

CAPÍTULO VIII

Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

*César Núñez¹, Lina Farley Arteaga Narváez², Adriana María Córdoba Rojas³,
Jenny Katherine Jiménez Arango⁴, Adriana Patricia Bedoya⁵,
Jhenry de Jesús Cartagena Mejía⁶, César Andrés Pineda Tobón⁷,
Mónica Marcela Góez Duque⁸, Yessy Alejandra Agudelo Zapata⁹,
Nelly Rosa Díaz Puerta¹⁰*

¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

² Magíster en Educación Universidad de Medellín, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, docente de Lenguaje en la Institución Educativa Donmatías, docente tutora del Programa Todos a Aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com

³ Magíster en educación del Tecnológico de Monterrey México, magíster en Educación Universidad de Medellín, especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Licenciada en Educación Infantil con Énfasis en Lengua Materna. Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora Caldas, Antioquia. Correo electrónico: adrianaacordoba70@gmail.com

⁴ Magíster en Educación Universidad de Medellín, especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria Los Libertadores, licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis el Lengua Castellana y Educación Preescolar, docente de Básica primaria en la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque del municipio de Abejorral. Correo electrónico: jekaji@hotmail.com

⁵ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Mariano Lopera en Santa Fe de Antioquia. Correo electrónico: adriapatri@gmail.com

⁶ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, especialista en Administración de la informática educativa de la Universidad de Santander, licenciado en Educación Campesina y Rural de la Universidad Católica de Oriente, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Santa Inés, Correo electrónico: henrycartagena@hotmail.com

⁷ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia; docente Institución Educativa Rural Murrupal en la básica primaria, municipio de Fredonia. Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.

⁸ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana y Educación Preescolar, docente de básica primaria en la institución educativa Zoila Duque Baena del municipio de Abejorral, Correo electrónico: monicagoez38@hotmail.com

⁹ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológico de Antioquia, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Juan María Vargas Correa Santa Fe de Antioquia, Correo electrónico: yessyaleja8@hotmail.com

¹⁰ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Especialista en Administración de la Informática Educativa Universidad de Santander, licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, docente de lenguaje en la educación media de la institución educativa Los Andes del municipio de Chigorodó. Correo electrónico: nellydiazp22@hotmail.com, diazpuerta43@gmail.com

8.1 Introducción. Contexto del problema y antecedentes

La presente investigación fue realizada por un grupo de docentes de diferentes subregiones de Antioquia, Colombia, que surgió frente al interés de analizar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos llevados a cabo en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en instituciones educativas en contextos rurales y urbanos de cada uno de los municipios participantes, en todos sus niveles de enseñanza; en correspondencia a los ya conocidos datos sobre los bajos desempeños en lectura y escritura que presentan nuestros estudiantes. Específicamente el estudio se materializó en Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia e involucró cuatro instituciones educativas, dos rurales y dos urbanas, en cada uno de los municipios, en el marco de la realización del programa Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Medellín, bajo la iniciativa de Becas de Maestría 2014-2105 de la Gobernación de Antioquia.

En cada uno de los municipios, el nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba de lenguaje estatal conformada por las competencias lecto-escriturales, no muestra una panorámica muy positiva y, según PISA (2012), en la prueba de lectura el 51 % de los estudiantes no llegó al nivel básico de competencia, mientras que el 31 % se situó en el segundo nivel. En síntesis, el puntaje de Colombia (403) en lectura es inferior al promedio de la OCDE y a los de 53 países. En esta medida, solo a tres de cada mil estudiantes se les atribuye, según la prueba, la habilidad de inferir, comparar, contrastar, comprender profundamente varios textos y evaluar críticamente los de contenidos complejos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibió la necesidad y el interés de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguaje como elemento central para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos, contextualizados y que apunten al desarrollo de competencias en esta área, especialmente las comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Por ello, se partió del supuesto de entender la práctica pedagógica como quien juega un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. De este modo, se planteó la pregunta ¿cuáles son las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria, secundaria y media de algunas instituciones educativas y centros educativos rurales del departamento de Antioquia? En este sentido, se esbozó como objetivo principal: analizar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza

y aprendizaje de la lectura y la escritura, en la educación básica y media de instituciones educativas y centros educativos rurales de los municipios de Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia.

En los diferentes aprendizajes evaluados en las competencias comunicativas de la prueba de lenguaje realizada por el ICFES en Colombia, puede observarse que los resultados no fueron óptimos. La siguiente tabla resume el nivel alcanzado por las diferentes instituciones partícipes de la investigación y el obtenido por la nación de acuerdo a la prueba censal aplicada en el 2014, que muestra el porcentaje de estudiantes que se ubican en los más bajos niveles, aspecto corroborado por Caro y Núñez (2018) y Alvarado y Núñez (2018).

Tabla1. Resultados lenguaje Pruebas saber 3°, 5° y 9° 2014

Grado	Niveles	Abejorral	Caldas	Chigorodó	Donmatías	Fredonia	Santa fe de Antioquia	Colombia
3°	Avanzado	25 %	24 %	6 %	13 %	22 %	10 %	20 %
	Satisfactorio	37 %	43 %	24 %	31 %	40 %	31 %	32 %
	Mínimo	24 %	25 %	40 %	37 %	28 %	33 %	29 %
	Insuficiente	14 %	8 %	30 %	19 %	10 %	27 %	19 %
5°	Avanzado	21 %	15 %	5 %	11 %	15 %	6 %	12 %
	Satisfactorio	33 %	31 %	20 %	34 %	39 %	25 %	26 %
	Mínimo	33 %	39 %	49 %	45 %	38 %	47 %	40 %
	Insuficiente	14 %	15 %	26 %	11 %	8 %	22 %	21 %
9°	Avanzado	6 %	3 %	2 %	12 %	4 %	2 %	6 %
	Satisfactorio	45 %	36 %	25 %	47 %	39 %	33 %	35 %
	Mínimo	33 %	45 %	51 %	33 %	44 %	45 %	41 %
	Insuficiente	16 %	16 %	21 %	8 %	12 %	21 %	18 %

Fuente: ICFES (2014).

En este sentido, Medina (2006) postuló que las deficiencias de los niños y niñas en lectura y escritura, medidas a través de pruebas nacionales e internacionales podrían explicarse en las implicaciones que las prácticas docentes tienen en los actos de leer y escribir por parte de los estudiantes, las cuales se constituyen en prácticas culturales, actos de construcción y comunicación de significados. Bajo esta óptica, cabe resaltar el planteamiento de Alexander (2016) acerca de las debilidades en este tipo de evaluaciones que sintetizan la calidad de la educación y la enmarcan dentro de una mirada meramente cuantitativa, dado que define los desempeños y competencias

de los estudiantes ignorando sus particularidades cognitivas, culturales y sociales, donde el contexto no es objeto de estudio ni de reflexión.

Al respecto, Villalobos y de Cabrera, (2009) hicieron énfasis en la necesidad de hacer que los docentes vivencien una práctica pedagógica reflexiva desde el análisis sobre las necesidades de los estudiantes y que conlleve al desarrollo de un entendimiento más profundo de las diferentes situaciones presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, otros estudios han encontrado prácticas de enseñanza anquilosadas que dificultan procesos conscientes y significativos. Tal es el caso de Llamazares, Ríos y Buisán (2013), quienes hallaron que los docentes utilizan un sinnúmero de estrategias para enseñar, pero para ellos no son relevantes los saberes previos de los estudiantes; aprender a leer es más un ejercicio de evaluación que un ejercicio que proponga verdaderamente el aprender a comprender. Existe una tendencia en donde los maestros orientan a los estudiantes a encontrar respuestas, en vez de darles la posibilidad de hacer sus propias construcciones y ubicar sus saberes previos para potenciar los nuevos aprendizajes (Caro y Núñez, 2018; Núñez y Tobón 2006).

Sumado a esto, Pérez (2011) criticó la tradición presente en la escuela, de hacer énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura desde una dimensión técnica donde el estudiante además de decodificar, asume el reto de comprender para demostrar posteriormente que lee y escribe como se le ha enseñado. Machuca (2013) observó una evidente inclinación por una concepción que privilegia la enseñanza de la escritura desde el código, las reglas gramaticales, los contenidos y la forma, donde se espera que el estudiante acumule conocimientos transmitidos y que, por ende, responda y escriba de forma estandarizada. Las estrategias y procesos didácticos que se proponen en primaria muestran la escritura como una actividad exclusivamente escolar, descontextualizada, cuyo receptor y evaluador es solo el profesor, aspecto que es contradictorio con las tendencias actuales socioformativas, donde en las rúbricas evaluativas se consideran claramente los aspectos de autorregulación (Tobón et al., 2020).

Ahora bien, es importante que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas sea evidente el conocimiento didáctico de contenido que deben tener los maestros; tal como lo señalan Caldera, Escalante y Terán (2010), quienes concluyeron que la práctica docente está directamente relacionada con su formación disciplinar, cualificación y con la formación como lectores, puesto que mientras los maestros se encuentren teórica y estratégicamente actualizados y cualificados en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, los estudiantes interiorizarán y comprenderán de manera diferente y significativa estas competencias y pueden acercarse a ellas con las herramientas pertinentes.

Bajo esta mirada se halló que Rodríguez (2014) presentó una propuesta reflexiva a la comunidad académica de nuestro país para repensar la práctica docente y la forma en cómo se está transmitiendo el conocimiento de la lectura y la escritura a los estudiantes. Dicha propuesta es el resultado de las conclusiones de su investigación, las cuales apuntan a inferir que las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura no tienen en cuenta el modelamiento como estrategia eficaz para la enseñanza de estos procesos. Además, observa cómo en Colombia existen problemas para la enseñanza de la lectura y la escritura debido a la falta de efectividad de las estrategias didácticas y pedagógicas ofrecidas por el docente.

En otra investigación, Jiménez, Rodríguez, Suárez y O'shanahan (2014) hallaron en las concepciones que develan los docentes sobre el aprendizaje de la lectura de los estudiantes, que este depende de su saber y dominio como orientadora de su acción y discurso; conclusión complementada con Palomares (2015) quien encontró que la formación teórico-práctica del docente debe ser renovada, incluyendo elementos de la literatura que es poco visible en la enseñanza del lenguaje. También menciona que la práctica docente presenta déficit en motivación hacia la lectura, perdiendo así el hábito lector y la comprensión, como también la importancia cognitiva en los primeros años de escolaridad.

Pérez y La Cruz (2014) destacaron que poco se tienen en cuenta las estrategias metacognitivas y cómo éstas conllevan a una concentración del estudiante en el aula, la comprensión de los textos propuestos para las clases y cómo estas ayudan a la construcción crítica de nuevos elementos. Para los investigadores, cada una de las estrategias debe apoyarse en una necesidad y cómo éstas deben estar con una carga significativa de recursos interactivos y dinámicos de modo que los estudiantes sean protagonistas de los procesos y no agentes pasivos. Estos autores concluyeron que, aparentemente, los docentes se han ido olvidando o alejando de los juegos didácticos que ayudan a captar la atención de los estudiantes y al desarrollo de una mejor comprensión, frente a lo cual no cabe duda de que el docente, como artífice del conocimiento, tiene la posibilidad de orientar procedimientos enfocados en procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades educativas del entorno, que promuevan prácticas adecuadas en las aulas, pues aquellas centradas en la enseñanza de la escritura desde el código, la forma y las reglas gramaticales, por ejemplo, hace que este procedimiento sea acumulativo y no un proceso cognitivo, social y cultural que incida de forma significativa en el aprendizaje del estudiante.

Rionda (2014) supuso el carácter social de la lectura y la escritura reiterando su importancia en las fases iniciales, al considerar los contextos e historias particulares. Su investigación devela cómo el trabajo de adquisición del código no solo es un trabajo en las aulas de clase; sino que requiere el apoyo familiar; por lo tanto, es de considerar que la familia juega un papel importante en la adquisición de los procesos de aprendizaje de sus hijos. En relación a ello, Ames (2012) confirmó la tesis sobre como el acompañamiento de los padres, tanto en contextos urbanos y rurales para la adquisición de aprendizajes es fundamental y está asociado al rendimiento escolar de los niños y niñas. De igual manera, Ramírez, Hernández y Figueiras (2007) develaron que tanto los padres como los maestros inciden en igual medida en el dominio de la lengua escrita y la lectura; considerando como factor relevante los años de estudio y el tiempo de lectura en familia.

Por otro lado, Cassany y Vázquez (2014) subrayaron la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el entorno virtual dentro y fuera del aula; por ello plantean la necesidad de dotar las escuelas con computadores e internet y enseñar a usarlos. En relación a ello, Lluch (2014) ratificó que las nuevas comunidades de lectura no se crean ni se tutelan desde la escuela o la biblioteca, dado que el hecho lector se transforma en conversación social e intercambio común. Concluye que la lectura se sustenta en diversos textos, tanto por el formato como por la plataforma que los representa, pero siguen compartiendo un universo simbólico común asociado a los libros que se leen. Este mismo autor planteó que las redes más comunes de la virtualidad y los blogs trascienden más allá de ser un simple fenómeno social de comunicación (Molina et al., 2018; Tobón y Núñez, 2006; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019); estos escenarios se han convertido en una poderosa herramienta de motivación y animación a la lectura en los jóvenes, ya que antes de las redes sociales, donde el lector adolescente era alejado del mundo, ahora estos espacios los visibilizan y les permiten relacionarse con instancias intelectuales y grupos de interés culturales, además, los transforma y los proyecta como críticos de la realidad.

8.2 Metodología

Tipo de estudio y diseño: esta investigación correspondió a un enfoque cualitativo con un componente cuantitativo mixto de encuesta, bajo un diseño de tipo transversal. Basados en la perspectiva de Bericat (2004), se procuró con este diseño ubicar complementariamente los comportamientos de los datos con miras a la construcción de las categorías a partir de la información recolectada (Bonilla y Rodríguez 1997; Creswell 1998; Guba y Lincoln 1994; Taylors y Bogdan 1992; Valles 2000).

Participantes y escenario de estudio: se tomó una muestra representativa soportada en el muestreo no probabilístico por cuotas, denominado en ocasiones 'accidental' que se asentó generalmente sobre la base de un adecuado conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más 'representativos' o 'adecuados' para los fines de la investigación. Además, se fijaron unas 'cuotas' que consistieron en un número de individuos que reunieron unas determinadas condiciones. Así, los criterios de exclusión fueron orientados según Cerda (2011), quien plantea que se debe poseer el conocimiento previo de la población, lo que permitió hacer una selección determinada y crítica que pudiera tener una representatividad superior. La población de maestros invitados se sustentó en que nuestro sistema educativo delega en ellos la responsabilidad máxima de enseñar a leer y a escribir. Fue así como se tomó una muestra de docentes y estudiantes de los grados donde se hace corte académico según los criterios del Ministerio de Educación Nacional: 3º, 5º, 9º y 11º.

Dentro de estos grupos participaron exclusivamente profesores que orientan el área de Lenguaje, con sus respectivos estudiantes y padres de familia. A nivel cuantitativo, todos los docentes de Lenguaje de las instituciones participantes respondieron la encuesta; a nivel cualitativo, se eligieron dos por cada establecimiento para responder la entrevista semiestructurada: uno de primaria y uno de secundaria, a quienes se les aplicó también la revisión documental y quienes participaron en los grupos de discusión. En cuanto a los estudiantes, la muestra total la conformaron aproximadamente, cinco por cada uno de los grados investigados en 24 establecimientos, a quienes se aplicó la encuesta; de ellos dos respondieron la entrevista, se hizo revisión documental y participaron en los grupos de discusión. Por su parte, los padres de familia fueron ocho en cada institución educativa, dos por cada grado elegido, quienes respondieron solo las encuestas. En el siguiente diagrama el total de participantes de este estudio.

Tabla 2. Unidad de análisis del estudio

<i>Unidad de análisis</i>					
<i>Docentes</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Padres de familia</i>	
<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>	<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>	<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>
75	50	182	279	75	90

Fuente: elaboración propia.

Para efectos de comprensión de las condiciones del escenario del estudio y los participantes se ubican en detalle aspectos relacionados en la tabla 2.

Tabla 2. Características de los escenarios de estudio

Municipio	I.E. Urbanas	Características	I.E. Rurales	Características
Abejorral	Escuela Normal Superior de Abejorral	Ubicada en la zona urbana del municipio de Abejorral, cuenta con una modalidad pedagógica donde se ofrecen los niveles de primera infancia, preescolar, básica, media y ciclo complementario, fundamentando los procesos de enseñanza-aprendizaje en un modelo pedagógico Constructivista Social. Actualmente, la institución centra sus bases en la formación de futuros maestros, dando una mirada a la educación rural alrededor de la cual orienta la mayor parte de los procesos.	I.E.R. Pantanillo	Se encuentra ubicada en el corregimiento de Pantanillo a 14 kilómetros del casco urbano. Su modelo pedagógico se encuentra fundamentado en el Constructivismo Social. Actualmente, cuenta con los niveles de preescolar, básica y media académica donde se tiene en cuenta con un trabajo pedagógico generado desde la diversidad de los contextos que conforman la sede principal y sus sedes anexas que se caracterizan por orientar procesos de aprendizaje bajo un modelo educativo flexible.
	I.E. Fundación Celia Duque de Duque	Es una institución mixta de carácter oficial que ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica, modelos flexibles y media técnica en informática; formando ciudadanos activos bajo un modelo Social Desarrollista que direcciona los procesos de enseñanza-aprendizaje. La institución se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Abejorral.	I.E.R. Zoila Duque Baena	La sede principal de la Institución Educativa, de carácter oficial, se encuentra ubicada en la vereda Chagualal, zona rural del municipio de Abejorral, a 19 kilómetros del casco urbano; donde se ofrece educación preescolar, básica y media académica bajo un modelo pedagógico Constructivista Social, que se encuentra en reestructuración. Actualmente, cuenta con 11 sedes rurales que pertenecen a veredas aledañas a la institución y ofrecen educación preescolar y básica bajo modelos educativos flexibles como Escuela Nueva y Postprimaria rural.

Caldas	I.E. María Auxiliadora	Fundada en 1886 y cuenta con una población de 1.277 estudiantes, 40 maestros y 3 directivos docentes. La modalidad que ofrece es académica y su modelo pedagógico actualmente se encuentra en construcción bajo un enfoque Desarrollista. Allí se imparte educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.	I.E.R. San Francisco	Ubicada en el kilómetro 2 vía a Amagá. Tiene 338 estudiantes y ofrece educación hasta el 9° grado, con una modalidad académica y un modelo de Escuela Nueva.
	I.E. Federico Ángel	Ubicada en el barrio los Cerezos, cuenta con 1.527 estudiantes, tres directivos y 55 maestros. Ofrece educación desde el grado preescolar al grado 11°. Su modalidad es académica y sus procesos de formación se orientan bajo un modelo Humanista–Constructivista.	I.E.R. Salinas	Ubicada en la vereda Salinas en el kilómetro 6, vía Amagá. Cuenta con 546 estudiantes, 16 docentes y un directivo. Ofrece educación desde el grado preescolar hasta el grado 11°. En la actualidad las instituciones rurales son manejadas por COREDI, tiene a su cargo maestros vinculados bajo el sector público y privado.
Chigorodó	I.E. Los Andes	Es de jornada doble y cuenta con 50 docentes y 1.776 estudiantes. Imparte educación desde el preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Desarrollista.	I.E.R. Barranquillita	Es de jornada única y cuenta con 423 estudiantes de preescolar a 11° y 15 docentes, bajo el modelo Constructivista Social.
	I.E. Gonzalo Mejía	Es de doble jornada y cuenta con 1.100 estudiantes y 31 docentes. Imparte educación desde el preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Social Desarrollista.	I.E.R. Celestino Díaz	Es de jornada única y cuenta con 271 estudiantes y 13 docentes. Imparte educación desde preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Desarrollista.

Donmatías	I.E. Donmatías	<p>Ubicada en el municipio que lleva el mismo nombre, se encuentra dividida en cuatro sedes: dos de primaria y dos de secundaria. Cuenta con aproximadamente 2870 estudiantes y orienta procesos con la metodología de Escuela Graduada – Profesorado, bajo un modelo pedagógico en construcción con enfoque Constructivista–Desarrollista.</p> <p>Los docentes, en un 45 % viven en el Valle de Aburrá y en un buen porcentaje tienen formación en postgrado o se encuentran cursando estudios en este nivel.</p>	<p>I.E.R. Leocadio Jaramillo</p>	<p>Se sitúa en la vereda Miraflores, a 7 km de la cabecera municipal; es 100% ganadera pero también aprovechan la porcicultura. Para cursar la media, los estudiantes deben desplazarse al municipio, pues solo ofrece hasta 9°. No tiene rector y solo hay cuatro docentes que desarrollan sus prácticas con varios grupos simultáneamente. Se rigen por el modelo de Escuela Nueva Primaria y Postprimaria en secundaria. Cuenta con 76 estudiantes.</p>
			<p>I.E.R. Benilda Valencia</p>	<p>Se ubica en la vereda Las Ánimas. Cuenta con 192 alumnos que cursan desde preescolar hasta el grado 11°; el rector, una secretaria, 11 docentes y personal del restaurante escolar y de aseo. Trabajan con el modelo de Escuela Graduada por profesorado, pero en primaria se apoyan en las guías de Escuela Nueva y en secundaria, algunos docentes emplean los recursos y metodología de la Telesecundaria.</p>
			<p>I.E.R. Pbro. Antonio José Cadavid</p>	<p>Se ubica en el corregimiento de Bellavista, a 18 km del municipio. Con aproximadamente mil habitantes, es la zona de emigración más grande que tiene Donmatías, y es el municipio de Colombia con la colonia más grande en Estados Unidos. El establecimiento cuenta con 165 estudiantes, ocho docentes, la rectora, una bibliotecaria, personal del restaurante escolar y de aseo. Ofrece todos los niveles de enseñanza bajo la</p>

				metodología de Escuela Nueva y la Postprimaria; aunque pretenden adoptar el modelo Desarrollista Social.
Fredonia	Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez	Se encuentra a media cuadra del parque principal de Fredonia. Cuenta con dos sedes, la principal que comprende la básica secundaria, la media y el programa de formación; y una sede anexa en el mismo municipio que sirve como centro de práctica de los docentes en formación. El modelo pedagógico es el Humanista Globalizador.	I.E.R. Llano Grande	Ubicada en el sur a 14 km del municipio, en el corregimiento de Marsella. Cuenta con una sede principal que comprende primaria con metodología Escuela Nueva, de preescolar a 11°. Tiene tres sedes anexas. El modelo pedagógico se basa en un aprendizaje Constructivista Desarrollista.
			I.E.R. Murrupal	Ubicada en el occidente a 10 km del municipio en Murrupal, vereda de clima cálido cuya economía se basa principalmente en el cultivo del café el plátano y la ganadería. La I.E. cuenta con una sede principal que comprende la primaria y la secundaria y tres sedes anexas. De metodología Escuela Nueva y bajo el modelo pedagógico Constructivista con enfoque Humanista.
			I.E.R. Palomos	Ubicada en el norte a 10 km del municipio, en el corregimiento Palomos, de clima cálido, cuya economía se basa principalmente en la explotación del carbón, el cultivo del café y la ganadería. La I.E. cuenta con una sede principal que comprende la primaria que trabaja en la jornada de la mañana y la secundaria y la media en la jornada de la tarde. Cuenta con cuatro sedes anexas y es de metodología Escuela Nueva. Su modelo pedagógico es el Desarrollista.

Santa Fe de Antioquia	I.E. San Luis Gonzaga	Situada en el casco urbano del municipio, en el barrio la Maquea. Brinda educación a un gran número de niños y jóvenes del municipio, con jornada diurna, nocturna y sabatino para estudiantes del campo.	CER El Pescado	En su planta de cargo cuenta con cuatro docentes de lenguaje para atender a 120 estudiantes desde preescolar hasta el grado noveno.
	I.E. Arturo Velázquez Ortiz	Está situada en el casco urbano del municipio, en el barrio Santa Lucía, la cual le brinda educación a un gran número de niños y jóvenes del municipio. También con jornada diurna y nocturna y sabatino.	I.E.R. La Mariana	Cuenta con tres docentes, dos Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y una Licenciada en Ciencias Naturales. Tiene 73 estudiantes distribuidos en el grado preescolar, básica primaria y básica secundaria. La metodología de enseñanza está basada en el enfoque de Escuela Nueva y Escuela Activa y Postprimaria.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas:

Tabla 3. Técnicas utilizadas

<i>Técnica aplicada</i>	<i>Características dentro del estudio</i>
La encuesta	Aplicada a estudiantes y docentes, constó de 21 preguntas cerradas, que comprendieron ejes del problema de investigación, con alternativas de respuestas como: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Cabe decir que también se aplicó una encuesta de carácter sociodemográfico a los padres de familia que permitió analizar la incidencia de estos actores en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura, la cual constó de 13 preguntas con las mismas opciones de respuesta.
La entrevista semiestructurada	La entrevista fue concebida, dentro de esta investigación, como la forma de abordaje donde se consiguieron las respuestas relacionadas con el objeto de estudio y fue diseñada para lograr la construcción conjunta de significados con respecto al problema de investigación. Como parte del proceso metodológico, se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a los docentes y estudiantes de la muestra y así se analizó el conocimiento que tienen los sujetos respecto al problema de investigación; de esa forma se obtuvo mayor información que permitió lograr parte de los objetivos planteados.

<p>Revisión documental y productos académicos de los estudiantes</p>	<p>Una fuente muy valiosa de datos cualitativos fueron los documentos y diferentes técnicas que ayudaron a entender el fenómeno central del estudio y le sirvieron al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 433).</p> <p>La revisión documental permitió analizar información que fuera relevante para la investigación, como los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, aplicadas en 2013 y 2014, y así se tuvo un punto de partida como referente en el desarrollo de las competencias comunicativas que los estudiantes poseían al final de cada ciclo escolar. Dentro de este proceso de investigación, las fuentes primarias, aquellas que estuvieron inmersas dentro de los mismos contextos, resultaron también de gran importancia para el estudio. Es así como se tuvo presente recopilar trabajos, textos, producciones y actividades que desarrollaron los estudiantes en clase y fuera de ella. Además, el análisis de las planeaciones de clase de los docentes de lenguaje, que permitieron analizar el proceso de enseñanza del docente y la forma como aprenden los estudiantes.</p> <p>Un tercer instrumento estudiado fue el Plan de Área de Lenguaje y, finalmente, el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativo, revisión que permitió hacer una comparación entre el discurso y las prácticas de los docentes.</p>
<p>Grupos Focales</p>	<p>Dentro de la investigación se planteó la realización de dos grupos focales: uno para los docentes de lenguaje y otro para los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, con la realización de un taller para cada uno de los grupos. Estos grupos se conformaron según la cantidad existente de estos actores por establecimiento. En el diseño de abordaje se especificó la definición de la estrategia, los objetivos de los talleres, la metodología y las actividades.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Total participantes por instrumento aplicado

<i>Instrumentos cualitativos</i>			<i>Instrumento cuantitativo</i>	
<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Total docentes participantes</p>	<p>29 rurales y 20 urbanos</p>	<p>Aplicación de encuestas con escala de valoración tipo Likert</p>	
	<p>Total estudiantes participantes</p>	<p>98 rurales y 76 urbanos</p>		
<p>Talleres focales</p>	<p>Total docentes participantes</p>	<p>10 rurales y 4 urbanos por cada I.E. participante</p>	<p>Docentes: 21 preguntas</p>	<p>Total 125</p>
	<p>Total estudiantes participantes</p>	<p>11 rurales y 11 urbanos por cada I.E. participante</p>	<p>Estudiantes: 21 preguntas</p>	<p>Total 461</p>

Revisión documental	A docentes participantes	Plan de aula: 30 en total	Padres de familia: 13 preguntas de carácter sociodemográfico	Total 165
	A estudiantes participantes	Producciones textuales y actividades elaboradas dentro y fuera del aula: 168 en total		
	A instituciones participantes	-PEI: 12 en total - Plan de área: uno por cada I.E. participante - Resultados de las pruebas SABER en Lenguaje 3°, 5° y 9° de 2013 y 2014, grado 11°, 2015		

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recolección de datos: en primera instancia, se diseñaron los instrumentos mencionados y simultáneamente los consentimientos informados para rectores, docentes, estudiantes y padres de familia. Las encuestas fueron revisadas por el director de tesis y validadas por una docente de investigación de la Universidad de Medellín. En segunda instancia, los investigadores gestionaron en las instituciones educativas la aplicabilidad de las técnicas de recolección de la información, empezando por la realización de un pilotaje que permitió nutrir los microproyectos y exponer los datos y su forma de abordaje en sesión de taller de línea para ajustar las preguntas y estrategias planteadas. Los resultados de estas pruebas también hicieron parte del análisis del estudio.

Los espacios y tiempos para la aplicación de las técnicas ajustadas fueron concertados con los rectores, etapa que estuvo sujeta a las eventualidades de los establecimientos y, por tanto, se hizo compleja e incluso modificable respecto a los sucesos emergentes de la cotidianidad. Fue necesario alternar tiempos entre una técnica y otra para desarrollar el estudio en su sentido más amplio. De forma paralela, se registraron algunas interpretaciones y análisis producto de conversaciones y observaciones adicionales a las entrevistas y grupos de discusión, pues se consideró relevante consignar aspectos significativos que no precisamente emergieron de las técnicas aplicadas. Finalmente, se realizó el vaciado de la información obtenida y se generaron los insumos de análisis.

Procedimiento de análisis de la información: la captura de la información de las encuestas se hizo en una matriz en Excel que diseñó una especialista en estadística, quien priorizó información relevante y alimentó la base de

datos convirtiendo y traduciendo la información en medidas de tendencia central (media, moda y mediana), desviación estándar y varianza para la obtención del índice de Alpha de Cronbach.

En cuanto a los datos cualitativos, una vez se obtuvieron en cada municipio, fueron codificados; es decir, se les puso un nombre. Luego se agruparon en listados de códigos que fueron la fuente básica para la generación de las precategorias. Posterior a esto se procedió a la redacción de conceptos derivados de los mismos para ir configurando las categorías del estudio por municipio y luego pasar a la elaboración de las categorías en términos de precisar propiedades y dimensiones de las categorías para su diferenciación. Así, dichas categorías se afinaron con mayores niveles de análisis en sus respectivas propiedades y dimensiones (Coffey y Atkinson 1996; Creswell 1998; Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin 2002), en lo cual se especifica que siendo las categorías emergentes de los datos no son los datos mismos sino su abstracción. A partir de este ejercicio se organizaron las tendencias de análisis de los datos, que inicialmente fueron elaborados desde cada municipio y se afinaron para la construcción del informe final que integró la información de todos los municipios.

Para el caso de la presente investigación, el análisis de los datos se realizó de forma descriptiva interpretativa, sustentada en la nominación inicial de los datos para la generación de categorías y subcategorías (Tesch 1990; Taylors y Bogdan 1992; Morse, Swanson y Kuzel 2000), al indicar que el análisis descriptivo interpretativo en comparación con el análisis estructural no supone la existencia previa de estructuras o relaciones ocultas y lo que se debe hacer es generar categorías que den cuenta del objeto de estudio. Básicamente, apoyados en Strauss y Corbin (2002) se realizaron los procesos de codificación, siguiendo la guía de técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada en datos de Strauss y Corbin (2002); se descubrió, nombró, desarrolló los conceptos y se expusieron los pensamientos y significados de los datos encontrados; también se examinaron minuciosamente las similitudes y diferencias, los acontecimientos, los sucesos que se agruparon en precategorias y categorías. Esto implicó tomar los insumos de la revisión documental: planes de área, planeaciones o guías didácticas, cuadernos y productos académicos de estudiantes y evidencias escritas de grupos focales realizadas. Todo ello se analizó para construir las categorías de forma inductiva y con una lógica de matriz de datos cualitativos.

8.3 Resultados

8.3.1 Resultados cuantitativos

Se consideraron pruebas estadísticas inferenciales que permitieron detectar si existen diferencias entre lo urbano y lo rural en cada uno de los indicadores calculados para los diferentes públicos objeto del estudio, teniendo en cuenta la integración de preguntas que se realizó para dar cuenta de tres elementos importantes expresados en la siguiente tabla.

Tabla 5. Categorías de análisis cuantitativo

Unidad de análisis	Categorías	Abreviatura	Subcategorías
Prácticas Pedagógicas: ejes dinamizadores de la lectura y escritura	Prácticas pedagógicas de lectura y escritura	PLE	Lee-produce textos
	Didáctica e Innovación	DEI	Métodos- diseño- intervención
	Modelos Pedagógicos	MUR	Tradicional-activo- contextos rurales y urbanos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Comparativo cálculos de los estadísticos docentes

Participante	Estadístico	Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)		Didáctica e Innovación Intervención (DEI)		Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)	
		Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Docentes	Media	1,810	1,831	2,111	2,136	2,322	2,498
	Moda	2	2	2	2	2	2
	Mediana	2	2	2	2	2	2
	Varianza de los datos	0,562	0,496	0,728	0,781	1,071	1,153
	Desviación Estándar	0,749	0,704	0,853	0,884	1,035	1,074
	Alpha de Cronbach	0,85	0,77	0,79	0,75	0,29	0,45
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a 125 docentes de los seis municipios participantes, 75 de contextos urbanos y 50 de contextos rurales, nos revela que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, no fue suficiente para concluir que hubiera diferencias entre lo urbano y rural, por lo que se debieron aplicar pruebas de hipótesis para diferencia de medidas.

Tabla 7. Comparativo cálculos de los estadísticos estudiantes

Participante	Estadístico	Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)		Didáctica e Innovación Intervención (DEI)		Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)	
		Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Estudiantes	Media	2,079	2,029	2,100	2,024	2,032	1,981
	Moda	1	1	1	1	1	1
	Mediana	2	2	2	2	2	2
	Varianza de los datos	1,508	1,258	1,538	1,400	1,717	1,475
	Desviación Estándar	1,228	1,122	1,240	1,183	1,310	1,215
	Alpha de Cronbach	0,82	0,66	0,78	0,69	0,72	0,63
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a 461 estudiantes, 182 de contextos educativos urbanos y 279 de contextos rurales, revelan que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, no fue suficiente para concluir que existen diferencias entre lo urbano y rural. Por lo tanto, fue necesario efectuar las pruebas de hipótesis para diferencia de medias.

Tabla 8. Comparativo cálculos de los estadísticos padres de familia

Participante	Estadístico	Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)		Didáctica e Innovación Intervención (DEI)		Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)	
		Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Padre de familia	Media	2,189	1,993	2,328	2,390	1,983	2,087
	Moda	1	1	1	1	1	1
	Mediana	2	2	2	2	1	1
	Varianza de los datos	1,148	1,067	1,848	1,844	1,793	1,999
	Desviación Estándar	1,072	1,033	1,359	1,358	1,339	1,414
	Alpha de Cronbach	0,60	0,80	0,73	0,58	0,14	0,06
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a un total de 165 padres de familia de los municipios participantes, de los cuales 75 fueron de contextos urbanos y 90 de contextos rurales, muestran que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, esto no fue suficiente para concluir que existen diferencias entre lo urbano y rural, es frecuente en estos casos que las pruebas de hipótesis se usen para realizar diferencia de medias.

8.3.2 Resultados cualitativos

El desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla se convirtieron en el núcleo de las propuestas curriculares del área de Lenguaje para enriquecer y fortalecer el trabajo pedagógico y las prácticas de aula. Entender el verdadero significado e intención de estas competencias le permite al docente tomar decisiones frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del currículo que delimite el PEI del establecimiento educativo donde labora. Es así como este estudio se adentró en las categorías en las que se hubo sintetizado el análisis cualitativo que le es propio, permitiendo hacer

una aproximación a las prácticas pedagógicas y a los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, además, de un análisis comparativo de las prácticas implementadas en contextos educativos urbanos y rurales de los seis municipios participantes.

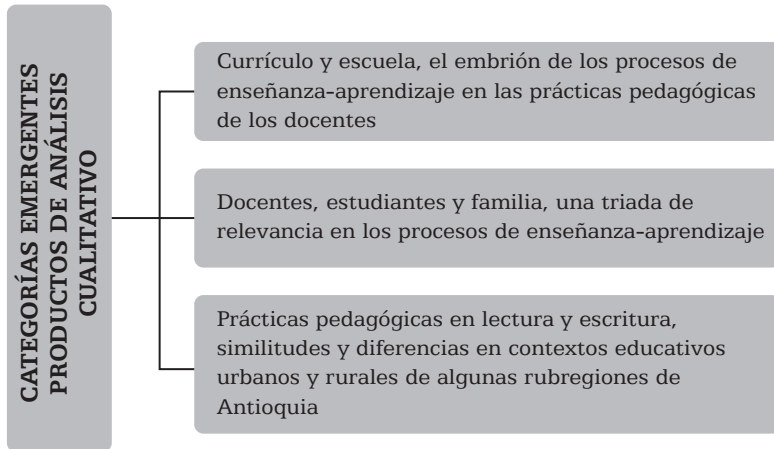


Figura 1. Categorías emergentes del análisis cualitativo

Fuente: elaboración propia.

Currículo y escuela, el embrión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas de los docentes

En este estudio, la práctica pedagógica se comprendió como el conjunto de acciones, estilos, metodologías, estrategias y las maneras de sentir, de percibir y concebir la educación, constituidas en un sistema estructurado de múltiples dimensiones en el que la escuela respalda cada día su existencia: el currículo; que a su vez, soporta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educativo donde se configuran las dinámicas de reflexión permanente y de reconstrucción de los horizontes de cada escuela. En ella, los actos de leer y escribir están presentes como actividades procesuales inherentes en los modos de adquisición de conocimientos; por ello, a continuación, se exponen los aspectos relacionados con el entramado curricular de donde se derivan las prácticas pedagógicas de los docentes.

El primero de ellos hace referencia a los *Modelos Pedagógicos*; del que se concluyó que en los municipios participantes se desarrollan prácticas que coinciden medianamente con los adoptados por los establecimientos educativos investigados, que en el caso de los diez urbanos, gira en torno al Constructivista, Humanista y al Desarrollista Social, mientras que en

los catorce establecimientos rurales, son modelos activos flexibles como la Escuela Nueva, la Postprimaria y la Telesecundaria; aunque también se hallaron metodologías como la alfabetización tradicional, la alfabetización funcional y la alfabetización digital. Se encontraron modelos en construcción en algunas instituciones, toda vez que los existentes no están siendo interiorizados de forma pertinente. Asimismo, un distanciamiento entre el modelo pedagógico y su aplicación en cuanto a la formulación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas intervenidas. Por lo anterior, se deduce que, en cada contexto, son los docentes quienes desde sus estilos, creencias, formación disciplinar y didáctica, direccionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que resulta en prácticas de aula dadas por una mixtura de metodologías en los procesos.

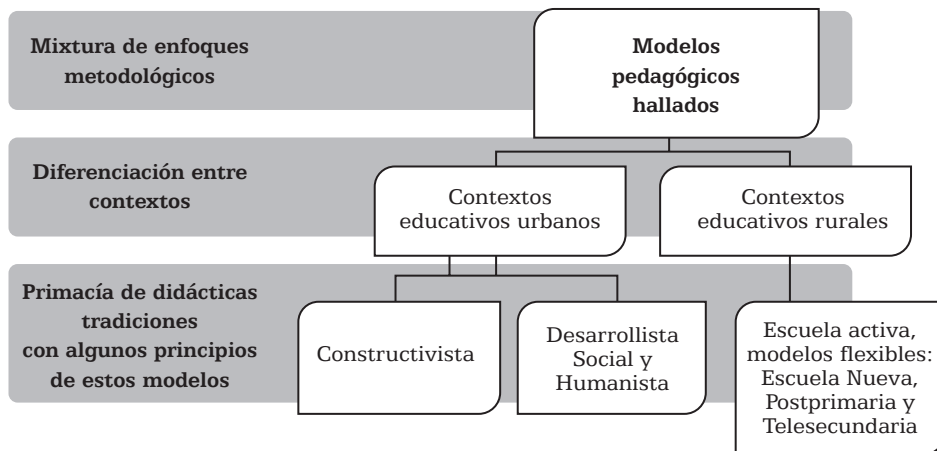


Figura 2. Modelos pedagógicos

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *plan de estudios*, los *microcurrículos* y la *planeación en el área de lenguaje*, son los referentes de calidad el punto de partida en la construcción de estos documentos, ello complementado con la formación y autoformación de los profesores; sin embargo, en este estudio se encontraron situaciones que develan que dichos referentes de calidad están siendo, en algunos casos, obviados en la práctica pedagógica. Puede decirse que se hallaron docentes que llevan un proceso de planeación rigurosa que responde a algunos criterios institucionales en los que proyectan las actividades, estrategias, competencias y procesos evaluativos; que en algunos casos se les dan a conocer a los estudiantes mientras que en otros no; lo que lleva a deducir, que alumnos de varias instituciones desconocen las competencias

y los propósitos de formación del área de Lenguaje. También se observó que las instituciones manejan diferentes formatos de planeación, por cuanto las secuencias didácticas, los proyectos de aula y las unidades didácticas, entre otros, son las formas de estructuración a las que recurren. Se halló además que existen proyectos alternativos para la enseñanza de la lectura y escritura que son transversales a otras áreas; cuya aplicación resulta en muchos casos compleja por la concepción que se tiene que leer y escribir son tareas propias del maestro de Lenguaje. Se encontró también que, en algunos establecimientos, no son los maestros de Lenguaje quienes construyen las planeaciones, sino un docente tutor externo que acompaña las prácticas de aula de los docentes.

De otro lado, dichos planes están siendo minimizados a las guías de la escuela rural en todas sus dimensiones y a diferentes libros de editoriales en el contexto urbano, aunque se complementa con contenidos digitales a los que poco se les asigna un claro lugar de significado formativo más allá del dispositivo técnico; un prototipo de plan de estudios que prioriza los textos literarios, muchas veces sin intencionalidad pedagógica; que no expresa con claridad los procesos de recuperación del área. En ellos se observó una lista de contenidos que privilegia el componente gramatical de la materia y excluye, en cierta medida, el sentido completo de la misma.

A nivel general, tanto en lo rural como en lo urbano se encontró que los docentes planean con ciertos vacíos conceptuales, de forma individual o colectiva, mostrando una preocupación por organizar sus clases desde experiencias propias o ajenas; pero con falencias desde las disposiciones legales. Es preciso mencionar lo complejo que muchas veces resulta para los profesores construir la planeación, toda vez que esta acción se encuentra permeada por iniciativas políticas que promueven reestructuraciones en cada periodo de gobernación, esto sumado a las presiones de los directivos docentes que con el ánimo de cumplir su labor coaccionan este ejercicio.

En esta categoría resultó de gran relevancia mostrar *las prácticas evaluativas en lectura y escritura* que se hallaron en los establecimientos participantes. El estudio encontró que a las pruebas externas se le asignan un lugar importante en la escuela por el significado que han tomado en el sistema educativo nacional. Los diferentes tipos y herramientas de evaluación observados proporcionan a los estudiantes oportunidades para su aprendizaje en lectura y escritura, pero se ciñen a los métodos tradicionales y de orden cuantitativo donde predominan los dictados y las evaluaciones escritas individuales; además, se encontró que los docentes difícilmente hacen retroalimentación, justificados en la cantidad de estudiantes por aula; por

ello, las marcas como las X o los “chulitos” se visibilizaron categóricamente, obviando, en muchos casos, correcciones formativas. Lo que deja ver que se implementa la evaluación sumativa en gran medida y como requerimiento indispensable en las instituciones educativas y pocas veces se efectúa la evaluación cualitativa (formativa), en la que debe evidenciarse la autoevaluación, la heteroevaluación y coevaluación.

La evaluación se plantea como una herramienta percibida por algunos estudiantes como un ejercicio de enfoque tradicional, prescrita por procesos memorísticos que determinan los conocimientos asimilados y que distan de manera significativa de la lógica pedagógica en el ejercicio de evaluar formativamente. Las prácticas evaluativas conllevan algunas dificultades como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que requieren evaluaciones diferentes. La escuela, por lo general, pasa por alto estas particularidades y tiende a homogenizar las prácticas evaluativas, aspecto observado en el taller de comprensión lectora donde la herramienta preponderante en el proceso lector es muchas veces extraída de cartillas y libros del área; otras veces, diseñado por el docente con el desconocimiento de las categorías para el análisis de la comprensión lectora, desde los lineamientos curriculares.

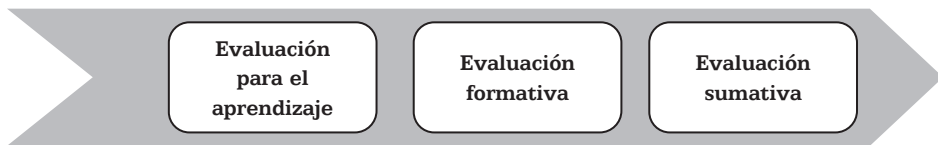


Figura 3. Prácticas evaluativas

Fuente: elaboración propia.

Docentes, estudiantes y familia, triada relevante en procesos de enseñanza-aprendizaje

Los docentes, los estudiantes y los padres de familia conforman una micro-sociedad donde se tejen espacios de construcción de significados y sentidos. Ellos toman un lugar en este estudio, por lo que se aborda primero al profesor quien debe poseer unas mínimas competencias que se visibilizan a través de sus aptitudes, actitudes y acciones en diferentes campos. “Jalonador” es el calificativo que emplea los Lineamientos Curriculares para referirse a su rol, toda vez que debe asumir una actitud de constante indagación y al que se le atribuye el hecho de problematizar, cuestionar e incitar constructos discursivos en los estudiantes, que le lleven a desarrollar y potencializar sus competencias comunicativas. Bajo esa misma línea, se considera al

docente como un actor central que media en actos sociales y culturales y en las interacciones entre él y sus estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y conocimiento. Además, es quien dinamiza los procesos, por cuanto en comunión con otras instancias que hacen parte del currículo escolar, toma decisiones para atender las exigencias del PEI y otras del sistema. Así pues, se da cuenta a continuación de las subcategorías que emergieron para explicar este apartado.



Figura 4. Sujetos activos en el proceso escolar

Fuente: elaboración propia.

Las competencias específicas del área de lenguaje, un entramado de elementos teórico-prácticos fundamentales para la lecto-escritura

Las competencias, entendidas como “las capacidades con que una persona cuenta para...”, suelen ser visibles a través del desempeño comunicativo del sujeto, sus actitudes y acciones en diferentes campos; y son esenciales dentro del desarrollo curricular. Son ellas las que enmarcan la ruta de elementos que debe conocer el docente de Lenguaje para sus prácticas pedagógicas. Ahora bien, aquellas competencias asociadas al Lenguaje (la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética) sirven de apoyo para la comprensión de los procesos del área y son resignificadas por los maestros. En esta investigación se evidenció que los docentes las confunden con las competencias generales y las comunicativas; además, no le atribuyen el valor que tienen ni identifican el momento en que deben potencializarlas en sus estudiantes. Este desconocimiento se extiende a los estudiantes, quienes afirmaron ignorarlas.

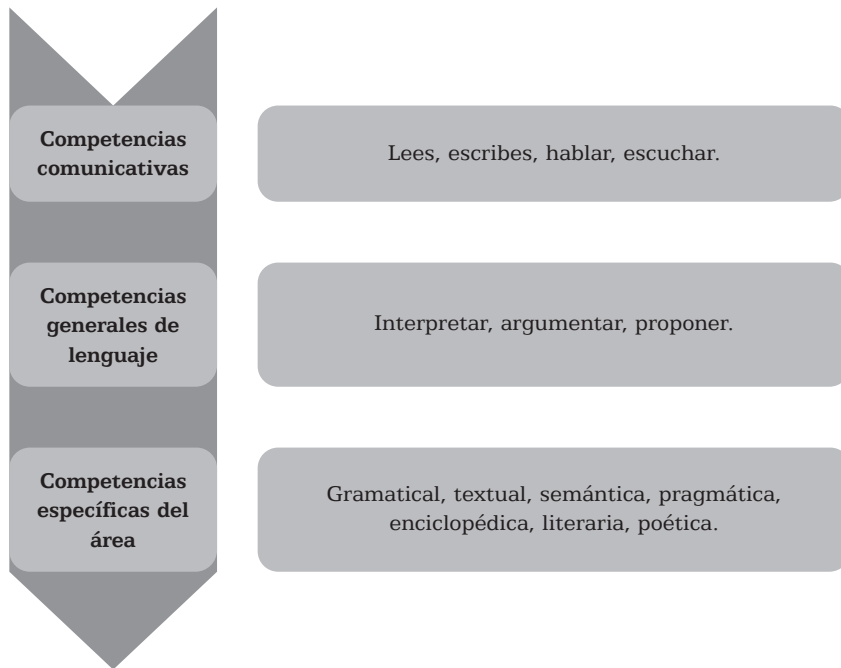


Figura 5. Competencias en lenguaje

Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con lo anterior y respecto al saber disciplinar de los docentes en contraste con las prácticas desarrolladas, se halló que media significativamente en las prácticas pedagógicas el conocimiento de lo que enseñan o deben enseñar los profesores en el área de Lenguaje, así como también su didáctica y la forma como esos contenidos son llevados al aula. En un buen porcentaje, los docentes participantes están formados en básica primaria y allí se desempeñan, por lo que es propicio analizar su idoneidad para la enseñanza del Lenguaje, gracias a las distintas áreas que en su etapa de formación se vieron abocados a tantear, donde en muchos casos, pusieron el énfasis en otras materias del currículo y no en lengua castellana. Si bien se encontró un manejo adecuado de estrategias y situaciones de aprendizaje interesantes, muchos profesores no cuentan con un dominio específico de la asignatura. Adicional a ello, el docente enfrenta también necesidades de atención, comprensión y motivación del estudiante hacia la lectura y la escritura, viéndose inclinado a implementar estrategias desde su sentir y sus creencias. Fueron evidentes las dificultades que afrontan como la falta de espacios propicios para el aprendizaje, el poco material didáctico y los mínimos recursos tecnológicos en contextos rurales; y las actitudes de sus

estudiantes como la pereza para estudiar, la apatía por la lectura y la carencia de hábitos lectores.

Para subsanar en cierto modo estas falencias, se encontró que algunos docentes de Lenguaje aplican estrategias que se convierten en *experiencias significativas* que los han llevado a desarrollar proyectos con buenos resultados en lectura y escritura; por esto, de manera simultánea a esta investigación, se diseñó un modelo guía preliminar de orden didáctico-pedagógico orientado al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura desde las experiencias significativas de algunos profesores de este estudio. En los seis municipios participantes se logró identificar maestros que sistematizan iniciativas, que han participado en eventos y círculos pedagógicos de alto nivel, que hacen parte de redes de Lenguaje y que buscan diferentes formas de actualizarse. En las entrevistas, los docentes manifestaron un interés muy marcado por mejorar día a día sus prácticas pedagógicas y sus experiencias personales mediante la socialización de saberes. Lo que resulta ser una interesante apuesta a las transformaciones de la enseñanza, ya que se involucran conocimientos y experiencias propias, con las de otros que aportan a mejorar las propuestas didácticas del lenguaje.

A pesar de ello, se logró evidenciar que las salidas pedagógicas, los clubes de lectura y otras estrategias como el periódico mural en el que se puede exponer producciones de estudiantes no existen en los establecimientos. Asimismo, el aprovechamiento del repertorio de libros y otros materiales de las bibliotecas es realmente poco y las alternativas para un uso intencionado, no se visualizan. En cuanto a los proyectos de lectura y escritura, se observó que, en algunas instituciones participantes, literalmente no funcionan ni tampoco se encuentran constituidos en el PEI.

Sobre la posición del estudiante y el rol del padre de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

En cuanto al estudiante, en esta investigación se parte del concepto de éste como sujeto activo, capaz de emitir juicios de valor, de expresar su opinión y de tomar decisiones. Dicho esto, se encontró que los alumnos de primaria, perciben que sus docentes de Lenguaje poseen un dominio disciplinar del área y que se preocupan por sus aprendizajes. El vínculo afectivo y la empatía en este caso, entraron a mediar las opiniones de los niños. Mientras que los estudiantes de secundaria hicieron una separación del vínculo sentimental y se mostraron más imparciales frente a las concepciones del docente y la forma como enseñan el área de Lenguaje. Se pudo develar también que el lugar que cobra la lectura y la escritura en los alumnos reaviva la misión de

la escuela, por cuanto en estas prácticas ellos reconocen un alto valor social y cultural porque les ayuda a comprender y ser comprendidos, potenciar la imaginación, aprender e interactuar con el otro. Sus concepciones permiten determinar que el leer y escribir les agrada, pero desde didácticas motivadoras, innovadoras y divertidas que logren cautivarlos y conectarlos.

Respecto a los padres de familia, se observó que aquellos que acompañan la formación escolar de sus hijos suelen gozar de mejores desempeños por parte de sus acudidos. En contextos urbanos se apreció que existe una tendencia más notoria en el hábito lector en casa, por lo que se analiza que ello se deba al nivel de escolaridad y a la cantidad de materiales de lectura que son más evidentes en familias de esta zona. Distinto ocurre en las familias de contextos rurales, donde el nivel de escolaridad de los padres es inferior y donde el material de lectura es menor. Se resalta también el acompañamiento de padres a estudiantes más marcado en primaria que en secundaria, que puede establecerse como la autonomía que se le asigna al adolescente en su proceso de formación.

En algunas instituciones, a los padres de familia se les brindan talleres para que puedan apoyar las tareas y trabajos de refuerzo en los hogares. De igual forma, se observó que la escuela involucra mucho más al padre de familia en la actualidad haciendo uso de nuevos modos de comunicación; además, se trabajan proyectos de lectura con los que se busca una articulación con el acudiente que favorece las interacciones y las relaciones familia-escuela.

Prácticas pedagógicas en lectura y escritura, similitudes y diferencias en contextos educativos urbanos y rurales de algunas subregiones de Antioquia

Plasmar una diferenciación entre las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos implementados por los docentes de Lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura y la forma como lo asimilan y desarrollan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en contextos rurales y urbanos de diferentes municipios de Antioquia, resulta complejo por cuanto se encontraron estrategias y actividades muy similares en casi todas las prácticas de aula relacionadas en este sentido. Además, de ello se considera improbable enmarcar lo característicamente rural y lo particularmente urbano de los municipios participantes, toda vez que las condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales de estos escenarios y sus habitantes, dificultan su clasificación.

Similitudes: se encontraron estrategias motivantes y enriquecedoras, mientras otras siguen enmarcadas en didácticas tradicionales que poco

trascienden en los desempeños y las actitudes de los estudiantes. Los talleres en clase y las tareas para la casa son prácticas comunes en la escuela, como también la lectura de textos narrativos y literarios, de poemas y de imágenes; la lectura secuencial, la silenciosa, en voz alta, la lectura individual y grupal, el desarrollo de cuestionarios, conversatorios, la realización de consultas, elaboración de resúmenes, mesas redondas, debates, exposiciones y la composición de ensayos, así como también la producción de textos orales. En la básica primaria se observó una fuerte inclinación por los textos narrativos, sobreponiéndolos por encima de otros textos por considerárseles más llamativos y significativos para los niños. Se materializan también los juegos, las dinámicas, la lectura de textos virtuales en formatos multimedia y la implementación del trabajo cooperativo en el aula que contribuye al tiempo efectivo de clase y a manejar dificultades relacionadas con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la creación de cuentos inéditos y contruidos en familia, la incorporación del cine y los medios masivos de comunicación en la oralidad y en la producción textual, la participación de estudiantes en iniciativas de lectoescritura estatales y departamentales y el desarrollo de proyectos de aula.

Por otro lado, se identificaron prácticas que develan debilidades en el ejercicio de la enseñanza como el desconocimiento, por parte de los docentes, de lecturas significativas y pertinentes para los niños y jóvenes, la insuficiente lectura de libros en cada periodo académico y la carente aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura y la escritura. Se encontraron también profesores que no abordan estas habilidades como construcciones con sentido y como prácticas socioculturales para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía. En la enseñanza de la lectura inicial se halló que persiste la aplicación del enfoque silábico, que aunque no es inadecuado, está por encima de otros métodos; lo que permite deducir que los espacios de formación en los que participan los docentes son insuficientes, que están 'emparentados' con un solo estilo de enseñanza o que desconocen las nuevas contribuciones científicas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El estudio identificó que se privilegia el aula por encima de otros escenarios para el aprendizaje; aun cuando docentes y estudiantes reconocieron la favorabilidad de otros espacios para la educación, pero destacando lo difícil que resulta hacerlo por la responsabilidad y la tramitología que implica.

Se encontró también un acento prominente sobre el componente gramatical del área, reduciendo los actos de leer y escribir al dominio estructural y mecánico, carentes de sentido y significado; como también prácticas basadas en enseñanzas y aprendizajes memorísticos y prescriptivos de la asignatura;

igualmente, elementos de orden tradicional que obedecen al desarrollo de contenidos de manera mecánica, que generan una participación pasiva y desmotivación por parte de los estudiantes. Todo ello ha dado lugar al conglomerado de contenidos que saturan el plan de estudios de Lenguaje, minimizándolo a un estado más gramatical que semántico, estético o pragmático del mismo.

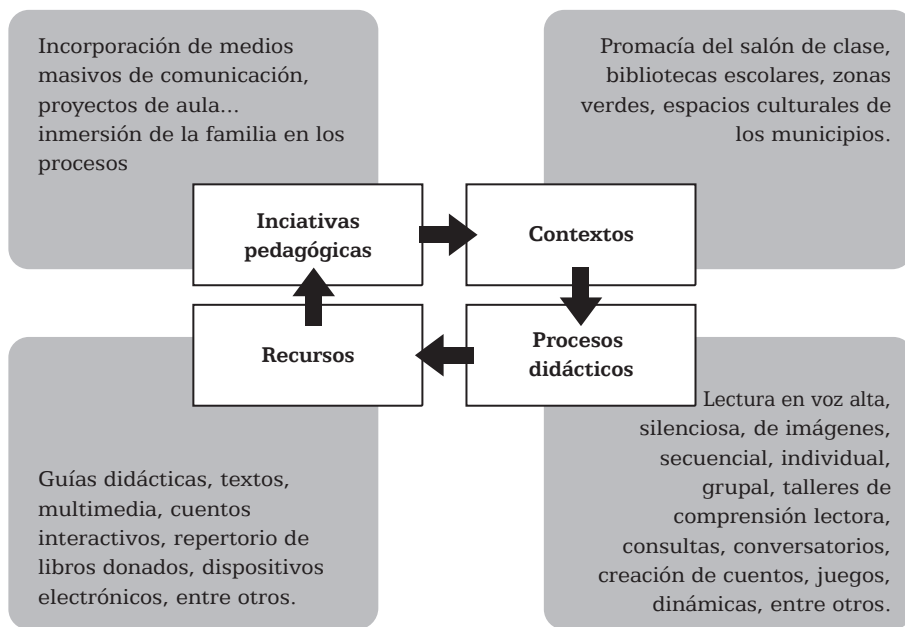


Figura 6. Semejanzas entre las prácticas pedagógicas

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas pedagógicas en lenguaje presentan una marcada subordinación de las pruebas SABER. La implementación de ejercicios relacionados con estas pruebas enriquece los procesos formativos, pero también los limita, ya que desde ellas se derivan talleres con estructuras semejantes, diseñados en su mayoría por los profesores que en muchos casos desconocen las competencias, los componentes y los propósitos de estas pruebas, además que se ven abocados a desarrollarlas con mayor periodicidad y a incluirlas en la planeación curricular con vacíos conceptuales y procedimentales.

Diferencias entre contextos: en las instituciones educativas urbanas se observó que reciben más apoyo económico, tecnológico y más acompañamiento pedagógico en comparación con las rurales. En este contexto suele privilegiarse didácticas donde se otorga una mayor participación del estudiante

en su proceso de aprendizaje, al fomentar una mayor concepción de la responsabilidad e independencia en el mismo. Dichas didácticas implican que el docente está pensando en el estudiante con mayor nivel de autonomía; los resultados de las pruebas externas en lenguaje demuestran que, en efecto, las instituciones urbanas tienen mejores desempeños, aun cuando se atiende una población estudiantil mucho más numerosa que en la zona rural. Éstas acceden a más iniciativas y proyectos nacionales y departamentales y a jornadas de salud mental y física, retiros espirituales, semanas culturales y deportivas, semilleros de investigación y de preparación para la presentación de pruebas externas, que convocan los municipios.

Por su parte, los docentes hacen un mayor uso de las bibliotecas, las salas audiovisuales y de herramientas tecnológicas que permiten un acercamiento a las nuevas formas de leer y escribir; también se halló que algunos de ellos orientan los procesos bajo la texto-lingüística de Van Dijk y el método global de Ferreiro y Teberoski.

En las instituciones educativas de las zonas rurales se halló que la práctica pedagógica es menos vinculante con la autonomía del estudiante y ello se refleja en las estrategias didácticas que efectúan los docentes, mediadas por la concepción que tienen del alumno del campo en condiciones de diversas carencias y un estilo de vida diferente. Ninguno de sus docentes está formado en educación rural, pero unos pocos han venido cualificándose por las acciones que se encuentra efectuando el departamento en esta metodología.

Un aspecto que favorece las instituciones rurales son los proyectos del Ministerio de Educación y de distintas fundaciones que les conceden materiales educativos a las escuelas y a las familias, algunas veces, con el acompañamiento pedagógico de tutores o gestores. Sus escuelas están enfocadas por el modelo de Aula Activa, donde se trabaja con una guía de auto aprendizaje y como ya se planteó, la metodología Escuela Nueva, Postprimaria y Telesecundaria. Los pocos espacios de cualificación que tienen los docentes se dan a través de talleres vivenciales o microcentros y orientan varios grados de manera simultánea y en muchos casos, en más de una disciplina del saber, pero pueden actuar de manera más autónoma frente a las metodologías. Es de anotar que en el contexto educativo rural surgen posibilidades de interacción con el entorno que se aproximan más a la vivencia directa con la naturaleza, en este sentido se percibe una mayor fortaleza en el uso del entorno como recurso de aprendizaje.

8.4. Discusión de resultados

Desde García, Loredó y Carranza (2008), la práctica pedagógica se concibe como una actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, y al abordar los resultados de esta investigación, se evidencia una práctica que posee características particulares de acuerdo al contexto en el que se desarrolla y los medios a los que tiene acceso. En las prácticas pedagógicas, según Guerrero y Ragel (2004) se realizan procesos de reflexión sobre las acciones desarrolladas, lo que da origen a una verdadera actividad intelectual que inicia con la identificación de las actividades que están en capacidad de hacer los estudiantes, para así determinar la incidencia del accionar educativo; lo cual implica poner en juego lo que Vasco (2004) denomina las competencias de los docentes: tener dominio disciplinar del área, saber transmitir el conocimiento, saber implementar metodologías y estrategias para que los estudiantes aprendan, evaluar los procesos de aprendizaje formativamente, aplicar procesos de investigación y desarrollar proyectos con miras a solucionar problemas locales, aunque Ateş, Yıldırım y Yıldız (2010), a partir de un proceso investigativo, confirman que la gran mayoría de los docentes no tienen la información correcta para tratar algunas dificultades de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura en la escuela y que su formación pedagógica y disciplinar nunca los ha orientado a suplir dichas necesidades y dificultades educativas en los estudiantes, a su vez Al-dhafiri (2015), en un estudio realizado a docentes del grado primero, detectó que los maestros de este grado, realizan con mayor frecuencia prácticas inapropiadas para el desarrollo de la lectura y la escritura en relación con las que sí son apropiadas.

Asimismo, Rodríguez y Ponce (2013) manifiestan que desarrollar prácticas pedagógicas de aula que cumplan con las expectativas de los estudiantes, requiere de momentos y modelos de preparación, en los cuáles, el docente adquiera competencias en cómo crear espacios didácticos, donde los estudiantes descubren, exploran, y construyen conocimientos en lugar de solo estar practicando destrezas; igualmente, Cartolari y Molina (2015) concluyen, a partir de las diferentes percepciones que tienen los estudiantes de sus docentes en un estudio realizado en Argentina, que leer y escribir para aprender contenidos disciplinares implica poder adentrarse, paulatinamente, en las particulares formas de pensar y hacer con el discurso escrito en determinada área del conocimiento.

De igual forma, Duque (2009) plantea que las prácticas pedagógicas tienen una intención y, por lo tanto, son una práctica social objetiva, donde actos y conocimientos se ponen en juego en la escena educativa. Según

Gimeno (2013) el docente es una imagen que predomina decisivamente en los estudiantes, sin embargo, se cuestiona en el cómo lo hace y en qué influye. Por su parte, Pleschová y McAlpine (2016) encontraron en su investigación que las prácticas pedagógicas más empleadas por los profesores a la hora de transmitir sus conocimientos a sus estudiantes destacan la planificación de lecciones, textos asignados a estudiantes que leen individualmente, enseñanza en grupos pequeños y grandes, supervisión, discusión, el trabajo en grupo, una sesión de lectura y otra de consulta, evaluación donde los participantes puedan hacerlo sobre sus problemas de enseñanza en compañía de su docente utilizando varias pedagogías, conceptos, modelos tradicionales y principios. Implementando un enfoque crítico reflexivo a la enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento. De esta manera, los profesores podrán superar las limitaciones de su entorno que se presentan a diario en el aula de clase y hacer frente a sus concepciones de enseñanza con la realidad del aprendizaje de los estudiantes, como un elemento útil para facilitar la aplicación del conocimiento en la práctica docente.

Al respecto, Hernández y Flores (2015) expresan que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de guiar hacia la calidad o el fracaso del sistema educativo y son los señalados en las instituciones en cuanto a los resultados obtenidos. Lo que deja al docente en un lugar difícil en tanto se le otorga una responsabilidad con el otro. En este orden de ideas, los datos emergentes de la investigación plantean que los docentes tienen clara la responsabilidad social y académica que se les ha entregado, pero, al igual que en los estudios presentados, se observó que el maestro es reacio al cambio en sus prácticas y en su discurso, toda vez que significaría una transformación de su gestión de aula. Con relación a ello, Rocha (2012) manifiesta que una de las formas de medir la calidad docente consiste en que los alumnos se sientan satisfechos con lo que aprenden y a la vez esto se vea reflejado con el desempeño escolar esperado. Mientras que Luna (2013) plantea que las competencias docentes, incluida la investigativa, debe fortalecer el ejercicio del maestro, romper con el tradicionalismo y dirigir la acción pedagógica a la producción de conocimiento; por lo tanto, el concepto de competencia debe ser apropiado y resignificado desde el acto pedagógico del maestro porque trasciende y actúa en otros sujetos.

Según se estableció en los resultados, los maestros confunden o desconocen las competencias del área; además, están sometidos a diferentes cambios de políticas educativas en cortos espacios de tiempo, lo que le obliga a modificar e implementar diferentes conceptos y estrategias dentro del aula de clase. Desde esta perspectiva Comesaña, Moledo y Rego (2014),

encontraron en su investigación; en primer lugar, que en las aulas de clase hay poco fomento de competencias y, en segundo lugar, que el tiempo de formación de los docentes es limitado y sus perspectivas metodológicas no son versátiles en cuanto a su adecuación a distintos contenidos; por lo que se recomienda que es necesario recurrir a herramientas formativas que estimulen en los alumnos competencias consideradas para obtener prácticas educativas de calidad. Puesto que en la actualidad los docentes deben reconocer los estándares básicos, competencias generales, competencias específicas, habilidades comunicativas, derechos básicos de aprendizaje y niveles de lectura; por ello, se encontró que generalmente toma lo que para él es más fácil de enseñar o lo que la institución disponga.

Dentro de los resultados en este estudio se halló que el discurso del profesor se centra en las competencias generales básicas, las que según Castillo et al., (2007) son transversales a todas las áreas, como la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, obviando en muchos casos las específicas que son la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética; lo que llevó a reflexionar acerca de la importancia de la idoneidad académica de los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, de manera que se orienten los procesos de forma adecuada y acorde a referentes de calidad. De ahí que las prácticas pedagógicas del maestro de Lenguaje se deben focalizar en los aspectos más relevantes que hacen parte de la construcción de los aprendizajes propios del área, según lo proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Esto posibilita tener claridad frente a lo que el maestro debe poseer y lo que debe proponer para que los estudiantes alcancen sus conocimientos.

De acuerdo con López (2008) "El discurso pedagógico debe estar atravesado por la coherencia entre lo pragmático de lo metodológico y reflexionado de lo teórico" (p. 72), lo que implicaría poner en uso los conocimientos y reflexionar sobre ellos fundamentados desde el conocimiento teórico, lo que a su vez ratifica lo expuesto en el contexto de la investigación: lo práctico y lo teórico deben articularse de tal forma que sea como una amalgama donde ninguno de sus componentes se separen en tanto la función de la educación sea formar integralmente a los estudiantes.

Desde esta perspectiva se establecen diversas prácticas pedagógicas según los espacios y escenarios educativos, los cuales cuentan con medios específicos y características diferentes pero que tienen el mismo horizonte para llegar al ideal de producción esperada: formar lectores y escritores competentes como lo establece Lorenzatti y Cragolino (2008), al mostrar la importancia de la lectura y la escritura en la institución escolar y fuera de ella. Estos procesos

tienen existencia social más allá de las voluntades individuales, que están dadas por las complejidades de los diversos contextos. Por ello, Cassany (2011) plantea estrategias como leer en clase de manera cooperativa, dedicar más tiempo a la interpretación por parte del estudiante, promover su participación activamente y motivarlo a realizar intercambios en la elaboración de ideas con sus compañeros, lo que consideramos estrategias de impacto, pertinentes y trascendentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Al examinar cuidadosamente estas investigaciones se encuentra similitud con lo encontrado en todas las instituciones educativas participantes del proyecto; por lo que Cassany y Vázquez (2014) proponen vivir la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el entorno virtual dentro del aula, aprovechando recursos tecnológicos como computadores e internet, enseñando a usarlos, aprovecharlos y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC. Al respecto Edwards-Groves (2012) manifiesta que el uso de la tecnología en la sociedad ha manifestado un paisaje cambiante para la producción de textos en las aulas. Este trabajo presenta una forma de entender cómo los cambios en la naturaleza del aprendizaje han transformado las prácticas de escritura y pedagogías de los docentes. Se basa en un estudio empírico que investiga cómo la pedagogía de la escritura, la creatividad y la tecnología convergen en la práctica para cambiar la cara de aprendizaje en el aula y las interacciones en torno al texto su producción. Al respecto se ha encontrado que la mediación tecnológica no corresponde a una estrategia apropiada y reconocida por los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Núñez et al., 2019).

Otra investigación realizada por Meyer et al., (2010) en un estudio realizado a estudiantes de cuarto a sexto, encontraron que los estudiantes que implementan herramientas electrónicas en la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, demuestran mejoras significativas en estas dos habilidades. En esta línea de ideas, Azlim, Amran y Rusli (2015) después de hacer su trabajo de investigación, lograron concluir que la utilización de la tecnología educativa es capaz de soportar los cambios rápidos en las demandas de mundo moderno, y Kist, Carvalho y Bittencourt (2013), pretendieron mostrar cómo las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes cambian cuando reciben pleno acceso a un ordenador portátil. De su investigación concluyeron que el portátil crea condiciones que favorecen la alfabetización de los niños, la fluidez del lenguaje escrito y el desarrollo de la fluidez tecnológica.

No obstante, se pudo observar que en contextos educativos rurales de Antioquia, las acciones que proponen los autores resultan complejas por cuanto son pocos los recursos tecnológicos que tienen y, en cierta medida,

por el modelo pedagógico que las caracteriza, donde según Villar (2010), los educadores reciben capacitación a través de talleres vivenciales, siguiendo metodologías similares a las que se aplican a los estudiantes para llegar al desarrollo de procesos significativos de lectura y escritura a través del apoyo en las guías didácticas de Escuela Nueva y otros materiales e instrumentos educativos que no son precisamente tecnológicos.

Otro elemento importante que surge en la discusión permite establecer que la planeación de aula se constituye en un factor de éxito para que los estudiantes alcancen los aprendizajes, toda vez que reúne elementos fundamentales de la práctica pedagógica como las estrategias metodológicas, la evaluación, la concepción de desarrollo que contempla los tipos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, las metas y contenidos programáticos; elementos que hacen parte del currículo escolar y que deben estar plasmados en la planeación del maestro como carta de navegación. Según Flórez (2010) "Planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes" (p. 1). En el estudio se encontró que la planeación se encuentra permeada por situaciones que dificultan su diseño y realización exitosa, toda vez que los vacíos conceptuales respecto a los referentes de calidad y a las competencias y componentes del área fueron un hallazgo común.

Otro componente que da cuenta de las prácticas pedagógicas respecto al logro de los objetivos, es el de evaluación. En la investigación se evidenció que los docentes participantes la conceptualizan como proceso de formación y valoración de los aprendizajes; sin embargo, en las producciones de los estudiantes aparece el componente tradicional y las marcas de bueno y malo representados por símbolos como el "chulo" y la X. La retroalimentación aparece a baja escala y en los procesos de lectura y escritura están reducidos al orden sintáctico y ortográfico, lo cual ha mostrado lograr efectos negativos en el aprendizaje por cuanto no posibilita componentes socioformativos (Hernández et al., 2014). Al respecto, Sotomayor et al. (2014) plantean que en los procesos evaluativos de escritura los docentes deben tener claros los criterios de evaluación y se focalicen los aspectos puntuales de las producciones de los estudiantes, lo que implica respetar niveles y estilos de aprendizaje.

Existe una concepción tradicional de los procesos de evaluación en los resultados arrojados por la investigación, en contraposición al discurso actual que privilegia la evaluación formativa. Este tipo de evaluación consiste en la observación permanente de rendimiento académico del estudiante a través

de un seguimiento durante todo el proceso de formación. Esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la solución de problemas. Según Iafrancesco (2002), la evaluación va articulada a los procesos de formación y a las prácticas del docente en función de aprendizajes significativos, pero Martínez y Mercado (2015) expresan que existen dificultades articuladas a las prácticas evaluativas como el número de estudiantes por grupo, lo cual incide en el tiempo para revisión de estos, la relevancia que los maestros dan a los instrumentos que aplican y, finalmente, la falta de formación en procesos de evaluación; lo que va en correspondencia con el discurso de los docentes frente a la actitud que asumen en la práctica evaluativa de lectura y escritura que se inclina por una evaluación sumativa ignorando procesos formativos, justificados en la población estudiantil numerosa que impide revisiones exhaustivas; además de la escasa cualificación al respecto.

8.5 Consideraciones finales

De acuerdo a lo encontrado en las categorías que emergieron en los resultados cualitativos, especialmente en la denominada *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura, similitudes y diferencias en contextos educativos urbanos y rurales de algunas subregiones de Antioquia*, es preciso considerar que las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en la educación básica primaria, secundaria y media en instituciones y centros educativos urbanos y rurales de los diferentes municipios investigados en el departamento de Antioquia, se muestran similares. En sí, la práctica pedagógica se identifica como un conjunto de acciones desarrolladas en el aula, que son determinadas por los estilos, metodologías, estrategias y dinámicas propias del docente y que son respaldadas a través de los diseños curriculares de cada una de las instituciones educativas, las planeaciones de clase, la aplicación de referentes básicos de calidad y que se inscriben en un modelo pedagógico determinado.

Desde esta perspectiva, se halló que los modelos pedagógicos en los cuales se circunscriben las prácticas pedagógicas de los docentes investigados y los procesos didácticos desarrollados en el sector urbano, emergen de corrientes pedagógicas desarrollistas, humanistas y constructivistas, y en los contextos educativos rurales, se enmarcan en las metodologías activas, propias del modelo constructivista, las cuales orientan sus procesos de enseñanza aprendizaje en la relación directa de los sujetos con el entorno natural y con los otros, desde el trabajo cooperativo en el aula y la proyección social a la comunidad. En este sentido, se encontró que, en las prácticas

pedagógicas tanto a nivel urbano como rural, se refleja poca apropiación conceptual por parte de los docentes, los estudiantes y los padres, lo cual nos lleva a deducir, que existe un gran distanciamiento entre el modelo pedagógico y su aplicación.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes, además de inscribirse en un modelo pedagógico específico, en los últimos tiempos se han visto permeadas por otro tipo de prácticas que involucran las tecnologías de la información y la comunicación y otras formas de leer y escribir en la escuela que, de alguna manera, atraen la atención de los estudiantes por sus características audiovisuales e interactivas, por su facilidad y acceso a la información y sus procesos de comunicación cada vez más rápidos, las cuales se desarrollan con mayor regularidad en el sector urbano que rural, debido a que en este sector se tiene mayor acceso a equipos de cómputos y a redes de internet.

Por otra parte, a partir de la investigación se determinó que existen algunos elementos que marcan de manera significativa el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la escuela, los cuales son, a nivel urbano, algunas herramientas curriculares como los planes de área, y en algunos casos, los proyectos institucionales de lectura y escritura y la planeación de clase, debido a que una gran mayoría de docentes los retoman de manera puntual para el desarrollo del área; y en el sector rural, el trabajo de aula orientado a partir del desarrollo de las guías de aprendizaje, que de manera general para los docentes encierran todo el currículo de las instituciones.

De igual modo, la evaluación ha cobrado un papel muy importante dentro de la escuela y las prácticas de los docentes, enmarcadas a nivel general, en el sector urbano como rural en la evaluación sumativa, que da cuenta de forma numérica del nivel de desempeño en el que se encuentra los estudiantes, acompañada además, según los docentes, de procesos de realimentación permanente en el aula desde la implementación de la evaluación formativa y para el aprendizaje, aspecto que se contradice desde la revisión documental, puesto que en los cuadernos, trabajos y exámenes de los estudiantes se encontró calificación en forma de marcas como la X o los "chulitos", que en alguna ocasión estuviera acompañada de alguna descripción específica o recomendaciones y sugerencias por parte del docente.

Desde esta perspectiva, se entiende el docente como un ser cargado de saber tanto pedagógico como disciplinar, que se encuentra en capacidad de poner en juego todos sus conocimientos y destrezas en la construcción de más y mejores estrategias, que procuren por el desarrollo de aprendizajes

significativos en sus estudiantes. Al respecto, se encontró que hay mayor apropiación conceptual o disciplinar por parte de los docentes de la zona urbana que de la zona rural, reflejados en mejor apropiación curricular, estrategias pedagógicas con intencionalidades claras y mayor participación en actividades propias del área como mesas de trabajo, proyecto de lectura y escritura a nivel institucional y sistematización de experiencias significativas compartidas en otros espacios y escenarios diferentes a la institución; aspectos derivados de su formación específica en el área de Lenguaje. En este sentido, se vislumbra que cuando los docentes poseen una apropiación de su disciplina, se encuentran en permanente actualización, exploran herramientas para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuentan con ejercicios de planeación estructurados, articulados y pensados para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes; se configura un ejercicio de práctica pedagógica que posibilita procesos más significativos de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, se asumió que la práctica pedagógica del docente de primaria tiende más a desarrollar prácticas lectoras y escriturales de manera literal, haciendo énfasis en lectura en voz alta y aspectos relacionados con la gramática. Los docentes de secundaria y media desarrollan procesos orientados a la adquisición de competencias lectoras y escriturales encaminadas a mejorar los desempeños en las pruebas Saber, dejando de lado el disfrute de la lectura y la escritura como actividades creativas respecto a la literatura; asimismo, que el acompañamiento de la familia, tanto en contextos urbanos y rurales para la adquisición de aprendizajes es fundamental y está asociado a su rendimiento escolar.

Se encontró notoria la presencia del taller de comprensión lectora en las clases de Lenguaje, manifestándose como un instrumento de gran relevancia que contribuye a mejorar niveles de desempeño en pruebas estandarizadas, pero que no preparan ni construyen muchas veces los docentes, sino que son tomados de libros de texto y otras fuentes, lo que demuestra el desconocimiento de los profesores frente a las competencias propias del área y de los niveles de lectura que se sintetizan en las categorías literales, inferenciales y críticas, expuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Por su parte, se hizo marcada, dentro de la investigación, la subutilización del repertorio de libros y otros materiales educativos con que cuentan las instituciones, como también la inexistencia de las salidas pedagógicas, los clubes de lectura y otras estrategias de alto impacto en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Los actos de leer y escribir en la escuela son una acción común en todas las asignaturas, aunque sin un fundamento

pedagógico o formativo específico que permita progresos en las competencias lecto-escriturales de los estudiantes.

Se encontró además en el área de Lenguaje, un plan de estudios fragmentado en múltiples contenidos, que en su mayoría no se le da a conocer a los estudiantes y que existen con la sola presunción de cumplir con las políticas institucionales y legales dentro del sistema educativo colombiano.

En cuanto a los resultados de pruebas SABER a nivel de básica primaria y secundaria, se evidencian que en los grados tercero, quinto y noveno existe una gran cantidad de estudiantes en los niveles de insuficiente y mínimo en los diferentes municipios trabajados, alcanzando porcentajes entre el 40 y 75 % de estudiantes con desempeños bajos. Con respecto al nivel avanzado, encontramos mayor porcentaje de estudiantes en los grados tercero y quinto, puesto que alcanzan este nivel entre el 5 y el 25 % de estudiantes, con respecto a los del grado noveno, pues solo alcanzan el nivel avanzado entre el 2 y el 12 % de los estudiantes; lo cual indica que, a nivel de prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje, en especial en los procesos de lectura y escritura, es necesario realizar mayor énfasis en estos tres grados evaluados por pruebas externas.

En la educación media, específicamente en el grado once, se encontró que, en su gran mayoría, hay mayores niveles de competencia en los estudiantes del área urbana que rural, lo cual corrobora que existen prácticas en lenguaje, específicamente en procesos de lectura y escritura más exitosas y significativas en el sector urbano en relación con el rural de los diferentes municipios partícipes de esta investigación.

Por su parte, la investigación permitió establecer, desde el análisis de resultados cuantitativos, que no existe una diferencia representativa entre las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos de los contextos urbanos y rurales en los diferentes municipios pertenecientes a esta investigación; sin embargo, a través de estos, se logró establecer algunos componentes específicos que caracterizan las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos desde sus similitudes y en relación con las categorías analizadas: Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE), Didáctica E Innovación (DEI) y Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR).

En este sentido, los docentes manifiestan en la categoría PLE, que casi siempre desarrollan otros contenidos disciplinares que fortalezcan la lectura y la escritura, fuera de los establecidos en el currículo, incluyen textos que ayudan a fortalecer la comprensión en los estudiantes, realizan actividades posteriores a la lectura de textos literarios, se valen de otras experiencias para nutrir su clase y los procesos de lectura y escritura; aplican diagnósticos

al iniciar el año escolar, con el fin de identificar el nivel de desempeño de los estudiantes; ajustan sus prácticas a los estilos de aprendizajes de sus discentes y tienen en cuenta el modelo pedagógico de la institución para la planeación de la asignatura.

Igualmente, en la categoría DEI en su gran mayoría dicen que casi siempre: privilegian el desarrollo de competencias en los estudiantes; participan en espacios de formación; los métodos y técnicas utilizadas en el aula en lectura y escritura van encaminadas a mejorar los resultados pruebas SABER; utilizan las herramientas didácticas y tecnológicas con que cuenta la institución, para fortalecer los procesos escriturales y lectores; consideran que la didáctica que utilizan para enseñar el área de Lenguaje motiva a sus estudiantes a querer aprender más sobre esta, ofrecen estrategias y acciones creativas que involucran al estudiante y hacen de este proceso, algo significativo para sus vidas. Asimismo, en la categoría MUR, definen que casi siempre: al realizar la planeación de sus clases utilizan actividades llamativas y motivadoras para la aprehensión del conocimiento por parte del estudiante; involucran a las familias en los procesos de lectura y escritura, y emplean estrategias derivadas de diferentes modelos pedagógicos.

Por su parte, los estudiantes, en la categoría PLE determinan que casi siempre: participan en proyectos relacionados con la lectura y la escritura en los establecimientos educativos, practican la lectura y la escritura en su tiempo libre, realizan actividades en la institución para el fomento de dichas prácticas, consideran además, que la forma como enseña el docente de Lenguaje es innovadora y favorece la formación para la vida, corrigiendo los errores y proponiendo un plan de mejoramiento para superarlos, evidenciando, a través de una planeación de clase en lenguaje que ofrece temáticas interesantes e importantes para la formación. Igualmente en la categoría DEI manifiestan que casi siempre: presencian clases donde la lectura y la escritura se desarrollan de manera lúdica, creativa y dinámica; asimismo, sus maestros de Lenguaje les dan a conocer los resultados de las pruebas SABER y son utilizadas como estrategias para fortalecer los procesos de lectura y escritura; empleando para las clases estrategias como el trabajo cooperativo, las elaboraciones propias y la socialización de las mismas; desarrollando también, actividades variadas para se entiendan mejor los temas propuestos y para la evaluación de los contenidos.

De igual manera, para la categoría de MUR, determinan que casi siempre conocen el modelo pedagógico del establecimiento, les gustan las estrategias didácticas que utiliza los docentes de Lenguaje para su enseñanza, presentando diferentes tipos de textos para la clase como (libros, revistas, periódicos,

cuentos, novela), explicando con claridad y de manera didáctica, resaltando los contenidos importantes, y proponiendo ejercicios o ejemplos que facilitan la comprensión de la asignatura; considerando que los maestros poseen buen dominio del área y de los temas; asimismo, que realizan sus clases haciendo uso de diversos medios tecnológicos y otros recursos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Finalmente, los padres de familia a la categoría de PLE manifiestan que casi siempre orientan a sus hijos en la realización de tareas escolares concernientes a la lectura y la escritura, y promueven actividades diversas y variadas para la promoción en familia de estas dos habilidades, tal como se evidencia en los datos resultantes. Asimismo, a la categoría DEL, responden que, a veces asisten a las reuniones que cita la institución para informarse sobre el desempeño académico de los estudiantes, acompañando a sus hijos en la realización de tareas relacionadas con la lectura y la escritura, y promoviendo con diferentes actividades y estrategias la lectura y la escritura en la familia. Y en la categoría MUR determinan que casi siempre evidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, la creatividad, innovación y flexibilidad y les parece pertinente el modelo pedagógico que se aplica en el establecimiento educativo para que su hijo/hija aprenda.

Sería importante poder abordar el concepto de gestión de aula desde las políticas planeadas por el Ministerio de Educación Nacional en su componente de autoevaluación institucional, como el eje central de las prácticas de aula de los docentes, realizando un análisis comparativo entre los docentes de la básica primaria y la secundaria, toda vez que la investigación no resaltó dicho componente, pero dejó al descubierto que entre procesos de lectura y escritura hay una gran diferencia en cómo lo direcciona un maestro de primaria y uno de secundaria. Asimismo, sería importante retomar un elemento fundamental develado a partir de la investigación y es cómo la formación disciplinar incide directamente en el rendimiento de los estudiantes y en las prácticas pedagógicas implementadas en la clase.

Se considera interesante ahondar en investigaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura posibilitando la extensión de esta propuesta de investigación a otros escenarios educativos en contextos urbanos y rurales del país, donde se permita identificar los procesos didácticos que emergen en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de indagar por nuevas propuestas investigativas que recopilen experiencias pedagógicas significativas y que se puedan compartir con docentes, estudiantes y padres de familia, constituyéndose en un aporte valioso para mejorar los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde otros niveles de escolaridad.

Referencias

- Al-dhafiri, D.M. (2015). Teachers' perceptions of developmentally appropriate practices in teaching reading and writing for first grade students in Kuwait. *Reading Improvement*, 52(3), 100-111.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8. de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 21(40), 7-26.
- Ateş, S., Yıldırım, K. y Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Azlim, M., Amran, M. y Rusli, M.R. (2015). Utilization of Educational Technology to Enhance Teaching Practices: Case Study of Community College in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1793-1797.
- Bericat, E. (2004). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bonilla, C.E. y Rodríguez S.P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Cartolari, M. y Molina, E. (2015). Modes of reading and writing in History: perceptions of students and teachers in initial teacher education. *Journal of University Teaching*, 13(3), 235-263.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 63-87.
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. y Lemus, E. (2007). Sobre las pruebas SABER y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá: Icfes.

- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. USA: Sage Publications.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comesaña, J.M., Moledo, M.D. y Rego, M.S. (2014). The Organization of Cooperative Work in Teacher Training Degrees as a Tool for the Competence of Employability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 260-267.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing chosing among five traditions*. London: Sage Publication.
- Duque L.A. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, (6), 144-156.
- Edwards-Groves, C. (2012). Interactive Creative Technologies: Changing learning practices and pedagogies in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*. 35(1), 99-113. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=899539248390346;res=IELIND>
- Flórez, O.R. (2010). La dimensión pedagógica-formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 208-209.
- García C.B., Loredo E.J. y Carranza P., G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Glaser. B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publication.
- Guerrero, J.L. y Ragel, L.L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teachin*, (22), 341-368.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Hernández, S.A. y Flores, D.L. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.

- Iafrancesco V.G. (2002). Hoy volvemos a hablar de evaluación. ¿El motivo? El decreto 230. *Cultura*, 35(201), 9-11.
- Icfes (2012). Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo., de: file:///D:/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N. y O'shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 395-414.
- Kist, S., Carvalho, M.J. y Bittencourt, J. (2013). One laptop per child and its implications for the process of written language learning. A case study in Brazil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 51-68.
- Llamazares P., M.T., Ríos G.I. y Buisán S.C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 7-20.
- López, D. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas de vinculadas al "Proyecto patio 13" de la Escuela Normal Superior de Copacabana*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lorenzatti, M. y Cragnolino, E. (2008). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *Linhas*, 8(1), 109-123.
- Luna, S. (2013) *Las prácticas pedagógicas como eje articulador de la docencia, investigación y proyección social*. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo-CIDE- Colombia. de: file:///C:/Users/Acer%20E3-111/Downloads/27-99-1-PB.pdf.
- Machuca, D.C. (2013). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106.
- Martínez. F. y Mercado, A. (2015). *Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C.A., Aslan, O. y Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (2018). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

- Morse, J.M., Swanson, J.M. y Kuzel, A.J. (2000). *The nature of qualitative evidence*. London: Sage Publications.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios.*, 40(5), 4. de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Palomares, M.P. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66.
- Pérez A.M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71-88.
- Pérez, R.V. y La Cruz Z.A. (2014). Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21), 1-16.
- Pleschová, G. y McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play? *Studies in Educational Evaluation*, (48), 1-9.
- Ramírez, A.B., Hernández, B.S. y Figueiras, S.C. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.
- Rionda, F.D. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2(3), 1-22.
- Rocha V.D. (2012). *La influencia de la lectura comprensiva en el rendimiento académico*. Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Rodríguez, J.A. (2014). Del modelo al modelaje: enseñando leer ya escribir con ejemplo. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 7(2), 51-59.
- Rodríguez-Valls F. y Ponce, G. (2013). Classroom, the We Space: Developing Student-Centered Practices for Second Language Learner (SLL) Students. *Education Policy Analysis Archives [serial online]*, 21(55-57), 1-18.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Domínguez, A.M. (2014). *Calidad de la escritura en la educación básica*. de: http://www.fundarauco.cl/_file/file_4729_documento_tecnico_sobre_lectura.pdf

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, pp. 27-40.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. doi: 10.5944/educXX1.23894
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Vasco, C. (2004). Estándares básicos de calidad para la educación. Introducción a los estándares básicos de calidad. [Documento de trabajo]. Bogotá: MEN-Ascofade.
- Villalobos, J. y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382.