

Retos para la Enseñanza de la Lectura en el Contexto Rural de Colombia

Liliana Patricia Beltrán Buelvas¹

lipab2@hotmail.com

Universidad de Ciencia y Tecnología de
Panamá UMECIT

RESUMEN

El presente artículo pretende reflexionar sobre los retos que enfrenta la enseñanza de lectura en el contexto de la educación rural de Colombia, como parte del estudio doctoral en desarrollo sobre dicha temática, pero teniendo en cuenta los condicionamientos por la pandemia Covid-19. En primer lugar, se expone la tensión pedagógico-curricular como el diseño regido por las condiciones urbanas que padece la educación rural en Colombia. Luego, se identifican algunos rasgos propios de la educación rural colombiana (por ejemplo, la organización por aulas multigrado). A continuación, se evidencian las brechas en la formación de pregrado en los docentes de primaria con respecto a la especialidad y la educación rural. Posteriormente se expone una conceptualización actualizada de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, además de la enseñanza de la lectura en aulas multigrados. Finalmente, se definen los desafíos metodológicos para la enseñanza de la lectura en la educación rural. Como conclusiones, a la luz de los antecedentes, se hacen varias recomendaciones didácticas pertinentes.

Palabras clave: lectura; educación rural; formación docente

¹ Autor principal

Correspondencia: lipab2@hotmail.com

Challenges for Teaching Reading in the Rural Context of Colombia

ABSTRACT

This article intends to reflect on the challenges faced by the teaching of reading in the context of rural education in Colombia, as part of the doctoral study in development on this subject, but taking into account the constraints due to the Covid-19 pandemic. First, the pedagogical-curricular tension is exposed as the design governed by the urban conditions that rural education in Colombia suffers. Then, some features of Colombian rural education are identified (e.g., the organization by multigrade classrooms). Next, the gaps in the undergraduate training of primary school teachers with respect to the specialty and rural education are shown. Subsequently, an updated conceptualization of the Didactics of Language and Literature is presented, as well as the teaching of reading in multigrade classrooms. Finally, the methodological challenges for the teaching of reading in rural education are defined. As conclusions, in light of the background, several pertinent didactic recommendations are made.

Keywords: reading; rural education; teacher training

*Artículo recibido 21 agosto 2023
Aceptado para publicación: 26 setiembre 2023*

INTRODUCCIÓN

En todas las épocas la escuela, en cumplimiento de las políticas educativas, se ha erigido como la institución social responsable de dar respuesta a las exigencias que la sociedad le hace para la formación del hombre que ésta requiere. De ahí que la escuela básica se enfrente hoy a constantes retos como consecuencia de las exigencias que el desarrollo científico y tecnológico y los sistemas políticos le imponen, lo que le obliga a buscar diversas vías que propicien, a partir de las condiciones de cada contexto, cumplir los requerimientos actuales de una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Para cumplir con estos requerimientos, se hace necesaria la revisión y transformación continua, en términos de pertinencia, de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas y que dan respuestas a las expectativas de formación que requieren las personas para su exitoso desempeño en una sociedad cada vez más exigente.

En este sentido, la educación rural en Colombia se ha considerado como el elemento esencial que relaciona el entorno y la cultura en un mismo contexto. Transforma el tejido social en cuanto a formas de pensar, actuar, reflexionar, fortalecer la creatividad y solucionar problemas de la vida cotidiana en todas sus dimensiones. Es decir, una educación de calidad, pertinente y contextualizada a lo largo del ciclo escolar aumenta las posibilidades de que los estudiantes puedan desenvolverse en condiciones favorables en el mundo social y laboral, de acuerdo con las exigencias de la globalización y los retos de competitividad del país.

Al considerar el contexto rural, la educación debe responder a unas necesidades educativas diferentes a las del sector urbano, ya que las actividades propias de ese medio obedecen a actividades específicas y necesidades diversas propias de la zona rural. Debido a que la ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella adquieran características propias. Es función del currículum insertarse en la realidad cotidiana de los sujetos, de manera que sea posible, por medio de él, concretar respuestas a partir de prácticas educativas formales y no formales, que respondan a las situaciones de los sujetos (Aguilar, 2000).

Sin embargo, la educación que se da en las zonas rurales de Colombia ha sido pensada en zonas urbanas, planificada por especialistas urbanos, ignorando la particularidad de la sociedad rural, la

exclusión de la perspectiva rural en la educación se manifiesta en problemas como poca contribución de la educación al mejoramiento de las condiciones de vida o a un desempeño ocupacional, desvinculación entre los procesos educativos institucionales con los programas específicos de desarrollo agrícola o de organización social, transmisión de valores urbanos que producen desarraigo y un sistema educativo que ha contribuido a que prive la selección social sobre el aprendizaje antes que la formación integral de los ciudadanos (Aguilar, 2000). Al respecto, Berlanga (2009), afirma que la escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y prepara a los usuarios para irse, incluso para alejarse. Es una educación homogénea en contextos heterogéneos la que forma a los sujetos, especialmente para un mercado de trabajo capitalista.

Atendiendo a la pertinencia de la educación rural, en el manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural, en Colombia se han desarrollado alternativas flexibles, que permiten atender a las comunidades rurales, intentando brindar una educación útil, para los niños, niñas y jóvenes del país, permitiendo acercarlos al mundo económico y de relaciones sociales desde sus propios contextos. Una educación que fortalezca las competencias para el trabajo, el emprendimiento y la responsabilidad que esto implica.

Estas alternativas, corresponden al portafolio de modelos flexibles, entre los que se encuentran: Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural (SER), Programa de educación continuada Cafam, Sistema de Educación Tutorial (SAT), Propuesta educativa para jóvenes y adultos (A crecer y Transformemos). Sin embargo, en la práctica de aula se están presentando inconvenientes para desarrollarlos, tal es el caso, de la falta de recursos, disponibilidad de tiempo de los padres para atender estos procesos y a su vez la paradoja de las exigencias del mismo ministerio para evaluar a todos los estudiantes por igual, sin tener en cuenta la flexibilidad de los mismos modelos y los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación se desarrollará teniendo en cuenta los objetivos planteados en la misma, de tal forma que primero se pretende develar el significado que tienen los docentes de aulas multigrados sobre su quehacer pedagógico en el contexto de un proceso educativo no presencial, desde la

perspectiva de la enseñanza de la lectura. Posteriormente, se realizará la descripción de los aspectos metodológicos y didácticos de la enseñanza de la lectura que abordan los docentes de aula multigrado en el contexto de un proceso educativo no presencial en instituciones educativas oficiales del municipio de los Córdoba. Luego, se determinarán los aprendizajes que privilegian los docentes de aulas multigrados para atender el proceso de enseñanza de la lectura en contextos de educación no presencial.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo, al respecto, Taylor y Bogdán, (1990) afirman que la investigación cualitativa proporciona una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven. El enfoque cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos de un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.47).

En este sentido, desde la investigación cualitativa se analizará la problemática relacionada con la enseñanza de la lectura que llevan a cabo los docentes con aulas multigrados, teniendo en cuenta las actuales circunstancias de no presencialidad del proceso educativo. Esto, está en coherencia con lo expuesto por Taylor y Bogdán (1990).

De igual manera se fundamenta en un paradigma interpretativo, el cual según lo manifestado por Santos (2010), no tiene la finalidad de hacer generalizaciones partiendo del objeto estudiado, sino que se enfoca en esos caracteres que no son observables, medibles y mucho menos aptos para ser cuantificados como las motivaciones, las creencias y los significados para cada individuo, toda vez que este método se centra en interpretar y examinar la realidad, no en medirla. Además, los hechos se interpretan peculiarmente por cada observador, dependiendo de sus gustos, expectativas, intereses, por lo que no es posible desarrollar una interpretación neutral ya que siempre está presente el factor subjetivo. Por tanto, su objetivo es la construcción de una

descripción ideográfica en concordancia con las características que lo identifican y particularizan, aceptando que la realidad es dinámica, cambiante, múltiple e integral.

Bajo el enfoque en el cual se fundamenta es fenomenológico, puesto que el objetivo de la fenomenología es entender cómo los otros ven al mundo, y cómo su visión puede variar de las visiones generales, enfocándose en las interpretaciones subjetivas de una persona sobre lo que ella experimenta, bajo el diseño descriptivo, debido a que centra su atención la resignificación realizada por los docentes de aula multigrados acerca de la enseñanza de la lectura en el contexto de un proceso educativo no presencial, producto de la pandemia Covid -19, como técnica de recolección de información se aplica el grupo focal, en el que se realiza un proceso de producción de significados de los participantes, que apuntan a la indagación e interpretación del fenómeno en estudio, en este caso la reflexión sobre la práctica de los docentes de la zona rural de los Córdoba y se utiliza la revisión bibliográfica (anecdotario docente diario) como instrumento de recolección de información de forma indirecta de los docentes de la zona rural del Municipio de Los Córdoba.

Para esta investigación se utiliza un escenario por todos los docentes de las instituciones educativas públicas rurales del Municipio de Los Córdoba; para lo cual se extrajo 5 docentes de aula multigrado de diferentes instituciones rurales del municipio de Los Córdoba. Para la elección de la muestra, se tuvo en cuenta el muestreo no probabilístico, por lo tanto, se eligieron los docentes de las instituciones educativas de la zona rural del municipio mencionado por causas inherentes a las características de la propia investigación y por conveniencia de los investigadores. Se tuvo en cuenta los años de experiencia docente en este tipo de aulas, de tal forma que se escogieron docente con muchos años trabajando en aulas multigrado y otros docentes con poco tiempo en dichas aulas, esto con fin de tener diferentes significados o visiones sobre el mismo tópico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados dan como resultado 3 hitos bibliográficos que permiten determinar el impacto real de analizar la praxis de los docentes multigrados.

Hito1

Quehacer pedagógico en aulas multigrado

Las aulas multigrado se encuentran en las zonas rurales del país y se caracteriza por reunir estudiantes con edades distintas y de diferentes grados de escolaridad en una sola aula, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje es asumido por un solo docente. Sobre este tipo de aulas, en Colombia no existen políticas educativas que orienten el ejercicio didáctico en aulas multigrado en Colombia.

En el aula multigrado, se trabaja con niveles de dificultad variados y a ritmos diferentes ya que están presentes factores como la edad, el grado escolar, la asimilación de conocimientos y el avance en el proceso educativo de cada estudiante. Acero (2016) las define como aquellas en las que uno, dos o tres docentes enseñan simultáneamente a más de un grado educativo en un mismo salón de clases, cuyos estudiantes poseen diferentes y marcadas características sociales, culturales y económicas; distinguiéndolas en dos grupos, las unidocentes, en la cual un solo docente enseña todas las asignaturas, atendiendo todos los grados a la vez en un solo salón de clases y con niños de diferentes edades; los polidocentes, cuentan con más de un profesor pero con la cantidad insuficiente para que se hagan cargo de cada grado individualmente.

Estas escuelas están insertas en un contexto rural, en el que cobran relevancia las condiciones socio-económicas en los campos del país, por lo que dentro de las características de los estudiantes se encuentra: población estudiantil en constante movilidad, los ciclos básicos en las escuelas multigrados no los cumplen completamente, estas escuelas tienen un valor significativo para los pobladores de la comunidad en cuanto a la unidad territorial presente, además de que los niños y niñas que asisten, generalmente, trabajan en labores agrícolas y domésticas.

Del mismo modo, Ibarra (2013) sostiene que el aula multigrado es aquella en la que el maestro atiende de forma simultánea a varios grados escolares dentro de un mismo salón de clases, donde su característica esencial radica en los distintos niveles de disposición para interactuar, relacionarse y para aprender debido a la variedad cultural, lingüística e intelectual de los estudiantes. Por tanto, la escuela debe responder al desafío que conlleva atender la diversidad sociocultural, que debe ser valorada como una posibilidad para nutrir y fomentar el desarrollo

personal de los alumnos, en consecuencia, la diversidad se entiende como un potencializador de los procesos enseñanza-aprendizaje que favorece la formación.

Teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad, la enseñanza de la lectura en estas condiciones de multigrado plantea retos en el trabajo con todos sus componentes y exige la reflexión constante sobre cómo abordar el tratamiento al contenido, qué forma de organización utilizar, qué métodos, procedimientos y medios y sobre cómo, qué y cuándo evaluar. Al respecto, Oliva (2003) resalta el lugar estratégico que ocupan los actos de lectura para el desarrollo de las competencias lingüísticas del ser humano y, de este modo, en la interacción de una sociedad que, como la actual, mide y otorga el acceso al mundo de la cultura dependiendo del conocimiento y uso de diferentes códigos de representación simbólica, entre los que se encuentra con marcada presencia, en todos los campos del saber, el lenguaje escrito y el lenguaje hablado.

Por tanto, se resalta la importancia de formar lectores competentes, lo que obliga al profesor o a la profesora a generar condiciones adecuadas para lograrlo. Los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimientos requeridos para guiar a los alumnos. No solo deben comprender la naturaleza de la lectura fluida y cómo los alumnos aprenden, también es necesaria una relación empática con ellos. Particularidades que adquieren un carácter más complejo cuando se refiere al desarrollo de esta competencia en aulas multigrado. Un proceso que amerita una mirada metodológica que apueste a propiciar una ruta pertinente y que garantice una adecuada formación de lectores a la par de la flexibilidad y las características contextuales que no se pueden desconocer pero que deben aportar en su fortalecimiento.

Formación a los docentes de primaria en contextos rurales

En el campo educativo, hablar de formación del profesorado remite, en primer lugar, al sentido común de ver al profesor y sus competencias como uno de los factores decisivos del éxito o fracaso de la transmisión cultural que intenta la institución escolar, de aquí que exista un amplio interés por investigar esta categoría que se remite a múltiples interpretaciones en el devenir histórico, abriendo un gran debate con amplios descubrimientos, encuentros y desencuentros, pero sobre todo facilitando una multiplicidad de posibilidades que enriquecen este proceso; y

alejándolo de sus inicios tecnocráticos, vinculada a la racionalidad técnica, hacia caminos mucho más complejos, humanizantes y hermenéuticos.

Siguiendo con Medina y Domínguez (1989), la formación del profesorado busca desarrollar en los maestros un estilo de enseñanza propio y asumido reflexivamente, de forma de tal manera que produzca en los alumnos aprendizaje significativo. Asimismo, plantean también la necesidad de entender este proceso en el contexto del trabajo con otros profesores dentro de un equipo, aboga por una imagen del profesor como un sujeto reflexivo e innovador.

Sobre lo cual Badel y Watts (2009), consideran que en Colombia el docente de la zona rural orienta conductas y formas de vida desde su quehacer, ajenas a esta zona, lo que obliga a replantear el diseño curricular que se encuentra descontextualizado, en donde exista una participación de la comunidad educativa que supere las representaciones coartadoras y restrictivas que están presentes hoy en el currículo., en la medida en que los docentes conciben que el currículo y su diseño es un proceso importante y necesario, pero que no se asume con responsabilidad dentro de la institución. Este se halla alejado de la formación académica impactante en los estudiantes; el accionar docente es más práctico, operativo, obligado por su representación social del diseño curricular, haciendo que el desarrollo de cada asignatura sea más de tipo instructivo.

Esta problemática se hace más evidente en aulas multigrado, las cuales se encuentran en las zonas rurales del país y se caracteriza por reunir estudiantes con edades distintas y de diferentes grados de escolaridad en una sola aula, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje es asumido por un solo docente. Sobre este tipo de aulas, en Colombia no existen políticas educativas que orienten el ejercicio didáctico en aulas multigrado en Colombia y en lo que acontece en las aulas.

En este sentido, En los planes de estudio oficiales para el área de Lengua castellana no se establecen orientaciones metodológicas para el adecuado desarrollo de la lectura en aulas multigrado. Y este escenario requiere de un docente con una preparación profesional integral en lo psicológico, pedagógico y didáctico, que le permita atender las necesidades de cada uno de sus escolares, potenciar su desarrollo y propiciar que alcancen los objetivos que para cada grado están

establecidos, adaptándose al contexto en el que se encuentre la escuela y atendiendo a las necesidades e interés culturales y académicos de sus estudiantes.

Pero la formación inicial de los docentes de lengua castellana en Colombia no contempla explícitamente una preparación para el desempeño en aulas multigrados. Al respecto Feo (2011), considera que el docente es visto como un ser que recibe la formación en un conjunto de habilidades y destrezas que serán aplicados posteriormente en el desarrollo de su quehacer profesional. Por tanto, su función radica en llevar al ejercicio el currículo diseñado por expertos para lograr conductas y rendimientos en los estudiantes, sin que exista la necesidad que el docente reflexione sobre el conocimiento. Desde esta perspectiva de formación y desarrollo de las competencias docentes persigue un individuo que domina una serie de técnicas de enseñanza, las cuales tienen el fin de llevar a la práctica las indicaciones de entes especializados en lo disciplinar. Sobre esto, Zamora (2012), afirma que las instituciones de formación de los docentes no conocen el tema de lo rural en sus planes de estudio. Por tanto, los docentes que desempeñan su labor en los contextos rurales no cuentan con una preparación específica para trabajar en este medio, obligándolos a emplear su criterio personal para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela multigrado. Esto implica que el tema no ha sido contemplado ni siquiera en las Escuelas Normales que tienen alguna relación con los ambientes rurales. Sumándole a esto que hace unos últimos años se ha enmarcado con fuerza una inmersión de profesionales no licenciados a trabajar en los niveles educativos de secundaria y media rural en colegios agropecuarios.

Este estudio investigativo se enmarca una línea investigativa que resalta la importancia en torno a la enseñanza que realiza el docente con relación a la lectura, considerándola como una actividad que cumple un rol esencial, estimulador del aprendizaje de todos, flexible y contextualizado (Millán, 2010). Así, la lectura puede considerarse como elemento esencial en el desarrollo individual y social de cada estudiante, por tal motivo es fundamental reconocer que un buen número de las interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediados por su participación en la cultura lectora. Por ello, se centra la atención en el papel que cumple la escuela y su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico),

debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas (OEI, 2004).

De igual manera, según Reinoso (2016), la competencia lectora cumple un papel fundamental, ya que permite al estudiante acceder al mundo del conocimiento y de la cultura en una sociedad cambiante, brindando la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento propio a partir de información escrita a la que se tendrá acceso durante toda la vida.

Es decir, se posibilita desde la presente investigación configurar la lectura como una herramienta cultural importante para la formación integral y la convivencia democrática, debido a que el ser humano está en constante comunicación y se hace necesario tener las habilidades lingüísticas para participar socialmente en un mundo globalizado. Al respecto, Oliva (2003) resalta el lugar estratégico que ocupan los actos de lectura para el desarrollo de las competencias lingüísticas del ser humano y, de este modo, en la interacción de una sociedad que, como la actual, mide y otorga el acceso al mundo de la cultura dependiendo del conocimiento y uso de diferentes códigos de representación simbólica, entre los que se encuentra con marcada presencia, en todos los campos del saber, el lenguaje escrito y el lenguaje hablado.

Por tanto, esta investigación releva la importancia de formar lectores competentes, lo que obliga al profesor a generar condiciones adecuadas para lograrlo. Los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimientos requeridos para guiar a los alumnos. No solo deben comprender la naturaleza de la lectura fluida y cómo los alumnos aprenden, también es necesaria una relación empática con ellos. Particularidades que adquieren un carácter más complejo cuando se refiere al desarrollo de esta competencia en aulas multigrado. Un proceso que amerita una mirada metodológica que apueste a propiciar una ruta pertinente y que garantice una adecuada formación de lectores a la par de la flexibilidad y las características contextuales que no se pueden desconocer pero que deben aportar en su fortalecimiento.

Sobre lo cual, Badel y Watts (2009), consideran que en Colombia el docente de la zona rural orienta conductas y formas de vida desde su quehacer, ajenas a esta zona, lo que obliga a

replantear el diseño curricular que se encuentra descontextualizado, en donde exista una participación de la comunidad educativa que supere las representaciones coartadoras y restrictivas que están presentes hoy en el currículo., en la medida en que los docentes conciben que el currículo y su diseño es un proceso importante y necesario, pero que no se asume con responsabilidad dentro de la institución. Este se halla alejado de la formación académica impactante en los estudiantes; el accionar docente es más práctico, operativo, obligado por su representación social del diseño curricular, haciendo que el desarrollo de cada asignatura sea más de tipo instructivo.

Es decir, en el presente proyecto se toma como punto de partida la existencia de la necesidad que tiene el territorio colombiano y en las aulas multigrados específicamente de implementar innovaciones curriculares reflexionadas conjuntamente, que involucren la participación de todos los actores del proceso para lograr la transformación de las concepciones y prácticas educativas de los docente, específicamente en el desarrollo de la lectura en este tipo de aulas, debe trabajarse como un acto cultural, desde los contextos reales de las instituciones educativas y de sus estudiantes. A pesar de esta necesidad, no existen políticas educativas o planes metodológicos que oriente el ejercicio pedagógico en el tipo de aulas mencionadas en el país.

En este sentido, en el proceso de aprendizaje de la lectura en aulas multigrados se presentan exigencias puntuales dentro de la labor docente, que hacen necesaria la aplicación de distintas estrategias didácticas que sean acordes a las necesidades y problemáticas de los estudiantes en el desarrollo de este proceso cognitivo, por ello, es necesario un maestro innovador, mediador y orientador de saberes no aislados de la realidad sino coherentes con el contexto, permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos a través de una reflexión del quehacer docente, lo cual permita una transformación de sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, hablar de formación docente implica referirse a un proceso global que influye en todo el desarrollo profesional, apuntando a la articulación del ejercicio docente con las problemáticas propias de esta práctica. Esta se compone de una interacción entre la pedagogía, la didáctica y el campo de formación específica (Emery, 2012). La formación docente debe concebirse como un proceso permanente, es decir de larga duración, de tal manera que sea posible

trascender las instituciones formadoras, hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnicos, pedagógico y didáctico, ético-axiológico y humanístico.

En consecuencia, se puede definir la formación docente como un conglomerado de procesos y estrategias enfocadas hacia el desarrollo profesional de los profesores, de tal forma que se cualifique y mejore la calidad de su ejercicio y sea líder de procesos innovadores de enseñanza aprendizaje con miras hacia la transformación de la realidad contextual en que ejerce su profesión.

Específicamente, la formación inicial de los docentes de lengua castellana en Colombia no contempla explícitamente una preparación para el desempeño en aulas multigrados. Al respecto Feo (2011), considera que el docente es visto como un individuo que recibe la formación en un conjunto de habilidades y destrezas que serán aplicados posteriormente en el desarrollo de su quehacer profesional. Por tanto En consecuencia, su función radica en llevar al ejercicio el currículo diseñado por expertos para lograr conductas y rendimientos en los estudiantes, sin que exista la necesidad que el docente reflexione sobre el conocimiento. Desde esta perspectiva, la formación del docente está orientada hacia el dominio de una serie de técnicas de enseñanza, las cuales tienen el fin de llevar a la práctica las indicaciones de entes especializados en lo disciplinar. Al respecto, Zamora (2012) afirma que las instituciones de formación de los docentes no conocen el tema de lo rural en sus planes de estudio. Por tanto, los docentes que desempeñan su labor en los contextos rurales no cuentan con una preparación específica para trabajar en este medio, obligándolos a emplear su criterio personal para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela multigrado. Esto Lo que implica que el tema no ha sido contemplado ni siquiera en las Escuelas Normales que tienen alguna relación con los ambientes rurales. Sumándole a esto Además, que hace unos en los últimos años se ha enmarcado con fuerza una inmersión de profesionales no licenciados a trabajar en los niveles educativos de secundaria y media rural en colegios agropecuarios.

Así mismo, Molina (2019) expresa que la formación de profesores en el territorio colombiano está sujeta a procesos de control y vigilancia con el objetivo de garantizar su calidad y continuidad, lo cual genera crisis en las facultades de educación y Normales superiores, ya que

deben invertir tiempo y esfuerzo en responder a esas exigencias, dejando de lado el lugar de lo rural como parte fundamental de la labor docente.

Hito 2

Adecuaciones curriculares para enseñar la lectura en aulas multigrados

Las adecuaciones curriculares, en términos generales, se refieren a XXXXXXXXX. En este caso, para la enseñanza de la lectura en aulas multigrados, debe también considerarse los lineamientos que la Didáctica de la Lengua y Literatura (DLL).

La didáctica de la lengua y literatura Aquella se considera como una disciplina que tiene como objetivo formar desde la lingüística, la comunicación, la pedagógica y la literatura a estudiantes de distintos niveles escolares. Al respecto, Del Mazo (2010) expresa que este concepto hace referencia la ciencia del lenguaje y la aplicación de la lingüística, es decir, desde el punto de vista teórico, es una disciplina que pertenece al ámbito de la lingüística aplicada. Así mismo, tiene objeto propio de estudio como lo es la enseñanza de la lengua inmersa en un sistema educativo y la práctica del docente. Para Mendoza (1998), es una disciplina que cuenta con un espacio científico y epistemológico específico, porque tiene un ámbito propio de actuación, es decir, el aula de clases en el área de lenguaje. La práctica docente y la reflexión en torno a la misma, con miras hacia el análisis de los procesos, elementos, métodos y técnicas que participan en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

En este sentido, la didáctica de la lengua y la literatura tiene como objetivo la reflexión de la práctica docente y la transformación de la misma con miras hacia el cumplimiento de los objetivos educativos en dicha disciplina, teniendo como referente una situación real que genere un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica la búsqueda de soluciones prácticas fundamentadas en un análisis sobre el quehacer docente. Así, la didáctica brinda soluciones a las problemáticas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura, por medio de una mirada reflexiva sobre el quehacer docente en un momento y contexto determinado, con el objetivo de suplir las necesidades educativas y los intereses de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica de la lengua y la literatura, está orientada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión del mundo y de los mismos estudiantes,

ayudándoles a desarrollar el sentido crítico, la capacidad de análisis y reflexión acerca de la realidad y las posibilidades de transformación de la misma.

Sobre la concepción de enseñanza de la lectura que, según Solé (1992) es un proceso de interacción entre el lector y texto, mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en el acto de leer hay varios factores que están presentes durante la lectura, uno de ellos es la presencia de un lector que procede y que examina el texto el cual aporta al mismo unos objetivos, ideas y experiencias previas. Es el lector quien interpreta el texto sumergiéndose en todo un proceso de predicción e inferencia, otros factores son el conocimiento del mundo y del texto.

En la misma línea Smith (1987), plantea que leer es un acto psicolingüístico de carácter interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, porque se relacionan la información no visual que posee el lector con la información visual del texto y con estos dos factores se construye el sentido del texto. Smith opina que la lectura es un proceso global e invisible, que el sentido del mensaje escrito no está en la mente del autor, sino que es el lector quien construye el significado de lo que lee a través de la interacción con el texto; además las experiencias previas del que lee juegan un papel fundamental en la comprensión del mismo. Así mismo Jolibert (1998), sustenta que “leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”, “Directamente” quiere decir, sin pasar por intermedio.

Mientras que Hurtado (2001), plantea que leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad / placer) en una verdadera situación de vida. Desde esta perspectiva interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan, muchos de esos índices son de naturaleza diferente a la de los elementos meramente lingüísticos de los textos mismos restringido del término y verificando esas hipótesis.

En este orden de ideas, se asume que la lectura es el punto de partida para la adquisición de conocimientos a través de los símbolos gráficos. Involucra el desarrollo de un sinnúmero de habilidades cognitivas que van desde observar y describir detalladamente situaciones hasta entender la intención comunicativa del autor para tomar posturas sobre éstas.

Es decir, puede considerarse la lectura como elemento esencial en el desarrollo individual y social de cada estudiante, por tal motivo es fundamental reconocer que un buen número de las

interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediados por su participación en la cultura de la lectura y la escritura. Por ello, la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico), debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas (OEI, 2004). La lectura es el punto de partida para la adquisición de conocimientos a través de los símbolos gráficos. Es decir, que desde esta perspectiva se entiende la lectura como un acto vinculado al contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claro los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar.

Dentro de la enseñanza de la lectura se resalta el enfoque socio crítico que se fundamenta en una crítica social a partir de un proceso reflexivo y considerando que el conocimiento se construye desde los intereses grupales para propiciar la autonomía racional de las personas y la transformación social. Al respecto Habermas (1986), considera que el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. Utiliza la reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica (Alvarado y García, 2008).

Este enfoque permite percibir el mundo de manera diferente a la teoría tradicional, por ende, los objetos de estudio vistos desde dicho enfoque son estudiados teniendo en cuenta todos sus contextos de manera crítica, para permitir que a través de su realidad sean capaces de realizar transformaciones que lo beneficien a él y su sociedad. Este concepto incluye no sólo las exigencias metodológicas (fruto del convenio de científicos en un momento histórico determinado para un objeto específico), sino que incluye un carácter emancipador en su orientación. Los

porqués y los "para qué" son atribuciones determinantes para orientar sus fines, su verdad está orientada por los valores.

La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación. Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos. Los conocimientos son históricos, forman parte del devenir histórico. Los procesos de selección de contenidos curriculares, los criterios utilizados pueden ser elementos clarificadores para comprender la prevalencia de unos saberes sobre otros (Bordieu, 2003). Los profesores y alumnos deben ser conscientes de cuáles son los valores, los intereses, los conceptos sociales que están detrás de un diseño curricular y este conocimiento debe ser orientativo para diseñar las opciones consiguientes. No se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del profesor, así como las aportaciones de los propios alumnos, forma parte de un clima de comunicación y de análisis.

Este enfoque sociocrítico en la enseñanza de la lectura, es una propuesta que intenta ayudar a los estudiantes a alcanzar una conciencia crítica y transformativa tanto de su propio ser como de su entorno, liberándolo de la dominación, a través de propuestas que originen cambios en las condiciones de vida. Esta, se enmarca en un ciclo de acción-reflexión desarrollado por el discente-docente como partes esenciales del proceso de aprendizaje, para la transformación de la realidad; desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje tendrá una verdadera función formativa cuando el docente obliga al estudiante a convertirse en productor de soluciones para los problemas de su entorno. En este proceso el estudiante se cuestiona a sí mismo, después alcanza un punto de revelación en el que ve a su sociedad como algo imperfecto, para luego intentar cambiar la naturaleza opresiva de ella.

Hito 3

Innovación sobre enseñar a leer en un contexto rural

La enseñanza de la lectura específicamente en aulas multigrados mediada por el contexto de un proceso educativo no presencial, está relacionado con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes. Por eso, es imperativo tener en cuenta las necesidades, las expectativas y los intereses de toda la comunidad, pero en especial la de los estudiantes, sin dejar a un lado los conocimientos generales y universales acerca de algunas ciencias.

Este proceso en un contexto no presencial se basa en el reconocimiento del potencial de esta práctica para promover el éxito educativo, para construir un sistema de aprendizaje adecuado a las intenciones atribuidas a la educación, y una mejor escuela. Está relacionado con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes. En este sentido, la adecuación del currículo a los intereses, expectativas y conocimientos de los estudiantes será un estímulo para el logro de aprendizajes (Fernández, 2011).

Por ende, el contexto escolar se convierte en un espacio de interacción entre los actores del proceso educativo, de regulación frecuente y detallada para acudir al entorno educativo y al bienestar individual y social de los estudiantes, que descubran, adquieran, aprehendan y contextualicen el conocimiento de manera adecuada, que convivan como seres colectivos mediante el lenguaje y las diferentes maneras de comunicación. Las constantes ideas y políticas de mejoramiento estudiantil abren un espacio a la participación y al trabajo de la comunidad educativa como un todo. El motor de un proceso de mejoramiento es la convicción, firme y constante, que la educación agrega valor y contribuye a la superación de dificultades en un medio con muchas carencias.

Así vista, la enseñanza en un proceso educativo no presencial se establece como una estrategia vaso comunicante entre la prescripción curricular central, las necesidades y los objetivos propios de la escuela, con los docentes y con los estudiantes. De modo que se ubicaría en principio en el segundo nivel de concreción del desarrollo del currículum, vale decir, en el ámbito que integran los Proyectos Educativos Institucionales de los centros escolares, ya que es en ese momento donde

se toman las primeras decisiones que ajustan la propuesta curricular ministerial a las demandas y propósitos de cada realidad educativa. Luego, se materializaría en las guías de aprendizaje a partir de las planificaciones del docente, tercer nivel de concreción, destinado a hacer aplicables los modelos y desafíos cognitivos que se presenta a los estudiantes, a desarrollar una determinada disposición al conocimiento y nuevas aprehensiones de la realidad en todas sus áreas, científicas, sociales y culturales. Por esto, las prácticas de enseñanza se verificarían preferentemente en la materialización que se realiza del currículum en la formulación de proyectos curriculares, el diseño de las guías y las acciones docentes concretas que se relacionan con la práctica educativa. El contexto educativo no presencial aparece entonces como una posibilidad concreta de abordaje de la complejidad de las nuevas demandas e intencionalidades curriculares (Romero, 2004), en este caso en la enseñanza de la lectura, llevadas a cabo por los docentes con el fin de resignificar la propuesta curricular, hacerla pertinente y cargarla de sentido antes de ser transferida a la sala de clases, lugar en que además será presentada de modo tal que dejará abierta la posibilidad de volver a resignificarla con la participación de los estudiantes.

Se trata básicamente de que el profesor comience entregando algunos organizadores previos con base en el conocimiento que ya poseen los alumnos y relacionando el contenido de la lectura. Como el conocimiento consiste en una malla de estructuras conceptuales, este debe ser construido por el propio alumno. Pero, por otra parte, como el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad social, donde tienen lugar diversas interacciones (entre el profesor y los alumnos, entre los mismos alumnos), el profesor debe guiar el aprendizaje a fin de inducir la formación de conexiones (Romero, 2004).

Es decir, las actividades que se planteen en las guías deberían ofrecer al alumno la oportunidad de especular, explorar, criticar, justificar y permitir que el alumno experimente procesos cognitivos de nivel alto, alentar al alumno al discurso, a explicar y justificar su comprensión, permitir el trabajo con otros para que puedan comunicar sus ideas, y darles sentido, y permitir que los alumnos reconozcan la importancia de comunicar claramente lo que saben, de enfocar las situaciones en varias perspectivas, de justificar lo que uno sabe y de juzgar su calidad.

Según Fernández (2011), el proceso de enseñanza en la educación no presencial se puede llevar a cabo desde diferentes perspectivas: en primer lugar, tomando el sitio como referencia. En segundo lugar, tomando el sujeto o alumno como referencia, es decir, el desarrollo del currículo debe partir de la materia, en este caso, el estudiante. Para que el currículo sea realmente significativo para los estudiantes debe ajustarse a sus intereses, sus intenciones, sus necesidades y hábitos, dificultades y éxitos. Por último, tomando la práctica pedagógica como referencia, la contextualización constituye un medio para facilitar la enseñanza-aprendizaje, este proceso debe basarse en la diferenciación de las prácticas de enseñanza para fomentar el aprendizaje en el aula y fomentar la dinámica para satisfacer las necesidades, intereses, expectativas, diferentes ritmos y estilos de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es evidente que el contexto rural responde a unas necesidades educativas diferentes a las del sector urbano, ya que las actividades propias de ese medio obedecen a actividades específicas y necesidades diversas propias de la zona rural. La ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella adquieran características propias. Es función del currículum insertarse en la realidad cotidiana de los sujetos, de manera que sea posible, por medio de él, concretar respuestas a partir de prácticas educativas formales y no formales, que respondan a las situaciones de los sujetos.

Por tal motivo, es esencial la práctica de enseñanza no presencial que realiza el docente, ya que de esto depende el impacto que se generará en el proceso de formación de los estudiantes. Es decir, el contexto en el que están inmersas las escuelas multigrado brinda recursos y espacios educativos (formales y no formales) propios que pueden favorecer la identidad y el arraigo cultural.

La lectura puede considerarse como elemento esencial en el desarrollo individual y social de cada estudiante, por tal motivo es fundamental reconocer que un buen número de las interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediados por su participación en la cultura de la lectura y la escritura. Por ello, la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el

político, el cultural y el económico), debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas

Para enseñar a leer el docente debe entregarles a los lectores las herramientas pertinentes para tal finalidad, con el objetivo de formar lectores competentes al momento de enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto. Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tienen almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita.

El éxito final de todo profesor estaría en la forma en que este integra la teoría y la práctica, en la forma en que él toma parte en el proceso de aprendizaje y en que sus explicaciones contribuyen a que el alumno estructure sus conceptos. También en la forma en que realiza diversas actividades que no constituyen explicaciones pero que contribuyen al aprendizaje, como es la organización de la situación instruccional, la formulación de preguntas y la ayuda que presta a los alumnos para expresar sus ideas, para describir fenómenos y para ofrecer explicaciones, ayudándolos a centrar su atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, G. (2016). Necesidades de formación de educadores en servicio de escuelas rurales multigrado a partir del análisis de la gestión académica y la planeación curricular en el marco de la política pública educativa. Bogotá. Universidad Nacional.

Aguilar, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. Costa Rica: Heredia.

Alvarado, M y García, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, pp. 187-202.

Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.

- Emery, T. (2012). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. Alicante, Marfil, pp. 301-314.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 56/3.
- Del Mazo, P. (2010). La esquiua norma del español, sus funciones y relaciones con la variación del estándar. Simposio Variación y Descripción
- Fernández, P. (2011). Concepto de contextualización curricular. Portugal: Universidad do Porto.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? España: Universidad de Málaga.
- Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Hurtado, Y. (2001). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 271-295). México: Siglo veintiuno.
- Ibarra, R. (2013). El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe “Narciso Mendoza” de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia
- Jolibert, J. (1988). Formar niños productores de texto. Chile, Editorial Ediciones Dolmen.
- Medina, A., y Dominguez, M. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.
- Mendoza, A. (1998). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En: Aspectos didácticos de la literatura, 12. Zaragoza. ICE. Universidad de Zaragoza, pp. 109-140.
- Millán, N. (2010). Coherencia de políticas para el desarrollo en cinco donantes del CAD: lecciones para el caso español, Madrid, Documento de trabajo número 42, pp. 145- 172.
- Molina, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia.
- OEI. (2004). Agenda de políticas públicas de lectura. Bogotá: cerlacl.

- Romero, R. (2004). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Argentina. Universidad de Concepción.
- Smith, C. (1987). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Ed. Graó.
- Zamora, L. (2012). Huellas y Búsquedas: semblanza de maestras y maestros rurales colombianos. Bogotá D.C: Fundación Universitaria Monserrate - Fundación Santa María.