Los saberes pedagógicos de las maestras de una escuela rural. Apuntes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

Maestría en pedagogía

Universidad Católica de Manizales

Facultad de educación

Manizales

2018

Los saberes pedagógicos de las maestras de una escuela rural. Apuntes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

Trabajo para optar por el título de magíster en pedagogía

Presentado por:

Julio Alexander Castillo Rivera

Asesor:

Magíster Juan Carlos Palacio Bernal

Universidad Católica de Manizales

Facultad de educación

Maestría en pedagogía

Manizales

2018

Contenido

Pág.

Introducción…….7

Capítulo I. Problematización……..13

1.1 Planteamiento del problema…….,,,,13

1.2 Objetivos…….,,17

1.2.1 Objetivo general…….,,,17

1.2.2 Objetivos específicos…….,,,17

1.3 Preguntas orientadoras de investigación…….,,18

1.4 Justificación……,19

1.5. Contextualización…….,,23

1.5.1 Filiación institucional: De la enseñanza de la lectoescritura en la Institución

Educativa Marco Fidel Suárez, San Jerónimo, Casabianca- Tolima …….,,26

Capítulo II. Perspectiva teórica…….31

2.1 Antecedentes …….,31

2.2 Investigaciones en el contexto regional……..32

2.3 Investigaciones en el contexto nacional…….34

2.4 Investigaciones internacionales……..46

2.5 Principales hallazgos en los antecedentes……..54

2. 6 Enseñando a leer y escribir en el grado primero ……..57

2.6.1 Del enseñar a leer y escribir…….....57

2.6.2 Entre método, teoría y práctica de lectoescritura inicial …….....60

2.6.3 Leer y escribir una práctica social heredada ……65

2.7 Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas del maestro de primero ……66

2.7.1 Pensar el discurso de las letras ……67

2.7.2 Jugar en un escenario de escritura (una escuela escrita) …….....70

2.7.3 Aprender del enseñar garabatos ……..73

2.8 Aprendiendo de la originalidad y enseñando desde la diferencia.

La labor del maestro 76

2.8.1 ¿Aprender diferentes? ……77

2.9 Modelo – enfoque y estilo …….....78

Capítulo III. Perspectiva metodológica……82

3.1 Enfoque metodológico ……..82

3.2 Diseño metodológico ……84

3.3 Técnicas e instrumentos ……...88

3.4 Población y unidad de análisis …….91

3.5. Análisis de la información …….....91

Capítulo IV. Resultados……...94

4.1 Voces de maestras en la comprensión del concepto de lectura y escritura inicial..94

4.2 El proceso lectoescritor en la escuela rural, desde la percepción docente…. ..…..98

4.2.1 El trabajo de aula. Un docente, varios grupos ……...102

4.2.2 La reflexión del docente rural. Entre el enseñar y educar …….106

4.2.3 ¿Cómo se vive la planeación institucional y la evaluación de los aprendizajes?108

4.3 Las actividades pedagógicas una expresión del saber práctico ……....112

4.3.1 Actividades dinámicas de la maestra rural ……113

4.3.2 Hacia el método de enseñanza ……..116

4.3.3 ¿Rasgos de la pedagogía tradicional? ……...118

4.3.4. la diversidad cognitiva desde la comprensión de enseñanza ……...120

Capítulo V. Análisis……..122

5.1 El saber práctico, una expresión de la didáctica aplicada a la enseñanza de la lectura y escritura inicial ……...…122

5.1.2 Del concepto, método y apuesta pedagógica, se halla un saber práctico ...…..124

5.2 La reflexión pedagógica, una oportunidad de mejora para la enseñanza ……128

5.3 La práctica pedagógica como campo aplicado del saber pedagógico …...…….132

5.3.1 El saber pedagógico un escenario construido por el maestro …….…..134

Conclusiones ……137

Referencias bibliográficas ……...140

Ilustraciones

Figura 1. Análisis de los datos. La codificación manual de los datos, basada en Deslauriers (2004). Elaboración propia. 93

Figura 2. Voces de maestras en la compresión del concepto de lectoescritura. Elaboración propia. 95

Figura 3. El proceso lectoescritor en la escuela rural. Elaboración propia. 99

Figura 4. El trabajo de aula en la escuela nueva. Elaboración propia. 104

Figura 5. Elementos constitutivos de la reflexión del docente rural. Elaboración propia. 107

Figura 6. La planeación y evaluación del aprendizaje. Elaboración propia. 109

Figura 7. La constitución del saber práctico en el escenario rural. Elaboración propia. 112

Figura 8. Elementos de las actividades dinámicas. Elaboración propia. 113

Figura 9. Construcción del método de enseñanza inicial Elaboración propia. 117

Figura 10. Rasgos de la pedagogía tradicional en la escuela rural. Elaboración propia. 119

Introducción

En los procesos de enseñanza donde los seres humanos están inmersos, se hace necesario destacar de carácter profundo la disciplina que aporta a pensar y reflexionar sobre la educación; en este caso Ríos y Cerquera (2014), entienden la pedagogía como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en diferentes culturas" (p.160). Se puede entender las circunstancias de enseñanza y saber en las que se ven involucrados estudiantes, maestros y padres de familia, en el proceso de formación que se expresa desde la escuela.

Desde la intención de pensar el saber presente en la escuela y la expresión práctica del maestro, se hace interesante interpretar cuáles son los saberes pedagógicos del maestro que dinamizan la enseñanza de la lectura y escritura inicial. De manera que permita visibilizar la participación en el hecho educativo desde los profesores y posibilite tener una visión amplia de los conocimientos propios de la enseñanza de la lectura y escritura en el aula de grado primero en la institución educativa Marco Fidel Suarez del Municipio de Casabianca -Tolima.

A continuación, comprender la entrada etimológica de la palabra saber. Proviene del latín *sapere* y expresa tener inteligencia o tener buen gusto. También, presentar la palabra pedagógico, la cual está formada por raíces griegas y significa "relativo al que enseña niños"; además involucrar sus componentes léxicos los cuales son: *paidos* (niño), *ago* (yo conduzco) y el sufijo *ico* (relativo a). Fruto de la interacción de las entradas etimológicas de los términos saber y pedagógico, es oportuno delimitar el saber pedagógico como el conocimiento propio de los maestros sobre la enseñanza de los niños. Estos vocablos al relacionarse con la educación se convierten en factores claves para entender la labor del maestro, en el proceso de formación que se hace visible a través de la práctica educativa en la escuela.

A este aspecto afirma para converger con la educación, Álvarez (2016), al entender que “el saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado) (p. 23). A partir de esta idea, expresar los valiosos saberes que esconde el discurso del maestro cuando se presenta la enseñanza; y denotar las múltiples significaciones que trae inmerso. Lo cual hacen necesario indagar y comprender los aportes del saber pedagógico a la pedagogía como un saber propio del profesorado, el cual permite una existencia histórica en el contexto educativo. Ahora bien, el saber pedagógico se infiere como el modo de ser del discurso del maestro, el cual tiene su expresión más significativa en la práctica pedagógica. Entonces la práctica pedagógica o labor diaria del maestro se ubica históricamente en un contexto, lo cual permite pensar sus aportes, devenires y reflexiones, que solo son visibles en los procesos de enseñanza.

Llegado a este punto, sobre el saber pedagógico es importante relacionarlo como “una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible” (Zuluaga y Quiceno, 2003, p. 17); es por ello pertinente expresar el valor pedagógico que trae consigo la enseñanza en el trabajo del maestro. Un maestro presionado por la rutina y el peso de la responsabilidad de enseñar y hacer visibles las enseñanzas en sus aprendices en la ruralidad; un maestro poseedor de discursos que empoderan la pedagogía de saber y saber enseñar.

En relación cercana con la práctica del maestro, se inmiscuye la necesidad de identificar el estilo del niño o estudiante como un aliciente potenciador de prácticas de enseñanza; en este sentido Hederich (2007) entiende que el estilo “se define como una tendencia o modo individual, estable y consistente de procesar la información" (p.p. 24-25), es oportuno, explicar la relación

del estilo el cual atiende a una característica que destaca la originalidad del estudiante, donde se entiende que el estilo cognitivo presenta un campo de actuación en los procesos cognitivos que conllevan al estudiante al aprendizaje. Producto de lo anterior, resulta necesario reflexionar sobre la incidencia del discurso del maestro en cuanto al estilo cognitivo del estudiante se refiere y las maneras pedagógicas como expresa el saber.

Ahora bien, dar espacio para identificar las prácticas pedagógicas como acción educativa del maestro hacia sus estudiantes y comprender la planeación de éstas desde las necesidades de los aprendices. En consecuencia, es el profesor quien entiende el contexto en el que está inmerso el proceso educativo. Es así que; una responsabilidad del maestro es la que describe Verlee (2002) al "comprender las diferencias de manera de pensar en la gente y conocer su propio estilo personal y sus puntos fuertes y flacos, reviste particular importancia para los profesores" (p. 59); a lo cual conviene expresar la necesidad del maestro, para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial; situación que lleva a pensar en prácticas pedagógicas encaminadas a trabajar desde el saber pedagógico hecho discurso y reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y escritura en contextos rurales.

En concordancia con las maneras de actuar desde la postura del maestro de grado primero, identificar en la enseñanza de la lectura y escritura su grandísimo aporte para fundar aprendizaje en los niños y saber pedagógico en los maestros. Además, entender la preocupación y discusión sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial que tiene lugar en los diálogos de maestros. Los discursos de profesores de las zonas rurales, en las cuales el modelo pedagógico de escuela nueva, hace del escenario de actuación una inmensa posibilidad de investigación educativa, para encontrar aciertos en la formación humana expresada por el saber práctico del maestro rural. De lo cual, es

una buena forma de estipular modos de actuar desde el trabajo del profesor o didácticas que integren las necesidades de los niños, al relacionarse con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

No es fácil aprender, lleva tiempo y aprender a leer y escribir denota mucha relevancia en la vida de las personas. De esta manera se hace conveniente realizar estudios investigativos que den cuenta de la realidad que circunda el aula de grado primero, los cuales permitan el conocimiento de estrategias, didácticas, formas de pensar y comprender al niño mientras este aprende, y a este propósito, permita interpretar los saberes del maestro en este importante campo de acción pedagógica.

De acuerdo con la lógica presentada desde el profesor, es necesario planear, proponer y visualizar la mejor manera para dar a conocer el aprendizaje al estudiante. Entonces se hace indispensable desde la reflexión práctica del maestro comprender las diferentes formas de aprendizaje de los niños sobre la lectoescritura; en este orden la consecuencia negativa es privarlo de la posibilidad más fuerte para aprender que posee el niño, situación que muchos estudiantes no pueden superar y se presenta el inevitable fracaso escolar.

La cuestión aquí descrita, es hacer visible que el maestro desde su saber pedagógico es el encargado de comprender el aprendizaje cuando se presenta al niño. A partir de allí identificar la dualidad de un conocimiento complejo, cuándo el estudiante presenta diferencia para asimilar lo enseñado. Por esta razón, se trata de visibilizar la voz del maestro cuando está inmerso en el proceso de aprendizaje lectoescritor y hacerla un factor positivo para reflexionar sobre las prácticas educativas de enseñanza en el grado primero.

Desde la percepción objetiva y subjetiva que el profesor debe asumir para enseñar y dar a conocer, se hace necesario identificar que “el aprendizaje humano no puede reducirse a un solo

tipo de enseñanza" (Delval, 2001, p. 30). La cuestión del saber sobre la enseñanza lleva al profesorado a reubicar, reordenar y resignificar las prácticas pedagógicas con las que se enseña a leer y escribir, para involucrarlas directamente con el niño, y su aprendizaje en el grado primero. De tal manera, enseñar a leer y escribir se ha consolidado como un acontecimiento pedagógico propio de los maestros. Conocimiento expresado en discursos, prácticas y usos didácticos que posibilitan el enseñar a pensar y leer lo propuesto por otros. De ahí el inmenso valor cultural que posee la lectura y escritura en la vida personal y social de las personas.

Del mismo modo, la cultura inmersa en las letras y sus usos, colabora para pensar un valor patrimonial que permite la construcción de la persona como el patrimonio más propio (Touriñán, 2013, p. 36-37). Luego se expresa un direccionamiento hacia la reflexión del ejercicio de enseñanza-aprendizaje enmarcado dentro de la premisa de formación humana (Runge y Garcés, 2011), pues no es posible analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin inmiscuir la formación como aspecto relevante de los escenarios de interacción humana. Escenarios pedagógicos donde se afronta la educación de niños del grado primero, en el cual el saber es cuestión de grandes aprendices y enseñantes.

En correspondencia, al importante evento de aprendizaje de la lectura y escritura situado en el grado primero, que se presenta como campo pedagógico desde las prácticas pedagógicas hechas realidad de enseñanza de la palabra y letra del maestro, es relevante traer a colación la postura que tienen los maestros ante este proceso, cómo lo entienden y de qué manera actúan frente a él. Por lo tanto, invitar al diálogo entre educadores, investigadores y académicos la temática de la enseñanza de la lectoescritura inicial es un ámbito que redunda en groso modo a la educación y pedagogía en sí.

Por último, desde la experiencia del maestro investigador se ha percibido a través de la observación participativa, un encuentro con grupos de primer grado conformados por niños repitentes, niños que disienten ante el método de enseñanza y niños que se les presenta complejo aprender la lectura y escritura inicial. Entre tanto, enriquecer pedagógicamente al maestro con el objetivo que reflexione sus apuestas prácticas y pedagógicas, y con lo cual trate de entender la realidad pedagógica en el aula de clase, cuando enseñan las letras y sus usos. En síntesis, se rescata del estudio, saberes constituidos por la práctica. Dichos saberes giran en torno a la reflexión de la práctica, es decir se entiende como un saber propio de la experiencia pedagógica, la cual circula y gravita con los elementos constitutivos de la enseñanza inicial del lenguaje en la escuela rural.

Capítulo I.

Problematización

1.1 Planteamiento del problema

En los espacios de una época "contemporánea"[1] donde la educación ha ocupado el campo que le merece; donde pensar evoca construcciones de sentido hacia la formación humana expresada como una construcción social y cultural, diferenciada por la experiencia subjetiva. Es tiempo de situar acciones reflexivas sobre las prácticas pedagógicas, los escenarios y espacios donde se educan las personas. Personas con el sentido de servir y cambiar su entorno. En este sentido radica vital importancia la etapa del niño y la expresión significativa que tiene el niño para la pedagogía, al entenderlo como:

> (…) un ser único e irrepetible cuya actividad vital está regida por dinamismos propios y originales que hacen de la edad infantil no un simple preámbulo de la vida adulta, sino un estadio tan auténtico y respetable como la adolescencia, la juventud o la adultez. (Niño, 1998, p.89).

Precisamente es la educación infantil, donde el niño es el actor fundamental; allí se implica la labor del maestro como el profesional pedagógico encargado de la enseñanza en la etapa infantil. Una enseñanza posicionada en orientar aprendizajes en espacios rurales identificados por el modelo educativo de escuela nueva y cualificado por la modalidad multigrado. A este propósito, se hace evidente pensar en escenarios donde al estudiante se le garantice "el derecho a ser educado en condiciones que permiten alcanzar el pleno desarrollo personal" (Zabalza, 2001, p. 22). Lo anterior, puede entenderse, como un espacio próximo de la realidad que se presenta a los

[1] Cf. Saldarriaga (2006). El autor expresa tres tiempos de la pedagogía en el contexto colombiano, denotando relevancia a las construcciones de sentido propias en los pensadores de la educación en una época contemporánea.

educadores del entorno rural; al acudir a las necesidades formativas de los estudiantes como eje productor de prácticas pedagógicas presentes en la escuela rural. Se entiende, la escuela como el escenario de formación humana, donde tiene lugar inminente el saber pedagógico del maestro para guiar la enseñanza de los infantes.

Un tema discutido y comentado en tertulias, diálogos y charlas de maestras rurales es la formación de niños del grado primero en cuanto a la lectura y escritura se refiere. Este proceso de enseñanza inicial es productor de reflexiones pedagógicas sobre la formabilidad (Runge y Garcés, 2011) de los niños y la manera característica y singular como se aprenden éste proceso. En el acto pedagógico de enseñar a leer y escribir interviene la formación del maestro; la formación como persona y la vocación a la hora de enseñar; desde esta intención la categoría de saber se relaciona con la iniciativa del maestro que reflexiona sobre su práctica (Perrenoud, 2011).

A propósito, situar la actividad educativa en el norte del Tolima, el municipio de Casabianca y la institución educativa Marco Fidel Suarez del poblado de San Jerónimo, es atribuir a valorar un área cultural[2], donde es pertinente investigar y preguntar de carácter descriptivo ¿cuáles son los saberes pedagógicos del maestro que dinamizan la enseñanza de la lectura y la escritura inicial?, en un tipo de estudio con enfoque cualitativo, donde se comprende la acción pedagógica; al ubicar esta pregunta orientadora, desde la visión reflexiva y crítica del maestro; además desde la teoría de la educación (Sáez, 2015, 2017; De Conti, 2018) como fuente científica de la pedagogía, para interpretar los saberes pedagógicos presentes en la enseñanza rural de la lectoescritura.

Ahora bien, desde la observación participativa, es posible acercarse a las prácticas pedagógicas de los maestros de grado primero. Donde identificar aspectos fenomenológicos

[2] Cf. Touriñán (2017), la expresión “pedagogía mesoaxiológica” (p. 7)

presentes en el quehacer pedagógico de los docentes; colabora a percibir la manera de enseñar y visibilizar los saberes prácticos (Sánchez y González, 2016; Herrera y Martínez, 2018) del maestro que enseña a leer y escribir. En la institución educativa se presentan niños repitentes y con dificultades para el proceso de aprehensión de la lectoescritura; además se nota la ausencia de relaciones familiares eficaces en el acompañamiento del proceso lecto-escritor. Dichas situaciones dejan ver la falencia de relaciones humanas en expresiones como la ausencia de compromiso y valoración de las acciones de los niños de grado primero, de la escuela rural.

Una acción integradora del discurso y prácticas pedagógicas del maestro, se enmarca en la actividad y participación de la red de preescolar y primero (PACAFAL)[3], donde los maestros orientadores intercambian saberes, experiencias e historias de vida; además se proponen acciones didácticas y discursivas para el desarrollo asertivo del proceso lecto-escritor de los niños en mención; aun así, es posible percibir falencias metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura inicial, presentado a los niños y niñas de la región. Situación que amerita indagar cuáles son los saberes pedagógicos implementados por los maestros para esta práctica educativa vital de la escuela.

Por otra parte, invitar a la reflexión pedagógica (Schön, 1998) es consecuente para describir el problema; el cual se presenta desde las siguientes categorías y se relacionan así: las maestras orientadoras del grado primero carecen de estudios fundados teóricamente y actualización académica que permita afrontar los devenires de la educación y por ende del proceso de enseñanza inicial de lectura y escritura. En segunda instancia a manera objetiva, se percibe una situación

[3] PACAFAL, es una red pedagógica donde a la fecha participan 42 docentes que trabajan en los grados preescolar y primero del núcleo 32 de desarrollo educativo de los municipios de Palocabildo, Casabianca y Falan, en el norte de departamento del Tolima. Es una red de autoformación y confrontación didáctica de maestros, conformada para la planeación, disertación y apropiación de la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

volitiva en relación con la actividad que se enmarca. Pues no se trata de concebir las dificultades de los niños como un problema sino más como una oportunidad de innovación desde la didáctica de los maestros, pero no se vive así lastimosamente; otro aspecto, implicante es el poco acompañamiento de los padres, cuidadores y/o acudientes, lo cual se asevera hacia la distracción y falta de motivación en los aprendices.

En cuanto a la gestión directiva no se cuenta con acciones que potencien la motivación académica para el desarrollo de la actividad educativa y se percibe poco sentido de pertenencia por colaborar en el cambio sustancial de la comunidad referida. Son contados y restringidos los aportes de material didáctico para el desarrollo de la labor del profesorado, pero de ninguna manera esto puede lastimar o ser una causal de ausencia de sentido y pasión por el acto educativo; pero si infiere en muchas circunstancias.

Desde la preocupación del maestro, se observa la situación que viven los niños y niñas que se benefician de los procesos y espacios educativos de un solo maestro y varios grupos, en la educación rural. En este sentido es obligación del profesorado y la escuela propender por ofrecer calidad en el proceso académico y con la mejor actitud hacia los estudiantes que llegan a la escuela con la ilusión y entusiasmo de saber. En conclusión, interpretar los saberes pedagógicos de los maestros devela aspectos intrínsecos del discurso pedagógico, de la práctica y del uso del escenario, que posee valiosos aportes pedagógicos para comprender las maneras de enseñar y afrontar el aprendizaje desde la labor diaria de maestro en la ruralidad.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Interpretar los sentidos de las maestras rurales acerca de los saberes que dinamizan la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, en la institución educativa Marco Fidel Suarez, del poblado de San Jerónimo, Casabianca (Tolima).

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir la práctica educativa de la docente rural en la enseñanza inicial de la lectoescritura.

- Reconocer los aportes de la reflexión pedagógica en la formación práctica de la maestra rural.

- Analizar las nociones o conceptos en la naturaleza práctica, que posibilitan la construcción de saber pedagógico en la enseñanza inicial del lenguaje.

1.3 Preguntas orientadoras de investigación

Pregunta de conocimiento.

¿Cómo interpretar los sentidos de las maestras rurales acerca de los saberes pedagógicos que dinamizan la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en la institución educativa Marco Fidel Suarez, del poblado de San Jerónimo, Casabianca (Tolima)?

Preguntas orientadoras

¿Cuál es la relación de las prácticas educativas con el saber pedagógico en la escuela rural?

¿Qué aporta a la formación de maestro, la reflexión de la enseñanza de la lectoescritura inicial?

¿Cómo la conceptualización de la pedagogía infantil colabora a comprender los saberes pedagógicos del maestro rural?

¿Cómo ejerce la enseñanza la docente rural bajo el modelo de escuela nueva y modalidad multigrado?

1.4 Justificación

Realizar un acercamiento a las formas de enseñar de los profesores, a las intenciones discursivas que trae sus conocimientos y las realidades metodológicas que implica su vocación, es un punto interesante para aproximarse a comprender el saber pedagógico presente en la praxis del maestro. Las diferentes formas de enseñar los grafemas y fonemas sustantivos del lenguaje, al igual que el proceso educativo en la escuela rural son dos aspectos indagables y con alto potencial pedagógico.

En los procesos pedagógicos circulantes en el escenario de la enseñanza rural, se hace necesario conocer las percepciones, vacíos de formación y falencias reflexivas del docente durante su práctica pedagógica. La actividad práctica en el escenario rural, fija en sus bases la enseñanza inicial de la lectoescritura, siendo un proceso que toma forma en el grado primero y se fortalece en la básica primaria. A este aspecto, cabe indicar el carácter homogéneo y determinante como se realiza la evaluación del proceso inicial de aprendizaje de la lectura y escritura. De esta manera, la evaluación se convierte en un filtro para demostrar aprendizajes y usos razonables de las letras en estrategias con tilde tradicional como el dictado y la lectura dirigida. Sin embargo, se olvida que quien los enseña, es decir el maestro comparte responsabilidad del proceso de aprendizaje. Una responsabilidad ligada a su labor; no solo de enseñar sino de educar.

Es así, al observar las discontinuidades del aprendizaje inicial del lenguaje, resultante de la práctica educativa; se convierte en un interés constante para el maestro al entender la singular y característica manera como los estudiantes perciben, interiorizan y transformar los conocimientos para hacerlos aprendizajes. Lo cual es una constante en el aula de primero y se hace tangible en la diversidad para aprender a leer y escribir. Desde esta premisa, focalizar la intención pedagógica para estipular un proyecto de investigación, que acentué en el maestro bases teóricas que permitan

entender la realidad del aula, las formas de enseñar y develé la realidad del aprendizaje vivida por niños y maestras en el proceso de lectoescritura en el escenario rural. Lo cual permita reflexión pedagógica como punto de enclave entre percepción, propuesta y actuación de maestros.

Para el maestro el conocer y enseñar es una aproximación estrecha entre teoría- práctica que conduce hacia la didáctica. El método de enseñanza es la expresión metodológica que intenta orientar el conocimiento, pero no es una constante pedagógica para permitir el aprendizaje de todos y cada uno de los niños de grado primero. Entonces, cabe distinguir lo complejo y minucioso que es orientar cada niño por separado o hablar de diversidad cognitiva; desde una visión de encuentro, vocación y acompañamiento con el niño y el otro, en la escuela rural.

Resulta importante, indagar que cualidades del saber pedagógico están presentes en el trabajo educativo de las maestras de las sedes rurales. Se acude a preguntar por las maneras de afrontar las diferencias individuales y grupales. Se especifica que la enseñanza rural cuenta en el modelo pedagógico de escuela nueva y la modalidad multigrado, aspectos que soportan datos valiosos para observar, describir y analizar desde la pedagogía y las reflexiones del pedagógica, el proceso inicial de lectoescritura de los niños del grado primero.

Sumado a lo anterior; se hace conveniente para la práctica pedagógica del maestro indagar el estado del ejercicio educativo en el ambiente rural, que permita una visión reflexiva de las prácticas educativas que se sitúan en el grado primero. En consecuencia, es pertinente trabajar con la comunidad educativa para enfatizar en acciones teórico – didácticas, que den espacio a la atención de casos particulares al momento de aprender- enseñar a leer y escribir. Es decir, se atribuye a un tipo de saber propio de la enseñanza, que se puede visibilizar desde eventos culturales y sociales que se haya en la escuela rural.

El llenar vacíos teóricos y metodológicos aporta a la reflexión de la práctica pedagógica de las docentes; este aspecto se hace posible desde la investigación educativa como estrategia de reflexión del acto educar y, sus implicaciones educativas conllevan a pensar y preguntar por los saberes que dinamizan la enseñanza de la lectoescritura inicial. Desde la secuencia presentada, la visión social intenta beneficiar a la población infantil inmersa en la educación rural, y a una población académica reflejada en la labor docente, en aspectos que repercuten fielmente en la formación del niño

Ahora bien; identificar un campo de acción propio de la pedagogía y educación "*la enseñanza infantil*" que ha sido abordado por la escuela pero que a su base está en la expresión práctica del maestro. Un profesional de la educación que como acto complementario y reciproco entre el enseñar y el aprender en la escuela, se haya en la relación directa con la formación de la persona. En la actualidad, la educación y la formación se ha visto llena de tropiezos y vacíos en los espacios de formación y práctica. Allí, los afectados son los niños, quienes con su forma particular de aprender hacen del acto educativo un espacio propicio para el conocimiento de los contextos y culturas; donde el maestro se desenvuelve en su diario pedagógico.

Del mismo modo, en la realidad del acto de enseñar a leer y escribir, cada maestro intenta desde su vocación y sentir por el otro, la necesidad de potenciar, formar, orientar al estudiante. Además, de otorgarle herramientas para que el paso de la práctica al conocimiento sea ameno; que este limbo permita al maestro, visibilizar las falencias en la didáctica y enriquecer de reflexión, didáctica y teoría el sensible hecho de orientar la grafía de las letras, los sonidos, los fonemas, las primeras sílabas; y entender el mundo abstracto del lenguaje.

Es oportuno recalcar que a la base de la práctica pedagógica es posible observar el actuar de los maestros y la actividad educativa desde diferentes estrategias, usos multiformes del discurso

y los diferentes acoples al material didáctico, con los que se presenta el conocimiento. Es éste un aspecto integrador del aula de grado primero, como escenario de la formación de personas; por lo tanto, el proceso investigativo denota relevancia no para señalamientos hacia la labor del maestro y su campo profesional, sino como intérprete de posibilidades de aprendizaje en primera medida para maestros y en el trasfondo para mejorar la relación maestro – estudiante con el conocimiento. Aporte que se verá reflejado en la reflexión de proceso enseñanza de la lectoescritura inicial y sus aspectos intrínsecos de complejidad educativa que posee este campo de actuación pedagógica.

Tanto el enseñar, el aprender y el indagar son términos propios de la pedagogía y su conocimiento y diferencia radican vital importancia en la vida académica del maestro. Es obligación del maestro hacer de la pedagogía una disciplina para su beneficio, de tal manera que indagar e indagarse en su práctica pedagógica permita afrontar cambios profundos; para dar solución a problemáticas educativas presentes en el acto educar y sus múltiples implicaciones educativas en la vida de las personas.

Por ultimo acentuar, que, desde los saberes prácticos de los maestros de la escuela rural, se puede rescatar los aportes pedagógicos que trae inmerso su discurso, el uso que se le da al escenario llamado aula y la escuela, además analizar las implicaciones didácticas que contempla la práctica en el sentido amplio de la enseñanza fuera de la escuela. En este apartado se hace importante el saber del maestro para contribuir a la formación del ser humano.

1.5 Contextualización

Dentro de las actividades pedagógicas desarrolladas por los maestros y estudiantes en el acto educativo, se puede evidenciar las prácticas pedagógicas que circundan la escuela. De allí aproximarnos a visualizar la realidad inminente que acompaña a los profesores cuando intentan enseñar y las estrategias implementadas ante los obstáculos presentes en la enseñanza rural. Es importante para el maestro contar con vocación y paciencia para enseñar a leer y escribir; tal vez la repetición, modelación y asociación de sonidos, gráficos y símbolos son expresiones del discurso que integra el saber pedagógico y colaboran en la formabilidad del alumno (Runge y Garcés, 2011, p. 16), dicha formación permite develar el mundo abstracto y subjetivo presente en la lectura y es posible para los niños de la mano del maestro.

La institución educativa, atraviesa por una crisis evidente en la evaluación externa. En las pruebas saber, los resultados generales denotan un decrecimiento constante y los procesos de acreditación por parte de la Secretaria de Educación y Cultura del Tolima, han sido reiterativos; situaciones que ameritan un reordenamiento y reorganización del PEI y, sus implicaciones educativas para la comunidad estudiantil. Inmersos todos los niveles en esta circunstancia, es necesario significar el aporte formativo de las maestras rurales, desde su apuesta reflexiva. Cada ciclo de aprendizaje tiene sus características y unicidades propias del desarrollo cognitivo y social del estudiante.

El primer ciclo de enseñanza está ubicado en las características donde los niños y niñas comprenden textos cortos y formas de composición sencillas. Las cinco sedes rurales adjuntas y la sede primaria presente en la zona urbana del poblado, hacen del grado primero una reunión de 33 estudiantes y 5 docentes que en su diario vivir y práctica educativa están al servicio de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las sedes educativas adjuntas son de carácter rural donde los niños se debe desplazar a pie, en tiempos que distan entre los 10 y 60 minutos del hogar a la escuela; los padres de familia inmersos en este proceso son netamente agricultores y tienen como productos insignias el café, el aguacate y la caña, ésta última de marcado arraigo en la región por las descendencias culturales cundinamarqueses[4].

En relación con el nivel educativo presente en la comunidad, es marcado el nivel de básica primaria, donde un 85% de la población se identifica en este aspecto, y donde los padres de familia podrían ubicarse. En las veredas no hay muchas oportunidades de colaboración, tampoco se cuentan con materiales didácticos que permitan profundizar las enseñanzas de las clases para obtener avances significativos o profundos. Entonces una causa importante del proceso lecto-escritor radica en cierta medida en el acompañamiento familiar, donde los padres de familia siempre están ocupados por las labores agrícolas y la poca voluntad de acompañamiento para éste importante aspecto. Situación que refleja un proceso complicado de aprender y sin muchas oportunidades de convertirse en proceso formativo de calidad. Esta situación representa un campo de indagación práctico sobre los saberes del maestro usados para afrontar esta problemática.

La institución educativa Marco Fidel Suarez, tiene como medio actuar el modelo pedagógico constructivista el cual hace presencia en la escuela nueva. Donde a la realidad de una didáctica de la educación y la enseñanza, no es el más apropiado para los niños del primer proceso educativo o el proceso de aprender el lenguaje escrito. Se puede explicar que las cartillas de escuela nueva no están diseñadas para la enseñanza dinámica de la lectoescritura inicial (MEN, 2010), además que es el único material literario al servicio de los profesores; situación que conlleva a la propuesta y

[4] Cf. Es necesario ampliar el espectro de las áreas culturales y su mirada pedagógica (Touriñán, 2013)

uso de saberes propios de los docentes para enseñar a leer y escribir, y es este asunto el que se desea conocer y develar pedagógicamente.

Los maestros y maestras se apropian del currículo oculto para optar en didácticas y métodos de enseñanza que permitan visibilizar los avances de los niños hacia la lectura y escritura. A este aspecto se agregan que los espacios de diálogo y reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la lectoescritura inicial, existen al interior de las tertulias de maestros, pero no presentan eco en la institución. Por otro lado, no hay interés por un proceso formativo de calidad de la lectoescritura de los niños referido; es decir se reflexiona, pero no se anotan cambios sustanciales al proceso desde la articulación con el plan de estudios y propuesta curricular conjunta.

Dentro de este contexto, los espacios académicos de discusión y disertación pedagógica no son una estrategia visible en la gestión académica; en segunda instancia, desde la gestión directiva se enfatiza y recomienda por el uso del modelo institucional (modelo pedagógico constructivista para la escuela nueva) como premisa de identidad y medio actuar de las prácticas pedagógicas para el aprendizaje presentado a la comunidad por la institución, pero el cual no presenta extensión ni apoyo con material didáctico. Los maestros presentes en este proceso son reconocidos por su gran experiencia en la labor de la docencia. La temática importante devela hacia el compromiso, paciencia y vocación por enseñar a leer y escribir, que disiente ante la rutina y el peso de los años, aunque nunca es un aliciente, si repercute cuando de estrategias innovadoras y llamativas al interés del niño se refiere.

El intentar proponer acciones pedagógicas en relación con el saber del profesorado sería una manera de cambio en pro del beneficio del estudiante. Por otra parte; el tiempo, los recursos y la disposición no son fáciles de aplicar en el modelo de escuela nueva; además, se hace complejo cuando es un solo docente quien enseña a varios grupos en una misma aula y lo intenta hacer al

mismo tiempo. Situaciones como estas viven los maestros día a día en su labor pedagógica y aun así enseñan a leer y escribir. Entonces esto conlleva a pensar en la existencia de saberes pedagógicos inmersos en la labor de enseñanza que aún no han sido develados desde la investigación educativa.

Las maestras intentan aplicar la metodología escuela nueva para la enseñanza a través de sus prácticas pedagógicas; pero contrariamente las profesoras evalúan mediante la escuela graduada, es decir; no se respeta un fundamento básico de la escuela nueva como modelo pedagógico, que refiere al desempeño mediante procesos comprendidos por ciclos; en contraposición se atiende a un sistema de valoración rígido, fuerte y marcado, conocido como escuela graduada o valoración por grado. Lo cual lleva al evidenciar el aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes, de lo contrario se presenta el fracaso escolar, donde los niños de grado primero se ven afectados.

Desde esta postura es importante denotar la ausencia de diálogo elocuente en la aplicación de del modelo pedagógico institucional y la evaluación que valora los aprendizajes de los niños que intervienen en el proceso de aprender a leer y escribir en el grado primero. Cuestión descrita que repercute en dejar de lado la importancia de la sensibilización del currículo, las propuestas y prácticas pedagógicas dinámicas que circulan en la escuela y en la institución.

1.5.1 Filiación institucional: Un recorrido histórico de enseñanza de la lectoescritura en la institución educativa Marco Fidel Suárez de San Jerónimo, Casabianca- Tolima

La institución educativa Marco Fidel Suárez, se encuentra ubicada en el poblado de San Jerónimo, en el municipio de Casabianca, Tolima; dicha institución presenta un recorrido histórico importante en el ámbito educativo. La maestra María Edilma Parra, desde su interés investigativo, relacionado con la parte histórica se ha preocupado por recoger datos relevantes de la

conformación del evento educación en sus diferentes ámbitos por más de 20 años. Por esta razón, le ha merecido ser reconocida por su ímpetu educativo y práctica pedagógicas en la institución y comunidad y se ha indagado para efectos contextuales de este estudio.

La maestra Parra actualmente se encuentra vinculada a la institución educativa en el área de ética y valores humanos; es residente activa de la comunidad, nacida, criada y educada bajo las primeas expresiones de educación que tuvieron lugar en San Jerónimo, suceso el cual narra desde su particular estilo. Los datos de cuando inició la institución educativa los llevo en mi cabeza, los recuerdo como si hubieran sido ayer. Además, mamá me contaba que inició en el año 1.935 con las señoritas Saavedra, quienes llegaron nombradas a impartir las primeras clases en la población, dicho evento tuvo lugar en la casa del señor Sigifredo Bernal (una casa que tenía unos salones amplios, y fueron usado como salones de clase); en este recinto las señoritas Saavedra enseñabas hasta 2º y 3º de primaria. Era curioso escuchar la gente decir que los muchachos repetían bastante o perdían el año recurrentemente.

En 1.940 Sofía y Clementina Saavedra enseñaban en las horas de la mañana a niños y en las horas de la tarde a las niñas; en esa época era prohibida la enseñanza mixta; era mal visto, no se podía. Tiempo después, la gente se animó y construyó una escuela de Bahareque (un salón de clases, un zaguán y una pieza para el profesor con cocina incluida), con el pasar de los días se amplió debido a la llegada de bastantes estudiantes, los cuales eran muy grandes (tanto edad, como tamaño corporal). Al pasar de los años, trajeron una escuela de Holanda, ubicada donde hoy actualmente reside la sede secundaria de la institución, y era solamente para varones.

Tiempo después, llegó el profesor Ernesto Guzmán procedente del Guamo (Tolima), quién se convirtió en la persona que desde su vocación pedagógica impulsó la educación y desarrollo educativo en San Jerónimo. El profesor Guzmán enseñó en una casa de balcón que estaba

construida en donde actualmente funciona la sede primaria; con la ayuda y colaboración del señor Miguelito Rodríguez, quien facilitó una casa que era de su propiedad. Don miguelito era una persona que le gustaba mucho la educación y por tal motivo cedió el espacio para enseñar. Ocasionalmente el profesor Guzmán enseñaba el grado quinto, era regular que se brindara la posibilidad de cursar hasta el grado tercero o cuarto. En ocasiones se presentaba la variabilidad por la cantidad de estudiantes, eso afectaba que los muchachos y muchachas estudiaran el quinto en pueblos cercanos. Ese evento lo viví en carne propia, terminé mi quinto de primaria en el municipio de Fresno (Tolima).

Poco después, arribó la profesora Marina Guacaneme, quien empezó a orientar los grados sexto y séptimo, pues se presentaba gran cantidad de estudiantes. Esta situación motivo el interés de iniciar con la fase de postprimaria. La maestra era recordada por ser en ocasiones irresponsable, cuestión que causó problemas en la comunidad y padres de familia. Hacia el año 2001, me encargaron de dictar el grado sexto y dejar el preescolar; aunque amaba mi preescolar. Desde esa época se le empezó a dar el nombre de Marco Fidel Suárez, asunto que recomendó la entidad contratante. Recuerdo que las personas como mis padres y vecinos, aprendían a firmarse en la escuela (esto se presentó hacia el año 1.935), donde una señora les enseñaba en una casa y luego las señoritas Saavedra se hicieron cargo de la enseñanza.

Un recuerdo del profesor Ernesto Guzmán, al ser el mayor pionero. El profesor Guzmán, inicio con el grado quinto de manera mixta, es decir, hombres y mujeres e incluyó la tradición de lechona y carranga en las pachangas o fiestas populares donde era vital la participación de la escuela. Recuerdo que, hacia el año de 1.935, el legado cundinamarqués ya se presentaba en la región, pues mis papás tumbaban guadua para sembrar caña. Fruto de ese cultivo los días viernes y sábado era común y atractivo el olor a panela en los alrededores del poblado de San Jerónimo;

los vecinos de la escuela y en las fincas allegadas al colegio se contaba con al menos cinco (5) enramadas, tanto así que casi cada finquero tenía su propia enramada.

La historia presentada ha sido elaborada por más de tres ocasiones por la maestra María Edilma, situación que le ha permitido ser ganadora de tres premios departamentales de pedagogía entre los años 1994 y 2001. Llaman la atención sus textos escritos, sólo se refirieren sus títulos, para contextualizar: en 1994 ensayos de pedagogía rural; para que Alfredo vuelva a ser niño y, culmina con desarrollo de la capacidad física y mental del niño con música. Los aportes de la profesora Parra no han sido publicados situación que ameritó al investigador recabar la información a través de un diálogo abierto entre pares.

Hoy en día, la institución cuenta con 18 maestros entre las cinco sedes anexas y la sede principal. Los maestros poseen vasta experiencia en la docencia y se ubican en desarrollos académicos desde normalistas superiores, licenciados, especialistas y un (1) profesor con el título de magíster. Situación que aporta elementos positivos al desarrollo de la educación y de la comunidad.

Un evento que ha atraído la atención del maestro- investigador es aquella que remite a pensar el fracaso escolar del niño de grado primero. La institución cuenta con modelo educativo escuela nueva, y bajo este modelo los estudiantes continúan con su proceso hasta finalizar el ciclo (Preescolar hasta segundo grado), sin perder el año escolar, pero no se asimila así por las maestras quienes son los encargados de la evaluación de saberes, situación que no concuerda con las bases del modelo de escuela nueva, ni con la evaluación presente.

Otro aspecto fundamental es escuchar los maestros en sus tertulias o charlas, para algunos maestros es complejo enseñar a leer y escribir con la modalidad multigrado. También, se encuentra recurrente en su discurso que los padres no colaboran con acompañamiento en horarios contra

jornada para hacer de este proceso un evento fructífero para los niños. Se comenta muy sigilosamente que el rector no aporta el material necesario para este proceso y los padres de familia sólo algunos suplen los útiles escolares necesarios a los niños. Esta situación de útiles coartados entorpece las actividades propuestas para el aprendizaje y en muchas ocasiones es el maestro quien aporta desde su bolsillo, los materiales necesarios para la enseñanza.

A nivel general en la comunidad es visto el niño que aprender a leer y escribir como un principiante en el saber y conocimiento. Los padres de familia lo comprenden como un proceso complejo y que necesita tiempo; la cuestión importante radica en que los padres de familia ven en el profesor una ayuda en la formación de sus hijos, pero la colaboración, el recuerdo y la práctica de los temas vistos en clase no se retoma en casa, situación que de ser efectiva ayudaría mucho en el proceso. Es de aclarar, que aquí no se intenta delegar el trabajo de la enseñanza e instrucción en los padres de familia, solo desde la intención del maestro se solicita acompañamiento y hacer partícipe al padre en el proceso de aprendizaje de su hijo.

Tal vez el aprender a leer y escribir toma más tiempo del que regularme el maestro planea para este acontecimiento. Es posible observar y escuchar que se aprende a leer y escribir cuando se hace el dictado, se lee lo que el maestro pide, pero esto se aleja bastante de la realidad que embarga estas dos categorías básicas de la educación. Valdría la pena con este estudio investigativo denotar diferencias significativas en la manera como los maestros construyen su conocimiento y lo hacen realidad en la enseñanza hacia los niños del grado primero.

Es el maestro quien entiende lo que el niño debe aprender; es un maestro el que visibiliza los fines de una educación y es el profesorado el que atiende las diferencias individuales de los estudiantes, desde su saber pedagógico. Saber que se hace tangible desde la práctica pedagógica y uso del discurso en la escuela como escenario de formabilidad humana.

Capítulo II. Perspectiva teórica

2.1 Antecedentes

En el trabajo profesional del maestro hay aspectos dentro de su vida laboral que lo llevan a reflexionar[5] sobre sus procesos de enseñanza. Es en la práctica profesional donde hay posibilidad de dar solución a problemas que solo se presenta en el contacto con el aprendizaje y con los estudiantes. El maestro al intentar reflexionar sobre su práctica profesional, inmediatamente construye conocimientos pedagógicos que le permiten afrontar los problemas educativos que aquejan el proceso de enseñanza. El profesional reflexivo es aquel comprometido con el proceso de formación que presenta la escuela, además pensar su propia práctica devela el factor fundamental del sentido educativo para proponer acciones en mejora de la apuesta de enseñanza.

El maestro reflexiona sobre las formas cómo se interactúa con sus aprendices a la hora de enseñar en diferentes contextos, situaciones; y piensa cómo debatir entre sus apuestas, triunfos y fracasos. Es allí donde los primeros garabatos, los primeros rayones y las primeras sílabas se ha convertido en un espacio de discursos que posibilitan un acercamiento para comprender el proceso de enseñar leer y escribir o dicho en otras palabras posibilita un aprendizaje práctico, que llena vacíos formativos en el docente.

Otro aspecto importante, lo denota el enseñar-aprender la lectoescritura. De la actividad del maestro se pueden generar las primeras expresiones escritas y dirigidas hacia el lenguaje escrito presente en el escenario escolar, donde los estudiantes se ven inmersos, en aprender una herramienta fundamental para la escuela y la vida como es el lenguaje escrito. Ahora bien, desde

[5]Cf. La práctica profesional reflexiva, propuesta por Schön, en Cassís Larraín, A. (2011), Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. Compás empresarial, 3(5), 14,21.

la enseñanza propuesta por el maestro, se puede hacer visible la formabilidad humana expresada en el uso autónomo[6] del aprendizaje de la lectura y escritura.

Éste punto de partida hacia el interés del maestro- reflexivo, denota entender que es una función pedagógica del maestro investigar sobre los problemas educativos que afronta la educación en su contexto próximo. El maestro que investiga y reflexiona su práctica profesional, se permite comprender, descubrir y realizar actividades intelectuales que develan las causales de problemáticas educativas. También devela mediante la investigación educativa, la solución a problemáticas pedagógicas presentes en el ejercicio de formación de los estudiantes, de los maestros y en el proceso pedagógico que realiza la escuela.

A este respecto, ahora es pertinente relacionar antecedentes (de tal manera que se ubique como las acciones, hechos o circunstancias que sirve para comprender o valorar situaciones posteriores) en el orden local o regional, nacional e internacional; dando cabida al rastreo de investigaciones científicas aplicadas en educación y pedagogía. De esta forma, se relacionan autores más referidos, tópicos de indagación y resultados o aportes investigativos. En este sentido presentar a un campo amplio de estudio y delimitación de las conceptualizaciones del saber pedagógico, que permitan justificar y hallar el estado de conocimiento producto del ámbito y problema de interés investigativo.

2.2 Investigaciones en el contexto regional

En el orden regional, en el marco del foro "*Prácticas pedagógicas que dejan huella*" desarrollado en la escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos (Falan-Tolima), se presentó la investigación de Murillo, Moreno, Martínez y Marín Cibarcas (2016): "Estrategias didácticas para

[6] Cf. Zambrano (2016a), la expresión de saber liberador y aprendizaje autónomo.

fomentar el pensamiento crítico en el aula" (E.C.D.F). Como población de estudio se tomó el colegio Leopoldo García del municipio de Palocabildo (Tolima) en los grados 5º y 6º, analizando la transición entre primaria y secundaria.

Los instrumentos empíricos fueron la observación no participante, la elaboración de cuentos a través de la interpretación e imágenes que incentivan la imaginación en la creación de cuentos. En la fase de conclusión, se presenta la falta de motivación por la lectura y fracaso escolar a causa de las más de 35 sectas religiosa presentes en el contexto municipal. Los autores proponen una praxis pedagógica desde el aspecto fenomenológico y ubicar un ambiente facilitador desde los estilos de aprendizaje. Un dato importante es la falencia en la lectura y escritura por parte de los estudiantes investigados, pues esta parte es considerada como la base de la formación del pensamiento crítico.

Arciniegas (2018), en el estudio: Los espacios físicos como determinantes en las interacciones sociales, educativas e inclusivas. Lectura desde la institución educativa Marco Fidel Suárez, municipio de Casabianca (Tolima)"; se planteó el objetivo de reconocer la importancia y el impacto que generan los ambientes educativos para la formación de niños y niñas. En el estudio se implementó mediante el enfoque cualitativo y la metodología de etnografía flexible. Los instrumentos usados para la recolección de la información fueron el diario de campo, la encuesta y la observación directa.

Un dato importante lo generan los espacios usados para la recolección de la información, en este sentido se tuvo en cuenta: el calendario académico, calendario escolar, horarios. También, entradas y salidas de la institución por parte de docentes, directivo y estudiantes, el descanso, los intermedios de las clases, laboratorio, biblioteca y escenarios educativos donde ocurría relación con el aprendizaje. Además de las sesiones de clase y momentos tales como: concentración en la

actividad académica, distribución del espacio en el aula, metodología del docente, distractores y motivaciones de los estudiantes para las sesiones.

Como resultado del estudio se determinó que existe por parte del cuerpo docente de la institución una visión reduccionista de lo que son los ambientes de aprendizaje. Al mismo tiempo, se requiere en los ambientes, mayor organización y mejor distribución del espacio; es inapreciable el aporte por parte de los docentes para solucionar este impase. Se evidencio que algunas actividades se llevan a cabo con la ayuda de ciertos recursos educativos, pudiendo hacer más vivenciales las clases y motivar aún más a sus estudiantes. El investigador recomienda fruto de los hallazgos de la investigación que se debe garantizar los recursos financieros por parte de los cuerpos directivos para fomentar estos apoyos, además de respaldar el talento humano de la institución. Por otro lado, se debe hacer una mirada profunda a las pruebas PISA para denotar el cambio hacia los nuevos ambientes de aprendizaje.

Durante el rastreo de la información, no se han podido ubicar más estudios investigativos en la región, pero se advierte que en el momento se encuentran algunos profesores cursando estudios de maestría, lo cual colabora a identificar distintos aportes regionales para develar asuntos presentes en problemáticas educativas que de alguna manera se visualizan como un empoderamiento del saber pedagógico en la región, por parte de los docentes investigadores.

2.3 Investigaciones en el contexto nacional

Dentro del orden nacional se relacionan investigaciones que varían desde las aproximaciones investigativas al saber pedagógico, las prácticas pedagógicas hasta la lectoescritura como expresión inicial de enseñanza y aprendizaje en el grado primero. Un factor común en el ámbito nacional es aquel que identifica los intereses de la universidad Colombiana y

a los integrantes del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, por indagar relaciones de la pedagogía en el campo aplicado de la enseñanza (GHPP[7]). Además, las formas de abordar la preocupación por la lectura y la escritura en los estudiantes que ingresan a los procesos de formación y su relación en el producto intelectual que aporta el pensar la formabilidad desde la enseñanza.

En este sentido, es válido iniciar con Ríos y Cerquera (2014) "La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. Los autores se preguntaron ¿desde qué concepciones se configura la propuesta didáctica de la Escuela Nueva para transformar y modernizar los métodos de enseñanza de las ciencias y los saberes en la escuela?, en este orden realizan una apuesta investigativa desde la unión de saberes pedagógicos, presentes en cuatro tendencias de apropiación de las concepciones de la escuela nueva, pero profundiza en la reforma de los métodos de enseñanza en la escuela nueva. También, se trabaja la pedagogía en la formación de maestros de las escuelas normales de Colombia.

De allí, es posible entender el avance histórico de este aspecto de la enseñanza, al ser el maestro una expresión del ámbito formado. Luego se refieren a la extensión del saber en la escuela nueva y los escenarios de modernidad donde se mueve la enseñanza y pedagogía. Para terminar con las nociones de saber pedagógico producto de la historia y el avance en el tiempo de la pedagogía en nuestro país, aludiendo a las trasformaciones expresadas en la educación primaria o escuela nueva y la formación de maestros.

Pérez; Roa; Vargas e Isaza (2014), en la investigación, "Rasgos característicos de la enseñanza 'destacada' del lenguaje en los primeros años de escolaridad (primer ciclo):

[7] Entiéndase la sigla GHPP, como la expresión del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, conformado por un grupo docentes investigadores de distintas universidades de nuestro país.

Construyendo saberes desde las prácticas docentes". Éstos autores buscaron determinar rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en los primeros grados de escolaridad. El objeto de investigación se nutrió de dos fuentes de información, por un lado, rastreo de estudios investigativos y experiencias destacadas y sistematizadas en Colombia de la enseñanza del lenguaje y por el otro; un grupo selecto de siete (7) docentes destacadas en el área de didáctica del lenguaje en los primeros grados de escolaridad. La anterior secuencia investigativa se realizó desde el enfoque epistemológico inductivo y se visualizó aportar a conceptualizar las prácticas destacadas del área de la didáctica y a colaborar en la discusión de políticas educativas del país.

El estudio aporta a situar al investigador sobre las maneras de pensar y reflexionar sobre la práctica educativa y pedagógica del maestro de educación inicial, además permite inmiscuir el valor ético de la labor del maestro sobre el proceso de enseñanza que se le ha encargado, como un profesional que discute, reflexiona y piensa su aporte profesional a la formación de los niños.

Guzmán (2017) con la investigación "Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza" buscó indagar sobre la formación de profesores en la Universidad de la Sabana, además de identificar las relaciones entre teoría y práctica en la construcción de conocimiento. La pregunta de investigación fue, ¿cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial?; la metodología del estudio corresponde a un enfoque cualitativo con una finalidad descriptivo exploratorio a través de técnicas e instrumentos como el cuestionario, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y videograbaciones. El análisis de los métodos de enseñanza se ubica como categoría central, al reflejar prácticas cotidianas de aula las cuales derivan en el aprendizaje de los niños.

La autora aborda diferentes tópicos de la cuestión, entre los cuales se encuentran: los métodos de enseñanza de lectura y escritura, la bondad de su aplicación, las condiciones de su

puesta en práctica, la preparación de las clases, la evaluación del aprendizaje y las dificultades del proceso. Los hallazgos circulan en relación a la necesidad de análisis sobre la formación de educadores para enseñar a leer y escribir a los niños; destinar mayor estudio y análisis de los aprendizajes de los profesores producto de las prácticas cotidianas de aula. En cuanto a los métodos se apela por revisar sus soportes epistemológicos, espacios de aplicación en la medida que colaboren en la formación de futuros docentes. Como aporte puntual de la autora expresa. "No hay que olvidar que la pedagogía es tanto un saber teórico como práctico. (…) Esto implica reconocer a los profesores de educación básica como interlocutores válidos, capaces de participar y hacer aportes en la construcción del conocimiento pedagógico" (Guzmán, 2017, p. 116).

Jurado; Sánchez; Cerchiaro y Paba (2013), "Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido". La pregunta de investigación del estudio corresponde a ¿cuáles son las prácticas pedagógicas dominantes entorno a la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, qué concepciones y qué discursos subyacen en ellas?; Dicha pregunta tuvo lugar al contexto escolar de Santa Marta, donde la población a indagada fue: docentes de niveles de preescolar y educación básica, estudiantes del programa de preescolar de la facultad de educación de la Universidad del Magdalena y estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. El diseño de investigación acude a la acción pedagógica, las técnicas e instrumentos versan entre grupos focales, video grabaciones, entrevistas y registros de observación.

Los hallazgos del estudio infieren presencia en las prácticas pedagógicas de los viejos métodos de corte conductista y concepciones eclécticas. Un segundo hallazgo ubica a los maestros en la experiencia del trabajo con imágenes visuales, este elemento desarrolla más el pensamiento que cuando el estudiante trabaja con la cartilla o la plana. Se destaca como importante la actitud

positiva y la apertura a la reflexión pedagógica por parte de los maestros para pensar la calidad de los aprendizajes que se gestan en el aula. Se concluye con la complejidad y apoyo estatal, falta de recursos en las escuelas, carencia de compromiso del padre de familia hacen de la labor docente una actividad difícil y estéril.

Tanto Guzmán (2017), como Jurado et al (2013), expresan una relación importante al enunciar la práctica pedagógica como una práctica que permite indagar el actuar de los maestros que participan en la formación inicial, esto hace pensar un aspecto donde se involucran saberes. Entonces concuerda con la intención de preguntarse por el papel de la reflexión del docente rural y su quehacer pedagógico para enseñar a leer y escribir. Entre tanto, se hace prelación por la intención de cuestionar por el método, la realidad del aula y la escuela, cuestión que justifica escuchar las voces de docentes situadas en la actividad educativa tan solo con su formación y un escenario coartado y poco intervenido.

Gamboa; Muñoz y Vargas (2016), en la investigación "Literacidad y práctica pedagógica", producen el artículo titulado "Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela" el cual es un aporte que revisa la literatura relevante sobre la lectura y escritura desde el enfoque sociocultural. Allí se exige una nueva mirada de los términos lectura y escritura desde conceptos como cultura de lo escrito y literacidad. Las conclusiones más relevantes plantean: "(…) el reto a la escuela del siglo XXI, de reconfigurar el sentido de los textos en el proceso de interpretación, desde la competencia de criticidad, revisando el aspecto ideológico de estos" (Gamboa et al, 2016, p. 4); además con el enfoque sociocultural los autores expresan que el lenguaje es una herramienta del sujeto para interpretar su realidad y el auto cocimiento en la interacción con sus pares. En este sentido, la literacidad abarca la construcción de identidad de los sujetos en una comunidad.

Desde la práctica sociocultural en el que la lectura y escritura se reconocen como importantes en la formación de ciudadanos; entonces urge repensar las prácticas letradas en el escenario escolar, ya que estás han evolucionado al mismo tiempo que la tecnología (Gamboa et al, 2016).

Dentro del contexto del saber pedagógico Sánchez y González (2016) aportan con el artículo de reflexión titulado, "Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente"; el cual indaga por la vigencia, importancia y necesidad de resignificar el saber pedagógico del docente, en tanto saber fundamental de su práctica. Dicha intención implica relaciones inter y trasdisciplinares que son puestas en juego en práctica cotidiana por el docente en el aula de clase y en la labor educativa. A este presupuesto, según los autores el saber pedagógico configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Por lo tanto, para los autores es oportuno trabajar una categoría que expresa los elementos que interactúan en la construcción del saber pedagógico.

A nivel descriptivo, se acerca la construcción del saber pedagógico desde, los sujetos quienes enuncian discursos y prácticas relativas a la pedagogía, aquí se acerca inicialmente al maestro y se incluyen a los demás sujetos de la actividad educativa. Además, disciplinas, ciencias o campos disciplinares que erigen discursos relativos a la pedagogía: donde se incluye entre otros la misma pedagogía y las teorías de la didáctica. Las interacciones y las experiencias propias de los sujetos implicados en la acción pedagógica, al igual que la escuela y los procedimientos de enseñanza hacen parte también de construir saber pedagógico identificable en un momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico, siguiendo a Foucault (Sánchez y González, 2016). Como reflexión final, los autores afirman:

> El acopio y la reflexión del saber pedagógico por parte de los mismos profesores que los producen se constituyen en condición de posibilidad para la creación de escenarios apropiados para el ejercicio pedagógico, en donde a mayor saber, mayores posibilidades de creación y transformación social (p. 252).

Herrera y Martínez (2018), en la investigación "Pensar la pedagogía desde la filosofía práctica" con el artículo resultado de dicha investigación, titulado "El saber pedagógico como saber práctico"; argumentan como propuesta la comprensión de la pedagogía como saber práctico a partir de las aproximaciones de la obra de Gadamer (1997), Zuluaga (1999), Schön (1998), Carr (2000, 2006), y Kemmis, Wilkinson, Edwards- Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol (2014). Dicha propuesta conforma una alternativa para comprender el saber pedagógico y las prácticas educativas más allá de su comprensión técnico- instrumental de gran influencia en estos tiempos. En este sentido, pretenden potenciar un modo de comprender la pedagogía y la educación como constituidas por una forma de saber ontológicamente práctico (Herrera y Martínez, 2018).

Siguiendo los aportes teóricos de los autores mencionados, Herrera y Martínez (2018) proponen proximidades que se resumen en cuatro afirmaciones: el saber propio de la pedagogía es ontológicamente práctico; los fines de la práctica pedagógica no pueden definirse con anterioridad ni por fuera de ella; las prácticas pedagógicas son interdependientes; y, finalmente la reflexión en la acción es una de las vías para construir conocimientos desde la práctica de forma sistemática. Las anteriores afirmaciones se derivan propuestas de investigación que buscan ver la realidad educativa nacional. Las anteriores investigaciones reflejan la necesidad de constituir el saber pedagógico en el contexto educativo Colombiano desde la actividad del maestro, desde el ejercicio práctico de saber. Se acerca entonces, a las prácticas educativas como expresión reflexionada

donde es posible que emerjan saberes del maestro rural en relación con la enseñanza y el aprendizaje, en los diferentes contextos, tensiones y situaciones educacionales.

A este aspecto, Álvarez (2016), en su artículo; “Del saber pedagógico al saber escolar”, denota una de las intenciones del GHPP, al “enfrentar, (…), la caracterización del tipo de saber que constituye la pedagogía” (Álvarez, 2015, p. 23); Además el autor hace claridad sobre la concepción de pedagogía que se tubo dentro de los integrantes del grupo GHPP, al entender la pedagogía como una disciplina, pero que recientemente se ha preferido hablar sobre la pedagogía como un saber. En este orden, no la entienden ni como una ciencia, ni como una disciplina, se refieren a la pedagogía como un saber para el contexto educativo Colombiano.

Las relaciones presentes sobre el saber aproximan a delimitar campos como el poder, el saber y la subjetivación, éstos últimos como expresión de la práctica que vista desde el discurso permite hallar los sujetos y las culturas en un tiempo histórico (Álvarez, 2015). A manera de aporte el autor expresa que se asiente un cambio sustancial en la concepción del saber pedagógico, al saber escolar; ese saber el cual es posible en el interior de la escuela. Una escuela sin fronteras históricas constituidas. En últimas, el autor habla que estaría bien trabajar aquello que le es propio a la cultura escolar, para nosotros entendido como: los saberes escolares.

Es oportuno ahora, relacionar a los profesores Runge, Muñoz y Ospina (2016), con el artículo de revisión: “Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica”. El propósito del texto es “mostrar la relación permanente, ya sea implícita o tematizada, que ha mantenido el pensamiento pedagógico con el pensamiento antropológico desde la modernidad” (Runge et al, 2016, p. 10).

Desde la intención de Runge et al (2016), "(…) se hace presente en el campo pedagógico la pregunta igualmente importante por la formación, por el proceso humano de constitución de sí." (p. 10). Lo anterior para mostrar con las relaciones en pedagogos clásicos (Comenio, Rousseau y Kant) que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas (Runge et al, 2016, p. 10); Lo anteriormente descrito expresa que la educación como la formación del ser humano se halla presente en las distintas concepciones antropológicas que relacionan la educación y las consideraciones sobre la pedagogía.

Dentro de los aportes de la revisión, se hace visible las relaciones presentes entre lo pedagógico, el saber ubicado en el tiempo (contexto histórico), con aquello, que recuerdan los autores a manera de cierre; "(…) la antropología pedagógica como un modo de observación se hace a su vez histórica, al reconocer que la condición configurada en torno a la educación y la formación, se contextualiza en tiempos y espacios específicos" (Runge et al, 2015, p. 26). En este sentido, es oportuno relacionar el saber pedagógico con la formación del ser humano enmarcado en un contexto histórico.

De este modo, al ser enunciado como un escenario cultural del saber presente en la escuela. El escenario escolar tiene presente el uso discursivo del maestro a través de la práctica pedagógica. Una práctica que integra el saber, el poder y la subjetividad propio de la esencia de la persona y por ende del educador. Todo lo anterior permite pensar de manera pedagógica la reflexión sobre la enseñanza y el aporte que ésta posee en cuanto a la formabilidad del ser humano se refiere, en contextos situados, históricos y específicos. Con respeto al saber, sus formas de configuración desde la práctica pedagógica y desde esta con el discurso, se hace pertinente traer a relación el artículo de reflexión del profesor Zambrano (2016), "Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico". En este texto el autor expresa

nociones fundamentales para delimitar, entender y comprender el uso del discurso hallado en la pedagogía moderna. Zambrano (2016), alude a la pedagogía moderna al entenderla proveniente del pensamiento ilustrado, además expresa las relaciones de lo moderno inmerso en la escuela y las expresiones teóricas que se percibe alrededor de esta.

El estudio de reflexión del autor, se acerca a los intereses de indagación, al convertirse en un evento teórico y conceptual sobre las implicaciones del saber para el maestro, la escuela y el pensamiento moderno de la pedagogía. Entonces se entiende con Zambrano la pedagogía moderna como dispositivo de trasmisión de elementos de saber para que el ser humano sea capaz de ser libre y ser autónomo, entendidos estos últimos como el significado de autorreflexión y de significar a la experiencia en el mundo (Zambrano, 2016, p. 30). En segundo orden, el autor expresa las relaciones entre la libertad y el saber en el discurso moderno. Situación conceptual que permite visualizar los alcances de la libertad desde los discursos instituidos e instituyentes, al relacionar los aportes de Castoriadis (2002).

En este orden aporta Zambrano (2016), "El discurso instituido de la libertad es la base del saber pedagógico y legitima sus prácticas pues para educar se requieren saberes. Estos se definen por la libertad instituyente: aprender a ser libres" (p. 30). Como dato de conclusión el autor sintetiza; la "pedagogía moderna encierra tres grandes elementos: saber, yo, mundo. Toda relación con el saber es fuente de apertura al mundo y de encuentro con los otros; toda relación con el saber nos conduce al seno de nuestro propio existir" (Zambrano, 2016, p. 34).

A este propósito, es pertinente anotar que las relaciones del saber en la escuela se han visualizado como una expresión que circula sobre la práctica que desempeña el maestro en la enseñanza. Se distingue la práctica del maestro, como una práctica pedagógica producto de las apuestas de enseñanza; también esta práctica trae inmerso el factor de aprendizaje, donde se hace

notar la reflexividad y la autonomía del profesional pedagógico. Las concepciones descritas permiten aterrizar nociones delimitantes para describir, interpretar y comprender los saberes presentes en la enseñanza inicial de la lectoescritura en la escuela rural, al relacionar expresiones sobre el uso e interpretación del discurso por parte del maestro.

En concordancia, con las concepciones del saber, Ríos (2016), en la investigación; "Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares en Colombia", se propuso como objetivo analizar históricamente desde la relación pedagógica- ciencias- saberes, el proceso de configuración del campo de las disciplinas y saberes escolares en Colombia, con el objeto de hacer visible las formas de apropiación de las ciencias y los saberes en los diversos niveles de enseñanza en Colombia. El autor, se plantea la hipótesis de que "los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constituida y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza; además los investigadores se preguntaron, ¿qué es lo que en la escuela se transforma en un saber y una disciplina escolar? (Ríos, 2016, p.11).

Es inevitable relacionar con el autor a los integrantes del GHPP, los cuales enriquecen la discusión sobre prácticas pedagógicas, saber escolar y saber pedagógico, situación que conlleva a convertir el texto es una herramienta necesaria para la comprensión conceptual del tema a indagar. Como dato puntual, en dirección a la lectura y escritura, Sandra Herrera investigadora del proyecto, expresa que la escritura es un saber constitutivo de la escuela; de otro lado, Lina Quintana identifica la noción de escena de enseñanza de la lectura y las prácticas de enseñanza para configurar un sujeto lector infantil con unas características específicas (Ríos, 2016, pp. 13-14). Como dato final, es importante relacionar la intención de disertación teórica presente en el proyecto, el cual colabora a comprender que se debe analizar muy bien las expresiones

pedagógicas usadas para relacionar eventos de indagación, lo cual debe permitir el enriquecimiento del campo epistémico de la pedagógica, al entender

> (…) la idea que los saberes escolares son una dimensión del saber pedagógico, no lo desplaza, ya que es el conocimiento que más da cuenta de las prácticas de enseñanza. El saber escolar como dimensión del saber pedagógico funciona como un flujo de relaciones con el afuera y el adentro de la escuela (Ríos, 2016, p. 18).

Al seguir la vigilancia sostenida del tema de interés, es posible continuar con los aportes de Ríos (2018) en el proyecto de investigación "Miradas sobre la configuración de los saberes y disciplinas escolares en Colombia", donde produce algunas reflexiones que presenta en el artículo de investigación "La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia". El autor en el texto pretende mostrar el contexto a través del cual surge la noción práctica pedagógica, al interior del Grupo Historia de la Práctica pedagógica (GHPP), no como una experiencia académica acabada, sino como una experiencia de investigación en el campo de la pedagogía en Colombia.

Los aportes del GHPP apuntan a tematizar problemáticas que afectan al maestro, la enseñanza y la escuela, los cuales son tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión de *práctica pedagógica* como una noción metodológica que configura tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que se inscriben con la noción de saber pedagógico (Ríos, 2018). Dichos aportes, buscan ubicar la reflexión sobre los nuevos horizontes y perspectivas de análisis de la práctica pedagógica (Ríos, 2018); a manera de cierre, se tematiza en relaciones, diferencias y similitudes la noción de práctica pedagógica, de los cuales es posible rescatar en relación a ésta investigación con el interés que alberga la enseñanza. A nivel general el proyecto asume la pedagogía como práctica relacionada con el discurso y se comprende la enseñanza como una

historia de prácticas de saber localizados en unas condiciones específicas, singulares y raras (Ríos, 2018).

Las anteriores investigaciones de Ríos (2016, 2018), configuran una apuesta por develar saberes inmersos en los procesos de educativos situados donde la enseñanza tiene lugar. Lo cual corresponde directamente a indagar la escuela rural como escenario que cohabita con un discurso propio de la maestra rural y en el cual la enseñanza se ve forjada desde el saber de la educadora. Entonces indagar la enseñanza y la práctica pedagógica de la enseñanza inicial de la lectoescritura posee elementos de saber dignos de ser escuchados por la pedagogía en Colombia.

2.4 Investigaciones internacionales

Tras investigar el contexto internacional, se abordan temáticas sobre conceptualizaciones del maestro investigador que dan cabida a pensar en el saber pedagógico como una categoría fundante de las relaciones pedagógicas presenten en el contexto latinoamericano. El maestro desde las percepciones sobre la enseñanza, se centra en pensar cuáles son los aspectos inmersos en la práctica que se constituyen como un eje del saber pedagógico en los diferentes niveles educativos. Además, se materializa el discurso del saber pedagógico como un evento propio del profesorado, el cual reivindica la labor de enseñanza que propende por el aprendizaje en los estudiantes.

Almonacid, Merellano y Moreno (2014) en el artículo “Caracterización del saber pedagógico: estudio en profesorado novel”; el propósito fue indagar, describir e interpretar cuáles son las relaciones entre la práctica desplegada en el aula y los saberes pedagógicos desde la relación docente-discente en profesores noveles egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. La problemática refiriere a las diversas estancias formativas y cómo estas favorecen la emergencia de los saberes pedagógicos desde el factor experiencial en el profesorado novel en las diversas carreras. La metodología de estudio fue cualitativa, presentado

el paradigma interpretativo el cual aporta a la comprensión subjetiva del proceso referido; los instrumentos para recabar la información usada fueron, la entrevista y el grupo focal.

Adicionalmente, los involucrados en el proceso, enfatizaron en la importancia de la experiencia práctica como un elemento fundamental para la formación docente. Además, se destaca el papel de la universidad autónoma de Chile por la búsqueda de un personal docente, reflexivo, crítico y autónomo a través de una práctica pedagógica con énfasis en la co- construcción del conocimiento. Producto de la interpretación de la información recolectada a través de los instrumentos se aproxima a saber tres aspectos notables, como categorías de saber en la población: saber reflexivo, saber curricular o conceptual y saber laboral o experiencial. Como conclusión los autores, expresan la relevancia del saber experiencial donde desarrollan que es

> (…) un saber diverso, donde el conocimiento adquirido facilita el saber hacer en función de realidades variables. Además, es un saber flexible, pues se adquiere a través de experiencias nuevas que se remodelan según las situaciones de trabajo. Asimismo, es un saber existencial, ya que está ligado a la historia de vida, a lo que fue y a lo que es quien enseña. Y por último, es un saber temporal, evolutivo y dinámico que se transforma y se construye a lo largo de una historia de vida profesional, dependiendo de una socialización y un aprendizaje de la profesión (p. 186)

A este propósito, en Argentina Vezub (2016) en la investigación “Dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación profesional” produce el artículo titulado “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores” como una forma de presentar resultados del estudio. El texto intenta presentar algunos resultados sobre la investigación, dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación. La intención del trabajo indica la revisión de cuáles son los conocimientos y aptitudes profesionales que los

formadores se proponen transmitir y construir en la formación inicial y qué saber consideran relevante para poder efectuar dicha trasmisión. El método usado para la investigación es cualitativo y se configura desde las herramientas analíticas. Dentro de los instrumentos se destaca el uso de entrevistas semiestructuradas a 8 profesores con preguntas abiertas.

En lo relacionado a los resultados de la investigación, los autores advierten la necesidad de seguir investigando en el tema de saberes docentes en el país, pues implican que la muestra solo asemeja una parte de la población situación que no trasciende a generalizaciones del grupo de maestro y lógicamente sus saberes. Otro factor importante de la muestra es aquel, que permite identificar algunas coincidencias con categorías implicadas en el análisis, estas son: "(…) conocimiento del contexto y de los alumnos, el dominio de las nuevas tecnologías, las capacidades para trabajar en instituciones y aulas culturalmente diversas y heterogéneas, y la reflexión y articulación teoría-práctica, todas las cuales se encuentran en ambos universos discursivos" (p. 12).

Basado en los aportes de los dos estudios, se acerca a la experiencia pedagógica de la enseñanza que vive el maestro en su quehacer educativo, un campo creciente de indagación. El cual procura por consolidar en la formación inicial del profesorado una posibilidad de pensar en saberes prácticos, pero se rescata además un saber propio presente en el desempeño de los educadores; ambos factores colaboran a pensar en acciones que intente develar saberes inmersos en los diferentes contextos educativos.

En argentina Guevara (2018) en el artículo[8] "Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial" propone una sistematización de los saberes del oficio que circulan en los

[8] Este articulo hace parte de la tesis *doctoral ¿cómo se enseña a ser docente en la educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Cuidad Autónoma de Buenos Aires. (p. 130)*

espacios de práctica y de residencia para la educación inicial, con el objetivo de aportar a la discusión sobre la formación práctica de los docentes. La metodología de investigación fue etnográfica a partir del estudio de caso. Se destaca el proceso de transmisión *in situ*, las entrevistas no estructuradas y la técnica usada fue la observación participante. La autora expresa que se sitúa en el trayecto como el espacio privilegiado para dar con instancias de transmisión. En los resultados del estudio de especifican saberes relacionados con: saberes acerca de la definición de una propuesta de enseñanza; saberes acerca de la implementación de una propuesta de enseñanza y saberes acerca de quehacer cotidiano en el jardín.

Los autores indican la importancia de conocer estos saberes, permite concebir modos de transmisión específicos que se adecuen a su naturaleza y contribuyen a la formación docente en el nivel inicial, además les ofrece herramientas para realizarse en su oficio en la coyuntura signada por los desafíos de la docencia (Guevara,2018).

Por otro lado, en España Gutiérrez (2017) "Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector". La finalidad de la indagación fue analizar si, con programas que integren el desarrollo de las habilidades de conocimiento fonológico, rapidez de denominación junto con dinámicas que favorezcan el conocimiento alfabético a través de prácticas de lectura compartida, se favorece la eficacia del proceso decodificador y se adquiere una mejor comprensión de la lectura. En el estudio utilizo el diseño cuasi- experimental de medidas repetidas pretest y postest con grupo de control. Se eligieron distintos centros educativos públicos para conformar dos grupos, los unos voluntarios que aplicarían al programa y los que no; participaron 402 alumnos en edades éntrelos 4 y 6 años de edad.

El autor expresa en el texto la importancia de la conciencia fonológica, pues en el sistema alfabético español existe una relación directa entre el lenguaje oral y escrito, entonces se necesita

ser consciente de esta relación; además argumentan que dicha conciencia permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla. Es importante mencionar el sistema de evaluación que se usó en el estudio, el cual se basó en: prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006); batería de inicio a la lectura (BIL) (Sellés, Martínez, Vidal- Abarca y Gilabert, 2008); velocidad de denominación, con adaptación RAN (Denckla y Rudel, 1976 y Wolf y Denckla, 2005) y evaluación de procesos de lectura (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). A manera de conclusión el autor expresa que después de aplicar el método,

> (…) se considera recomendable la elaboración de programas de intervención en los que se potencien dinámicas de lectura compartida junto con tareas de conciencia fonológica y actividades de denominación rápida para la enseñanza del código alfabético, puesto que de este modo se favorece el aprendizaje lector de manera más eficaz (p. 25)

Sumado, al anterior estudio, en España Munita (2016) en el artículo “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”; la intención del estudio corresponde a indagar las relaciones existentes entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas en este ámbito. La pregunta de investigación expresa: ¿influye el docente lector en la formación de alumnos lectores’; la población docente que participo fueron 3 maestras voluntarias de la educación básica; la metodología usada fue el estudio de caso. Los instrumentos para recabar la información fueron los relatos de vida (Bertaux, 2005), entrevistas con registro de audio, la técnica usada fue observación de aula.

Como reflexión final el autor expresa que fruto del estudio realizado, "(…) permite relevar el lugar central que debe adjudicársele al contexto institucional cuando se discute la posible incidencia de los perfiles lectores y las creencias docentes en las prácticas didácticas sobre lectura y literatura" (p. 95). Es claro indicar, con Munita la intención formativa que imprime el docente lector en la enseñanza de la lectura en los diferentes contextos. Para el caso Colombiano, este tipo de estudio en el ámbito rural no aparecen con insistencia, pues se acerca la práctica lectora a la enseñanza morfológica y decodificadora, pasando por alto la formación y experiencia literaria del docente como herramienta potente de enseñanza.

Es infaltable, en un estudio que dista entre la lectura y escritura inicial relacionar a Teberosky y Sepúlveda (2017) en el artículo de reflexión producto de investigación, "Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura", el texto argumenta la intención de recuperar y describir el valor de las listas como procedimiento de ordenación, precisión y análisis conceptual, específicamente relacionado con lo escrito y el aprendizaje del lenguaje. Las autoras expresan la importancia de las listas que han sido consideradas como una actividad prototípica de lo escrito, característica de los primeros tiempos del uso de la escritura, la cuales son: listas para la ampliación del vocabulario; listas lexicales como procedimiento para aprender a escribir; listas para planificar u ordenar la acción; listas para el análisis paradigmático de la lengua y la escritura; listas lexicales precedentes a la descripción como tipo de texto; listas para el análisis de elementos discursivos de los textos; listas para reescribir narraciones y, listas categoriales.

Las investigadoras expresan las conclusiones del estudio en correlación a mostrar que las listas caracterizan las primeras producciones escritas de los niños y, que el contexto educativo constituye una potente herramienta para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Se indica, además, en el aprendizaje del lenguaje y de la escritura en los niños necesita ayuda para

analizar y conceptualizar el lenguaje. Entonces se destaca que el formato de la lista rompe con la linealidad y continuidad del discurso o del texto; pues no se trata de la producción de listas sueltas, sino que forman parte de un continuo de comprensión de unidades discursivas (Teberosky y Sepúlveda, 2017). El aporte de las autoras expresa una posibilidad de herramienta didáctica para la enseñanza inicial del lenguaje en el contexto rural, al enunciar el contexto como elemento que aporta al conocimiento lexical y conceptual de lo oral y escrito.

Alrededor, de las nociones y percepciones del saber pedagógico Soto, López y Sánchez (2016), en "La perspectiva biográfica. El proceso de construcción de saber pedagógico"; se trazan el objetivo de analizar si la perspectiva biográfica, mediante los relatos de vida, permite analizar los procesos de construcción del saber pedagógico de las/os docentes, ya que piensan que la formación docente supera los límites estrictos de los periodos de la formación reglada. La propuesta metodológica se sustenta en un estudio cualitativo, en un caso único y la entrevista abierta y usa los relatos de vida para el análisis de las creencias de los saberes docentes, al objetivo de generar contextos de reflexión sobre la propia praxis que constituye el objetivo principal del estudio. El análisis de los datos se realizó con el software ATLAS. Ti V. 6.2.15.

Las conclusiones hablan de la pertinencia de la perspectiva biográfica para el análisis de la trayectoria profesional de cualquier docente; además se construyen relatos de vida en los que juega un papel importante los elementos actitudinales del sujeto. Al mismo tiempo, la elaboración del relato de vida sirve para la verbalización del proceso de construcción del saber pedagógico a partir de los saberes prácticos de cada docente (Sotos, López y Sánchez, 2016). A este aspecto, es inevitable pensar cómo se gestan y producen los saberes de las maestras cuando enseñan a leer y escribir en el contexto de la educación básica primaria en el ámbito rural. Entonces surge

interesante escuchar la maestra de primero en su reflexión y apuesta de enseñanza, para identificar saberes propios del ejercicio pedagógico de esta actividad educativa.

En el ámbito infantil se inscribe Ruiz y Mérida (2015) con el artículo, “El desarrollo profesional derivado de la aplicación de los proyectos de trabajo en un aula infantil. Un estudio de caso”. La pregunta de investigación atiende a indagar ¿el desarrollo profesional que genera la aplicación de la metodología de PT en un aula de Infantil mejora la atención a la diversidad del alumnado y por tanto los procesos de inclusión educativa en esta etapa? El estudio se basa en el enfoque cualitativo, mediante un proceso etnográfico a través del estudio de caso. La población objeto de estudio es el único centro de educación infantil ubicado a 5 Km de Córdoba; se desarrolló el estudio con 19 alumnos entre niños y niñas y 1 sola maestra.

Las técnicas para recolectar la información son la observación sistemática, las entrevistas a la maestra y estudiantes, la documentación pedagógica y del centro como fuentes de triangulación de datos. Se ha usado el análisis del discurso para analizar los datos textuales. Continuamente se desarrolla el análisis mediante una matriz hermenéutica. Producto de la intervención educativa a través de la investigación los autores concluyen que

> (…) los resultados obtenidos arrojan los sentimientos de incertidumbre que experimenta la docente y sus dificultades para transitar desde la metodología tradicional hasta la implantación de Proyectos de Trabajo. Se muestra el tránsito desde un rol docente directivo hasta la asunción de un papel de acompañante en el aprendizaje del alumnado. Finalmente, se identifican algunas resistencias en la cultura del centro que ralentizan la implantación de este método tanto en el aula, como su transferencia al resto de etapas educativas del centro (p. 477).

2.5 Principales hallazgos en los antecedentes

El preguntarse por los saberes de los maestros, las relaciones de la escuela y la formación de los niños desde la lectoescritura inicial configura una expresión de interés para el profesorado. Es un aspecto que se hace importante para el maestro, quien es un actor que cumple la función de enseñar y formar al ser humano en diferentes etapas. A través de los procesos de enseñanza inicial, se configura una apuesta investigativa por develar cuáles son los saberes pedagógicos del maestro que dinamizan la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, en la institución educativa Marco Fidel Suárez del poblado de San Jerónimo, Casabianca (Tolima). Los saberes del maestro, presentes en el proceso de enseñanza se categorizan como un aporte fundante para entender histórica y contextualmente las expresiones de la práctica y la formación docente que contribuyen a conceptuar el saber en la escuela nueva Colombiana.

Un dato puntual, es aquel que recoge dos expresiones desde donde se permite pensar el saber pedagógico en la actuación del maestro. Por un lado, se expresa el interés desde las universidades por la formación de maestros, y los saberes que se hacen importantes para formar un docente en la actualidad. De otro lado, se atañe la formación en la práctica o el ejercicio de la docencia (práctica pedagógica) y su relación estrecha con la reflexión del educador sobre su propia acción.

Pues bien, indagar la práctica pedagógica es un dato recurrente en el rastreo de la información, situación que conlleva a presentar enclave con el interés actual del estudio. En este sentido, pensar, discutir y preguntar por la actuación del maestro cuando enseña a leer y escribir se configura como una puerta al saber pedagógico presente en este ámbito educativo. Una de las poblaciones más estudiadas y que presenta frecuencia entre los estudios internacionales, es la de escuchar los relatos de las maestras. Fruto de indagar etnográficamente los saberes que circulan en

la enseñanza de la lectoescritura inicial y la formación inicial del profesorado, se hace indispensable pensar en el alto valor conceptual y de significado pedagógico que poseen las expresiones de las maestras, sus pensamientos y apuestas didácticas para configurar el saber y el saber enseñar.

Desde el ámbito de discusión internacional, se presenta llamativo el interés de los investigadores por acercarse a conceptuar el saber pedagógico en la escuela, desde la percepción del maestro. Es claro mencionar, que el contexto educativo aporta datos elementales y caracteriza las apuestas de maestros en los procesos de enseñanza. Por lo tanto, el ejercicio de la profesión permite encontrar al maestro con elementos normativos del discurso que se configuran en las prácticas de enseñanza en cada país. A partir de allí, destacar el conocimiento, como un elemento enriquecedor del saber del maestro, desde la visión de saber propio y saber a enseñar; este último entendido como apuestas didácticas o uso autónomo del discurso.

A este propósito, se hace visible las implicaciones didácticas que constituyen el saber en la obra del maestro. Es decir, se alude a contextualizar las apuestas de enseñanza que hacen posible el aprendizaje lector en el niño. Al destacar, las divergencias que se presentan entre lo tradicional y las apuestas por enseñar de manera innovadora y consiente.

Alrededor, de los intereses investigativos en el contexto educativo colombiano, es pertinente expresar la preocupación por aproximarse al concepto de saber y saber pedagógico, desde la escuela y las relaciones con el saber escolar. El saber, como un elemento diferenciador de nociones relacionales en educación y pedagogía. Es natural para los investigadores nacionales, implicar los intereses por conocer el surgimiento del saber; las relaciones y divergencias presentes en la enseñanza, situación que se refleja en el aprendizaje lector del niño. En la actualidad se hace necesario conocer que aspectos dinamizan la enseñanza de la lectura y escritura inicial en la

escuela rural e interpretar desde las nociones del maestro cuáles se configuran como expresiones de saber.

Es oportuno ahora, indicar la motivación por la lectura, las relaciones de los ambientes de aprendizaje y el papel de la formación de los niños y niñas. Éste es un evento que conlleva al profesorado a pensar y reflexionar sobre las apuestas de enseñanza que permiten la formación con el lenguaje y sus múltiples usos. Entonces se hace notable, el papel del maestro como factor de incidencia en la población a indagar. La diversidad cognitiva también atrae los intereses por comprender cuáles factores posibilitan el aprendizaje lector, situaciones que expresa saberes propios de los maestros sobre su quehacer pedagógico, ante este reto educativo.

En síntesis, indagar sobre el saber pedagógico, presente en la enseñanza inicial de la lectoescritura, en contextos rurales se hace un factor educativo de interés, pues aporta a pensar en la actuación del maestro, su formación y apuesta de enseñanza. Lo cual conlleva a identificar, describir, conocer y analizar cúales saberes circulan en este ámbito educativo, de principal incidencia para la escuela nueva y la educación en nuestro país.

2.6 Enseñando a leer y escribir en el grado primero.

2.6.1 Del enseñar a leer y escribir.

"(…) ése es el mismo garabato que no pude leer ayer" (Smith, 2001, p. 111)

El maestro se encuentra en la escuela, con una de las responsabilidades más grandes y complejas que el ser humano ha delegado en el aprender para iniciarse en el mundo. Lo intelectual y científico es sin duda una expresión de conocimiento que remite la intervención de un profesor. Y dentro de este aspecto de formación, sin lugar a dudas el aprender a leer y escribir, se destaca relevante para estudiantes y docentes. Además, es vital leer y escribir para los saberes próximos que tienen lugar en la escuela.

Tal vez el iniciar con un epígrafe sea acorde para pensar la enseñanza de la lectoescritura inicial como un desafío para los maestros y las maestras. Un desafío que pone de manifiesto una realidad que circula en los procesos de enseñanza en cualquier ámbito cultural o estrato social. El aprender no radica inicialmente en el enseñar, y más aún el enseñar tampoco radica en aprendizajes orientados en los procesos de enseñanza. Se presenta atractivo pensar e intentar hablar de la enseñanza- aprendizaje[9], como una expresión conjunta entre estudiantes y maestros.

En esta lógica, "(…) es en la sabiduría y en la intuición de los maestros en lo que se debe confiar, a condición de que tengan los fundamentos teóricos para reflejarlos en las decisiones que sólo ellos pueden tomar (Smith, 2001, p. 9)"; la dura labor de enseñar las letras, sus sonidos, sus maneras de pronunciarlas y hasta la manera de escribirlas, una competencia que culturalmente

[9] Cf. La expresión enseñanza- aprendizaje en Valera (1999); Tinajero y Páramo (2013), los autores realizan entradas para comprender y esbozar las connotaciones de la relación entre enseñanza- aprendizaje, como un proceso conjunto, reciproco y relacional.

descarga su responsabilidad sobre los saberes de los profesores. Es relevante identificar que el trabajo de enseñar a leer y escribir no se remite únicamente a aprender y enseñar garabatos, rayones o sonidos sin sentido. Lo realmente importante es la compresión y el sentido que el niño puede darle a esas primeras aproximaciones orales y escritas sobre el papel.

Ahora bien, incluir a la educación y sus múltiples implicaciones es pertinente y acorde para pensar con Touriñán (2013) "(…) es objetivo de la pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de las cosas, acontecimientos y acciones educativas (…) (p. 45), desde allí, la función de la pedagogía, se presenta entonces el describir la enseñanza de la lectura y la escritura o lo que es lo mismo hablar "del enseñar y el escribir", como un acontecimiento[10] que transforma la vida de los niños y las personas.

En relación a lo anterior, otra palabra altamente significativa en la educación es –transformar-. El transformar visto como el espacio propicio para reflexionar acerca de la enseñanza desde las prácticas pedagógicas empleadas por el maestro en su diario vivir en la escuela. Un transformar presentado en opción de cambio, en opción de indagación y lógicamente en opción de educación.

En lo relacionado a la niñez, la juventud y la educación. Es en la niñez donde se espera abordar hacia la transformación, hacia el cambio, hacia el dedicar tiempo a pensar el acontecimiento de educar. Educar es un proceso que gravita con responsabilidad compartida en singular por los niños y en plural por el profesorado. Un maestro ubicado en la escala básica de la enseñanza, en el primer ciclo, en las bases de la educación, es un maestro que indiscutiblemente

[10] Entiéndase el término "acontecimiento" desde la concepción de la apertura del proceso educativo escrito, que tiene lugar desde el mismo momento en el que el niño aprende a usar el código escrito de manera autónoma. Es decir, se presenta el aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero como un evento que permite la posibilidad de educar con el uso de la lectura y escritura, para continuar con el proceso de enseñanza. Se entiende como una base fundamental del proceso escolar.

se interesa por su labor, se interesa por el cambio de su realidad, la afronta y vive las necesidades del niño, cuando intenta aprender a usar el código escrito. El profesor interesado es sensible, observa con detenimiento los gestos, las caras, los sonidos, los movimientos del niño cuando intenta ponerse de frente al uso de las letras; y es en ése preciso momento donde puede observarse el acto de aprender en el niño y la complejidad que representa enseñar, así lo expresa Delval (1991) desde el punto de vista psicológico,

> (…) la lectura y la escritura son procesos complejísimos (…) y en ellos se originan muchas de las dificultades en el aprendizaje. Desde hace algunos años se presta gran atención a los mecanismos de aprendizaje de la lectura que están muy directamente relacionados con otras capacidades cognitivas (p. 326)

Para muchos docentes enseñar a leer y escribir es conflictivo desde la didáctica y la paciencia que evoca esta ardua labor. La labor de enseñar a leer y escribir remite al trabajo con niños, con expresiones nobles de humanidad, con personas sensibles y amantes al juego, los saltos, los gritos y las risas incesantes. Hablar del enseñar a leer y escribir es un evento académico y pedagógico que rescata la labor del maestro como indagador de sus apuestas y un profesional que reflexiona sobre el proceso educativo que tiene lugar en la escuela, donde se encuentran con el saber maestros y estudiantes.

2.6.2 Entre método, teoría y práctica de lectoescritura inicial.

Se inicia al intentar comprender cada concepto por separado. El significado de método es entendido en este sentido como un modo estructurado y ordenado de obtener un resultado, de descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos; luego se presenta la teoría como una explicación que da una persona de algo, o propia opinión que se tiene sobre una cosa y en última instancia entiéndase la práctica como ensayar, entrenar una actividad o conocimiento que se quiere perfeccionar.

Adicionalmente relacionar conceptos, nociones y significaciones hacia la práctica de lectoescritura inicial o lo que es sinónimo de enseñar a leer y escribir en la escuela. Se aproxima el enseñar a este evento porque este campo es propio del trabajo pedagógico y se compone dentro del saber del maestro. En este sentido "(…) la construcción del conocimiento pedagógico es producido por diversas corrientes: marginal, subalternada y autónoma" (Sáez, 2015, p. 7), situación que aproxima a develar asuntos pedagógicos presentes en el contexto Colombiano.

Entonces, la pedagogía en el contexto Colombiano ha devenido en las últimas cuatro décadas desde un sometimiento subalternado (Zuluaga et al, 2005) para convertirse en un conocimiento que le permite al maestro rescatar su "autonomía intelectual" (Ríos, 2009, p. 25), lo cual quiere decir que el conocimiento pedagógico se ha ubicado como una posibilidad de ser maestro. Y es en este punto donde se hace relevante reflexionar sobre la práctica pedagógica en el aula. Pensar educativamente la labor del maestro cuando enseña la lectoescritura y comprender qué aspectos formativos debe mejorar para hacer de su ejercicio una práctica social y cultural, asertiva a las necesidades de los estudiantes.

Entender en este sentido los conceptos como expresiones presentadas en una lógica propuesta para comprender una idea, noción o pensamiento. A lo cual, conceptuar en educación confiere entonces traer a colación los aportes teóricos fundadores de juicios y valoraciones para entender las palabras método, teoría y práctica. Lo anterior expresa la importancia de los conceptos para ayudar a argumentar el tema del que se habla y por ende a comprenderlo en sus distintas cualidades y diferencias, en los contextos educativos.

A este propósito y desde el método, Smith (2001), postula la dificultad al enseñar a leer y escribir desde el método; al implicar lo tradicional con lo innovador. Un ejemplo de ello, son las prácticas de enseñanza modernas que difieren con expresiones tradicionales como planas, el uso de textos base[11] y el marcado ritmo de dictar; las cuales identifican para el maestro una forma de confrontar lo enseñado con lo aprendido. En otras palabras, se entiende como una práctica de enseñanza del método tradicional de instrucción.

En efecto, "(…) el problema de ayudar a los niños a aprender a leer es un asunto que está más relacionado con la comprensión del maestro que con el método" (Smith, 2001, p.9), el autor expresa que la obligación de pensar el método, involucra al profesorado y su práctica pedagógica. Lo cual tendrá repercusiones positivas en el aprendizaje del niño. Pero lo realmente importante es la relación construida por el maestro para pensar el encuentro de la enseñanza.

En relación a lo anterior, y para enfatizar sobre las implicaciones de pensar el método de enseñanza, "(…) no debe ser una causa de alarma el que no podamos decir con exactitud qué tiene que aprender un niño para leer, o que no se puede encontrar un método de instrucción inequívoco

[11] La cartilla "Nacho lee", un texto de aprendizaje que hoy en día se presenta en el aula de grado primero, como una estrategia y herramienta que colabora en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial. Lo importante es reflexionar pedagógicamente sobre sus efectos y aportes desde la noción de práctica discursiva.

para dirigir el proceso de un niño en el aprendizaje de la lectura" (Smith, 2001, pp. 191-192), en este sentido, es lógico creer, en los maestros, su ejercicio diario donde reposa la necesidad de pensar la enseñanza de la lectoescritura. En realidad, los métodos varían y se confunden unos con otro, serán eclécticos, pero a fin de cuentas con la compañía del maestro se llega a aprender a leer y escribir por parte del niño. Es en esta lógica que se hace necesario pensar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectoescritura, como una expresión metodológica a la cual el docente reflexiona sobre las implicaciones educativas que observa, delimita e identifica en su praxis.

La escuela y el método de enseñanza son dos escenarios educativos que representan importancia para pensar su uso y aplicación para enseñar y posteriormente aprender. La escuela se cataloga como una expresión mediada de métodos para enseñar y aprender; el método hace parte de la escuela para componerla como discurso y práctica de enseñanza en el ejercicio del maestro. Entonces cabe mencionar que el método y la escuela son una responsabilidad pedagógica que asume el maestro desde su labor educativa.

Ahora bien, desde las relaciones entre estudiantes- método y maestros, se hace visible estipular que los docentes en algunas ocasiones y oprimidos por las situaciones, hacen conflictivas las relaciones que se presentan en el aula. Donde aprender no se presenta para los niños como un disfrute sino como una obligación impuesta. Lo anterior para demostrar al profesor que el silencio, la calma y la obediencia son motivos o ejemplos para catalogar características de un buen estudiante. De acuerdo con la expresión teoría- método desde la lectoescritura inicial, Rincón y Hederich (2008), citan a Ferreiro (1983), a lo cual la autora expresa:

> (…) la existencia de tres niveles de construcción de hipótesis por los que los niños se conducen hasta acceder completamente al código convencional de la escritura; el

primer nivel es el de distinción entre dibujo–grafía, el segundo es el de control de cantidad y calidad y, finalmente, el nivel de relación entre sonido y grafía" (p. 52)

Del aporte de Emilia Ferreiro, es pertinente conceptuar por pasos o niveles el proceso de aprendizaje en un estudiante. Reviste importancia para los intereses educativos que son encaminados por el docente en su actividad pedagógica diaria. Luego postular que, al ser una hipótesis, tendrá que ser confrontada por cada profesor, al encontrarse con el estudiante y el aprendizaje a través del método de enseñanza. Y de esta manera estipular los cambios, aciertos y diferencias que podrán aparecer. Por lo tanto, comprender que cada estudiante es un complejo camino con múltiples senderos, pero que sólo el maestro podrá encaminar el aprendizaje en cada niño. Y esto se logra con el acompañamiento del maestro en el proceso inicial de lectura y escritura.

Del mismo modo. "En el plano de la enseñanza, han surgido dos grandes enfoques que encierran diferentes métodos para abordar el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años, (…), tales enfoques son: el sintético y el analítico o global" (Rincón y Hederich, 2008, p. 52), estos métodos son ampliamente usados en la práctica de enseñanza inicial por el maestro de grado primero. Cada método aporta datos importantes y realidades sustantivas del aula, además expresan que el ser humano aprende de maneras muy variadas; lo cual representa una oportunidad para el maestro al afronta la enseñanza de las letras y a la cual no puede eximir su responsabilidad, demostrando aprendizajes en los estudiantes.

Habría que decir, con la lógica expuesta que "(…) los métodos que forman parte de un enfoque sintético se centran en el dominio del nivel fonológico como pauta inicial para el aprendizaje de la escritura (Cuetos, 1991, p.107), lo cual antepone la categoría de identificar; que es importante para este método. Llevar a la compresión del estudiante la relación fonema o la expresión fonética (sonido) con el garabato, símbolo, letras o lo entendido como grafía; al ubicar

entonces, el inicio desde el sonido, el cual lleva inmerso el recuerdo de lo gráfico, para unirse en la construcción de sentido inicial que se llaman palabras.

Continúan Rincón y Hederich (2008), cuando expresan "(…) los métodos del enfoque analítico se concentran en el principio comunicativo de la escritura, lo que conduce a centrar la atención en los procesos de producción de textos, incluso si los niños aún no dominan la correspondencia fonema– grafía" (p. 52), es este orden de ideas, es importante indicar que este método, se enfoca en trabajar las palabras de lo general a lo sintético, es decir, llevar al estudiante a comprender qué elementos fonéticos, sonidos y usos silábicos conforman dicha palabra. Además, convocar al análisis desde lo general a lo particular, situación que llevará al estudiante a relacionarse con la letras, sílabas y sonidos que conforman la palabra. Después se presenta en la conciencia comprensiva de lo que es leído, es decir intentar que el niño entienda la lógica de un texto, y que luego se dé a la tarea de implicarse en su producción.

Inmersos ya en esta premisa sobre los métodos, las palabras, su producción (fonológica-escrita o grafica), es relevante traer al discurso escrito que "(…) la función de los maestros no es tanto enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer (…)" (Smith, 2001, p. 15), entonces es importante expresar que en la práctica pedagógica del maestro; en su planeación y en su ejercicio profesional se ubica, escoge y determina que método utilizar para el enseñar a leer y escribir a los niños. Aspecto que reviste importancia, al denotar que muchos maestros deben involucrar aspectos mixtos, combinados y entrelazados entre los dos métodos, lo cual sólo es importante para llevar a leer y escribir el niño de grado primero, y ése es el desafío del maestro enseñante de este saber.

2.6.3 Leer y escribir una práctica social heredada.

En la vida de las personas aprender a leer y escribir es una práctica necesaria, implícita y formativa; situación que imprime al uso oral y escrito del lenguaje una aseveración comunicativa personal y social. La lectura y escritura se configura como una práctica social heredada pues anteriormente éste saber se consideraba como un legado o herencia para la persona. Este dato, se implicaba en el pensamiento del padre de familia en la zona rural[12], donde enviar a los niños a la escuela, sólo circulaba con el aprender a leer y escribir y firmarse. Lo anterior se puede constatar de alguna manera en la historia de vida de los pobladores adultos que ocuparon la escuela entre las décadas del 50- 60, en las zonas rurales del norte del Tolima.

Desde el uso remoto de la escritura por las personas, sus implicaciones y la relevancia que denota el expresar los pensamientos de manera escrita. La escritura al igual que la lectura se configura como conocimientos importantes para la acción de enseñanza que abarca la escuela. Para Luján (2015) la "(…) escritura data de entre unos 5.400 años en la "zona de la media luna fértil; y el alfabeto, en sí mismo, tiene sólo tres mil ochocientos años (…)" (p. 26), este dato de aparición del uso escrito de grafemas, conlleva a decir que el hombre ha estado involucrado indistintamente en plasmar sobre la superficie los acontecimientos, situaciones y experiencias que vive.

El hombre entonces se ubica en la historia por sus huellas sobre la superficie terrestre a lo cual ha inmiscuido el uso de grafías o incisiones sobre superficies rocosas como el conocido arte rupestre. El hombre es un ser razonable que tiene la necesidad de comunicarse a través de las herramientas de la naturaleza, además la conciencia cognitiva le aportan como ser pensante, social y creativo, la capacidad de uso consiente del lenguaje. Desde otro punto de vista la escritura se

[12] Para el contexto rural de Casabianca y lo que involucra a San Jerónimo, se tenía la concepción del aprendizaje escolar como un evento de saber, el leer, escribir y firmarse (Saber escribir el nombre propio). Esta concepción ha cambiado sustancialmente con el paso del tiempo, gracias a los procesos educativos.

visibiliza como una expresión con sentido sobre el mundo, donde cada persona es autónoma en las expresiones graficas que plasma o escribe. El niño o aprendiz inicial confronta y expresa lo enseñado y lo aprendido no solo en la escuela, sino en la vida. Además, desde el escribir, el niño se atreve a ser entendido y valorado por los demás, con la valiosa herramienta cultural que es el lenguaje.

El reflexionar sobre la educación, sus expresiones cognitivas, sociales y culturales, insta a pensar la enseñanza como una herencia. Los docentes al enseñar implican en su práctica pedagógica la acción de enseñar para la vida. El dar a conocer el uso de las letras trae consigo, el pensar en lo que se debe enseñar y aprender para continuar con la lógica comunicativa expresada en la escuela y en la vida humana; es decir atiende a una función con carga socio- cultural sustantiva de verdad. El oficio del maestro, sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura, radica en una práctica social heredada presente en la escuela., la cual constituye la base del proceso educativo para los estudiantes.

2.7 Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de la maestra de primero

Es en el seno de la educación, donde se reflexiona acerca de los procesos de formación del hombre. La reflexión tiene lugar en la labor del maestro. El maestro es el profesional designado por la sociedad, para responsabilizarse de la formabilidad[13] del hombre y su posterior desarrollo social. El acto de reflexionar se involucra en la actividad pedagógica como una expresión para considerar detenidamente los procesos pedagógicos con los que se educa en la escuela. Reflexionar para el maestro es visualizarse sobre su labor en la enseñanza, cuestionar sus apuestas didácticas y concepciones teóricas.

[13] Cf. Runge, Muñoz y Ospina (2016), Los autores expresan “El que la educación sea posible o no- (…) pone toda reflexión pedagógica en confrontación con un pensamiento antropológico, generalmente referido a la formabilidad del ser humano (…) (p. 10).

La educación es una circunstancia que empodera al educador de conocimientos propios de las culturas, y sobre las cuales puede educar (Touriñán, 2013), los contextos se focalizan como una dimensión susceptible de ser conocida y descrita desde la reflexión del maestro sobre la enseñanza. Ahora bien, cabe pensar la educación como una actividad técnico- práctica cuyas reglas de acción se justifican desde las disciplinas que tienen estructura teórico- conceptual consolidada (Sáez, 2017). En esta dirección, la educación aporta al profesor las herramientas conceptuales y teóricas para indagar los acontecimientos pedagógicos que se hacen problemáticos en la formación del ser humano. La labor del educador es aquella que colabora a constituir la pedagogía como una herramienta de saber al develar procesos pedagógicos inmersos en su desarrollo profesional.

Al mismo tiempo, el maestro constituye la pedagogía desde su actividad de enseñanza y aprendizaje en la práctica, es decir desde la reflexividad práctica (Schön, 1998), se hace visible la necesidad de pensar con Touriñán (2013) que es objetivo de la pedagogía "(…) describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de las cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación a las áreas culturales" (p. 45); entonces, se inscribe la enseñanza de la lectoescritura inicial como una opción de conocer el acontecimiento de leer y escribir para el ser humano. Dicho esto, se atiende desde la pedagogía a describir qué saberes pedagógicos se inscriben en el maestro cuando intenta enseñar- acompañar[14] al niño a leer y escribir.

2.7.1 Pensar el discurso de las letras

El hecho de pensar invita al hombre a examinar detenidamente las acciones antes de tomar una decisión o dar una solución a un evento particular. Pensar remite a reflexionar en dirección a la manera como el hombre atiende a la formación directa e indirecta del otro hombre. Como es

[14] Smith (2001), el autor entiende que es obligación del maestro enseñar y acompañar en la lectura y escritura. Situación que conlleva a pensar en la enseñanza como escenario propio para la reflexión pedagógica.

natural, se inscribe el maestro desde su vocación, en la necesidad de pensar el evento de formación y de aplicar diligencias educativas que conlleven a educar- formar el hombre desde distintas epatas de la vida.

Paralelo a lo anterior, pensar acerca de los aspectos que educativamente forman, pues él "(…) ser humano se presenta como un ser formable (formabilidad) con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado" (Runge y Muñoz, 2012, p. 86); desde este aporte, insistir en la necesidad de pensar el discurso del lenguaje. Pensar un tiempo antes de orientarlas, hacerlas conocimiento y este conocimiento convertirlo en saber desde la práctica pedagógica del mismo enseñante. El maestro es el profesional, que se ubica en los aspectos reflexivos sobre la enseñanza y sobre la enseñanza de lo que pedagógicamente pude aportar como educador.

El profesorado tiende a pensar la enseñanza como un elemento de relevancia para el ser humano e involucra su promoción en la sociedad. Por lo tanto, es del discurso y acción del maestro lo que puede configurar el aprendizaje en la escuela; y es allí donde el pensar el discurso se hace relevante como una expresión innata del saber. Acéptese, pensar el discurso del lenguaje en una dualidad y, es aquella que habla del ámbito de aplicación en la formación práctica del maestro y una segunda que atiende a la comprensión teórica representada en la reflexión sobre el discurso de la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Referido a este contexto, es lógico iniciar con describir aspectos fenomenológicos del discurso de las letras en la escuela rural. La enseñanza y el discurso son dos conceptos que han estado juntos a lo largo de la historia de la educación y es desde esta relación donde pensar la lectoescritura inicial y la labor del profesorado atiende a inferir hacia la promoción del lenguaje.

Dentro de la práctica educativa presente en la escuela, se inscribe el discurso, la propia práctica y el escenario. Entender la relación del discurso es ubicar el uso de la palabra del maestro,

las expresiones didácticas, los conocimientos; ubicar aspectos de relación entre seres humanos para formar el aprendizaje de las letras. En segunda instancia relacionar la práctica, como la expresión diaria y conjunta que cualifica al maestro en su labor (la enseñanza), pero también, inscribir la práctica como el evento de relación directa con el saber, un saber compartido por los maestros, es decir una práctica del profesorado que permite aprender a enseñar.

Como último aspecto, hablar del escenario. Un escenario de relación entre maestro- saber-estudiante; un escenario que presenta las letras en su estructura física, pero también en sus diversas y múltiples expresiones. Entonces el escenario se llama escuela con las diversas connotaciones que permiten comprenderla como escenario cultura-histórico en los contextos rurales. Para concretar es inevitable mencionar con Zuluaga (1999) y entender la pedagogía desde,

> (…) el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber especifico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza (p. 4)

Fruto de la relación, en la cual no se había incluido la expresión pedagogía, se afecta el pensar del maestro, donde identifica la pedagogía como un discurso que propende por el saber. Un discurso preocupado por pensar la enseñanza. Para enfatizar, es pertinente expresar que el discurso de la enseñanza lenguaje se presenta problémico, diverso, amplio y susceptible de ser indagado por las intenciones reflexivas del maestro. Situación reflexiva que conlleva a pensar en escenarios discursivos propios de disertación pedagógica donde se halla el profesorado como expresión de saber pedagógico.

Como dato final recalcar, una observación que aboga por la teoría crítica de la enseñanza, donde el discurso y la práctica se ven discrepadas. Aludir a pensar la enseñanza desde sus focos de actuación en la escuela; también se inmiscuye en la calidad de la enseñanza donde la labor del maestro rural, presenta eco al diferir de la educación urbana y aún más de la educación pública. Una diferencia que se aproxima desde el contexto económico y las posibilidades brindadas por el material didáctico, la tecnología; además la proximidad con distintas organizaciones que colaboran en la escuela.

A lo cual estaría bien reflexionar que los "problemas que surgen del actual debate sobre la enseñanza no son, pues, meras cuestiones sobre cómo puede mejorarse la calidad de la enseñanza, sino problemas complejos y polémicos sobre cómo debe interpretarse y comprenderse la calidad de la enseñanza (Carr, 1997, p. 8). Por consiguiente, mencionar la calidad de la enseñanza desde la interpretación y la comprensión crea un puente conceptual y epistémico para pensar el saber pedagógico presente en las prácticas pedagógicas del maestro rural. Una práctica pedagógica que se hace extensión a través del discurso empleado para enseñar a leer y escribir al niño.

2.7.2 Jugar en un escenario de escritura (una escuela escrita)

"(…) el maestro sigue siendo el dueño de sus instrumentos y métodos de trabajo, y defiende de mil modos su autonomía" (Saldarriaga y Sáez, 2005, p. 111)

Uno de los escenarios educativos donde la educación se ha presentado como factor atractivo para los niños; es aquel llamado escuela. En la escuela cada persona se ubica en relación al encuentro con los aprendizajes, con la enseñanza y con los devenires de aprender en conjunto, como ser sociable. En la escuela el ser humano se encuentra próximo entre unos y otros, se halla relacionado con la información, con las letras y con los números. Si, aquellas letras y números que

en los primeros años no sabemos distinguir realmente; pero que son la expresión fiel de lo que se debe aprender y más complejo aún aprender a utilizar.

Jugar, divertirse, reírse, patalear, brincar y hasta correr; en la escuela era descabellado pensarlo. El más docto de los maestros presionado por la elocuencia de lo tradicional rechazaría fuertemente estas expresiones poco disciplinadas para aprender y para llevar a cabo una clase en la escuela. ¡La disciplina no se puede perder, se necesita para enseñar y para aprender, eso pensaría un profesor tradicionalmente formado! Pero en realidad en la enseñanza de la lectoescritura inicial, se trabaja con niños. El trabajo de enseñar a leer y escribir en los diferentes contextos educativos del país, remite a la primera infancia; remite al trabajo del maestro con jóvenes personas que simplemente aman el juego y por qué no pensar en jugar para enseñar.

A primera vista pareciera que la escuela para los niños, tiene muchos lugares donde esconderse, muchos lugares donde jugar; muchos lugares donde aprender y para el maestro muchos lugares donde enseñar. ¿Será el juego, una expresión errónea de pensar en enseñar y de aprender? De esta forma, se inscribe el juego en el escenario escolar para hablar de una escuela escrita. En este orden de ideas, claro es mencionar que la escuela y el juego nunca estarán separados; simplemente porque los une lo que las convoco a ser en la historia importantes; el niño.

Sin embargo, no todo en la escuela y en relación al lenguaje se puede enseñar jugando. ¡Ni más fuera pensarlo, qué maestro lo soportaría! En la escuela, el juego se ha constituido como una expresión controlada, como una expresión humana divertida pero dirigida por el maestro. Realmente debe ser la voz del maestro la que intervenga en el orden, la justicia y las normas para jugar, pues se intenta pensar en juegos que permiten aprender y aprender a pensar.

A este provisto, se suman las relaciones históricas del juego y la enseñanza. En las paredes de la escuela aparecen sin cesar carteles, carteleras, afiches, letras, números, figuras de múltiples colores que a primera vista decoran y embellecen el salón de clases. Los maestros desde su intención por implicar al niño en la conservación de lo escrito en la escuela, denotan la importancia del lugar para aprender, como un lugar de todos y un lugar para cada uno. Pero la escuela aún en los tiempos modernos se haya acusada de no dejar jugar, de no enseñar a jugar y mucho menos se escucha un maestro que juegue con el niño (Rodríguez y Casallas et al, 2017).

Se acude a este ejemplo para contextualizar, y describir con ello que pensar en enseñar las letras desde el juego es importante. Permitir al niño la construcción de palabras con tarjetas de letras; arme y desarme con fichas; moldee en la arena la forma de las letras cambia rotundamente la recepción visual y kinestésica de la modulación de las letras por parte del niño. Lo anterior, presenta sustento con Smith (2001) cuando aporta "(…) los niños trataran de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis" (p. 191). En este sentido se alude a visibilizar por parte del maestro el método y la efectividad del mismo al confrontar el aprendizaje en el niño (con dictados, leer en el tablero, identificar mayúsculas y minúsculas), pero se deja de lado la comprensión de las palabras, se aleja del sentido que el niño le asigna y el valor que el propio niño genera cuando juega.

Como aporte final, se inscribe aquello de hablar de la escuela escrita. Una escuela escrita mencionada desde que se pensó en usar la lectura y escritura como medio lingüístico de enseñanza; se podría pensar inconscientemente que la escuela siempre ha estado escrita. No solo por los murales, los rótulos y el uso indiscriminado del tablero para enseñar en diferentes épocas y a diferentes personas. Lo que realmente llama la atención es aquella noción de escuela escrita. Se

podría explicar que la escuela escrita surge del pensar en el uso de la escritura por cada uno de los actores sociales que la conforman.

De igual modo, la escuela ha estado escrita durante muchas épocas. En la historia el uso de la escritura ha permitido conocer como conformaba el saber en la escuela y aquí se tiene otra idea de cómo la escuela ha estado escrita y descrita. Con sano criterio, este apartado intenta expresar que las "(…) narrativas son otra forma de escribir pedagogía, de volver a la escena, tomarle el pulso, poder interpretarla como la representación de algo viviente. Y provocar, sí, para que surjan tantas interpretaciones como evocaciones personales sugiera esta escena" (Bolingana, 2015, p. 47).

2.7.3 Aprender del enseñar garabatos

Se inicia, el tema del aprendizaje desde la visión de maestro. Se involucra al maestro como un actor participe en el proceso de enseñanza, pero se recapitula que las enseñanzas planteadas también le permiten aprender. En la enseñanza y en el aprendizaje se presentan discontinuidades y son aquellos factores los que hacen detenerse en el tiempo y recapacitar sobre las maneras de enseñar en la escuela. Se aleja bastante la idea del profesor que solo enseña y no aprende nada en cada día que trascurre en la escuela. Entonces, se inscribe Touriñán (2013), cuando expresa la relación de carácter patrimonial al enunciar que:

> (…) somos, cada uno de nosotros mismos un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismo como nuestro patrimonio más propio (pp. 36-37).

Realmente, la relación propia que vive el maestro le permite allegarse a la sabiduría y respeto; en aquella palabra "*experiencia*". Aquí se entiende la experiencia, como la oportunidad

de aprender durante el proceso pedagógico logrado mediante la enseñanza. De acuerdo con esto, expresar la experiencia en el maestro puede develarse del proceso de “reflexividad de su práctica” (Schön, 1998); un proceso de reflexividad que trae consigo las vivencias y desaciertos en el proceso de enseñanza. Los profesores, tienen y cuentan con la capacidad de observar y observarse mientras desempeñan y enseñan; y esto se puede logar mediante la receptividad y aprendizaje de los estudiantes.

Conviene distinguir, que una cuestión es la receptividad del estudiante, es decir, la motivación y aceptación por la temática presentada y otra muy distinta es el aprendizaje logrado por el maestro luego de enseñar un tema específico. Habría que decir también, que por un lado está la enseñanza que permite identificar métodos, estrategias y roles del maestro sobre la relación con el estudiante; y por otro, aparecen los saberes propios del maestro sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial. Esa iniciativa propende por enunciar la contribución científica y teórica que posee el maestro para la enseñanza y la cual también permite reflexión y posterior aprendizaje en el profesor.

Tal vez suena bastante simple, hablar del enseñar los primeros garabatos. Suena bastante simple entender la manera en la que se usan las letras; las maneras en las que las personas debemos conocerlas y; esto es realmente cierto. Claro, todos y cada uno de las personas que sabe leer y escribir, puede afirmar que son relativamente fáciles de aprender a utilizar. Y esto ocurre simplemente porque ya se aprendió este proceso. Un proceso que tuvo lugar en la escuela y tuvo lugar gracias a la compañía de un maestro.

A diferencia, de la percepción social y común del aprendizaje del lenguaje, el profesor se ubica pedagógicamente para identificar cómo los niños aprender a usar las letras (garabatos) en el grado primero. Pensar pedagógicamente aspectos directos con su experiencia y con la institución

metodológica que contribuye su saber. Aprender para el maestro, del mismo proceso de enseñar; se inscribe desde el aprender a pronunciar claro, con entonación y elocuencia; aprender a hablar con los niños como medio de relación y diálogo con el estudiante; aprender a usar una caligrafía clara, expresiva y llamativa a los ojos del aprendiz; aprender a orientar la ortografía básica y las normas elementales de acentuación en las palabras. A primera vista pareciera, que el maestro de grado primero trabaja con lo más elemental de la educación. Pero se olvida que eso elemental, también trae en primera plana al sujeto formable y la formación se puede lograr a través de la educación y de la enseñanza de la lectoescritura inicial. Un maestro que aprende a enseñar al niño, a educar su corporeidad y su cerebro, es un maestro que ha adquirido la responsabilidad educativa de responder a los desafíos de la sociedad.

Permitirse aprender en el contacto con la enseñanza de los garabatos remite fundamentalmente a reflexionar sobre el quehacer educativo. Un quehacer que destaca las particularidades de los niños al aprender, pero que, de ese estudiante diferente, se forma el maestro en su práctica pedagógica. Por otro lado, un factor colaborador en la formación del profesorado, son sus pares. Los profesores son un tipo de profesional que se permiten formarse durante el ejercicio profesional y es allí, donde el experimentado ilustra el camino del novato. Tal vez así nos formamos como maestros.

Finalmente, es importante mencionar que cada maestro, se forma en el ejercicio de su práctica. Los docentes al encontrarse con la enseñanza, con el contexto y con los estudiantes, determinan situaciones pedagógicamente formativas para los devenires de la educación. Al entender las connotaciones educativas que reclama la enseñanza inicial de la lectoescritura, situación que colabora a “la discusión sobre la formación práctica del profesorado” (Guevara, 2018).

2.8 aprendiendo de la originalidad y enseñando desde la diferencia. La labor del maestro.

En la escuela el ser humano es un potencial aprendiz de saberes y comportamientos sociales. Una característica principal del ser humano radica en sus múltiples formas de aprender. La escuela y el maestro en este sentido, son los implicados en concurrir hacia el aprendizaje humano; desde la intención de formar al ser, y el ser relacional con las disciplinas. La labor del profesorado se hace visible en la enseñanza lógicamente, pero se destaca en atender por separado a cada integrante del aula, es decir a cada estudiante desde su diversidad cognitiva.

El sello original de cada persona para aprender, es un elemento enriquecedor de discursos y metodologías atractivas a los métodos de enseñanza. El contexto educativo y el nivel de desarrollo del estudiante también gravitan entre los discursos del maestro como un evento de relación inminente con los saberes propios del profesorado en la tarea de la enseñanza y educación para la vida. El estilo cognitivo (Rincón y Hederich, 2012), es un elemento relacional de los saberes propios del maestro en relación con la enseñanza dinámica de la lectura y la escritura en la escuela.

En la escuela, el profesor se halla en encuentro permanente con cada estudiante, situación de expresiones planeadas y acordes a las necesidades educativas de los aprendices. A este aspecto, es de anotar la metodología del maestro como campo de enseñanzas de calidad donde se adaptan a las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Evento que colabora a generar aprendizajes en los maestros; pues desde las apuestas metodológicas usadas por el docente para enseñar a cada aprendiz, también se puede concebir aprendizajes en la práctica pedagógica para el maestro. Lo anterior expresa que no solo al enseñar se aprende, realmente cada estudiante desde sus diferencias cognitivas aporta a la formación práctica del docente en ejercicio.

2.8.1 ¿Aprender diferente?: no entiendo.

En los escenarios educativos todas las intenciones de enseñanza y aprendizaje circulan en relación a un ser en específico. Sin duda alguna es el ser humano en formación y para el caso de la escuela rural es el niño. El maestro desde su conocimiento pedagógico y formación para la enseñanza es el profesional preparado para orientar el conocimiento y hacerlo saber en cada estudiante. Ahora bien, el profesor entonces se convierte en el responsable social de educar para la vida desde su actividad profesional. El trabajo de enseñanza es un trabajo que recaba y se relaciona directamente con la vocación de servir a la sociedad y al otro como integrante activo de la misma.

El niño que intenta aprender a leer y escribir, es un estudiante relativamente nuevo en los procesos de enseñanza que la escuela propone. El aprendiz de la lectoescritura inicial, se caracteriza por ser diferente y conformar un grupo variado en estilos de actuación y personalidad; se caracteriza por su desarrollo infantil y las expresiones de casa que se acercan a la escuela en las acciones y percepciones de los niños. El niño de grado primero es un estudiante neutral en relación con su estilo de aprendizaje, pues todos y cada uno de los niños que aprenden a leer en un aula de grado primero tienen estilos de aprendizaje que los hacen diferentes pero iguales en el aula y con las mismas oportunidades de aprender.

Entonces, la labor del maestro es identificar y expresar a través de su discurso cuáles son las herramientas pedagógicas que facilitan el aprendizaje a cada niño y de esta manera asegurar un evento de relación próximo con la lectoescritura y su posterior aprendizaje para la vida. A este aspecto, se considera que "(…) es el docente quien debe generar técnicas alternativas de acuerdo a las características individuales de sus estudiantes" (Rincón, 2013, p. 121).

Es oportuno mencionar, en el grado primero, el maestro colabora, piensa y estructura su apuesta pedagógica, para orientar con ejemplos escritos y fonológicos el uso asertivo de las letras, la lectura y la escritura en los niños. Fruto de las múltiples relaciones que aporta el niño en edades entre los 5 y 7 años, se hace del grado primero una reunión de aprendices diversos cognitivamente, una reunión de personalidades e intereses que enriquecen la enseñanza del lenguaje. Lo cual remite al maestro a convertirse en un profesional que colabora directamente con la formación inicial del ser humano, desde sus características individuales.

2.9 Modelo- enfoque y estilo, de aprendizaje similitudes y diferencias

Para el conocimiento del profesorado se hace necesario comprender las maneras en las que se configuran los procesos de aprendizaje en los estudiantes. El ser humano se constituye formable con ayuda de la educación y de la actividad pedagógica. En esta orden, el maestro se hace visible al expresar las relaciones posibles donde el ser humano interacciona con el conocimiento, es decir se convierte en un posibilitador de escenarios dialógicos propicios para aprender.

Una obligación teórica del maestro contemporáneo se ubica en la identificación y diferenciación de conceptos, significados y construcciones de sentido sobre los términos con los que interactúa la pedagogía. Entonces resulta apremiante en la profesión docente, iniciar estudios investigativos que den cuenta de las aproximaciones conceptuales en relación a los contextos y los niveles educativos. Situación que colabora a pensar y reflexionar sobre las implicaciones epistémicas del aprendizaje, sus dimensiones e interpretaciones temáticas. Llegado a este punto, es importante identificar con Hederich (2007), el estilo como “una tendencia o modo individual, estable y consiente de procesar la información” (pp. 24-25).

De otro lado, el estilo era entendido para los latinos como *stilus* y quería expresar, el *stilete (punzón)*, usado para la escritura en tablillas cubiertas de una capa de cera, además se le utilizaba para marcar o hacer los terminados de belleza en las obras de arte. En este orden, se entiende las dimensiones del estilo de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aprendizaje. Desde un punto de vista general, el estilo radica en aquellas características personales únicas e identificables que componen tanto la personalidad como lo cognitivo. Un estilo es una forma de ser y actuar, una respuesta a estímulos del ambiente, es un disiente de las características personales que colaboran en la identidad de las personas.

Intentar aproximar a la concepción de estilo de aprendizaje, indica la necesidad de traer conceptos teóricos que den cuenta de proximidad con el tema, en este caso, Antelm- Lanzat, Gil-López & Cacheiro-González (2015), entiende los estilos de aprendizaje son "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p.474) ; también aportan Camarero , Martín del Buey y Herrero (2000) "los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje" (p. 615); con esto en mente, se caracteriza el estilo de aprendizaje como una dimensión personal que permite identificar, catalogar y enunciar características propias del aprendiz en relación con la tarea de aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto, ahora es oportuno expresar las dimensiones que constituyen o configuran el enfoque de aprendizaje, siendo el enfoque de aprendizaje un elemento integrador, que va desde las características personales o estilos cognitivos por un lado y de otro como un

producto del contexto educativo; así lo expresa Fernández- Martínez (2008), citado por López y López (2013) al identificar,

> En uno de los extremos estaría el enfoque de aprendizaje como dependiente exclusivamente de las características personales o estilos cognitivos, y en el otro extremo, tendríamos el modelo de aprendizaje como un producto del contexto educativo. Hoy la postura más generalizada y aceptada es una postura mixta, y parece que en el aprendizaje influyen tanto los métodos o estrategias utilizados en el aula, como la tendencia particular de cada persona (p. 132).

A relación, "los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilo de aprendizaje (Riding & Rayner, 1995) y el estilo de aprendizaje se entiende como una expresión del estilo cognitivo y la personalidad" (Corominas et al, 2006, como se citó en López y López, 2013, p. 132); esta iniciativa lleva a comprender la estrecha relación que configura identificar, interpretar y comprender el aprendizaje humano, al destacar que funciona como un complejo sistema de conexiones hacia el interés del ser humano por aprender.

En síntesis, se pueden estipular los términos modelo, enfoque y estilo de aprendizaje se encuentran entrelazados e interconectados; de tal manera que intentar comprenderlos por separado estaría alejado de pensar en el aprendizaje humano como un todo, es decir como un acontecimiento complejo. De otro lado, indicar la secuencia que confluye a identificar el aprendizaje desde la manera más factible para los estudiantes, y desde allí estipular su relación con la personalidad, además encadenar esta secuencia, con la constitución de un estilo de aprendizaje que se puede entender en últimas como una forma de modelo de aprendizaje.

Esta idea apunta a analizar el aprendizaje humano desde la parte individual, pero sin olvidar que una dimensión del estilo de aprendizaje es el ser neutral. Con ello se aclara que cada estudiante es un participe del aprendizaje escolar que ocurre en la escuela. Donde la realidad expresa que el aprendizaje tiene lugar en grupo de relaciones sociales en el aula; donde intervienen unos y otros, y desde este contexto, pensar en lo neutral del estilo de un estudiante y de todos. En conclusión, cada estudiante y maestro tiene un estilo de aprendizaje y desde allí ha de configurarse una manera de estilo comunicativo (Hederich, 2013) y de relación con lo nuevo, lo conocible y lo que despierta incertidumbre.

Capítulo III. Perspectiva metodológica

3.1 Enfoque de la investigación

Referir hacia la investigación en educación y pedagogía, es hablar directamente de la participación del maestro en la solución de problemáticas educativas que cohabitan en la actividad escolar. En la investigación en educación, estudiar los significados de las acciones humanas; describir, comprender y explicar (Deslauriers, 2004, p. 15) los fenómenos educativos; reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, observar las relaciones interpersonales en los diferentes contextos y analizar las experiencias de los actores educativos en el proceso escolar, es la posibilidad de indagar la escuela y la manera de transformar los escenarios educativos para una mejor actividad escolar.

Una actividad escolar de calidad adjunta a una actitud pedagógica responsable y ordenada, donde identificar los fenómenos educativos se hace vital. Entonces conviene describir el paradigma cualitativo- interpretativo como "(…) fenomenológico, naturalista, subjetivo, lo que quiere decir que está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural (Restrepo,1996, p. 118). Por lo cual, es necesario indagar las actividades, fenómenos y acontecimientos educativos como una responsabilidad del educador para mejorar su acción práctica.

En este sentido, "la investigación educacional y pedagógica permite descubrir los principios generales, o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales (…)" (Iafrancesco, 1998, p. 145). En concordancia, hablar de la investigación cualitativa, invita a identificar cualidades y características metodológicas las cuales buscan confiabilidad, rigurosidad y coherencia en un estudio de este

corte. De acuerdo con esto es válido compartir con Eisner (1998) que los estudios cualitativos son enfocados, al ubicar la situación específica y poblacional donde habita el problema. Interviene el investigador como un instrumento para dar sentido y carácter interpretativo a dicha situación; además se expresa el comportamiento del fenómeno con un lenguaje expresivo que atiende a lo concreto, con el ánimo de juzgar criterios con validez para obtener resultados exitosos y conclusiones de utilidad para la solución de la problemática educativa.

Lo anterior da cuenta, de la importancia de la investigación cualitativa para realizar estudios donde se pueda dar solución a casos concretos que afectan el desarrollo educativo en los diferentes contextos; según Eisner (1998) "en la investigación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí solos" (p. 57). Es aquí, donde el trabajo del maestro investigador cobra importancia y se hace indispensable para interpretar y analizar las situaciones o acontecimientos que aquejan su entorno pedagógico y a lo cual debe dar respuesta.

Ahora bien, en los estudios cualitativos, es pertinente enlazar la correspondencia con la metodología de investigación. En suma, la cual es un devenir que aporta a ampliar el conocimiento sobre un campo de la educación y la pedagogía desde el marco cultural. En concordancia se implica en este apartado, la enseñanza inicial de la lectura y escritura como una expresión de comunicación y uso del lenguaje, la cual la escuela y el maestro enseñan desde su actividad diaria. Es oportuno mencionar que, durante la construcción del estado del arte y el rastreo de información se pueden rescatar el enfoque cualitativo donde se beneficia la intervención en la descripción de las prácticas pedagógicas de aula y su relación con la enseñanza inicial del lenguaje, al mismo tiempo se acerca a enriquecer el tema desde la formación práctica del profesorado y la formación inicial como educador en los procesos universitarios.

Los tópicos de investigación en cuanto a los saberes pedagógicos y la enseñanza de la lectura y escritura privilegian la etnografía, como elemento valioso para indagar y sistematizar los saberes presentes en la acción educativa del educador. Al igual, se ubica la metodología de estudio de caso, como una estrategia para estudiar en detalle y de manera sistemática la comprensión del fenómeno en profundidad, este diseño es usado con regularidad en investigaciones sobre la lectura y escritura en cuanto al aprendizaje inicial se refiere.

3.2 Diseño metodológico

En este proceso investigativo, se pretende interpretar cuáles son los saberes pedagógicos del maestro de la escuela rural, que dinamizan la enseñanza de la lectura y escritura, desde problemáticas enunciadas en la fundamentación teórica y práctica de la enseñanza inicial del lenguaje, en la institución educativa Marco Fidel Suárez de San Jerónimo, Casabianca (Tolima). Esta intención es con el ánimo de interpretar los saberes específicos del maestro para enseñar a leer y escribir en el contexto rural y la relaciones con la escuela nueva y la modalidad multigrado. Donde se comprenda la experiencia de formación en cuanto al uso escrito del lenguaje en la escuela.

En consecuencia, este trabajo de investigación tiene lugar con el estudio intrínseco de caso (Stake 1999), donde atiende a una comprensión profunda del proceso de enseñanza inicial de la lectoescritura, y es posible describir, reflexionar y analizar las relaciones del contexto de enseñanza de la lengua en el grado primero de la escuela rural. Por lo tanto, se puede escuchar al maestro que enseñanza el lenguaje y sus usos; se puede observar al estudiante mientras se forma en la lectura y escritura; además, se presenta la oportunidad para develar aspectos de relación pedagógica entre los actores del aula (profesor, estudiante y uso del lenguaje escrito), para interpretar los saberes pedagógicos del maestro en el proceso fundamental de la enseñanza inicial del lenguaje.

El estudio de caso, es una metodología de investigación cualitativa, estudiada y aplicada por diversos autores para interpretar y comprender a profundidad los hechos paradigmáticos o acontecimientos pedagógicos relevantes, problémicos que se presentan en un determinado caso. Alrededor de esto, Gutiérrez, Pozo y Fernández (2002) argumentan que,

> La pertinencia del estudio de casos como metodología capital de la I.I. se justifica con los siguientes argumentos:
>
> - Provee densas descripciones que serán esenciales para generar juicios de transferibilidad a otros contextos.
>
> - Proporciona el mejor retrato de situaciones concretas y acontecimientos singulares.
>
> - Responde más adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto.
>
> - Facilita la comunicación de información con los participantes, favoreciendo el intercambio de puntos de vista y la reconstrucción de significados.
>
> - Permite corregir desajustes entre las perspectivas e interpretaciones del investigador y las visiones de otros agentes participantes (pp. 540,541)

Otro aporte para comprender las dimensiones aplicativas y prácticas del estudio de caso lo remite dentro de la investigación cualitativa, es: “en los estudios de caso, frecuentemente lidiamos con historias que la gente nos cuenta sobre cómo «experiencian» unos hechos o contextos y, para comprenderlos, nos vemos obligados a contarlos por medio de informes narrativos (Bolívar, 2002, p. 560), para el investigador en educación se hace indispensable allegar a la información presente en los actores educativos, lo cual indica escuchar de la voz de los participantes en el estudio, las vivencias, experiencias y relaciones relatadas o contadas de manera libre y espontánea.

> Para este enfoque, el caso tiene un claro límite físico, social o temporal que le confiere entidad. Posee una condición de objeto, más que de proceso. Tiene unos límites y unas

> partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico. El caso se considera como una totalidad única e integrada, en la que todo acontecimiento depende de esa totalidad, sin que haya que buscar nada fuera. Si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma. Todos los comportamientos, todas las conductas son inteligibles, desde este punto de vista (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2004, como se citó en Ceballos, 2012, p. 417)

En esta lógica, al referenciar conceptos y posibles campos de actuación del estudio dentro de la investigación cualitativa, es necesario mencionar, que el estudio de caso permite realizar un estudio sistemático, ordenado y serio en el contexto donde el caso tiene lugar, de tal manera que las experiencias de las maestras sobre el cómo enseñar la lectura y escritura inicial se convierte en el aspecto fundamental del caso. Dentro de este contexto, Martínez (2006), afirma:

> El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (p. 189).

De otro lado, el estudio de caso para efectos de la presente investigación tiene lugar desde el estudio de caso intrínseco, donde hace presencia el interés particular del investigador en conocer, aprender e interpretar el caso específico donde se presenta el problema educativo, a este propósito, es posible enunciar el estudio de caso intrínseco como:

> casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se

elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. (Álvarez y San Fabián, 2012, s.p).

También, Stake (1999), infiere y conceptualiza el estudio de caso intrínseco e instrumental de la siguiente manera, para lo cual, será este tipo de caso el que tenga fortaleza en el desarrollo metodológico del estudio sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura y permita interpretar los saberes pedagógicos de las maestras de la escuela rural, "(…) tenemos un interés intrínseco en el caso, (…), nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular" (Stake, 1999, p. 16). Como ejemplo, el estudio de caso intrínseco, remite al interés por develar lo no contado del caso de estudio, desde la descripción, como manera de allegar hacia construcciones de sentido lógico, preciso y claro de la realidad educativa materia de estudio.

Ahora bien, "las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso, pueden ser descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado" (López, 2013, p. 140), además, "(…) se puede resumir la clasificación de estudios de casos propuesta por Yin (1994) en: − Descriptivos, cuyo objetivo es analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real" (Castro, 2010, p. 38). En concordancia, para efectos del paradigma interpretativo, se presenta el enfoque cualitativo, que permite la descripción detallada del fenómeno y comprensión de la acción desde la voz viva de los participantes de la actividad educativa (maestros, estudiantes y comunidad), lo cual permite acercarse a la reflexión de los partícipes de los procesos de formación. El estudio de caso intrínseco no genera teoría, pero aporta hacia el análisis de la temática para sentar sus bases y poder

comprender el caso como fundamental en el área de la pedagogía como conocimiento de la educación.

3.3 Técnica e Instrumentos

Las técnicas investigativas hacen hincapié a los medios o formas que sirven para recolectar, recabar, recoger y analizar la información que va emanando el proceso de investigación. En este sentido, la técnica es el instrumento fundamental para encaminar el proceso de investigación, donde el investigador tiene la posibilidad de acercarse de manera real al hecho estudiado. De esta manera, el investigador tiene acceso a la información presente en la práctica de las maestras y puede hallarse en la realidad del aula, percibir los factores contextuales y además las reflexiones pedagógicas. La técnica no solo permite escuchar, ver y observar a los actores en el desarrollo de su diario pedagógico, sino que además aporta hacia formular nuevas preguntas y cuestiones que surgen con el contacto directo en el aula de clase de grado primero.

Observación:

La técnica de observación puede variar en un estudio, según su intención y finalidad para alcanzar el objetivo, es decir; como dato general, “la observación es la acción de detenerse reflexivamente frente a un fenómeno utilizando determinados métodos, cualitativos o cuantitativos, paramétricos o no paramétricos, para determinas características propias que permitan describirlo y posteriormente estudiarlo, comprenderlo y científicamente explicarlo (Iafrancesco, 1998, p. 147). La observación se ubica como una forma de mirar diferente, es una actividad humana que implica voluntad y conciencia para identificar la realidad que se desea observar.

Se pueden realizar entradas al aula, hacerlo fuera de ella, y tal vez no rescatar nada de interés o solas reproducciones sin sentido. Por tal caso, es conveniente usar la observación participante donde se implica analizar lo subjetivo, se presupone valorar la distancia social y cultural en dirección a aquello que se mira (Guasch, 1996). A esta apertura, según Iafrancesco (1998) la observación participante permite lograr una primera aproximación al fenómeno, lo que posibilita la exploración inicial (experiencia inicial) de los hechos, a través de la recolección de información primaria. A este propósito es válido decir que, la observación permite tomar y levantar notas y reflexiones en el proceso de visita del investigador en el aula. A partir de esta, tiene lugar e importancia el diario de campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), como herramienta para anotar, describir, enunciar aspectos de relación entre maestras y estudiantes. También, permite llevar la secuencia del fenómeno observado y delimitar hacia la existencia de aspectos contextuales de cada clase, según su ambientación y proceso desarrollado.

Entrevista:

La entrevista para el desarrollo del trabajo de investigación, tiene lugar como instrumento intencional preparado para proponer un diálogo con las maestras del grado primero en la escuela rural. En la entrevista se desarrolla el propósito de conocer las prácticas experienciales del profesado sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura en el grado primero, lo cual permite preguntar por aspectos del método, las estrategias propuestas por el docente, las realidades sociales y contextuales de la escuela nueva, las relaciones entre actores educativos y la representación personal del maestro sobre su quehacer diario como ejercicio pedagógico.

La entrevista es palabras de Deslauriers (2004) "*es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular*" (p. 33), de tal manera, entrevistar al docente se convierte en el pretexto lógico para significar sus experiencias

educativas, además es una forma consiente de valorar el saber propio y práctico que enseña. En claro que existen diversos tipos de entrevista desde la estructura y a profundidad, la semiestructurada y la no estructurada. Cada una de ellas, atiende a una finalidad que corresponde relacionalmente al objetivo de la investigación. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) se comprenden los tipos de entrevista así:

> En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una gula de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta (el instrumento prescribe que ítems se preguntaran y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una gula de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una gula general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (el o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems) (p. 597).

Para esta investigación se escogió la entrevista semiestructurada, donde se alude a la interacción social entre maestros, al intentar abstraer a través de preguntas planeadas y no planeadas el significado del lenguaje de los sujetos maestros y se atiene a la percepción de situaciones particulares de la enseñanza inicial. La entrevista al docente es un pilar de enclave para construir de la voz de los actores educativos los elementos actitudinales que enriquecen el ejercicio de enseñar en el contexto rural. El proceso de entrevistar a las maestras de la institución educativa Marco Fidel Suárez, se realizó antes de hacer el trabajo de observación participante, lo cual permitió corroborar las expresiones de las maestras en el ámbito aplicado en el aula. Se destaca

como importante la colaboración y buena disposición de las profesoras por aportar sus conocimientos y experiencias a este estudio.

3.4 Población y unidad de análisis.

La población de la presente investigación se compone por 16 docentes que laboran en los niveles de preescolar, básica primaria y media vocacional, específicamente en el contexto de la enseñanza rural, 1 rector y alrededor de 180 estudiantes de la Institución educativa Marco Fidel Suárez de San Jerónimo, Casabianca (Tolima). El estudio se desarrolla con una población de muestra de 5 docentes y 28 estudiantes de grado primero, adscritos a las cinco sedes anexas a la institución educativa. Los aspectos a tener en cuenta para la selección de maestras se catalogaron por la enseñanza de la lectoescritura en el contexto rural en donde se use la modalidad multigrado y prevalezca la escuela nueva rural. Además, se tuvo en cuenta la preocupación docente por mejorar los procesos de enseñanza inicial de la lectoescritura en el grado primero.

3.5 Análisis de la información. La codificación manual de los datos.

Para el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo a través de las entrevistas y las observaciones, se implementó la codificación manual de los datos, basada en Deslauriers (2004). Codificar de forma manual los datos es una actividad concreta y veraz. Pues es el investigador el encargado de dotar se sentido y rigurosidad el estudio. Inicialmente se transcribieron las informaciones de las entrevistas y las notas del diario de campo; luego de ello, se procedió a identificar los códigos o unidades de sentido por color, en este punto se usó además cintas de adhesivas de colores para escribir palabras clave y relación con autores. Es decir, se deconstruyeron los datos y se redujeron para hacerlos comprensibles y agrupables.

Los colores o códigos de selección circulan entre la percepción de las maestras sobre el método y su fundamentación teórica, el proceso de enseñanza en la escuela nueva, la relación entre actores educativos, la institución educativa y la realidad del aula de grado primero. Cabe señalar que durante la lectura de los códigos emergen otras categorías que se agruparon y codificaron como fue el caso de las características de los estudiantes o estilos cognitivos y la evaluación de los aprendizajes. Se acercan estos descriptores a la inducción, pues se basa en los hechos encontrados para gestar una posición general de los participantes.

Inicialmente se realizó un agrupamiento de los códigos o unidades de sentido de forma vertical en el material rayado y demarcado por colores. Posterior a esto, se dispuso a cortar y relacionar las informaciones extraídas en la conformación de una ficha horizontal para beneficiar la visión periférica, relacional y general de los códigos. Después se subrayaron las palabras clave de cada unidad de sentido para ubicar concurrencias, repitencias y disgresiones. Por último, se elaboraron redes semánticas para categorizar los datos en resultados y se dispuso a realizar la triangulación entre las entrevistas- la observación y autores para denotar relaciones y significaciones con autores que se convierten en los hallazgos y posteriores conclusiones de estudio.

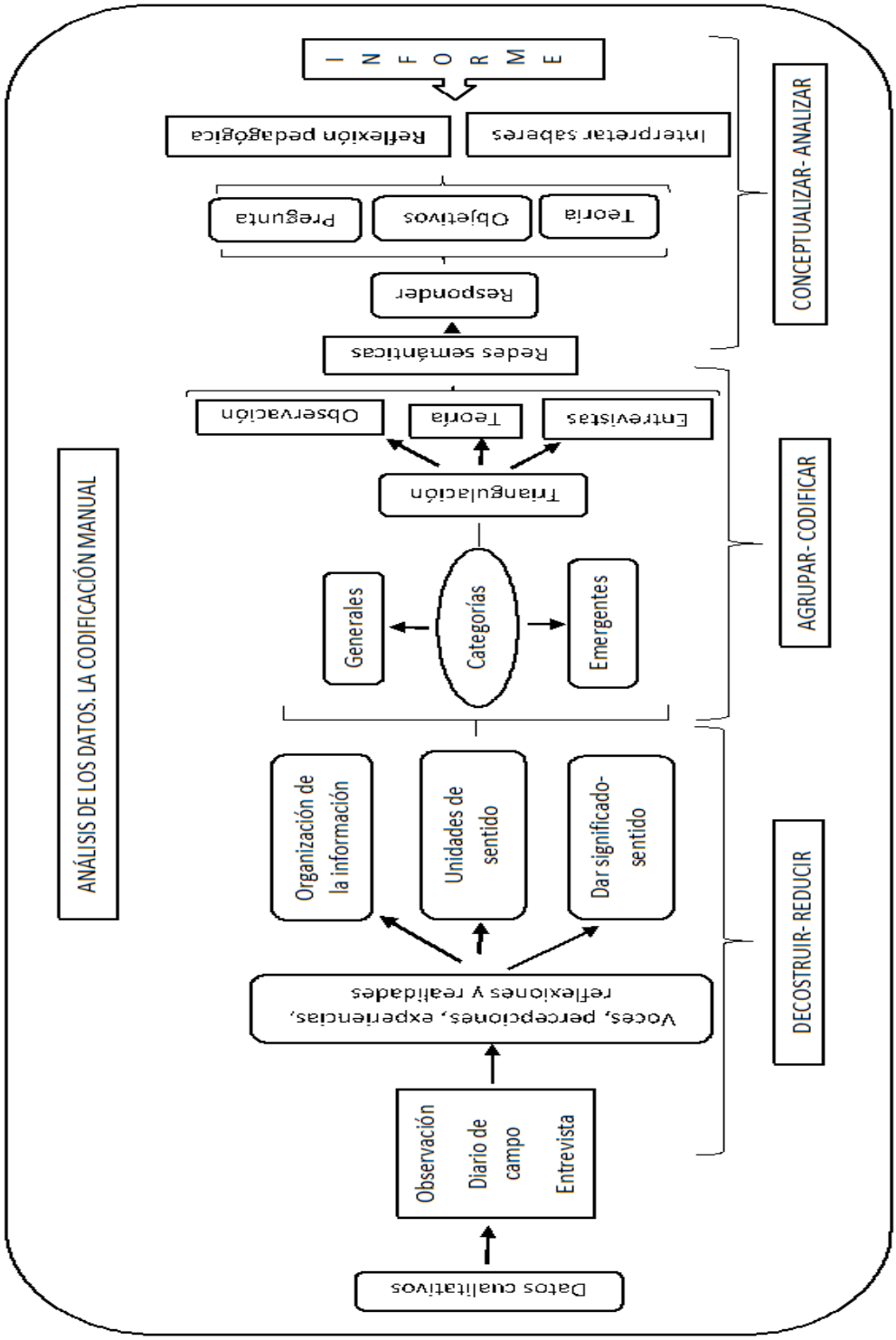

Figura 1. Análisis de datos. La codificación manual, basado en Deslauriers (2004). Elaboración propia.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Voces de maestras en la comprensión del concepto de lectura y escritura inicial

La enseñanza en la escuela rural, es encaminada, guiada y cualificada por la labor pedagógica del maestro. Acudir a la subjetividad de los maestros, es una de las necesidades que habita en la construcción de escenarios educativos para una enseñanza atenta a las realidades del aula y el contexto. En los diferentes escenarios el papel protagónico del maestro es lo que realmente le da esencia a una educación que piensa en la formación de seres humanos. Ahora bien, en el escenario rural el profesorado se encarga de liderar desde su formación pedagógica la construcción de seres integrales a través de la enseñanza inicial de la lectura y escritura, como un elemento fundamental para comprender las realidades abstractas que trae aprender; o la posibilidad de aprender "(…) unas de las principales destrezas que se adquieren en los primeros años de educación escolar" (Londoño; Jiménez; Gonzales y Solovieva, 2016, p. 98)

La precepción del docente[15], es una característica infaltable en la discusión para esbozar realidades del aula y de la escuela. Es por ello, que preguntar e indagar al maestro rural se convierte en un elemento primordial para comprender la meta educativa que se gesta en los diferentes escenarios. Desde allí, indicar un diálogo académico con los maestros de la escuela rural, es propicio para escuchar e interactuar con las expresiones que acercan a la experiencia de formar niños. Preguntar por el concepto, es intentar escudriñar en la experiencia práctica de la enseñanza del profesor; indagar por el concepto es recabar en la percepción del aprendizaje que demuestra

[15] Se ubica la percepción del docente, como una herramienta pedagógica para preguntar por la subjetividad educadora que tiene lugar a través de los sentidos a priori y lo experienciado en la actividad de enseñanza. Se habla entonces de las relaciones del aula y las experiencias formativas que emergen fuera del aula; la misma escuela y el contexto socioeducativo que rodea el educador.

rasgos en el niño o aprendiz; cuestionar al maestro por su concepto es indicar la señal enfocada que se gesta en el docente mientras éste enseña y hace de la enseñanza su diario pedagógico.

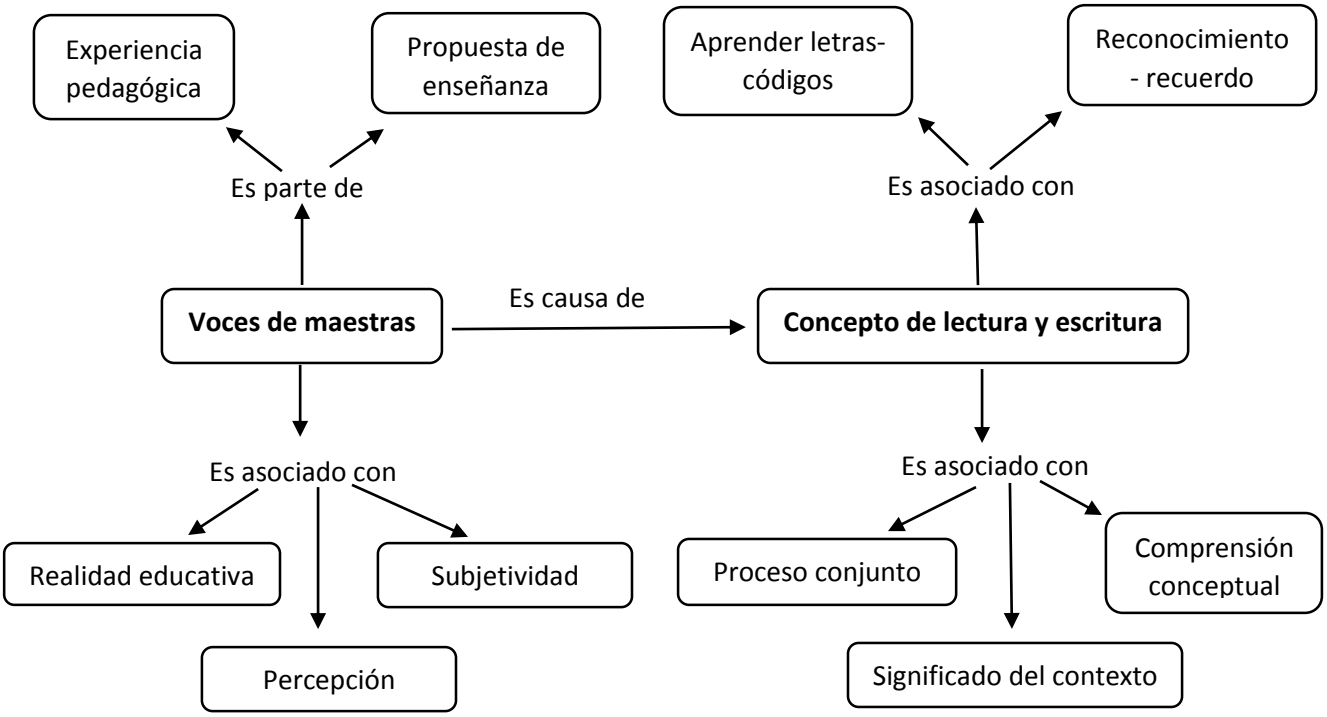

Figura 2. Voces de maestras en la comprensión del concepto de lectoescritura. Elaboración propia.

La red semántica se enlaza directamente con el pensamiento del docente; la forma en que representa la realidad del aprendizaje; la opinión sobre su apuesta pedagógica; los juicios presentes en el ejercicio de enseñanza y las ideas que sustentan la propuesta de educación; son los aspectos que permiten articular el acto de enseñar a leer y escribir en el grado primero. Estas presunciones conforman a grandes rasgos el concepto de lectura y escritura inicial. Para este caso, las maestras de la escuela rural, delimitan y se acercan a la comprensión subjetiva del concepto de lectura y escritura inicial, desde el ejercicio práctico de enseñanza que "(…) surge en el día a día de su quehacer educativo" (Buendía; Zambrano y Insuasty, 2018, p. 181)

En este orden de ideas, se percibe una dualidad y relación intrínseca entre lectura y escritura durante el proceso de enseñanza del lenguaje. Situación que posibilita hablar de lectura y escritura, como actividades conjuntas para enseñar y aprender. Es decir, se concibe como un proceso conjunto al enunciar, la lectoescritura[16]. Este presupuesto sienta sus bases en el ejercicio compartido de aprender tanto el sonido de las consonantes, la relación fonética de silabas, palabras y posterior articulación y escritura de oraciones y frases. Durante su enseñanza se combinan actividades tanto de lectura guiada como de escritura dirigida.

De otro lado, en la percepción preliminar del concepto de lectoescritura inicial de las maestras, éste se acerca al aprendizaje de las letras por parte del estudiante. Para clarificar, las maestras comprenden que la actividad ocurre desde el reconocimiento de las primeras letras, el hecho de decodificarlas, pronunciarlas y escribirlas resaltado la forma fonética. "De este modo, se han simplificado las prácticas de la lectura y la escritura a la oralización de signos lingüísticos (enfoque lingüístico) o la interpretación del texto a partir de las habilidades cognitivas del lector (enfoque psicolingüístico)" (Gamboa; Muñoz y Vargas, 2016, p. 55). Pero luego, el proceso da lugar a concebir en un proceso conjunto como se dijo anteriormente.

Con el trabajo en la clase, donde se halla prelación entre la identificación de la estructura morfológica de cada letras como estrategia de repaso o recuerdo y su posterior articulación y usos de lectura o según Londoño; Jiménez; González y Solovieva (2016) "(…) el reconocimiento y dominio de las estructuras sonoras de la lengua de manera consciente (…) y (…) el reconocimiento gnósico de los grafemas", se sitúa la actividad de enseñanza, en la comprensión de imágenes,

[16] El término lectoescritura, presenta una representación académica y ampliamente estudiada desde la concepción de literacidad (Cassany, 2006) en el contexto inglés (Literacy); según Gamboa; Muñoz y Vargas (2016) "Con la aparición del vocablo inglés se amplía el enfoque de la lectura y escritura al proceso de construcción acorde con los usos sociales, pues la escritura no se reduce a la interpretación y producción de marcas gráficas, sino que la cultura de lo escrito está presente en la vida diaria del ser humano" (p. 55).

situaciones gráficas y el sentido de las mismas palabras que permiten la comprensión de una oración corta con sentido.

Los docentes cuando enseñan a comprender el mundo desde el aprendizaje de la lectura y escritura, se acercan al estudiante con la firme intención de enseñarle a pensar y expresar de forma lógica ese pensamiento que pueden aprender los niños y cualquier persona. Enseñar a pensar, expresar y reaccionar al hacer uso del lenguaje, es un desafío que cobija al estudiante, por ser el primer implicado en la tarea de aprender, pero también, aguarda al maestro, pues de sus enseñanzas se aprende a comprender e interpretar el mundo de palabras que conforman la realidad. De esta forma, se puede pensar en "(…) comprender el acto de leer y escribir como una práctica cultural, con ello se reconoce la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad" (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016, p. 56).

El contexto próximo, la realidad misma donde habita el niño de grado primero, es la fuente privilegiada para encaminar el uso del lenguaje en los estudiantes que aprenden a leer. Entonces es el contexto y la realidad del estudiante, las dos escenas donde el niño encuentra utilidad y practicidad a los aprendizajes que tienen lugar entre planas, dictados, transcripciones y juegos para aprender unas letras y sus diferentes usos en la escritura y lectura de palabras. A este acontecimiento, las docentes rurales subjetivan y confieren que en la enseñanza inicial de las letras habita la necesidad de educar al estudiante hacia la comprensión de su contexto y realidad próxima. En pocas palabras el concepto gravita en la interpretación y comprensión del contexto y realidad que vive el niño de grado primero, y dicha comprensión se puede encaminar desde el conocimiento de las mismas letras al intentar leer y escribir. Es allí, donde a través de la lectura y escritura puede interpretar el mundo, reconocer los componentes del contexto y comprender las situaciones en las que el lenguaje tiene lugar.

Por último, desde la experiencia pedagógica del docente rural, el concepto circula en despertar en el aprendiz, el uso agradable y espontaneo del lenguaje. Para este caso, se habla aquí de realizar un proceso conjunto entre maestro- estudiante, que le permita al niño hacer uso de sus aprendizajes de forma libre, autónoma; pero donde se destaque el agrado por expresar sentimientos y emociones desde la percepción del estudiante. En consecuencia, se espera que el estudiante que cursa el grado primero, pueda expresar sus pensamientos e ideas desde su propio conocimiento; entonces el maestro cumple con la función de dar a conocer y enseñar a utilizar, pero en la relación estrecha entre maestro- estudiante se gesta el educar con el lenguaje escrito. Y es en este aspecto, en el educar, donde se transforma la enseñanza de letras, sonidos y actividades prácticas, para hablar de formación humana posible en la escuela rural e in situ en los niños de grado primero.

4.2 El proceso lectoescritor en la escuela rural, desde la percepción docente

En el transcurrir de la actividad pedagógica, la escuela convive con diversos factores que hacen del proceso escolar un evento cargado de dinamismos y relaciones sociales. Dichas relaciones ayudan a pensar en la posibilidad de una educación para las generaciones allegadas a la escuela. La comunidad educativa[17]como red de relaciones sociales, contribuye a enriquecer los procesos pedagógicos que ocurren en el aula. A primera vista pareciera que el maestro es el único encargado y pilar fundamental de orientar, ordenar y preparar la actividad educativa que luego se convertirá en aprendizajes. Pero como es natural, la escuela está cualificada por la presencia del estudiante, en el cual, la enseñanza y el proceso pedagógico encuentran sentido.

En los escenarios donde la escuela habita, el trabajo pedagógico que se comparte entre docentes y estudiantes, hace que la misma escuela adquiera sentido e importancia para el aprendiz.

[17] Entiéndase “comunidad educativa” como el compendio de: docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general de conforman las redes sociales de la escuela.

Pues no se refiere en esta lógica, al escenario arquitectónico como tal, sino al significado propio que le atribuye el estudiante y el maestro. Cabe señalar entonces, que se trata de la realidad de aprender y enseñar que ocurre en la escuela como lugar. De la voz activa y enunciativa de las maestras rurales, se ubica la percepción[18] del proceso lectoescritor en la escuela rural. Se atiende aquí, a la experiencia del educador, como fuente de conocimiento de la realidad que se abstrae en el proceso de educación que articula su actividad profesional.

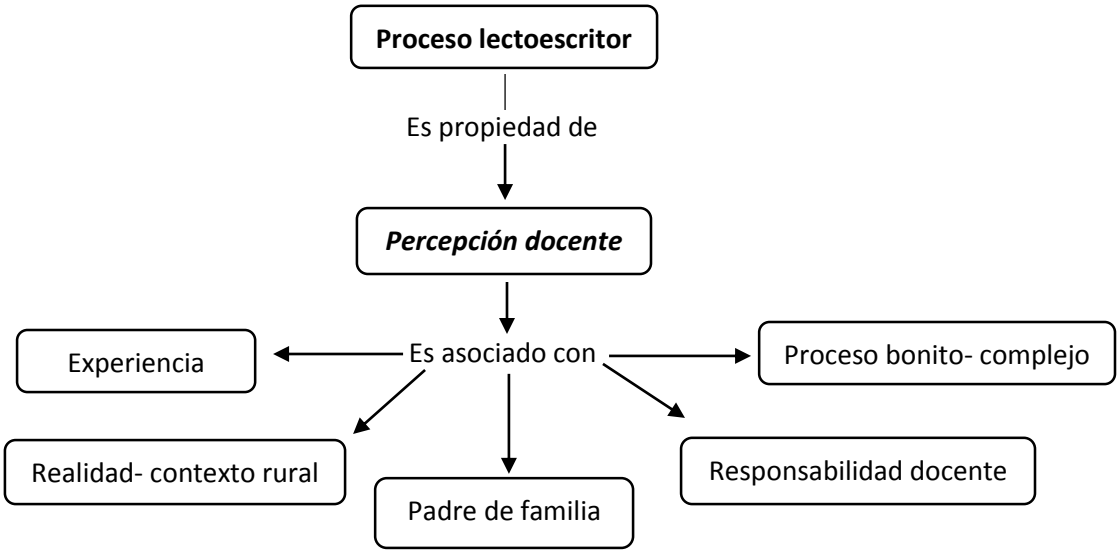

Figura 3. El proceso lectoescritor en la escuela rural. Elaboración propia

La anterior red presenta las relaciones que habitan en la experiencia de enseñanza. En la escuela rural, las maestras encuentran relaciones pedagógicas con el proceso de enseñar a leer y escribir. Inicialmente le confieren el calificativo de un proceso pedagógico bonito. Bonito, al expresar que colabora en el desarrollo natural del niño. Pues una primera aproximación indica que, es el niño quien aporta una actitud positiva para aprender. Añádase a esta expresión, un precedente; al comprender que los niños llegan a la escuela con toda la ilusión de aprender, experimentar y

[18] Un ejemplo de la percepción lo relacionan Ansión y Villacorta (2004), y para efectos de este estudio es oportuno mencionar que "la percepción de los docentes (…) ha hecho que se enfrenten a una nueva concepción de aprendizaje y, por tanto, a una nueva concepción de la acción pedagógica (…)" (Macavilca,2004, p. 298 En Ansión y Villacorta, 2004).

conocer. Y en la escuela, los niños encuentran la posibilidad de hacer éstos sueños realidad, expresa una maestra. En este sentido, se presupone que la escuela se identifica y ubica como un lugar dinámico en las relaciones pedagógicas de enseñanza- aprendizaje; al observar que la escuela nueva aporta a formar y educar desde la realidad del mismo estudiante.

De igual modo, se asevera desde la experiencia de las maestras, que lo fundamental en el primer ciclo[19] es aprender a leer y escribir. Además, se denota la preexistencia de saberes o conocimientos en el estudiante, producto del trabajo educativo en el año anterior. Es claro que el grado primero se antecede por el preescolar; el cual aporta elementos básicos como la exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura (MEN, 2017, p. 39). Las actividades rectoras[20] desarrolladas en el grado preescolar, para algunas maestras hacen parte del conocimiento previo de las letras para articular el proceso de enseñar a leer y escribir en el grado primero.

Una segunda entrada, recabada de la percepción de las maestras, deja entre ver la ausencia de material didáctico y espacios pedagógicos acordes, que permitan hablar de una apuesta por la calidad de la educación en la enseñanza rural. Touriñán (2018), afirma que "la calidad de educación es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan" (p. 45). Dentro de este contexto, Zabalza (2001), aporta y atribuye: "(…) la calidad vinculada a aquel tipo de proceso que obtiene buenos resultados (…)" (p. 33), es claro que, durante el desarrollo de la práctica educativa, es necesario contar con los elementos didácticos y

[19] En las orientaciones de la escuela nueva, se comprende el trabajo educativo por ciclos. Siendo los grados preescolar, primero y segundo (0º, 1º y 2º) el ciclo 1 y los grados tercero, cuarto y quinto (3º, 4º y 5º) el ciclo 2. Este factor descriptivo aplica en la educación básica rural.

[20] Las actividades rectoras hacen parte de los referentes técnicos para la educación inicial desde el año 2014. Esta información puede ser consultada en https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-341880.html

espacios formativos, en los cuales el estudiante pueda interactuar con el conocimiento y de la misma manera el maestro, se sienta cómodo en la realización de su actividad.

Expresiones y sentimientos del docente rural, esperan ser escuchados en los escenarios de construcción educativa, con la intención de develar aspectos prácticos de la actividad diaria del docente rural. Es así que, se siente la ausencia de la tecnología en el aula de clase, como estrategia de enseñanza y posibilidad de aprendizaje. La tecnología ofrece al maestro diversidad de herramientas para acercar el estudiante al conocimiento, pero también, le ofrece la oportunidad de actualizarse y capacitarse, cuestión que enriquece su práctica de aula. Es oportuno mencionar que las docentes desde su intención realizan la decoración del aula de clase, con actividades artísticas; para hacer de la misma aula de clase un escenario agradable para el estudiante. Con sano criterio se dilucidan aspectos fruto de la observación del aula, en las diferentes sedes donde se enseña a leer y escribir.

Las situaciones que vive la maestra rural, hacen pensar en la posibilidad de buscar aliados en el proceso educativo. En este caso, se inmiscuye el padre de familia, como un actor privilegiado para colaborar y ayudar al niño a aprender a leer y escribir. Mora, Galán y López (2016), demuestran que "(…) el papel de la familia —cuando los hijos cursan el primer curso de Educación Primaria— es fundamental para aprovechar un momento tan importante en su aprendizaje lector (…)" (p. 18). De acuerdo con esto, se encuentra un evento que causa desilusión en lo que se espera que el docente rural pueda encontrar en el padre de familia.

De modo que el problema se agudiza, pues las docentes rurales afirman que se carece de apoyo, compromiso, tiempo, preocupación y poca colaboración del padre de familia para con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos. El caso es preocupante pues la visión es generalizadora en las cinco maestras entrevistadas. Producto de la preocupación de las docentes

sobre el papel pasivo que cumple el padre de familia en el proceso lectoescritor; se identifica el mismo proceso como complejo. Entre otros factores, el proceso se hace complejo por los recursos y materiales de aprendizaje que necesita el niño. Argumentan las maestras que en muchas ocasiones llegan estudiantes sin los elementos básicos[21] y en otros, las tareas[22] no se realizan. El acompañamiento pasivo del padre de familia limita y fluctúa en el buen desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes.

4.2.1 El trabajo de aula. Un docente, varios grupos

La educación Colombiana, ha pensado en la posibilidad de la enseñanza rural desde la escuela multigrado[23], la cual tiene una correspondencia íntima con las bases teóricas y metodológicas en la escuela nueva. El MEN (2010), define la escuela nueva al enunciarla así:

> La Escuela Nueva es componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia (p. 8).

[21] Las maestras, identifican elementos básicos para el desarrollo de las actividades de clase tales como: Lápiz, borrador, tajalápiz, colores, pegante, tijeras y papel de colores. Esta situación se vive en general en el área rural, se ha llegado al caso, donde el docente aporta gran cantidad de material didáctico para la realización de actividades de clase en las cuales los niños aprenden.

[22] Se entiende en este apartado la tarea, como un evento práctico de lo que se aprende en el aula de clase. Regularmente las tareas se dejan para la casa y se espera la colaboración del padre de familia en la realización de las mismas.

[23] Cf. Vargas (2003), la autora expresa la esencia de la escuela multigrado en el contexto de América latina y expone las diferencias y características de la escuela unitaria y las escuelas con sesiones multigrado (p.10).

En este mismo orden, la escuela multigrado, es un tipo de escuela donde el profesor enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (Vargas, 2003). De acuerdo con esto, en las escuelas rurales se cuenta con la presencia de un solo docente, para la ardua labor de enseñanza a diferentes grupos en una misma aula. Hablar del trabajo de aula, remite indiscutiblemente a indagar la actividad práctica del maestro. En los escenarios rurales, es común para el maestro atender a los grados comprendidos entre el preescolar hasta quinto de primaria, en un mismo espacio, o una misma aula. Cabe mencionar, que, en muchas sedes educativas del ámbito rural, sólo se cuenta con un aula adecuada para la enseñanza; pues la capacidad de población estudiantil conviene a hacer uso de un solo espacio. Esto es una realidad en los ambientes rurales; Gómez y Velasco (2017), se relacionan al expresar que,

> Es posible que muchos profesores se hagan cargo de más estudiantes de los que deberían, y se vean en la necesidad de planificar clases para varios cursos, porque son profesores generalistas que deben trabajar todas las áreas durante un mismo periodo escolar. Lo anterior muestra una realidad de país: una realidad en la que el Estado espera los mismos resultados de todos los profesores y estudiantes cuando no todos están igualmente preparados para afrontar los retos. (p. 278)

El trabajo pedagógico del docente, en una sola aula y con varios grupos al mismo tiempo, transforma la actividad de enseñanza y cualifica la labor misma de enseñanza. Esta iniciativa lleva a preguntar por el cómo se desarrollan las actividades de enseñanza y cómo es la recepción del aprendizaje por parte del estudiante. Esto lleva a concretar la visualización y visita del espacio práctico de enseñanza. El espacio donde se transforma el aula en un espacio de relaciones para aprender. Ahora bien, fruto de la visita al aula y de escuchar la voz de las maestras rurales, es posible expresar la manera singular y ordenada como cada maestra inicia su actividad. La oración

general y una actividad dinámica donde se involucra a todos los estudiantes, es la apertura a la formación.

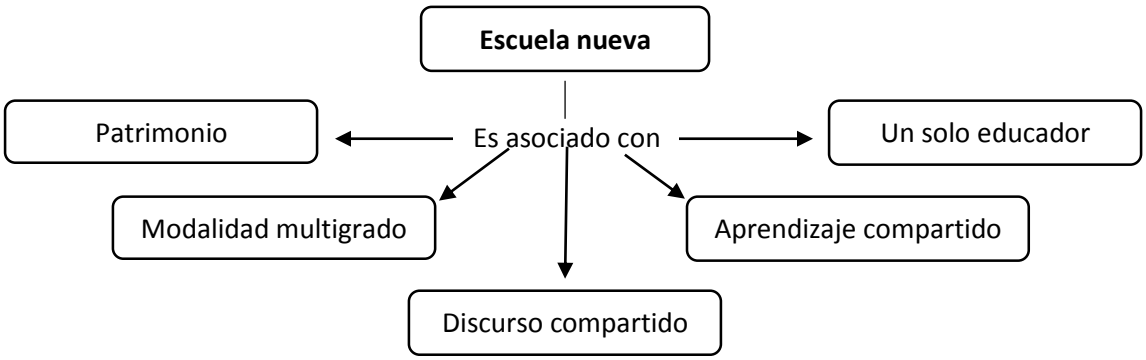

Figura 4. El trabajo de aula en la escuela nueva. Elaboración propia.

Los términos y conceptos descritos en la red de significado, dejan entre ver la realidad educativa que circula la escuela nueva y el contexto rural de enseñanza entre maestras- y estudiantes. Los estudiantes y las maestras acuerdan[24] el trabajo a realizar. En este tiempo, la maestra toma la vocería y orienta la actividad de clase. Primero, se presentan las actividades pedagógicas a los grados superiores; principalmente tercero, cuarto y quinto. Seguidamente, las maestras se disponen al trabajo personalizado con los niños de grado primero. Esta situación permite revelar una visión general de las maestras, al expresar que el grado primero requiere de mucha atención por parte del maestro. Mientras las maestras trabajan con los grados del primer ciclo, están al pendiente de aclarar dudas, revisar el avance y desarrollo de las actividades prácticas de los grupos que tienen trabajo independiente. Corrigen, repasan y valoran el trabajo individual de los niños que aprenden a leer y escribir. Esto quiere decir, que se aborda el trabajo de enseñanza

[24] El acuerdo en este sentido, implica el pacto o tratado realizado por estudiantes y maestras para iniciar la actividad educativa. De otro lado, el acuerdo en el escenario pedagógico, infiere la responsabilidad, compromisos y obligaciones de los actores educativos.

desde la actividad de cercanía grupal, pero en cuanto al trabajo de aprendizaje se rescata la parte individual, con lo cual la docente puede valorar el aprendizaje del mismo.

Para algunas maestras el trabajo pedagógico de la escuela nueva es algo complejo, por las cualidades y características de los niños. De la expresión de las profesoras, se interpreta la intención de colaborar al desarrollo cognitivo y de valores en cada estudiante. Es valioso mencionar la capacidad de atención que requiere un docente rural para abordar diversas temáticas a distintos grupos en un mismo periodo de tiempo. Pero es oportuno aclarar, que las temáticas de clase son relacionales y se trabaja una misma área por cada ciclo. Aun así, se destaca en la observación, una intención positiva de las maestras por enseñar y acompañar a los niños de grado primero en su proceso. Se puede afirmar que este grado goza de mayor atención en cuanto a la presencia del docente.

Una cualidad del proceso pedagógico, de valorar a la escuela nueva desde la visión de las maestras; atiende a pensar que cuando el maestro hace uso del discurso pedagógico, o la explicación en los gados superiores, los niños de los grados inferiores realizan escucha activa; es decir, los estudiantes comparten la experiencia de escuchar y aprender de lo escuchado, desde la intención del docente y de los compañeros. De igual manera, el trabajo que se realiza con los niños del primer ciclo, permite a los estudiantes de grados superiores aclarar dudas, recordar, llenar vacíos y reforzar sus actividades de aprendizaje. Estas consideraciones fundamentan que el trabajo de enseñar en la escuela rural, posee actividades dinámicas inmersas que aún no se han destacado, pues se cree que son relacionales a la experiencia pedagógica del docente.

4.2.2 La reflexión del docente rural. Entre el enseñar y educar

El ejercicio de la docencia, en sus diferentes campos de aplicación permite al educador tomar una visión crítica de su labor. Desde este enunciado, los docentes de la parte rural, no son ajenos a reflexionar sobre sus procesos de enseñanza. La idea que se argumenta sienta sus precedentes, en la capacidad crítica del maestro para reflexionar sobre su quehacer pedagógico en la escuela; Touriñán (2018) entiende, a su vez,

> (…) con mirada pedagógica especializada, sabemos establecer la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en cada intervención pedagógica ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención, de manera que actuamos intencionalmente distinguiendo conocer, enseñar y educar (p. 39)

Llegado a este punto, se halla una relación estrecha con el proceso lectoescritor de la escuela rural. Las docentes del ámbito rural, son cocientes de preguntarse por las fallas, vacíos y dificultades que se presentan cuando enseñan al niño y éste no aprende como se espera. Ésta es una expresión relacional, la cual permite que las maestras tiendan a analizar y autoevaluarse a conciencia sobre su manera de enseñar.

> Así, la pedagogía invita a que el maestro ejerza dicha reflexión como modo de habitar la pregunta sobre su ser en acción. Una actitud interpelante que le permite alcanzar conciencia intencional sobre su quehacer, creencias y concepciones heredadas para crear, renovar y afianzar los fundamentos y propósitos que guían su práctica educativa. (Espinel y Heredia, 2017, p. 18)

Es claro encontrar, en la expresión del docente rural. Es el mismo profesor quien puede visualizar sus fallas y errores; a lo cual infieren en la necesidad de auto capacitarse y potenciar su

actividad pedagógica. No es de olvidar, que de la actividad diaria de enseñanza surgen y emergen diversas problemáticas que no solo responsabilizan al docente. Pero si, se es concreto en relacionar que el único que entiende la problemática y tiene la posibilidad de solucionarla es el mismo docente. Lo cierto es que, es oportuno valorar la subjetividad[25] del maestro rural, al reflexionar sobre sus actividades de enseñanza y más aún cuando no se evidencia, el alcance de metas educativas en los estudiantes.

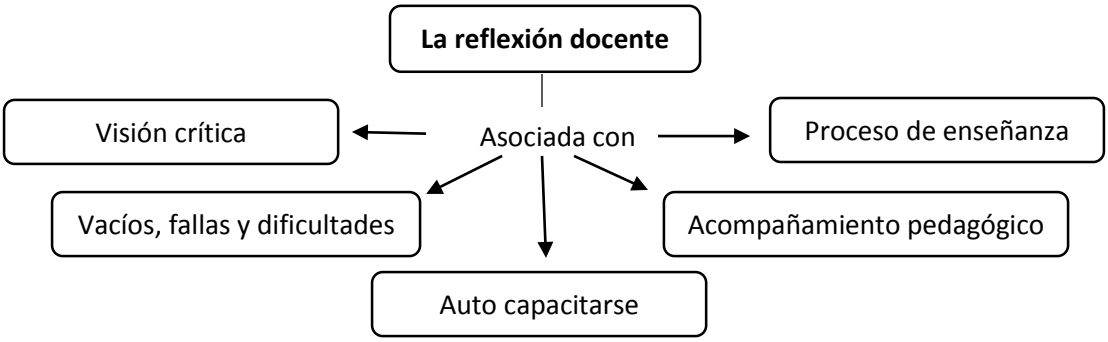

Figura 5. Elementos constitutivos de la reflexión del docente rural. Elaboración propia.

El asocio de sentido que circula en la expresión gráfica es la realidad vivida por la maestra rural. Es así que, durante la enseñanza inicial de la lectoescritura, las docentes rurales son claras al mencionar que un evento fundamental y que permite a los niños aprender a leer y escribir, es el acompañamiento pedagógico[26]. No cabe duda, de la acción planeada y organizada del docente se aprende y se educa. Por un lado, se encuentra que el docente crea conciencia para que los niños aprenden las letras; esto se puede pensar desde la intención y compromiso del mismo maestro. Es así que, para los niños de grado primero es fundamental su profesor. A este aspecto, aporta Salgado (2014):

[25] Cf. Espinel y Heredia (2017) "La práctica pedagógica, en cuanto práctica, conduce a la constitución de sujetos (subjetivación), tanto pedagógicos como pedagogizados" (p. 19).

[26] Un buen ejemplo del concepto de acompañamiento pedagógico, se encuentra en Moyano y Planella (2011).

> El aprendizaje de la escritura, en cambio, es una de las responsabilidades ineludibles que nuestra sociedad ha delegado en los educadores, precisamente porque la adquisición de la lectura y escritura requiere de la intervención premeditada y consciente del adulto experto, sin la cual se vería seriamente dificultada. (p. 13)

Los aprendices iniciales de la lectoescritura, en el profesor encuentran el profesional capacitado para guiar, orientar y acompañar su proceso de aprendizaje. Un dato importante que se valora entre líneas, es que no solo se enseñan letras y formas de comprender las palabras; se percibe una intención por educar (Touriñán, 2013) con la lectoescritura. Paralelamente se enseñan formas de uso del lenguaje oral y escrito, pero en esta enseñanza habita la educación en valores y relaciones humanas que hacen de la enseñanza rural, una posibilidad de educación.

4.2.3 ¿Cómo se vive la planeación institucional y la evaluación de los aprendizajes?

Son muchos los factores que intervienen en la enseñanza en los diferentes ciclos. Realmente la labor del maestro se halla ubicada en un escenario que puede variar según las características de la población. Lo importante para este caso, es valorar la vivencia del docente rural desde la planeación de saberes y la evaluación de los mismos, al comprender el PEI y las orientaciones institucionales. Por lo tanto, se parte de inmiscuirse en la percepción y aplicación de la propuesta educativa que se ve encaminada desde la institución educativa Marco Fidel Suarez. Es claro mencionar que dicha propuesta es articulada, preparada, planeada y visionada por las mismas maestras que aportaron sus experiencias al estudio.

> La actuación del profesor y de los estudiantes en el aula se basa en la planificación que aquel ha hecho para su trabajo (su plan de aula). En principio, el plan de aula del

profesor debe estar fundamentado y ser coherente con el plan de área de la institución. (Gómez y Velasco, 2017, p. 265)

En este caso, las docentes de las sedes rurales, expresan falencias de diversa índole en la planeación curricular propuesta por la institución educativa. Se piensa en este evento, con los calificativos de: un caos, desorden, poca orientación, proceso deficiente. Se intenta expresar en su gran mayoría la ausencia de un proceso sistemático y continuo que permite al maestro ubicarse en la enseñanza inicial del lenguaje; para luego encaminar esos aprendizajes en sus diferentes niveles y comprensiones donde el lenguaje tiene lugar. En la respuesta de una maestra, se rescata la visión estructurada y planeada desde el trabajo pedagógico del grado primero, con los aportes de la red PACAFAL[27]. La maestra es clara en afirmar que los docentes de la institución están articulados a la red y esta les aporta elementos dinámicos que colaboran y guían su práctica de enseñanza de la lectoescritura inicial.

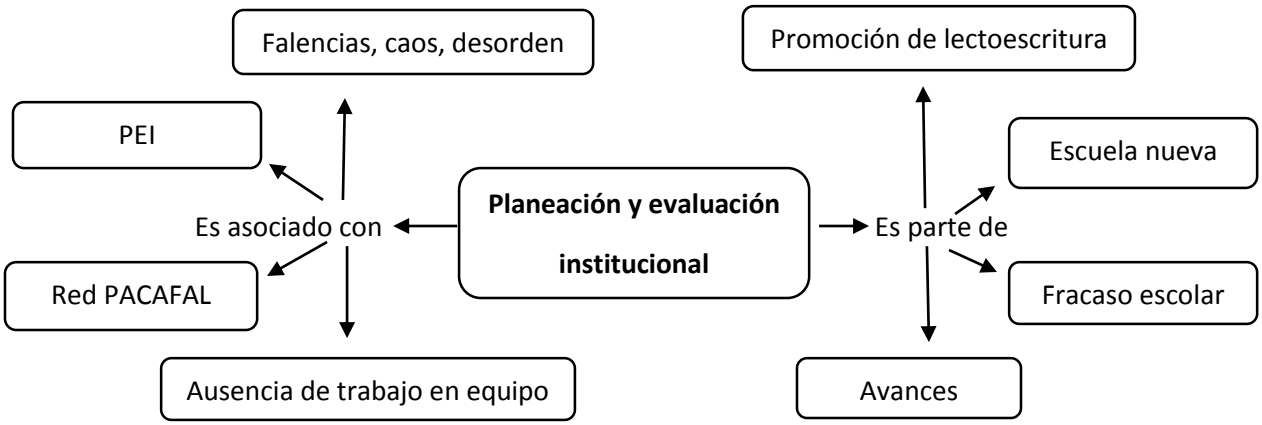

Figura 6. La planeación y evaluación del aprendizaje. Elaboración propia.

[27] La red PACAFAL, desde la intención de trabajo pedagógico entre maestros ha elaborado material didáctico que colabora en la práctica pedagógica de los maestros rurales. Este material puede ser consultado a través de la página https://pacafal.wixsite.com/ (contraseña: PACAFAL25388) o se puede solicitar información a través del correo electrónico: pacafal@gmail.com

La propuesta curricular de la institución educativa Marco Fidel Suárez, se percibe a primera vista como un proceso incompleto, falto de construcción y diálogo colectivo entre maestros (Arciniegas, 2018). Aquí se deja entre ver, la ausencia de trabajo conjunto entre el cuerpo docente y el directivo docente para articular una propuesta de enseñanza a la línea de planeación del PEI[28], es decir se halla difusa y con mala percepción. De otro lado, en el trabajo de observación se pudo abstraer que las maestras usan de manera eficiente los aportes metodológicos y las guías didácticas de la red PACAFAL, para la enseñanza de la lectura y escritura. Entonces se halla prelación por este aporte metodológico, pero en virtud del interrogante, se destaca las falencias curriculares de la institución educativa.

En cuanto a la evaluación[29] se refiere, la constancia de respuestas en la entrevista, da cuenta de identificar que para algunas profesoras es vital que los estudiantes de grado primero aprendan a leer y escribir al finalizar el año lectivo; de esta manera el trabajo con la metodología de escuela nueva se puede realizar desde el grado segundo. Desde otro punto de vista, se entiende el proceso de promoción ligado a los avances de los estudiantes. En este apartado, algunas maestras encuentran que durante el proceso de aprendizaje del primer ciclo el estudiante debe alcanzar el manejo del lenguaje escrito y oral. Sin embargo, argumentan que muchos estudiantes son promovidos al grado segundo o tercero con serias falencias en el proceso lectoescritor, y en el mismo proceso del primer ciclo se refuerza y llenan vacíos. Actividades que le permiten al estudiante aprender a leer y escribir.

[28] Cf. "El PEI es uno de los requisitos que impone la normativa curricular colombiana, que también indica que el Estado debe producir unos documentos que sirvan de lineamientos para las prácticas curriculares de la institución y de los profesores" (MEN, 1994).
[29] Un ejemplo de la evaluación de la lectura y escritura inicial se puede encontrar en Guzmán (2017).

Esta comprensión del avance en el primer ciclo, no es compartido gemelamente por todas las maestras, entonces se presenta el fracaso escolar o la reprobación del grado primero. Además, las docentes son conscientes que fruto de un buen proceso de aprendizaje en el grado primero, se puede obtener un buen proceso académico en los grados siguientes.

> En este orden de ideas, se asumiría además que a cada grado escolar le corresponde un particular nivel de desarrollo con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual lleva a esperar un resultado homogéneo en los estudiantes. Esta creencia vendría acompañada de otra, que llevaría a sustentar que, al no darse los desarrollos esperados en los grados anteriores, resultaría inevitable reconocer que quienes no los alcanzaron estarían condenados a la presencia de problemas en el aprendizaje y por consiguiente al fracaso escolar. (Guzmán, 2017. p. 116)

En síntesis, se entiende el grado primero como fundamental, no solo por aprender el lenguaje escrito, sino como posibilidad formativa para los demás ciclos y grados de formación.

4.3 Las actividades pedagógicas una expresión del saber práctico[30]

En la actividad de enseñanza, la actividad práctica es aquella que identifica el campo de actuación donde el aprendizaje puede darse. A este propósito, cabe incluir las actividades educativas como una expresión fiel del saber práctico (Zuluaga 1999; Herrera, 2015; Vezub, 2016; Sánchez y González, 2016; Herrera y Martínez, 2018; Guevara, 2018;) del docente rural. Es claro, que cada intención de enseñanza se enmarca en un estilo propio del educador (Rincón y Hederich, 2012; Hederich, 2013; Hederich y Camargo, 2015; González y Pino, 2016). Ante esta situación, es viable escuchar, observar y preguntar la actividad pedagógica de las maestras rurales que enseñan a leer y escribir. A continuación, se expone la propuesta pedagógica de enseñanza inicial de la lectoescritura por parte de las maestras rurales.

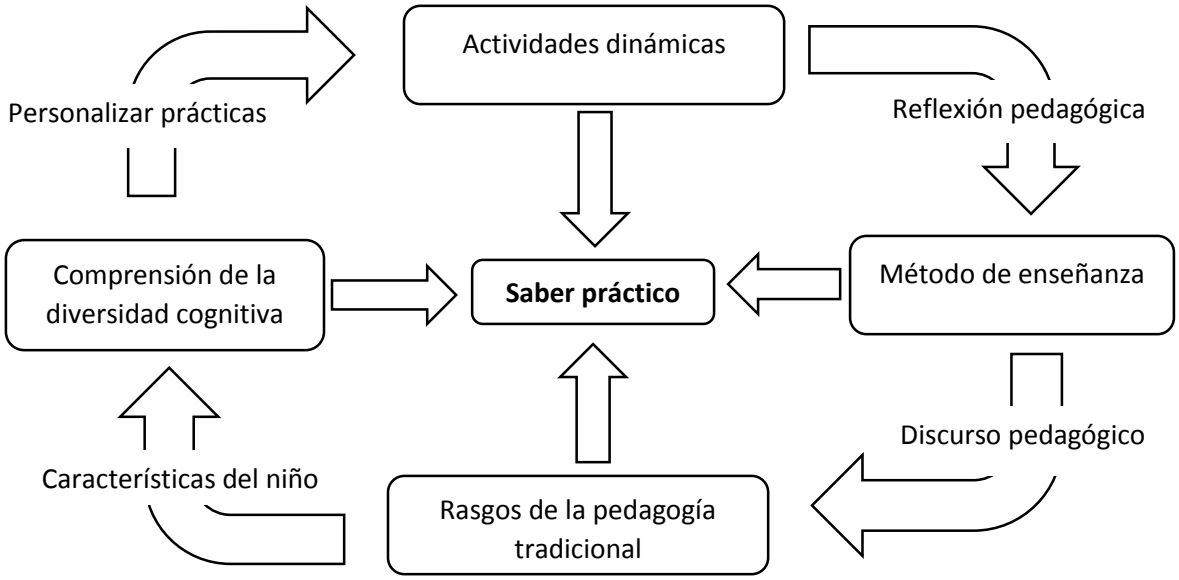

Figura 7. La constitución del saber práctico en el escenario rural. Elaboración propia.

[30] Cf. Herrera y Martínez (2018).

4.3.1 Actividades dinámicas[31] de la maestra rural

Se puede hablar de actividades dinámicas para enseñar a leer y escribir, desde la determinación pedagógica del maestro, las cuales permiten al estudiante aprender el uso del lenguaje. En la experiencia pedagógica de enseñanza de las maestras es posible rescatar diversas estrategias y recursos didácticos que refieren al aprendizaje del lenguaje escrito y oral por parte de los estudiantes del grado primero. Para iniciar este apartado, se incluye la actitud de enseñanza de las maestras, desde la vocación y pasión por el acto educativo; según Contreras y Ramírez (2013), "es un saber que no renuncia a la razón, pero que la irriga con sensibilidades, sentimientos y sentidos" (p. 6). Sentir y comprender las dificultades, obstáculos y necesidades del estudiante en el proceso, marca la diferencia entre instruir y educar (Touriñán, 2013). En relación, el docente que comprende las deficiencias del estudiante, infiere las deficiencias de su apuesta pedagógica.

Los retrocesos, vacíos o pocos avances, dan sentido a que entre maestro y estudiante se entable un diálogo. Se expresa entonces, en las maestras la actitud de diálogo, acuerdo y conversación para identificar los gustos y fortalezas de los estudiantes. El significado de dialogar con el estudiante, da espacio para que, en la clase, la maestra exprese el significado de palabras, el significado de verbos y pronombres en las oraciones que se trabajan como ejemplo. Este evento se identifica como un aspecto importante porque transforma el enseñar letras de carácter genérico y se atribuye a su sentido y significado. Ante esta apertura, se infiere la conciencia fonológica (Sarte; Celis; Roa y Luengas, 2017; Muñoz y Melenge, 2017; González; Cuetos; López y Villar, 2017) y "(…) sería importante analizar de manera combinada el papel de la memoria, del conocimiento del

[31] Entiéndase las actividades dinámicas como el conjunto de actividades pedagógicas que permiten al aprendizaje inicial de la lectoescritura, desde la experiencia de enseñanza de las maestras rurales.

vocabulario, de las habilidades gramaticales y de las estrategias de comprensión oral y lectora" (González, Cuetos, López y Villar, 2017, p. 173).

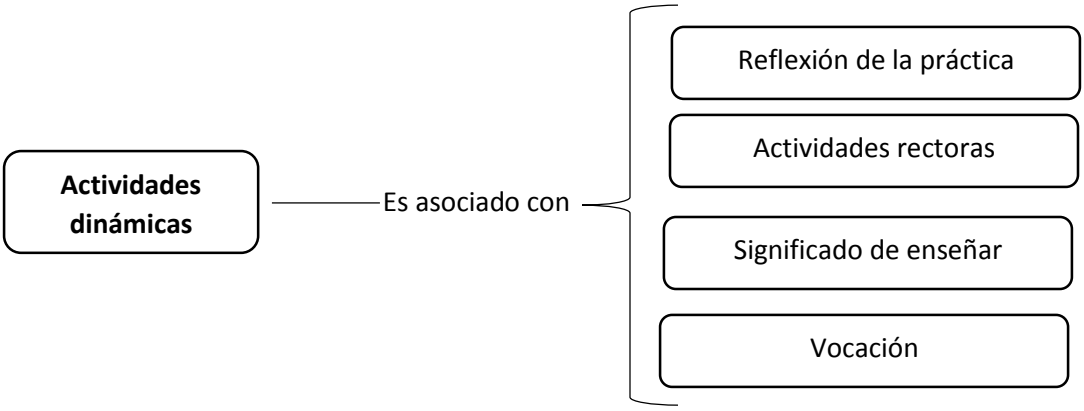

Figura 8. Elementos de las actividades dinámicas. Elaboración propia.

Transformar el escenario de enseñanza, hallar su significancia y encontrar en las relaciones entre maestro- lectoescritura- estudiante, incita a rescatar diversas formar de comprender la enseñanza, es por ello valido incluir descriptores y lógica desde el anterior esquema. En este contexto, el jugar es una actividad natural en el niño de grado primero, y que mejor estrategia que enseñar jugando. Pues bien, el juego[32] didáctico, es una estrategia fuerte y vital para hacer del aprendizaje de una letra, una experiencia inolvidable, además; "(…) se ofrece un lugar privilegiado para el juego simbólico compartido en el ámbito educativo" (Martínez y Abad, 2016, p. 66)

Pero jugar por entretener o distraer, no tiene gran sentido realmente. Se destaca la creación y composición de material didáctico desde el puño y letra de las maestras, para jugar con el niño. en el ámbito educativo. Así, a través de cuerdas, hilos, botones o redes, el encuentro es posible mediante el juego de conectar y ser conectados por el vínculo de cada historia de vida representada por palabras (escritas, bordadas o cosidas), imágenes y objetos (Martínez y Abad, 2016, p. 66). Es decir, los juegos didácticos que se allegan al aula, son construidos desde la intención pedagógica

[32] Cf. Durán y Pulido (2018). Creencias de maestras respecto al juego en la educación inicial, trazos para su investigación.

de un saber propio para la práctica de la lectoescritura. Entre fichas, dóminos, rompecabezas, loterías, construidas a base de material real que el niño tiene en su medio, se articula una propuesta llamativa para hacer uso del lenguaje, desde lo experienciado en el niño.

Jugar y cantar, saltar y reír, son actividades propias de la edad escolar. Hacer del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, un encuentro agradable y espontaneo (Guzmán, 2017), es la intención compartida de las maestras. En el cantar sencillamente se hace uso de la experiencia fonética sin preámbulo. Es oportuno destacar en el grado preescolar y primero la canción como una estrategia pedagógica confiable para enseñar a recordar y activar la memoria del aprendiz. La canción es usada por las maestras como actividad de iniciación para invitar a relacionar en el niño la temática de clase. Entonces el niño infiere la temática de la canción con la letra a ver y aprender.

Una maestra, destaca como impórtate los niveles de lectura de los niños, a través de los procesos superiores. La docente expresa como importante los rompecabezas, arma todo, juegos de memoria por parejas y la lotería, que contribuyen a procesos de pensamiento superior, donde se está hablando de un desarrollo cognitivo o avance en el proceso de lectura y escritura. Pensar en la manera de hacer práctico los aprendizajes escolares, es una buena manera de corroborar aprendizajes de los estudiantes. De otro lado, las maestras expresan con decisión que sienten vacíos en el proceso escolar, se refiere esto a la ausencia de la tecnología en el aula. Las sedes rurales de la institución carecen de un servicio tecnológico de calidad para ayudar a los niños en sus procesos de aprendizaje. “Lo anterior sugiere una vez más que el éxito de la enseñanza para la alfabetización inicial encuentra su principal soporte en el uso de materiales que estimulen los sentidos” (Guzmán, 2017, p. 111).

En general, las maestras viven de cerca el tener solo el discurso y el cuaderno como escenarios prácticos de trabajo e intentar idear estrategias que permitan transformar el escenario

tradicional de enseñanza. Una experiencia pedagógica, que cuenta una maestra: “cuando presento problemas para articular la letra j, uso un video educativo que enseña a los niños, como es su sonido”. De esta manera la maestra hace de la tecnología un aliado del proceso. Además, se infiere que, en los softwares educativos, hay muchas actividades que pueden colaborar en la enseñanza de las letras, pero que en el contexto educativo no se cuentan.

Del puño y letra de las maestras, se propone gráficamente las letras a ver en clase. A partir de dicha propuesta, intervienen actividades como rasgar, cortar, coloreas, pegar, decorar, rellenar; intenciones pedagógicas que procuran por hacer del proceso de aprendizaje un tiempo ameno y que permite el recuerdo de lo aprendido. No todo es escrito, los gestos y la personificación se roban la atención del aprendiz. Al lado de ello, la expresión corporal de las maestras, permite entre ver el uso del lenguaje corporal para enseñar a preguntar, admirar y personificar. Importa este acontecimiento, porque rompe con la monotonía de la clase y del mismo proceso. Trasgrede lo tradicional y lo hace innovador. Ahora, conviene preguntarse por el método de enseñanza, que tiene prelación en este tipo de prácticas educativas.

4.3.2 Hacia el método de enseñanza[33]

La característica inicial, al preguntar a las maestras por su método (Ferreiro y Teberosky, 1979; Smith, 2001; Guzmán, 2017) para enseñar a leer y escribir a los niños de grado primero, se encuentra entre tres expresiones: el sonido de las letras y palabras; lo fonético y la estrategia silábica. Inicialmente se corrobora este aspecto, con la manera de expresar el nombre, sonido y articulación de un código especifico, en una palabra, al hacer uso de silabas, palabras y oraciones

[33] Puede verse un ejemplo de investigar el método de enseñanza en la enseñanza de la lectura y escritura inicial en Guzmán (2017).

cortas. En la lectura guiada de los niños se evidencia, el deletreo, silabeo y fragmentación de una palabra en unidades fonéticas más simples.

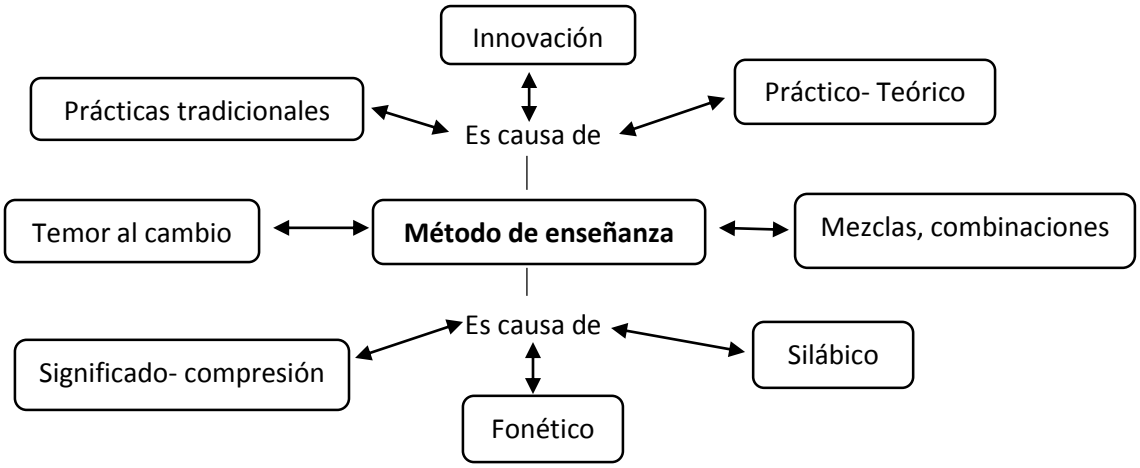

Figura 9. Construcción del método de enseñanza inicial. Elaboración propia.

Una expresión compartida, radica en comprender que un maestro no se puede casar con un solo método de enseñanza, es por esta situación justo encaminar el evento desde la elaboración propia de los datos con ayuda de la red semántica. Básicamente la construcción del método se hace real, desde el avance en el proceso por parte del estudiante. Entonces, es el estudiante el que demuestra con sus aprendizajes la efectividad del método o en el mejor de los casos, exige desde su particularidad el cambio de método, la combinación o flexibilización del mismo. Este procedimiento de enseñanza converge con pensar que se mezclan diferentes métodos con el objetivo de hacer coincidir la propuesta de enseñanza con la necesidad de aprendizaje de los estudiantes (Guzmán, 2017, p. 114).

Dentro de las concepciones pedagógicas del método de enseñanza; una maestra explica que inicialmente, pareciera que se fragmentara la palabra, pero realmente este método, permite que el niño la pronuncie las silabas e interprete el significado de la palabra. Por el contrario, una maestra es sincera es afirmar que siempre el método silábico, pues siempre le funciona y además le teme

al cambio. Un temor que sienta sus bases en no obtener los aprendizajes esperados en los estudiantes. Esto corrobora que la comprensión del método es débil y con bajo soporte metodológico (Guzmán, 2017).

Otros puntos de vista, se acercan a las bases teóricas de Vygotsky, Ferreiro, Pascal; al asegurar que representan relación con el modelo pedagógico de la institución. Situación que lleva inicialmente a corroborar que existe un desconocimiento sobre las bases teóricas que sustentan los procesos prácticos de las maestras y una ausente correspondencia entre la teoría que sustenta tanto el método de enseñanza como el modelo pedagógico institucional. Con sano criterio, se deja en claro que este hecho, no amerita hacia rupturas del proceso lectoescritor, pero si es una cuestión digna de estudio.

4.3.3 ¿Rasgos de la pedagogía tradicional?

Pareciera que, con los procesos de actualización y formación de maestros, la pedagogía tradicional esta llamada a desaparecer. A primera vista, se especula sobre las nefastas secuelas de la enseñanza tradicional en la formación de las personas. Al lado de ello, se tiene un bajo estimulo sobre la cartilla Nacho lee, las planas, las letras que suben y bajan, el uso del color rojo, la letra cursiva, el dictado, el repaso y la memorización sin sentido. Es justo decir, que fruto de la visita al aula, se puede abstraer rasgos y características de la pedagogía tradicional para enseñar a leer y escribir. Este hallazgo se vive en el aula y el proceso así: todos los días se realiza transcripción de las cartillas iniciales de lectura (Nacho lee, Coquito, Cheito, Leito, Beto, etc.), al realizar este proceso, se exige el uso de lápiz rojo para escribir, demarcar y discriminar la letra de la clase. En el tablero las maestras citan los ejemplos con la misma injerencia al usar el color rojo.

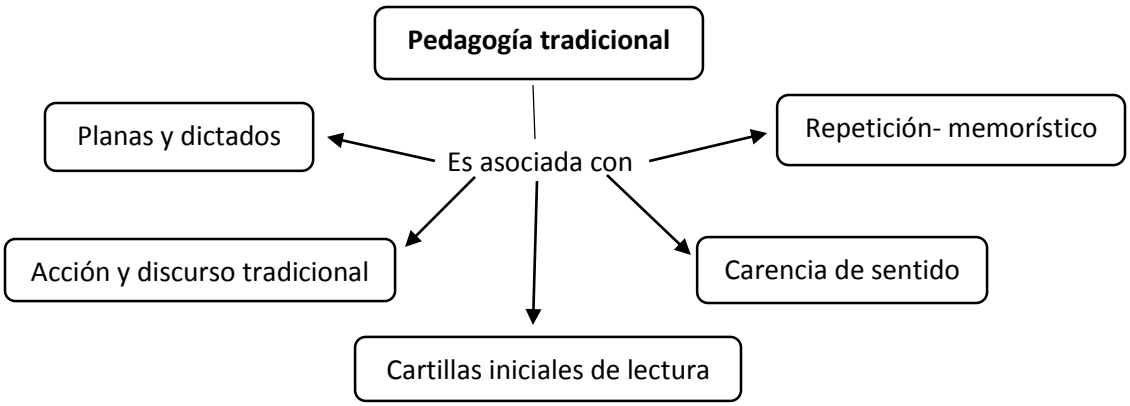

Figura 10. Rasgos de la pedagogía tradicional en la escuela rural. Elaboración propia.

Las cartillas iniciales de lectura (García y Rojas, 2016), tal vez han sido vistas como elementos característicos de la pedagogía tradicional, pero realmente lo que hace tradicional un estilo de enseñanza es la acción pedagógica del docente. Lo que se quiere decir, es sencillo. La manera de enseñar del maestro hace tradicional cualquier recurso didáctico. Por ejemplo, se encontró que una maestra usa distintas cartillas iniciales para guiar la lectura y los dictados, argumentado que de esa manera se evita la memorización de una cartilla específica y se obliga a leer. En relación, otra profesora expresa que enseña el abecedario en desorden, para evitar la memorización de la cartilla **N**acho lee.

No importa la actividad, la intención y la manera de orientar dicha propuesta, esto hace ver lo innovador, como tradicional. Otro caso, que presenta recurrencia es la lectura guiada. Las maestras en su gran mayoría guían con el dedo índice o con regla las silabas que componen la palabra. Están atentas a las omisiones, errores fonéticos y preguntan constantemente por el sonido de una consonante con las vocales. Caso similar ocurre con el dictado, se da la palabra a escribir, pero se hace prelación en la sílabas y sonidos particulares de las letras. Po último, es oportuno mencionar que, en dos casos, se establece una relación vertical entre maestras y estudiantes. Si

bien, se acompaña el proceso con cada estudiante, se deja ver la marcada relación de respeto y diferencia entre profesora y aprendiz.

4.3.4 La diversidad cognitiva[34], desde la comprensión de enseñanza

Cuando se llega al escenario escolar, el maestro se encuentra con diferentes experiencias, situaciones y personas. Esas personas a las que refiere la línea inicial, son en las que habitan múltiples experiencias y situaciones que hacen de cada estudiante, un caso particular. Como dato generalizador las docentes rurales, encuentran como complejo enseñar de carácter homogéneo a todos los niños que cursan el grado primero. Queda definida la dificultad presente, en las características y habilidades que cada niño tiene para aprender (Guzmán,2017)

El trabajo de clase, deja abstraer que cada estudiante maneja su ritmo de trabajo y según su ritmo de trabajo, se evidencia el avance dentro del proceso lectoescritor. Las maestras, comprenden inicialmente que cada niño aprende diferente, y aseguran que allí, es donde el acompañamiento pedagógico del maestro es vital para ayudar al estudiante a superar sus falencias. Por lo tanto, se habla que el proceso de enseñanza debe ser abierto y flexible, lo cual permita cambios en las estrategias y metodologías implementadas en clase.

Durante las entrevistas, las maestras son recurrentes al expresar el trabajo personalizado con cada estudiante. Dicho aspecto, se pudo corroborar en la visita al aula. Las maestras están prestas a explicar, revisar y corregir cada actividad realizada por el aprendiz. Se halla diferencias en la ubicación en el aula, algunas van de puesto en puesto y otras, solicitan que los niños se acerquen al escritorio, para hacer la retroalimentación respetiva.

[34] Se aborda la diversidad cognitiva desde la lógica de la estilística educativa en Hederich (2008, 2009, 2013, 2015) y Soler, Cárdenas, Hernández y Monroy (2017).

Fruto de la variedad de estilos de aprendizaje, las maestras consideran la posibilidad de solucionar problemas en el aprendizaje de los niños, desde el cambio de metodología. Lo curioso, es escuchar, estrategias como La tortuga Nuquí, o recurren al método tradicional. Desde otra perspectiva, las profesoras afirman que hace falta formación pedagógica para afrontar la enseñanza desde la diversidad de aprendizaje de los niños. Se escucha que no se está preparado pedagógicamente para este reto. Como dato importante, se destaca que las maestras comprenden inicialmente del avance de sus estudiantes, los posibles cambios metodológicos producto de vacíos y avances no evidenciados en el aprendizaje de los niños.

Capítulo V. Análisis

5.1 El saber práctico, una expresión de la didáctica aplicada a la enseñanza de la lectura y escritura inicial

Para abrir un tema de forma pedagógica, sobre el saber práctico que cumpla con la función didáctica de enseñar a leer y escribir en el contexto rural, se hace necesario empezar por relacionar los aportes teóricos que sustentan la pedagogía y su campo aplicativo en la labor del docente. "Como pensadores de los fenómenos educativos deseamos tener un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el complejo y concreto campo de la educación" (Sáez, 2015, p. 13), de esta manera, es apropiado indicar que "la pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción" (Touriñán, 2013, p. 45). Tanto el conocer sobre la educación, como la manera de intervenir en la acción, son una invitación pedagógica a reflexionar sobre el saber práctico para enseñar en la escuela rural.

Es claro mencionar, la existencia de un conocimiento propio del educador para enseñar. El saber del educador se constituye como una herramienta fundamental para argumentar la enseñanza en los diferentes escenarios donde se educa. "El saber es entonces lo que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aun con disciplinas formalmente constituidas" (Zuluaga, 2011, p. 16); se refiere al saber cómo posibilidad formativa del educador. Dicha formación pedagógica lo identifica como un profesional autónomo para elegir y articular conocimientos en la propuesta práctica de enseñanza que lleva al aula.

La estrecha relación, entre una posibilidad de enseñanza y la necesidad de educación del hombre, permite referir según Runge y Garcés (2001) "(…) al ser humano como ser formable,

capacitado y necesitado de educación" (p. 20), conviene implicar esta apreciación con la intención autónoma de enseñanza que habita en los métodos e instrumentos del maestro (Saldarriaga y Sáenz, 2005 En Zuluaga, 2005). Así pues, en la necesidad educadora del niño se halla correspondencia con el saber del maestro, como herramienta propicia para cultivar aprendizajes y enseñanzas en el aprendiz. Ahora es justo indicar, con Zuluaga (2011) "la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (p. 36). Una comprensión inicial de saberes específicos, es hablar del saber propio del maestro rural para enseñar la lectoescritura inicial, desde el concepto, método y propuesta práctica que permite al niño aprender a leer y escribir.

Dentro del terreno de una enseñanza situada, es decir, una enseñanza que se circunscribe con la parte inicial y fundamental del proceso académico, toma especial trascendencia enunciar, que la didáctica "(…) es, pues, un campo de reflexión, investigación, organización, intervención e implementación práctica referido a asuntos que tienen que ver con la enseñanza (Runge, 2013, p. 226); esto quiere decir, que existe una lógica relación entre la didáctica y la enseñanza inicial del lenguaje (escrito-oral) en la escuela rural y en cualquier escenario educativo.

Lo referido a la enseñanza, a los aspectos situados y al uso de saberes específicos, para acompañar al estudiante en el camino del aprendizaje, se especifica en la actividad del docente. Es la enseñanza una reflexión de base en la pedagogía, a lo cual es preciso preguntarse por la enseñanza como un acontecimiento de saber (Zuluaga, 2011, p. 39). Es el mismo saber que se indica anteriormente, en el cual naturalmente hace presencia una posibilidad práctica de enseñanza de la lectura y escritura inicial. Para este caso se refiere al contexto rural y al trabajo pedagógico de la maestra rural en la escuela nueva.

5.1.2 Del concepto, método y apuesta pedagógica, se halla un saber práctico

Es preciso ahora, enunciar la realidad que habita en el escenario rural, donde la escuela nueva y la modalidad multigrado hacen del proceso inicial de enseñanza un espacio pedagógico, digno de ser escuchado y reflexionado desde la actividad de la docente rural. Llegado a este punto, es posible rescatar, el concepto inicial de lectoescritura. Entre la percepción pedagógica de las maestras rurales se acerca por la comprensión del contexto próximo del niño, desde el aprendizaje de las letras en la conformación escrita del lenguaje en código y la preeminente articulación fonética de las letras- palabras. Se entiende también, el concepto como un evento natural, espontaneo y agradable que el estudiante debe implementar en su actividad pedagógica de aprendizaje. Herrera y Martínez (2018) "(…) lo que hace del saber práctico un saber es su concordancia con el horizonte ético que lo inspira, el cual es evidenciado en la práctica" (p. 11).

Atender a un saber práctico de enseñanza inicial del lenguaje remite hacia lo natural en las comprensiones del aprendiz. Se expresa, la elocuencia del pedagogo rural, para enseñar la significancia de una palabra y su relación con el contexto del niño, de tal manera que se haga comprensible. Es el contexto donde el niño habita, el cual cualifica y da oportunidad de enseñanza de grafías, sonidos, palabras y oraciones con sentido. "La dimensión práctica, por otra parte, abarca los discursos y las prácticas de enseñanza, y las formas de enunciación que se producen en ellos, en tanto que son vividos en las instituciones" (Herrera y Martínez, 2018, p. 13), todo lo que circula en el aula de la escuela nueva es realmente próximo al conocimiento y experiencia del niño. Lo virtuoso como saber práctico es transitar entre el conocer, enseñar y educar Touriñán (2013), con la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Ahí pedagógicamente se destaca la maestra rural.

Al analizar el concepto de lectura y escritura, se argumenta un concepto que radica en la experiencia pedagógica de enseñanza. Este concepto se perfila desde el uso práctico de un método

de enseñanza. Es decir, las maestras relacionan estrechamente el concepto con la aplicación del método. En concordancia, se halla una complementariedad entre el concepto y método; fruto de lo cual, entonces es válido referir al método, que, según la expresión y experiencia de las docentes, se explica como el fonético- silábico, donde la expresión del sonido es la puerta al conocimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes. A este aspecto, aportan Herrera y Martínez (2018)

> (…) la relación entre pedagogía y enseñanza va más allá de una pregunta por la elección de los métodos de enseñanza más adecuados, ya que la pedagogía busca entender esos métodos en relación con las particularidades de cada campo del saber, y con la situación histórica del saber y de los procesos de institucionalización de la enseñanza (p. 13).

Es cierto que el método, radica vital importancia para la enseñanza organizada y articulada en las disciplinas científicas. Pero en lo que se refiere al "método" para enseñar a leer y escribir, la discusión permite identificar, una re- significación del método. Smith (2001), expresa que para ayudar a un niño a aprender a leer se relaciona más con la comprensión del maestro que con el método; a este propósito Guzmán (2017) expresa:

> Si bien en este momento se sabe que la enseñanza de la lectura y la escritura no es una cuestión de métodos (Ferreiro y Teberosky, 1979) —entendidos en una perspectiva instrumentalista—, sí es importante que los (…) educadores los conozcan para comprender las propuestas alternativas de enseñanza que han surgido a lo largo de la historia para enseñar a leer y a escribir (p. 109).

En la actividad práctica de enseñanza, las maestras concuerdan que el método lo determina el avance del niño (aprendizaje), se habla de cambios de método y estrategias como una dualidad,

sin tener en cuenta que no son lo mismo (Litwin, 2008 como se citó en Guzmán, 2017, p. 108). Estos vacíos permiten aseverar que,

> se evidencia confusión entre los métodos y se encuentra mezcla en sus explicaciones de elementos de uno y de otro, sin evidenciar claridad al respecto (…). Se hace alusión a la bondad de mezclar métodos para obtener mejores resultados en la enseñanza de la lectura y la escritura (Guzmán, 2017, p. 109).

Lo anterior, es una representación real de lo que se puede abstraer al cotejar la entrevista narrada desde la experiencia pedagógica de las maestras, los diarios de campo fruto de las visitas al aula de clase, donde se pudo escuchar el uso del discurso y abstraer notas y reflexiones sobre la expresión práctica de enseñanza con los niños de grado primero. Por ultimo mencionar, la apuesta pedagógica de las maestras, se ubica en lo que Guzmán (2017), identifica: "el éxito de la enseñanza para la alfabetización inicial encuentra su principal soporte en el uso de materiales que estimulen sus sentidos" (p. 111). Pues en la labor de enseñar, acompañar y educar en relación a la lectura y escritura, se ubica la composición de material didáctico para el aprendizaje de los estudiantes.

Dicha propuesta, se hace tangible en materiales didácticos que decoran el aula de clase. Es inevitable el abecedario, las vocales y las imágenes como dimensión estética del escenario de aprendizaje. Se relacionan, los rompecabezas, sopas de letras, fichas pedagógicas, loterías, dominós y el material acorde para el juego didáctico. Todas estas propuestas didácticas se argumentan desde la intención de las maestras, es decir se recurre a la experiencia para componer material y hacer de éste una experiencia que permita a los niños relacionarse con el lenguaje y aprenderlo.

Es válido mencionar que además del material, se trabaja en la enseñanza de la continencia fonológica (Sánchez y Melenge, 2017; Sastre; Celis; Roa de la Torre y Luengas, 2017; González; Cuetos; López y Villar, 2017; MEN, 2014), evento que conduce a orientar el significado, concepto y contexto situacional de las palabras y expresiones. También se apuesta por la enseñanza en el grado primero de situaciones escritas y leídas con pronombres personales y los verbos en diferentes tiempos y conjugaciones. Orientar y enseñar las situaciones y expresiones del ser humano a través del lenguaje escrito y oral, transforma e innova en un escenario con tintes tradicionales. Pero además permite al niño aprender a interpretar y comprender el sentido abstracto y relacional de la comunicación inmerso en el lenguaje.

5.2 La reflexión pedagógica[35], una oportunidad de mejora para la enseñanza

Háblese de la fortaleza de criticar, reflexionar, inferir y poner en tela de juicio la actividad pedagógica desde las conjeturas personales del maestro. Esto puede abstraer, argumentar y explicar las implicaciones formativas, teóricas, prácticas e innovadoras que trae al aula. Realmente, "(…) todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía" (Touriñán, 2018, p. 52); en la profesión de ser docente, habita un ser humano que comprende la finalidad y sentido de la educación (Touriñán, 2013), pues se trata de educar personas. Y es en este punto, donde se infieren distintos escenarios de enseñanza, en los cuales el maestro es una expresión fiel de la pedagogía.

Incluir el tema de la reflexión (Cassís, 2011; Zambrano, 2016; Ríos, 2018; Perrenoud, 2014) pedagógica en la actividad práctica del maestro y en la extensión de su saber práctico, es la firme intención de hallar relevancia social al escuchar al docente, que para este caso el cual ocupa su labor profesional en el escenario rural. ¿Se hace necesario y conveniente desde la pedagogía, escuchar lo que tiene que decir el maestro rural? Inicialmente, se reciben anunciamientos sobre los procesos pedagógicos de la calidad de enseñanza (Touriñán, 2018), la realidad subalternada (Zuluaga et al, 2005) y la intención de esbozar con sensación personal, la experiencia formativa y práctica que implica educar en dicho contexto. A lo cual es una oportunidad magnífica escuchar al docente rural, por sus relaciones con la pedagogía en dicho ámbito, cuando educa con la lectura y escritura inicial.

Ahora bien, "la reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo" (Perrenoud, 2014, p.

[35] Cf. Ortiz (2017), en la expresión: la pedagogía como reflexión sobre la educación.

40), se incluye en este fragmento, la intención de incluir aspectos reflexivos desde la práctica pedagógica del docente rural, en el sentido directo de la educación y en el papel identificable que logra la pedagogía a través de la enseñanza de la lectoescritura inicial. Es así, que se relaciona la enseñanza directamente con la didáctica, advirtiendo diferencia y relaciones (Zambrano, 2016). En palabras de Ríos (2018), "En este apartado quisiera ubicar la reflexión sobre los nuevos horizontes y perspectivas de análisis de la práctica pedagógica" (p. 37), donde como práctica se involucra fundamentalmente significados de la educación construidos a la base de la enseñanza inicial del lenguaje.

La maestra rural, ha cualificado su proceso de práctica al imprimirle sentido y significado a un elemento fundamental de la escuela, como es la enseñanza inicial del lenguaje en el grado primero. Se acercan en esta lógica, el enseñar a comprender el proceso que se lleva a cabo por parte del niño. Se habla entonces, de la intención pedagógica de enseñar al niño a comprender como se constituye aprender las relaciones simbólicas y fonéticas del lenguaje (relación entre grafema, sonido-vocal; sílaba-palabra-oración). El niño necesita comprender cómo se relacionan las expresiones abstractas y cómo se construyen, las cuales conforman el lenguaje.

Un segundo sentido, es la intención de enseñar el significado educativo del lenguaje. Las maestras comparten la responsabilidad de aprender a leer y escribir; como elemento de base, fundamento y acción comunicativa no solo de las relaciones disciplinares de la escuela, sino del ambiente comunicativo de la vida social. Por último, se halla sentido a la enseñanza del lenguaje como posibilidad en el niño de expresión libre y autónoma. Se aleja éste sentido de la emancipación y se apuesta por la expresión intrínseca y extrínseca de pensamientos, emociones y sentimientos. Además, la lectura y escritura como forma de conocimiento y experimentación del mundo escrito. Dicho esto, se relaciona con el aporte de Zambrano (2016),

> Desde la perspectiva de la educación, la pedagogía se pregunta por la finalidad de la educación en términos de la libertad del sujeto y, para ello, trabaja sobre la naturaleza del individuo. Esto sugiere una apuesta ética y práctica en el orden siguiente: en el aula de clase el profesor se ve enfrentado a la resistencia del alumno, a los gestos que expresan reticencia, apatía o condescendencia. Estos gestos le exigen al profesor tener en mente el principio de educabilidad, lo que significa que, a pesar de toda resistencia, su función es intervenir en la educación del alumno, trabajar siempre en función de su libertad y autonomía. Igualmente, como sujeto de saber, el pedagogo dedica sus energías a construir teorías sobre la educación y esto supone un espacio de reflexión sobre sus prácticas. (p. 58)

Es claro e infaltable, que durante los procesos de experiencia rural las maestras en el diario vivir de su actividad pedagógica, han experienciado falencias y vacíos, pues se comprende que el volver a enseñar educa y forma al maestro. Afirma Zambrano (2016) "(…) el pedagogo reflexiona sobre las condiciones y la realidad de la educación y busca transformarla" (p. 58), se identifica la intención de autoformación y auto capacitación explicita y hecha realidad desde el aporte bidireccional de la red pedagógica de educación inicial PACAFAL. Allí, la maestra se ubica en un escenario de conocimientos e intercambio de experiencias que le permiten reflexionar e inferir cambios sustanciales de su práctica pedagógica. Tal vez, las expresiones reflexivas se vean fragmentadas y discriminadas, pero se acude a la noción de proceso sobre el cual se enseña a leer y escribir, para diferenciar de la fuerte posibilidad de "episodios reflexivos" (Perrenoud, 2014).

Identificar la reflexión desde la necesidad de transformar el discurso de enseñanza; las actividades que desarrolla en niño y la comprensión del proceso en el escenario rural, es una invitación a relacionar los saberes prácticos de los maestros. Dichos saberes se hallan encausados desde el saber pedagógico propio de la educadora rural. “El pedagogo sabe que es pensando en las finalidades de la educación y en su lucha frontal contra la fabricación donde emergerá su saber pedagógico” (Zambrano, 2016, p. 60), entonces se rescata y emerge como saber las reflexiones propias del acto educativo de educar con la lectoescritura inicial en el contexto rural. Los aspectos constitutivos de la reflexión pedagógica y saber práctico permiten indicar con Touriñán (2018) “La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación” (p. 50). Como aporte pedagógico, se pone en tela de juicio, la posibilidad que la reflexión pedagógica intranquilice y despierte en el maestro la intención de cambio en el ejercicio de su práctica pedagógica.

5.3 La práctica pedagógica como campo aplicado del saber pedagógico

Es innegable hallar correspondencias teóricas, conceptuales y prácticas que permitan relacionar la práctica pedagógica con el saber pedagógico (Ríos, 2009; Tamayo, 2007; Almonacid, Merellano y Moreno, 2014; Sáenz, 2014; Herrera, 2015; Álvarez, 2016; Sotos, López y Sánchez, 2016; Vezub, 2016; Herrera y Martínez, 2018; Guevara, 2018). Se tiene la firme intención de develar situaciones pedagógicas de la maestra rural que desde su práctica educativa constituyen, configuran y enuncian un saber propio pertinente para la enseñanza en el contexto rural. En consecuencia, se toma como punto de partida la maestra como expresión veraz de conocimientos, experiencias y propuestas hacia la educación en la escuela nueva. Lo anterior remite, a comprender nociones y nexos estrechos entre práctica pedagógica y saber, como focos iluminativos del saber propio para enseñar a leer y escribir.

Se abre la discusión desde los aportes investigativos que establecen de base los sustentos teóricos sobre el saber en Foucault (Zuluaga et al, 1999, Sánchez y Gonzáles, 2016), para comprender injerencias lógicas en pensar la educación y la pedagogía. De los descubrimientos de Zuluaga (1999) se rescata para esta intención, el designar la práctica pedagógica como una práctica discursiva, en la que intervienen los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos, el funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, el carácter social de la misma práctica y las prácticas de enseñanza en un espacio determinado. Lo anterior concuerda con mencionar que la autora empezó a hablar de la pedagogía como una disciplina, pero luego se abordó la pedagogía como un saber (Álvarez, 2016).

Ahora bien, tras haber destacado la noción de práctica pedagógica se halla correspondencia con el saber. Es pues tanto la práctica pedagógica como el saber, dos elementos constitutivos de discursos pedagógicos que permiten educar. En los diferentes contextos teóricos y prácticos, se

halla también, concebir el saber como elemento que se alcanza en los procesos formativos; es desde este presupuesto que surge la existencia de un saber disciplinar y un saber educativo que tienen puentes comunicantes desde la intención de expresar la ciencia y la manera de enseñarla. Es decir, se habla de enseñanza en el contexto educativo privilegiado, tanto en la escuela y el aula como fuera de ella. Dentro de este contexto Foucault (2006, como se citó en Sánchez y González, 2016) concibe el saber como:

> todo aquello que se puede decir, que se puede nombrar, que se puede enunciar de un objeto (tema, problema, estrategia…) en una práctica discursiva determinada; el dominio de los objetos que tienen —o no— pretensiones de cientificidad; el campo de correlación o de subordinación de los enunciados en los cuales los objetos aparecen, emergen, se transforman, forman dispersiones, traman una red de relaciones y regularidades que constituyen las condiciones de posibilidad de la emergencia de los discursos. (p. 245).

Las relaciones y nexos presentes en la práctica educativa y el saber, hacen pensar que lógicamente la enseñanza tiene preponderancia situada. Se habla entonces de la posibilidad de pensar la enseñanza de la lectoescritura inicial como fuente para develar saberes pedagógicos que emergen de la actividad educativa del maestro; dichos saberes se entretejen directamente con los procesos de aprendizaje y enseñanza en el grado primero. Conviene distinguir la importancia de enseñar y aprender el lenguaje para la escuela y para el estudiante, donde interviene pedagógicamente el maestro. En esta lógica, “son los docentes quienes, pensando su labor, configuran y reconfiguran el saber pedagógico” (Herrera, 2015, p. 8). A continuación, se expresa de carácter general algunas concepciones aplicadas e indagas en relación al saber pedagógico como elemento que integra la pedagogía (Ortiz, 2017).

5.3.1 El saber pedagógico un escenario construido por el maestro

Pensar los procesos educativos, rescatar elementos formativos de la enseñanza y hallar preeminencias prácticas y teóricas de los elementos que intervienen en el aprendizaje, da oportunidad para hablar sobre la formación del maestro. Dicho espacio formativo desde el ámbito de la formación pedagógica y la formación que tiene lugar en la práctica. Entonces es lógico pensar la pedagogía como "(…) un espacio de producción de saber que no solamente se configura como una práctica en la que se imparten conocimientos, sino como un espacio para reflexionar y construir saber desde la misma práctica" (Herrera, 2015, p. 9). A este aspecto, las docentes rurales valoran como fundamental los procesos pedagógicos de enseñanza que se articulan en la práctica, y se hacen evidentes en la experiencia.

Se inmiscuye la experiencia como aprendizaje del maestro, dentro del escenario pedagógico que incluye el educar con la enseñanza de la lectoescritura inicial. Se acuña a este argumento, la existencia de una reflexión pedagógica constitutiva de un saber pedagógico (Almonacid, Merellano y Moreno, 2014; Vezub, 2016). Para los autores éste saber se argumenta desde reflexionar como punto articulador de cambios sustantivos al quehacer diario en la escuela, además; donde la reflexión expresa la puesta en cuestión del sistema y procedimiento personal que afronta el vínculo pedagógico para enseñar a leer y escribir.

Es claro acudir y no olvidar la práctica como elemento fundamental en los procesos de enseñanza. Pues es bien sabido, que la actividad experiencial y vivencial de lo que los maestros piensan, planean y ejecutan configura una apuesta de enseñanza donde habita la pedagogía. "El proceso es a partir de las nociones de "práctica pedagógica" como un acontecimiento complejo que expresa "saber pedagógico" institucionalizado en un momento histórico determinado" (Tamayo, 2007, pp. 69,70). En el momento preciso donde el discurso pedagógico se encuentra con

el estudiante, es el momento donde el maestro se encuentra con la elocuencia de su saber. En síntesis, el estudiante y sus cualidades de aprender son las que permiten que el saber pedagógico del maestro se ubique como un saber experiencial (Almonacid, Merellano y Moreno, 2014). Llegado a este punto es conveniente expresar la fortaleza que suscita la pedagogía como elemento fundamental de saber presente en la formación del profesional del educador y que permite la constitución de un espacio de reflexión experiencial autónomo (Ríos, 2009).

En los procesos de enseñanza, donde los procesos memorísticos y repetitivos tienen lugar, de alguna manera, se hace del aula un espacio de interacciones coartadas y copiadas, hasta el punto de ser experiencias impostadas en la realidad, sin ningún significado al acto educativo y a la enseñanza. Por este motivo, es válido enunciar la intención pedagógica de la maestra rural en proponer material didáctico acorde a una intención discursiva que permite enseñar de forma diferente y posibilita al estudiante aprender y cambiar la actividad rutinaria. Se arguye entonces a trasgredir los escenarios discursivos transmisioncitas e instrumentales, para exponerse con estrategias elaboradas desde su formación pedagógica que buscan resignificar el aula donde se enseña a leer y escribir. Tamayo (2007) aporta a relación, "La pedagogía aparece como el saber propio del docente y no se la puede reducir a la simple metódica, es ella por el contrario un saber y una práctica que construye conocimiento (…)" (p. 70).

Para concluir este apartado, es justo mencionar que en Colombia el GHPP y sus integrantes han realizado interesantes estudios para ubicar la expresión de saber pedagógico, desde la formación del profesorado en la universidad, la actividad formativa que implica la práctica pedagógica y las relaciones con la enseñanza como el concepto más constante en el campo del saber pedagógico, el cual se halla adoptado como el objeto central de la pedagogía (Zuluaga et al, 2005). Lo anterior permite afirmar con Herrera (2015) "(…) solo en la medida en que se reflexione,

escriba y conceptualice la práctica educativa, el saber pedagógico adquiere mayor fuerza y autonomía" (p. 12), en correspondencia se hace pertinente escuchar la voz de la maestra rural como elemento indagable donde coexiste saber. Pues la actividad educativa en el ambiente rural cumple con las condiciones para enunciar saberes pedagógicos emergentes. Son saberes de una realidad de la educación en el contexto colombiano, que se acercan a un grueso poblacional, donde se educa a unas generaciones sin material pedagógico y escenarios acordes para hablar de calidad. Entonces la salida es rescatar el saber del maestro rural, como fundamento de enseñanza desde todas sus dimensiones.

Conclusiones

En este apartado se presentan las consideraciones de cierre, las cuales provienen del análisis de reflexión pedagógica que permitieron llegar a las conclusiones durante el desarrollo de este estudio investigativo. Los objetivos de esta investigación han correspondido a interpretar los saberes pedagógicos de los docentes que dinamizan la enseñanza inicial de la lectoescritura inicial, desde la reflexión pedagógica de la educadora rural y la relación con la práctica educativa. Lo anterior con foco hacia develar aspectos de saber práctico- pedagógico inmersos en los procesos de enseñanza rural que dinamizan la formación en lectura y escritura inicial del niño de grado primero y de la maestra como agente de saber.

Para abrir el abanico de conclusiones, en primer lugar, se rescata de la voz de la maestra rural, la referencia hacia el método de enseñanza silábico, donde habita fortaleza de transmisión en la elocuencia del sonido, lo cual permite encaminar hacia la comprensión fonética del lenguaje y donde es fácil interpretar para el estudiante. En este aspecto, se halla relevancia entre el método - la práctica de aula y el avance en el aprendizaje del niño. El avance es visto como aprendizaje, pero este mismo determina cambios, mezclas y posturas reflexivas en el trabajo pedagógico de la maestra rural. Es decir, se acerca a un saber constituido en la experiencia que indica reflexión sobre el método, la planeación y la evaluación, situación que se evidencia en el aprendizaje del estudiante.

Ahora, de cara a proponer soluciones pedagógicas al problema de material reducido y coartado para enseñar a leer y escribir, las maestras dejan ver un saber adjudicado a su formación. Es justo decir, la intención de propuesta didáctica de enseñanza inicial del lenguaje; frente a este desafío de enseñar sin material didáctico ni pedagógico acorde, se privilegia la autonomía en la elaboración, planeación y ejecución de material didáctico que se hace práctico en el proceso de

enseñar a leer y escribir en la escuela nueva. Entonces se vislumbra como un saber teórico- práctico que sustenta una metodología construida desde la realidad de enseñanza que se enriquece con cada estudiante. La maestra rural comprende su contexto y trasforma las pocas herramientas y recursos que tiene a disposición para iluminar el camino de aprendizaje de la lectura y escritura inicial.

Entre tanto, no se puede olvidar la formación pedagógica que constituye al maestro, al recordar que dicha formación se hace un saber práctico de enseñanza. A este propósito, se ubica un saber pedagógico anclado a la tradición. Para dar claridad, se pudo constatar en las observaciones de clase y entrevistas los éxitos adjudicados por las maestras en actividades como las planas, el inminente uso del color rojo y la memorización, la lectura dirigida y la escritura guiada en el desarrollo de las clases. Con esto se identifica un saber pedagógico constituido históricamente y el cual se halla ubicado en un contexto especifico, el cual la docente rural ha aprendido y ha confrontado para enseñar.

En cuanto a los procesos discursivos presentes en la escuela nueva, la maestra es la encarga pedagógicamente de formar y conformar el aula para aprender a leer y a escribir, además de incorporar en el salón elementos articuladores de los procesos de aprendizaje. En este sentido, se rescata un saber que habita en el discurso de la maestra. Es posible abstraer el privilegio por el trabajo visual, la fortaleza en lo auditivo y la expresión del cuerpo como elemento de motivación para hacer del aprendizaje del lenguaje escrito una actividad agradable al estudiante de grado primero. Lo importante, es la elocuencia discursiva con la que la maestra articula su propuesta de enseñanza y la cual colabora para el aprendizaje del lenguaje en código.

En los procesos pedagógicos de práctica, las maestras confieren importancia en el grado primero al aprendizaje de la lectoescritura. Este hecho, radica en ubicar prácticas pedagógicas desde una percepción bidireccional en cuanto al proceso de enseñar a leer y escribir. Este asunto,

se confronta al comprender de la voz de las docentes, la intención de enseñar la parte escrita desde lo fonético; se trabaja con actividades de fortaleza en la escritura que atienden a la finalidad de leer. Inicialmente se versa sobre lo escrito, pero se alcanza la lectura en el proceso, lo cual permite pensar en un proceso de lectoescritura inicial. A partir de la actividad reflexiva que implica enseñar el uso del lenguaje en niños en edades entre los 5 a 8 años, las docentes expresan la conveniencia de enseñar el uso de pronombres personales, tiempos verbales simples y el significado de las palabras que conforman el español. Por lo tanto, se ubica la reflexión pedagógica como herramienta para transformar enseñanzas ancladas en la transmisión de símbolos y sonidos y se estipula el significado como elemento integrador de la comprensión conceptual y textual.

Por último, se concluye a enunciar en palabras de la maestra rural la percepción de complejidad en cuanto al proceso de enseñar la lectoescritura inicial en el contexto rural. Se argumenta como complejo la colaboración y aporte del padre de familia y las escasas ayudas didácticas que se allegan a la escuela para enseñar el lenguaje. Por otro lado, la maestra rural propone solución y ubica como importante el trabajo de auto capacitación y formación práctica que aporta la red pedagógica de educación inicial PACAFAL. Ésta red permite compartir experiencias pedagógicas, confrontar propuestas y construir material endémico para la enseñanza inicial de la lectoescritura.

Como dato final, se rescata la actitud de aprendizaje e innovación en las maestras para enseñar. Esta expresión se aleja de la comodidad por lo tradicional y se proyecta como campo fructífero para gestar nuevos saberes prácticos que hacen parte del saber pedagógico del maestro de la escuela nueva. En síntesis, se hace importante escuchar a la maestra rural como expresión fiel de saber pedagógico constituido por su práctica reflexiva en el ejercicio de enseñanza.

Bibliografía

Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E. y Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesores noveles. *Revista Electrónica Educare*, *18*(3), 173-190. doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10

Álvarez Álvarez, C y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología, 28*(1), (s.p) recuperado de: http://hdl.handle.net/10481/20644

Álvarez Gallego, A. (2016). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes, 0*(42), 21.29. doi:http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29

Ansión, J y Villacorta, A (Eds.). (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial 2004.

Antelm Lanzat, A., Gil-López, A., & Cacheiro-González, M. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, *18*(3). Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5146

Argnani, A. (2012). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Revista Educación y Pedagogía, 23*(61), 157-170. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14029/12443

Arciniegas Garzón, J. (2018). *Los espacios físicos como determinantes en las interacciones sociales, educativas e inclusivas. Lectura desde la institución educativa Marco Fidel*

Suárez, municipio de Casabianca (Tolima). Universidad del Tolima, repositorio tesis de maestría en educación. Tesis no publicada.

Bolingana (2015). Narrar desde el aula. *Educación y pedagogía*, 72(1), 44-48.

Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor, 171*(675), 559-578. doi:http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046

Buendía Arias, X., Zambrano Castillo, L., & Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47). https://doi.org/10.17227/folios.47-7405

Camarero Suárez, F; Martín del Buey, F & Herrero Díez, J., (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*. Vol 12 nº4. Pp- 615-622

Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e Investigación- Acción*. Sevilla, Diada Editorial S.L.

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

Cassís Larraín, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compas empresarial*, 3(5), 14-21

Castoriadis, C. (2002). *Sujet et vérité dans le monde socialhistorique*. París: Editions du Seuil, Séminaire du 18 mars 1987.

Castro Monge, E. (2010). el estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración, 1*(2), 31,54

Ceballos Herrera, F. (2012). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, *1*(2). Recuperado a partir de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3394

Contreras Salinas, S. y Ramírez Pavelic, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor, 189*(759):a011. doi: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010

Cuetos, F. (1991). *La psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

De Conti, M. (2018). Teoría del conocimiento pedagógico. Pedagogía y Saberes, 49, 177-188.

Delval, J. (1991). *Crecer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós, México.

Delval, J, (2001), *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, España, Morata

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editorial papiro, Pereira, Colombia.

Durán Chiappe, S., & Pulido González, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 225.234. https://doi.org/10.17227/pys.num49-8183

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. PAIDOS IBERICA, Barcelona.

Espinel-Bernal, O., & Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 9.21. https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo xxi.

Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *12*(1), 53-70.

García Vera, N., & Rojas Prieto, S. (2016). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía Y Saberes*, (42), 43.60. https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60

Gómez, P., y Velasco, C. (2017). Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 261-281. https://doi.org/10.17227/01203916.73rce259.279

González Seijas, R; Cuetos Vega, F; López Larrosa, S y Villar Fernández, J. (2017). Efectos de entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación, Vol., 32*, 155,177. DOI: 10.15581/004.32.155-177

González – Peiteado, M y Pino – Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación, Vol. 27* (3), 1175, 1191. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563

Guasch, O. (1996). *Observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 127.139. https://doi.org/10.17227/pys.num48-7378

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, *16* (2), 17-26. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356

Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor, 171*(675), 533-557. doi:http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045

Guzmán Rodríguez, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), 105.116. https://doi.org/10.17227/01234870.46folios105.116

Hederich Martínez, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación.* Colección Tesis Doctorales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hederich Martínez, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación, 0*(64), 21.56. https://doi.org/10.17227/01203916.64rce21.56

Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2015). Estilística educativa –un campo de investigación en educación y pedagogía–. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11*(2), 134-167.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. McGraw- Hill Interamericana, México.

Herrera, J. (2015). El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación. *Nodos y nudos, Vol., 4*, (38), 7,13

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 9.26. https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167

Iafrancesco, G. (1998). *La investigación pedagógica: una alternativa para el cambio educacional*. EDITORIAL LIBORS & LIBROS, Bogotá

Jurado Valencia, F., Sánchez Castellón, L., Cerchiaro Ceballos, E., & Paba Barbosa, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: Una búsqueda de sentido. *Folios*, (37). https://doi.org/10.17227/01234870.37folios17.25

Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jimenez, S., González-Alexander, D. C, & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos, 15* (1), 97- 113. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.931

López Aguado, M., & López Alonso, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación, 0*(64), 131.153 https://doi.org/10.17227/01203916.64rce131.153

López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17* (56), 139-144.

Luján Villar, J. (2015). Tecnologías cognitivas: lectura y escritura. *Educación y pedagogía*, 72 (1), 24-28.

Macavilca, M (2004). *La percepción de los actores de la escuela acerca de la nueva propuesta educativa* En Ansión, J y Villacorta, A (Eds.). (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial 2004.

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

Martínez Vérez, V y Abad Molina, J. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el lápiz de la vida. *RELAdEI 5*.2, 54,70

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Manual de implementación escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). La literatura en la educación infantil. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Mora-Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos, 15* (1), 7-21. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.866

Moyano Mangas, S y Planella Ribera, J (coord.). (2011). Voces de la educación social. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=QaUGrtfQqj4C&pg=PA121&dq=acompa%C3%B1amiento+pedagogico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi6h6LZmZ7eAhUj1lkKHSTpBhIQ6AEIQDAG#v=onepage&q=acompa%C3%B1amiento%20pedagogico&f=false

Murillo, O; Moreno, A; Martínez, C & Marín Cibarcas, A. (2016), *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula* (E.C.D.F)

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos, 15* (2), 77-97. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Muñoz Sánchez, Y. y Melenge Escudero, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM, 17*(29), 16-31.

Niño, F., (1998). *Antropología pedagógica. Intelección, voluntad, afectividad*. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, Colombia

Ortiz Ocaña, A. (2017). "Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 19*, (29), 165,195

Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Vargas, Á., & Isaza, L. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista Colombiana de Educación, 1*(67), 171, 200. https://doi.org/10.17227/0120391.67rce171-200

Perrenoud, P. (Reimp. 2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en educación*. INSTITUTO PARA ELFOMENTO DE LA EDUACION SUPERIOR, ICFES, Bogotá, Colombia.

Rincón Camacho, L. (2013). Los estilos cognitivos: una aproximación al estudio de las diferencias individuales en la composición escrita. *Revista Colombiana de Educación,* 1(64), 107.130 https://doi.org/10.17227/01203916.64rce107.130

Rincón, L. y Hederich, C., (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*. 28, 51-63

Rincón Camacho, L., & Hederich Martínez, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, (35), 49.65. https://doi.org/10.17227/01234870.35folios49.65

Ríos Beltrán, R., & Cerquera Cuellar, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 16*(22), 157-172

Ríos Beltrán, R. (2009). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía, 18*(44), 11-31. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6069/5475

Ríos Beltrán. (2016). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes, 0*(42), 9.20. doi:http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20

Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 27.40. https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168

Rodríguez Peña y Casallas Torres et al. (2017). El laboratorio de juego. Una experiencia lúdica para el autoconocimiento. *Educación y pedagogía*, 86(2), 34-37.

Ruiz Torres, M., & Mérida Serrano, R. (2015). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense De Educación, 27*(2), 477-497. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46378

Runge Peña, A., & Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham, 9*(2). doi:http://dx.doi.org/10.21500/22563202.577

Runge Peña, A., Muñoz Gaviria, D., & Ospina Cruz, C. (2016). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en

Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, *0*(43), 9.28. doi:http://dx.doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28

Runge Peña, A y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(2), 75-96.

Runge Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo, año XXVII, 62*(2), 201, 240.

Sáez Alonso, R. (2015). *Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica* En *Colección internacional de investigación educativa, Tomo 4 - Reflexiones, experiencias y teorías de la educación* (2016). Colombia, REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.

Sáez Alonso, R. (2017). Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *Revista Boletín Redipe*, *5*(8), 19-38. Recuperado a partir de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/25

Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizado público en Colombia. Revista Colombiana de Educación, (67), 201, 226. https://doi.org/10.17227/0120391.67rce201.226

Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, *19*(2), 241-253. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.410.5294/edu.2016.19.2.4

Saldarriaga Vélez, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 25, 98-108.

Saldarriaga Vélez, O y Sáenz Obregón, J. (2005). *Los "modelos pedagógicos": ¿tema intocable?* En Zuluaga et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Colombia, Editorial Delfín Ltda.

Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento, entono a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A

Sastre-Gómez LV, Celis-Leal NM, Roa de la Torre JD & Luengas-Monroy CF. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores, 20*(2), 175-190. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.1

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan,* Editorial Paidós, Barcelona.

Smith, F., (1989, reimp. 2001). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México.

Soler Contreras, M., Cárdenas Salgado, F., Hernández-Pina, F., & Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores,* *20*(1). Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6454/4452

Sotos Serrano, M., López esteban, C., & Sánchez García, A. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 28*(2), 249-265. doi:10.14201/teoredu282249265

Stake, R. (1999, reimp). *Investigación con estudio de casos.* Madrid, ediciones MORATA

Tamayo Valencia, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 3(1), 65,76

Teberosky, A y Sepúlveda, A. (2017). Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *ZONA PROXIMA N° 26*, 152, 178

Tinajero, C., & Páramo Fernández, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia–independencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación, 0*(64), 57.78. https://doi.org/10.17227/01203916.64rce57.78

Touriñán López, J. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 25*(1), 25-46. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11148/11572

Touriñán López, J. (2017). Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar. *Voces De La Educación*, *1*(1), 108. Recuperado a partir de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/12

Touriñán López, J. (2018). Imagen social de la pedagogía (disciplina científica y carrera). *Revista Boletín Redipe*, *7*(9), 32-55. Recuperado a partir de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/560

Valera Alfonso, O., (1999). *Orientaciones pedagógicas contemporáneas*, Editorial Magisterio, Santa Fé de Bogotá, Colombia

Vargas, T. (2003). Escuela Multigrado: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuela Multigrado innovadoras. UNESCO Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf

Verlee, W, L., (2002), *Aprender con todo le cerebro*, Planeta colombiana, Bogotá, Colombia.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de investigación educacional latinoamericana*, 53(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9

Zabalza, M, A (2001*), Calidad en la educación infantil*, Madrid, España, Narcea

Zambrano Leal, A. (2016a). Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico. *Pedagogía y Saberes*, *0*(43), 29.35. doi:http://dx.doi.org/10.17227/01212494.43pys29.35

Zambrano Leal, A. (2016b). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, *7*(13), 45 - 61. https://doi.org/10.19053/22160159.4159

Zuluaga, O. (1999). P*edagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber.* Bogotá: siglo del Hombre Editores, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O y Quiceno, H. (2003). *Introducción*. En Zuluaga et al (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga et al (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Colombia, Editorial Delfín Ltda.

Zuluaga y otros (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.