión de aula, utilización de los recursos didácticos y evaluación y seguimiento y retroalimentaciones continuas (p. 8)

Desde esta perspectiva, “La enseñanza ya no es todo gestión o acción docente, también es fundamental recuperar esa visión global de por qué, para qué, qué y cómo

de la acción educadora” Murillo y Román (2010, s/n). La enseñanza más allá del análisis de las actividades que desarrolla el docente e incluso de las didácticas como estrategias que facilitan el aprendizaje, es todo un “proceso” en el que es preciso regresar a la pedagogía como el conjunto de saberes que se ocupa de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

En cuanto a fundamentos de una enseñanza de calidad, en la actualidad, la Unesco (2011 como se cita en Moreno, Rivera Hernández & Rivera Moreno, 2017)

Mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad en el mundo entero, trata de hacer realidad el derecho de cada persona a recibir una enseñanza de calidad y sostiene el principio de que la calidad de la enseñanza desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico (p. 183)

En la actualidad se viene reclamando a la escuela una enseñanza más activa, que pueda hacer más participe al estudiante en la construcción de su conocimiento y que los saberes no sólo se refieran al campo disciplinar, sino que se propenda por construir saberes desde la valoración de lo social y cultural, que permitan generar mayor identidad y sentido de pertenencia por el territorio, por ello para que la enseñanza sea de calidad, ésta “Debe posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el alumno es un sujeto constructivo y transmitir valores de democracia” Aguerrondo (1993, s/n).

Con relación al rol de los maestros para una enseñanza de calidad, ésta requiere ser concebida desde un marco de referencia donde es importante que los docentes tengan bien cimentado su conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico de contenido y el pedagógico, desde esta integralidad las prácticas de aula se fortifican y se consolidan como referente para la promoción de un buen aprendizaje.

Al retomar otros autores, como Fenstermacher y Richardson (2005 como se cita en . Pogré 2012) plantean que los profesores que logran una enseñanza buena y exitosa son flexibles al entorno de aprendizaje, abiertos a realizar los cambios que las

situaciones requieran. “*Good teaching is learner sensitive while successful teaching is learner dependent*” (p. 36) Desde esta concepción diferente de enseñanza, donde se concibe al docente que traspasa las paredes del aula y de mayor relevancia al contexto, logrando resaltar la pertinencia o no de la enseñanza.

Rego y Mello, (2004 como se cita en Sawaya 2008) también señalan al maestro como otro de los factores claves de la enseñanza; por ello plantean que “Las reformas destinadas a mejorar la enseñanza en la educación básica tendrán sustento a mediano y largo plazo, solamente si hay profesores preparados y comprometidos con el aprendizaje de los alumnos” (p. 10). Aunque se ha reconocido la importancia del docente como actor clave para mejorar la calidad de la educación, poco se ha trabajado alrededor de una enseñanza de calidad, que permita tener un marco de referencia para la cualificación de la formación inicial.

Con relación a los maestros, protagonistas de los cambios educativos que se requieren hoy, Mello (2004 como se cita en Sawaya, 2016) plantea que:

La educación demanda a los profesores un nuevo desafío: la formación del alumno como individuo en su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”. “Sujetos del saber”, en los cuales el conocimiento es un medio y no más un fin de la educación (p. 9).

Estos planteamientos coinciden con los de Stone (1999) quien expone que “En la enseñanza para la comprensión los docentes deben ser menos en el papel de informadores y examinadores y más en el de facilitadores o acompañantes” (p. 12) Al precisar sobre el papel relevante del docente en la enseñanza, aparece un aspecto muy importante y es el método, el cual es definido por Navarro, Diosveldy, Samon & Marynoris (2017) como “La secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza” (p. s/n)

De acuerdo con Navarro & otros (2017), el método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones seleccionadas y utilizadas por el que enseña; es

decir el maestro, que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza. Además, de que definen y enmarcan aspectos epistemológicos y filosóficos de la función docente.

En correspondencia con lo anterior, los autores citados plantean que, “Por un lado, el método de enseñanza es la vía o camino para llegar al objetivo, por otro lado, el método expresa la secuencia de acciones, actividades y operaciones del profesor para transmitir un contenido de enseñanza”. (Navarro & otros 2017, (s/n))

Profundizando sobre tal comprensión los autores plantean que el método de enseñanza “También atiende la organización interna del proceso de enseñanza, por lo que se infiere que esta organización interna se expresa dentro de determinada forma académica de organización, que a su vez atiende la organización externa del proceso (Navarro & otros 2017, (s/n))

A nivel conceptual, la visión propuesta por los autores sobre los métodos de enseñanza enfatiza sobre la importancia de diferenciar entre métodos de enseñanza y de aprendizaje. Además de que se deja claridad sobre cómo los maestros deben contemplar la planificación del proceso, de tal forma que el método no es en ninguna medida la forma académica de organización del proceso de enseñanza, es la esencia de esta, como bien expresa Álvarez de Zayas (1999 como se cita en (Navarro & otros 2017, s/n))

Los métodos y técnicas de enseñanza son la base procedimental necesaria para la enseñanza, estos se convierten en la planificación ordenada, metódica y adecuada, de la misma. Los métodos y técnicas de acuerdo con Matute (2015) “Tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje” (s/n). Gracias a ellos, pueden ser contruidos los conocimientos, adquiridas las habilidades e incorporados con menor esfuerzo los ideales y actitudes que la escuela pretende proporcionar a sus estudiantes.

En este orden de ideas, para Murillo & Román (2010) “Los logros y resultados de los estudiantes, así como la apropiación de principios y valores individuales y

colectivos, son una clara consecuencia de las rutinas, procesos, subjetividades y prácticas de enseñanza que ejerce el maestro en la escuela” (p. 16). Por tanto, hay una gran correspondencia tanto entre la enseñanza del maestro y los aprendizajes de los estudiantes como entre los métodos, las prácticas de enseñanza y los logros o fracasos de los estudiantes en la escuela. De ahí la importancia de la planificación de la enseñanza desde métodos que promuevan el desarrollo de habilidades del pensamiento, donde el estudiante pueda desarrollar sus propios métodos de aprendizaje movilizand mayores estructuras de metacognición.

2.1.2. Bases investigativas

2.1.2.1. Antecedentes históricos

Los procesos de enseñanza de la lectoescritura se han concebido de forma diferente con el pasar de los años. Los cambios en los mismos se han generado atendiendo a los distintos pensamientos que plantean diferentes corrientes, desde la génesis de la lectura y escritura. Ahora, el ritmo de incorporación de las distintas formas de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza escolarizada se desarrolla en consonancia más lenta, dada la influencia de múltiples factores: sociales, culturales, políticos y económicos, que inciden en los procesos formativos de los maestros como protagonistas de la enseñanza y en la escuela, como lugar donde se lleva a cabo la enseñanza.

En este sentido, el presente apartado tiene como propósito desarrollar una línea de tiempo, sobre la evolución que han tenido los procesos de la enseñanza de la lectoescritura según los enfoques teóricos que lo han estudiado, así como los cambios que se han dado en Colombia en materia educativa y, que ha llevado a que hoy en día la enseñanza de la lectoescritura sea un tema relevante de abordar, en el marco de diferentes condiciones políticas, sociales y culturales, por lo que conocer ese recuento histórico permite también comprender mejor la realidad actual de esos procesos en el país, así como su repercusión.

En cuanto al recorrido histórico que ha marcado desde lo teórico los procesos de enseñanza de la lectoescritura con visión en lo sociocultural, al hacer un recorrido por las diferentes teorías y enfoques de enseñanza, se distingue en esencia dos enfoques: el Estructuralista y el Comunicativo. El primero de ellos, ampliamente reconocido y fundamentado en la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura, centrado en lo normativo y prescriptivo de la lengua y el segundo, el Enfoque Semántico–Comunicativo, que es una propuesta basada en las nuevas teorías sobre lectoescritura que centran la enseñanza en la significación y la construcción de sentido.

El Enfoque Estructuralista ha estado fuertemente guiado por los planteamientos de una enseñanza de la lectoescritura donde se privilegian los aspectos morfosintácticos, que toman como punto de partida cada uno de los elementos que forman la lengua como sistema; es decir, el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía. En la historia de la enseñanza de la lectoescritura desde tiempos antiguos, éste ha sido el enfoque estructurante en los procesos de enseñanza.

De tal manera que, en los primeros 1.500 años el Enfoque Estructuralista predominaba y la enseñanza de la lectoescritura fue un privilegio del que gozaban muy pocos, solamente los cultos y una clase considera elitesca. Se practicaba en una institución específica y regularmente era dirigida por religiosos, quienes también tenían en su poder el material gráfico, generalmente cartas y libros. De acuerdo con Goody (1977) la enseñanza se basaba en “El desarrollo de actividades cognitivas tales como la comparación, la observación, el análisis de la realidad (Ciencia positiva), de las palabras (Lingüística) y de los acontecimientos (Historia)” (p. s/n)

En esta misma línea, sobre los primeros pasos en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo con Viñao (2002), en uno de los trabajos clásicos sobre los orígenes de la alfabetización en Occidente, Eric A. Havelock (s/f) propuso como parte de los procesos de enseñanza de la lectoescritura “El desciframiento de los textos escritos”, para lo cual fue necesario en Grecia la construcción de un alfabeto hacia los

años 1700 a.c. El sistema ideado para aprender a leer esa nueva escritura alfabética fue el deletreo. Desde este sistema se configuró el método de enseñanza alfabética y el fonético conceptualizado luego por diversos autores: Dionisio de Halicarnaso (sf), Blas Pasal (sf), Comenio (1658).

Después de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, desde el mismo Enfoque Estructuralista, se anunciaron nuevos métodos en el proceso de enseñanza, que prometían aprender en corto espacio de tiempo. En este periodo nace el método silábico y se perfeccionan los otros métodos empleados en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, poco a poco se fue cualificando, pasando a una escritura simplificada y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica.

Por el contrario, la propuesta de enseñanza desde el Enfoque Semántico-Comunicativo centra la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, lo que le imprime un carácter práctico y utilitario, que permite responder a las necesidades de comunicación en la sociedad, donde se busca desarrollar una postura crítica y propositiva de los sujetos. Es a través del lenguaje y en esencia a través de la lectura y la escritura que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales, ya que prevalece el carácter comunicativo e interactivo del enfoque.

Los métodos de enseñanza contruidos en correspondencia con este enfoque para la enseñanza de la lectoescritura son los analíticos: de palabras y global. Desde estos métodos se maneja una enseñanza de la lectoescritura basada en categorías lingüísticas que dan cuenta de los usos sociales y culturales del lenguaje, y no sólo como una teorización en abstracto. La razón de ser de la enseñanza en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. Un trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica.

Para ubicar ese contexto en el país, es necesario retroceder al marco político de la historia, ya que como Colombia estuvo signada por la colonización y la imposición de los modelos europeos, se empieza a hablar de enseñanza de la lectoescritura precisamente bajo los dogmas de la iglesia católica, cuyos fines según lo afirma Patiño (1995) se centraban en las directrices y objetivos marcados por esa institución religiosa, más que por tener en cuenta el desarrollo de la persona; por lo tanto, en ese momento, la enseñanza de la lectoescritura tenía como fin el conocimiento de los principios religiosos.

Posteriormente por influencias de la escuela activa, encabezada por Decroly (1983) la enseñanza de la lectoescritura, empieza a tener en cuenta elementos nunca antes considerados, como son los intereses particulares del sujeto o las formas en las que éste debe aprender. Desde la postura de Decroly (1983) la lectoescritura surge de la vida del aula de la clase, o de los trabajos de observación de los centros de interés. Esta postura permitió trascender las concepciones de un proceso de enseñanza basado en la repetición y la memorización con fines políticos-religiosos.

En Colombia, con la formulación de la Constitución política de 1991 y el establecimiento de la Ley General de Educación de 1994, la enseñanza de la lectoescritura se concibe como un objetivo específico de la educación desde preescolar, con lo cual se institucionaliza el proceso de enseñanza como una tarea de la escuela, trascendiendo de la concepción religiosa a unos fines de conocimiento más amplios, donde la lectoescritura permita al sujeto desarrollarse como ciudadano, hacer uso del derecho de participar en procesos democráticos y constituirse desde la subjetividad y la intersubjetividad como integrante de una colectividad dentro de la sociedad.

Posteriormente con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE- 2010) impulsado desde la creación de Fundalectura en 1990, los procesos de enseñanza de la lectoescritura, trascienden de un proceso más que la reproducción mecánica de letras, sílabas y palabras contenidas en un texto, al fomento y desarrollo de competencias comunicativas, a través del mejoramiento del comportamiento lector, aparece la

preocupación y la definición de términos como la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media, buscando una mejor calidad de la educación, a través del perfeccionamiento de la lectoescritura desde los niveles básicos.

Esta nueva política, llevó a la escuela a concebirse como un espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, asignando al maestro una tarea mucho más compleja y amplia, haciendo necesario también vincular a la familia en dichos procesos, porque se le daba a la enseñanza una visión más completa e integral, donde además se involucraba a toda la sociedad y, por lo tanto en forma muy directa su núcleo formador es decir, la familia.

Para 1998 el Ministerio de Educación, como ente rector de esa área en el país, define entre los Lineamientos, el Enfoque Semántico-Comunicativo con la intención y el sentido de atender a la construcción del significado y da papel protagónico a la función comunicativa en la educación, haciendo énfasis en el acto comunicativo y a la interacción y la comunicación como unidad de trabajo en los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Es decir, desde ese enfoque se le dio al proceso de enseñanza de la lectoescritura, un sentido basado en la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos y la relevancia en los usos sociales del lenguaje, al ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, además de la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, entre otros (Lineamientos MEN – 1998).

En la historia reciente, año 2013, se planteó una política de gobierno, centrada en el desarrollo de un programa de formación de maestros, llamado “Todos a aprender”, donde se tiene entre uno de sus objetivos: El fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria. En esa propuesta, se profundiza en un enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de competencias centrado en la significación, el cual está fundamentado en los Lineamientos Curriculares (1998) del MEN. Esto ha llevado a que la enseñanza de la lectoescritura

se direcciona, atendiendo cada vez a las concepciones planteadas por autores reconocidos como Ferreiro & Teberosky (1979), Josette (1993), Lerner (2001) entre otros.

Así entonces, en la actualidad se hace necesario desde lo social evolucionar en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, teniendo presente el contexto y las experiencias de los estudiantes; de tal manera, que los problemas que se vienen presentando en pleno siglo XXI, sobre dificultades en la comprensión y producción de textos, se puedan enfrentar tomando como referente el enfoque comunicativo. El propósito en este sentido, es enfrentar las problemáticas de enseñanza de la lectoescritura generando espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético se conviertan en una necesidad que aparece luego de manera natural.

Desde esta perspectiva en la actualidad se plantea que es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. De acuerdo con Cáceres, Firacative, Parada, Muzuzú, Cortés, Ramírez, Morales & Copete (2014, p. 190) “El problema actual en la enseñanza de la lectoescritura es que muy pocas veces se generan posibilidades para que los estudiantes puedan leer desde sus preguntas, desde sus deseos” En los primeros grados de escolaridad, el énfasis de la enseñanza enmarcado en métodos tradicionales como el alfabético, fonético y silábico, reducen las prácticas de enseñanza a la sola adquisición del código, dejando de lado la trascendencia sociocultural.

2.1.2.2. Antecedentes investigativos

En este punto se explican los resultados de algunas de las investigaciones que fueron consultadas, para la concreción de los objetivos planteados en este trabajo y que fueron revisadas porque coinciden en la temática, en los objetivos propuestos, en la metodología, en los resultados o en las teorías que las sustentan. Por esas razones, se

consideran antecedentes de esta investigación que contribuyen a fortalecer y profundizar no sólo el tratamiento teórico, sino también la realización de la propuesta en cada una de sus fases.

Con relación a trabajos previos de investigación donde se ha buscado identificar los diversos factores que inciden en la calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura, o trabajos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura, a nivel internacional, algunas de las Investigaciones más recientes son las lideradas por Sawaya (2010) y Cuesta (2016) quienes realizaron sus trabajos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata en Argentina.

La investigación desarrollada por Sawaya (2010) tenía como objetivo analizar de manera crítica las representaciones de prácticas en el área de lectura y escritura, que han sido propuestas por los Programas de Formación Docente en países como Brasil. Según Sawaya (op. cit) desde su investigación plantea que “La lectura y la escritura no pueden ser aprehendidos por fuera de las historias, acontecimientos, incidentes donde vive el niño o niña” (p. 5)

Los aportes del trabajo investigativo de Sawaya (op. cit), se convierte para la presente investigación en un referente para analizar el rol protagónico del docente en este proceso, en tanto el estudio presenta estrategias privilegiadas por el gobierno brasileño, para enfrentar los problemas y los desafíos en representación de cualificar las prácticas en la lectura y la escritura en el nuevo milenio, a través de la formación de profesores. Al respecto Novoa (1999) expone que:

La investigación muestra el papel estratégico que la educación pasó a ocupar en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías globales, que ha considerado a los profesores como piezas claves en la construcción de la sociedad del futuro (p. s/n)

Desde esa investigación, además de destacar la estrecha vinculación entre la educación y la lectoescritura, el autor concluye que al direccionar la enseñanza desde la adquisición de competencias y habilidades, donde los estudiantes logren hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura en su contexto convirtiéndose en lectores competentes, tornándose la actividad como una de las estrategias básicas para el desarrollo socio-económico de un país, porque se logra la superación de la pobreza y del subdesarrollo.

El otro trabajo investigativo de Cuesta (2016) cuyo título es: “Una revisión crítica de los conceptos de prácticas de enseñanza y de lectura y escritura en las últimas reformas curriculares de la Argentina”, se planteó como objetivo hacer una revisión de los conceptos de prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, a partir del análisis de distintos documentos curriculares oficiales de corte nacional y provincial, destinados a orientar los contenidos de lengua y literatura hacia la educación primaria y secundaria de toda la Argentina.

Desde esa propuesta, se presentan dos perspectivas de la investigación educativa que proponen formas de indagar las relaciones entre las políticas educativas y el trabajo docente, a modo de tensiones complejas posibles de ser reconocidas y estudiadas cuando están enmarcadas en las disciplinas escolares, la cultura escolar y el sistema educativo. A partir de este referente se establecieron las relaciones entre el sistema educativo Argentino y Colombiano, en torno a cómo las recientes orientaciones curriculares para el área de Lengua y Literatura, han venido conceptualizándose la lectura y la escritura como contenidos de enseñanza y qué efectos han tenido sobre el trabajo del docente en el área.

A nivel nacional, las investigaciones que se han realizado con rigor frente a los procesos de enseñanza de la lectoescritura son pocas, por lo general los trabajos de investigación son realizados como un requisito a nivel de especializaciones y maestrías y se han centrado en uno de los dos procesos, aludiendo a problemas de comprensión

lectora o producción de textos de los estudiantes en el sistema formalizado y en un grado específico

Sin embargo, uno de los trabajos realizados en el país y que llama la atención para esta investigación por los aportes que ofrece y por referirse a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica, es el de Doria y Pérez (2008) titulado: “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías”. El objetivo de este trabajo fue: Develar las concepciones y metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

En este estudio se hizo alusión a cómo en la última década los investigadores, sobre enseñanza del lenguaje y la literatura en América Latina, han agitado las reflexiones y propuestas de trabajo, al igual que el tema de la formación de docentes de lengua, con base en una concepción textolingüística y discursiva, que rebasa la tendencia de enseñanza de la lengua basada en la norma, para dar paso a un modelo de aprendizaje que privilegia los usos que los sujetos sociales hacen de su lenguaje en situaciones concretas y auténticas de comunicación.

De acuerdo con esa investigación, el giro conceptual sobre la enseñanza de la lectura y la escritura se viene orientando más en lo discursivo, atendiendo a que los enunciados de los interlocutores que se comunican no corresponden a oraciones o frases, que se construyen con fundamento en el conocimiento de unas reglas lingüísticas, sino a unos propósitos de los hablantes, que comprometen sus competencias cognitivas, sus formas de ver y comprender el mundo y su cultura; es decir, desde una perspectiva sociocultural.

Ese trabajo de Doria y Pérez (2008) es pertinente para la realización de esta tesis y contribuye a profundizar en sus conclusiones, no sólo por las ideas que encarna sobre las concepciones teóricas y conceptuales que deben tenerse frente a la lectura y la

escritura, sino también porque refieren algunas investigaciones realizadas a nivel internacional sobre la misma temática como:

Los trabajos recientes de Martínez, M (2001) directora de la Cátedra de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para la lectura y la escritura en América Latina, quien actualmente está planteando una propuesta educativa discursiva e interactiva que busca “Una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje y la incidencia de esta relación en la práctica pedagógica” (p. 25).

Asimismo, uno de los referentes que retoman las autoras (Doria y Pérez) en su trabajo de investigación y de gran importancia para esta tesis, es a Jolibert (2002), quien es reconocida por sus grandes aportes al tema de lectura y escritura en América Latina, ejerciendo gran influencia en la región con sus experiencias de investigación-acción realizadas en Chile, desde la fundación de la “Red latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje” (1994).

Esta investigación en sus conclusiones generales resalta sobre la enseñanza y la didáctica, que sigue siendo un tema en cuestión, bastante polémico, sobre todo si se entiende que no es fácil trascender un esquema didáctico tradicional, arraigado en una concepción del lenguaje de corte conductista y gramaticalista, empeñada en dar prioridad a la enseñanza de los componentes de la lingüística estructural y descriptiva (Fonético, fonológico, sintáctico, semántico y morfológico), descuidando el sentido de los usos del lenguaje en la interacción social-comunicativa.

Otra investigación consultada es la realizada por Negrete (2016) sobre el “Estado del arte de los enfoques didácticos de lectoescritura institucionalizados como prácticas curriculares en Colombia entre los años 1950 a 2011”. Este trabajo tuvo como objetivo realizar un estado del arte sobre la lectura y la escritura en Colombia, resaltando diferentes elementos conceptuales y teóricos que han incidido en las prácticas de enseñanza de los maestros en el país.

Los aportes de este trabajo a la presente investigación, se destacan en cuanto en él se presenta una radiografía sobre cómo los distintos modelos pedagógicos en Colombia, han hecho que la lectoescritura se desarrolle desde diferentes enfoques: Estructuralistas y comunicativo y de diferentes métodos que los integran: métodos sintéticos y analíticos. En la investigación se resalta de forma constante los aportes brindados por Decroly (1983), uno de los autores fundantes del método global, lo cual resulta relevante para el presente trabajo investigativo, ya que en éste se busca develar en la actualidad, cuáles son los métodos presentes en las prácticas de enseñanza de los maestros de la ruralidad en el municipio de Abejorral.

De igual forma, el recorrido histórico que se presenta en la investigación sobre las prácticas curriculares entre los años 1950 a 2011, donde se señalan leyes, teorías y autores, permite que en el presente trabajo se pueda ampliar los referentes legales y contextuales, sobre cómo se han desarrollado los procesos de enseñanza de la lectoescritura en Colombia y el rol protagónico de los maestros, frente al desarrollo de las políticas educativas que se han conferido al respecto: Lineamientos curriculares, proyectos, planes, entre otros.

Del trabajo es concluyente, que los enfoques didácticos de lectoescritura institucionalizados como prácticas curriculares en Colombia, se han derivado en su mayoría de disposiciones y marcos internacionales, con gran influencia de la OCDE, la Unesco, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL, pero también de los aportes de ciudadanos nacionales con autores como Nieto (1914), quien de acuerdo con (Pita, 2011) contribuyó a mediados del siglo XIX con la instalación de una nueva política de educación, tomando como referencia el modelo de “Escuela Nueva”, para el desarrollo de los procesos educativos en la educación rural y que se mantiene vigente hasta la actualidad.

2.1.3. Bases conceptuales

2.1.3.1. Enseñanza de la lectoescritura

Teniendo presente que el propósito de esta investigación, es abordar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad de los Centros Educativos Rurales, en este punto se presenta un esbozo sobre las concepciones involucradas en esos procesos, con la finalidad de definir el evento de estudio; es decir, los procesos de enseñanza de la lectoescritura, haciendo énfasis en los métodos empleados, para posteriormente poder pasar a la toma de datos en los centros educativos estudiados.

La enseñanza encierra un sin número de elementos que vinculan al maestro y al estudiante, en un solo propósito alrededor de la educación y es el aprendizaje. Este proceso no es vivido de igual manera en todos los escenarios escolares, algunos enfoques de enseñanza se centran en concepciones tradicionalistas, donde predomina la transmisión del conocimiento en simples repeticiones de conceptos, reglas o formulas y otros en donde el conocimiento se construye desde el descubrimiento, el cual demanda un carácter crítico, cuestionador y autónomo del estudiante.

Desde esta perspectiva Berzosa (2004 como se cita en Infante 2007) considera que “La enseñanza debe estar, orientada hacia el desarrollo de la capacidad creativa y el sentido crítico, tanto del estudiante como del maestro”. (p. 33). Aquí los procesos de enseñanza se configuran basados en la construcción colectiva y en el intercambio permanente de saberes, expectativas e inquietudes de los maestros y los estudiantes y no sólo sobre la transmisión de volúmenes de información y datos.

De manera bastante similar, Sarmiento (2007) relacionando la enseñanza con el desarrollo del pensamiento plantea que:

La educación no reside en el aprendizaje de muchos datos sino en capacitar la mente de manera que lo haga sobre aquello que no se encuentra en los libros (Sócrates Platón, Thomas s/f), la acción de enseñar no debe centrarse en el conocimiento sino en el desarrollo del pensamiento (p. 49)

De igual manera, aludiendo a los procesos cognitivos que encierra la enseñanza, Zabala (1990, como se cita en Sarmiento 2007) plantea que la enseñanza también es comunicación, en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (Mensajes entre profesores y alumnos). En este sentido, desarrollo del pensamiento y comunicación son dos grandes propósitos que deben orientar los procesos de enseñanza de cualquier área, pero más aún en lectoescritura porque esa es la puerta para entrar al mundo de los diferentes saberes.

En una definición más cercana al aula y al propósito de la presente investigación, de acuerdo con Stenhouse (1991, como se cita en Sarmiento 2007), se entiende por enseñanza a las estrategias que adopta el maestro dentro de la escuela, para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños, y aclara: “Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios” (p 49). Mientras que la enseñanza de la lectura y la escritura, constituye una práctica social y cultural, porque son dos habilidades o destrezas a utilizar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares), que condicionan la naturaleza de la propia educación y el tipo de relación que se establecen con las otras áreas del saber.

Partiendo de que el propósito del presente trabajo, es profundizar en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad (transición y primero), para su realización se toman los postulados realizados por Hernández, (2003), sobre los enfoques que debe tener la enseñanza en la educación inicial y en la básica primaria, Ese autor plantea que los propósitos de enseñanza de la educación inicial y de la básica, en su respectivo orden, deben contribuir en primer lugar al: “Desarrollo armonioso de las potencialidades del niño, tomando como base los intereses propios de esta edad” (p. 31) y en segundo lugar, promover “La integración efectiva de los niños a la sociedad” (p. 32).

La enseñanza de la lectoescritura, según palabras de Villamizar (1998), ha sido desde siempre, el momento inicial del sistema escolar porque es el primer peldaño de

la escolaridad y, por tanto, una circunstancia particularmente definitiva en lo que se refiere a adecuación o inadecuación, éxito o fracaso en la escuela, por parte del educando; por lo tanto; como todo primer momento de la formación académica, la lectoescritura resulta un indicador de mucha fuerza en cuanto a la posibilidad de partir de ella, para definir lo que será el futuro del nuevo escolar.

Dentro del nuevo marco teórico de la enseñanza de la lectura y la escritura, la Teoría de la Lingüística asume la lectura y la escritura como procesos. Esto implica que la lectoescritura es una actividad comunicativa continua del individuo en la sociedad y no simplemente un aprendizaje que se inicia en los primeros años (alfabetización), aunque la alfabetización es importante, abarca más que sólo aprender a leer y escribir, el objetivo es la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de saberes y el desempeño conforme se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos que requieran producir o interpretar textos orales o escritos que nunca había producido o interpretado antes.

En lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura, en los últimos años, los sistemas educativos a nivel mundial, han fijado su interés en el desarrollo de políticas de calidad educativas, centradas en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura haciendo especial énfasis en los procesos de alfabetización. Sin embargo, la falta de unanimidad y de coherencia entre los gobiernos de diferentes países ha hecho que no se logren las metas esperadas.

Para el año 1993, la Unesco consideraba que la lectoescritura había sido poco estudiada en América Latina y el Caribe. Planteamiento que despierta el interés de cualquier profesional interesado en mejorar esos procesos tan definitivos para la formación de las nuevas generaciones. De allí, que hoy en día se cuentan con más estudios donde se investigan a mayor profundidad la génesis de la lectura y la escritura, a través de autoras como Teberosky y Ferreiro (1988), quienes vienen haciendo un gran aporte a los educadores de cómo concebir la enseñanza de estos procesos en la escuela.

En los trabajos de Ferreiro & Teberosky (1979 como se cita en Benítez, Caballero, Sobrino y Viadero 2003), provenientes del campo de la psicología genética, demuestran que: “Existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura, independientemente de los métodos de enseñanza a los que el niño haya sido sometido” (p. 35). De acuerdo con ello, los niños para aprender a leer y escribir más allá de responder a las actividades que suponen la aplicación de variados métodos de enseñanza, lo que realizan en su proceso de aprendizaje es avanzar por diferentes estadios o niveles donde se van formulando distintas hipótesis sobre el proceso de lectoescritura, que se va cualificando en la medida que se vinculan estos procesos a diferentes situaciones reales de comunicación donde se pone a prueba el desarrollo de distintas habilidades.

Estas nuevas concepciones de la lectoescritura son, sin duda, un gran avance en las formas de pensar su enseñanza más allá de la simple decodificación (Lectura) y de la transcripción (escritura). De tal manera, que desde esa perspectiva la lecto-escritura desde esa visión se concibe como el desarrollo de habilidades comunicativas, donde se resalta la importancia que como habilidades sociales posibilitan la construcción de ciudadanía, la democracia y los valores para ejercer la participación, entre otros.

En referencia a estos nuevos usos, la Unesco (1993) plantea que los maestros deben enseñar a los estudiantes no sólo a reconocer palabras sino a construir sentido de lo que leen. Asimismo, los Lineamientos Curriculares del Área de Lenguaje en Colombia (1998), recalcan que el énfasis de la lectura y la escritura se debe poner en el desarrollo de competencias desde la comprensión lectora y la producción de textos.

La noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo y se define en términos de las capacidades con que un sujeto cuenta para desempeñarse en una situación específica... (p.17).

Ahora bien, al hacer una desagregación del binomio lectoescritura, para determinar las particularidades que encierra la enseñanza de la lectura y la escritura. De acuerdo con Josette (1993) aprender a leer, es desde el inicio, aprender a buscar el

significado de un texto (s/n), ya no es sólo introducir letras o sílabas sin sentido para el lector. Es decir, no es un simple repetir o copiar sin un sentido, que responda a una necesidad comunicativa de ser entendido o establecer un intercambio con otros.

Desde otro punto de vista, Lerner (2001) plantea que “La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje” (p.120). Las palabras de Lerner, orientan hacia la descontextualización que se hace de la lectura de la realidad e interés del educando; la lectura se convierte así en un simple objetivo a cubrir por el maestro.

La postura de la autora citada arriba, aunque refiere de más de 18 años atrás, confronta las realidades de la enseñanza de la lectura hoy en día, donde la escuela promueve prácticas de lectura anquilosadas en la sola decodificación y no logra despertar el interés ni la motivación de los estudiantes por leer y menos aún por asumir una postura crítica que permita a través de lo que lee construir subjetividades, porque se involucra los sentimientos y emociones del que escribe y del que asume la lectura como agente activo del proceso.

Desde esta perspectiva, es importante considerar que para aprender a leer se requiere que el maestro genere desde la enseñanza, la motivación del estudiante y la necesidad de hacerlo. De acuerdo con Rousseau (1712-1778, como se cita en Soëtare 2011) “La lectura no es un fin en sí, sino que debe iniciarse en el momento oportuno – que puede ser muy diferente de un niño a otro– en el proceso de apropiación intelectual del mundo” (p. s/n).

En otras palabras, la lectura más allá de la tradición lingüística y de algunas teorías psicológicas, donde se considera el acto de “Leer” como una decodificación del significado del texto, es considerada desde los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) 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 (p. 27).

Algo similar sucede con la escritura, más que considerarse un acto de codificación de significados a través de reglas lingüísticas o de transcripción de conceptos, en los lineamientos del MEN (1998) se expone que:

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 (p. 27)

Bajo la misma óptica, con relación a los procesos de escritura Hernández, G. (2006 como se cita en Benavides y Cierra 2013) consideran que: “La escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados” (p. 89). En consecuencia, la escritura más allá de ser un proceso en el que se adquiere un código, tiene sentido en tanto se conciba su enseñanza en la escuela desde la significación, lo cual conlleva al desarrollo de diversas habilidades del pensamiento.

Por ello, la enseñanza de la escritura, retomando a Hernández (2006) “Requiere desarrollarse atendiendo a diferentes elementos: los tópicos (¿Qué escribir?), lo retórico (¿Cómo escribirlo?) y lo comunicativo-pragmático (¿Para quién y para qué escribirlo?)” (p 89). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura se enfoca en una escritura con sentido que tiene claro un propósito y una audiencia. Así la escritura permite al sujeto comprender el mundo y poder hacer representaciones del mismo.

De acuerdo con Brasil (1997, como se cita en Sawaya 2016) “La escritura debe ser un medio por el cual las personas logren una efectiva participación social” (p 14). Este autor amplía una de las funciones sociales que requiere promoverse a través de la

enseñanza de la escritura, la cual debe alcanzar la efectiva participación democrática y vincular al sujeto en la toma de decisiones. Desde esta percepción, la competencia escritora es concebida más desde el uso pragmático de la lengua, que desde las estructuras sintácticas que sólo dan forma al acto comunicativo.

En razón de lo pragmático, para Sawaya, (2016) “El aprendizaje de los usos sociales de la escritura se torna como una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo” (p.10). Desde esta concepción, es necesaria una enseñanza de la escritura que permita la expresión y comunicación de ideas y pensamientos, que lleven a transformar las realidades y el mundo y no sólo a transcribirlo y reproducirlo. El punto de reflexión en este sentido, se centra en transformar el enfoque de enseñanza actual de la escritura en la escuela, el cual tiene gran predominancia en la forma y no en el uso.

A propósito de ello, Jolibert (1993) presenta una visión de la escritura diciendo que: “El lenguaje escrito es constituido por textos y estos son ligados a situaciones reales de la vida, de uso contingente” (p. 10). Desde este planteamiento la escritura no se reduce a la adquisición de un código, implica tener una visión pragmática sobre el uso de la escritura y su importancia como un escenario de comunicación. En palabras de Bronckart (2007), “Lo que prevalece es el uso comunicativo, y solo de modo secundario los signos utilizados se asocian a representaciones del mundo y toman valor denominativo o representativo” (p. 137).

De acuerdo con cada una de las diferentes posturas, en la presente investigación se asume un enfoque de escritura que trasciende el enfoque tradicional centrado en el manejo del código alfabético: fonema, sílaba y palabra, donde se ha puesto el énfasis en la relación sonido/grafía, por un enfoque en el que sobresale la significación, donde resulta necesario según el MEN (1998) “Generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural” (p. 30).

En correspondencia con esta posición, es necesario promover desde la educación inicial una enseñanza de la escritura centrada en la producción de textos, donde se exija movilizar más habilidades del pensamiento y se parta de situaciones de contexto como un producto comunicativo-social. Esta concepción de escritura resalta la importancia de que la enseñanza de la escritura en la escuela, permita ver la escritura como un acto de comunicación de ideas y de libre expresión.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean que:

Es necesario enseñar en contexto los procesos escriturales y los géneros retóricos, sin omitir aspectos comunicativos y funcionales, en vez de enfocarse en los microprocesos (gramática, estructura, ortografía, morfosintaxis, puntuación) en los productos y en las evaluaciones superficiales (presentación, ortografía y gramática) (p. 89).

A nivel internacional, el planteamiento de Díaz Barriga y Hernández (2002) viene teniendo gran incidencia en las nuevas políticas de calidad para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, donde se viene privilegiando el uso de la lingüística textual con un enfoque semántico-comunicativo por encima del estructuralismo que privilegia la gramática y la sintaxis del lenguaje.

Asimismo, sobre la enseñanza a partir del texto, retomando a (Galaburri, 2000 como se cita en Rebollar & Esparza 2012), plantea que éste permite preservar el sentido social de la lectura y la escritura, ya que los textos no son considerados como un material inerte que hay que imitar o decodificar, sino objetos de aprendizaje que cobran sentido y significado en los estudiantes, pues se lee y se escribe con la finalidad de comprender o ser comprendido por los otros.

De tal manera, que para enseñar a leer y a escribir más que señalar edades específicas, se requiere aprovechar al máximo las motivaciones y necesidades de los niños y niñas por aprender a hacerlo. Asimismo, se espera que el docente pueda promover actividades de enseñanza espontaneas en el aula, con el objetivo de

despertar y motivar el interés del niño o la niña por el aprendizaje de la lectoescritura y no lo vea como una obligación.

Por ello, Lerner (2001) señala que para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” o “re-presentar” en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (p. 1). Desde esta perspectiva en la presente investigación se asume un enfoque de lectura que trasciende el enfoque tradicional de lectura centrado en la sola decodificación. Esta concepción es también complementaria con la de Lerner (2001) quien plantea que “La lectura es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (p. 115).

De igual forma, esta posición es coherente con lo expuesto en los Lineamientos Curriculares en Colombia de 1998 donde el MEN, expone que:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, en el cual el significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p. 47).

Con relación a los currículos, en general la lectura y la escritura requieren estar plasmadas como un referente articulador o transversal de los planes de estudio, por lo que la enseñanza no debería realizarse de forma desarticulada desde todas las áreas del saber. Así mismo, las concepciones de lectura y escritura plasmadas en la fundamentación conceptual del plan de estudios de lengua castellana requieren estar enfocadas desde la significación y como prácticas sociales, sin estar limitadas al solo estructuralismo y la gramática tradicional.

Estas consideraciones de teóricos y del propio ente rector en materia educativo, han estado al margen de los procesos de enseñanza de la lectoescritura puesto que en la educación actual, la preocupación del maestro se ha centrado más en definir qué

métodos emplear para lograr la alfabetización de los alumnos, cuyo objetivo es fundamental para las instituciones escolares en la educación inicial, ya que así está dispuesto entre las labores del maestro dentro del aula.

Desde esta perspectiva la lectura y la escritura en la escuela se ha limitado e instrumentalizado en prácticas de decodificación, prescindiendo de otros usos, como “Procesos” que llevan a formas de construcción de sentidos, de interpretación y de la producción textual que se escapan a las formas escolares, al proyecto de sociedad y de individuo que se quiere inculcar (Sawaya 2016, p. 15).

Así, la lectoescritura requiere ser abordada desde su dimensión comunicativa y comprensiva (Unesco 1993, p 2). Este planteamiento aunque del 1993, hoy cobra gran vigencia en el currículo del área de lenguaje, toda vez que aún se privilegian los enfoques de enseñanza centrados en el estructuralismo: normativo/prescriptivo, cuando en realidad se requiere una enseñanza centrada en el fortalecimiento de la significación donde “Se haga evidente una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares asociados a las competencias lectoras y escritoras” (MEN, Lineamientos 1998, p. 28)

En lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura en Colombia, también se han considerado unos propósitos claros que han orientado a los maestros en la educación inicial y básica primaria, cuando desarrollan estos procesos. Anterior a la formulación de los Lineamientos Curriculares (1998), los docentes del área de lenguaje enfocaban la enseñaban de la lectoescritura en aspectos relacionados con lo propiamente lingüístico, con una tendencia a aspectos gramaticales y más apegados al aprendizaje de normas; es decir, enfatizando en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales de los libros de texto (MEN, p. 56).

En la actualidad, desde los Lineamientos Curriculares (1998) se ha dispuesto de un enfoque de enseñanza, donde se espera que los docentes del área, realicen el proceso de enseñanza del lenguaje desde la significación de la lectoescritura y con una

perspectiva pragmática, en donde “Se privilegien los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, fundamentos en la texto-lingüística” (MEN, 1998. p. 56). Así desde esta postura se concluye que se llega a las categorías gramaticales a través del análisis del uso; es decir de lo general a lo particular.

En este nuevo enfoque, la lectoescritura es planteada como un proceso analítico, interactivo, constructivo y estratégico, que demanda según Sawaya (2016), “La construcción de un lector y escritor competente donde la escuela se transforme en un espacio de lectura y escritura haciendo hincapié sobre sus usos sociales” (p. 14). Una posición totalmente opuesta a la enseñanza tradicional donde se privilegia lo memorístico (de normas y reglas ortográficas) y mecánico, sin darle mucha atención a la comprensión del texto o a la función comunicativa que debe cumplir la lectoescritura.

Adicional a ello, para obtener resultados más positivos en cuanto a la calidad educativa en el país, la enseñanza de la lectoescritura requiere dejar de ser vista sólo como una tarea exclusiva del docente de área de lenguaje, lo cual es corroborado por la Unesco (1993) cuando plantea que “La enseñanza de la lectoescritura está estrechamente vinculada con las demás asignaturas, donde los niños desde el principio interrogan los textos en su verdad de una manera crítica y creativa” (p. 3). Situación que acontece en el sistema educativo nacional, porque la lectoescritura es atendida única y exclusivamente por el docente de lengua y en las horas asignadas para ese fin.

Las principales problemáticas de hoy en Colombia en la enseñanza de la lectura, refiriendo a Lerner (2001) ocurre debido a que: “Se enseña de una única forma a leer, por la ausencia de objetivos claros, a que se usa el mismo tipo de texto de lectura y se implementan las mismas estrategias” (p.11). Las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura de la actualidad poco difieren de las de hace 20 años, donde se han privilegiado formas de leer rutinarias y poco motivantes para los estudiantes. Así mismo, no hay mucha variación en cuanto a los recursos y elementos empleados dentro

del aula como material para enseñar a leer, cuando se deberían usar diferentes recursos como cartas, periódicos, cuentos, novelas, publicidad, volantes etc.

En cuanto a los **procesos de planeación de clase**, que de acuerdo con Danielson (2013) “Se refiere a la manera en la cual un maestro organiza el contenido que sus alumnos van a aprender” (s/n). En una buena planeación de clase se espera que la enseñanza de la lectoescritura se estructure de forma coherente, con las nuevas concepciones que en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura se han construido en los últimos años. De igual forma, la estructura deberá considerar al menos la planificación de unas metas de aprendizaje claras, unas actividades sistemáticas, el uso de recursos, metodologías y buenas prácticas que terminen motivando y generando aprendizajes exitosos para los estudiantes.

En este sentido, **la planeación** de clase para la enseñanza de la lectoescritura requiere considerar no sólo elementos de tipo disciplinar, donde se evidencien los nuevos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura, sino también las consideraciones didácticas de cómo aprenden mejor los estudiantes, respecto a sus intereses y al contexto donde se desarrollan los aprendizajes, y es que de acuerdo con Danielson (2013) “En la planeación se reflejan tanto los conocimientos que tiene un docente sobre la materia que enseña, como los elementos pedagógicos con los que cuenta para hacer accesible, interesante, retador y útil ese conocimiento” (s/n).

En el marco profesoral para la enseñanza, según Danielson (2013), la **planeación de clases** está fundamentada por unos componentes en los cuales el docente debe evidenciar un dominio de los mismos. Los componentes a los que la autora hace mención y que son de gran relevancia para la enseñanza son: El profesor debe tener un conocimiento disciplinar y didáctico; debe conocer a sus estudiantes; manejar los recursos didácticos de su área; la planeación debe estar orientada desde el desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo a los Estándares de Calidad; la enseñanza debe ser coherente con los múltiples aspectos de la didáctica y el diseño de la evaluación debe ser cónsona con los objetivos.

Con relación a la **planeación** de los procesos de enseñanza de la lectoescritura, esto implica que el docente sea un conocedor de las teorías que fundamentan el área de lenguaje; en esencia, los enfoques y métodos que se han estructurado a través de la historia, para abordar su enseñanza haciendo especial énfasis en los planteamientos de diversos autores sobre las concepciones de lectura y escritura. De igual forma, se requiere de un maestro que evidencie no sólo comprensión de los lineamientos curriculares, estándares de competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) mallas de aprendizaje y matrices de referencia sino que logre realizar la transposición didáctica pertinente, para planificar actividades de enseñanza exitosas.

En la **facilitación** de la enseñanza, Danielson (2013), también plantea unos conocimientos que son pertinentes para los maestros al momento de desarrollar sus prácticas de aula. De acuerdo con los postulados de la autora, el docente debe tener dominio de diferentes aspectos relacionados con los ambientes de aprendizaje y con la práctica pedagógica, ya que éstos son elementos de mucha relevancia para los resultados óptimos del proceso.

En los **ambientes de aprendizaje** para la enseñanza, se integran varios componentes que se relacionan con la forma en que un docente como promotor de la cultura de aprendizaje prepara un ambiente agradable y respetuoso en el salón de clases; es decir, un espacio que tenga las condiciones para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Entre esos componentes, Danielson (2013) explica que: En el **dominio** de los ambientes de aprendizaje debe predominar el respeto y la empatía, mantener una cultura de aprendizaje, tener manejo de los procedimientos de clase, del comportamiento de los estudiantes, tener dominio del grupo pero en forma armónica y consensuada no impuesta; además de disponer de una buena organización del espacio físico.

La disposición de **buenos ambientes de aprendizaje**, es sin duda una prioridad para abordar la enseñanza de procesos tan complejos como la lectura y la escritura. En una buena clase de lectura o de escritura deben darse como mínimo los siguientes

elementos: Buenas relaciones entre estudiantes-estudiante y estudiante-maestro, espacios para intercambiar aprendizajes, grupos de aprendizaje cooperativo, promoción de la participación activa de todos los asistentes, uso de diferentes materiales educativos y recursos para la enseñanza, entre otros elementos desde los cuales se logre mantener a los estudiantes motivados y orgullosos de su trabajo.

En cuanto a la **práctica pedagógica** este **dominio** refiere al desarrollo de estrategias y prácticas de aula, que faciliten la enseñanza y que enfrente los diversos factores que pueden incidir negativamente en el aprendizaje. En este dominio según Danielson (2013), se espera que el docente desarrolle en sus prácticas de enseñanza: una comunicación efectiva con el estudiante, la aplicación de estrategias como la pregunta y el desarrollo de técnicas de discusión, el uso de la evaluación como estrategia pedagógica para valorar el impacto de las estrategias de enseñanza, así como la flexibilidad y capacidad de respuesta que el docente sea capaz de asumir, ante diferentes situaciones no proyectadas en el plan de clase.

Para el caso de la enseñanza de la lectoescritura, las mejores prácticas pedagógicas se fundamentan en un fuerte conocimiento didáctico de contenido, donde los docentes conozcan diferentes autores sobre cómo fortalecer las estrategias en comprensión lectora (Sole, 1998) y en producción de textos, Cassany (1996, 2005); estrategias de aula sobre cómo trabajar el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994) y el uso de organizadores gráficos para el manejo de la información.

En cuanto a la **evaluación** del proceso de enseñanza, entendida esta desde la reflexión pedagógica sobre la praxis, para Danielson (2013) este momento de la enseñanza se considera como un dominio del docente que lleva por nombre “responsabilidades profesionales” y, debe ser entendida mucho más allá de un simple trabajo de “medición numérica” de lo que el estudiante logra recordar, porque simplemente es mucho más que esa equivocada concepción.

Las responsabilidades profesionales involucran entre otros componentes, el desarrollo profesional, la participación en comunidades de aprendizaje y la misma reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. En la evaluación, el propósito es profundizar en los eventos que se presentaron en la planeación de clases y en las prácticas pedagógicas favorables y desfavorables para la enseñanza y el aprendizaje, haciendo una auto-crítica para mejorar de forma constante.

En este **dominio**, más que nadie, los docentes que tienen la inmensa responsabilidad de enseñar a leer y a escribir, deben estar en permanente encuentro con sus pares para intercambiar conocimientos, estrategias, logros y necesidades que permitan trabajar en comunidades de aprendizajes y avanzar, en la solución a diversas dificultades que son comunes en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria.

Ahora bien, más allá de la puesta en escena de **los dominios** abordados anteriormente (la planificación de la clase, los ambientes de aprendizaje, la práctica pedagógica y las responsabilidades profesionales) hay un elemento más que abordar cuando se trata de interiorizar lo que sucede en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, ese elemento sustancial es el uso de **los métodos de enseñanza** que desarrollan los maestros en su práctica pedagógica, los cuales reflejan el nivel de profundidad que tiene el docente en el conocimiento pedagógico y también en el disciplinar de lo que se está enseñando.

En líneas anteriores, se han explicado diferentes concepciones relacionadas con **los métodos de enseñanza**. Desde una mirada pedagógica, se ha reflexionado sobre la naturaleza de los mismos y sobre los componentes que lo conforman, a continuación se precisarán diferentes concepciones de los métodos de enseñanza relacionados con la lectura y la escritura, ampliando la visión de los métodos de enseñanza acordes con las diferentes concepciones que a nivel disciplinar se han precisado sobre la enseñanza de la lectoescritura.

En el tiempo donde el lenguaje se consideró como un simple instrumento comunicacional dando primacía a su sintaxis, el enfoque de enseñanza de la lectoescritura se centró en el Estructuralismo, con métodos que predominaron en la forma y el contenido. Entre estos métodos resalta el alfabético, fonético y silábico, grupo al que se le ha denominado sintéticos. Hoy en día, donde el enfoque de enseñanza del lenguaje se ha centrado en lo semántico comunicativo, privilegiando la significación, los métodos más reconocidos han sido el de palabras y el global, denominados también métodos analíticos.

De acuerdo con Ruiz (1999), en lo que corresponde a la naturaleza de **los métodos sintéticos** se da “un proceso de razonamiento que tiende a reconstruir un todo, a partir de los elementos distinguidos por el análisis; se trata en consecuencia de hacer una explosión metódica y breve” (p. 134). Así, en los métodos sintéticos, es necesario reunir diversos elementos para lograr formar un todo. Por su parte en los métodos analíticos, de acuerdo con Echavarría & otros (2010), éstos se convierten en un camino, para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos. Se trata de la descomposición de un todo en sus partes. (RAE, 2019).

Cuando se habla de **métodos sintéticos** en el caso específicos de la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo con López y Álvarez (1991) los métodos sintéticos “Tratan de una familia de procedimientos (alfabéticos, fonéticos y silábicos) cuyo común denominador es la pretensión de que los niños sean capaces de descifrar de alcanzar la forma sonora de las palabras a partir de unidades inferiores a ella” (p. 122).

Los **métodos sintéticos** se han enfocado, desde una enseñanza tradicional, en la que de acuerdo con Jolibert (2009) para leer desde esta perspectiva se debe “Aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos” (p. 55). También explica Villamizar (1998) que este es un proceso que no se realiza simultáneamente, porque quien aprende debe detenerse algún tiempo en el estudio de las letras, pasar después a

la combinación de letras, después formación de palabras, hasta llegar a las frases y posteriormente al texto.

Por su parte, en los **métodos analíticos** para la enseñanza de la lectoescritura se parte de lo global, de la intención comunicativa que debe tener para el estudiante de lo que van a leer o escribir, y no el simple estudio de los elementos que la componen separándolos en estructuras. De acuerdo con López, Sanchez, Brioso y otros (2002) los métodos analíticos “Posibilitan la activación de factores cognitivos más complejos que los perceptivos, al proponer y posibilitar el análisis visual y su relación con el auditivo, para que los niños elaboren sus conclusiones” (p.18). En estos métodos se parte de la significación desde un proceso descendente.

Entre estas dos concepciones, las diferencias son muchas porque conciben y visualizan el mismo proceso de manera muy diferente; pero entre ambos métodos, una de las diferencias más marcada, radica en la forma cómo se llega al conocimiento de algo a través de procedimientos distintos, en el caso de los sintéticos es de lo particular a lo general, mientras que en el caso de los analíticos es de lo general a lo particular.

Ahora bien, entre las metodologías sintéticas y analíticas han surgido una serie de nuevos métodos, o formas complementarios entre una y otra orientación. Así que, además de los métodos sintéticos y analíticos, se viene configurando desde una perspectiva ecléctica y en el desarrollo de una mixtura de procedimientos entre los dos métodos explicados anteriormente, nuevas formas de enseñanza a la que le han denominado métodos mixtos o eclécticos.

El **método ecléctico** es analítico - sintético y fue creado por Vogel, (s/f), quien en los procesos de enseñanza de la lectoescritura logró asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Sobre los métodos eclécticos hay que precisar que dado que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, el de palabras y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la

lectoescritura, los maestros suelen confundir estas bondades y aludiendo a lo ecléctico, usan indiscriminadamente y sin rigor conceptual una serie de procedimientos tomados de unos y otros. Es necesario precisar entonces que este método como los demás también tiene su rigor procedimental.

En este orden de ideas, para ilustrar mejor cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la lectoescritura desde cada uno de los métodos sintéticos, analíticos y mixtos, en el siguiente esquema se puntualiza quiénes han sido los principales autores, la definición de enseñanza de lectoescritura que se concibe en cada método, las técnicas, la planificación del paso a paso, las actividades y la evaluación

Tabla 1. Comparación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura

Tabla comparativa de los métodos de enseñanza de la lectoescritura						
MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA						
Elementos	métodos sintéticos			métodos analíticos		métodos mixtos
Definición colectiva	Son los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura donde se parte de las unidades mínimas hasta llegar a unidades mayores. Los niños comienzan por memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones.			Son métodos que tienen la finalidad de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones sin necesidad de que el niño llegue a reconocer los elementos mínimos. Sólo al final el niño debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras.		Es la combinación de los métodos sintéticos y analíticos. También es llamado métodos eclécticos. Desde este método la enseñanza de los procesos de la lectura y la escritura se considera que no debe hacerse únicamente a través de la aplicación de los métodos analíticos o sintéticos de manera, sino ir combinando los métodos de acuerdo con el desarrollo de cada niño.
Métodos individuales	Alfabético	Fonético	Silábico	Palabras	Global	Ecléctico
Autores	Giuseppe Lombardo (1933)	Blas Pasa (sf), Comenio (1658)	Federico Gedike (1779) y Samuel Heinicke (sf)	Comenio (1658)	Jacotot (1770-1840) José Virazloing (1750) y H	Vogel (sf)
Definición de enseñanza de lectoescritura para el método	Se aprende a leer, conociendo los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba. Dionisio de Halicarnaso (sf)	Es un modelo donde se pretende enseñar a leer y a escribir por medio de los fonemas que conforman nuestra lengua española. Se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Una vez que se han aprendido esos sonidos deben combinarse en sílabas y palabras.	Consiste en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las sílabas hasta llegar a las palabras. El tradicional juego de sonidos, metodología ma, me, mi, mo, mu; mamá me mima; mamá me ama, que se encuentra en todos los libros de lectura, es una reiteración de las sílabas para formar palabras	Su enseñanza consiste en la práctica de reconocer la misma palabra en una variedad de contextos oracionales o textuales diferentes; se le enseña a leer muchas palabras completas, creando así un vocabulario visual que le permita al niño leer con fluidez.	La enseñanza de la lectoescritura concreta e intuitivamente se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Es un proceso en el que influye el desarrollo del lenguaje infantil, la lectura ideovisual, el estado sociocultural de la familia y los medios audiovisuales modernos entre otros aspectos.	El método ecléctico es analítico - sintético logra asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea.
Técnicas de enseñanza	Su enseñanza parte de la memorización de cada una de las letras del alfabeto. Se comienza a través de la repetición de las vocales y luego de las consonantes. Se mezclan las consonantes con las vocales para formar sílabas y, posteriormente, formar las palabras.	Se enseña a leer produciendo el sonido de la letra y no su nombre. Se combinan las consonantes con las vocales dando lugar a secuencias del tipo: pa, pe, pi, po, pu. Combinando estas secuencias se construyen las palabras.	Se enseñan partiendo de la sílaba construida con la vocal combinada con consonantes. La unidad mínima de aprendizaje es la sílaba	Se enseña con una palabra que genera todo el proceso de aprendizaje, también se asocia una imagen a una palabra y después se divide en sílabas, letras, sonido	Se enseña partiendo de la palabra con todo el potencial de su significado y también de la frase con un significado concreto. Contempla cuatro procesos: 1. etapa de comprensión, 2. etapa imitación, 3. Etapa elaboración y 4. Etapa Producción.	Se enseña tomando la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos (global, de palabras, fonético, silábico...) y de sus procedimientos pedagógicos y técnicas adecuadas con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura mediante un programa que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, niñas y personas adultas. .
Actividades	1. Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje. 2. Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre. 3. La escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente. 4. Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas. 5. Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones. 6. Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación. 7. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión	1. Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar. 2. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas se enseñan en sílabas combinadas con una vocal. 3. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas. 4. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras. 5. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones. 6. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos. 9. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiendo los signos y posteriormente se atiende la comprensión	1. Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura. 2. Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje. 3. Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc. 4. Cuando ya se cuenta con varios sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones. 5. Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones. 6. Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas. 7. Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.	1. Motivación: Conversación o utilización de literatura infantil. 2. Se presenta la palabra manuscrita y se enuncia correctamente. 3. Se hace descubrir entre otras palabras, la palabra aprendida. 4. Copiar la palabra y leerla. 5. Se descompone la palabra en su elemento (sílabas). 6. Al análisis sigue la síntesis: con sonidos conocidos se forman nueva palabras y frases. 7. Se lee repetidamente lo escrito y las combinaciones que van formando.	1. Se inicia con la idea concreta y completa. 2. La lectura y la escritura se dan de forma simultánea. 3. Comprensión y explicación de los lo leído 4. Reconocimiento de palabras nuevas por el contexto 5. producción de textos y exposición en el período mural. 6. Presentación de palabras en rótulos 7. Copia de frase u oraciones en el cuaderno 8. Formación de frases u oraciones nuevas, con las palabras conocidas. 9. Complementación oral y escrita de oraciones incompletas que se les vayan representando. 10. Escritura de nuevas oraciones, con las palabras conocidas primero copiadas y después al dictado. 11. Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas. 12. Decodificación de palabras en sílabas y luego en letras.	1. Las actividades de enseñanza son retomadas de cada uno de los métodos analíticos y sintéticos. 2. las actividades se plantean desde la palabra como elemento de partida para ir a la sílaba y al sonido, reconstruyendo después la palabra, formando nuevas palabras con esas sílabas y algunas nuevas, también. 3. Con este método se enseñan simultáneamente la lectura y la escritura. Entre las razones que podemos anotar para esa simultaneidad figuran: a) Favorecer la fijación de la imagen de la letra, palabra, etc., por la repetición provocada en la enseñanza de una y otra actividad. b) Favorecer la evocación de los signos gráficos por la asociación. c) Se intensifican las imágenes mentales del lenguaje hablado y escrito, a la vez que los complejos musculares motores, mediante la actividad simultánea de las impresiones visuales, auditivas y motoras. 4. Se enseñen simultáneamente la letra impresa y manuscrita, mayúscula y minúscula.

Cont. Tabla 1. Comparación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura

	Alfabético	Fonético	Silábico	Palabras	Global	Ecléctico
planificación	1. Se inicia el proceso de enseñanza con cada una de las letras del abecedario. Tradicionalmente se empieza por la m, p, s, l, t... apoyados en la cartilla nacho 2. Cada letra se estudia desde el uso de fichas pronunciando su nombre. 3. La escritura y la lectura de las letras se realiza simultáneamente. 4. Cada consonante se junta con las 5 vocales y se realizan planas para su memorización. 5. Recortar de revistas o periódicos el grafema trabajado. 6. Se realizan dictados de palabras cortas que lleven las letras trabajadas. 7. Se deletrean las palabras aludiendo a cada uno de sus grafemas. 8. Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones. 9. Se realizan preguntas literales para desarrollar la comprensión.	1. Se enfatiza en su fonología de las vocales y luego e las consonantes.. 2. De acuerdo con la consonante a trabajar se elije una imagen representativa para los estudiantes. 4. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales.. 5. Se hacen dictados de sílabas, se recortan las letras, se modelan con plastilina para apoyar su memorización. 6. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras. 7. Con las palabras se construyen oraciones. 8. Se profundiza en la lectura en voz alta y en la escritura en la buena ortografía y el buen uso de los signos de puntuación. 10. Se realizan preguntas literales sobre lo leído y en los escritos se corrige la escritura de las palabras con buena letra y ortografía.	1. Se planifica la enseñanza de una letra del abecedario en específico, acompañada de sus respectivas vocales ejemplo: la, le, li, lo, lu. 2. A partir de cada una de las sílabas se construyen palabras que empiecen por cada sílaba ejemplo la, lata, le, lema, li, lima. 3. las palabras construidas se leen repetitivamente y en voz alta para fortalecer la pronunciación. 4. Cuando ya se ha afianzado, la escritura de monosílabos y bisílabos, se pasa a la lectura y escritura de palabras con mayor número de sílabas y con combinación de diferentes letras aprendidas. 5. Con las palabras se leen y construyen oraciones para afianzar el reconocimiento de las letras. 6. En comprensión se realizan preguntas literales sobre las frases que se construyen en clase.	1. Se motiva el aprendizaje de las letras vocales independientemente. 2. Se presenta la lámina con la figura deseada u objeto del que se habla. 3. Motivación: conversación sobre el objeto presentado en la ilustración, para extraer la palabra. 4. Los alumnos y alumnas dibujan la ilustración en sus cuadernos. 5. A continuación escriben la palabra que copian del cartel o la pizarra. 6. El o la docente leen la palabra con pronunciación clara y luego los alumnos en coro por filas e individualmente. 7. Los niños y las niñas, escriben la palabra en sus cuadernos. 8. Análisis y síntesis de la palabra normal en sílabas y letras, para llegar a la letra que se desea enseñar. 9. A partir de acá se retoman los demás procedimientos de los distintos métodos sintéticos.	1ª Etapa: Comprensión. 1. Presentar carteles con cuentos, poesías, canciones, pensamientos etc. 2. Presentar a los alumnos oraciones y reconocimiento de palabras nuevas. 3. Revisar con ejercicios y juegos la correcta lectura y pronunciación de las palabras 2ª Etapa: Imitación 1. Formación y copia de frase u oraciones que ya pueden leer 2. Complementación oral y escrita de oraciones incompletas. 3. Etapa: Elaboración 1. Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas. 2. Identificar palabras comprendidas en otras palabras. 4ª Etapa: Producción 1. En la lectura comprensión literal, inferencial y crítica. 2. En la escritura de textos planificación y publicación en el periódico mural.	Tomando como base el método global, el maestro puede tomar de cada método los siguientes elementos. DEL ALFABÉTICO - El ordenamiento de las letras. DEL SILÁBICO - El orden de su enseñanza y sus distintos ejercicios, el análisis de palabras hasta llegar a la sílaba y el empleo del silabario. DEL FONÉTICO - El uso de los recursos onomatopéyicos. DEL MÉTODO DE PALABRAS NORMALES - El análisis y síntesis de las palabras. DEL MÉTODO GLOBAL 1ª Etapa: Comprensión: la identificación del significado de las oraciones y las palabras.. 2ª Etapa: Imitación: los distintos ejercicios de escritura, ya copiados o al dictado. 3ª Etapa: Elaboración: los ejercicios de decodificación con las palabras. 4ª Etapa: Producción: la lectura comprensiva y la producción de textos.
Evaluación	1. Conocer en primer lugar perfectamente las letras. 2. Después unir unas a las otras 3. Leer durante mucho tiempo despacio haciendo uso del deletreo y acentuando los signos de puntuación. 4 Escribir atendiendo a la escritura correcta de las palabras con buena ortografía.	1. Conocer los fonemas de cada una de las letras del abecedario. 2. Apoyo en imágenes, para el reconocimiento de los fonemas de las diferentes letras que ayudan al sonido inicial de la primera letra. 3. Enlazar los sonidos de las letras para formar sílabas y luego las sílabas para formar palabras. 4. Leer y escribir frases con las palabras reconocidas por los estudiantes.	1. Aprender las vocales y luego las consonantes. 2. Construir sílabas con las consonantes aprendidas y luego palabras. 3. Leer y escribir frases cortas con palabras conocidas por los estudiantes. 4. Profundizar en la comprensión de oraciones. 5. Escribir con uso correcto de la ortografía y signos de puntuación.	1. Aprendizaje de las vocales, indistintamente del orden. 2. Lectura de imágenes. 3. Reconocimiento de las palabras por su significado. 4. Desarrollo de la conciencia fonológica, uso de los sonidos en el lenguaje hablado. 5. Identificación del grafema y el fonema. 6. Lectura y escritura de sílabas. 7. Juntar sílabas para formar palabras.	1. Reconocimiento y comprensión de la situación e intención comunicativa de lectura y escritura. 2. Lectura de rótulos con textos cortos u oraciones dentro de un contexto comunicativo 3. Identificación de palabras nuevas. 4. Reconocimiento de la conciencia fonológica. 5. Lectura y escritura de palabras nuevas. 6. Explicación de lo leído. 7. Escritura de textos cortos a partir de lo vivenciado en la lectura.	1. Reconocimiento y comprensión de la situación e intención comunicativa de lectura y escritura. 2. Reconocimiento de las palabras como unidad de significación. 3. Discriminación de conciencia fonológica. 4. Discriminación de las palabras de acuerdo con sus sílabas. 5. Comprensión y producción de textos cortos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental

2.1.4. Bases legales

Para el desarrollo de la presente investigación se tomaron diferentes referentes nacionales e internacionales, relacionados con aspectos teóricos esenciales de esta investigación y que dan el soporte legal para la concreción de los objetivos planteados; por ejemplo, la educación y la enseñanza de la lectoescritura. A continuación se explican:

En primer lugar hay que resaltar que se consultó la Carta Magna para sustentar legalmente esta investigación. Específicamente de la Constitución Nacional (1991) se tomó textualmente el concepto de educación. En el artículo 67 de ese documento se define la educación, como un servicio público que tiene una función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Otro documento que sustenta legalmente este trabajo es la Ley General de Educación (1994), también identificada como Ley 115, de la cual se tomó también el concepto de educación, además de que en su artículo 1 también se diferencia la educación como formal y no formal. Del mismo documento, de su artículo 10 se consultaron los “Establecimientos Educativos” para educación básica primaria rural, de la educación formal, aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, donde se define la educación en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos.

Con relación a la educación rural, en el capítulo cuarto, de la misma Ley 115, se hace referencia a la educación campesina y rural, señalando que: El gobierno nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación con sujeción a sus necesidades y particularidades (Ley 115 de 1994, art. 64). Por ello, al ser considerada la educación como un derecho constitucional en el artículo 1 del cual ya se ha hecho mención, el Estado ha desarrollado diferentes políticas para atender la educación en esta población.

Ahora bien, en lo relacionado a la enseñanza de la lectoescritura, uno de sus principales referentes legales se encuentran en el artículo 21 de la Ley General de Educación, donde se ha planteado que uno de los objetivos de la educación básica primaria es “Promover el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana...” (p. s/n)

Uno de los principales aciertos en la política rural ha sido la implementación de la metodología de “Escuela Nueva”, creada en 1975 como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana que buscó introducir nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera. Colbert, (1999, como se cita en Carrero & González p. 84). Con esta metodología, en lo relacionado a la enseñanza de la lectoescritura, en la década de los 90 se mostró un balance positivo con respecto al aumento del alfabetismo y la escolaridad promedio de la población (Perfetti, 2003)

Por otra parte, el Decreto 1860, 03 agosto 1994 al igual que la ley 115, le da importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria. El decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno, sino también de los padres responsables de los procesos de formación, artículos 2 y 3

También la resolución 2343 del Ministerio de Educación Nacional (1996), por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y donde se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, plantea el tema de la lectoescritura como herramienta fundamental en el proceso de desarrollo del niño desde la educación inicial y la educación básica en Colombia.

Atendiendo a esta normativa, desde el MEN se han expuesto una serie de documentos de referencia donde se ha fundamentado los enfoques, las teorías, y las

competencias a desarrollar con relación a la lectura y la escritura desde el área de lengua castellana. Estos documentos base son los Lineamientos Curriculares (MEN 1998) y los estándares básicos de competencias (2003)

En relación a los Lineamientos Curriculares (1998), estos brindan entre otros elementos, claridad frente al enfoque para la enseñanza de la lectoescritura, basando en el fortalecimiento de la significación, pues éste va más allá del desarrollo de habilidades para la comunicación y para la construcción de significados. De acuerdo con las orientaciones que allí se brindan, se plantea:

El trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en lenguaje sobre el proceso de la significación, más allá de la comunicación, radica en poder permitir al sujeto llenar de sentido y significado los signos (Lineamientos, 1998, p. 25)

En cuanto al marco normativo de las competencias, en lo que respecta al área de lenguaje, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares (1998) se consideran que éstas asociadas a la lectoescritura, encuentran su lugar cuando “Se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades” (p. 28)

De manera adicional a la política de calidad educativa en Colombia basada en los Lineamientos y Estándares de Competencias, hoy en día se encuentran a disposición de las instituciones y de los maestros, una serie de documentos de apoyo o de referencia (Derechos Básicos de Aprendizaje, mallas de aprendizaje, orientaciones pedagógicas y matrices de referencia del Icfes) que aportan a la revisión y resignificación de los currículos. En el caso específico de la lectoescritura, en cada uno de estos materiales se continúa en la línea de basar la enseñanza desde la significación y buscando que el desarrollo de estas habilidades se enmarque en el desarrollo de competencias comunicativas.

En otras palabras, la lectura más allá de la tradición lingüística y de algunas teorías psicológicas, donde se considera el acto de “Leer” como una decodificación del significado del texto, es definido desde los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) 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 (p. 27).

En cuanto a normatividad complementaria a la establecida por el MEN para la enseñanza de la lectoescritura, por Proyecto de Ley No. 130 DE 2013 del Senado de la república de Colombia, se ha estipulado que para el desarrollo de estos procesos se debe disponer dentro del currículo escolar de Educación Preescolar, Básica y Media, una hora diaria, a fin de que desde la lectoescritura se pueda “Garantizar a los niños, niñas, jóvenes, el derecho de acceso al conocimiento de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura local, nacional y universal, como mecanismo de realización de un pleno desarrollo humano” (p. s/n).

De igual forma, desde la política del “Plan Nacional de Lectura y Escritura” (2012) puesta en práctica desde los Ministerios de Educación y el de Cultura, se ha establecido entre sus objetivos “Lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana, lean y escriban más, lean y escriban mejor y lo disfruten”. Esta acción conjunta de los dos ministerios, busca que todos los ciudadanos tengan acceso a la cultura a través de la lectura y la escritura. Para lograr ese objetivo se impulsan diversos programas, facilitando el acceso y la circulación de la información hacia las comunidades.

A nivel internacional, se han retomado lineamientos y orientaciones brindadas por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(Unesco 1993) de cómo fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Esta organización considera la lectoescritura como factor clave en la calidad de la educación y, por lo tanto, invita a los sistemas educativos en el mundo a dar prioridad a la lectura y la escritura en la política educativa de cada país. Entre las orientaciones que ofrece, está la motivación a: “La creación de talleres de auto-capacitación de docentes en servicio y aportes en los centros de formación docente, así como la creación de una red de especialistas para incentivar investigaciones e intercambiar experiencias a nivel nacional” (p. 3)

La misma organización (Unesco, 2011), dentro de sus objetivos señala que uno de los propósitos de la educación, es lograr construir un proyecto para América Latina y el Caribe, donde se dé la distribución igualitaria de la educación, concebida ésta como educación de paz, de respeto a la diversidad, como afirmación de la libertad y de la democracia. Propósito que está muy lejos de lograrse, ya que se continúa viendo la desigualdad socio-económica y las bajas cifras en materia educativa.

La educación como derecho, se reafirma también en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), donde se invita a los Estados miembros a “Reconocer e incluir a esta población en las políticas educativas que benefician a todos los ciudadanos en sus naciones, haciéndolo efectivo sobre la base de la igualdad de oportunidades” (PNDE, 2016- 2026, P. 12). En Colombia este llamado se contempla en la Ley 1346 del 2009.

Finalmente, desde las políticas del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc 2017), se ha promovido una serie de lineamientos donde se considera la lectura como herramienta para mejorar las condiciones de inclusión social, desarrollo económico y participación política de las comunidades, considerando “La lectura como una vía para formar ciudadanos cada vez más informados, críticos, conscientes y participativos” (p. s/n).

En este centro de integración de planes de lectura Colombia desarrolla su propuesta “Leer es mi cuento” cuyo objetivo es: Incrementar el número de lectores, la cantidad de lecturas y su calidad, en el entendido de que la lectura es un medio al alcance de todos para el progreso personal y el mejoramiento de la calidad de vida y, por tanto, una herramienta esencial para la equidad (PNLE, 2010 – 2018, p. s/n).

2.2. Definición Conceptual y Operacional del evento a explicar

2.2.1. Proceso de enseñanza de la lectoescritura

El proceso de enseñanza de la lectoescritura es una actividad que comienza en el marco de la educación básica primaria, desarrollándose con mayor auge en los primeros grados de escolaridad con el propósito de adquirir el desarrollo de habilidades en el código escrito y la decodificación. El proceso de enseñanza de la lectoescritura está mediado por las diferentes concepciones que el maestro tiene en su formación respecto a enfoques y métodos.

Las concepciones varían entre aquellas donde se privilegian los aspectos formales y estructurales y aquellas donde se busca la construcción de sentido y significados. Para Montealegre y Forero (2006) “La enseñanza de la lectoescritura se debe desarrollar de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana” (p. 26), lo cual supone una enseñanza de la lectoescritura que más allá de las formas y del sentido se inscriba en situaciones auténticas de comunicación.

En lo que corresponde al concepto propiamente de lectoescritura, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) “La lectoescritura es un sistema de signos que remiten directamente a una significación”. “Son elementos inseparables de un mismo proceso mental” (Ferreiro, 2011, p.15). La lectoescritura “Es una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislables por el hombre, signos que varían según las civilizaciones” Auzias (1978).

Así se considera que la enseñanza de la lectoescritura es fundamental para el desarrollo de los procesos mentales y demás procesos cognitivos que realiza el

educando dentro del aprendizaje. En otras palabras, puede decirse que es un proceso continuo que generalmente se da de manera formal en el grado primero, pero que se inicia mucho antes de la escolaridad y continúa para toda la vida.

De acuerdo con Montealegre y Forero (2006) en el proceso de enseñanza de la lectoescritura se observa la importancia de concretar: a) El nivel de literacia o dominio del lenguaje escrito; b) Los niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros); c) La fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; d) La búsqueda de significado en la comprensión del texto; e) Los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; y f) Las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición) (s/n).

Tabla 2. Categorización de Procesos de enseñanza de la Lectoescritura

Evento	Categorías	Subcategorías
Procesos de enseñanza de la lectoescritura	Facilitación	Las subcategorías emergen a partir de la observación
	Actividades	
	Recursos	

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

**ASPECTOS METODOLÓGICOS DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque y método de investigación

La presente investigación se enmarca en el modelo de la comprensión holística de la ciencia, el cual se origina como nuevo paradigma de investigación con la integración de los diferentes modelos epistémicos que profundizan en la investigación desde la concepción de un proceso sistemático e integral.

Como modelo, “se sustenta desde un planteamiento sistemático, organizado, con conceptos propios” Hurtado (2012). De esta manera, el modelo de la comprensión holística integra los diferentes patrones epistémicos y retoma las concepciones empíricas y experienciales que se han desarrollado en la investigación.

La comprensión holística tiene sus propios fundamentos sustentados en la configuración de la metáfora de la espiral holística, la reorganización de la taxonomía de los diseños de investigación, el concepto de enunciado holopráxico, la simultaneidad de los procesos desde el ciclo holístico, el concepto de sintagma gnoseológico y la tabla holopráxica.

Desde estos fundamentos según refiere Hurtado (2012 p. 59) “La investigación holística surge como una necesidad de propiciar criterios de apertura y una metodología más completa y efectiva para las personas que realizan investigación en las diversas áreas del conocimiento”.

De acuerdo con este modelo, en el presente proceso investigativo se aplicó una metodología más completa mediante el uso de diferentes aspectos y técnicas, que involucraron el proceso de generación de nuevos conocimientos desde la integración de los diferentes modelos epistémicos. Así, en este modelo no sólo se valora cada uno

de los aspectos que integran los diferentes modelos epistémicos, sino que se resalta la necesidad de articularlos como elemento constitutivo del proceso investigativo. En este sentido, Hurtado (2012), plantea que la comprensión holística “Es una propuesta que presenta la investigación como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado” (p.59)

Como proceso integrador, el modelo de la comprensión holística tiene sus cimientos en diferentes principios de la investigación holística como: La unidad del todo, la simultaneidad, sincronicidad, la integralidad, las posibilidades abiertas, la complementariedad y el devenir (Hurtado, 2012). Cada uno de estos principios fundamenta la comprensión holística, como un modelo de investigación dinámico y abierto a un mundo cambiante frente a la forma de construir el conocimiento.

En la comprensión holística el principio de la unidad del todo tiene incidencia en cuanto al proceso metodológico y en la selección del tema. La implicación en cuanto a lo metodológico refiere a que las acciones durante todo el proceso investigativo, se realizan de forma simultánea y no lineal y en cuanto a la selección del tema representa, que a pesar de que las investigaciones se centran en la atención en ciertos eventos es la visión de lo global lo que permite focalizarlos (Hurtado, 2012)

La elección de la comprensión holística como modelo para la presente propuesta de investigación, ha hecho que sea necesario conocer y analizar la naturaleza y los alcances de los diferentes paradigmas o modelos epistémicos en investigación y además, indagar sobre la multiplicidad de técnicas y métodos que los integran.

De tal manera que, en la comprensión holística de la investigación, la holopraxis se considera como método sintagmático de la holística, desde el cual se integran los diferentes métodos de los paradigmas de la investigación y se ilustran metafóricamente a través de la espiral holística, para explicar las fases por las que transita el investigador en todo el proceso para darle concreción a los objetivos. (Hurtado, 2012)

La holopraxis como método en investigación consiste en el paso por los diferentes estadios de la investigación (Descriptivo, analítico, comparativo, explicativo...) En este sentido, desde el método propio de la comprensión holística, uno de los principales conocimientos que se ha requerido dominar en lo teórico y lo práctico es el referente a los elementos de la espiral holística: Fases y estadios de la investigación.

De acuerdo con la espiral holística se reconocen 10 tipos de investigación, los cuales se ubican en un orden de relación del uno con el otro. El nivel de complejidad entre uno y otro tipo de investigación varía, de acuerdo con la profundidad del tema a trabajar y no por el orden dentro de la espiral. En palabras de Hurtado (2012) “Lo que determina el tipo de investigación no es el contenido temático, sino la complejidad del conocimiento que genera” (p. 77)

En cuanto a los tipos de investigación que se proponen desde el modelo de la comprensión holística de la investigación, como se expuso en líneas anteriores se consideran los siguientes: Exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. Cada uno de ellos se encuentra sustentado desde la literatura en el trabajo de innumerables científicos y también son llamados holotipos de investigación.

De acuerdo con Hurtado (2012), un holotipo es una unidad genérica que expresa la globalidad de un conjunto. Los holotipos están ligados en una secuencia conjunta y al igual que los objetivos, cada holotipo de mayor profundidad contiene los holotipos anteriores. Es decir, son estadios permanentes en el cual la realización de cada uno de ellos abre paso al siguiente.

La definición del tipo de investigación desde el modelo de la comprensión holística, depende del nivel de profundidad de los objetivos que se desean lograr con el evento de estudio. Así desde su método “Con base en la espiral holística se configura la escala integrativa de los objetivos, los conceptos de fases y estadios y la

concatenación, de los tipos de investigación, como momentos de un proceso único” (Hurtado, 1998, p.75)

De acuerdo con Hurtado (2012) “Los objetivos representan logros sucesivos en un proceso permanente de generación de conocimiento más que resultados finales” (p.75). Por lo tanto, los objetivos se organizan en niveles (Perceptuales, aprehensivos, comprensivos e integrativos) y se clasifican en categorías (Exploración, descripción, análisis comparación, explicación, predicción, proposición, modificación, confirmación y evaluación) donde se parte de objetivos elementales hasta llegar a los más complejos.

En conclusión, desde el método holopráxico, se ha hecho un gran reconocimiento a otro de los principios de la investigación holística donde se señala “La importancia de la simultaneidad de los procesos en un ciclo holístico (fases) trascendiendo de la investigación como receta a un proceso creativo, original y siempre cambiante” (Hurtado, 2012 p. 79).

De acuerdo con lo anterior en la presente investigación se desarrolla la siguiente ruta de trabajo:

Tabla 3. Tabla holopráctica

Objetivo de específico	Nivel	Evento	Diseño	Unidad de Estudio	Técnicas e instrumentos	Técnicas de análisis
Describir los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes en la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia	Perceptual descriptivo	Procesos de enseñanza de la lecto escritura	Campo, Transeccional, contemporáneo, Unieventual	Docentes	Técnica: Observación Instrumento: cuestionario/guía de observación (códigos=verbales-numéricos)	Estadística descriptiva. Nivel de medición nominal. Resultado: identificación de docentes que desarrollan metodos analiticos y sinteticos.
Identificar las condiciones que estuvieron presentes en los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia que utilizaron en sus procesos de	Perceptual (Descriptivo)	Condiciones presentes: formación profesional, conocimiento pedagógico, conocimiento de la metodología de Escuela Nueva, actitud, prácticas docentes, condiciones laborales y experiencia.	Campo, Transeccional contemporáneo multieventual	Docentes	Técnica: Encuesta instrumento: cuestionario	Estadística descriptiva. Frecuencia absoluta y porcentual. Resultado: identificación de condiciones presentes en los procesos de enseñanza
Comparar a los docentes que utilizaron los métodos analíticos o sintéticos en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria, con respecto a las condiciones relevantes identificadas	Aprehensivo(Comparativo)	Evento de clasificación: procesos de enseñanza de la lectoescritura (métodos sintéticos y analíticos). Eventos a comparar: formación profesional, conocimiento pedagógico, conocimiento de la metodología de Escuela Nueva, actitud, prácticas docentes, condiciones laborales y experiencia.	Transeccional contemporáneo multieventual de campo con fuentes documentales	Docentes	Se trabaja con la data recogida en el estadio descriptivo	Análisis comparativo con matrices de comparación. Estadística comparativo tablas de contingencia chi cuadrado (nivel de medición nominal). Resultados: comparación de los docentes de acuerdo a las condiciones.
Identificar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia.	Comprensivo (Explicativo)	Condiciones presentes: formación profesional, conocimiento pedagógico, conocimiento de la metodología de Escuela Nueva, actitud, prácticas docentes, condiciones laborales y experiencia.	Transeccional contemporáneo multieventual de campo con fuentes documentales	Docentes	Se trabaja con la data recogida en el estadio descriptivo	Análisis mediante el método de concordancia y el nivel de significación del chi cuadrado.
Estimar el grado de incidencia que tiene en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes cada uno de los factores identificados como procesos explicativos.	Comprensivo (Explicativo)	Condiciones presentes: formación profesional, conocimiento pedagógico, conocimiento de la metodología de Escuela Nueva, actitud, prácticas docentes, condiciones laborales y experiencia.	Transeccional contemporáneo unieventual de campo con fuentes documentales	Docentes	Se trabaja con la data recogida en el estadio descriptivo	Estadística de correlación con el coeficiente de contingencia (nivel de medición nominal). Tablas de contingencia Resultados estimación de incidencia de los factores identificados
Formular un modelo teórico que explique los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes de la educación básica primaria del municipio de Abejorral Antioquia.	Comprensivo (Explicativo)	Construcción del modelo teórico explicativo				

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las especificaciones de la tabla holopróxica, en la presente investigación, desde el método holopráxico se abordaron tres (3) estadios: El descriptivo, el comparativo, y el explicativo desde donde se desarrolló el modelo teórico.

En el estadio “Descriptivo”, se establecieron dos objetivos: El primero es “Describir cómo realizan los procesos de enseñanza de la lectoescritura los docentes de educación básica primaria en instituciones educativas rurales del municipio de Abejorral”, con un diseño de campo transeccional contemporáneo. La recolección de los datos se realizó mediante la técnica de la observación con un instrumento “Guía de observación”. En el segundo objetivo se identificaron las condiciones presentes en los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los maestros en estudio, con un diseño de campo transeccional contemporáneo. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta con un instrumento “Cuestionario”.

En el estadio “Comparativo”, se compararon las condiciones identificadas en el desarrollo de los procesos de enseñanza de la lectoescritura realizado por los maestros. En este estadio se utilizaron los datos recolectados en el descriptivo. Para el análisis se construyó una matriz comparativa y luego los datos se analizaron mediante el Spss 19 mediante el estadístico Chi cuadrado.

En el estadio “Explicativo” se establecieron tres (3) objetivos: “Identificar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los docentes de la muestra intervenida”, “Estimar el impacto de las condiciones que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los docentes rurales acompañados” y “Formular un modelo teórico que explique las interacciones entre los factores que afectan la calidad del proceso de enseñanza de la lectoescritura de los maestros estudiados”.

Para esto, se utilizaron los datos del estadio comparativo y de acuerdo al nivel de significancia, se seleccionaron los factores que luego se analizaron con el coeficiente

de contingencia, a fin de estimar los que tuvieron mayor influencia en los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Finalmente, se construyó el modelo teórico que permitió explicar los factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

3.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación alude a un proceso que guarda una estrecha relación con los objetivos de la investigación. El concepto deriva desde los antiguos modelos epistémicos en los que cada investigación tenía un único objetivo y por ende se le denominaba tipo de investigación.

Las más recientes clasificaciones por reconocidos autores como Hernández, Fernández y Batista (2006), han asumido una postura más abierta y señalan cuatro tipos de categorías: Exploratoria, descriptiva, explicativa y correlacional. Otro grupo de textos de metodología de la investigación muestran una categoría más variada; sin embargo, en muchos casos los autores confunden los tipos de investigación con el diseño, el método o con la disciplina en la cual se investiga (Hurtado, 2012).

En correspondencia con el modelo de la comprensión holística, el holotipo de la presente investigación es la explicativa, ya que desde el enunciado holopráxico de la investigación, se plantea como objetivo general y como resultado de la investigación: “La construcción de un modelo teórico que explique Los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural”.

Asimismo, se ha definido de tipo explicativa, puesto que entre sus objetivos se logró llegar a un “Nivel comprensivo” del problema investigado. De igual forma, en este nivel se reconoció que para lograrlo se transitaron los estadios de objetivos que se ubican en el nivel perceptual (explorar y describir), aprehensivo (comparar y analizar), hasta llegar al nivel comprensivo (explicar).

De acuerdo con las teorías, el término “Explicación” se entiende convencionalmente como precisar la causa de algo, detectar el porqué de algo (Sierra, 1981); asimismo, se define como encontrar los procesos que permiten comprender de

qué manera ocurre un evento, estableciendo relaciones ya sea de causalidad o contingencia entre diferentes fenómenos (Hurtado, 2012).

De esta manera, a través de la presente investigación se respondió a preguntas sobre el porqué y el cómo se explican los procesos de enseñanza de la lectoescritura, para establecer relaciones explicativas entre los eventos de enseñanza y los procesos causales, abordados desde los objetivos basados en un nivel comprensivo.

Dado que los objetivos de la investigación explicativa dan lugar al surgimiento de teorías. El propósito de la presente investigación es lograr a partir de los hallazgos la configuración de un modelo teórico, que explique los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la enseñanza de la lectoescritura en el sector rural.

Para ello, se partió de los planteamientos realizados por Kerlinger (1981, como se cita en Hurtado 2012) en los que define la teoría como “Un conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático del evento estudiado y especifican relaciones entre variables a fin de explicar los fenómenos” (p. 492)

También se retomaron los postulados de Hall y Lindsey (1979, como se cita en Hurtado 2012) quienes consideran que la teoría es una suposición no demostrada, concerniente a la realidad y que, en una teoría, no necesariamente tiene que explicarse la totalidad de las relaciones involucradas en una situación determinada.

Para reforzar lo expuesto en el párrafo anterior, se tomaron las palabras de Simón (1979, como se cita en Hurtado 2012) quien considera que: “Los investigadores rara vez están interesados en explicar o predecir eventos en todos sus detalles, lo que interesa es explicar unas cuantas propiedades extraídas en la compleja realidad” (p. 492). Estos planteamientos son oportunos, en tanto que de acuerdo con los modelos teóricos propuestos por Hurtado (2012), se señala que éstos pueden configurarse desde diferentes grados de elaboración: ya sea de identificación, ponderación o de modelo explicativo.

De acuerdo con esta clasificación, en la presente investigación se desarrolló la construcción de un modelo teórico para la enseñanza desde un modelo explicativo, puesto que se identificaron y describieron los diferentes factores del contexto, de acuerdo con las pautas relacionales y las formas de ocurrencia presentes, durante los procesos de enseñanza de la lectoescritura, permitiendo explicar cómo y por qué se dieron dichos procesos.

En palabras de Hurtado (2012), este nivel de explicación se basa en identificar y describir los procesos (no sólo los eventos); es decir, las pautas relacionales y la forma de aparición de los elementos, llevando a entender las razones y las causas de una configuración de eventos, bajo condiciones y relaciones específicas, lo que permite que se genere el evento que se pretende explicar.

Finalmente, de acuerdo con Hurtado (2012) además del nivel de explicación “Toda teoría tiene un carácter científico, que se sustenta según el grado de generalidad de las explicaciones” (p.494). Estos grados se ubican en diferentes planos asociados a los contextos disciplinares, por lo que no todas las teorías son generalizables hasta el punto de considerarse universales. Los ámbitos de explicación más desatacados de acuerdo con Hurtado (op.cit) son: El ámbito físico químico, biofisiológico, antropológico, social y cultural.

Para la presente investigación los ámbitos desde los cuales se configuró el modelo explicativo sobre la enseñanza, son: el antropológico, social y cultural. Desde el primero de ellos se dio mayor prevalencia a aspectos relacionados con el ser humano; es decir, sobre cómo los docentes comprenden y orientan la enseñanza. Desde lo social, se explicó la influencia que tiene la sociedad en la enseñanza, a través del desarrollo de políticas educativas y los diseños curriculares, y en último lugar desde lo cultural, se explicó cómo la cultura ha modelado ciertas estructuras de enseñanza.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación desde la comprensión holística se concibe como “el conjunto de decisiones estratégicas relacionadas con el dónde, el cuándo y el cómo recoger los datos” (Hurtado, 2012, p. 691). Es decir, son las decisiones que toma el investigador para definir los pasos a seguir para dar respuesta a los objetivos propuestos.

Según el origen de los datos, Hurtado (2012) expone que se refiere directamente a la fuente que proporciona la información y al lugar donde el investigador obtiene los datos. Estos se clasifican en tres categorías: De campo, documental o mixtos. En este sentido para la presente investigación de acuerdo con los objetivos planteados se trabajó con un diseño de campo, ya que los datos se obtuvieron directamente de las observaciones en las aulas.

En cuanto a la perspectiva de temporalidad, de acuerdo con Hurtado (2012) ésta se concibe desde dos criterios: “el primero se relaciona con el momento en el que se realizarán las mediciones y el segundo congruente con la cantidad de mediciones que se hacen en el tiempo para evidenciar cambios o tendencias” (p. 719). En la presente investigación de acuerdo con estos criterios se realizó desde un “Diseño contemporáneo - transeccional”, puesto que las mediciones se desarrollaron en el tiempo presente y sólo se estudió el evento en un solo momento.

Finalmente, con relación a la “Amplitud del foco”, el cual se define de acuerdo con la cantidad de eventos estudiados, Hurtado (2012) los clasifica en unieventuales y multieventuales. Para la presente investigación, el foco es multieventual porque se trabajan múltiples eventos de manera simultánea.

3.4. Población y muestra de la investigación

De acuerdo con Hurtado (2012) la población es considerada como “El conjunto de unidades que forma parte del contexto donde se quiere investigar el evento” (pág. 268). El universo de la población de la presente investigación comprende a los 50 docentes de aulas de las dos (2) instituciones educativas rurales, que llevan por nombre la I E R Pantanillo y I E R Zoila Duque Baena, ubicadas en el municipio de Abejorral, en el departamento de Antioquia.

Entre ambos establecimientos educativos se cuenta con un total de dos (2) directivos-docentes. Del total de maestros, 20 trabajan en la secundaria y 30 en la básica primaria. En cuanto a su nombramiento, actualmente 43 de ellos se encuentran amparados en propiedad en el decreto 1278, 5 en el decreto 2277 y 3 se encuentran en provisionalidad (prestación de servicios).

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación se tomó como unidad de estudio los 24 docentes de aula de las dos instituciones, que atienden la educación básica primaria, a través del modelo de “Escuela Nueva”. Todos cuentan con formación de pregrado en el nivel de licenciatura, realizados en diferentes áreas del conocimiento, tres (3) de ellos son magister en educación y siete (7) son especialistas en diferentes áreas, mientras que el resto es decir 14 no tienen formación de especialización.

Entre las dos instituciones, se atiende un total de 25 sedes educativas, llamadas “Centros Educativos Rurales”, en las que se presta el servicio a estudiantes de básica primaria. La institución educativa rural “Pantanillo” atiende un total de 12 sedes y la institución educativa rural “Zoila Duque Baena” trabaja con otras 13 sedes.

En ambas instituciones educativas la atención de los estudiantes de preescolar y básica primaria, se realiza desde el desarrollo del modelo educativo de “Escuela Nueva”. Allí cada uno de los docentes trabaja desde la metodología de escuela

multigrado, en la cual un solo docente atiende a los estudiantes, desde el grado preescolar hasta el quinto de primaria.

3.4.1. Muestra intencional

Para la presente investigación se utilizó un muestreo no probabilístico, al respecto Hurtado (2010 p. 273) expresa que este tipo de muestreo se caracteriza por “desconocer la probabilidad que tiene cada una de las unidades que integran la población de ser seleccionada”. De esta manera, por cuanto la selección de los profesores se realizó con criterios establecidos por el investigador, ya que el énfasis se centró en la significatividad de la información requerida sobre los procesos de enseñanza de la lectoescritura y no en la representatividad de la muestra. La técnica de muestreo utilizada fue la intencional, ante lo cual se seleccionaron para el estudio 12 maestros, seis (6) por cada institución educativa, quienes eran más convenientes para acceder a la información.

Los maestros se eligieron teniendo presente que cumplieran con las siguientes condiciones: Atender estudiantes en los grados de primero, segundo y tercero y que trabajarán con la metodología de “Escuela Nueva”. Al respecto Hurtado (2012) expresa que, en la técnica de muestreo no probabilístico intencional, la lógica utilizada no es la representatividad; es decir, ninguna unidad de estudio refiere a las otras.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

Según Hurtado (2012) las técnicas de recolección de los datos aluden a procedimientos y actividades, que permiten al investigador obtener la información que dará respuesta a su pregunta de investigación y los instrumentos son las herramientas que facilitan la aplicación de las técnicas. De esta manera, en esta investigación para la medición del evento a explicar referido a los procesos de enseñanza de la lectoescritura, debido a que el interés del investigador era captar con sus sentidos cómo los maestros del estudio realizaban el proceso de enseñanza, se decidió utilizar en la recolección de los datos la técnica de la observación directa no participante.

Al respecto Hurtado (2012) expresa que la técnica de la observación, constituye un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información para la cual el investigador se apoya en sus sentidos y además plantea esta autora, que en la observación no participante el investigador permanece fuera de la situación a estudiar.

La técnica de la observación puede hacerse a través de un abordaje calológico o cosmológico; es decir, puede realizarse una observación estructurada o inestructurada. En esta investigación para la construcción de la guía de observación se inició con un abordaje caológico; es decir inestructurada, por cuanto el investigador hizo un acercamiento real a los procesos de enseñanza, sin considerar los conocimientos o información que tenía sobre el proceso a partir de su práctica de asesoría.

Posición que es sustentada teóricamente por Hurtado (2012), quien expresa al respecto que en el abordaje caológico se realizan observaciones abiertas, porque se desconoce el contexto o porque el investigador, quiere dejar a un lado las conceptualizaciones previas sobre el evento a observar. Consideración que fue tomada en cuenta en este trabajo para dar paso a una explicación lo más alejada posible de elementos subjetivos.

En este sentido, se inició la construcción del instrumento a partir del siguiente procedimiento:

1. El investigador visitó las dos (2) instituciones educativas estudiadas y realizó cuatro (4) observaciones de clases de lectoescritura, en las cuales detalló los aspectos referidos a cada momento; es decir, cómo el docente iniciaba la clase, qué hacía en el desarrollo del proceso y qué acciones se tomaron para el cierre; o sea, hacia al final. Además, observó qué materiales y recursos utilizaba el docente en el proceso.

2. Con esta información se realizó una primera versión de la guía de observación (Anexo A).

3. Con ese primer instrumento se regresó a realizar una segunda observación a fin de afinar los aspectos que debían contener el instrumento. Igualmente, se percibió

que los docentes realizaban algunos pasos o acciones propios de los métodos de la lectoescritura con énfasis en los métodos sintéticos y analíticos.

4. Con esta información se hizo una revisión minuciosa del cuadro comparativo de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, explicado en el capítulo II y de la tabla de categorías del proceso de enseñanza de la lectoescritura, lo cual dio oportunidad de construir la tabla 4 donde se identificaron los pasos o procedimientos de los métodos analíticos, en los momentos de inicio, desarrollo y cierre seguidos por los docentes en los momentos de inicio, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza.

5. Posteriormente se construyó una segunda versión de la “Guía de observación” con los momentos de enseñanza, según los métodos y se realizó otra observación de la clase de lectoescritura. Esa guía de observación se dividió en tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre, y en cada uno de ellos se desarrollaron los pasos según el cruce de información, que se hizo sobre lo qué hacía el docente y lo que los métodos analíticos y sintéticos declaraban.

6. Después de esa segunda observación se definieron los parámetros de medición de respuesta y se dio inicio a una segunda versión de la guía de observación, ahora ya estructurada, donde se incluyó lo referido a las actividades, materiales y recursos que el docente utilizaba en cada uno de los momentos de la enseñanza.

7. Los parámetros de medición utilizados fueron dos: Presencia-Ausencia. La codificación de la guía de observación se realizó mediante los siguientes códigos. 1 para la categoría métodos sintéticos y 2 para los métodos analíticos.

Tabla 4. Procedimientos, actividades, recursos y materiales empleados en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Métodos sintéticos			
	Inicio	Desarrollo	Cierre
Procedimientos	Identificación de las formas de las letras	Unión de consonantes con vocales para formar sílabas	Formación de palabras
	Ejercitación de la escritura de las letra	Unión de sílabas para formar palabras	Formación de oraciones con una palabra
	identificación de los sonidos de las letras	Descomposición de sílabas en consonantes y vocales	Asociación de palabra e imagen
	identificación de sílabas en palabras.	Descomposición de palabras en sílabas	lectura de frases u oraciones
Actividades	Conocimiento tradicional de las letras m. p.s.	Planas en el cuaderno	Escritura al dictado
	Colorear las letras	Recortar letras del periódico	Mayúsculas y minúsculas
	Recortar del periódico el grafema trabajado	Juegos de deletreo	Completar palabras y oraciones
	Juego de armar sílabas con rotulos de letras	Juego de palmas para separar las sílabas	Respuesta a preguntas literales
Recursos y materiales	Tablero	Cuaderno	Tablero
	Fichas siluetas de las letras	Periodico y revistas	Carteles
	Rótulos	Fichas de completar	Cartillas
	Plastilina, barro y masa	Tablero	Cuaderno

Métodos analíticos			
	Inicio	Desarrollo	Cierre
Procedimientos	Lectura de textos, frases o palabras	Identificación del grafema y el fonema en una palabra	Fluidez lectora en palabras y frases
	comprension del significado de las palabras	Descomposición de la palabra en sílabas	Lectura inferencial de imágenes
	Asociación de palabra e imagen	Descomposición de sílabas en consonantes y vocales	Lectura literal e inferencial de textos cortos
	Escritura de palabras a partir de imágenes	Escritura de palabras a partir de una sílaba.	Copia de frases u oraciones que ya pueda leer
Actividades	Escritura de frases u oraciones de muestra	Reconocimiento de los sonidos de las letras	Escritura de textos cortos a partir de imágenes
	Lectura en voz alta del maestro	Conocimiento aleatorio de las letras del abecedario	Lectura de retahílas, trabalenguas y adivinanzas
	Preguntas literales, inferenciales y críticas	Juego de rótulos de palabras que riman	lectura de textos continuos y discontinuos
	Escritura espontanea	Juegos de palabras de conciencia fonológica	Uso de canciones, poemas y adivinanzas
Recursos y materiales	Completar oraciones y palabras	Pronunciación y vocalización de la palabra estudiada	Copia las palabras en el cuaderno o tablero
	Libros de cuentos y guías de Escuela Nueva	Fichas	Fichas
	Libros de imágenes	Periodico y revistas	Cuentos ilustrados y guías de Escuela Nueva
	Rótulos de palabras e imágenes	Uso de canciones, poemas y adivinanzas	Cuentos tradicionales
	Tablero	Videos	Cuaderno, fichas y tablero

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

3.5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez de los instrumentos se realizó desde la validez del constructo y de contenido. En el primero de ellos se clasificaron los momentos del proceso para conformar las sinergias (categorías) del evento de estudio en correspondencia con la definición teórica que se realizó del evento procesos de enseñanza de la lectoescritura, lo cual dio lugar a la construcción de la tabla de categorías.

Con respecto a la confiabilidad, Hurtado (2012) expresa que los eventos que se observan por lo general son irrepetibles, no es posible por lo tanto calcular su confiabilidad en los términos convencionales aplicados a las otras técnicas (test o retest). Además plantea esta autora que cuando se trata de una sola unidad de estudio o de muy pocas unidades, la confiabilidad está dada por la coincidencia o concordancia

en el registro que realizan dos observadores que se encuentran percibiendo el evento de estudio.

Consecuentemente, para la validez y confiabilidad de la guía de observación, se invitó a tres profesionales de la educación, con experiencia en la asesoría del proceso de enseñanza de la lectoescritura, a observar un proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura, a fin de poder ver la coincidencia o concordancia en el registro de la observación con el investigador. Luego de realizada la actividad, se percibió que hubo concordancia y acuerdo entre las observaciones de los dos (2) invitados y el investigador.

Para la recolección de los datos del objetivo destinado a identificar las condiciones de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, se utilizó la técnica de la encuesta con un instrumento “Cuestionario”, con el que se midieron las condiciones identificadas referidas a: La formación del docente, la experiencia, las condiciones laborales, la actitud y percepciones sobre la enseñanza.

3.6. Procedimiento de la investigación

La presente investigación, se desarrolló atendiendo al ciclo holístico planteado por Hurtado (2012) desde la comprensión holística de la ciencia. En este sentido, el procedimiento se desarrolló en diez (10) fases. En cada una de ellas se vivieron a la vez varios momentos, los cuales se explican a continuación.

1. Fase exploratoria. Esta se realizó en dos momentos: la delimitación del tema y la formulación de la pregunta. En la primera; es decir, delimitación del tema se tuvo en cuenta que la situación fuera relevante no sólo en el contexto local, sino también a nivel nacional e internacional. La enseñanza de la lectoescritura se consideró en este sentido un tema relevante dado su incidencia e importancia, para que los niños y jóvenes puedan desarrollar con calidad los aprendizajes en diversas áreas del saber, ya que la lectoescritura es la puerta para los otros saberes.

2. Fase descriptiva. Se desarrolló la señalización de los elementos constitutivos de la situación problema y la formulación de los objetivos. En el primer momento, se realizó la justificación atendiendo al por qué era importante y pertinente el desarrollo de la investigación en el contexto actual. Desde este propósito, se consideró relevante realizar el estudio sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, a fin de poder identificar posibles factores que SI a futuro pudieran ser intervenidos, favorecerían la calidad de los aprendizajes y de los procesos educativos liderados en el país o a nivel internacional, en contextos que guarden similitudes con el sector donde se desarrolló el estudio. En el segundo momento se precisaron los objetivos del estudio atendiendo al holotipo de investigación explicativa que permitió lograr tal propósito.

3. Fase analítica. En esta se realizó la revisión bibliográfica y lectura analítica sobre las implicaciones de la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad. Para ello se realizó una revisión exhaustiva de la literatura y la elaboración de un fichaje, donde se resaltaron los principales aportes de diversos autores para fijar los antecedentes históricos e investigativos, las bases teóricas y conceptuales, así como los referentes legales y contextuales.

4. Fase comparativa. En esta etapa de la investigación, se realizó la contrastación de autores, teorías y conceptos seleccionados en la fase anterior a través del fichaje. Para ello se pasó del análisis desde el nivel bibliográfico al nivel hermenéutico y paradigmático, estableciendo relaciones y diferencias entre los postulados de los diferentes autores que habían sido consultados.

5. Fase explicativa. Se consolidó el fundamento noológico de la investigación, con el propósito de conceptualizar y explicar el evento de estudio centrado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Las bases teóricas, conceptuales y legales se elevaron al discernimiento desde un nivel sintagmático. En este nivel se integraron diferentes teorías y la experiencia propia en el campo de la enseñanza de la

lectoescritura, como punto de partida sobre el cual se interpretaron los datos en la fase confirmatoria.

6. Fase predictiva. En esta fase de la investigación, con base en la fundamentación desarrollada en la etapa explicativa, se realizó el estudio de la factibilidad de la investigación y se ajustaron los objetivos planteados al comienzo de la investigación. En el estudio de factibilidad se ratificó la cercanía del investigador con el tema de estudio y con el acceso a la población de estudio. De igual forma, se validó la pertinencia del estudio y de los aportes nuevos que traería el estudio sobre el conocimiento de los factores, que inciden en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en el contexto rural y la apuesta de teorizarlos para desarrollar la propuesta de intervención sobre los mismos.

7. Fase proyectiva. Se desarrollaron varios momentos. En el primero, se reafirmó como tipo de investigación, la explicativa, pero teniendo presente que de acuerdo con la espiral holística planteada por Hurtado (2012), ésta estaría precedida por otros holotipos de investigación (fuertemente conectados) como la descriptiva y comparativa y se definió el diseño, atendiendo a la perspectiva de temporalidad transeccional y la amplitud del foco univariable.

En el segundo momento se realizó la selección de las unidades de estudio y se planificaron los instrumentos previos al trabajo de campo. En el tercer momento, se proyectaron las acciones para obtener y analizar la información, para lo cual se definieron las técnicas de análisis. En todo este proceso fue de vital importancia la realización y el seguimiento de la tabla holopráctica.

8. Fase interactiva. En esta fase de la investigación se realizó el trabajo de campo desde un abordaje cosmológico, el cual se lleva a cabo en dos momentos: En primer lugar se realizó una observación periódica de clases a diferentes maestros de “Escuela Nueva”, desarrollando procesos de enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad. En segundo lugar, se les aplicó a los maestros un cuestionario

de formación pedagógica para determinar su nivel de conocimiento pedagógico de contenido sobre la enseñanza de la lectoescritura, y también se consideraron en el instrumento, las percepciones y actitudes que tenían los maestros sobre la misma. Finalmente, en esta fase se realizó el procesamiento inicial de la información de acuerdo a una serie de categorías y desde una perspectiva interpretativa emic o centrada en los investigados.

9. Fase confirmatoria. En esta etapa de la investigación se realizó el análisis de la información recolectada en la fase de trabajo de campo. La información fue organizada y procesada para su análisis haciendo uso de técnicas de estadística descriptiva, matriz comparativa y tablas de contingencia. Con los resultados se construyó la explicación de los factores que inciden en el procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad en la ruralidad, pasando por un nivel de identificación, ponderación y finalmente de construcción de modelo teórico. Por último se realizaron las conclusiones, contrastando los hallazgos por cada uno de los objetivos: Perceptuales, aprehensivos y comprensivos y en relación al objetivo general de la investigación.

10. Fase Evaluativa. En esta fase final de la investigación, se realizó la discusión y presentación de los resultados y también se expusieron los alcances y limitaciones del estudio. En el momento de discusión se plantearon los alcances y las limitaciones que tiene el estudio realizado a nivel temático y metodológico. En el segundo momento, se preparó el informe, siguiendo las pautas y exigencia de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit) y se presentaron los resultados ante la comunidad académica de la misma, resaltando entre otros aspectos el proceso metodológico y los aportes que dejó el trabajo a la comunidad científica a nivel nacional e internacional.

3.7. Técnicas de análisis de los datos

Para el análisis de los datos del proceso de enseñanza de la lectoescritura y las condiciones que acompañaron a los docentes se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, así como la moda para ubicar a los docentes en los métodos analíticos y sintéticos de la enseñanza de la lectoescritura.

En el estadio comparativo se construyeron matrices comparativas y tablas de contingencia con el software Spss19, para luego aplicar el estadístico comparativo del Chi cuadrado, de acuerdo al nivel de medición, con la finalidad de contrastar los factores presentes en los docentes y que influyen en el proceso de enseñanza de lectoescritura.

En el estadio explicativo se empleó para el objetivo 4, 5 y 6 la categorización, codificación, tabulación y análisis estadístico descriptivo. El resultado proyectado fueron las condiciones comunes en los procesos de enseñanza, que posteriormente permitió al investigador elaborar el modelo teórico, para explicar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Para la estimación de la incidencia de los factores en el evento a explicar (procesos de enseñanza de la lectoescritura) se utilizó el coeficiente de contingencia, por cuanto el nivel de medición fue nominal, a fin de identificar el factor de mayor peso o valoración.

3.8. Consideraciones éticas.

3.8.1. Criterios de confidencialidad

En virtud del manejo ético de la información y de confidencialidad con los actores que la suministraron, una vez que los maestros decidieron participar libremente del proceso investigativo, se les garantizó que la información recolectada sólo tendría

fines investigativos y formativos y que en ningún momento sería usada para otros propósitos a los anteriormente mencionados.

De igual forma, se guarda total confidencialidad de los nombres de las personas que suministraron la información, por lo cual los actores participantes del estudio gozan de total anonimato y en caso de requerir citas textuales se hará uso de seudónimos que permita hacer un análisis objetivo de la información.

Finalmente, se informa a los participantes que en el momento que sientan que se han vulnerado sus derechos, haciendo un mal uso de la información suministrada, podrán elevar su reclamo al “Comité de Bioética” de la comunidad educativa de la Umecit, garantizando que tendrán todo el respaldo para que se enmienden y se restablezcan sus derechos.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

Una vez planificado el trabajo de campo donde se requería de la vinculación directa de los maestros, para acompañarlos en el procesos de observación de clases y aplicarles el cuestionarios de conocimiento pedagógico, se dio a conocer el consentimiento informado creado por el Comité de Bioética de la Umecit, ajustando el documento a los fines que tendrá el proyecto de investigación a nivel de doctorado, cuyo objetivo es fortalecer las competencias del maestro como investigador y a la contribución, con productos que beneficien la calidad de la educación en el país y en la región.

Previo a la solicitud de la firma de los participantes, se realizó la lectura del comunicado de acuerdo y se indagó con los participantes sobre las inquietudes que tenían al respecto. Aclaradas las dudas manifestadas, se procedió a recolectar las firmas de los involucrados y quedó asentado como un acuerdo con el aval de todos los interesados.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Para el desarrollo de la presente investigación no se consideraron riesgos conocidos ni potenciales. Mientras que dentro de los beneficios conocidos, se considera el poder contribuir con aportes a los procesos educativos del país y la región, para lo cual será necesario comunicar los resultados en diferentes eventos, donde estén presentes colectivos de maestros, con el fin de promover la reflexión y discusión sobre los aspectos tratados en la investigación.

En los beneficios potenciales, se espera que la investigación sea una fuente de consulta, para otras investigaciones y que eventualmente pueda trascender a los entes del Estado, para coadyuvar al fortalecimiento en el desarrollo de políticas educativas para el sector educativo en el ámbito rural, que eleve sustancialmente el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza en lectoescritura y, por ende de la educación en general del país.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Técnicas de análisis de datos

En el presente capítulo se muestran los análisis realizados a la información y datos recopilados, para explicar los elementos relacionados con los procesos de enseñanza de la lectoescritura en educación inicial en las dos escuelas estudiadas, multigrados con metodología de “Escuela Nueva”, ubicadas en el municipio de Abejorral del departamento de Antioquia.

Para explicar los resultados, se irán explicando paso a paso las actividades seguidas por el investigador para ir dando respuesta a los objetivos específicos definidos en el capítulo I, hasta completar el momento explicativo que dio como resultado el diseño del modelo teórico, con los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por los docentes de la educación básica primaria en escuelas rurales.

En el evento estudiado, uno de los elementos fundamentales en la caracterización de los procesos de enseñanza de la lectoescritura, es la identificación del método que desarrolla el docente en sus clases para que los estudiantes aprendan. En este sentido al no contar con una información previa y precisa que permitiera identificar cómo enseñan los maestros del sector rural a leer y a escribir en escuelas con metodología de “Escuela Nueva” del municipio de Abejorral, se desarrolló con los maestros un ciclo de observaciones de clase en diferentes momentos del año escolar, para identificar de acuerdo con sus prácticas de aula, los métodos más empleados en la enseñanza de la lectoescritura.

En este orden de ideas, al acompañar con observaciones, durante cuatro (4) sesiones de clase de docentes (vinculados a la investigación en escuelas rurales con metodología de “Escuela Nueva” del municipio de Abejorral – Antioquia) enseñando

lectoescritura en el primer grado de escolaridad, se pudo observar acorde con los procedimientos (facilitación), actividades de enseñanza y materiales empleados por los docentes, lo siguiente:

4.2. Procesamiento de los datos

4.2.1. Descripción de los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Para describir los procesos de enseñanza de la lectoescritura primero se debe empezar por explicar sus tres momentos fundamentales: la planificación, la facilitación y la evaluación. En los centros educativos rurales que desarrollan la metodología de “Escuela Nueva”, en lo que corresponde al momento previo de la planificación y el momento posterior a la facilitación que es el de la evaluación, los maestros no lo plasman en un formato de manera escrita, sino que lo desarrollan como vienen presentados en los módulos o cartillas de aprendizaje del modelo, la cual viene estructurada a partir de unidades y cada una de ellas está compuesta por cuatro (4) guías. Cada una desarrollada a partir de actividades distribuidas en básicas, prácticas, de aplicación y valoración.

En las observaciones de clase realizadas a los maestros, al preguntárseles por la planeación de la clase que iba a desarrollar durante el acompañamiento, el 100% de los maestros manifestaron que las guías de trabajo se constituían en su planeación y que ellos sólo realizaban adaptaciones a algunas actividades. Las adaptaciones generalmente respondían a la adición de otras actividades práctica de enseñanza.

Ahora bien, en la observación de clases realizada a los maestros, lo particular es que mientras los niños de segundo a quinto trabajaban haciendo uso de las guías, en el grado primero no se hacía uso de las mismas, sino que las actividades las orientaba el maestro desde la experiencia y con ayuda de otro material de trabajo que no estaba en una planeación escrita previa con objetivos, metodologías y actividades estructuradas para cada uno de los momentos del aprendizaje.

Al preguntarse por las guías del grado primero para la enseñanza de la lectoescritura en ese grado, el 91,66% manifestó que las actividades allí planteadas, eran de un nivel de complejidad que no se adaptaba a los saberes de los niños y, que sólo se usaban de manera esporádica. Sobre los registros escritos de esos cambios de la guía, los maestros no presentaron ninguna planeación.

En cuanto a los procesos de facilitación de la enseñanza, el cual comprende un momento de inicio, de desarrollo y cierre, se pudo evidenciar lo siguiente:

En la tabla 5 y la figura 1, se muestra como del 100% de maestros que fueron acompañados en el aula, el 58% de los docentes al inicio de la facilitación de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad, comienzan sus clases con el empleo de procedimientos que son propios del método sintético; es decir, prevalece el uso de la enseñanza del alfabeto, las sílabas y la pronunciación de las letras (fonético).

Igualmente, se observó que el otro 17% de los maestros lo hacían con procedimientos propios de los métodos analíticos; es decir, de palabras y el global. Desde este método los maestros emplearon como actividades de entrada, la lectura de textos, la realización de preguntas de comprensión lectora y la escritura de palabras relacionadas con los textos u oraciones trabajadas en la clase, con una connotación pragmática y semántica.

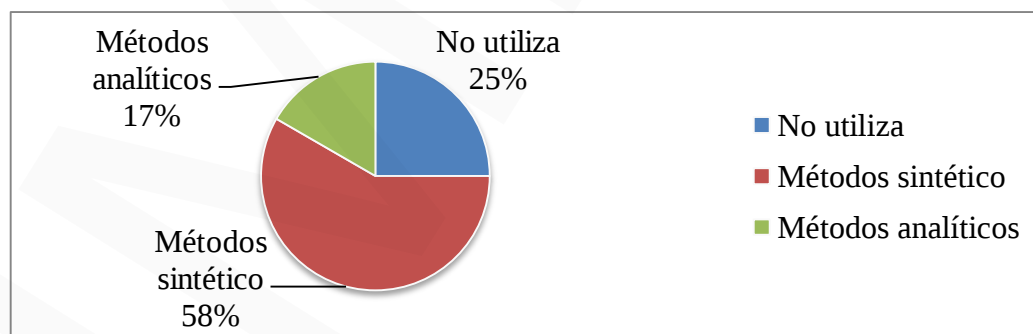
Finalmente, el otro 25% de los docentes, comenzó el proceso con procedimientos que no competen al inicio de los métodos sintéticos o analíticos, sino que pertenecen a estadios más avanzados de la clase, como lo es el desarrollo o cierre del proceso de facilitación; es decir, las actividades propuestas no se corresponden con el paso a paso que se ha planteado para el desarrollo de los métodos sintéticos, analíticos o mixtos, en su etapa inicial, ya que en los métodos sintéticos se parte del reconocimiento o identificación de una letra y en los analíticos y mixtos se comienza con el reconocimiento de una palabra, oración o un texto.

De esta forma, se pudo percibir que los maestros en su proceso de enseñanza de la lectoescritura, emplean mayoritariamente el uso de métodos tradicionales como el alfabético, fonético y silábico dando predominancia a la enseñanza de las letras una a una, luego se forman sílabas y posteriormente palabras, profundizando en su estructura gramatical o sintáctica. Un porcentaje mínimo inicia el proceso de enseñanza de la lectoescritura haciendo uso de procedimientos desde métodos analíticos, partiendo de las palabras, las oraciones o textos y se da mayor relevancia a las competencias pragmáticas y semánticas, centradas en la construcción del significado, que desde la competencia sintáctica que se ocupa más de las formas y estructuras de las palabras.

Tabla 5. Método de inicio en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No utiliza	3	25,0	25,0	25,0
Método sintético	7	58,3	58,3	83,3
Método analítico	2	16,7	16,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 1. Método de inicio del proceso de enseñanza de la lectoescritura

Con respecto al momento de desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura, el cual se refiere al período de tiempo donde se profundiza en

actividades que permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos en la etapa inicial, se observa en la tabla 6 y figura 2 que el 75% de los maestros empleó procedimientos que son propios de los métodos sintéticos, lo que se evidencia con relación al porcentaje que se tuvo en el inicio del proceso de enseñanza, que el porcentaje aumenta en la cantidad de maestros que siguen el paso a paso de los métodos sintéticos.

El otro 17% de los maestros continuó el proceso con procedimientos propios de los métodos analíticos y finalmente, el otro 8% desarrolló esta parte del proceso combinando procedimientos tanto de los métodos sintéticos como analíticos, ante lo cual se podría decir que estos docentes no tienen definidas unas estrategias y actividades a realizar en la enseñanza de la lectoescritura.

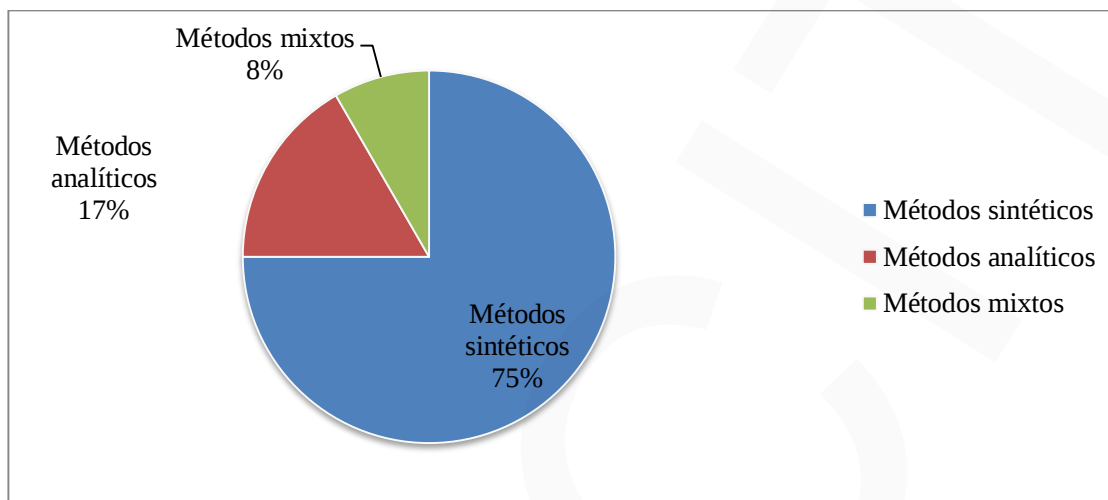
En esta fase de facilitación del proceso de enseñanza es evidente, que los maestros en sus clases tienen mayor inclinación, por el desarrollo de actividades que se orientan según los procedimientos de los métodos sintéticos. Es decir, realizan actividades de lectura y escritura orientadas desde el principio alfabético, con predominio de la ejercitación y la memorización.

Los maestros que desarrollan la enseñanza desde métodos analíticos, avanzan en esta fase del proceso, realizando la decodificación de textos y profundizando en el significado de las palabras. Es decir, que van de lo particular a lo general.

Tabla 6. Método para el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Método sintético	9	75,0	75,0	75,0
	Método analítico	2	16,7	16,7	91,7
	Método mixto	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

Figura 2. Métodos empleados en el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectoescritura.

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 7 y la figura 3, se observa que en el cierre del proceso de enseñanza (de un objetivo relacionado con la lectoescritura en el primer grado de escolaridad), momento en el cual el docente busca que el estudiante pueda aplicar lo aprendido demostrándolo en actividades de lectura y escritura espontánea, se puede evidenciar que el 50% de los maestros emplean procedimientos propios del método sintético, lo que se detecta con relación al porcentaje de inicio y desarrollo del proceso de enseñanza, ya que el porcentaje disminuye en la cantidad de maestros que sigue el paso a paso del método sintético. El otro 33% de los maestros continúan el proceso con procedimientos propios del método analítico y finalmente el otro 17% no desarrolla esta parte del proceso, por lo que el paso a paso expuesto en los métodos queda sin culminar.

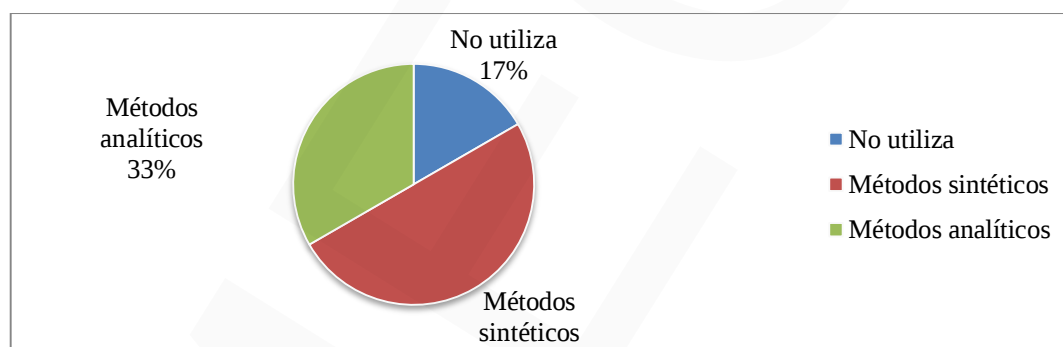
En este sentido, se puede inferir que los maestros en el proceso de enseñanza de la lectoescritura no son consistentes en el desarrollo de un método. Generalmente, se realizan diferentes procedimientos que se desprenden del principio alfabético donde se profundiza en los sonidos y formas de las letras y luego se trabajan diversos ejercicios para lograr la decodificación, la automatización y posteriormente la fluidez lectora. La

repetición de estos pasos ausentes de los procesos de significación hace que los procesos de enseñanza de la lectoescritura sean rutinarios y desmotivantes para los niños que desean aprender a leer y escribir.

Tabla 7. Método para el cierre del proceso de enseñanza de la lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza	2	16,7	16,7	16,7
	Métodos sintéticos	6	50,0	50,0	66,7
	Métodos analíticos	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 3. Métodos empleados para el cierre del proceso de enseñanza de la lectoescritura

4.2.1.1. Actividades de enseñanza

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 8 y la figura 4, el 83% de los maestros participantes de la investigación emplearon actividades relacionadas con el método sintético para la enseñanza de la lectoescritura, el 9% de los docentes desarrollaron actividades en el marco del método analíticos y el 8% emplearon actividades mixtas, retomadas de los métodos mencionados anteriormente. .

En perspectiva, es evidente que las actividades empleadas por la mayoría de los maestros para el cumplimiento de un objetivo de enseñanza de lectoescritura se

desarrollaron desde los métodos sintéticos, donde se buscó de principio a fin, trabajar en la ejercitación y la memorización. Generalmente el proceso empezó con actividades basadas en la discriminación de sonidos y formas de las letras, luego la combinación de éstas para formar sílabas y después la combinación de éstas para formar palabras y oraciones.

Por su parte, los maestros que emplearon el método analítico realizaron actividades al inicio del proceso de enseñanza, dirigidas a promover la construcción de sentido y la significación en los procesos de lectura y escritura. Además, cumplieron actividades de exploración de saberes previos, buscando desarrollar predicciones, inferencias, parafraseo, entre otras habilidades lectoras, lo que marcó la diferencia con relación a los maestros que emplearon métodos sintéticos en el comienzo del proceso, donde se enseñó directamente las formas y sonidos de las letras.

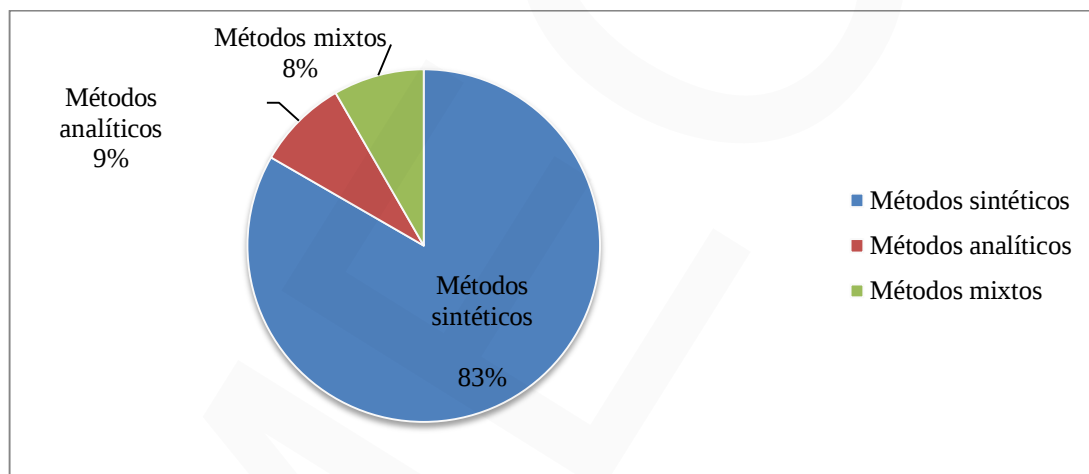
En las actividades de desarrollo, en ambos métodos de enseñanza se trabajó fuertemente la escritura y la lectura de sílabas, palabras y oraciones, marcándose el desarrollo de la conciencia fonológica, la realización de tareas como la asociación de palabra– imagen, completación de sílabas faltantes, encerrar letras y sílabas en un texto, entre otras.

En las actividades de cierre, se evidenció tanto en los docentes que emplearon métodos sintéticos como analíticos, el desarrollo de actividades mixtas que no dejaron evidenciar cómo terminaba el proceso. La falta de una buena planificación de la clase, dejó al desprovisto que las actividades de cierre permitían evidenciar cómo se culminaba un objetivo de enseñanza, para la obtención de un producto o cómo se evaluó el proceso para evidenciar los aprendizajes obtenidos.

Tabla 8. Actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Método sintético	10	83,3	83,3	83,3
	Método analítico	1	8,3	8,3	91,7
	Método mixto	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 4 Actividades de los métodos de enseñanza de la lectoescritura

4.2.1.2. Materiales empleados para la enseñanza de la lectoescritura

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 9 y la figura 5, el 34% de los maestros acompañados en el aula, emplearon materiales para la enseñanza de la lectoescritura relacionados con los métodos sintéticos, el otro 33% utilizó materiales de los métodos analíticos y el 33% de los maestros restantes emplearon materiales tanto de un método como de otro para desarrollar sus clases de lectoescritura.

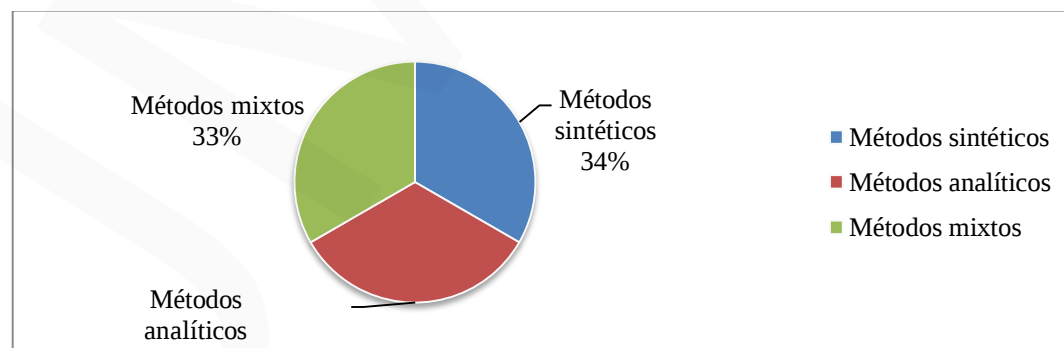
Los materiales empleados en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, se anclan a los diferentes tipos de métodos de enseñanza, en la medida que éstos permitan orientar el paso a paso de cada actividad de enseñanza. Algunos de ellos se caracterizan por pertenecer más a un método que a otro, porque han sido diseñados para desarrollar de manera expedita sus procedimientos, como ejemplo se encuentran, las cartillas, los moldes de letras, los carteles, entre otros.

Tabla 9. Materiales utilizados en el proceso de lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Método sintético	4	33,3	33,3	33,3
	Métodos analíticos	4	33,3	33,3	66,7
	Métodos mixtos	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Sin embargo, a partir del porcentaje encontrado sobre la cantidad de maestros que emplearon materiales mixtos, se puede inferir que el uso de los mismos no fue una condición sujeta a un tipo de método. Se pueden usar diferentes materiales y apropiarlo según los procedimientos en el paso a paso de los métodos de enseñanza de acuerdo con la creatividad del docente.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 5. Materiales empleados en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

4.2.2. Descripción de las condiciones que acompañan los procesos de enseñanza de la lectoescritura

A continuación se presenta el análisis correspondiente al segundo objetivo específico de la investigación, el cual consistió en “Describir las condiciones que acompañan los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los docentes de las instituciones Educativas Pantanillo y Zoila Duque Baena del municipio de Abejorral, departamento de Antioquia”

Para esto se realizó un instrumento a fin de recolectar información sobre la formación académica y experiencia de los docentes, y una encuesta para los aspectos relacionados con: a) Conocimiento pedagógico del docente, b) Reconocimiento de la metodología de “Escuela Nueva” para la enseñanza de la lectoescritura, c) Actitud hacia la enseñanza de la lectoescritura, d) Prácticas de aula, e) Condiciones laborales del docente y f) Percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura. (Anexo B)

4.2.2.1. Formación académica

La formación académica remite a ese apartado del currículum profesional que describe la trayectoria formativa del maestro. Es un conjunto de conocimientos adquiridos, después de cursar algunos estudios, los cuales son una herramienta que ayudan al maestro a consolidar las competencias pedagógicas y disciplinares para desempeñar la labor docente. Según Chehaybar y Kuri (2003 como se cita en Arenas y Fernández 2009) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Para representar la información sobre la formación académica de los maestros acompañados, se separaron los niveles de formación de los maestros en estudios de pregrado, correspondientes a las licenciaturas y de posgrado, los realizados

posteriormente como especializaciones, maestrías y doctorados. A continuación se explican:

4.2.2.2. Formación de pregrado

La formación de pregrado es aquella que antecede a una carrera de grado. Se trata de estudios superiores que brindan al profesional un título, y que pueden ser continuados con una formación de grado. En la formación de pregrado en Colombia los maestros pueden tener el título de normalista superior o de licenciado.

De acuerdo con el expuesto en la figura 6, en cuanto a formación de pregrado de los maestros acompañados, el 100% cuenta con un título de licenciatura. De este porcentaje el 75% de ellos son licenciados en educación básica primaria, con énfasis en distintas áreas y el otro 25% cuentan con títulos de licenciatura en áreas específicas.

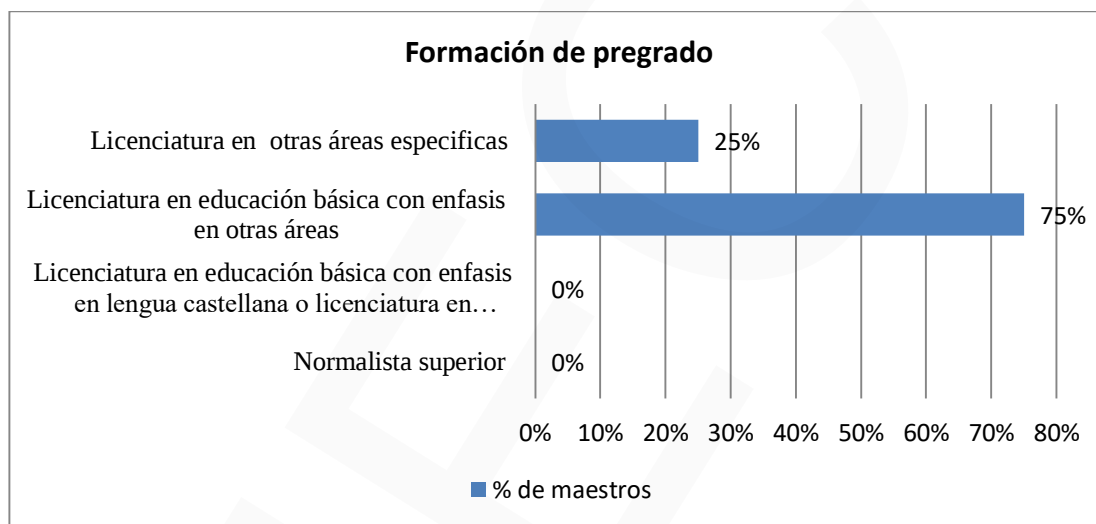
En general puede evidenciarse que todos los maestros tienen un nivel de formación de pregrado relacionado con licenciaturas en educación. De acuerdo con sus títulos obtenidos, se evidencia una profundización en elementos de la educación básica primaria y en diferentes énfasis de áreas del conocimiento como matemáticas, ciencias, educación física, tecnología, entre otras.

Una de las debilidades que muestran los datos recopilados es la falta de formación en el área de lengua castellana. Ninguno de los maestros realizó su formación en esta área, lo que indica que los docentes de las escuelas multigrados desarrollan los procesos de enseñanza de la lectoescritura basados en su experiencia personal, desde procesos de autoformación o participación en procesos de formación continua.

Por lo general, los maestros recién culminados sus estudios de pregrado, ingresan a laborar en el sector rural. Allí, sin experiencia y en muchas comunidades con unas condiciones adversas, los docentes ponen en práctica lo aprendido en su formación complementaria (Escuelas Normales Superiores) o en las licenciaturas (universidad). En la formación inicial muchas veces no se consideran las particularidades del contexto

rural, por lo que el maestro se ve obligado a afrontar con liderazgo un sinnúmero de condiciones laborales y de problemáticas para las que muchas veces no se les preparó.

De ahí la importancia, según Vezub (2002), de que en la formación inicial se trabaje la construcción de estrategias de acción que puedan ser reformuladas, adaptadas, puestas a prueba por los futuros maestros en contextos y situaciones específicas.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 6. Porcentaje de maestros por niveles de formación de pregrado

4.2.2.3. Formación de posgrado

Es el ciclo de estudios de especialización que cursan los maestros tras la licenciatura. Es la última fase de la educación formal e incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado.

La figura 7 muestra los resultados en cuanto a formación de posgrado, donde se observa que el 58,33% de los maestros tienen un título de especialización en diferentes áreas del conocimiento, el 33,33% cuenta con una acreditación de maestría en educación y sólo el 8,30% de los maestros no cuenta con ninguno estudio de posgrado

realizado. También resalta que ninguno de los docentes cuenta con título de doctorado y tampoco se encuentran en el momento realizando algún estudio.

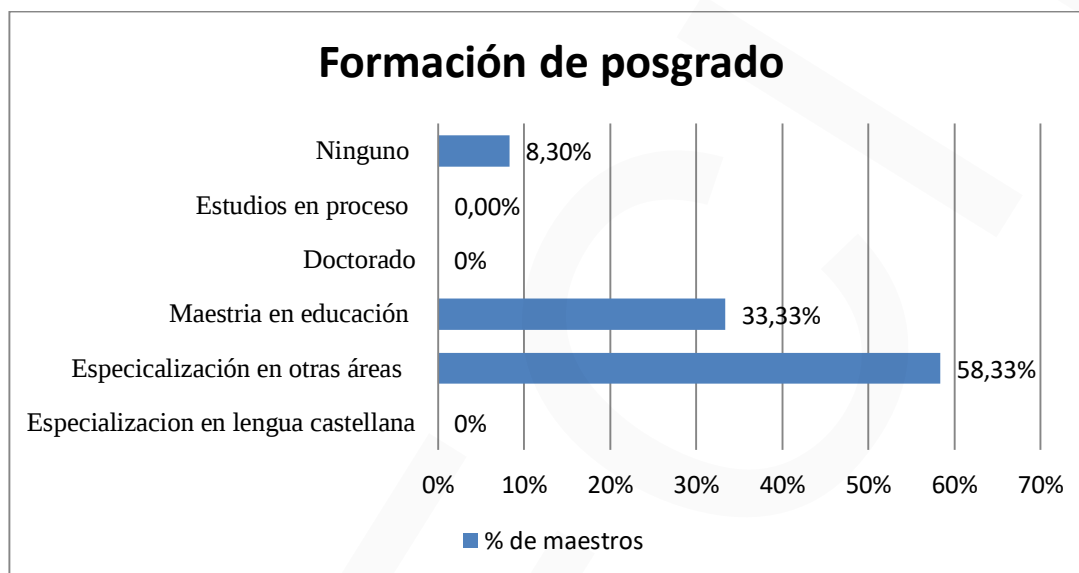
En este sentido, se puede analizar que la mayoría de los maestros han desarrollado estudios de posgrado, permitiendo la profundización en el saber pedagógico, investigativo y disciplinar en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, en lo que corresponde a los procesos de enseñanza de la lectoescritura, no se evidencia que la formación de pregrado aporte al fortalecimiento de esta área una vez que ninguno de los maestros realizó estudios relacionados con la misma.

Ahora bien, si se comparan los niveles de formación de los maestros en pregrado con respecto a los de posgrado, se puede evidenciar que estos últimos son relativamente más bajos, lo cual se puede deber entre muchas otras razones a los altos costos, pues del 33,33% de los maestros que tienen maestría sólo el 8,33% la han pagado, los demás fueron becados.

De igual forma, en perspectiva de los resultados encontrados desde los niveles de formación de pregrado y de posgrados de los maestros de escuela multigrado, se puede inferir que la mayoría de ellos no posee una formación académica desde la universidad, que les permita enfrentar los retos que implica el proceso de enseñanza de la lectoescritura. La mayoría de ellos vienen desarrollando estos procesos, basados en algunos elementos obtenidos en las licenciaturas en educación básica (donde se abordan de manera muy general algunos aspectos de cada una de las áreas), por lo que los procesos de enseñanza terminan realizándose con base en las experiencias personales, o replicando los métodos como los maestros algún día les enseñaron a ellos a leer y a escribir.

De igual manera, la formación de posgrado, es relevante como parte de la profesionalización docente, en tanto fortalece en el maestro las competencias en educación y en investigación; además, que permite asumir una actitud indagadora,

orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y las experiencias cotidianas de los docentes.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 7. Porcentaje de maestros por niveles de formación de posgrado

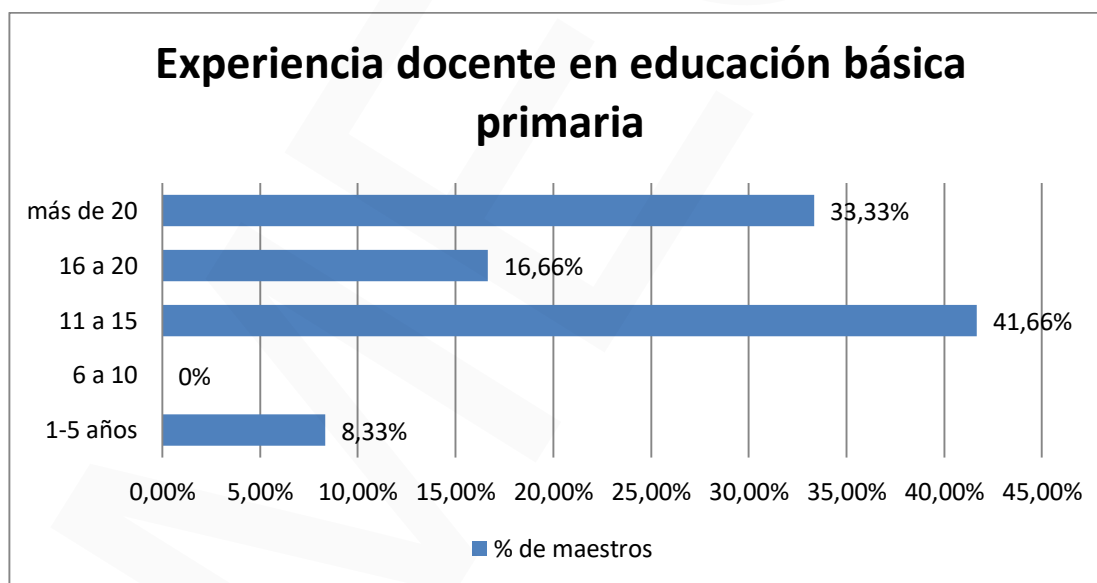
4.2.2.4.Experiencia docente

De acuerdo con Ocampo, Isaac; Cid & Belén (2012) la experiencia docente puede ser entendida como “Aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos” (p.114). La experiencia docente es retomada como condición en la presente investigación por la relación que pueda establecer con la formación profesional del maestro, en la medida en que “La experiencia propicia aprendizajes que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos” (Ocampo, Isaac; Cid & Belén 2012, p 114)

Con relación a la experiencia docente, por un lado se analizó la información teniendo presente la trayectoria de los maestros en educación básica primaria y por el otro, se consideró también la experiencia que tienen como docentes de escuela multigrado con metodología de “Escuela Nueva”.

De acuerdo con lo plasmado en la figura 8, el total de maestros que tiene más de 20 años de servicio como docentes de básica primaria es del 33.33%, seguido de un 16,66% que tiene entre 16 y 20 años de experiencia. El promedio entre los 11 y los 15 años es de 41,66%, en el rango entre 6 y 10 años no hay, y entre los 1 y 5 años solo se ubica el 8,33%.

En efecto se evidencia que más del 90% de los docentes acompañados, tienen en promedio más de 10 años de servicio como docentes de básica primaria, tiempo en el cual se han desempeñado en los procesos de enseñanza del área de lengua castellana de primero a quinto, dado que son monodocentes en cada uno de sus centros educativos. Sólo hay menos de un 10% que tiene menos de 5 años de servicio lo cual resulta minoritario en la muestra estudiada.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

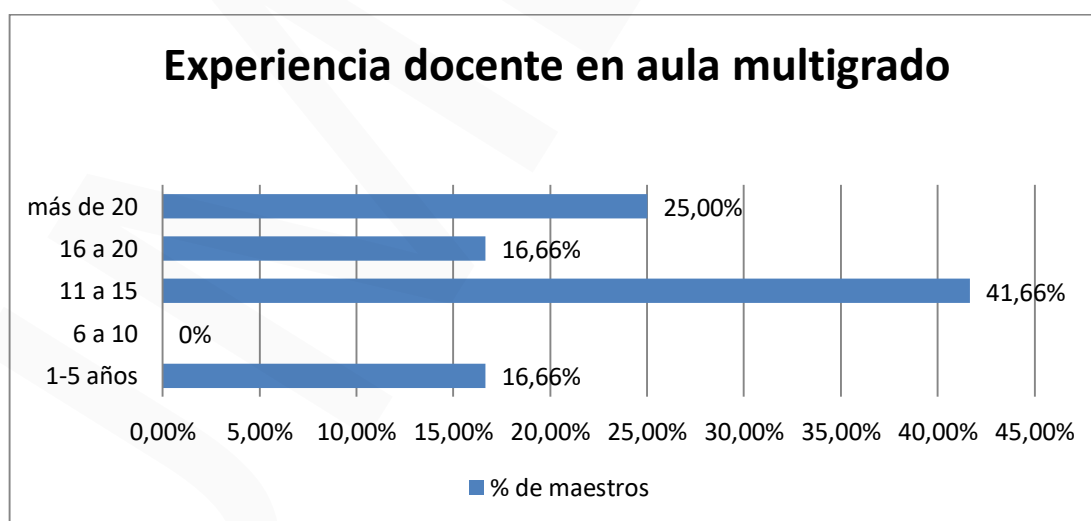
Figura 8. Porcentaje de maestros por niveles promedio de experiencia docente en básica primaria

En la figura 9, se evidencia que el total de maestros con más de 20 años de experiencia en aula multigrado en metodología de “Escuela Nueva” es del 25%, seguido de un 16,66% que han trabajado entre 16 y 20 años. El promedio entre los 11

y los 15 años es de 41, 66%, en el rango entre 6 y 10 años no hay, y entre los 1y 5 años sólo se ubica el 16, 66%.

De acuerdo con los datos anteriores, el nivel de experiencia de los maestros en aulas multigrados con metodología de “Escuela Nueva” es significativo, siendo del 83,32% los que tienen por encima de los 10 años. Para esta población el desenvolvimiento en esta metodología debería hacer parte de una rutina de trabajo, donde se pueda evidenciar el conocimiento sobre cómo desarrollar los procesos de enseñanza, teniendo presente la diferencia de los estudiantes entre los distintos grados y la distribución de los mismos dentro de un mismo espacio. El otro 16, 66% tienen menos de 5 años de experiencia, con lo cual se podría inferir que es menor su experticia para trabajar con todos los grados de manera simultánea.

Ahora bien, entre los registros que se tienen sobre la experiencia desarrollada por los maestros en básica primaria y en aula multigrado con la metodología de “Escuela Nueva”, hay una correspondencia muy similar entre los años de servicio, permitiendo concluir que más del 80% de los maestros de la población muestra, tienen entre los 10 y los 25 años de experiencia de trabajo con estas características.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 9. Porcentaje de maestros por niveles promedio de experiencia docente en aula multigrado con metodología de “Escuela Nueva”

4.2.2.5. Conocimiento pedagógico de contenido

Según expresa Shulman (1987, p.9) “Es el conocimiento que va más allá del tema de la materia y que llega a la dimensión del conocimiento del mismo para la enseñanza”. Este conocimiento se diferencia del conocimiento pedagógico general para la enseñanza, porque va más allá del conocimiento de principios genéricos de organización y dirección en el salón de clases; el conocimiento de las teorías y métodos de enseñanza, desde este conocimiento se desarrolla “La habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diverso de estudiantes usando estrategias y métodos de instrucción y evaluación múltiples, tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje” (Kinster, 1999, s/p).

En la presente investigación, la condición de valoración del conocimiento pedagógico de contenido que tienen los maestros para la enseñanza de la lectoescritura, se abordó desde la realización y utilización de un cuestionario donde se tuvieron en cuenta tres indicios: la información, la comprensión y la aplicación.

Para la valoración de los resultados se consideraron los puntajes, de acuerdo con la valoración mostrada en la tabla 10.

Tabla 10. Escala de valoración del conocimiento pedagógico de contenido

Escala de valoración	Nominación
0 - 10	Bajos conocimientos pedagógicos
10.1 – 20	Altos conocimientos pedagógicos

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, según los datos mostrados en la tabla 11, se puede evidenciar que en el cuestionario pedagógico en los tres indicios, el 25% de los maestros tienen un alto conocimiento pedagógico de contenido y el 75% bajo conocimiento pedagógico de contenido.

Tabla 11. Categorías de conocimiento pedagógico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajos conocimientos pedagógicos	9	75,0	75,0	75,0
Altos conocimientos pedagógicos	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

A partir de esa información se puede inferir que de los maestros participantes en la investigación, sólo una cuarta parte, poseen un nivel de formación alto en sus competencias pedagógicas para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en escuelas rurales con metodología de Escuela Nueva.

En el informe de la Fundación Compartir (2019), se expone que una de las razones por las cuales se da esa situación es debido a la ruralidad dispersa, ya que a los maestros al trabajar en zonas lejanas de la ciudad, se les dificulta desarrollar procesos de formación docente. De igual manera, el informe plantea que realizar actividades de capacitación en el sitio, también es costoso. Eso implica que la posibilidad de una actualización continua, para una cualificación permanente es limitada.

En la desagregación de cada uno de los resultados, por cada uno de los indicios de **información, comprensión y aplicación** estos fueron los resultados encontrados:

Información

De acuerdo con Davenport y Prusak (1999), la información se puede definir como un conjunto de datos procesados y que tienen un significado (relevancia, propósito y contexto), (...). La información lleva al conocimiento a través de un proceso cognitivo que se desarrolla en la medida que los datos pueden ser compilados y organizados en estructuras capaces de generar significados.

En este sentido, la información hace referencia a un primer elemento que forma parte del conocimiento y que, en la presente investigación busca indagar por conceptualizaciones que son relevantes en las competencias pedagógicas de contenido al proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Según los datos mostrados en la tabla 12, se puede evidenciar que en el nivel de información solo el 25% de los maestros tienen un alto conocimiento pedagógico de contenido, mientras que el 75% de los maestros poseen un bajo conocimiento pedagógico de contenido.

Tabla 12 Categorías de Conocimiento pedagógico información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajos conocimientos pedagógicos	9	75,0	75,0	75,0
Altos conocimientos pedagógicos	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados 2020

Comprensión

La comprensión está basada en la información y ésta no puede volverse conocimiento sin una preliminar e implícita comprensión del contenido. De acuerdo con Álvarez E. (2004) “La comprensión preliminar, base de todo conocimiento, y la verdadera comprensión, que lo trasciende, tienen en común el hecho de dar sentido al conocimiento...” (s/p). En este sentido, la comprensión precede y prolonga el conocimiento, permite usar el conocimiento para entender.

En la presente investigación desde la comprensión, se buscó indagar sobre la apropiación que tienen los maestros incluidos en el estudio, de diferentes componentes fundamentales en las competencias pedagógicas de contenido para la enseñanza de la lectoescritura.

Según los datos mostrados en la tabla 13, se puede evidenciar que en el nivel de comprensión solo el 25% de los maestros tienen un alto conocimiento pedagógico de contenido, mientras que el 75% de los maestros poseen un bajo conocimiento pedagógico de contenido.

Tabla 13. Categoría de Conocimiento pedagógico comprensión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajos conocimientos pedagógicos	9	75,0	75,0	75,0
Altos conocimientos pedagógicos	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados

Aplicación

La aplicación, como elemento en la construcción del conocimiento, hace referencia a la puesta en práctica de un saber que se ha ido consolidando en el individuo, a partir de la transformación de la información en comprensión y de ésta en la aplicación o transferencia en situaciones concretas.

De acuerdo con Tudela, P.; Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. (2005, p s/n) la aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica sólo se puede producir si se ponen en marcha procesos de transferencia. Los autores citados definen la transferencia del conocimiento o de la habilidad adquirida, como “La utilización del conocimiento adquirido en una situación para realizar una tarea que es novedosa para el individuo”.

De tal forma, que la aplicación corresponde a un tercer elemento del conocimiento y que en esta investigación, se indagó desde la práctica realizada por los docentes, en la forma cómo se vivenciaron los saberes que constituyen el conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la lectoescritura.

Según los datos mostrados en la tabla 14, se puede evidenciar que en el nivel de aplicación solo el 25% de los maestros tienen un alto conocimiento pedagógico de contenido, mientras que el 75% de los maestros poseen un bajo conocimiento pedagógico de contenido.

Tabla 14 Categorías de conocimiento pedagógico aplicación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajos conocimientos pedagógicos	9	75,0	75,0	75,0
Altos conocimientos pedagógicos	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

4.2.2.6. Condiciones de la metodología de “Escuela Nueva”

En esta condición se abordaron tres indicios: El conocimiento del currículo para la enseñanza de la lectoescritura en “Escuela Nueva”, infraestructura de las dos (2) escuelas rurales incluidas en el estudio, materiales educativos utilizados, materiales didácticas y particularidades de la enseñanza en el aula multigrado desde ese modelo de escuela. A continuación se explica cada uno de ellos:

Conocimiento del currículo para la enseñanza de la lectoescritura en “Escuela Nueva”

El currículo de “Escuela Nueva” para el primer grado promueve el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, mediante actividades relacionadas con la información visual, la anticipación, la predicción y la verificación. (Fundación “Escuela Nueva”. Volvamos a la gente - 2015). Desde la Escuela Nueva a través de las guías de aprendizaje se motiva a los niños y las niñas a crear y recrear aquello que quieren leer y escribir, mediante el acercamiento a palabras e imágenes que representan la realidad que los rodea.

Desde la Fundación Escuela Nueva, el diseño curricular también contempla unos manuales para docentes, los cuales orientan, en cómo potencializar el uso de las “Presentan recomendaciones didácticas y metodológicas para el desarrollo de las guías de cada área, así como el marco teórico y conceptual que las sustenta” (p. 31)

En la figura 10, se evidencia que sólo el 8,33% de los maestros conoce el currículo de “Escuela Nueva”, en los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura. El otro 91,67% de los consultados manifiestan su desconocimiento, dado que no han tenido procesos de formación que permita la comprensión de cómo enseñar en ese tipo de escuelas a leer y a escribir, acorde al enfoque curricular y los métodos en los que se estructuran las guías de autoaprendizaje.

En cuanto al uso de las guías de aprendizaje del primer grado, propias del modelo de “Escuela Nueva”, el 100% de los maestros manifiestan no usarlas como material educativo para la enseñanza de la lectoescritura. De igual forma, el 100% de los docentes considera que las guías de aprendizaje de “Escuela Nueva”, para la enseñanza de la lectoescritura, no están contextualizadas a las necesidades de la educación rural y consideran además que el material educativo está estructurado para estudiantes que ya lean y escriban.

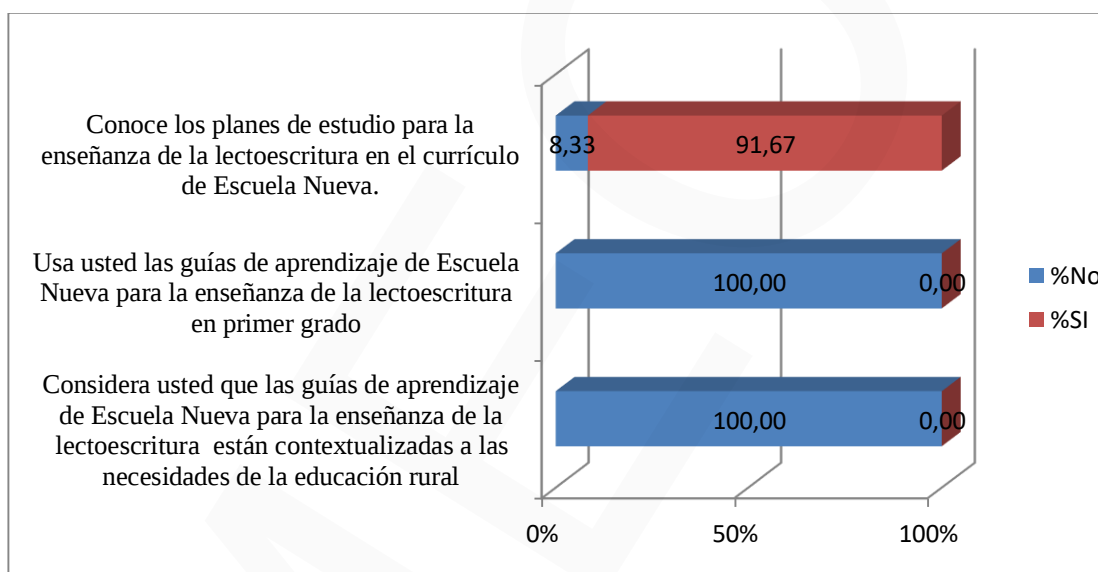
De acuerdo con la información anterior, se puede inferir que se presenta una situación bastante preocupante, porque es evidente el desconocimiento total por parte del maestro del currículo de “Escuela Nueva”, en cuanto al enfoque de enseñanza de la lectoescritura y el uso de las guías de aprendizaje en el grado primero. Datos muy valiosos para esta investigación porque aporta elementos sustanciales para responder los objetivos de investigación.

Ante esta situación es importante precisar de acuerdo con la Fundación “Escuela Nueva”. Volvamos a la gente (s/f), que las guías de aprendizaje.

Constituyen un elemento fundamental del componente curricular del modelo Escuela Nueva que promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje

colaborativo por medio de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos (p. s/n)

La fundación además agrega que las guías de aprendizaje, se han diseñado basándose en los siguientes principios: “Respetan el avance al propio ritmo de aprendizaje del estudiante, fomentan el desarrollo del espíritu investigativo y la autonomía, incentivan el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a comunicarse y el aprender a convivir” (p. s/n)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 10. Dominio del currículo de Escuela Nueva para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado

Infraestructura de las Escuelas Rurales con metodología de “Escuela Nueva”

Con respecto a la infraestructura de las escuelas rurales, en el capítulo III, artículo 9º de la Ley 715 de 2001, referente a las instituciones educativas, los rectores y los recursos, se dispone que las sedes de esas organizaciones educativas, deben contar con las condiciones requeridas, entre ellas: infraestructura, soportes pedagógicos, planta física y los medios educativos adecuados para prestar el servicio a la comunidad.

En esa disposición del Estado colombiano, se retoma la importancia de las instalaciones educativas como parte de las condiciones mínimas que deben estar presentes en los procesos de enseñanza, por la estrecha vinculación que hay entre los ambientes escolares y el aprendizaje de los estudiantes. Además, como plantea Fernández (1997 como se cita en Quesada 2019)

El espacio de la escuela, bien entendido viene a ser como el lugar donde se entrenan las primeras miradas, gran desafío para lo reducido que resulta a veces la respuesta formal de la arquitectura en tantos centros y recintos escolares donde acontece la formación y el desarrollo de las actividades pedagógicas en los primeros años del aprendizaje (p.516)

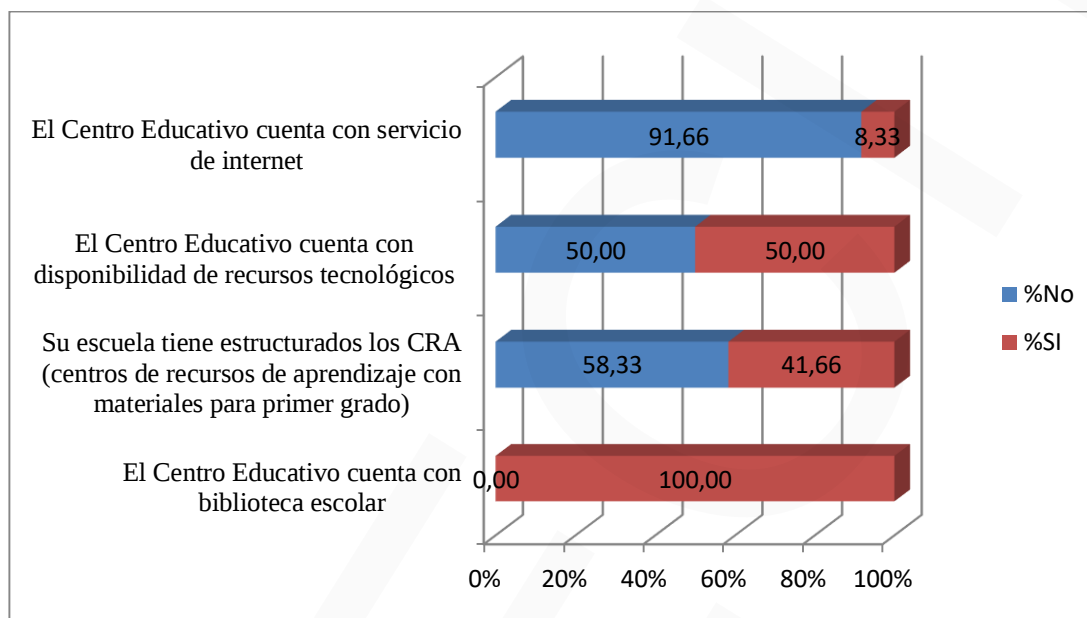
Sin embargo, como se puede observar en la figura 11, a pesar de que el 100% de los centros educativos cuentan en su infraestructura con una biblioteca escolar, sólo el 41,66 % posee un Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) en el grado primero, con materiales para apoyar los procesos de enseñanza de la lectoescritura, lo que no es una cifra muy beneficiosa para ofrecer una educación de calidad.

Con relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos, el 50% de los centros educativos disponen de computadores de mesa y portátiles, donados por el programa de computadores para educar o Antioquia Digital; sin embargo, en el momento sólo el 8,33% de estas instituciones cuentan con servicio de internet, dejando con muy poca utilidad los dispositivos disponibles para consulta en la web.

En este sentido, a pesar de haber ausencia de recursos tecnológicos así como acceso a conectividad de internet, los centros educativos tienen una fortaleza en cuanto a bibliotecas escolares, las cuales han sido apoyadas por donaciones como la colección “Semilla” del Plan Nacional de Lectura y Escritura del gobierno nacional y el proyecto de “Libros de Secretos para Contar” del departamento de Antioquia.

En cuanto a tecnología y conectividad, los centros educativos rurales si bien en muchos de ellos se cuenta con computadores portátiles, en la conectividad hay deficiencia y hace falta generar un programa de servicio de internet, que permita a los

maestros y estudiantes tener acceso a contenidos digitales, para apoyar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y en general de todas las áreas de conocimiento.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 11. Disponibilidad de infraestructura en los Centros Educativos rurales para facilitar los procesos de enseñanza de la lectoescritura

Materiales Educativos en la metodología de “Escuela Nueva”

Los materiales educativos son recursos para el aprendizaje, de acuerdo con López (2006) “Son todos los medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes” (p. 36). A través de ellos se estimulan las funciones de los sentidos, y se activan experiencias y conocimientos previos, haciendo más fácil el acceso a la información necesaria para el desarrollo de habilidades y destrezas, así como a la formación de actitudes y valores.

Debido a esa importancia de los materiales educativos, se constituyen como uno de los elementos necesarios que deben estar presentes en la enseñanza de la metodología de “Escuela Nueva”, dado además a que el modelo tiene dispuesto una

serie de materiales para apoyar a los docentes en la enseñanza en el aula multigrado, que ya de por sí tiene esa condición tan especial.

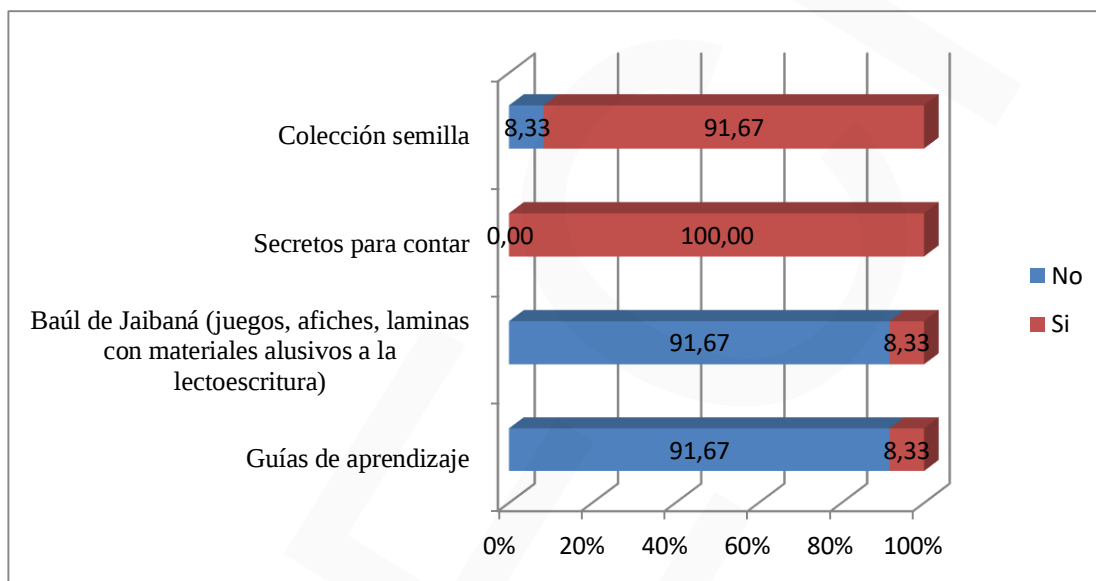
De acuerdo con lo detectado en las escuelas del estudio y mostrado en la figura 12, el 100% de las escuelas cuenta con la colección de libros de “Secretos para Contar” y el 91,66% con la colección de libros “Semilla” del Ministerio de Educación Nacional, pero sólo el 8,33% de los centros educativos, dispone con guías de aprendizaje suficientes para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado.

Por otra parte, el total de los centros educativos; es decir, el 100% de las escuelas no cuenta con los recursos del “Baúl de Jaibaná”, un material educativo complementario con la metodología de “Escuela Nueva” para apoyar los procesos de enseñanza en diferentes áreas del conocimiento. Razón que justificaría el desconocimiento de los maestros de esa metodología.

De la información anteriormente descrita, donde se detectó la ausencia de materiales relevantes para trabajar en “Escuela Nueva” como es el “Baúl de Jaibaná” y las guías de aprendizaje, es importante resaltar la necesidad que en la actualidad presenta la “Escuela Nueva” para dotar al maestro de material educativo, puesto que son recursos que han sido dispuestos por el modelo educativo flexible, para que los maestros desarrollen los procesos de enseñanza - aprendizaje buscando mejorarlo, permitiendo a los niños adquirir información, experiencias, desarrollar actitudes y adoptar normas de conductas de acuerdo a las competencias que se quieren lograr, sobre todo porque son medios que estimulan el máximo número de sentidos.

Así mismo el modelo de “Escuela Nueva”, si bien es un programa que ha producido significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes y la atención masiva de diferentes estudiantes en diversos grados, estilos y ritmos de aprendizaje, es necesaria la revisión y actualización de las guías de aprendizaje, la formación permanente de los docentes, la asistencia técnica y dotación de materiales didácticos; pues es necesario,

como señala Esteve (2005 como se cita en Rodríguez 2012), que la masificación de la enseñanza y el aumento creciente de todo tipo de responsabilidades que recaen en los maestros, esté acompañado de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones en que se ejerce la docencia. (p.22)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 12. Materiales educativos para el aprendizaje en Escuela Nueva.

Materiales didácticos en la metodología de “Escuela Nueva”

Ameijeiras (2008) define los materiales en educación como “Todo el amplio campo de los objetos que se ponen a disposición del niño” (p. 93). De esta manera, todos los elementos que rodean al niño tienen como primera función, la de ser un recurso mediador entre su posibilidad para generar conocimiento y la realidad que lo rodea.

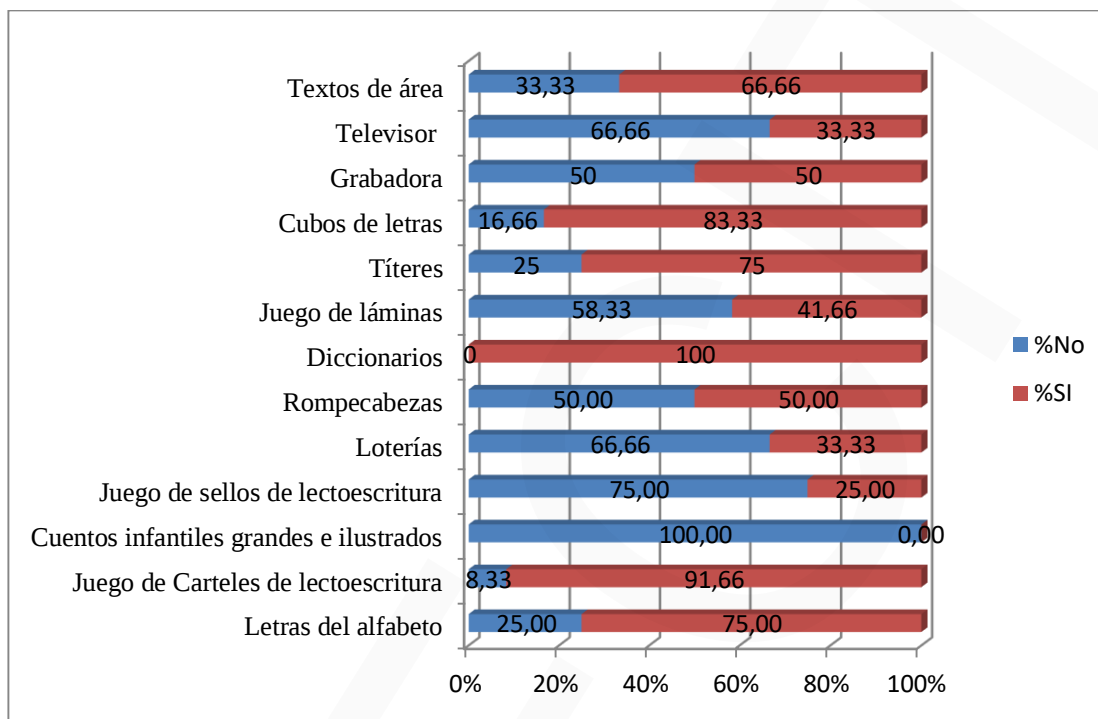
Por su parte, Martínez S. A. (1993) considera el material didáctico, como el “Formado tanto por objetos de uso cotidiano y familiar como por recursos elaborados específicamente para la escuela” (p. 241). Esta condición se tiene presente, teniendo en cuenta que el uso de diferentes materiales didácticos es fundamental para la

enseñanza de los procesos de lectoescritura, ya que se deben activar procesos mentales diversos como el conocimiento previo o el referencial, creatividad, emotividad, indagación y la curiosidad, entre otros..

De acuerdo con la figura 13, más del 50% de los centros educativos cuentan con materiales didácticos como letras del alfabeto, juego de carteles de lectoescritura, rompecabezas, diccionarios, cubos de letras, títeres, textos del área y recursos auditivos como grabadoras. Sin embargo, menos del 50% de ellos no cuentan con materiales como moldes de letras del abecedario, cuentos infantiles grandes e ilustrados, loterías y recursos audiovisuales como televisores.

En general se evidencia, que muchos materiales o recursos didácticos que son necesarios emplear en la enseñanza de la lectoescritura no están presentes en todos los establecimientos educativos. Sólo uno de los materiales enunciados en la figura 13 se encuentra en el 100% de los centros educativos y son los diccionarios, los cuales sirven de apoyo a los procesos lectoescriturales en grados más avanzados pero no en los iniciales.

Como puede inferirse, en la mayoría de las escuelas no se cuenta con materiales básicos para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura, por lo que la mayor parte del material que se utiliza en el trabajo pedagógico es provisto por los mismos profesores. Esta situación dificulta el que los maestros puedan diversificar las prácticas de aula con lo que saben y se actualizan. Reimers (2003) concluye que la buena enseñanza y el éxito escolar, no es sólo el resultado de lo que hagan los maestros, sino de la confluencia de varios factores que como un sistema facilitan o no que los maestros enseñen bien.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 13 Material didáctico en lectoescritura presentes en los centros educativos con metodología de escuela Nueva.

Particularidades de la enseñanza en el aula multigrado desde el modelo de Escuela

Las aulas multigrado están ubicadas en las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente, que orienta su proceso de aprendizaje. De acuerdo con el MEN (2010) como parte del trabajo dentro del aula “el docente debe estar en capacidad de atender aulas con múltiples grados, lo que resulta posible gracias a las herramientas brindadas por el modelo” (p.22)

De acuerdo con la figura 14, entre las particularidades que los maestros consideran poco favorables en la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad es el material educativo de las guías de aprendizaje del modelo de

“Escuela Nueva”, ya que el 100% de los consultados considera que es un recurso poco pertinente para trabajar los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Otras de las situaciones que no favorecen los procesos de enseñanza, de acuerdo con lo expuesto por el 75% de los maestros, es la atención que se realiza a los estudiantes de manera simultánea en todos los grados, así como la agrupación de los niños en una sola aula. Según ellos estas particularidades de la “Escuela Nueva” dificultan la atención oportuna de los más pequeños, que requieren del acompañamiento permanente del maestro y de espacios abiertos para desarrollar las actividades pedagógicas. Sin embargo, el otro 25% de los consultados no lo consideran así pues, opinan que la agrupación de los niños en una misma aula facilita su desplazamiento para la atención de todos los niños.

Es importante precisar en este aspecto que, dadas las características de la población rural que es dispersa, debido a las especiales condiciones geográficas y socio-económicas, cuando la cantidad de niños en una escuela no sobrepasa los 30 estudiantes, el docente debe atender todos los grados y niveles de transición hasta quinto de primaria.

En cuanto a mobiliario y Centros de Recursos de Aprendizaje, el 58, 33% de los maestros considera que el material presente en las escuelas, no es el más adecuado para el desarrollo de los procesos de enseñanza en el grado primero, el otro 41, 66% consideran que los recursos con los que cuentan en el centro educativo son suficientes.

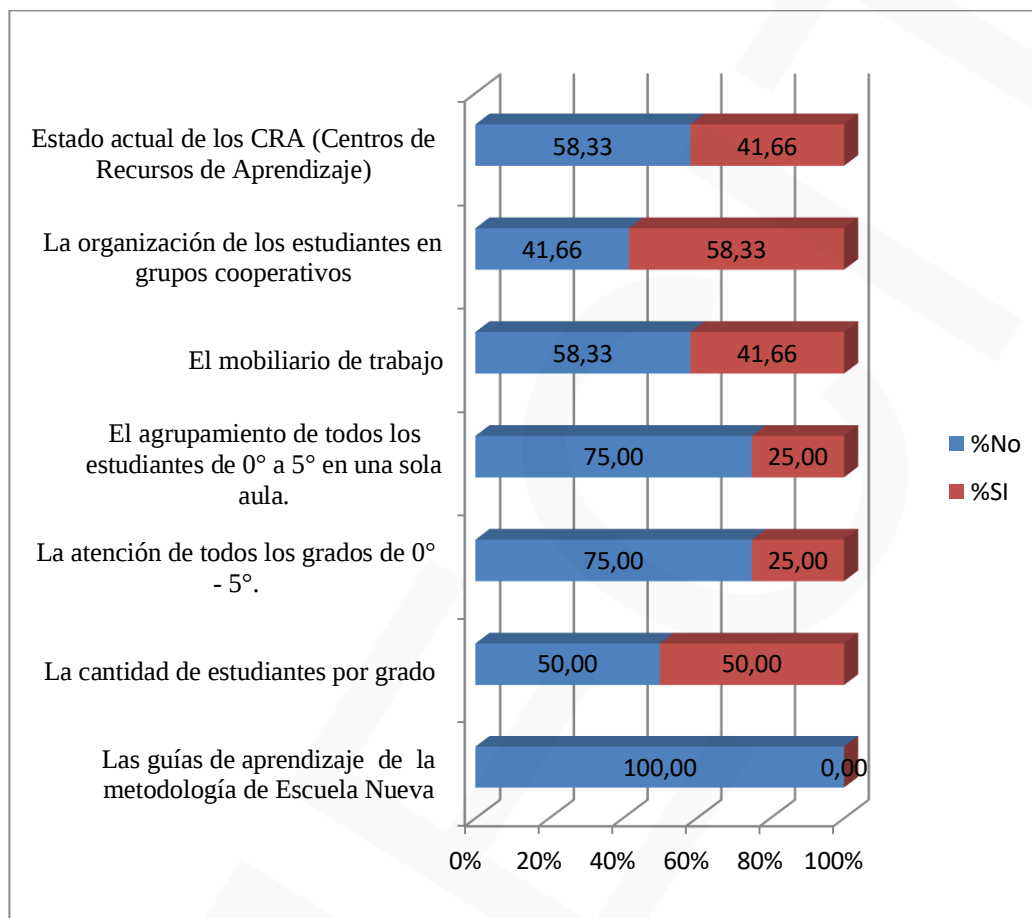
Con relación a la forma como se sugiere organizar a los estudiantes en el modelo de “Escuela Nueva”, el 58,33% percibe como favorable que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos, el otro 41,66% no lo considera así. El 83,33% considera que el trabajo colaborativo es favorable para desarrollar los procesos de enseñanza ya que se fomenta la autonomía en los estudiantes y le ayudan al maestro como líderes de apoyo. El otro 16,66% no lo considera pertinente o no lo logra implantar en el aula.

Por último, frente a la cantidad de estudiantes por grado y el respeto por los ritmos y estilo de aprendizaje, el 50% de los maestros consideran que la cantidad de estudiantes que hay por grados en el modelo de “Escuela Nueva”, favorece los procesos de enseñanza ya que generalmente son pocos en cada grado. El otro 50% opina que esta situación no es favorable, ya que cuando hay grupos muy pequeños no se puede trabajar cooperativamente y el estudiante no tiene con quien realizar sus trabajos.

En cuanto al respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje como uno de los principios de “Escuela Nueva”, el 66, 66% de los maestros consultados considera que es posible hacer seguimiento individualizado a los estudiantes, dado que con las guías de aprendizaje los niños pueden avanzar a su propio ritmo, según sus necesidades e intereses. Sin embargo, el otro 33, 33% considera que no es tan favorable dado que esto multiplica el número de planeaciones de clase, pues además de los seis (6) grados que se atienden, dentro de cada uno de ellos por este principio se tienen subdivididos en varios niveles un mismo grado de enseñanza.

Al respecto, es bueno revisar lo planteado por el ente rector en materia educativa, cuando se dispuso que las aulas multigrado congregaran en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro. “Actualmente, gran parte de las 17 mil escuelas rurales en el país cuentan con esta modalidad de enseñanza, ya sea por baja matrícula, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso” (MEN 2017 p. s/n)

En general, sobre las particularidades abordadas para la enseñanza en las aulas multigrado de “Escuela Nueva”, se puede evidenciar que la percepción de los maestros sobre el nivel de favorabilidad es bajo, especialmente por la incidencias que éstas tienen en una atención de calidad de los estudiantes del grado primero, donde se demanda del maestro de mayor tiempo, trabajo y dedicación en el desarrollo de procesos de enseñanza complejos como el de la lectoescritura.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 14 Nivel de favorabilidad de las particularidades del aula multigrado.

4.2.2.7. Condiciones afectivas.

El componente afectivo, según Prieto y Fonseca (2009) tiene que ver con las respuestas o formas de manifestar las emociones, producidas en la persona, llevando a experimentar, estados de ánimo percibidos positivos o negativos, aspectos favorables o desfavorables; es decir, como tensión, ansiedad, miedo, desaprobación, sorpresa, disgusto, aceptación, alegría o felicidad.

En la tabla 15, se evidencia que al 83,3% de los maestros entrevistados les gusta desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad, y consideran ser persistentes ante las dificultades que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el 16.7 % de los consultados no se identifica con el rol de enseñar a leer y a escribir, lo realizan porque al trabajar en escuela multigrado sólo se cuenta con un maestro en cada sede educativa.

En este sentido, es importante precisar que la afectividad es un elemento fundamental en los procesos de enseñanza, dado que si el maestro no disfruta lo que hace, esa misma falta de motivación se le transfiere a los estudiantes. Henao (s/f) plantea que “El maestro debe transmitir en la experiencia de enseñar el goce del conocimiento” (p.1). En los procesos de enseñanza de la lectoescritura esto constituye un factor primordial, puesto que es necesario que los niños disfruten y descubran desde el disfrute de la literatura y la producción textual la importancia que tienen estas habilidades comunicativas en la vida diaria.

Tabla 15. Categorías de condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Desfavorables condiciones afectivas	2	16,7	16,7	16,7
Favorables condiciones afectivas	10	83,3	83,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

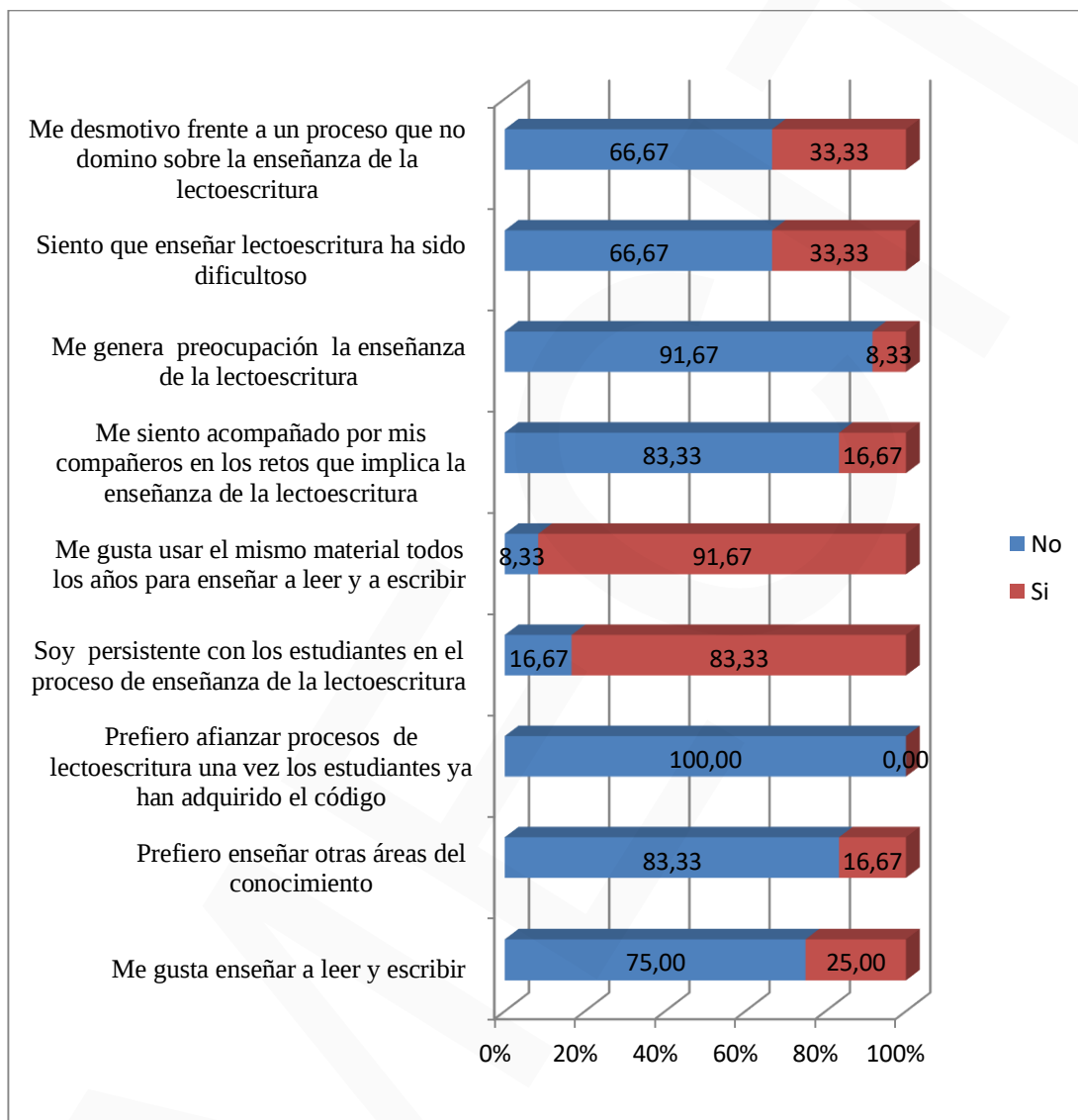
Cada uno de los ítems sobre las condiciones afectivas por las que se cuestionó a los maestros se describe a continuación:

La afectividad en este caso fue valorada por varios ítems en los cuales se preguntó por diferentes emociones que están presentes en los maestros cuando enseñan la lectoescritura en el primer grado. Entre los diferentes ítems, de acuerdo con la figura

15, resalta que sólo a un 25% le gusta enseñar a leer y a escribir, pero aun así un 83,33% de los docentes son persistentes ante las dificultades que se presentan el proceso. Por su parte, en las condiciones menos favorables sobresale que el 66,67% de los maestros se sienten desmotivados, cuando deben enfrentar un proceso de la lectoescritura que no dominan, solo el 33, 33% se sienten motivados. En cuanto al sentir sobre si la enseñanza de la lectoescritura es algo dificultoso el 33, 33% piensa que sí y el otro 66,67% que no. Finalmente, sólo el 16,67% de los maestros se sienten acompañados por sus compañeros en los retos que implica la enseñanza de la lectoescritura frente a un 83,33 que se sienten solos.

En este sentido, es importante subrayar dos aspectos: el primero, resaltar la importancia de tener una buena afectividad en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, en especial cuando se trabaja con los niños de primer grado, pues más allá de la tarea del maestro de lograr que los estudiantes adquieran un código y logren la decodificación de lectura, se busca en estos procesos que desde “El lenguaje del maestro, que constituye el medio fundamental de interacción en el proceso educativo, y que no es neutral, promueva en los alumnos un punto de vista sobre el mundo y sobre la actitud para pensar acerca de él” (Henao s/f. p.2).

El segundo aspecto, es la necesidad de estar en permanente actualización y conversación pedagógica con otros maestros, para que los procesos de enseñanza de la lectoescritura no se conviertan en una tarea aburrida y tediosa para el docente. Desde la formación permanente se logra que el maestro maneje apropiadamente las diversas técnicas, recursos, y métodos de comunicación necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes. De esta manera “Si el maestro es una persona organizada en sus ideas, segura, y bien documentada su palabra comunicará y movilizará a los alumnos hacia cambios significativos” (Henao s/f).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 15. Ítems de condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura.

4.2.2.8. Condiciones de opinión

De acuerdo con Amon, Denise; Arcides Guareschi, Pedrinho; Roso, Adriane; Veríssimo Veronese, Marília. (2014), se entiende por opinión “la situación multiindividual en la cual los individuos se expresan en favor o en contra a una condición, tema o una persona dada, de forma constante y más o menos intensa,

relacionada a la acción” (p 40). En esta investigación se tomó en cuenta la opinión que tienen los maestros frente a su preparación y experiencia, para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y determinar con ello el nivel de favorabilidad o desfavorabilidad.

En la tabla 16 se muestran los resultados obtenidos después de haber aplicado el programa Spss a las respuestas de los doce (12) docentes consultados. En ella se observa que en el porcentaje promedio de cada uno de los ítems respondidos, se evidencia que el 58,3% tienen una opinión favorable frente al papel que desempeñan en la enseñanza de la lectoescritura, mientras que el otro 41.7 % de los docentes no.

Tabla 16. Categorías de condiciones de opinión hacia la enseñanza de la lectoescritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desfavorables opiniones hacia la enseñanza	5	41,7	41,7	41,7
	Favorables opiniones hacia la enseñanza	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

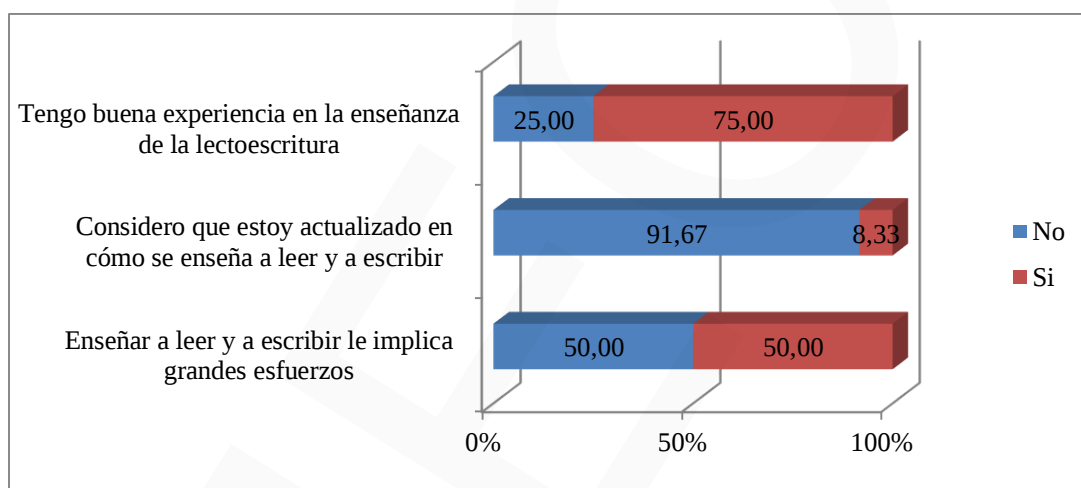
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

De acuerdo con la figura 16, se evidencia que el 50% de los maestros no les implica grandes esfuerzos la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero y el otro 50% opina lo contrario. Una cifra preocupante es que sólo el 25% de los maestros considera tener buena experiencia en la enseñanza de la lectoescritura, mientras que el 75% respondió no tener la experiencia apropiada.

En cuanto a su opinión frente al nivel de actualización que tienen en diferentes didácticas para la enseñanza de la lectoescritura, sólo el 8,33% piensa que esta actualizado y la preocupante cifra de 91,66% considera que no están actualizados

frente a cómo enseñar a leer y a escribir, acorde con los lineamientos del sistema educativo y las demandas de la sociedad actual.

A partir de esta opinión manifestada por los propios maestros, se puede deducir que los docentes requieren recibir formación, en relación a la enseñanza de la lectoescritura para fortalecer sus competencias y con ello, el nivel de percepciones favorables sobre la experticia para enseñar a leer y a escribir si se cuenta con las herramientas necesarias.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 16. Ítems de condiciones de opinión sobre la enseñanza de la lectoescritura

4.2.2.9. Condiciones de disposición hacia la enseñanza

De acuerdo con García (2008) “la disposición es considerada como causa o, mejor, condición de posibilidad de la libertad para hacer algo o tomar una decisión”. (p, 7). En la presente investigación se tomó en cuenta la disposición, con el propósito de determinar las actitudes que tiene los maestros para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y la disposición para aprender, que sería lo mismo que los deseos de mejorar la calidad de la enseñanza.

Tabla 17. Categoría de disposición hacia la enseñanza de la lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Desfavorables disposición hacia la enseñanza	3	25	25	25,0
Favorables disposición hacia la enseñanza	9	75	75	75,0
Total	12	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

En la figura 17 y tabla 17 se evidencia que el 100 % de los maestros entrevistados tienen una actitud de disposición favorable frente a buscar opciones de materiales y actividades para enseñar la lectoescritura; es decir, manifestaron estar dispuesto(a) a aprender a enseñar la lectoescritura desde diferentes metodologías, y consideran necesario aprender nuevas formas para enseñar a leer y escribir.

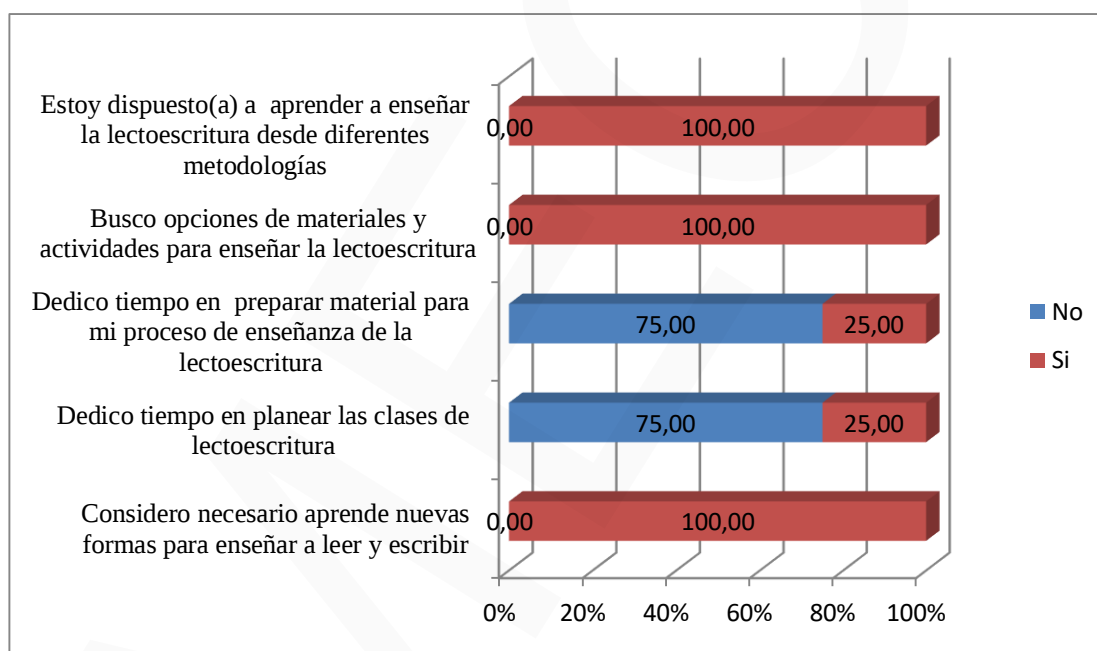
Con relación al tiempo que se dedica a planear las clases de lectoescritura y la organización del material para el proceso de enseñanza de la lectoescritura, sólo el 25% de los maestros consultados consideran que invierten el tiempo necesario para preparar material y para planificar las sesiones de enseñanza de lectoescritura.

En todos los niveles educativos, es importante contar con un maestro dispuesto a aprender y a mejorar los procesos de planificación de la enseñanza, en especial en educación básica primaria donde se requiere de tiempo y de creatividad para planear actividades que motiven a los niños hacia el aprendizaje. Al respecto Bohoslavsky (1986 como se cita en García 2014) argumenta que “El profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos” (p 283).

En las anteriores condiciones se evidencia la importancia de que el maestro rural se comprometa con los procesos de planificación de clases, y sea recursivo en el diseño de materiales de enseñanza de la lectoescritura. Un maestro que esté dispuesto a

aprender y fortalecer su conocimiento pedagógico y disciplinar, para promover nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Contar con un maestro dispuesto para planificar las clases, los materiales de enseñanza y que defina sus objetivos de enseñanza, es relevante y además un punto favorable para mejorar el proceso, porque desde allí se garantiza que los estudiantes puedan aprender significativamente, que se optimicen los tiempos para la enseñanza efectiva y que se elijan materiales de la más alta calidad.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 17. Ítems de condiciones de disposición hacia la enseñanza de la lectoescritura en primer grado.

4.2.2.10. Prácticas de aula

“Las prácticas de aula hacen referencia a los elementos de la realidad concreta y cotidiana de las dinámicas de clase que permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí” (Prieto, 1990, p.s/n). En esta condición se presenta el análisis correspondiente a las prácticas de aula que desarrollan

los maestros en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, destacando dos elementos fundamentales: estrategias de enseñanza y el uso de materiales.

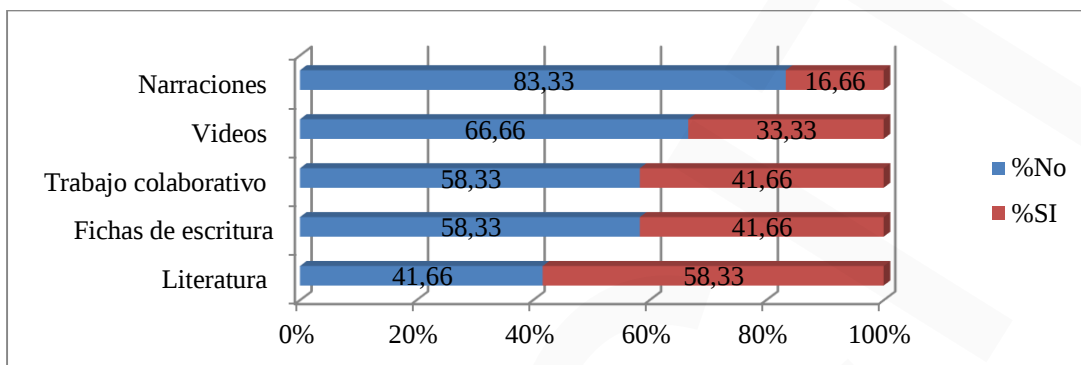
Las estrategias de enseñanza según Hernández & Guaraté (2018), se definen como “El conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional” (p.s/n). De las palabras de los autores citados se identifica la importancia de conocer y aplicar las estrategias de enseñanza, ya que involucran las diferentes acciones que el maestro debe cumplir.

Las estrategias de enseñanza tienen diferentes propósitos y finalidades. Según la intencionalidad pedagógica, pueden enfocarse en la motivación, en la cognición o en las interacciones de aula. En la presente investigación se tomaron en cuenta las estrategias de enseñanza con el propósito de conocer cuáles son las más usadas en las prácticas de los docentes para motivar a los niños en los procesos de la lectoescritura y para desarrollar cognitivamente ambos procesos.

a. Estrategias de enseñanza enfocadas en la motivación de los procesos de lectoescritura

A continuación se describen las estrategias que más desarrollan los maestros en el aula para motivar a los niños de primer grado al desarrollo de los procesos de lectoescritura. La información se presenta con las respuestas brindadas por los maestros, aun teniendo presente que hay confusiones conceptuales, por parte de ellos frente a la diferencia que hay entre una estrategia, medios y recursos.

De acuerdo con la figura 18, al consultar a los maestros sobre ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que más utilizan para motivar a los niños al aprendizaje de la lectoescritura? sus respuestas más comunes fueron: la literatura, las fichas, el trabajo colaborativo, los videos y las narraciones. La literatura es usada por el 58,33% de los maestros, las fichas de escritura y el trabajo colaborativo por el 41,66%, los videos por el 33,33% y las narraciones con 16,66%.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 18. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para motivar a los niños hacia el aprendizaje de la lectoescritura.

b. Estrategias de enseñanza para la escritura

Las estrategias de enseñanza de la escritura en la escuela por muchos años, se han enmarcado en que los estudiantes aprendan el código escrito de manera memorística. Sin embargo, los principios relacionados con la escritura se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de por qué es importante aprender a escribir y de cómo la escritura llega a ser significativa. De acuerdo con Orellana (s/f) cuando se logra hacer de la escritura un proceso centrado en la significación, los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral en la cultura.

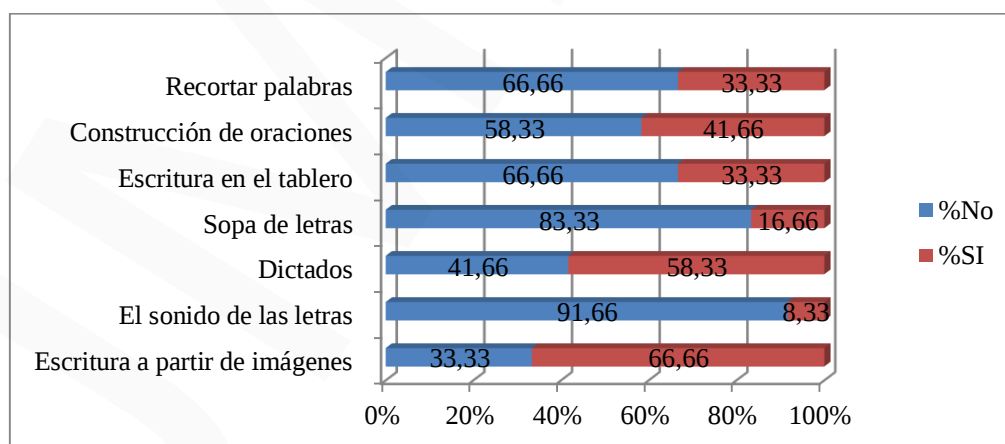
De acuerdo con la figura 19, al consultar a los maestros sobre cuáles son las estrategias de enseñanza que implementan para enseñar la escritura en los niños de primer grado, sus respuestas comunes fueron: Escritura a partir de imágenes, el sonido de las letras, los dictados, las sopas de letras, la escritura en el tablero, la construcción de oraciones y el recortar palabras. La escritura a partir de imágenes es usada por el 66,66% de los maestros, los dictados por el 58,33 %, la construcción de oraciones por el 41,66 %, la escritura en el tablero por el 33,33%, la sopa de letras por el 16,66% y el sonido de las letras por el 8,33%.

A partir de esa información se puede precisar que más allá de ser estrategias, las actividades y recursos usados por los maestros en mayor medida, son la escritura a

partir de imágenes y los dictados. Estas estrategias ancladas en los métodos tradicionales, evidencian que la escritura se desarrolla desde un modelo prescriptivo donde lo que más importa es la adquisición del código, más allá de la significación.

Otras estrategias que manifiestan los maestros utilizar, pero que en realidad son más actividades ligadas a los procedimientos de algunos métodos sintéticos (alfabético, fonético y silábico) de enseñanza, como lo son la construcción de oraciones, la escritura en el tablero, las sopas de letras y el uso de los sonidos de las letras, evidencian un reduccionismo de la escritura a los aspectos formales y un enfoque de las estrategias de enseñanza centrados en la ejercitación y la memorización.

Desde esta perspectiva, se infiere que las estrategias implementadas por los maestros en el aula y que se confunden muchas veces con actividades de enseñanza, distan de estar en el marco de prácticas de aula que promuevan una enseñanza estructurada con un enfoque y un método de enseñanza, pues de acuerdo con (Prieto, 1990) “Las prácticas de aula pueden ser entendidas como el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes (p 10).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 19. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para enseñar la escritura en los niños de primer grado.

c. Estrategias de enseñanza de la lectura

En la enseñanza de la lectura se involucran diferentes estrategias, que tienen como propósito la decodificación y la comprensión de lo que se lee. Para Palincsar y Brown (1984 como se cita en Solé 2006), el proceso de lectura no sólo depende de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, sintaxis (...)) también son imprescindibles “Las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (p. 61)

En este sentido es importante conocer cuáles son las estrategias más usadas por los maestros en el grado primero, atendiendo a los planteamientos de Mora (2009), quien expone que las estrategias de enseñanza se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente o facilitador para orientar la enseñanza con el objetivo de promover el aprendizaje significativo de sus alumnos.

La figura 20, muestra que al consultar a los maestros sobre cuáles son las estrategias de enseñanza que implementan para enseñar la lectura en los niños de primer grado, sus respuestas comunes fueron: lectura de imágenes, asociación palabra – imagen, descomposición silábica, reconocimiento de fonemas, lectura de palabras y frases cortas y fichas de lectura. La lectura de imágenes es usada por el 58,33% de los maestros, las fichas de lectura por el 41,66%, el reconocimiento de fonemas y la asociación palabra – imagen obtuvo un 33,33% y la lectura de palabras y frases cortas un 25%.

A partir de esa información, se puede inferir que una de las estrategias más empleadas por los docentes es el uso de la imagen y las fichas de lectura. Estas estrategias evidencian la preferencia de los maestros en trabajar la lectura desde el desarrollo de fichas donde se asocian imágenes y palabras. En las fichas de lectura predominan actividades como secuencias de imágenes, para ordenar y colorear

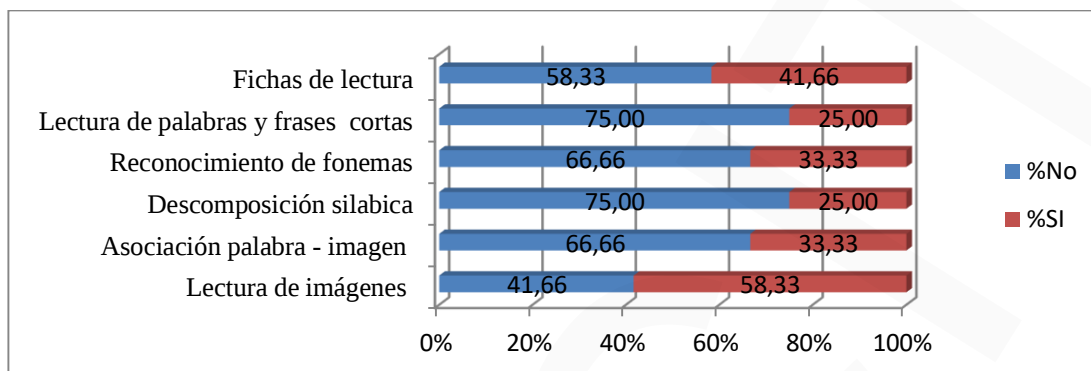
palabras y frases a partir de una letra del alfabeto, así como textos cortos donde se resalta una letra en varias palabras, entre otras.

Otra de las estrategias utilizadas por los maestros, aunque con menor porcentaje según la información recolectada es el “uso del sonido de las letras”, reconocido dentro de la enseñanza de la lectoescritura como “la fonética” y que hace parte de la conciencia fonológica. Desde “el sonido de las letras” los maestros enseñan a los estudiantes a identificar los fonemas de cada letra y luego a juntarlos en sílabas, para llegar a la formación de las palabras.

Esta estrategia, aunque no fue expuesta en la entrevista por un gran porcentaje de los maestros, en las observaciones de clase que se realizaron, se evidenció que en un 75% de ellos reiteraban en los estudiantes cómo se pronunciaban las letras, cómo sonaban al juntarlas con las vocales y cómo después de formar las sílabas se podían unir para formar las palabras. Es decir, es el empleo del método sintético.

Desde las estrategias planteadas por los maestros para enseñar a leer se evidenció una tendencia enmarcada en el propósito de lograr la decodificación; en otras palabras, dar el sonido adecuado a cada letra e identificar la palabra como una unidad con sentido. Mientras que en la fluidez lectora se considera importante leer con ritmo, entonación y precisión. Estas estrategias si bien desarrollan habilidades en torno a la lectura, dejan de lado la construcción de significados y del sentido que tiene la lectura como practica socio-cultural. De ahí que sea necesario el fortalecimiento de las prácticas de aula para lograr tal propósito:

La práctica de aula, implica el quehacer docente, para acompañar u orientar a las y los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos (Prieto, 1990, p.10)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 20. Estrategias de enseñanza que implementan los maestros para enseñar la lectura en los niños de primer grado.

d. Materiales y recursos

Los materiales y recursos educativos son fundamentales en el proceso de enseñanza; sin embargo, la planificación de los mismos debe cumplir, de acuerdo con lo expresado por Rodríguez (2005) y Díaz (1996), una función estrictamente didáctica, en la que los materiales estén en armonía con los objetivos, para que cumplan una función facilitadora del aprendizaje y que además sirvan de apoyo al profesor, secundando la práctica docente en aras de conseguir los aprendizajes y los objetivos deseados.

En la enseñanza de la lectoescritura, la diversidad de materiales es importante para desarrollar la motivación y el aprendizaje en los niños; sin embargo, esta dotación debe cumplirse de forma planificada y sistematizada por parte del docente. Al respecto, Doménech y Viñas (1997) plantean que la función básica de los materiales, es la de complementar y servir de base a la actividad educativa que se desarrolla en cualquier espacio educativo.

La figura 21, muestra los resultados de la consulta a los maestros sobre los materiales y recursos usados en las prácticas de aula para la enseñanza de la lectoescritura, sus respuestas comunes fueron: Rótulos de palabras, rompecabezas, loterías, dóminos, moldes de letras, fichas, material concreto, cuentos, envolturas y

otros. Las loterías son usadas por el 58,33 % de los maestros, las fichas por el 50%, los rótulos de palabras, los rompecabezas y las envolturas por el 33%, los moldes de letras, los dominós y el uso de material concreto como plastilina por el 25%, los cuentos por el 16,66% y otros materiales o recursos el 16%.

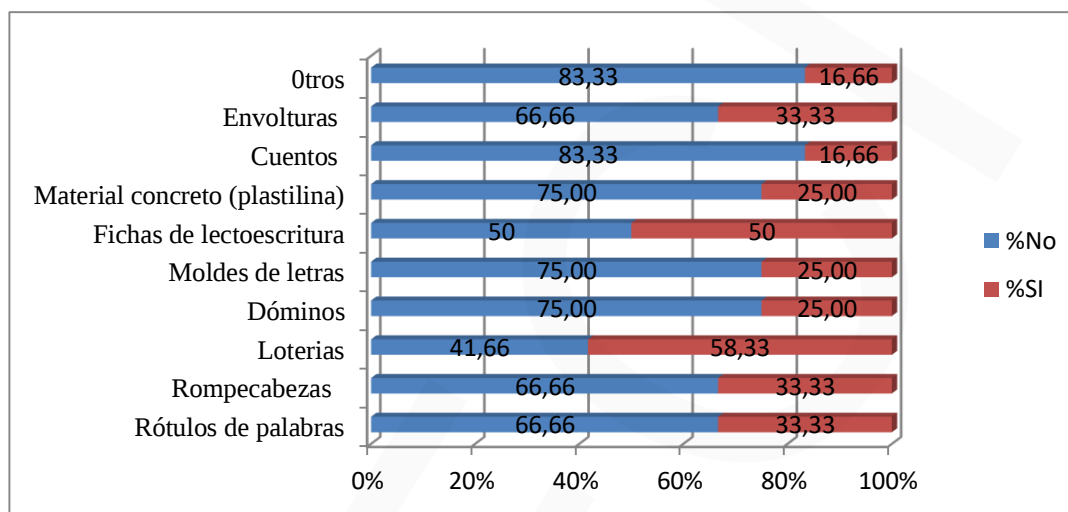
La información ahí presentada permite evidenciar que entre los materiales más usados por los maestros están las fichas de lectoescritura, las loterías, los rompecabezas, los rótulos de palabras y las envolturas. Las fichas están en el primer lugar puesto que a partir de allí los maestros desarrollan diferentes actividades que permiten el reconocimiento del código alfabético, la estructuración de la escritura en sílabas y palabras y la decodificación de lectura.

Los materiales como loterías, rompecabezas, rótulos, envolturas y otros materiales no mencionados por los maestros como carteleras, afiches, cartillas son recursos que emplean los maestros para variar las clases, pero enfocados en el mismo principio, el alfabético, en la decodificación y la automatización de los procesos de lectura y escritura.

En perspectiva de la información recolectada también se puede decir, que los maestros con frecuencia recurren al mismo material todos los años para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Esa repetición de materiales y recursos limita la posibilidad de optimizar los elementos del medio, para enfocarlos y ponerlos al servicio de la enseñanza. Al respecto, comenta Gassó (2005) que en la enseñanza “Los materiales deberían ser bien variados para que los niños puedan tener experiencias distintas y ricas, de manera que fomenten el aprendizaje de todo tipo de contenidos, la autonomía y la interacción” (p. 81).

También hay que profundizar con los maestros en todas las posibilidades y variedad de formas de usos, que tienen diferentes recursos educativos y materiales de enseñanza, para motivar y diversificar el aprendizaje de los niños y niñas frente a la lectoescritura. Ruiz y García (2001) con relación a ello plantean la falta de formación

específica, que tienen muchos docentes a la hora de utilizar los diferentes materiales en la enseñanza, además de las distintas posibilidades de uso que se puede hacer del mismo material para conseguir distintos objetivos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 21. Materiales y recursos usados por los docentes en las prácticas de aula para la enseñanza de la lectoescritura

4.2.2.11. Condiciones laborales: formación permanente y continua en “Escuela Nueva”

La formación permanente o formación continua de los maestros de acuerdo con Vezub, (2007) ha sido ubicada como elemento central de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad. “Varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa y eje principal de la renovación de los modelos de enseñanza” (Aguerrondo, 2004, p 3).

En la presente investigación la formación permanente se estimó desde dos componentes: En el primero de ellos se valoró el nivel de actualización de los maestros en el campo disciplinar del área de lenguaje y en el segundo, se tomó en cuenta la formación continua de los docentes en la metodología de “Escuela Nueva”. A continuación se muestran los resultados de esa consulta:

Actualización en el conocimiento disciplinar del área de lenguaje.

La formación continua en el campo disciplinar hace referencia al fortalecimiento de las competencias del maestro en lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar. La formación disciplinar se refiere al “conocimiento profesional del maestro en contenidos constitutivos de las disciplinas escolares y que incluye la reorganización, adaptación, transformación o transposición de un conocimiento que ha sido dispuesto para ser enseñado” (Ortega, 2017, p.45)

Desde esta condición se buscó indagar en los maestros que enseñan lectoescritura en escuelas rurales en la metodología de “Escuela Nueva”, cuáles son sus necesidades de formación en el campo disciplinar, obteniendo los siguientes resultados:

De acuerdo con lo recopilado y mostrado en la figura 22, las necesidades más apremiantes en los procesos de actualización de los maestros de escuelas rurales, se concentran en el fortalecimiento de los métodos de enseñanza de la lectoescritura con un 100%, y el aprovechamiento de los materiales educativos del modelo de “Escuela Nueva” como son las guías de aprendizaje, también con un 100% .

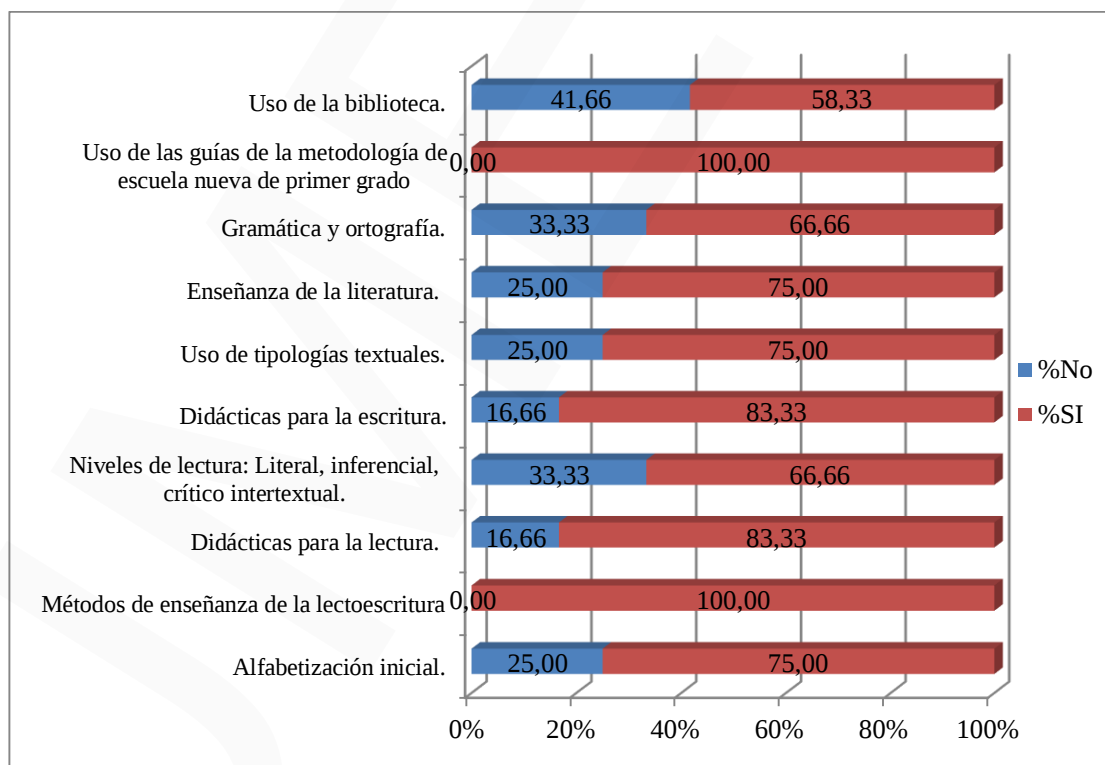
De igual forma, la actualización en didácticas de lectura y escritura reúne la necesidad de un 85% de los maestros consultados, seguidos del fortalecimiento del conocimiento en uso de tipologías textuales, enseñanza de la literatura y alfabetización inicial donde la necesidad se manifiesta con un 75%. Ambos porcentajes bastantes elevados, demostrando la marcada necesidad en el conocimiento disciplinar.

Por último, en un menor porcentaje pero también por encima del 50% de los maestros, manifestaron la necesidad de actualización en gramática, ortografía y en manejo de los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico con un 66% , además de considerar que requieren conocer el uso de la biblioteca escolar ya que obtuvo un 58,33%.

En este sentido, se puede evidenciar la alta demanda que presentan los maestros en aspectos que son prioritarios y trascendentales, para desarrollar los procesos de

lectoescritura en los niños. La actualización de los maestros rurales en lengua castellana no muestra ningún aspecto fuerte. En un modelo de educación rural donde los maestros son monodocentes y les corresponde la enseñanza de todas las áreas, es muy prioritario que puedan estar en actualización permanente.

A las necesidades de capacitación que no se vienen desarrollando en los últimos años por parte del Ministerio de Educación ni del programa de “Escuela Nueva”, se suma que en las bases de la formación de los maestros que se desempeñan en ese programa, muchos de ellos sólo tienen formación complementaria de dos (2) años, son débiles frente al conocimiento de la enseñanza de la lectoescritura. De acuerdo con el segundo Informe del Preal (2001, p. s/n) “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 22. Aspectos en los cuales los docentes requieren actualización para la enseñanza de la lectoescritura.

Formación permanente en “Escuela Nueva”

De acuerdo con Vezub (2007), “no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno o entes del Estado referentes a educación, que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio” (p 3). En este sentido, se preguntó a los maestros sobre los espacios de formación en los que ha participado y se obtuvieron los resultados explicados a continuación.

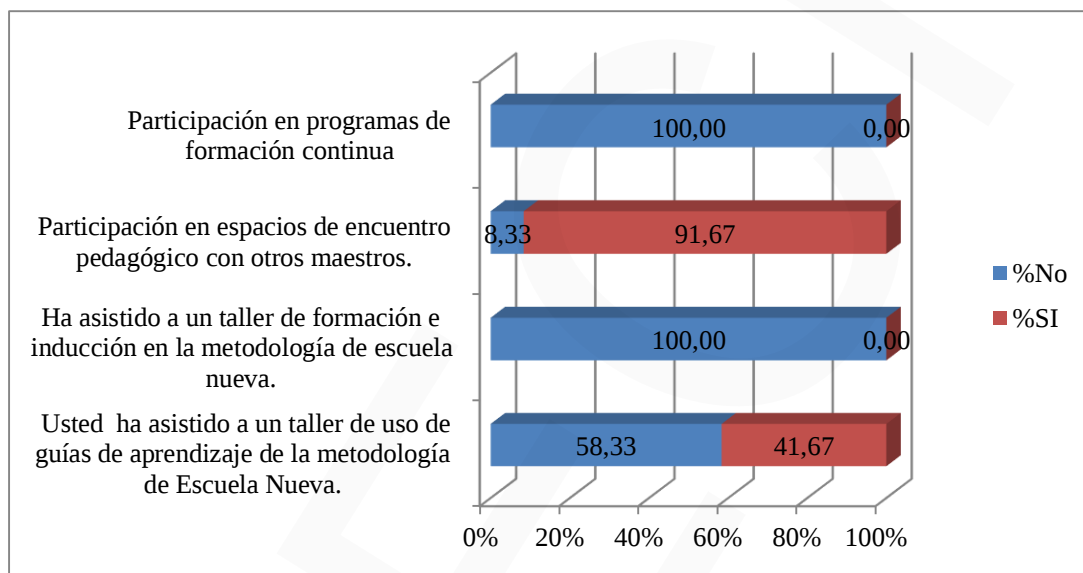
De acuerdo con las respuestas de los consultados y mostradas en la figura 23, la formación continua de los maestros en la metodología de “Escuela Nueva” es baja. El 100% de los maestros no participa de programas de formación continua del departamento ni del Ministerio de Educación, no han asistido a talleres de formación e inducción en la metodología de “Escuela Nueva” y sólo el 41, 67% ha asistido a talleres sobre el uso de las guías de metodología de ese programa.

Sin embargo, pese a los resultados arriba presentados, una de las fortalezas del grupo consultado es la participación del 100% de los maestros, en encuentros de formación pedagógica, a través de la estrategia de los “Microcentros Rurales”. En estos espacios los maestros desarrollan actividades de gestión para organizar papelería, fortalecer el trabajo comunitario y realimentar el currículo de “Escuela Nueva”.

En los programas de actualización docente rural, la formación permanente es necesaria no sólo en el campo disciplinar y didáctico, sino también en torno a la metodología de “Escuela Nueva”, para poder afrontar día a día las necesidades de la educación en escuela multigrado. “Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores” (Diker y Terigi, 1997, p. 65).

En este sentido, a los maestros sin importar si es del sector urbano o rural ante un mundo globalizado y competitivo, ha de permitírsele la más alta formación integral,

en aras de “Comprender las nuevas complejidades de las condiciones de trabajo, entendidas éstas como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes”. (Robalino 2005, p. 20).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Figura 23. Formación permanente en la metodología de “Escuela Nueva” para la educación rural.

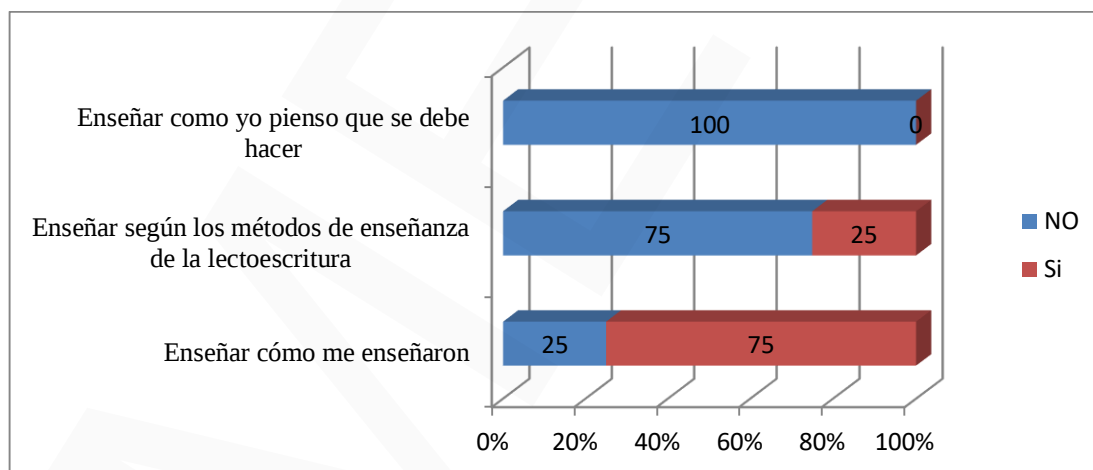
4.2.2.12. Condiciones personales para la enseñanza

Las condiciones personales para la enseñanza aluden a aptitudes, motivación, estilos de enseñanza y otras diferencias que existen entre los maestros para desarrollar su labor. En la figura 24, se muestran los resultados obtenidos de la consulta a los docentes por la forma cómo enseñan a leer y a escribir en primer grado. El 75% respondió que enseñan cómo le enseñaron sus maestros, el otro 25% ante la interrogante contestó que enseñan según los métodos de enseñanza y el 0% lo hacen como ellos piensan que debería hacerse.

Esa información evidencia que los maestros entrevistados en su mayoría desarrollan la enseñanza de la lectoescritura, replicando aquellas prácticas de aula con las que sus maestros les enseñaron a ellos. Una de las razones para esas respuestas, es

por la falta de formación en el área de lengua castellana, pues de acuerdo con la información aportada por los docentes, ninguno ha cursado una licenciatura sobre el área y, la formación continua que han recibido para actualizarse en este campo es insuficiente.

De esta manera, muchos de los docentes de escuelas rurales terminan desarrollando los procesos de enseñanza de la lectoescritura tal y como sus maestros se lo enseñaron, o como observan que se viene haciendo de manera tradicional en la escuela. Esta situación ha sido comprobada por estudios ya clásicos como los de Zeichner (1981), Terhart (1987), Contreras (1987) y otros un poco más recientes como el de Bullough (2000), quienes han demostrado casi sin excepción, que el contacto de los maestros recién recibidos con la práctica escolar lleva a la adaptación de los novatos a las estructuras y rutinas escolares vigentes.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

Figura 24. Condiciones personales para la enseñanza de docentes rurales en la metodología de “Escuela Nueva”

4.2.3. Comparación de los grupos en función de las condiciones encontradas

Se presenta a continuación el análisis correspondiente al tercer objetivo específico de la investigación, el cual es: “Comparar a los docentes de acuerdo con los métodos que emplean en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en la educación

básica primaria”. En un grupo se ubicaron los que enseñan a partir de métodos sintéticos y en el otro, los que lo hacen empleando métodos analíticos.

Para procesar los datos obtenidos desde la matriz de análisis y la encuesta realizada a cada uno de los maestros, se tuvo en cuenta todas las condiciones y se agruparon en una tabla comparativa (Anexo C) para ver cómo se distribuían en los casos de estudio, luego se construyó una data con parámetros de ausencia-presencia (puntaje 0,1). Por el nivel de medición nominal, se realizó un cálculo con el paquete estadístico Spss a través del Chi cuadrado de Pearson (χ^2), con ello se logró determinar el nivel de significación de las diferencias entre los grupos, con respecto a los aspectos comparados.

A continuación se presentan primero las condiciones que no arrojaron diferencia entre los grupos y, seguidamente, las que sí presentan marcadas diferencias entre los dos grupos sujetos de la comparación.

4.2.3.1. Factores que no tienen diferencia en los grupos.

Estas condiciones hacen referencia a aquellos aspectos que son similares entre los grupos, las cuales son descartadas en el estadio explicativo como posibles causas.

En la tabla 18, se listan los aspectos de cada una de las condiciones donde no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de maestros, que emplean métodos sintéticos y analíticos para la enseñanza de la lectoescritura, lo cual significa que dichos aspectos probablemente no están influyendo en que los maestros se inclinen por desarrollar unos u otros métodos de enseñanza.

De acuerdo con lo presentado en la tabla 18, se puede evidenciar que en las condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura, las respuestas con relación a motivación, persistencia, deseo de actualización, trabajo en equipo y dedicación a la preparación de las clases no hubo diferencia entre los dos grupos de

maestros, entre los que trabajan la enseñanza de la lectoescritura con métodos sintéticos y los que la desarrollan con métodos analíticos.

Todos consideran dedicar tiempo a la planeación de sus materiales de enseñanza, son persistentes ante las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y, expresan sentirse solos para afrontar los retos que representan realizar la enseñanza de la lectoescritura cada día en el método de “Escuela Nueva”

En cuanto a los indicadores relacionados con el reconocimiento de diversos aspectos sobre metodología de “Escuela Nueva”, no hay diferencias significativas frente a los maestros de un grupo y el otro. Con relación al reconocimiento de los planes de estudio para la enseñanza de la lectoescritura en ese currículo particular, así como el uso de las guías de ese programa para la enseñanza de la lectoescritura, ya que ambos grupos de docentes manifiestan desconocerlo y consideran que el material del que dispone la “Escuela Nueva” para apoyar los procesos de enseñanza no es pertinente ni apoya su labor pedagógica.

Finalmente, frente a la participación en espacios de encuentro con otros maestros, ambos grupos manifestaron asistir activamente en encuentros en la estrategia de microcentros, con fines administrativos y de gestión, donde se dan prioritariamente informes de calificaciones, matriculas, alimentación escolar entre otros. En cuanto a la asistencia a talleres de uso de guías de aprendizaje de la metodología de “Escuela Nueva”, en ambos grupos ninguno de los maestros ha asistido a espacios de formación sobre ese modelo.

Tabla 18. Factores que no tienen diferencia en los grupos

Criterios		Nivel de signif
Formación académica	Licenciado en educación básica	0,248
	Maestría en educación	0,005
Experiencia en educación	Experiencia en primaria	0,7
	Experiencia en multigrado	Constante
Condiciones afectivas hacia la enseñanza de la lectoescritura	Soy persistente con los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura	0,371
	Me gusta usar el mismo material todos los años para enseñar a leer y a escribir	0,546
	Me siento acompañado por mis compañeros en los retos que implica la enseñanza de la lectoescritura	0,371
	Me desmotivo frente a un proceso que no domina sobre la enseñanza de la lectoescritura	0,157
	Considero que estoy actualizado en cómo se enseña a leer y a escribir	0,07
	Tengo buena experiencia en la enseñanza de la lectoescritura	0,248
	Considero necesario aprender nuevas formas para enseñar a leer y escribir	
Percepción sobre la metodología de escuela nueva	Conoce el método de cómo enseñar a leer y a es	0,371
	Considera que las guías de aprendizaje apoyan su tarea en la enseñanza de la lectoescritura	0,371
	Participación en espacios de encuentro con otros maestros	0,735
	Asistencia a taller de uso de guías de aprendizaje de la metodología de Escuela Nueva	0,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

4.2.3.2. Condiciones en las cuales sí hay diferencias en los dos grupos

Estas condiciones son las que podrían estar presentes en los maestros que, emplean los métodos sintéticos y los que utilizan los analíticos en la enseñanza de la lectoescritura de manera diferente. En la tabla 19 se muestran las condiciones en las cuales se encontraron divergencias significativas entre los maestros que emplean un método u otro.

Tabla 19. Factores que hacen diferentes a los grupos de maestros en los métodos de enseñanza de la lectoescritura

Criterios		Nivel de significancia
Formación	Maestría en educación	0,005
Conocimiento pedagógico	Información	0,001
	Comprensión	0,001
	aplicación	0,001
Actitud hacia la enseñanza de la lectoescritura	Me gusta enseñar a leer y escribir	0,001
	Prefiereo enseñar otras áreas del conocimiento	0,001
	Prefiero afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya han adquirido el código	0,001
	Me genera preocupación la enseñanza de la lectoescritura	0,001
	Siento que enseñar lectoescritura ha sido dificultoso	0,001
	Enseñar a leer y a escribir implica grandes esfuerzos	0,001
	Dedico tiempo en planear las clases de lectoescritura	0,01
	Dedico tiempo en preparar material para mi proceso de enseñanza de la lectoescritura	0,001
	Enseño la lectoescritura como yo aprendí	0,001
Condiciones personales	Enseño la lectoescritura según los métodos de enseñanza	0,001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 19, los posibles criterios que diferencian a los maestros que emplean métodos de enseñanza sintéticos o analíticos son: la formación, el conocimiento pedagógico, las actitudes hacia la enseñanza y las condiciones personales. Cada una de las anteriores condiciones se desagrega y explican de forma detallada a continuación:

4.2.3.2.1. Formación profesional

Los resultados obtenidos en relación a la formación profesional de los dos grupos de maestros que emplean métodos sintéticos y analíticos en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, se presenta a continuación:

Tabla 20. Comparación entre los grupos con respecto a formación profesional de los maestros

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Ultimo nivel de formación	Especialista	0	9	9
	Maestría	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	1	,005		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Al comparar el nivel de formación profesional en los dos grupos de maestros que emplean métodos de enseñanza diferentes en la enseñanza de la lectoescritura, se encontró que los docentes que emplean métodos sintéticos, su último nivel de formación es el de especialista, mientras que los maestros que emplean métodos analíticos, el último nivel de formación es el de maestría.

a. Conocimiento pedagógico

Al comparar en los dos grupos de maestros los niveles de conocimiento pedagógico de contenido sobre la enseñanza de la lectoescritura en cuanto a información, comprensión y aplicación se encontró lo siguiente:

Información

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 21 al comparar los dos grupos de maestros; es decir, los que emplean los métodos sintéticos y los que utilizan los métodos analíticos, se encontraron diferencias significativas. El grupo de maestros que emplea métodos analíticos es el que posee mayor información, sobre aspectos conceptuales y sobre la enseñanza de la lectoescritura; mientras, que los docentes que utilizaron los métodos sintéticos poseen baja información al respecto.

Tabla 21. Comparación entre los grupos con respecto a la información que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Información en la enseñanza de lectoescritura	Bajo conocimiento de aspectos conceptuales	0	9	9
	Alto conocimiento de aspectos conceptuales	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Comprensión

En cuanto a la comprensión, tal y como se presenta en la tabla 22, se encontró una diferencia muy marcada y por lo tanto significativa, ya que los maestros que emplearon métodos analíticos demostraron una alta comprensión de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el grado primero, mientras que los docentes que aplicaron métodos sintéticos presentaron un bajo nivel de comprensión.

Tabla 22. Comparación entre los grupos con respecto a la comprensión que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura.

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Comprensión en la enseñanza de la lectoescritura	Baja comprensión de los procesos enseñanza	0	9	9
	Alta comprensión de los procesos enseñanza	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Aplicación

Por último, en cuanto a la aplicación del conocimiento, los resultados de la tabla 23 permiten evidenciar que los maestros que emplearon métodos analíticos, poseen una alta aplicación de los conocimientos para la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero, mientras que los que utilizaron métodos sintéticos tienen una baja aplicación de los conocimientos pedagógicos de contenido en lectoescritura.

Tabla 23. Comparación entre los grupos con respecto a la aplicación del conocimiento que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Aplicación en la enseñanza de la lectoescritura	Baja aplicación de conocimientos pedagógicos	0	9	9
	Alta aplicación de conocimientos pedagógicos	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)

Tabla 23. Comparación entre los grupos con respecto a la aplicación del conocimiento que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Aplicación en la enseñanza de la lectoescritura	Baja aplicación de conocimientos pedagógicos	0	9	9
	Alta aplicación de conocimientos pedagógicos	3	0	3
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

4.2.3.3. Condición afectiva

Los resultados obtenidos en relación a las condiciones afectivas que rodean a los grupos de maestros, en el que unos emplean métodos sintéticos y los otros métodos analíticos en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, se presentan a continuación:

Tabla 24. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Prefiero enseñar otras áreas del conocimiento	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 24 en la pregunta realizada a los maestros sobre “Si prefería enseñar en otras áreas del conocimiento diferentes a la lectoescritura”, al comparar las respuestas entre los maestros que emplearon métodos sintéticos y los que aplicaron los analíticos, se encontró que los primeros, no tienen

preferencia por enseñar otras áreas del saber, es decir se sienten bien enseñando la lectoescritura, mientras que los segundos si les gustaría enseñar otras áreas.

Tabla 25. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Prefiero afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya han adquirido el código	No	3	0	3
	Si	0	9	9
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Por otra parte, en la tabla 25 se muestran los resultados a la pregunta realizada a los maestros sobre “Si prefería afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya habían adquirido el código, al comparar las respuestas entre los dos grupos de maestros; es decir, los que emplearon métodos sintéticos y los que lo hicieron con los analíticos, se encontró que los primeros, prefieren afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya habían adquirido el código mientras que los segundos les gusta trabajar en la enseñanza de la lectoescritura desde el aprendizaje del código.

Tabla 26. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Me genera preocupación la enseñanza de la lectoescritura	No	3	0	3
	Si	0	9	9
Total		3	9	12

Tabla 26. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Me genera preocupación la enseñanza de la lectoescritura	No	3	0	3
	Si	0	9	9

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Con relación al cuestionamiento realizado a los maestros sobre: “Si les generaba preocupación la enseñanza de la lectoescritura”, en la tabla 26 se evidencia que al grupo de maestros que desarrollaron métodos de enseñanza sintéticos sí les preocupa, mientras que los docentes de métodos analíticos no le genera preocupación enseñar la lectoescritura.

Tabla 27. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Siento que enseñar lectoescritura ha sido dificultoso.	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Frente al cuestionamiento realizado a los maestros de “Si se sentían que enseñar lectoescritura era dificultoso”, tal y como se presenta en la tabla 27, al comparar las respuestas, el grupo de maestros que desarrolla métodos de enseñanza sintéticos les parece que no es difícil enseñar los procesos de lectura y escritura en primer grado,

mientras que los maestros que desarrollan la enseñanza desde métodos analíticos les parece que sí es difícil la enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 28. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura.

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Enseñar a leer y a escribir le implica grandes esfuerzos	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

De igual forma, al comparar las respuestas de los maestros frente a la pregunta sobre: “Si enseñar a leer y a escribir le implica grandes esfuerzos”, acorde con la tabla 28, los maestros que emplearon métodos sintéticos sienten que no, que hace parte de un proceso habitual en la enseñanza, mientras que los maestros de métodos analíticos sienten que sí implica grandes esfuerzos.

Tabla 29. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Dedico tiempo en planear las clases de lectoescritura	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

De acuerdo con la tabla 29 en la pregunta realizada a los maestros: “Dedicó tiempo en planear las clases de lectoescritura”, al comparar las respuestas entre los maestros que emplearon métodos sintéticos y los que aplicaron métodos analíticos se encontró que los primeros, respondieron que no emplearon el tiempo suficiente para planear, mientras que los segundos consideran que sí lo hacen.

Tabla 30. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Dedico tiempo suficiente en preparar material para mi proceso de enseñanza de la lectoescritura	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

En cuanto a la pregunta realizada a los maestros sobre: “Dedico el tiempo suficiente en preparar material para el proceso de enseñanza de la lectoescritura”, al comparar los dos grupos de maestros, de acuerdo con las respuestas aportadas y mostradas en la tabla 30, los maestros que emplearon métodos sintéticos consideran que no dedican el tiempo suficiente para la preparación del material que van a utilizar en sus clases de lectoescritura, mientras que los segundos consideran que sí le dedican el tiempo que merece.



4.2.3.4. Condiciones de percepción personal sobre la enseñanza de la lectoescritura

De los grupos de maestros, en el que unos emplean métodos sintéticos y los otros métodos analíticos en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, se presenta a continuación:

De acuerdo con las respuestas aportadas a la pregunta realizada a los maestros sobre: “Si enseña a leer y escribir como ellos aprendieron de sus maestros”, en la tabla 31 se muestra que al comparar las respuestas entre ambos grupos, se encontró que los docentes que emplearon métodos sintéticos, reconocen que sí enseñan cómo sus maestros les enseñaron la lectoescritura a ellos, mientras que el grupo que lo hace con métodos analíticos, opina que no lo repite.

Tabla 31. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones de percepción personal que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		Métodos de enseñanza		Total
		Analítico	Sintético	
Enseño la lectoescritura como yo aprendí	No	3	0	3
	Si	0	9	9
Total		3	9	12

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

En cuanto a la pregunta realizada a los maestros si “Enseñan la lectoescritura según los métodos de enseñanza”, de acuerdo con la tabla 32 al comparar los dos grupos consultados, los docentes que emplearon métodos sintéticos consideran que no, mientras que los maestros que enseñaron con métodos analíticos consideran que sí siguen los métodos de enseñanza.

Tabla 32. Comparación entre los grupos con respecto a las condiciones afectivas que poseen los maestros para la enseñanza de lectoescritura

		métodos de enseñanza		Total
		analítico	Sintético	
Enseño la lectoescritura según los métodos de enseñanza.	No	0	9	9
	Si	3	0	3
Total		3	9	12

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,000 ^a	1	,001		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

4.2.4. Identificación de los factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

Para el objetivo específico cuatro destinado a “Identificar los factores que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el grado primero” se realizó el siguiente procedimiento:

1. Luego de identificados los factores en el estadio comparativo que marcaban las diferencias entre los docentes con respecto a los métodos de enseñanza utilizados, se organizaron estos factores en categorías más amplias.
2. Se construyó una tabla de datos con estas categorías dándole valores de 0 y 1 con un parámetro de presencia ausencia o alto y bajo.
3. Se hicieron los análisis con Spss para calcular el coeficiente de contingencia. Condiciones que diferencian significativamente a los maestros que enseñan desde métodos sintéticos y métodos analíticos.

Luego de obtenidas las condiciones donde se encontraron diferencias significativas, entre los grupos de maestros que desarrollaron la enseñanza de la lectoescritura con métodos sintéticos y analíticos, se agrupó la información a partir de cuatro (4) grandes categorías: Formación, conocimiento, actitud y percepciones. Cada una de ellas se explica a continuación:

4.2.4.1. La enseñanza desde la formación profesional

Esta condición abarcó las categorías referidas al tipo de formación de pregrado y de posgrado que tienen los maestros y que, les brinda la idoneidad suficiente para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Estas son:

- Normalista superior.
- Licenciados en educación.
- Especialistas en educación.
- Magister en educación.

Tabla 33. Factor de formación de los maestros

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Percepción de la enseñanza desde la formación	Ausente	0	9	9
	Presente	3	0	3
Total		3	9	12

Medidas simétricas

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,707	,001
N de casos válidos		12	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

4.2.4.2. Conocimiento pedagógico de contenido

En esta condición se presentan las categorías relacionadas con los niveles de dominio, que presentan los maestros en cuanto a **información, comprensión y aplicación** de conceptos relevantes al conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial. Estas son:

- Define diferentes elementos relacionados con la enseñanza.
- Identifica las concepciones de cada uno de los métodos de enseñanza de la lectoescritura
 - Caracteriza los métodos de enseñanza de la lectoescritura en correspondencia con los diferentes procedimientos que desde cada uno de ellos se utilizan
 - Caracteriza los contenidos de enseñanza, los elementos que compone un objetivo de enseñanza y un recurso didáctico.
 - Identifica que es un método, una técnica, un recurso instruccional y una actividad de enseñanza.
 - Infiere las posibles limitaciones de una teoría de aprendizaje.
 - Analiza el uso de la evaluación en función de los métodos de enseñanza empleados

- Relaciona diferentes tipos de contenido de enseñanza
- Relaciona los objetivos de enseñanza con los contenidos a enseñar
- Deduce las posibles actividades de enseñanza en función de un objetivo de enseñanza.
- Analiza los posibles recursos instruccionales de acuerdo con un objetivo de enseñanza
- Clasifica los diferentes contenidos de enseñanza.
- Infiere las características que debe tener un recurso didáctico.
- Reconoce cuales son los elementos necesarios para la formulación de un objetivo de enseñanza
- Resuelve que actividades desarrollar en una clase, acorde con un método específico de enseñanza de la lectoescritura
- Desarrolla la planificación de una clase atendiendo a los diferentes elementos que la componen.
- Desarrolla una planeación de clases haciendo uso de materiales educativos como las guías de aprendizaje de escuela nueva.
- Resuelve entre diferentes planteamientos si estos se refieren a actividades o a un objetivo de enseñanza.
- Planifica una clase para el grado primero atendiendo al desarrollo de un método de enseñanza de la lectoescritura

Tabla 34. Factor de conocimiento pedagógico de los maestros

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Conocimiento pedagógico en la enseñanza de la lectoescritura	Bajo	0	9	9
	Alto	3	0	3
Total		3	9	12

Medidas simétricas

Tabla 34. Factor de conocimiento pedagógico de los maestros

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Conocimiento pedagógico en la enseñanza de la lectoescritura	Bajo	0	9	9
	Alto	3	0	3
			Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia			,707	,001
N de casos válidos			12	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

4.2.4.3. Actitud hacia la enseñanza

En esta condición se agruparon los aspectos en categorías relacionadas con la disposición del maestro hacia la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial, tomando como referencia el grado primero. Estas categorías son:

- Prefiero enseñar otras áreas del conocimiento
- Prefiero afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya han adquirido el código.
- Me genera preocupación la enseñanza de la lectoescritura.
- Siento que enseñar lectoescritura ha sido difícil.
- Enseñar a leer y a escribir me exige grandes esfuerzos.
- Dedico tiempo en planear las clases de lectoescritura.
- Dedico tiempo suficiente en preparar material para el proceso de enseñanza de la lectoescritura

Tabla 35. Factor de actitud hacia la enseñanza de los maestros

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Actitud hacia la enseñanza	Baja	0	9	9
	Alta	3	0	3
Total		3	9	12

Medidas simétricas

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Actitud hacia la enseñanza	Baja	0	9	9
	Alta	3	0	3
			Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia			,707	,001
N de casos válidos			12	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020).

4.2.4.4. Percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura

Esta condición agrupa los aspectos relacionados con las percepciones que tienen los maestros sobre la forma como enseñan a leer y a escribir, teniendo presente que ninguno de ellos tiene una formación específica en el área de lengua castellana. Estas son:

- Enseño la lectoescritura como yo aprendí.
- Enseño la lectoescritura según los métodos de enseñanza.

Tabla 36. Factor de percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura

		Métodos de enseñanzas		Total
		Analítico	Sintético	
Percepción de la enseñanza desde la vivencia	Ausente	3	0	3
	Presente	0	9	9
Total		3	9	12

Medidas simétricas

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia		,707	,001
N de casos válidos		12	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados (2020)

Para dar respuesta, desde el estadio explicativo, al objetivo específico cinco (5) sobre “Estimación del impacto de las condiciones que inciden en los procesos de

enseñanza de la lectoescritura en los docentes rurales acompañados”, se buscó una relación causal entre los factores y la descripción del proceso de enseñanza de los docentes para explicar los factores y en base a eso, poder dar respuesta al último objetivo; es decir, construir el modelo teórico.

La primera condición que se ubicó fue la formación profesional: En esta condición se detectó que los maestros, que tienen alta titulación en maestrías son aquellos que, según lo percibido en las clases observadas, emplearon durante los procesos de enseñanza de la lectoescritura métodos analíticos.

La segunda condición que se ubicó fue el **conocimiento pedagógico de contenido**: Con respecto a esta condición los maestros que tienen mayor dominio de información, comprensión y aplicación del conocimiento, son aquellos que suelen adoptar en los procesos de enseñanza el desarrollo de métodos analíticos; por el contrario, quienes tienen un nivel más bajo emplearon métodos sintéticos.

La tercera condición incorporada son las **percepciones de enseñanza**: Esta surgió como consecuencia del alto o bajo conocimiento pedagógico sobre la enseñanza de la lectoescritura. Aquellos maestros que no tienen conocimiento del área enseñaron desde la empírico, replicando la forma como aprendieron en su infancia o como han observado que otros maestros enseñan, por lo que suelen emplear los métodos tradicionales de sus maestros de primero primaria. Aquellos que desempeñaron su labor de enseñanza, con base en el conocimiento pedagógico de contenido su percepción se centró en los métodos analíticos.

La cuarta y última condición que se ubicó fue la **Actitud hacia la enseñanza**: La actitud aparece ligada a las percepciones sobre la enseñanza, en el sentido de que aquellos que enseñan replicando las prácticas de sus maestros les suele parecer la enseñanza de la lectoescritura un proceso dificultoso, también suelen tener menor satisfacción al hacerlo por lo que prefieren enseñar otras áreas del conocimiento. Por

su parte, los maestros que enseñan a partir de su conocimiento pedagógico planifican mejor el proceso y disfrutan su trabajo.

Secuencia de relación entre los factores que inciden en la enseñanza de la lectoescritura. Modelo explicativo cíclico

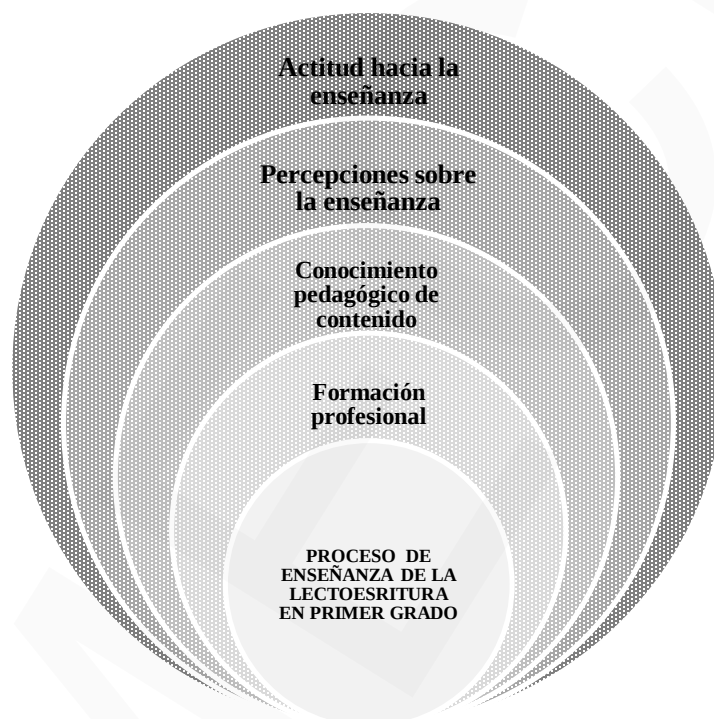


Figura 25. Secuencia de relación de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en primer grado de escolaridad
Fuente: Elaboración propia (2020)

4.2.5. Estadio explicativo de modelo teórico: Explicación del modelo teórico en términos de las relaciones entre sus componentes

En los últimos tiempos las investigaciones sobre la lectoescritura han adquirido un papel relevante en la educación, al ser consideradas por numerosos estudios como unas de las habilidades básicas más importantes en el desarrollo del aprendizaje desde

que se nace hasta que se muere. De ahí que una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos en el mundo, ha sido la búsqueda de cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando que “Su adquisición y dominio se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo” (Montealegre y Forero, 2006 p.26)

En la presente investigación, donde se buscó identificar los factores que inciden en la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, de los centros educativos rurales con metodología de “Escuela Nueva”, se ha logrado desde el desarrollo del holotipo de la investigación explicativa (Hurtado, 2012), identificar una serie de condiciones que están presentes en los maestros cuando enseñan la lectoescritura, lo que ha permitido comprender el papel determinante que tiene la **formación profesional, el dominio del conocimiento pedagógico de contenido, las percepciones y la actitud** cuando se planea y desarrolla el proceso de enseñanza.

En este sentido, una de las primeras condiciones que inciden en los procesos de enseñanza de la lectoescritura es la formación docente, la cual según Chehaybar y Kuri (2003 como se cita en Arenas y Fernández 2009) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos: la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización del docente.

En Colombia, la formación profesional que tienen los docentes de básica primaria y que les brinda idoneidad para la enseñanza de la lectoescritura, sea del contexto rural o urbano, es de dos tipos: El primero, están los docentes con **formación inicial**, en los que se encuentran normalistas y los licenciados, éstos últimos, ya sea en el área de lengua castellana o con un énfasis en educación básica. El segundo tipo, son los docentes de formación avanzada quienes pueden tener especializaciones, maestría o doctorados. Esta relación se expresa en la siguiente figura 26



Figura 26. Formación profesional de los maestros que enseñan la lectoescritura en primer grado
Fuente: Elaboración propia (2020)

En Colombia, la formación inicial del maestro “Está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación.” (MEN, 2013, p.72). Por su parte, en la educación avanzada se busca oportunidades de desarrollo profesional, que permiten a los profesores enriquecer sus conocimientos y competencias a lo largo de sus carreras, centradas en aspectos legales, curriculares, académicos, administrativos, e investigativos.

En esta investigación se pudo observar que los docentes con mayor formación son aquellos que desarrollan la lectoescritura desde los métodos analíticos, donde se encuentran el método global y el método por palabras. Los de formación inicial son maestros que tienden a enseñar con métodos tradicionales, por el desconocimiento de nuevos enfoques, teorías y lineamientos que se profundizan especialmente en formación de posgrados.

En este sentido, contar con maestros de formación avanzada que estén al frente de los procesos de enseñanza de la lectoescritura, es una condición favorable en tanto las prácticas en la formación avanzada dan relevancia a la formación investigativa y

académica que conduce a la producción de conocimiento, en cuanto a lectoescritura, esto permite comprender que su enseñanza es una tarea que va más allá de la decodificación y de la adquisición de un código, para profundizarlo en la significación y la construcción de sentido.

Por otra parte, los maestros de alta formación suelen ser recursivos y creativos en el desarrollo de prácticas de enseñanza. Buscan incorporar diferentes elementos del contexto dentro de la enseñanza. Crean materiales diversos y disponen el aula con un ambiente de aprendizaje letrado y creativo para que los niños se motiven hacia la lectoescritura.

En la ruralidad, es complejo encontrar maestros que hayan desarrollado sus niveles de estudio de formación avanzada, por lo que se resta oportunidades a los niños para que aprendan a leer y a escribir desde métodos de enseñanza donde se promuevan la creatividad y la innovación. Los maestros además participan en pocos espacios de formación continua, donde puedan actualizarse permanentemente y resignificar de manera constante sus métodos de enseñanza, además de enriquecerse con colegas al compartir experiencias, dudas o resultados.

La segunda condición que incide en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, es el **conocimiento pedagógico de contenido**. En la enseñanza de cualquier área ha sido imperante que el maestro disponga de un alto dominio de diferentes tipos de conocimientos, entre ellos, se ha dado prevalencia a lo disciplinar, curricular y pedagógico, pues el conocimiento profesional de los profesores puede considerarse como una de las características más importantes dentro de la enseñanza (Abell, 2007).

En todos los contextos, pero en especial en el de la ruralidad, es importante que estas competencias se den además en todos los tipos de conocimiento, que de acuerdo con Shulman (1987) son siete, esto permitiría al maestro dimensionar mejor la tarea que desarrollan desde las particularidades y especificidades que encierra la

metodología de “Escuela Nueva”. Los conocimientos a saber son los siguientes: conocimiento del contenido (SMK), conocimiento del currículo (CUK), conocimiento pedagógico del contenido (PCK), conocimiento pedagógico general (GPK), conocimiento de los estudiantes (LK), conocimiento del contexto educacional (CK), y conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación (VAK) (p. 1-22).

No obstante, en medio de todos los conocimientos que debería ser portador el maestro, hay uno que es fundamental en la enseñanza de la lectoescritura y es el conocimiento pedagógico de contenido (PCK), el cual de acuerdo con Shulman, (1987) “representa la mezcla entre el contenido y la pedagogía en un esfuerzo por comprender cómo un tópico, problema o tema específico es organizado, representado y adaptado para los diversos intereses y habilidades de los estudiantes y presentado para la enseñanza” (p, 8).

En el desarrollo de esta investigación sobre enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, el PCK se abordó desde cuatro elementos fundamentales: teorías, contenidos, objetivos y métodos de enseñanza. Tal y como se muestra en la figura 27.



Figura 27. Conocimiento pedagógico de contenido de los maestros que enseñan lectoescritura en primer grado

Fuente: Elaboración propia (2020)

En el PCK sobre las teorías de enseñanza de la lectoescritura, el discernimiento sobre las mismas, constituye un elemento necesario para el direccionamiento de los procesos de enseñanza, acorde con unos principios que indican los diferentes enfoques. A los maestros que enseñan lectoescritura en los primeros grados, se les dificulta reconocer cuáles son los enfoques de enseñanza que a partir de distintas teorías se han desarrollado para enseñar a leer y a escribir, así como tomar posición sobre cuál de ellos resulta más óptimo para desarrollar la enseñanza, de acuerdo con los contextos y los estudiantes.

De acuerdo con Hernández y Sancho (1993 como se cita en Sarmiento 2007), las teorías de enseñanza tratan de prescribir las condiciones óptimas, mediante las cuales el estudiante puede reproducir o reconstruir significativamente una información determinada y tratan de mostrar, de forma prescriptiva, los marcos de referencia para organizar el aprendizaje.

En la enseñanza de la lectoescritura en primer grado, los enfoques de enseñanza que desarrollan los maestros, pueden ser garantes o contraproducentes, para que los estudiantes apropien la lectoescritura significativamente. Un enfoque centrado en lo técnico y prescriptivo de la lectura y la escritura, reduce las posibilidades de comprender la importancia de la lectoescritura centrada en la significación y la construcción de sentidos.

De acuerdo con Sarmiento (2007), en los enfoques tradicionales de la enseñanza, las teorías plantean varios enfoques de enseñanza; Un enfoque técnico (neoconductismo de Tolman y Skinner) centrado en los planes de estudio, un enfoque heurístico (Piaget, Bruner y Stenhouse) donde la enseñanza se basa en la actuación del docente como propiciador de ambientes para la organización de esquemas y aprendizajes significativos y el alumno como activo procesador de información y el enfoque sociocrítico (Vigotsky, Luria, Leontiev, Galperin y Elkonin) donde el docente es un promotor de zonas de desarrollo próximo con dominio de la tarea, maneja

mediadores y es sensible a los avances progresivos de los alumnos, quienes toman conciencia y ejecutan las tareas con un desarrollo integral.

Actualmente los enfoques de enseñanza desarrollados por los maestros para la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, se encuentran anclados en un enfoque técnico, dando prevalencia al desarrollo de habilidades de lectoescritura en el campo sintáctico, más que en lo semántico y pragmático. En la observación de clases realizada a maestros de primer grado en escuelas rurales con metodología de “Escuela Nueva”, se evidenció la preocupación de los docentes por lograr que los estudiantes adquirieran el código escrito y logaran la decodificación de textos, para que pudieran defenderse posteriormente para uso de las guías de aprendizaje propias de la metodología multigrado.

En este sentido, estableciendo conexión con la formación de los maestros, (elemento ya desarrollado anteriormente), es evidente que dependiendo del conocimiento alto o bajo que tengan los maestros desde el PCK sobre la lectoescritura, éste repercutirá en que los profesores empleen uno u otro enfoque de manera integrada para planificar y llevar a cabo la enseñanza.

En cuanto al PCK sobre la programación de los ejes temáticos o contenidos específicos que deberían orientar el currículo escolar del área de lengua castellana, para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, es necesario tener presente que su definición depende cada día de estar en sintonía con los estudios e investigaciones actuales, donde se vienen evidenciando nuevas comprensiones sobre lo que significa la enseñar a leer y a escribir, ligadas al desarrollo de teorías de la enseñanza desde el constructivismo, lo socio-cultural y socio-crítico, entre otros enfoques.

De acuerdo con Gimeno (2010), un contenido pasa a ser valioso y legítimo cuando goza del aval social de quienes tienen poder para determinar su validez. Por eso la fuente del currículum es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe

hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a qué concepción de individuo y sociedad sirven.

Desde esta perspectiva, la selección de contenidos termina siendo un acto que está sujeto al conocimiento que tiene el maestro, y en relación vinculante con los saberes que están presentes en la cultura donde desarrolla la enseñanza. No obstante, lo que sí es necesario precisar en cuanto a contenidos de enseñanza, es que estos se han planteado en secuenciación, teniendo presente el desarrollo de conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

Actualmente, al hacer revisión de planes curriculares y observación de clases a maestros de centros educativos rurales, se ha podido evidenciar que en los currículos escolares, la selección de los contenidos para la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero, se viene centrando en la identificación y memorización de letras o el aprendizaje de los sonidos y formas de las letras para poder asociarlos.

El énfasis de los contenidos de enseñanza está puesto en el desarrollo de conocimientos sobre la adquisición del principio alfabético, la decodificación y la automatización, lo cual si bien constituye parte del proceso no son las únicas habilidades y destrezas relevantes. La falta de contenidos que permitan fortalecer el desarrollo de habilidades en la conciencia fonológica y la vinculación de la lectura y la escritura al desarrollo de situaciones reales de comunicación, está repercutiendo en que los estudiantes demoren en la apropiación del código escrito y que lo aprendido sobre la lectoescritura esté siendo desprovisto de significado para el niño.

Por ello, dadas las dificultades que se presentan en la organización de los contenidos dentro de los planes de estudio de las instituciones educativas, la enseñanza de la lectoescritura más allá de desarrollarse en función de contenidos relevantes al área de lengua castellana, debe enmarcarse en la vivencia de experiencias y situaciones didácticas que sean vinculantes a todas las áreas y relevantes a la vida de los estudiantes.

Aprender a leer y a escribir en esta etapa inicial debe significar para los niños la respuesta a una necesidad de comunicación y no a una imposición del maestro o del currículo escolar, debe ir más allá de la apropiación de un signo de forma memorística y mecánica, hacia un interés por descubrir el significado de adquirir un código alfabético y la decodificación dentro de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Enseñara a leer y a escribir constituye así para el maestro un reto, para que la lectoescritura se convierta en la base para que se desarrollen habilidades socioemocionales, se comuniquen ideas, se fortalezca el pensamiento, crítico y creativo, además de adquirir conocimientos desde diferentes campos del conocimiento. Por esta razón, es fundamental de acuerdo con lo expuesto por el MEN (2016) en las mallas de aprendizaje para el grado primero, que los docentes “Reconozcan la importancia de leer y escribir en las interacciones sociales y desarrollen la adquisición del código escrito por medio de cuatro habilidades: la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos” (p. 3)

Ahora bien, otro de los elementos importantes del PCK del que debe ser portador el maestro, es el dominio de los objetivos de enseñanza sobre el área que enseña. Un objetivo, de acuerdo con Isaacs (s/f) “Es la expresión de un resultado deseado, previsto y, al menos en parte, alcanzable” (s/n). Los objetivos tienen estrecha relación con los contenidos y son los que precisan qué enseñar a partir de ellos.

En la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero, es imprescindible que el maestro sea conocedor de las orientaciones y lineamientos que en la materia se brindan para fijar los objetivos de enseñanza grado a grado. En el currículo colombiano los objetivos de enseñanza están ligados a los estándares de competencias, donde se estipulan lo que un estudiante debe saber y saber hacer en un ámbito de contenido dado a una determinada edad o nivel educativo.

La falta del PCK frente a los objetivos de la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero, ha hecho que los maestros desde sus concepciones, planeaciones pedagógicas y prácticas de aula, direccionen los objetivos de enseñanza en los planes curriculares y los planes de clase, prioritariamente hacia el logro de la adquisición del código y la automatización de la lectura. Los procesos de comprensión y producción de textos aparecen ligados a objetivos secundarios. Esta situación pone de manifiesto el por qué los estudiantes al finalizar el grado tercero, presentan dificultades en los procesos de comprensión lectora y en la producción de textos.

Al investigar a los docentes rurales, que trabajan en centros educativos con la metodología de “Escuela Nueva”, sobre los objetivos que tienen con los niños de primer grado respecto a la enseñanza de la lectoescritura, es evidente que el interés está puesto en que los estudiantes adquieran el conocimiento del código escrito y que con él puedan desarrollar la automatización de la lectura y la escritura.

Cuando en el imaginario de los docentes está puesta la condición de que es necesario tener en cuenta un código para aprender a leer y a escribir, los objetivos de enseñanza de la lectoescritura minimizan su significatividad y se convierte la enseñanza en un acto transmisivo, que desconoce la naturaleza de la lectura y la escritura emergente, que vienen desarrollando los niños antes de llegar a la escolaridad

Fortalecer la formación docente en el PCK, profundizando en los objetivos de enseñanza contemplados para la lectoescritura en cada grado y ciclo de escolaridad, teniendo presente las orientaciones brindadas en referentes de calidad y documentos de apoyo en los que se apoyan los sistemas educativos, posibilitaría que los maestros planteen sus objetivos de enseñanza de forma más integral, orientados al desarrollo de competencias lectoescriturales, en cada uno de los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos y teniendo presente que los niños y niñas antes de ingresar a la escuela vienen desarrollando una lectura y escritura emergente.

Por último, y no menos importante que los demás elementos abordados con anterioridad, en el KCP es fundamental que el maestro disponga de un amplio conocimiento sobre los diferentes métodos que en la historia se han propuesto para el desarrollo de los procesos de enseñanza de lectoescritura. Para ello, es necesario que el maestro comprenda las diferentes concepciones de lectura y escritura que se han construido al respecto, en un primer momento pensada como lugar para la alfabetización y adquisición de un código de comunicación y hoy en día, con una comprensión más amplia de una enseñanza que debería basarse en el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades del pensamiento, en un marco sociocultural.

En la realidad, por la formación que tienen los maestros del sector rural, muy diferentes al área de lenguaje, es común evidenciar que la mayor parte de ellos tienen poco conocimiento frente a la estructura de los diferentes métodos que hay para la enseñanza de la lectoescritura. Esto se evidenció, cuando al preguntársele por las diferentes concepciones que se tienen desde cada método de enseñanza, sobre ¿Cómo se aprende a leer y a escribir? y no las reconocen, o cuando al observarlos en una clase, no se evidencia el uso de técnicas y materiales coherentes con el método empleado, así como el uso de procedimientos claros que permitan la consecución de un objetivo.

Lo que sí puede detectarse de forma clara, como se cita en a través de la observación de las prácticas pedagógicas que realizan los maestros en los primeros grados de escolaridad y del análisis documental de los registros de los estudiantes en sus cuadernos, es que un grupo mayoritario, desarrollan su trabajo apropiando los pasos de los métodos sintéticos, tal y como se presenta en la figura 28.



Figura 28. Proceso de enseñanza de un grupo mayoritario de maestros de metodología de Escuela Nueva
Fuente: Elaboración propia (2020)

De acuerdo con lo mostrado en la figura 28, en este grupo de maestros, el proceso de enseñanza comienza con actividades dirigidas a la escritura, a partir del desarrollo de trazos que tienen como propósito el reconocimiento de la grafía, y que son complementados desde el uso de dibujos, pinturas y construcciones para moldear las formas de las letras. Posteriormente se le enseña al niño a imitar su sonido y se comienza a asociar con cada una de las vocales para formar sílabas, para después a partir de la sílaba, los maestros empiezan con la escritura desde la formación de palabras cortas (monosílabas y bisílabas) integrando sólo las letras que el estudiante va reconociendo en el transcurso de su escolaridad.

En cuanto a la lectura, las palabras que ya son escritas por los niños se empiezan a asociar con imágenes para establecer relaciones entre la palabra y su significado. Al paso que se avanza en el conocimiento de nuevas letras, con las palabras que el estudiante ya reconoce, sea por memorización o por decodificación silábica, se empiezan a complementar con otras nuevas. Retornando al proceso de escritura, con las palabras que son reconocidas por los niños, se empieza a realizar la formación de oraciones, en su mayoría compuestas por la unión de sustantivos y adjetivos o sustantivos y verbos. Así transcurre la misma metodología, hasta que se aprenden todas las letras del abecedario.

En el desarrollo de estos métodos, los maestros más cercanos a la pedagogía del texto, introducen en el proceso, la lectura de algunos textos cortos en sus clases, para que los niños identifiquen palabras con las letras trabajadas y que las resalten en el mismo, con diferentes marcas textuales. Además, los maestros más aventajados en el uso de este tipo de métodos, realizan la lectura dirigida de los textos en voz alta a los niños y la acompañan del desarrollo de preguntas del nivel literal.

Por otro lado, se encuentra un grupo de maestros minoritarios que en la zona rural desarrollan su proceso de enseñanza en el aula, con actividades cercanas al uso de métodos analíticos, en la figura 29 se muestra cuál es el paso a paso que los docentes realizan.



Figura 29. Proceso de enseñanza que desarrolla un grupo minoritario de maestros de metodología de Escuela Nueva
Fuente: Elaboración propia (2020)

De acuerdo con lo plasmado en la figura 29, este grupo de maestros desarrollan el proceso, partiendo de la oración y la palabra, desde allí se ubican inicialmente en el reconocimiento del significado y posteriormente se asocia con la representación en imágenes y con la escritura de trazos, que a pesar de no ser comprensibles de forma

inmediata por los estudiantes, el maestro empieza a fragmentar en unidades silábicas y fonológicas, hasta llegar al reconocimiento de las letras. Desde estos métodos las actividades de lectura y escritura se desarrollan de manera conjunta en procesos de decodificación.

Los maestros más experimentados de este grupo, suelen iniciar el proceso de enseñanza con la lectura comprensiva del texto, realizando preguntas de tipo literal e inferencial. Casi siempre seleccionan textos que contiene gran cantidad de palabras asociadas a una letra, con las cuales realizan el proceso anteriormente descrito: palabra, sílabas, fonema y grafema, mediante una actividad a la que se le conoce en el campo del lenguaje, como conciencia fonológica.

Al contrastar los diferentes métodos de enseñanza con la teoría, las particularidades en los procedimientos que se deben emplear en cada uno de los métodos sintéticos y analíticos de enseñanza, no son muy claras en los autores que sustentan las diferentes formas de enseñanza; sin embargo, algunos investigadores, diferencian ambos métodos, en que los eclécticos utilizan un procedimiento que va de la parte al todo; es decir, de la letra a la sílaba y de ésta a la palabra (Linuesa, M. (s/f), mientras que los métodos analíticos, parten de la palabra con todo el potencial de su significado y también de la frase con un significado concreto, y luego realizan un estudio deductivo para identificar las sílabas, los sonidos de las letras y sus combinaciones (García, 2017).

Al hacer un análisis comparativo de ambos métodos de enseñanza, desde la observación de la práctica docente del autor de esta investigación como maestro de metodología de “Escuela Nueva”, se ha podido evidenciar que la diferencia entre los maestros que desarrollan los procesos de enseñanza con métodos sintéticos y analíticos, está en la forma cómo planifican las actividades de la clase desde su inicio, facilitación y evaluación. Generalmente, los maestros coinciden en la importancia del uso del “texto” centrando la mirada en el uso de la “oración”, la diferencia está, en que unos usan el texto partiendo de lo particular a lo general y otros de lo general a lo particular.

Los maestros que enseñan con métodos sintéticos, privilegian que el proceso de enseñanza se desarrolle de forma inductiva, partiendo por la identificación de las letras y el reconocimiento de sus sonidos, posteriormente emplean el uso de palabras y oraciones, hasta llegar al texto completo. Por su parte, los maestros que emplean los métodos analíticos, plantean sus actividades de enseñanza de manera deductiva, generalmente, comienzan con la recreación de la lectura del texto o de oraciones, allí se profundiza en la comprensión del mismo, luego se pasa a la identificación semántica de las palabras para después fragmentarlas y realizar el reconocimiento de las formas y sonidos de las letras.

En el paso a paso de los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura, se logran diferenciar una serie de procesos cognitivos en los que cada método cimienta su actividad de enseñanza. Desde esta perspectiva, en la figura 30, se detallan los aspectos diferenciales de cada método de enseñanza, organizados en dos grandes grupos: Los métodos prescriptivos – normativos (sintéticos) y los métodos centrados en la significación (analíticos y mixtos). Además, la figura representa desde diferentes ejes paradigmáticos, el contraste que se puede hallar entre el enfoque de las actividades de enseñanza y entre unos métodos y otros.

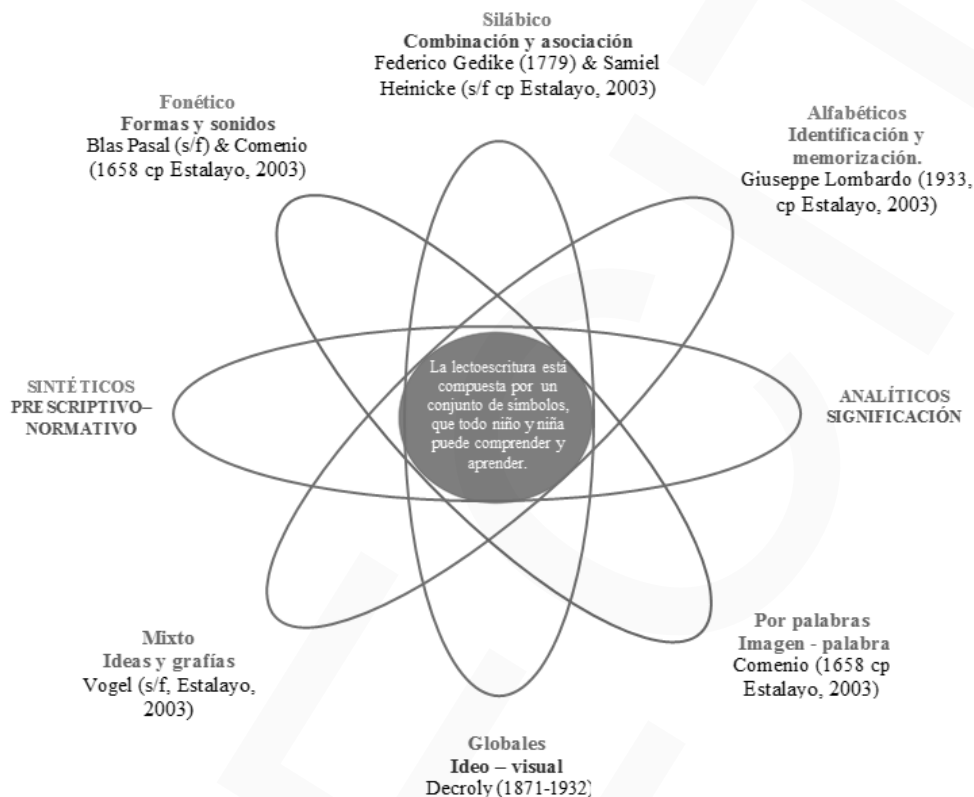


Figura 30. Ejes paradigmáticos entre las diferentes concepciones de los métodos de enseñanza de la lectoescritura

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema de Hurtado (2012)

En la anterior figura (30) se parte de la concepción de que en todos los métodos se concibe la lectoescritura como un conjunto de símbolos, que todo niño y niña puede comprender y aprender desde diferentes formas. Para ello, de acuerdo con los ejes paradigmáticos establecidos en la figura 30 se puede evidenciar el énfasis de cada método de enseñanza para lograr que se pueda desarrollar la lectoescritura desde diferentes procesos cognitivos.

En los métodos sintéticos que reúne el alfabético, silábico y fonético, se enseña a leer desde un enfoque *prescriptivo – normativo*, donde predomina el desarrollo de procesos cognitivos centrados en la memorización. En métodos como el alfabético, prevalece la enseñanza centrada en la identificación y el reconocimiento de un código convencional. En el fonético se profundiza en el reconocimiento de los sonidos y en el

silábico, la combinación o asociación de consonantes y vocales. En cuanto a los métodos centrados en la *significación*, el método por palabras establece relaciones entre la asociación imagen – palabra, el método global en las ideas y lo visual y el método mixto enfatiza en las ideas desde una estrecha relación con el conocimiento de las grafías.

Ahora bien, aun teniendo presente que para la enseñanza de la lectoescritura se ha puesto a disposición de los maestros una amplia diversidad de métodos, los cuales son apropiados acorde con sus saberes, experiencia y en plena autonomía curricular, es importante precisar que con todos ellos, no se alcanza de forma igual los mismos resultados, pues dependiendo de la forma como los maestros emplean unos u otros métodos al inicio de la escolaridad, se ha hecho evidente que unos estudiantes demoran más o menos tiempo en aprender el código escrito y en especial, a desarrollar competencias asociadas a la comprensión y la producción de textos.

La enseñanza de la lectoescritura que hace un fuerte énfasis en los métodos tradicionales partiendo de la adquisición del principio alfabético, la conciencia fonológica, la fluidez y la automatización, restan tiempo y significado a los propósitos de una enseñanza enmarcada en la significación y construcción de sentido desde la lectura y la escritura. Estas prácticas si bien dan lugar a que los niños y niñas aprendan a dominar un código, en la práctica muchos no saben qué hacer con él, porque aprendieron a leer con un fuerte énfasis en la memorización y no en la comprensión y a escribir desde la repetición, en una escritura sin sentido. El reflejo de las repercusiones de este tipo de enseñanza se ve expresado en los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, donde pese a que los niños tienen adquirido el código para leer y escribir, no logran comprender satisfactoriamente el significado y el sentido de lo que leen.

De igual forma suele suceder, que cuando se desarrolla la enseñanza desde métodos analíticos con un fuerte énfasis centrados en el fortalecimiento de la significación, se descuida el desarrollo de habilidades lingüísticas propias de las

actividades que se centran en el desarrollo de la conciencia fonológica y en el principio alfabético, a raíz de ello, los estudiantes avanzan en los primeros grados de escolaridad con notorias dificultades en la fluidez de lectura y en la automatización de la escritura. Si bien comprenden lo que leen y tienen en su imaginario un buen acervo para la escritura, sigue requiriendo de un adulto que los acompañe en voz alta para leer y escribir.

Ante esta situación, para fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura, se requiere pensar en el desarrollo de una propuesta metódica donde se integren todos los métodos desde el principio de la complementariedad y de manera estructural y sistémica, que oriente al maestro sobre cómo desarrollar el proceso de enseñanza desde los principios de la significación y la prescripción, además de otros principios como “la construcción de sentido” que aún no se ve transitar en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en las escuelas.

En este orden de ideas, a partir de una aproximación sintagmática realizada a los métodos de enseñanza de la lectoescritura, como parte del modelo teórico se presenta en el quinto capítulo, la estructura de un método holístico para la enseñanza de la lectoescritura, que permite la integración de los métodos existentes y la introyección de nuevos elementos, de tipo contextual y pedagógico.

La tercera condición influyente en los procesos de enseñanza de la lectoescritura son **las percepciones** que sobre la misma tienen los docentes. La percepción según Barthey (1982) puede considerarse como “Cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento; es una conciencia de los objetos, un conocimiento” (p. s/n). En la figura 31 se presentan dos formas desde donde los maestros se apoyan para desarrollar la enseñanza.



Figura 31. Percepciones de los maestros sobre la enseñanza de la lectoescritura en primer grado
Fuente: Elaboración propia (2020)

De acuerdo con la figura 31, los maestros que no tienen una sólida formación en el PCK suelen enseñar de manera empírica, empleando los mismos métodos desde los cuales en su infancia ellos aprendieron a leer y a escribir. Se replican de manera autóctona los métodos tradicionales, enfocados en mayor preponderancia en el conocimiento alfabético, silábico y otros pocos en lo fonético. Por su parte los maestros que tienen una sólida formación profesional, experimentan en el aula el desarrollo de otros métodos como los analíticos, en los cuales se hace mayor énfasis en la significación.

Las percepciones sobre el proceso de enseñanza de la lectoescritura varían significativamente, frente a un maestro que ha tenido la posibilidad de realizar sus estudios de educación avanzada y uno que apenas tiene formación de normalista. De igual forma, las diferencias son notables entre maestros que asisten a espacios de formación continua y, los que no comparten conocimientos y experiencias con sus pares o con expertos en el área de lengua.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, la mayor parte de los maestros de los centros educativos rurales con metodología de “Escuela Nueva”, que participaron del proceso, suelen trabajar la enseñanza orientados en una experiencia empírica, dado que no cuentan con formación específica en el área de lengua castellana y no participan de procesos de formación continua, donde se profundice en las didácticas de la lectura y la escritura.

Es así como, en sus prácticas de aula, es común observar la enseñanza por repetición, el uso de materiales como la cartilla de Nacho, carteles donde se hacen presentes las consonantes acompañadas de las vocales para formar sílabas, entre otros. Es casi imposible que un maestro que enseña desde su experiencia empírica no se remita a la forma como él aprendió a leer y a escribir y, que en cambio desarrolle otros métodos aprendidos por autoformación. Al menos, en la presente investigación no se pudo evidenciar.

El maestro que tiene una percepción profesional sobre la enseñanza de la lectoescritura, es consciente de que es un proceso complejo, que se viene renovando permanentemente y que por ende requiere estudiarse e investigarse de manera continua y persistente, para estar lo suficientemente cualificados, claro que también debería darse la motivación y el interés en mejorar la calidad en el proceso educativo.

En sintonía con lo anterior, se puede inferir que uno de los factores determinantes para fortalecer el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes en la lectoescritura es poder invertir en la formación docente inicial y continúa. Se requiere que los maestros del sector rural enfrentados a la tarea de la enseñanza de la lectoescritura, sean idóneos en el área de lengua castellana o que el Estado les garantice el acompañamiento con programas de formación continua, en didácticas de los procesos de lectura y escritura como lo viene haciendo el Programa Todos a Aprender (PTA) en algunas zonas del país, pero que realice mayor presencia en la zona rural y en escuelas con metodología multigrado.

Finalmente la cuarta y última condición presente en los procesos de enseñanza está relacionada con la **actitud del maestro**. De acuerdo con la figura 32 se puede observar dos tipos de actitud que son determinantes entre los maestros, al asumir la tarea de enseñar a leer y a escribir en los primeros grados de escolaridad.



Figura 32. Actitud de los maestros de la ruralidad hacia la enseñanza de la lectoescritura
Fuente: Elaboración propia (2020)

Según Salazar y otros (1992) la definición de actitud data del año 1935, por Allport, quien agrupa todas las definiciones para explicarlas como un estado neural y mental de la disposición a responder, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva y/o dinámica de la conducta. El autor hace alusión a la utilización del término como un elemento dicotómico, lo que significa que la respuesta propiamente como tal, la consideran definida directamente como un tipo de respuesta, o como un concepto mediador entre condiciones antecedentes y consecuentes.

En otras palabras, la palabra dicotómica referida a la actitud es porque se orienta hacia un lado positivo o negativo, como aceptación o rechazo hacia un tema, situación o hecho determinado. De tal manera, que la actitud hacia la enseñanza se constituye en un factor fundamental para enseñar a leer y a escribir en los primeros grados de escolaridad, dado que en este nivel se requiere además de tener conocimiento, tener empatía con los niños, deseos de enseñar, tener motivación por la lectura y la escritura y disposición de tiempo para realizar los procesos de planeación pedagógica.

Todas estas condiciones desde el punto de vista afectivo, hacen que un maestro se sienta o no motivado por la enseñanza en el grado primero y que, por lo tanto, tenga la iniciativa y los deseos de desarrollar su labor de la mejor forma posible, convirtiéndose el aula en un lugar de satisfacciones y de gratificaciones y su labor formativa de cada día, un nuevo logro y un nuevo estímulo para seguir creciendo.

Sin embargo, de acuerdo con la figura 32, el grupo de maestros que manifestaron que la enseñanza de la lectoescritura les genera incertidumbre y preocupación, lo cual de acuerdo con el diccionario, DefiniciónABC (2020) refiere a la duda o perplejidad que sobre un asunto o cuestión se tiene, en este caso frente a la enseñanza de la lectoescritura, muchas de estas actitudes se generan porque sus percepciones sobre la lectura y la escritura se minimizan a la adquisición y dominio del código escrito y la decodificación.

Esas preocupaciones se centran en la incertidumbre de que los niños al cierre de un año escolar sí logren alcanzar estos propósitos. Esa actitud, tiene como inconveniente que además de volver reduccionistas las prácticas de enseñanza a la adquisición de un código, puede provocar que en el aula no se transmita la seguridad y la confianza que necesitan los estudiantes para disfrutar del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el grupo de maestros donde la enseñanza de la lectoescritura les genera motivación, la cual puede ser definida como “El conjunto de razones que explican los

actos de un individuo, o bien la explicación del motivo o motivos por los que se hace una cosa” (Rodríguez, 1998, p 16). Esta actitud en los maestros suele estar acompañada de un alto nivel de vocacionalidad en el trabajo con los niños pequeños, planteándose de manera permanente, nuevos retos, indagando, experimentando y descubriendo nuevas formas de enseñanza.

Podría afirmarse, que a los maestros que se motivan por la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, los mueve un sistema de impulsos, necesidades e intereses, pensamientos, propósitos, inquietudes, aspiraciones y deseos que los hace estar expectante frente a lo que pueden lograr con la enseñanza y lo que los niños pueden aprender. Por lo general los docentes que disponen de una formación avanzada son los que se ubican en este grupo, porque los procesos investigativos les transforma la visión sobre los procesos de enseñanza.

En consecuencia, la actitud del maestro es fundamental en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados, la motivación que despierte en él, ser el guía y orientador de estos procesos, no sólo llenará su trabajo de satisfacciones sino que repercutirá en que los niños puedan disfrutar del aprendizaje de la lectura y la escritura. A ello, también hay que agregar que las actitudes y la motivación que los maestros desarrollan, también están ligadas a las oportunidades de formación avanzada y continua, así como al acompañamiento que el Estado les brinde para que puedan desarrollar la labor con éxito.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

5.1.Método holístico para la enseñanza de la lectoescritura: leer para comprender y escribir con sentido.

Hoy, la escuela tiene la necesidad de transformar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación inicial. La apuesta de formar estudiantes competentes para comprender el volumen de información que circula en la sociedad del conocimiento a través de redes y medios de comunicación, pone de manifiesto la importancia de renovar y transformar los métodos existentes por métodos más holísticos, que permitan el logro de las competencias planteadas en los currículos escolares de la educación inicial.

El propósito de plantear para la enseñanza de la lectoescritura un método más holístico, parte de reconocer que se requiere abordar el principio de complementariedad, tomando de los demás métodos que se han desarrollado en la historia de la enseñanza de la lectoescritura, aquellos elementos que son distintivos de cada método y que se requiere articular para asumir de manera más amplia y estructurada el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Asimismo, es importante agregar al proceso de enseñanza de la lectoescritura, nuevos elementos que resignifiquen el enfoque de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, avanzando de los métodos tradicionales: eclécticos y analíticos, hacia la construcción de un método holístico, basado en la integración de los métodos existentes y la inclusión de nuevos elementos como son: la vinculación activa del sujeto en el centro de la enseñanza, la incorporación del contexto sociocultural y el uso de los textos sociales. En la figura 33 se estructura la relación entre ellos.



Figura 33. Elementos estructurales para la definición de un método holístico en la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial
Fuente: Elaboración propia (2020)

El sujeto como centro de la enseñanza: para la resignificación los métodos de enseñanza de la lectoescritura, es esencial tener presente al sujeto, en este caso al niño como centro de la enseñanza. Si se parte de la enseñanza contemplando sus necesidades, intereses y expectativas, se puede garantizar con ello, que se potencia la motivación y el deseo de apropiarse un código escrito.

Tradicionalmente la enseñanza de la lectoescritura se ha centrado más en las expectativas que tiene el maestro por desarrollar un plan curricular, que en tener presente las necesidades e intereses que manifiestan los estudiantes en la etapa inicial de escolaridad, de acercarse al mundo de la lectura y la escritura. Encausar la enseñanza desde el sujeto que aprende, implica considerarlo parte activa de la enseñanza y no un simple receptor, por eso hay que centrarse en sus necesidades e intereses.

Considerar al estudiante como centro del aprendizaje, desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896 – 1934) implica concebirlo como un sujeto social que está en permanente interacción con otros. De acuerdo con el autor, en medio de esas interacciones, el estudiante tiene un papel activo en el proceso del conocimiento y es allí donde la lectoescritura ocupa un lugar clave, ya que la utilización de los signos y

símbolos le permiten al sujeto abrirse al mundo, a la solución de problemas (zona de desarrollo próximo) para adquirir conceptos cada vez más complejos.

Contexto sociocultural: Una propuesta nueva en los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, no puede dejar de lado entre sus elementos fundamentales, el uso del contexto. Tener presente el contexto sociocultural, lleva a comprender que la lectoescritura va más allá de la adquisición de un código escrito, para insertarse en el despliegue de habilidades comunicativas y sociales en situaciones reales de comunicación, que envuelven la vida cotidiana del estudiante.

En perspectiva se pretende generar mayor importancia a la enseñanza de un código que no sólo se ejercite desde la lectura y la escritura, sino que se logre mediante él mismo, construir significado y sentido, creando un camino para el desarrollo de la subjetividad y el ejercicio de la ciudadanía en los niños y niñas. En síntesis formar seres autónomos y conscientes del papel que desempeñan dentro de un colectivo. Este elemento considera los diferentes principios expuestos por Ovide Decroly (1871-1932), quien plantea la importancia de una propuesta de enseñanza, basada en el acercamiento a las experiencias cotidianas de los niños; además expone que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles, por lo que organiza la tarea escolar alrededor de diferentes “centros de interés”.

Textos de uso social: La enseñanza de la lectura y la escritura desde la significación y construcción de sentido, requiere del uso del texto como herramienta para el reconocimiento de realidades propias y de los contextos socioculturales de los sujetos, desde la comprensión y la producción textual tanto oral como escrita, se logra que la lectoescritura tome un sentido crítico, dinámico, participativo y creativo.

Los textos sociales tienen como propósito llevar a que la lectoescritura posea cierto significado para los niños, que lleve a despertar en ellos una inquietud intrínseca y que puedan ser incorporados a una tarea básica para la vida. En palabras de Vygotsky es comprender que "La escritura como una construcción sociocultural cuyo desarrollo

se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento" (Vygotsky (s/f. como se cita en Molí, 1990: 334)

En el uso del texto, es posible además hallar la dimensión discursiva de la actividad comunicativa. De esta manera, si bien es necesario tener en cuenta el contexto sociocultural, para desarrollar la enseñanza de la lectoescritura desde situaciones comunicativas reales, también es igual de necesario tener presente el uso del texto para identificar y apropiar los propósitos con los que se lee y se escribe.

De esta perspectiva se aprende a leer y a escribir literatura, textos informativos y publicitarios, cartas, noticia periodística, correos electrónicos, textos instructivos, recetas de cocina, textos expositivos, cómic, etc. Importante en este sentido es que la enseñanza de la lectoescritura se desarrolle desde el uso de diferentes tipologías textuales con textos continuos y discontinuos, desde los primeros grados de escolaridad, considerando que esos textos se circunscriban a la cotidianidad e interés del aprendiz y no del maestro.

Además de los elementos anteriormente mencionados, en la propuesta de enseñanza desde el método holístico, se parte por considerar que los niños y niñas antes de llegar a la escuela ya han utilizado en familia la lengua escrita en situaciones comunicativas diversas, por ello la función del maestro será tener en cuenta sus expectativas, intereses y necesidades de comunicación, para ofrecerles una enseñanza basada en situaciones de la vida cotidiana dentro del aula, en las que tenga sentido utilizar la lengua escrita y emplear diversos textos desde un uso social que le permita interactuar con su contexto. De esta manera de acuerdo con los lineamientos curriculares de lengua castellana, el acto de leer y escribir se entiende 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. (MEN, p. 27)

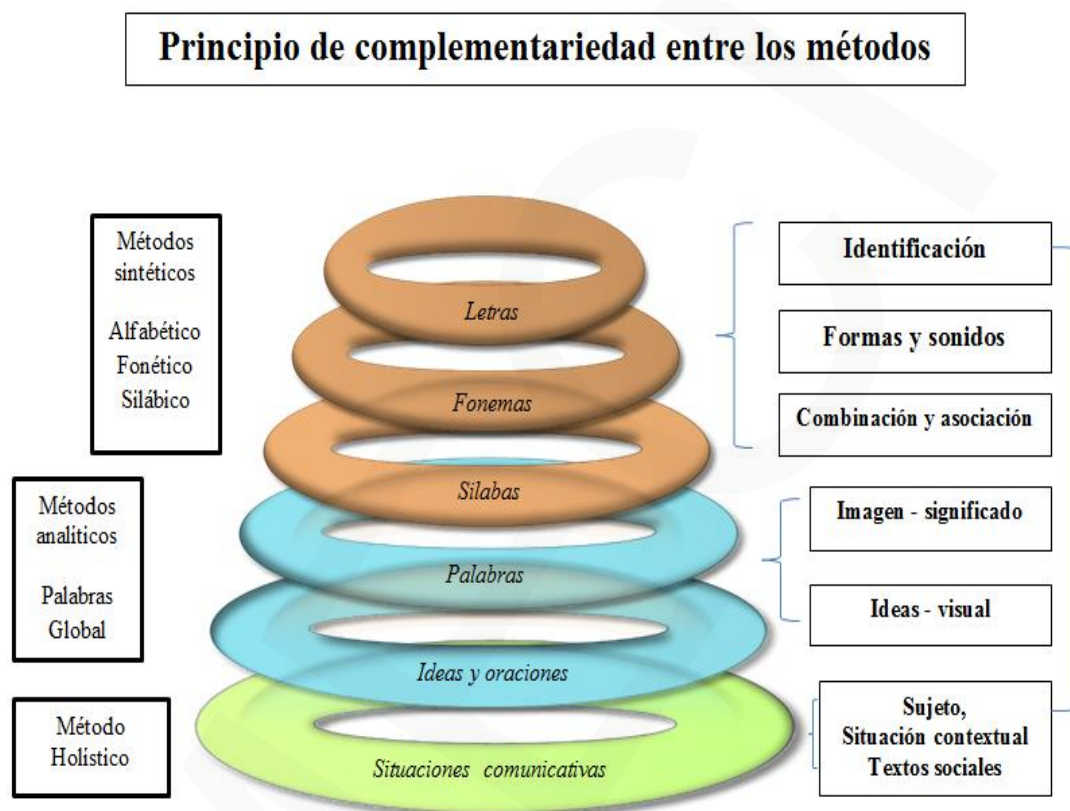


Figura 34. Principio de complementariedad en los métodos de enseñanza de la lectoescritura
Fuente: Construcción propia, esquema basado de (Hurtado 2012)

La figura 34 representa los elementos que contempla el diseño de un método holístico para la enseñanza de la lectoescritura, teniendo presente todos los aspectos lingüísticos (fonéticos – morfosintácticos - semánticos) contemplados en métodos existentes sobre la enseñanza de la lengua. De igual forma, se fortalece el proceso de enseñanza, contemplando nuevos aspectos de tipo pragmático, donde sobresale la contemplación del contexto para el planteamiento de situaciones comunicativas reales, el uso de los textos sociales que circulan en el medio, como potenciales mediadores de la enseñanza y la vinculación activa de los estudiantes como sujetos activos en el aprendizaje.

En la figura 34 se resalta por colores cada una de las técnicas empleadas en los diferentes métodos de enseñanza, las cuales a su vez se vuelven complementarias en un proceso en forma de espiral, donde se parte desde un enfoque centrado en la construcción de sentido (base de la espiral) pasando por el nivel de construcción de significados a partir del texto y, finalizando en un nivel donde se estructuran los elementos prescriptivos y normativos de la lectoescritura.

Para alcanzar tal propósito, en el método holístico se plantea una serie de procedimientos orientados, a través de la estrategia de planeación de una secuencia didáctica. En ella se tienen en cuenta cinco (5) momentos: El primero es el planteamiento de la situación comunicativa real, el segundo momento es la comprensión, el tercero la modelación, el cuarto resolución de problemas y el quinto es la interiorización.

A continuación se explica cada uno de los momentos que comprende el desarrollo de una secuencia didáctica, desde el método holístico de enseñanza de la lectoescritura, en complementariedad con los diferentes métodos que se han desarrollado en la enseñanza de la lectoescritura.

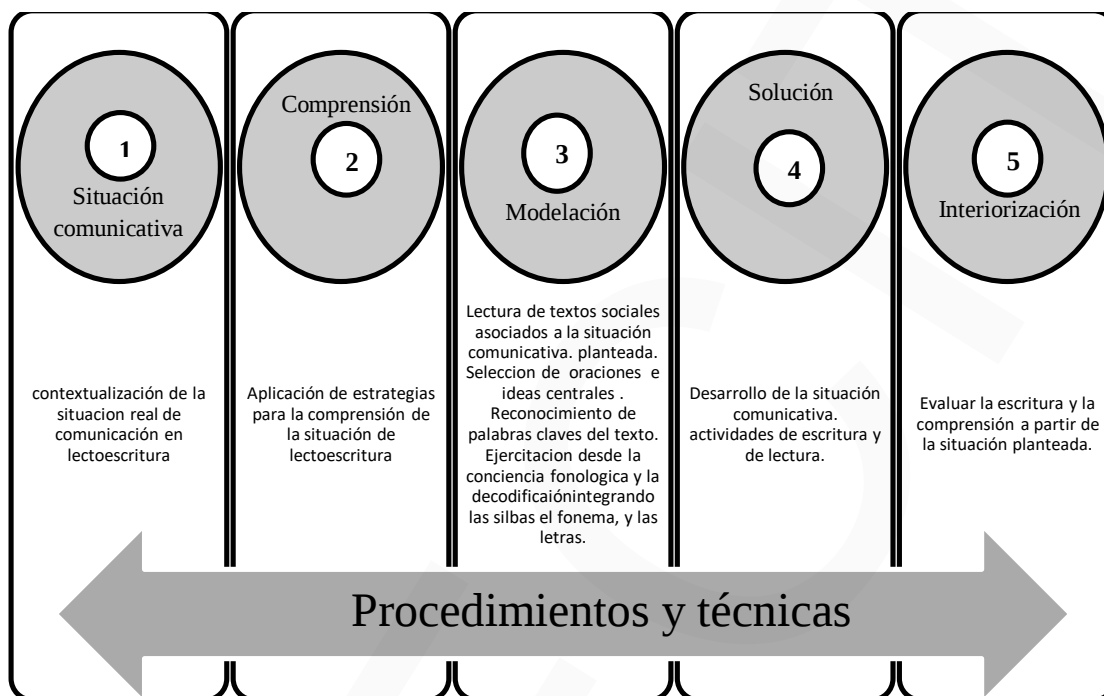


Figura 35. Esquema de procedimientos en el método holístico para la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial

Fuente: Elaboración propia (2020)

En el primer momento, sobre el **“Planteamiento de las situaciones comunicativas”**, se proponen situaciones de enseñanza y aprendizaje reales, cimentadas en la interacción con el contexto sociocultural del estudiante. El propósito es plantear una enseñanza, que de acuerdo con los lineamientos curriculares de lengua castellana, se base en “Un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación” (MEN, 1998, p. s/n).

En este momento el maestro debe buscar:

- Plantear situaciones comunicativas, que tengan inmersas la necesidad de desarrollar experiencias de uso de la lectoescritura para comunicar sentimientos, emociones, ideas, opiniones, entre otros

- Reconocer la importancia de aprender a leer y a escribir para comunicarse efectivamente en distintas situaciones de la vida cotidiana dentro de la escuela, los amigos, la familia y la comunidad.

- Privilegiar el planteamientos de situaciones donde se favorezca el disfrute de la literatura y la composición de textos en el marco de la narración, lo lírico, el manejo de la información, el uso de la explicación, el seguimiento de instrucciones, entre otros.

En el segundo momento: “Comprensión de la situación comunicativa”, se realizan acciones para que los estudiantes comprendan el contexto de la situación comunicativa. Para ello se recrea la situación empleando material ilustrativo, visual, auditivo, que convierta el aula en un escenario letrado. Se realiza la lectura de la situación comunicativa en voz alta, se retoman los saberes previos de los estudiantes y se busca que los niños determinen, cuál es la tarea a realizar de lectura, escritura o de ambas para resolver el problema.

En este momento se busca que los estudiantes:

- Establezcan relación de la situación comunicativa con el contexto socio – cultural.
- Despierten la motivación, involucrándose en el reconocimiento de sus saberes.
- Apliquen junto con el maestro, estrategias para la definición de las tareas que deben realizar en conjunto, para resolver la situación comunicativa de lectoescritura. Para ello se pueden elaborar organizadores figuras como mapa de conceptos, mapas de ideas, mapas de imágenes, entre otros.
- Identifiquen en compañía de los maestros, los recursos que se necesita.

En el tercer momento, “**Modelación**” se trabaja la realización de lecturas y ejercicios de escritura con textos relacionados con la situación de comunicación planteada. En la lectura, se trabaja la modelación en dos sentidos: la búsqueda de la comprensión de significados y la segunda en la ejercitación. En la construcción de significados, se trabaja la literacidad comprendida por Zavala (2008, p. 23) “Como una

práctica que implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico”. En este escenario el maestro orienta diferentes acciones, que parten por recrear los procesos de lectura desde tres momentos: Un antes, un durante y un después (Solé, 1998) y con preguntas de tipo literal, inferencial y crítico.

En cuanto a la ejercitación, se trata de hacer entrenamientos para descubrir desde la literalidad transcriptiva, cómo se estructuran los textos, acentuando su propósito en la identificación de las oraciones y palabras claves, para que se conviertan en la entrada para ejercitar el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación haciendo hincapié en las sílabas, los fonemas y las letras. De esta manera, se avanzará en el desarrollo de nociones del principio alfabético, que luego se formalizarán en la escritura real en la fase de la resolución a una situación comunicativa real.

En cuanto a la escritura se dispone de ejercicios de escritura donde se trabaje la silueta textual, el reconocimiento del alfabeto desde las grafías, el uso de pictogramas, jeroglíficos, la formación de palabras cortas y largas, entre otras técnicas que buscan no sólo motivar al niño, sino generar espacios innovadores para despertar su creatividad y entrar en el mundo de la lengua a través de juegos y actividades dinámicas y entretenidas.

En este momento se busca que el maestro y los estudiantes vivencien y ejerciten:

- *Modelación de lecturas:*

Promoción de la literatura: Lectura de textos relacionados con la situación comunicativa que permita, en primer orden el disfrute de la lectura y posteriormente la comprensión lectora orientada por el maestro desde lo literal, inferencial y crítico.

Conciencia fonológica: Desarrollo de actividades que permitan a los niños y niñas el reconocimiento de los sonidos desde la descomposición de las palabras.

Decodificación: Desarrollo de actividades de enseñanza que permitan la ejercitación de la lectura partiendo del reconocimiento de los diversos sonidos de las letras, asociándolos con cada una de las grafías que los representan, avanzando en las

combinaciones de dos sonidos, para automatizar la lectura de palabras, oraciones y textos completos.

- *Exploración de la escritura:*

Reconocimiento de las siluetas textuales: Identificación de las partes del texto que permite dar respuesta a la situación comunicativa que debe desarrollar.

Reconocimiento del código alfabético: Dibujo, pintura, ilustración, pronunciación de las letras del alfabeto (principio alfabético).

Ejercitación de la escritura: Escritura con diferentes materiales, formación de palabras y oraciones en el contexto de la situación comunicativa que se está trabajando, promoviendo siempre la escritura espontánea y posteriormente el acompañamiento del maestro.

En el momento de la “**Solución de la situación comunicativa**”, los estudiantes con la ayuda del maestro retoman el organizador, planteado en el momento de comprensión y, diseñan un plan de actividades que involucren las tareas a desarrollar según esté referida a la lectura, a la escritura o ambas.

Si la situación comunicativa se basa en plantear la solución a un reto de comprensión de lectura, se podrá plantear el diseño de diferentes estrategias de comprensión lectora en el marco de los momentos antes, durante y después de la lectura del texto, presentados por Solé (1998) y los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Si la situación comunicativa responde a la escritura de textos, se empezará por aportarles a los estudiantes la silueta textual acorde con la tipología del texto social trabajada y, se acompañará para que plantee la elaboración de un plan de escritura que contemple al menos para este nivel (primer grado) la redacción, revisión y publicación.

En este momento se busca que los estudiantes:

- En la escritura, identifiquen el propósito comunicativo del texto y la audiencia a la que va dirigida el texto.

- Desarrollen de manera autónoma diferentes procesos de lectura: Imágenes, pre-silábica, silábica por palabras.

- Realicen actividades de escritura espontaneas que según el nivel y ritmo de aprendizaje del estudiante empezará con dibujos, trazos, con presencia del código alfabético, formación de silabas, palabras cortas, largas, oraciones...

Finalmente, el momento denominado “**Interiorización**” se trata de una etapa, donde se tiene como propósito valorar los aprendizajes adquiridos por parte de los niños en el desarrollo de los procesos lectoescriturales, a partir de la situación planteada. También es una fase donde se busca valorar el nivel de motivación generado en los niños hacia el disfrute de su aprendizaje, para ello se busca que desde preguntas, los pequeños reflexionen sobre lo aprendido, destacando los logros y dificultades obtenidas como parte de su proceso de aprendizaje.

En este momento se busca que el maestro y los estudiantes reflexionen sobre:

- El nivel alcanzado en torno al fortalecimiento de la escritura: Valoración, atendiendo tanto al aspecto comunicativo (audiencia, propósito), como al formal de la lengua (principio alfabético, direccionalidad, correspondencia grafema-fonema).
- El nivel alcanzado en comprensión de lectura: Literal, inferencial y crítico.
- Fluidez y automatización de lectura: Entonación, velocidad y calidad de la lectura.
- El desarrollo del aprendizaje, desde una evaluación formativa en torno a la autoevaluación y coevaluación.

En la autoevaluación se valoran las fortalezas y debilidades alcanzadas en la solución de la situación de comunicación planteada, enseñando al estudiante a monitorear su propio ritmo, con respecto al avance en cuanto a metas preestablecidas en cada nivel de lectura y fase de la escritura. En la coevaluación, se propician espacios al finalizar las actividades de lectura y escritura, para que los niños socialicen los

productos en plenaria y entre ellos mismos, con la facilitación del maestro, se realicen preguntas donde se expongan las inquietudes, motivaciones, avances, y dificultades vividas en el desarrollo de cada situación comunicativa.

Conclusiones

Con el desarrollo de la presente investigación, se logró inicialmente describir el proceso que desarrollan los maestros del sector rural para la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero. A partir de la observación de las prácticas de enseñanza de los docentes, se identificó que según los procedimientos, las actividades y los materiales utilizados en ese proceso son mucho más los docentes que emplean los métodos sintéticos que los que lo hacen apegados a los métodos analíticos.

Esa conclusión surge porque los procedimientos, las actividades de enseñanza y los materiales usados en las prácticas de aula, siguen anclados a las metodologías tradicionales, privilegiando la repetición y memorización como procesos básicos para la adquisición del código, desde un enfoque prescriptivo y normativo de la enseñanza de la lectoescritura. mientras que el menor número de maestros que emplean métodos analíticos, desarrollan el proceso, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento como la observación, la comparación, la descripción y la narración, poniendo en juego el enfoque centrado en la significación y la construcción de sentido más allá de la apropiación del principio alfabético.

Se lograron identificar las condiciones presentes que rodean la enseñanza de la lectoescritura en la ruralidad. A partir de ese objetivo se concluye que las condiciones presentes en el colectivo de maestros rurales, para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad son: La formación académica, la experiencia docente, el conocimiento pedagógico de contenido, el dominio de la metodología de “Escuela Nueva”, las prácticas de aula, las condiciones laborales, la actitud y percepciones hacia la enseñanza de la lectoescritura.

En el tercer objetivo, después de la comparación de los dos grupos de docentes, se logró identificar que las condiciones que establecen una diferencia significativa entre los maestros que emplean métodos sintéticos y analíticos en los procesos de enseñanza son: Los niveles de formación, el grado de conocimiento pedagógico de contenido, las

percepciones que tienen sobre la enseñanza y la actitud demostrada para la enseñanza de la lectoescritura para desarrollarla en el aula.

En cuanto al objetivo referente a los factores que inciden en los procesos, se concluye que un alto porcentaje de los maestros no cuentan con estudios de posgrado en maestría y doctorado, que sus comprensiones desde el KCP son bajos en relación al dominio de conceptos desde la teoría, enfoques, objetivos y métodos de enseñanza de la lectoescritura. Además de que hay un gran número de los docentes que enseñan cómo sus maestros lo hicieron con ellos en la infancia. En cuanto a la actitud, sobresale que a la gran mayoría les genera preocupación desarrollar estos procesos, alegando la falta de formación y actualización permanente.

En la estimación del grado de incidencia de los factores definidos, se determinó la importancia de que los maestros rurales, cuenten con un alto nivel educativo y de que en su formación académica se profundice en un sólido saber del conocimiento pedagógico de contenido. Lográndose además evidenciar cómo las actitudes y las percepciones del maestro sobre la enseñanza de la lectoescritura, hacen que sigan prevaleciendo las prácticas tradicionales centradas en la memorización y repetición propias de los métodos sintéticos, en vez de prácticas novedosas de enseñanza centradas en la construcción de significados, como se propende en los métodos analíticos.

A partir de la descripción de los factores determinantes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, la confrontación de los métodos empleados por los docentes durante esos procesos, así como la estimación de su grado de incidencia en la práctica en aula, se pudo construir el modelo teórico que permite concluir que en la resignificación del nuevo modelo holístico está el sujeto que aprende; es decir, el niño como centro del proceso, considerando su realidad, intereses y necesidades dándole el valor que requiere como sujeto activo, quien trabaja desde su propia realidad con textos de uso social para el reconocimiento de su individualidad y particularidad. Entendiendo desde este nuevo modelo, el acto de leer y escribir como un proceso significativo y

semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y de su utilidad comunicativa.

Alcances y recomendaciones

Alcances

Los resultados obtenidos en la presente investigación, son una fuente valiosa de información para otros trabajos, porque permiten comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de educación inicial, de los niños y niñas del sector rural. El estudio realizado, explica cuáles son los factores que inciden en los procesos de enseñanza, invitando a los maestros a mejorar su práctica diaria para ofrecer una educación de mayor calidad.

Este estudio constituye un aporte a todos los maestros de educación inicial, sin importar el sector o el área donde desarrollen su trabajo, para que comprendan las implicaciones pedagógicas que tiene la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de escolaridad, ya que de acuerdo a los autores consultados, esa enseñanza debe ser tarea de todos los maestros no sólo los de básica o los de lengua.

Esta investigación es un referente para otras investigaciones, ya que termina formulando un modelo teórico, que aporta elementos teóricos-prácticos-metodológicos de cómo redimensionar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, partiendo del principio de complementariedad existente entre ellos, para develar un nuevo método de enseñanza denominado “Método Holístico” que puede ser adaptable a cualquier contexto.

El estudio también impacta positivamente porque explica cómo los maestros desarrollan la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad en “Escuela Nueva”, a partir de una serie de condiciones que se hacen presentes en el proceso y que en el corto plazo son necesarias intervenir para mejorar la calidad de la educación y con ello a largo plazo, formar ciudadanos más comprometidos con el país al ser autónomos y conscientes de sus deberes y derechos.

De igual manera, puede afirmarse que los resultados obtenidos y los procesos metodológicos seguidos no se atribuyen únicamente al municipio de Abejorral, sino

que tienen aplicabilidad en el ámbito de la educación rural en Colombia y en general en los países que desarrollan los programas de enseñanza en educación básica primaria, desde las características y particularidades del modelo educativo flexible de “Escuela Nueva”.

La investigación tiene un alto grado de confiabilidad por el rigor desarrollado en cada uno de los objetivos de investigación y, los instrumentos usados para recolectar la información en cada uno de los estadios: descriptivos, analíticos, comparativos y explicativos, en este último además por la profundización que se realizó a nivel sintagmático, para desarrollar un modelo explicativo que da cuenta de la rigurosidad en cada uno de sus niveles de identificación, de ponderación y de modelo teórico.

La presente investigación también hace un importante aporte a las políticas educativas centradas en la calidad educativa, para que vuelvan la mirada sobre el sector rural, potencializando las oportunidades de formación de los maestros, tanto en programas de formación avanzada como continua, relacionados con los procesos de lectoescritura en educación inicial. Planteamiento que se hace debido a que se comprobó la necesidad de mejorar la formación de los maestros, dado que aquellos que tienen acceso a educación posgradual, realizan una reingeniería en las prácticas de aula, transformando la enseñanza tradicionales en procesos más vivenciales y significativos.

Recomendaciones

Una vez concluido el trabajo se pueden hacer algunas recomendaciones; unas dirigidas a los organismos del Estado, a los directivos de las escuelas, a los maestros rurales y a los representantes de los niños.

Es indudable que con el pasar del tiempo el Estado colombiano a través de los organismos encargados de la educación, han demostrado un marcado y franco interés por mejorar la calidad de la educación y particularmente la enseñanza de la lectoescritura; sin embargo, como esas medidas no llegan en igualdad de condiciones

a las escuelas rurales, se recomienda establecer un programa de acompañamiento pedagógico a cada uno de los centros educativos, para que la formación de los docentes y la dotación de material de consulta cumplan el papel para el que fueron creados.

De igual manera, se recomienda al Ministerio de Educación a través de su Secretaría, organizar eventos académicos referidos a la enseñanza de la lengua, que tengan una permanencia en el tiempo y donde participen las escuelas rurales. Esos encuentros estarían orientados a crear espacios de intercambio para conocer nuevos hallazgos, dudas, problemas y aciertos que el personal docente a través de investigaciones o la práctica diaria tenga a bien compartir con los interesados.

Como una de las deficiencias detectadas en la investigación fue la falta de conectividad de internet, se recomienda a las autoridades de las escuelas rurales, gestionar con empresas privadas o con organismos de los gobiernos municipales, que les presten el apoyo para lograr obtener ese necesario servicio que redundaría en forma positiva a mejorar las actividades prácticas de los maestros en enseñanza de la lectoescritura, al poner a su alcance recursos para realizar actividades más creativas y motivadoras para los niños.

A los directivos de los centros educativos se les sugiere también, conformar junto a los docentes de aula una “Comisión de Formación Permanente”, con la finalidad de generar un “Plan Anual de Formación”, donde se planifiquen diversas actividades para mejorar la formación y actualización de los maestros en todas las áreas, pero haciendo hincapié en la enseñanza de la lectoescritura.

Esa “Comisión de Formación Permanente”, junto a los directivos de cada escuela, puede gestionar ante las autoridades de universidades y Escuelas Normales, cursos de actualización o estudios de Especialización, Maestría o Doctorados para los docentes que lo requieran, ofreciéndoles algunos beneficios; por ejemplo, descarga horaria, pago de prima o cancelación de la matrícula.

Con respecto a los docentes-facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje se les recomienda continuar sus lecturas del material que envían las autoridades y para ello, crear un “Círculo de Lecturas”, donde los maestros puedan no sólo leer, sino analizar los diferentes lineamientos y material de consulta sobre la “Escuela Nueva”, además de realizar lecturas de otro tipo de material de su interés.

Los docentes dentro de ese “Círculo de Lectores”, también pueden crear junto a maestros de otras áreas, actividades como el periódico de cada escuela, donde también involucren a los niños, para que participen con diferentes acciones según su edad y su interés. Por otra parte, también se considerarían datos especiales como efemérides, noticias de cada centro educativo y temáticas generales como ambiente, ecología, salud, alimentación, etc.

También es necesario establecer reuniones con los padres y representantes de los niños, para despertar en ellos su interés para participar en las actividades del “Círculo de Lectores” y que, además promuevan la lectura y la escritura dentro del ambiente del hogar, con las actividades propias de su cotidianidad, para ir poco a poco creando en los niños el hábito de la lectoescritura, para que lo vean como una actividad necesaria y no una obligación realizada únicamente en el ambiente escolar.

Finalmente, se sugiere que la presente investigación pueda ser tomada en cuenta para aplicarse en Instituciones Educativas del contexto urbano. El nivel de rigor conceptual, pedagógico y metodológico en el que el estudio se fundamenta, abordando diferentes aspectos relacionados con los procesos de enseñanza de la lectoescritura (caracterización de las prácticas docentes, identificación de factores presentes en los procesos de enseñanza y modelación de los principios de un método holístico) pueden ser tomados en cuenta, para intervenir problemáticas asociadas a la enseñanza de la lectoescritura sin importar el sector urbano o rural, donde se desarrollen estos procesos.

Limitaciones

En este apartado se explican las situaciones de carácter práctico o situacional, que impidieron el cumplimiento de alguna exigencia metodológica y cómo afecta esto la aplicabilidad de los resultados.

En el desarrollo de la investigación inicialmente se consideró la necesidad de involucrar en el estudio una muestra de docentes más representativa, pero dadas las condiciones para llegar a la población objeto de estudio, situada en una ruralidad dispersa, y que en algunas escuelas no se contaba con estudiantes del grado primero para observar las practicas docentes, se tomó como alternativa vincular a la investigación sólo una muestra representativa que reuniera las condiciones necesarias para el evento de estudio.

Esta situación limitó la generalización de los resultados; es decir, no se puede asegurar que los hallazgos sean iguales en todas las escuelas de las zonas rurales del país; sin embargo, no afecta la confiabilidad de los resultados, ya que se pudo desarrollar sin ninguna dificultad la totalidad de la ruta metodológica como se había planteado inicialmente, lo que significa que el trabajo realizado y los resultados obtenidos son totalmente confiables.

Referencias bibliográficas

Abell, S. (2007). Investigación sobre el conocimiento del profesor de ciencias. En S. Abell y N. Lederman (Eds.), *Manual de investigación sobre educación científica* (pp. 1105-1149). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Tomado de http://formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/18_TemasEducacion/La%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf

Aguerrondo, I. (1993). Las dimensiones y ejes que definen la calidad. Tomado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/dimensiones.aspx.

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Álvarez E. (2004). “La escucha activa en la comprensión crítica”, en Barceló, J. *Sociología Clínica 1*. Facultad de Psicología (UdelaR)-Argos Ed. Alternativas, Montevideo, 2004, pp. 81-86.

Amon, Denise; Arcides Guareschi, Pedrinho; Roso, Adriane; Veríssimo Veronese, Marília. (2014). Propaganda, publicidad y opinión pública. *DIMENSIONES ÉTICAS Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 18, núm. 2, 2014, pp. 33-52. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Añorve & Rendón (2012). Enseñar a enseñar a leer y escribir más allá de las letras. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España.

Arenas & Fernández (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista SCIELO. Rev. educ. sup* vol.38 no.150 México abr./jun. 2009.

Bautista, Gamboa & Sanabria. (2014). Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia. MEN, Colombia.

Banco Mundial (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Oficina Regional de América Latina y el Caribe.

Barthey, S. H. (1982). Principios de percepción. México D. F :Trillas.

Barrera, Maldonado & Rodríguez, (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Documentos CEDE Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico ISSN 1657-7191 Edición electrónica. Bogotá, Colombia.

Benavides & Cierra (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 79-109.

Bernal, S.D; Martínez, M.L; Parra, A.Y; Jiménez, J.L. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 107- 124

Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la Educación Inicial. Revista de investigación (62) 125-148. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512162>

BRONCKART, J. P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Coords.). La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar. Barcelona, Paidós, 99-165.

Cáceres, Gómez & otros (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. Itinerario Educativo • ISSN 0121-2753 • Año xxviii, n.º 63 • Enero - Junio de 2014 • p. 179 - 194 Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Carrero Arango, M. & González Rodríguez, M (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2005). La expresión escrita en el aula de E/LE. Madrid: Arcolibros.

CERLALC (2017). Planes Nacionales de lectura en Iberoamérica, objetivos, logros y dificultades.

Contreras Domingo, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". Revista de Educación, 282, 203-231.

Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad (2006). Tomado de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/nuestros-derechos/tus-derechos-fondo/convencion-internacional>.

Corrales, J. (2001). La enseñanza de la escritura creativa. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, número 57. pp: 7-12.

Constitución Política de Colombia (1991). Congreso Nacional de la Republica. Bogotá.

Costa, M. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación.

Cuesta (2016). Lectura y escritura como prácticas culturales. Una revisión crítica de los conceptos de prácticas de enseñanza y de lectura y escritura en las últimas reformas curriculares de la Argentina".

Danielson, C. (2013). A Framework For Teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Davenport, T. y Prusak, L. (1999). Ecología de la información. Por qué la tecnología no es suficiente para lograr el éxito en la era de la información. México: Oxford University Press.

Decroly F. Dubreucq - Choprix, M. Fortuny (s/f). Revista de Pedagogía, Madrid, España. Tomado de <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Dewey, J. (1897). Mi credo pedagógico teoría de la educación y sociedad. Psicología Educativa - Prof. Félix Temporetti - Carrera de Psicopedagogía. UNSAM. Rosario.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México DF: McGraw Hill

Díaz, F. & Osorio, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes? Tiempo de Educar, vol. 12, núm. 23, pp. 29-46 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Díaz LL. (2000) La enseñanza de la lectoescritura. Universidad de puerto Rico.

Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. Apunts Educación Física y Deportes, 43, pp 42-52.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Diorveldy, Samony y Marynoris (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje EduSol, vol. 17, núm. 60. Centro Universitario de Guantánamo

Doria & Pérez, (2008). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías. Montería – Colombia.

Edwards, V. (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile: UNESCO– OREALC.

Espinosa y Vaca, 2012. La educación como motor de desarrollo integral: la importancia del capital humano en el crecimiento económico y social de largo plazo. Econografos. Escuela de economía N° 18.

Fenstermacher, G.D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record, 107(1), 186-213.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Fernández, A. (1997). La Expresión Arquitectónica en los Edificios Escolares. Recuperado de <https://bit.ly/2rmJcr9>

Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. tomado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/761/677>

Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la Gente (2015). Guías de Aprendizaje Escuela Nueva Activa® - Escuela Activa Urbana® Preescolar - Primaria -Secundaria. Tomado de <http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/Catalogo2015.pdf>.

Fundación Compartir (2019). Los obstáculos que enfrentan los docentes rurales en Colombia. Tomado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/los-obstaculos-que-enfrentan-los-docentes-rurales-en-colombia-articulo-864670/>

García, Edna, Karenina, Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5. pp. 279-290. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

García, A. E. (2008). Motivación individual. Consultado el 7 de junio del 2008, de: http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669.

García, (2017). ¿Qué métodos de aprendizaje para la lectura existen? Tomado de <http://www.aikaeducacion.com/consejos/metodos-aprendizaje-la-lectura-existen/>

Gimeno, J. (2010). El curriculum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno (Comp.), Saberes e incertidumbres sobre el currículum, (pp.180-202). Madrid: Morata.

González & Espinoza (2008). Calidad de la educación superior: Concepto y modelos. Tomado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/download>

Gutiérrez, A. (2009). Biología. La teoría de la evolución en la escuela. Buenos Aires: Biblos.

Guzmán, R. (2014) "Lectura y Escritura. Cómo Se Enseña Y Se Aprende En El Aula." En: Colombia. ed:Editorial Universidad De La Sabana ISBN: 978-958-12-0347-5

Henao O (s/f). Título multimedial "Escuela, Cultura, y Vida "Universidad de Antioquia, Colombia. ohenao@catios.udea.edu.co

Hernández, A. (2003). Introducción a las ciencias de la educación. 3a ed. Ediciones UAPA: Santo Domingo. Tomado de <https://vdocuments.site/angel-hernandez-castillo-introduccion-a-las-ciencias-de-la-educacion.html>.

Hernández, G. (2006). Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, UNAM, México.

Hernández y Sancho (1993, como se cita en Sarmiento 2007). La enseñanza de las matemáticas y las ntic. Una estrategia de formación permanente. Mariela Sarmiento Santana ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625.

Hernández, Fernández y Baptista. (2006). Metodología de la investigación. Mexico: Mc Graw Hill.

Hurtado de Barrera, J. (1998). ¿Investigación Holística o comprensión holística de la investigación? Revista Internacional Magisterio No. 31. Febrero-Marzo 2008. Bogotá, Colombia

Hurtado de Barrera, J. (2012). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta Edición. CIEA Sypal.

ICFES (2017). Informe Nacional. Resultados 2009, 2012 -2016 3, 5 y 9.

ICFES (2016). Informe por colegio pruebas saber 2016, 3, 5 y 9.

Infante G. (2007) Enseñar Y Aprender: Un Proceso Fundamentalmente Dialógico De Transformación Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (Colombia), Vol. 3, Núm. 2.

Jiménez, L. A. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. Centro de Estudios Educativos, Universidad “Máximo Gómez Báez” de Ciego de Ávila, Cuba.

Johnson, D. & Johnson, R. 1994. El aprendizaje cooperativo. Publicado en inglés por la Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Jolibert, J (1993). Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de Escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Lectoescritura factor clave de calidad de la educación. Boletín 32 Santiago de Chile.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.

Kerlinger Fred (1981). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.

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

León, A (2007). Qué es la educación. Educere v.11 n.39 Meridá dic.

Ley 715 de 2001, Diario Oficial No 44.654 de 21 de diciembre. Congreso Nacional de la república de Colombia.

Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

López y Álvarez (1991). Enseñanza de la lectura y la psicología: análisis de los métodos científicos. Psicothema 1991. Vol.3. pp 121 – 136.

López S, Brioso y otros (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en la Unión Europea. Ministerio de Educación Cultura y deporte. Centro de Investigación y documentación educativa.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. Revista de la Universidad de La Salle, 57, 117-136. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lr/article/view/761/677>

Martínez F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. Revista Iberoamericana de Educación (64/2). 1-14.

Martínez S, A. (1993). “El aula en la educación infantil”, en García H, V (Dir.): Educación infantil personalizada. Madrid, Ediciones Rialp, pp. 225-261.

Matute M. (2015). Los enfoques educativos en cuanto a la enseñanza aprendizaje tomado de <https://enfoquesymodeloseducativos.wordpress.com/2015/.../enfoques-modelos-y-tecn>

MEN, (1994). Ley general de educación 115. Colombia.

MEN, (1994). Decreto 1860. Reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia.

MEN, (1998). Lineamientos curriculares en lengua castellana. Colombia.

- MEN, (2003). Estándares de Competencia en lenguaje. Colombia.
- MEN, (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I.
- MEN, (2012). Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural Calidad y equidad para la población de la zona rural.
- MEN, (2013). Lineamientos de política para el subsistema de educación inicial. Colombia. p.72),
- MEN, (2013). Programa todos a aprender. Programa para la excelencia docente y académica”.
- MEN, (2015). Programa Todos a Aprender (2015). Instrumento de Caracterización de Establecimientos Educativos PTA 2.0. Versión 201503-06 Página No. 387 de 430. Bogotá: MEN.
- MEN, (2016). Mallas de aprendizaje en lengua castellana. Grado primero.
- Mora, D. (2009). Didáctica de las matemáticas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Colección. Educación.
- Montealegre & Forero (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio 1. Universidad Nacional de Colombia y Universidad Externado de Colombia. Acta colombiana de psicología 9(1): 25-40, 2006.
- Montessori, M. (2003). El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva 2003.
- Molí, Luis (1990), Vigotsky y la educación. Aique, Buenos Aires. Tomado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3429>.
- Moreno Zagal, Maricruz (2005), Bases para el Modelo de Innovación Curricular de la UAEM, Serie Documentos para la Operación del Modelo Institucional de Innovación Curricular, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Murillo y Román, (2010). Retos En La Evaluación De La Calidad De La Educación En América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 53 (2010), pp. 97-120 (ISSN: 1022-6508).
- Murillo Torrecilla, F. Javier; Martínez Garrido, Cynthia A.; Hernández Castilla, Reyes (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz REICE. Revista Iberoamericana

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 1, 2011, pp. 6-27 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España

Navarro, Diosveldy, Samon & Marynoris (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. Centro Universitario de Guantánamo, Cuba. EduSol, vol. 17, núm. 60, 2017.

Saleme Negrete, Y. (2017). Estado del arte de los enfoques didácticos de lectoescritura institucionalizados como prácticas curriculares en Colombia entre los años 1950 a 2011. Revista Oratores, (5). Recuperado a partir de <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/115>

North, D. (1990) "Institutions, Institutional Change and Economic Performance". Cambridge University Press. Cambridge.

Novoa, A. (1999). Los profesores a la vuelta del milenio: del exceso de discursos a la pobreza de las mujeres Prácticas. Revista de investigación y educación. Sao Paulo.

Nyathi, F. S.; Kadhila, N., y Aipanda, J. (2011). Quality Assurance manual. Windhoek: Universidad de Namibia, Centre for Quality Assurance and Management (Cequam).

Ocampo, Isaac; Cid & Belén (2012). Formación, Experiencia Docente Y Actitudes De Los Profesores De Infantil Y Primaria Ante La Educación Escolar De Hijos De Personas Inmigrantes En España Revista De Investigación Educativa, Vol. 30, Núm. 1, , Pp. 111-130 Asociación Interuniversitaria De Investigación Pedagógica Murcia, España.

OCDE (2004). Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris, France. 2004 <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9604031E.PDF>

OCDE. (1990). Schools and quality. An international report. Paris: OCDE.

Olivera y Orellana (2005) Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular. Revista electrónica diálogos educativos. Año 5, n° 10, 2005 ISSN 0718-1310.

Orellana (s/f). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Tomado de www.monografias.com

Orozco, Olaya & Villate, (2009). ¿Calidad de la educación o educación De calidad? Una preocupación más allá Del mercado. Revista iberoamericana de educación. N.º 51 (2009), pp. 161-181.

Palacios, J. & otros (1984). La cuestión escolar. Barcelona: Editorial Laia.

Patiño, C. (1995). El lenguaje de los afrocolombianos y su estudio. Estudios de literatura y cultura colombianas y de lingüística afro-hispánica. Frankfurt am Main: Editorial Lang.

Pérez, R. & otros. (2001) Hacia una educación de calidad. Madrid: Narcea.

Pita, B (Año, 2011). La escuela republicana en Colombia: enseñanza y formación ciudadana. Universidad Santo Tomás- Bogotá. Revista Magisterio. Vol. 5— No. 10. Tomadode www.dialnet.unirioja.es

PEM. (2017) Plan educativo municipal de Abejorral. Periodo 2016 – 2019

PNDE, (2016- 2026). El camino hacia la calidad y la equidad. Colombia.

PREAL (2001). Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

Prieto, L. & Fonseca, R. (2009). “Las emociones del investigador: Construcción social y evaluación cognitiva”. Revista Venezolana de Ciencias Sociales. Vol. 13. N° 1. (44 – 65). Cabimas, estado Zulia Venezuela. Fondo editorial UNERMB. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73723402008.pdf>

Prieto, Parra & Murcia, (2016). La práctica pedagógica en aula, un análisis crítico. Revista Educación y Pedagogía N° 4.

Proyecto De Ley Senado (2013) No. 130. “Por el cual se fomenta el hábito de la lectura y la escritura en los Programas de Educación Preescolar, Básica y Media, mediante la incorporación de la hora diaria de afectividad por los libros, la lectura y la escritura y se dictan otras disposiciones”. Congreso de la república de Colombia.

Pogre, (2012). Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2Universidad de Costa Rica.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>. Marzo de 2017.

Reimers, F. (2003). “La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina” Revista Iberoamericana de Educación, núm. 31, Madrid, OEI, pp. 17-48.

Rodríguez, (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano Revista Electrónica. Diálogos Educativos. Vol. 12.

Rodríguez M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico.

Rodríguez, M. (2005). Materiales y Recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente. Vigo: Ideaspropias Editorial.

MEN, (1996). Resolución 234. Diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Colombia.

Ruiz, F. & García, M. (2001). Cuestiones metodológicas sobre el uso de los materiales en el contexto escolar. Desarrollo de la motricidad a través del juego. (p. 169-196). Madrid: Editorial Gymnos.

Ruiz, R. (1999). Historia de la ciencia y el método científico Atlanta, Georgia (USA).

Salazar, J; Montero M; Muñoz C, Sánchez E; Santoro E; Villegas J. Villegas. (1992) Psicología Social. (Octava reimpresión). Editorial Trillas. México.

Sarmiento, M. (2007) universitat rovíra i virgili la enseñanza de las matemáticas y las ntic. Una estrategia de formación permanente. ISBN: 978-84-690-8294-2 / d.l: t.1625-2007.

Sawaya, S.; Cuesta, C, coordinadoras (2016). Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>

Sen A, K. (1999). Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press; New York: Alfred Knopf.

Sierra B, R. (1981) ciencias sociales, análisis estadísticos y modelos matemáticos. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Smith, L. (1960). Sociología de la vida rural. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina.

Soëtdard, M. (2011). Jean-Jacques Rousseau. Luz y sombra espacio de arte. Tomado de <https://memiuxtec.wordpress.com> > 2011/01/07 > jean-jacques-rousseau

Solé, Isabel. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Grad.

Stenhouse L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.

Stone, M. (1999). Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial PAIDOS. Buenos Aires.

Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. Revista de Educación, 284, 133-158.

Tudela, P.; Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. (2005). Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Universidad de Granada.

UNESCO, (1993). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Lectoescritura factor clave de calidad de la educación. Boletín 32 Santiago de Chile.

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37
http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

UNESCO, (2011). La UNESCO y la Educación. “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Vaillant, D. (2004). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en américa latina. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2.

Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad Educativa. Investigación Educativa. Vol. 17, N, ° 2, 49 – 71.

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 227 - 253.

Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1. Universidad de Granada. Granada, España.

Villamizar Gustavo. (1998). La lectoescritura en el sistema escolar. Editorial Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación. Segunda edición. Caracas, Venezuela.

Viñao A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis Socio-Histórico. *Anales de documentación*, N.º 5, 2002, Págs. 345-359.

Vogel, C. (s/f) Método ecléctico
<http://es.scribd.com/doc/124213910/MetodoEclectico#scribd>

Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana de Educación* 3(1) ,421-431.

Zavala V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Número 47. Pp 71 – 79.

Zeichner, K. & Tabachnik, R. (1981). Are effects of University teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 3, 7-11.

Anexos

Anexo A. Instrumento preliminar de observación de clases.

1. Identificación:

Código del docente: _____ Genero: _____
 Grado: _____ Años de experiencia: _____
 Institución: _____ Sede: _____
 Título de pregrado: _____
 Títulos de postgrado: _____
 Decreto de nombramiento: _____

2. Revisión de la planificación de la clase del docente.

El docente presenta una planificación de la clase de lenguaje donde incluye la enseñanza de la lectoescritura: Si___ No___

Si la respuesta es afirmativa, conteste los siguientes planteamientos:

- ¿Cuáles son los objetivos de enseñanza que plantea?
- ¿Cuáles son los contenidos que presenta?
- ¿Cuáles son las competencias que busca desarrollar en los estudiantes?
- ¿En la planeación se presentan técnicas didácticas para la enseñanza de la lectoescritura? Si___ No___
- En la planeación se describe las actividades a desarrollar durante la clase de lectoescritura? Si___ No___
- En la planeación se enuncia los materiales de enseñanza a usar durante la clase.
- En la planeación se describe las actividades evaluativas para el seguimiento y desarrollo de los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Si ___ No ___
- En la planeación se describen los materiales educativos y los recursos didácticos a utilizar Si ___ No ___

3. Observación de la clase:

- A) Facilitación del proceso de enseñanza. Procesos de inicio (1), desarrollo (2) y cierre (3)

Nº	Descriptores	Nominación
1.	La identificación visual de la forma de las letras de forma separada	
2.	La identificación de la forma de las letras de todo el abecedario	
3.	La identificación del fonema de las letras de manera individual	
4.	La identificación del fonema de las letras de todo el abecedario.	
5.	La identificación de sílabas en una palabra	

6.	La identificación de palabras en un texto	
7.	La Identificación de situaciones comunicativas de un texto	
8.	La transcripción del trazo de las consonantes o vocal2wfgjhjkes de forma reiterativa	
9.	La transcripción de consonantes y vocales que forman silabas	
10.	La transcripción de palabras completas	
11.	La transcripción de palabras de textos cortos	
12.	La escritura de palabras desde la combinación de las silabas	
13.	La escritura de palabras que al combinarlas forman oraciones	
14.	La escritura espontanea de textos	
15.	La decodificación por silabas juntando cada consonante con las 5 vocales	
16.	La decodificación por silabas fragmentando la lectura de palabras completas	
17.	La lectura de palabras completas	
18.	La lectura literal e inferencial sobre los títulos de un texto	
19.	La lectura literal e inferencial asociando imágenes y palabras de un texto	

B) Actividades del proceso de enseñanza. Inicio (1), desarrollo (2) y cierre (3)

Nº	Descriptores	Nominación
1.	Recortar letras del periódico.	
2.	Presentación de imágenes ilustrativas con las formas de las letras en animales, frutas, cosas.	
3.	Presenta al estudiante las letras de todo el abecedario para que el estudiante establezca semejanzas y diferencias entre ellas.	
4.	Con material concreto, ensartar en un hilo las letras que tienen igual forma	
5.	Repasar el trazo de los bordes de las letras	
6.	Modelación de las letras en el tablero	
7.	Ejercicios de conciencia fonológica: sonidos de animales, de objetos.	
8.	Pronunciación reiterativa de los sonidos de una letra en combinación con cada una de las vocales	
9.	Pronunciación de cada uno de los fonemas de las letras del abecedario estableciendo semejanzas entre los sonidos.	
10.	Realización de rondas y canciones infantiles con imitación de sonidos	
11.	Unir/asociar imágenes con estructuras silábicas igual.	

12.	Copia en el cuaderno de palabras que empiezan por una misma sílaba	
13.	Identificación de sílabas que suenan igual al final de una palabra	
14.	Una imagen con la sílaba inicial para completar.	
15.	Una imagen con la sílaba final para completar	
16.	Una imagen con la sílaba intermedia para completar	
17.	Ejercicios de repetición de lectura en voz alta.	
18.	Recortar sílabas de revistas para formar palabras	
19.	Entrega de un texto para encerrar sílabas semejantes.	
20.	Entrega de un texto para encerrar palabras que empiezan o finalizan de forma semejante.	
21.	Transcripción de palabras cortas y largas de un texto.	
22.	Cantidad de palabras en un título de un texto	
23.	Cantidad de palabras en un párrafo de un texto	
24.	Lectura en voz alta de un texto para la identificación de su propósito comunicativo, la audiencia, el emisor, el receptor.	
25.	Asociación de la situación comunicativa con la vida cotidiana, el fortalecimiento de los valores, compromisos sociales, entre otros.	
26.	Realización de ilustraciones relacionadas con el tema del texto	
27.	Reconocimiento de marcas textuales en el texto.	
28.	Identificación del tema del que se habla en el texto.	
29.	Identificación de elementos gramaticales en el texto.	
30.	Escritura de planas para memorizar las formas de las letras y su caligrafía.	
31.	Modelación en plastilina de las vocales	
32.	Escritura de planas para memorizar la combinación de las letras y dejar espacios en el renglón.	
33.	Escritura en el tablero para ejercitar la memorización de las sílabas.	
34.	Escritura de palabras de muestra del tablero para mejorar la caligrafía y el aprestamiento en el uso del cuaderno.	
35.	Escritura de palabras de muestra de un libro para mejorar la caligrafía y el aprestamiento en el uso del cuaderno	
36.	Escritura de textos cortos de muestra del tablero para valorar la caligrafía.	
37.	Presentar una cartilla para que el estudiante identifique palabras cortas y largas y las transcriba en su cuaderno	
38.	Asociar palabras que tienen la misma sílaba inicial.	
39.	Asociar palabras que tienen la misma sílaba final. RIMA.	
40.	Escritura de palabras cortas juntando fichas con diferentes sílabas	
41.	Completar palabras con las letras o sílabas faltantes	

42.	Combinación de sílabas con letras que llevan un orden: m, p, s, l para construir palabras, ejemplo: mamá, memo, mapa, peso. loma etc	
43.	Combinación de silabas con diferentes letras del abecedario sin importar el orden	
44.	Rompecabezas de palabras para formar oraciones con sentido.	
45.	Construcción de oraciones con palabras conocidas, ejemplo: mama ama a memo, la luna se asoma.	
46.	Construcción de oraciones desde el uso de diferentes silabas sin tener un orden específico.	
47.	Construcción de oraciones haciendo uso de las mayúsculas al iniciar	
48.	Dibujos ilustrativos sobre un evento a partir de una secuencia.	
49.	Collage de imágenes a partir de una intención comunicativa	
50.	Comprensión de las siluetas textual	
51.	Escritura libre a partir de una secuencia de imágenes	
52.	Elaboración de afiches invitando a un evento escolar a nivel de aula, institucional, comunitario.	
53.	Elaboración de tarjetas con motivo de cumpleaños, día de la madre...	
54.	Escritura de adivinanzas, chistes, retahílas a partir de un conjunto de palabras.	
55.	Escritura de cuentos a partir de una serie de personajes	
56.	Juegos de conciencia fonológica: separar y aislar sílabas o fonemas, saber la posición de los fonemas, distinguir cuales son iguales y cuáles no, añadir, omitir e invertir sílabas y fonemas, cambiar el orden...	
57.	Señalar imágenes que no se corresponden con la estructura silábica dada	
58.	Clasificar imágenes según estructura silábica	
59.	Juego de identificación de cuantas sílabas tiene la palabra palmeada.	
60.	Encadenar palabras: nombrar una palabra y el niño dice otra que empieza por la sílaba que termina la palabra nombrada	
61.	Secuencias de domino de palabras	
	Juegos de palabras a través de rondas, canciones, retahílas para la memorización y lectura de palabras completas.	
62.	Juegos de vocalización y entonación	
63.	Presentación de palabras en rótulos para su lectura, comprensión del significado y establecimiento de relaciones entre las mismas.	
64.	Presentación de una sola palabra para su descomposición en silabas.	

65.	Asociación de imágenes y palabras	
66.	Lectura de cuentos ilustrados donde se relacionan las palabras desde su significación.	
67.	Diferencias y semejanzas entre dos imágenes	
68.	Lluvia de preguntas sobre el título de un texto.	
69.	Señalar imágenes que no se corresponden con una unidad semántica del texto.	
70.	Reconocimiento de la intención comunicativa de un texto	
71.	Juego de roles en dramatizados sobre la comprensión del texto.	
72.	Conversatorios sobre el mensaje del texto	

C) Los materiales y recursos que utiliza el docente. Inicio (1), desarrollo (2) y cierre (3).

Nº	Descriptores	Nominación
1.	Cartilla de nacho	
2.	Periódico y revistas	
3.	Letras en moldes ilustrativos	
4.	Material concreto con las letras del abecedario	
5.	Audios de animales	
6.	Rondas, canciones y juegos infantiles	
7.	Álbumes de Imágenes	
8.	Cuentos ilustrados grandes	
9.	Cartelera y afiches	
10.	Videos: corto metrajes	
11.	Fichas de letras para punzar, colorear o rellenar	
12.	Fichas de imágenes alusivas a una letra para colorear	
13.	Fichas de caligrafía	
14.	Fichas de asociación	
15.	Rompecabezas	
16.	Material concreto: plastilina, barro, masa	
17.	Rótulos de colores con letras	
18.	Rótulos de colores con sílabas	
19.	Rótulos de colores con palabras	
20.	Rótulos de colores con oraciones	
21.	Siluetas textuales (cartas, cuentos, fábulas, coplas, versos...)	
22.	Fichas de información	
23.	Libro álbum	

24.	Caja de adivinanzas, chistes y retahílas	
25.	Siluetas de personajes de cuentos	
26.	Teatrinos	
27.	Loterías de palabras	
28.	Pictogramas	
29.	Literatura infantil (textos narrativos, líricos, dramáticos)	
30.	Textos informativos	
31.	Esquemas	
32.	Videos: corto metrajes	
33.	Guía de escuela nueva	
34.	Recursos digitales: Pipoclub.com, Árbol ABC, cerebriti.com.	

Anexo B. Cuestionario conocimiento pedagógico de contenido.

Antes de comenzar a resolver el presente cuestionario es importante que usted tenga presente que la información recolectada solo tiene fines investigativos y formativos y que en ningún momento será usada para otros propósitos a los anteriormente mencionados. De igual forma para su bienestar, en los procesos de investigación se guardan total confidencialidad en los nombres de las personas que suministran la información por lo cual ustedes gozan de total anonimato, en caso contrario de requerir citas textuales se hará uso de seudónimos que permita hacer un análisis objetivo de la información.

Número del encuestado: Caso _____

Identificación:

Institución: _____ Sede: _____

Grados que atiende _____

Título de pregrado: _____

Títulos de postgrado: _____

Años de experiencia como docente _____

Años de experiencia en escuela multigrado: entre 1 y 5 años _____ 6 y 10 años _____,
11 y 15 _____ 16 y 20 _____ 20 y más _____

Instrucciones:

Por favor lea detenidamente cada uno de los ítems de este cuestionario y conteste los ítems en su totalidad.

1. A continuación, se plantea una lectura sobre la teoría de aprendizaje constructivista

El modelo constructivista, en su primera corriente, establece que la meta educativa se centra en lograr que el estudiante acceda de manera progresiva y secuencial a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con sus necesidades y condiciones particulares. Para esto el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, lo importante no es que el niño aprenda a leer y a escribir, sino que este aprendizaje contribuya al afianzamiento y desarrollo de sus capacidades de pensar y de reflexionar.

La experiencia vital del alumno o conocimientos previos son muy importante dentro de esta teoría, por cuanto esto contribuye al desarrollo de experiencias superiores reconocidas como aprendizaje. (Flores, R. (2002) Evaluación, pedagogía y cognición. Mcgrawhill. México)

De acuerdo con la información, responde las siguientes preguntas:

1.1. Cuáles son las limitaciones de la teoría constructivista para el trabajo de la enseñanza de la lectoescritura por parte del docente en los primeros grados de escolaridad en Escuela Nueva.

Encierre con un círculo la o las opciones de respuesta que usted considere correcta.

- a) Los niños cuando ingresan a la escuela aún no tiene adquirido un código escrito por lo que para aprender a leer y a escribir depende de la enseñanza del maestro.
- b) Las condiciones de vida de los estudiantes en el contexto rural, limitan las experiencias previas frente a la lectura y la escritura.
- c) En la ruralidad no se cuentan con espacios como la biblioteca escolar y con diversos materiales donde se promocióne la lectura y la escritura, por lo que los conocimientos previos de los niños antes de ingresar a la escuela son muy reducidos.
- d) Los estudiantes provienen de familias donde los padres no cuentan con estudios por tanto la lectura y la escritura no hace parte de su cultura social.
- e) los niños y niñas no cuentan con papás que les apoye en su proceso de aprender a leer y a escribir.

1.2. De las siguientes actividades cuales utilizaría para la enseñanza de la lectoescritura acorde con esta teoría.

Encierre con un círculo la o las opciones de respuesta que usted considere correcta

- a) Conversatorios
- b) Asociación de imágenes y palabras
- c) Dibujos y letras
- d) Elaboración de preguntas abiertas
- e) Lectura grupal
- f) Lectura silenciosa
- g) Preguntas literales

Actividad de apareamiento.

2. La primera columna tiene un conjunto de elementos relacionados con la enseñanza. En la segunda columna están las respectivas definiciones. Una con una línea cada elemento con la definición correspondiente.

Columna A	Columna B
1.1. Teorías de enseñanza ()	A. Cuerpo de conocimiento organizado de leyes y principios que dan significado, métodos y técnicas al proceso de enseñanza aprendizaje.
1.2. Objetivo de enseñanza ()	B. Lo que se espera que el estudiante aprenda en términos de un comportamiento observable.
1.3. Plan de clase ()	C. Procedimiento que conlleva al cumplimiento de los objetivos de enseñanza.
1.4. Recurso instruccional ()	D. Documento en el cual el docente presenta la secuencia instruccional de la clase.
1.5. Técnica didáctica ()	E. Conjunto de pasos amplios ordenados para lograr un objetivo educativo de manera tal que cada paso involucre una serie de técnicas, estrategias y tácticas.
1.6. Métodos de enseñanza ()	

	F. Materiales utilizados por los docentes y alumnos en el desarrollo de la clase.
--	---

3. La columna A tiene algunos enunciados que corresponden a contenidos de enseñanza. Una con una línea a cuál tipo de contenido de los expuestos en la columna B pertenecen.

Columna A. Enunciados	Columna B. Tipo de contenido
a) Enunciar las partes de un texto narrativo.	1. Contenidos actitudinales
b) Valorar las narraciones orales y escritas de nuestras comunidades.	2. Contenidos conceptuales
c) Elaborar un plan textual para la producción de un texto narrativo.	3. Contenidos procedimentales

4. Según los objetivos planteados, Une con una línea los contenidos que se presentan en la columna B que corresponden a los objetivos planteados.

Columna A. Objetivo	Columna B. Tipo de Contenido
4.1 Explorar diversos tipos de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal que estos contienen buscando las características de personas, personajes, animales y situaciones.	a) Tipos de texto: textos descriptivos, narrativos, informativos.
4.2. Identificar desde la lectoescritura los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón).	b) Producción de textos líricos (rondas, versos...)
4.3. Emplear en la lectoescritura diferentes palabras que inician o finalizan con una determinada letra utilizándolas para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	c) Partes del texto.
	d) Características de las personas, animales y cosas
	e) Lectura de imágenes
	f) Vocales y consonantes
	g) Las palabras.

	h) Caracterización de los personajes
--	--------------------------------------

5. Relaciona con una línea, cada uno de los objetivos planteados en la columna A con las diferentes actividades que se proponen en la columna B.

Columna A (objetivos)	Columna B (actividades)
a) Explorar diversos tipos de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal que estos contienen buscando las características de personas, personajes, animales y situaciones. b) Identificar desde la lectoescritura los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón). c) Emplear en la lectoescritura diferentes palabras que inician o finalizan con una determinada letra utilizándolas para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	1. De reconocimiento 2. De asociación 3. De ordenamiento 4. De descripción 5. De incorporación 6. De producción 7. De comprensión 8. De comunicación

6. Relaciona los objetivos con los diferentes recursos didácticos que se presentan en la Columna B

Columna A Objetivos	Columna B. Recursos didácticos
1. Explorar diversos tipos de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal que estos contienen buscando las características de personas, personajes, animales y situaciones.	a) Tablero
2. Identificar desde la lectoescritura los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón).	b) Imágenes de animales, personas y cosas
3. Emplear en la lectoescritura diferentes palabras que inician o finalizan con una determinada letra utilizándolas para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	c) Audios
	d) Letras del abecedario
	e) Fichas
	f) Literatura infantil
	g) Videos
	h) Rótulos con palabras
	i) Carteleras

6. De acuerdo con las diferentes concepciones de enseñanza de la lectoescritura, expuestos en los diferentes métodos, relaciona los métodos de la columna A con las concepciones de enseñanza expuestos en la columna B. Para ello, ubica las letras de la columna B en los paréntesis de los números de la columna A, según sea el caso.

Columna A Métodos de enseñanza de la lectoescritura	Columna B Concepciones de enseñanza de la lectoescritura
7.1. Método alfabético ()	a. Se enseña la lectura y la escritura a partir de las sílabas hasta llegar a las palabras. El tradicional juego de sonidos: Metodología ma, me, mi, mo, mu; mamá me mima;

7.2. método silábico ()	mamá me ama, que se encuentra en todos los libros de lectura, es una reiteración de las sílabas para formar palabras
7.3. método fonético ()	b. Su enseñanza consiste en la práctica de reconocer la misma palabra en una variedad de contextos oracionales o textuales diferentes; se le enseña a leer muchas palabras completas, creando así un vocabulario visual que le permita al niño leer con fluidez.
7.4. método por palabras ()	c. enseñanza de la lectoescritura concreta e intuitivamente se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto - escritura. Es un proceso en el que influye el desarrollo del lenguaje infantil, la lectura ideovisual, el estado sociocultural de la familia y los medios audiovisuales modernos entre otros aspectos.
7.5. método global ()	d. Es un modelo donde se pretende enseñar a leer y a escribir por medio de los fonemas que conforman nuestra lengua española. Se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Una vez que se han aprendido esos sonidos deben combinarse en sílabas y palabras.
	e. Se enseña a leer, conociendo los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba.

8. Relaciona los métodos de la columna A con los diferentes pasos que se presentan en la Columna B

Columna A	Columna B
a) Método alfabético ()	1. Se enseñan partiendo de la sílaba construida con la vocal combinada con consonantes. La unidad mínima de aprendizaje es la sílaba.
b) Método de palabras ()	2. Se enseña a leer produciendo el sonido de la letra y no su nombre. Se combinan las consonantes con las vocales dando lugar a secuencias del tipo: pa, pe, pi, po, pu. Combinando estas secuencias se construyen las palabras.
c) Método fonético ()	3. Se enseña partiendo de la palabra con todo el potencial de su significado y también de la frase con un significado concreto. Contempla cuatro procesos: 1. etapa de comprensión, 2. etapa imitación, 3. Etapa elaboración y 4. Etapa Producción.
d) Método global ()	4. Su enseñanza parte de la memorización de cada una de las letras del alfabeto. Se comienza a través de la repetición de las vocales y luego de las consonantes. Se mezclan las consonantes con las vocales para formar sílabas y, posteriormente, formar las palabras.
e) Método silábico ()	5. Se enseña con una palabra que genera todo el proceso de aprendizaje, también se asocia una imagen a una palabra y después se divide en sílabas, letras, sonido.

Preguntas de selección múltiple con única respuesta

9. A continuación, se presentan los siguientes objetivos, marca con una X cuál de ellos contiene los elementos necesarios para ser un objetivo de enseñanza:

- a) Organizar los eventos de una historia en la secuencia correcta.
- b) Reconocer elementos formales de una oración como la mayúscula inicial y el punto final, usando diferentes tipos de colores.
- c) Comprender diversos tipos de textos del periódico escolar a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que estos contienen.
- d) Reconocer la estructura de los textos que lee.

10. Los contenidos de enseñanza se caracterizan por:

- a) Representar lo que se quiere enseñar
- b) Representar los aspectos culturales y del entorno de enseñanza
- c) Representar las necesidades de la escuela
- d) Representar las necesidades del estudiante

11. Los contenidos de enseñanza según las competencias a desarrollar se clasifican en:

- a) Expositivos, explicativos y sociales
- b) Cognitivos, procedimentales y actitudinales
- c) Descriptivos y analíticos
- d) Comprensivos y analíticos

Preguntas de selección múltiple con múltiple respuesta

12. En la selección del recurso didáctico el docente debe considerar que:

- a) El recurso sea pertinente con los logros de enseñanza a alcanzar
- b) El recurso sea creativo
- c) El recurso sea fácil de aplicar
- d) El recurso sea de rápida aplicación

13. Si un maestro empleará el método por palabras para la enseñanza de la lectoescritura, selecciona con cuales de las siguientes actividades se debería iniciar el proceso.

- a) Se enuncia a los estudiantes que en la clase se va a aprender una letra determinada sea vocales o consonantes y se señala la letra inicial de la palabra expuesta en un rotulo

- b) Se enseñan las vocales y las consonantes que tiene la palabra y luego se habla sobre el significado de la palabra.
- c) Se presenta la lámina con la figura deseada u objeto del que se habla y luego se establece una conversación sobre el objeto presentado.
- d) El o la docente leen la palabra con pronunciación clara y luego los alumnos en coro por filas e individualmente.

14. Si un maestro empleará el método silábico en la enseñanza de la lectoescritura, selecciona con cuales de las siguientes actividades debería realizar el desarrollo del proceso.

- a) Fortalecer la pronunciación. Una vez en actividades anteriores se ha construido palabras se leen repetitivamente y en voz alta para fortalecer la pronunciación y cuando ya se ha afianzado, la escritura de monosílabas y bisílabas, se pasa a la lectura y escritura de palabras con mayor número de sílabas y con combinación de diferentes letras aprendidas.
- b) Análisis de la palabra normal en sílabas y letras, para llegar a la letra que se desea enseñar y síntesis de la palabra, empleando los mismos elementos por sonidos m - a - m - á (letras), por tiempo ma - má (sílabas) y la palabra normal mamá (palabra).
- c) Cada consonante se junta con las 5 vocales y se realizan planas para su memorización. El docente explica a los estudiantes la eme con la a, ma, la eme con la e me.... lo mismo a la inversa la a con la eme suena am, la e con eme, em.....
- d) Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc. 5. Se transcribe o se hacen dictados de sílabas en los cuadernos.

15. Si un maestro empleará el método fonético en la enseñanza de la lectoescritura, selecciona con cuales de las siguientes actividades debería cerrar el proceso.

- a) Con las palabras se leen y construyen oraciones para afianzar el reconocimiento de las letras y se realizan algunas preguntas de comprensión literal sobre las oraciones.
- b) Escritura de la letra por enseñar en este caso la m y combinación de la letra m con las cinco vocales, formando las sílabas: ma, me, mi, mo, mu, y la lectura y escritura en el tablero y en los cuadernos.
- c) Lectura de textos donde los alumnos al leer expliquen lo leído, respondan a preguntas del maestro y que escriban informaciones para el periódico mural.
- d) se realizan dictados de palabras cortas que lleven las letras trabajadas por los estudiantes y se deletrean las palabras aludiendo a cada uno de sus grafemas ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde

A continuación, se le presentan una serie de ítems con varias alternativas de respuestas donde varias de ellas son correctas. Encierre con un círculo las que usted considere correcta a la proposición planteada.

16. Un objetivo de enseñanza se caracteriza por:

- a) Remitir a un logro de aprendizaje
- b) Establecer un conjunto de actividades
- c) Aportar criterios para evaluar
- d) Demostrar las habilidades y destrezas del alumno
- e) Cumplir con las necesidades del estudiante
- f) Demostrar la formación del docente
- g) Presentar el contenido a estudiar

17. Los componentes de un objetivo de enseñanza son:

- a) Un verbo en infinitivo
- b) Una técnica didáctica
- c) Una conducta observable
- d) Un logro de aprendizaje
- e) Un contenido a enseñar
- f) Un recurso instruccional
- g) Un aspecto del contexto

18. En el desarrollo de la planificación de una clase el docente debe tomar en cuenta:

- a) El contenido a desarrollar
- b) Al análisis de la problemática a estudiar
- c) Los recursos didácticos
- d) Las necesidades del alumno y del contexto
- e) Las técnicas didácticas
- f) Los problemas de aprendizaje
- g) Las técnicas de evaluación

19. Un recurso didáctico se caracteriza por:

- a) Ser claro
- b) Ser explícito
- c) Ser aplicable
- d) Ser novedoso
- e) Ser útil
- f) Abarcar de forma completa los contenidos

g) Ser creativo

20. Identifica en los planteamientos que se presentan a continuación, cuáles corresponden a Métodos de enseñanza.

- a) Reflexión, acción, reflexión (Rar)
- b) Resolución de problemas
- c) Explicación en el pizarrón
- d) Explicación, ejemplificación, ejercitación, evaluación (EEEE)
- e) Diagnóstico, explicación, evaluación (Dee)
- f) Exposición
- g) Trabajo en grupo

1. Son técnicas didácticas:

- a) Los mapas conceptuales
- b) Las redes semánticas
- c) La explicación de la clase
- d) La presentación del contenido de la clase
- e) Organizadores previos
- f) Las analogías

22. Son actividades de enseñanza

- a) La explicación
- b) La formación de grupos
- c) La resolución de problemas
- d) La reflexión
- e) La lectura
- f) Los juegos
- g) La ejercitación

23. Son técnicas de evaluación

- a) las pruebas
- b) La lista de cotejo
- c) La rúbrica
- d) La entrevista
- e) La escala de estimación
- f) La observación
- g) La guía de observación

24. Para la evaluación de un contenido el docente debe tomar en cuenta que esta sea:

- a) Coherente con los objetivos

- b) Coherente con los contenidos
- c) Coherente con las técnicas didácticas utilizadas
- d) Coherente con las necesidades del estudiante
- e) Coherente con las necesidades del entorno
- f) Coherente con el diseño curricular
- g) Coherente con el método de enseñanza desarrollado

A continuación, se le presentan una serie de ítems con varias alternativas de respuestas donde solo una de ellas es la correcta entre las demás. Encierre con un círculo la que usted considere correcta.

25.Cuál o cuáles de las siguientes acciones no pertenece a la valoración del proceso evaluativo de la lectoescritura de acuerdo con en el método alfabético

- a) Conocer en primer lugar perfectamente las letras.
- b) Después unir unas a las otras.
- c) Leer durante mucho tiempo despacio haciendo uso del deletreo y acentuando los signos de puntuación.
- d) Lectura de imágenes.
- e) Escribir atendiendo a la escritura correcta de las palabras con buena ortografía
- f) Reconocimiento y comprensión de la situación e intención comunicativa de lectura y escritura.

26.Cuál o cuáles de las siguientes acciones no pertenece a la valoración del proceso evaluativo de la lectoescritura de acuerdo con en el método fonético.

- a) Conocer los fonemas de cada una de las letras del abecedario.
- b) Apoyo en imágenes, para el reconocimiento de los fonemas de las diferentes letras que aludan al sonido inicial de la primera letra.
- c) Enlazar los sonidos de las letras para formar sílabas y luego las sílabas para formar palabras.
- d) Leer durante mucho tiempo despacio haciendo uso del deletreo y acentuando los signos de puntuación
- e) Leer y escribir frases con las palabras reconocidas por los estudiantes.
- f) Reconocimiento y comprensión de la situación e intención comunicativa de lectura y escritura.

27. ¿Cuál o cuáles de las siguientes acciones no pertenece a la valoración del proceso evaluativo de la lectoescritura de acuerdo con en el método silábico.

- a) Conocer las formas de cada una de las letras del abecedario.
- b) Aprender las vocales y luego las consonantes.
- c) Construir sílabas con las consonantes aprendidas y luego palabras.

- d) Enlazar los sonidos de las letras para formar sílabas y luego las sílabas para formar palabras.
- e) Leer y escribir frases cortas con palabras conocidas por los estudiantes.
- f) Profundizar en la comprensión de oraciones y escribir con uso correcto de la ortografía y signos de puntuación.

28. ¿Cuál o cuáles de las siguientes acciones no pertenece a la valoración del proceso evaluativo de la lectoescritura de acuerdo con el método por palabras.

- a) Aprendizaje de las vocales, indistintamente del orden.
- b) Lectura de imágenes.
- c) Reconocimiento de las palabras por su significado.
- d) Desarrollo de la conciencia fonológica, uso de los sonidos en el lenguaje hablado.
- e) Leer y escribir frases cortas
- f) Identificación del grafema y el fonema.
- g) Lectura y escritura de sílabas.
- h) Juntar sílabas para formar palabras.
- i) Memorizar cada una de las letras del abecedario

29. ¿Cuál o cuáles de las siguientes acciones no pertenece a la valoración del proceso evaluativo de la lectoescritura de acuerdo con el método global.

- a) Reconocimiento y comprensión de la situación e intención comunicativa de lectura y escritura.
- b) Lectura de rótulos con textos cortos u oraciones dentro de un contexto comunicativo
- c) Identificación de palabras nuevas.
- d) Reconocimiento de la conciencia fonológica.
- e) Memorizar cada una de las letras del abecedario.
- f) Lectura y escritura de palabras nuevas.
- g) Explicación de lo leído.
- h) Escritura de textos cortos a partir de lo vivenciado en la lectura.

30. ¿Cómo planea la clase de lectoescritura para el grado primero, haciendo uso de la guías de aprendizaje de escuela nueva?

- a) No las usa ____
- b) Teniendo la guía no hay necesidad de planear la clase ____
- c) Realiza adaptación a la guía con otras actividades complementarias ____
- d) Se planea la clase teniendo como mediadora la guía de aprendizaje. ____
- e) Se usa esporádicamente. ____

Completa

31. Escribe al lado de cada enunciado si se refiere a una actividad o a un objetivo de enseñanza.

- a) Organizar los eventos de una historia en la secuencia correcta. _____
- b) Desarrollar la producción de un texto descriptivo que se corresponda con los elementos que lo componen. _____
- c) Resaltar en la lectura los personajes del texto, las características de los personajes y el lugar donde se desarrolla la historia. _____
- d) Identificar la temática de un texto y la estructura como se narra o desarrolla la historia. _____

32. Ha asistido a un taller de formación e inducción en la metodología de escuela nueva si _____ no _____. Si su respuesta es positiva, responda cuando fue el último taller al que usted asistió:

- a) Antes del 95
- b) Entre el 1995 y el 2005
- c) Entre el 2005 y el 2015
- d) después del 2015

33. Usted ha asistido a un taller de uso de guías de aprendizaje de la metodología de Escuela Nueva
Si _____ No _____

34. Conoce el método de cómo enseñar a leer y a escribir usando el material de Escuela Nueva
Si _____ No _____

35. Considera usted que las guías de aprendizaje de Escuela Nueva para la enseñanza de la lectoescritura están contextualizadas a las necesidades de la educación rural.
Si _____ No _____

36. Participa actualmente de programas de formación continua que apoyan su labor pedagógica en Escuela Nueva. Si _____ No _____

Si su respuesta es positiva, indique cuál de los siguientes

- a) Programa todos a aprender del MEN
- b) Ser + Maestro de la secretaria de educación departamental
- c) Red de lenguaje de la universidad de Antioquia
- d) Red de matemáticas del departamento
- e) Otro: _____ ¿cuál?

37. En su institución o municipio, participa usted de espacios de encuentro con otros maestros como microcentros, comunidades de aprendizaje, jornadas pedagógicas
Si ____ no ____

Si su respuesta es positiva, señala con una X cuáles de las siguientes temáticas predominan en estos espacios:

- a) Planificación de las clases
- b) Evaluación escolar ____
- c) Didácticas específicas ____
- d) Construcción de materiales para la enseñanza ____
- e) Recibir información para el manejo de programas como la alimentación escolar, prevención de riesgos...
- f) Convivencia escolar ____
- g) Informes académicos ____
- h) Otras ____ ¿cuáles?

38. Marque con una X en cuales de los siguientes aspectos requiere actualización para cualificar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en escuela multigrado

N°	Aspectos	SI	NO
a.	Alfabetización inicial.		
b.	Métodos de enseñanza de la lectoescritura		
c.	Didácticas para la lectura.		
d.	Niveles de lectura: Literal, inferencial, crítico intertextual.		
e.	Didácticas para la escritura.		
f.	Uso de tipologías textuales.		
g.	Enseñanza de la literatura.		
h.	Gramática y ortografía.		
i.	Uso de las guías de la metodología de escuela nueva de primer grado		
j.	Uso de la biblioteca.		

39. Responda Si o No según corresponda su nivel de percepción u/o satisfacción

N°	Aspectos	Si	No
a.	Me gusta enseñar a leer y escribir.		
b.	Prefiero enseñar otras áreas del conocimiento.		
c.	Prefiero afianzar procesos de lectoescritura una vez los estudiantes ya han adquirido el código.		
d.	Enseñar a leer y a escribir le implica grandes esfuerzos.		
e.	Soy persistente con los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.		
f.	Considera que está actualizado en cómo se enseña a leer y a escribir.		
g.	Considero necesario aprende nuevas formas para enseñar a leer y escribir.		
h.	Me gusta usar el mismo material todos los años para enseñar a leer y a escribir.		
i.	Dedico tiempo en planear las clases de lectoescritura.		
j.	Me siento acompañado por mis compañeros en los retos que implica la enseñanza de la lectoescritura.		
k.	Me genera preocupación la enseñanza de la lectoescritura.		
l.	Siento que enseñar lectoescritura ha sido dificultoso.		
m.	Me desmotivo frente a un proceso que no domino sobre la enseñanza de la lectoescritura.		
n.	Considera muy buena su experiencia en la enseñanza de la lectoescritura.		
o.	Dedico tiempo en preparar material para mi proceso de enseñanza de la lectoescritura.		
p.	Busco opciones de materiales y actividades para enseñar la lectoescritura.		
q.	Estoy dispuesto(a) a aprender a enseñar la lectoescritura desde diferentes metodologías.		

40. En la tabla indique con una X si las siguientes condiciones de un aula multigrado dificultan los procesos de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de escolaridad.

N°	Condiciones	Si	No
1	Las guías de aprendizaje de la metodología de Escuela Nueva		
2	La cantidad de estudiantes por grado		
3	La atención de todos los grados de 0° - 5°.		
4	El agrupamiento de todos los estudiantes de 0° a 5° en una sola aula.		
5	El mobiliario de trabajo		
6	La organización de los estudiantes en grupos cooperativos		
7	Estado actual de los CRA (Centros de Recursos de Aprendizaje)		

41. Indique con una X la disponibilidad de recursos que su sede posee para los procesos de enseñanza

N°	Aspectos	Si	No
a.	El Centro Educativo cuenta con biblioteca escolar		
b.	Su escuela tiene estructurados los CRA (centros de recursos de aprendizaje con materiales para primer grado)		
c.	El centro Educativo cuenta con disponibilidad de recursos tecnológicos		
d.	El centro Educativo cuenta con servicio de internet		

42. De la siguiente lista de materiales usados para la enseñanza de la lectoescritura marca con una X cuales posee el centro Educativo donde usted labora:

N°	Materiales	Si	No
a.	Letras del alfabeto		
b.	Juego de Carteles de lectoescritura		
c.	Cuentos infantiles grandes e ilustrados		
d.	Juego de sellos de lectoescritura		
e.	Loterías		
f.	Rompecabezas		
g.	Diccionarios		
h.	Juego de láminas		
i.	Títeres		
j.	Cubos de letras		
k.	Grabadora		

l.	Televisor		
m.	Textos de área		
n.	Colección de revistas		
o.	Colección semilla		
p.	Secretos para contar		

43. Preguntas abiertas. De acuerdo con tu práctica pedagógica, responda las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué estrategias didácticas implementan para motivar a los niños hacia el aprendizaje de la lectoescritura?

- b) ¿Qué estrategias de enseñanza predominan en su práctica pedagógica para enseñar la escritura en los niños de primer grado?.

- c) ¿Qué estrategias de enseñanza predominan en su práctica pedagógica para enseñar lectura de los niños en primer grado?

- d) ¿Qué materiales y recursos usa usted para la enseñanza de la lectoescritura?

44. Plantea un bosquejo de plan de clase para estudiantes de primer grado basado en tu experiencia actual en escuela multigrado, que contenga al menos los siguientes elementos

Plantea un objetivo para la clase (a)	Contenidos a desarrollar (b)	Actividades propuestas (c)	Recursos empleados (d)	Evaluación (e)

Anexo C. Tabla de identificación de factores.

Unidad de Estudio/Unidad Temática	Categoría	Enunciado	Subcategorías	Enunciado
Proceso de enseñanza de la lectoescritura	Formación profesional	Formación del docente respaldada por un título que lo hace idóneo desde el saber disciplinar y pedagógico, con sólidos conocimientos teóricos y prácticos	Maestro normalista	Titulación recibida en las Escuelas Normales Superiores al realizar la formación complementaria
			Maestro licenciado en educación básica o con énfasis en un área fundamental	Titulación recibida en las Universidades, correspondiente al programa de formación de maestros con competencias para la educación primaria
			Maestro licenciado en educación lengua castellana	Titulación recibida en las Universidades, para desempeñarse en educación básica y media.
			Maestro licenciado en educación otras áreas	Titulación recibida en las Universidades sobre educación, aplica para ser docente de básica primaria.
			Especialista	Titulación recibida en las Universidades en programas de pregrado sobre educación.
			Maestría	Titulación recibida en las Universidades en programas de pregrado sobre educación o en el campo disciplinar de un área específica.

	Conocimiento pedagógico de contenido.	Tipo de conocimiento sobre la educación, teórico, práctico y crítico. Este saber actuar, implica un método y una finalidad fundamentado, ambos, en un modelo teórico y moral de progreso humano.	Teorías de enseñanza	Conjunto de componentes de carácter normativo y prescriptivo con capacidad para vincular los factores y elementos constitutivos de un proceso didáctico, tales como los objetivos, los contenidos, las actividades programadas, los recursos empleados, la evaluación, las relaciones sociales existentes en el aula y en la escuela.
			Objetivos de enseñanza	Constituyen componentes rectores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Son directrices pues definen el propósito y las aspiraciones de lo que se desea lograr en los estudiantes como fin del proceso docente educativo.
			Contenidos	Los contenidos de enseñanza se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos, se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización
			Métodos de enseñanza	El método es la ordenación de los recursos, técnicas y procedimientos con el propósito de dirigir el aprendizaje del alumno. Es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje

			Métodos y actividades de enseñanza	Representan el medio utilizado para desarrollar los contenidos programados y la consecución de unos objetivos generales de área y objetivos didácticos. De acuerdo con el método las actividades se plantean de forma estructurada (conductista) e inestructuradas (por descubrimiento).
			Métodos de enseñanza y recursos instruccionales	Materiales o equipos usados por el maestro como instrumentos andragógicos en el proceso de enseñanza. Se emplean de acuerdo a los métodos de enseñanza, algunos son más convencionales y otros se basan en el uso de las nuevas tecnologías.
			Métodos de enseñanza y evaluación	Tiene por objeto valorar los aprendizajes desarrollados por los estudiantes como los procesos mismos de enseñanza
	Conocimiento de la metodología de Escuela Nueva	Conocimiento sobre el modelo educativo o flexible “Escuela Nueva”, construido por Vicky Colbert y Hernán Mogolló	Currículo de Escuela Nueva	El currículo de “Escuela Nueva” está fundamentado en las pedagogías activas, compuesto por varios elementos, entre ellos: el trabajo a partir de guías de aprendizaje, la organización de los estudiantes por grados y en grupos de trabajo cooperativo. Se tiene en cuenta el desarrollo de los contenidos orientados por el MEN pero que sean pertinentes al contexto social y cultural.

		n a mediado s de los años 70 con el fin de proveer una educació n primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales de Colombi a, en especial las escuelas multigra do	Guías de aprendizaje	Las Guías de Aprendizaje son un elemento fundamental del componente curricular del modelo Escuela Nueva; promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo por medio de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos. Incluyen contenidos relevantes para escuelas y colegios rurales y urbanos
			Materiales y recursos de Escuela Nueva	Los materiales y recursos de Escuela Nueva están integrados en la estrategia de los centros de recursos de aprendizaje los cuales son un conjunto organizado, estructurado e integrado de materiales didácticos que contribuyen al desarrollo de las actividades, que plantea el proceso metodológico de las guías de aprendizaje. Éstos integran material real, ambientes, material bibliofigura, tecnológico y humano.
	Actitud	Disposici ón del maestro para desarroll ar los procesos de enseñanz	Componente cognitivo Componentes de opinión	La actitud cognitiva es un proceso exclusivamente , que precede al aprendizaje, las capacidades cognitivas sólo se aprecian en la acción; es decir, primero se procesa información y después se analiza, se argumenta, se comprende y se producen nuevos enfoques que

		a. Se infiere a través de los comportamientos que asume el docente desde la disposición y el proceder en los procesos de planificación, facilitación y evaluación de la enseñanza.		no son considerados verdades absolutas.
			Componente conductual o de disposición	Los componentes conductuales son las habilidades que tiene el maestro para poder expresar sentimientos tanto positivos como negativos en el proceso de enseñanza, disminuyendo posibles conflictos, se adquieren principalmente a través del aprendizaje, incluyen comportamientos verbales y no verbales específicos y discretos.
			Componente afectivo	Se refiere a las reacciones emocionales que suscitan una determinada tarea o actividad. Las emociones asociadas a contextos sociales, como el aula, se pueden diferenciar entre las emociones dirigidas hacia sí mismo y las dirigidas hacia los demás.
	Prácticas de aula	Las prácticas de aula pueden ser entendidas como el conjunto de acciones, momentos de las clases y uso de materiales	Materiales y recursos didácticos	Los materiales y recursos didácticos son los elementos que emplean los docentes en sus prácticas de aula para facilitar y conducir el aprendizaje de los estudiantes (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software...). También se consideran materiales didácticos aquellos materiales y equipos que ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los estudiantes trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos.

		educativos que desarrollan el maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes (MEN, 2015)	Creatividad	Se asume que la creatividad es la capacidad de producir algo nuevo. En las prácticas del maestro se reconoce como una postura propositiva y una capacidad de impulsar innovaciones en su accionar pedagógico (MEN, 2015)
	Condiciones laborales	Las condiciones laborales son el conjunto de derechos que tienen los maestros	Política de formación posgradual docente	Estrategias de cualificación profesional de los docentes teniendo acceso a especializaciones, maestrías y doctorados para la actualización académica, la discusión pedagógica y el intercambio de experiencias profesionales
			Formación continua de maestros	La formación continua es aquella promovida por parte del Ministerio de Educación, las Secretarías, las instituciones educativas o por el propio docente para mejorar como profesional de la

		para acceder a prestaciones asistenciales y económicas para desarrollar su trabajo y profesionalizarse.		enseñanza. En escuela Nueva ésta facilita la comprensión y el desarrollo de la metodología
			Microcentros rurales	Encuentros en comunidades de aprendizaje para la cualificación de la planificación curricular e intercambios de experiencias.
	Experiencia	La experiencia docente se refiere al tiempo de servicio activo del maestro dentro del sistema educativo. A través de la experiencia se fortalece el conocimiento de algo, se desarrolla mayor habilidad o	1-5 años	Mínima
			6 a 10	Media
			11 a 15	Alta
			16 a 20	Superior
			Más de 20	Muy superior

		destreza frente a una competencia.		
--	--	---	--	--

Fuente: construcción propia.