

CAPÍTULO II

Fundamentos conceptuales de una propuesta didáctica de experiencias significativas de lectura y escritura en aula de clase

*César Núñez¹, Adriana María Córdoba Rojas², Lina Farley Arteaga Narváez³,
Roberto Torres Payares⁴, Flor Edilma Caro Caro⁵,
Ilvar Josué Carantón-Sánchez⁶, Jenny Katerine Jiménez Arango⁷,*

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

² Magíster en Educación del Tecnológico de Monterrey (México) y Magíster en Educación de la Universidad de Medellín (programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia de instituciones educativas. Licenciada en educación infantil con énfasis en lengua materna, Tecnóloga en educación preescolar. Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com.

³ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en español y literatura, Universidad de Antioquia. Docente de lenguaje en la Institución Educativa Donmatías y docente tutora del programa "Todos a Aprender" del MEN. Correo electrónico: lineaarteaga8@gmail.com.

⁴ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciado en administración educativa. Rector de la Institución Educativa San José del Municipio de Venecia. Correos electrónicos: iesanjosevenecia@tareanet.edu.co, robertotorresp@yahoo.com.

⁵ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia educativa, Institución Universitaria Remington. Especialista en pedagogía, Universidad Los Libertadores. Licenciada en básica primaria con énfasis en humanidades y lengua castellana, Tecnológico de Antioquia. Rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia. Correos electrónicos: florcaroc@yahoo.es, florecaroc@gmail.com.

⁶ Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia y asesor y consultor en temas culturales, educativos y artísticos. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com.

⁷ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en pedagogía de la recreación ecológica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad Católica de Oriente. Normalista superior con énfasis en lengua castellana y educación preescolar, Escuela Normal Superior del Municipio de Abejorral. Docente de básica primaria en la institución educativa Fundación Celia Duque de Duque del Municipio de Abejorral, y docente tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del MEN. Correo electrónico: jekaji@hotmail.com.

*Adriana Patricia Bedoya Bedoya⁸, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía⁹,
César Andrés Pineda Tobón¹⁰, Pedro Harly Alvarado Guerra¹¹,
Yessy Alejandra Agudelo Zapata¹², Nelly Rosas Díaz Puerta¹³,
Mónica Marcela Góez Duque¹⁴*

2.1 Introducción

Este apartado reúne algunas concepciones teóricas relacionadas con los procesos de lectura y escritura, que fundamentan las experiencias de investigación y sistematización de la práctica de aula (Tobón y Núñez, 2005) y las propuestas pedagógicas derivadas de las mismas que son aplicables al ejercicio docente en el repensar continuamente la pedagogía y las didácticas formativas (Núñez y Tobón, 2006).

⁸ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad de San Buenaventura. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Mariano Lopera (Santa Fe de Antioquia). Correo electrónico: adriapatri@gmail.com.

⁹ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en administración de la informática educativa, Universidad de Santander. Licenciado en Educación Campesina y Rural de la Universidad Católica de Oriente. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Santa Inés. Correo electrónico: henrrycartagena@hotmail.com.

¹⁰ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Rural Murrupal en la básica primaria (Fredonia, Antioquia). Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.

¹¹ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Especialista en Gerencia Financiera, Universidad Autónoma latinoamericana. Ingeniero Agrónomo Universidad Nacional; Director Rural de Centro Educativo Sopetrán. Correo electrónico: ph-ag@hotmail.com.

¹² Magíster en Educación Universidad de Medellín. Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológico de Antioquia. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga sede Juan María Vargas Correa. Correo electrónico: yessyaleja8@hotmail.com.

¹³ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Licenciada en español y literatura de la Universidad de Antioquia; especialista en Administración de la Informática Educativa universidad de Santander; docente de lenguaje en la educación media de la institución educativa Los Andes del municipio de Chigorodó. Correo electrónico: diazpuerta43@gmail.com

¹⁴ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana y Educación Preescolar de la Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral, docente de Básica primaria en la institución educativa rural Zoila Duque Baena del municipio de Abejorral, Correo electrónico: monicagoez38@hotmail.com.

Los procesos de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan a lo largo de su vida se van fortaleciendo en las aulas de clase desde los primeros grados de escolaridad en el encuentro docente-estudiante, dentro del cual se generan procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de diferentes modelos pedagógicos y estrategias didácticas que surgen a partir de las especificidades del contexto. Al respecto, Ferreiro (1983) indica que los cuatro sistemas establecidos de escritura —presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético— forman parte del camino que deben seguir los estudiantes para desarrollar un buen proceso de aprendizaje hacia competencias eficientes.

En relación con lo anterior, Cassany (2000) plantea que es posible distinguir tres ambientes centrados en el aprendizaje del ser humano: las alfabetizaciones tradicional, funcional y digital. Al respecto, para llegar al desarrollo de procesos significativos de lectura y escritura los docentes se basan en la enseñanza de dichas alfabetizaciones apoyándose en diferentes textos, juegos, materiales didácticos y la biblioteca, lectura y narración de cuentos, desarrollo de vocabulario, conceptos y adivinanzas, entre otros recursos.

Cada espacio educativo cuenta con medios específicos y características diferentes para llegar al ideal de formación esperada. En este campo, el desarrollo de lectores y escritores altamente competentes depende de la sinergia entre el concepto pedagógico y el uso de la herramienta didáctica (Lorenzatti y Cragnolino, 2008), además de considerar las condiciones particulares de los estudiantes actuales, de tal suerte que a partir de estrategias innovadoras se logre acercarse más a procesos de lectura y escritura que garanticen mejores niveles de aprendizaje (Durán et al., 2009).

Ser estudiante hoy implica saber dónde está la información y cómo adquirirla, a lo que se suma la importancia de saber procesarla e interpretarla de forma adecuada. Ello hace indispensable pensar en la manera de orientar a los estudiantes de tal modo que desarrollen competencias para analizar, clasificar, comprender y aplicar lo hallado. Como lo afirman Pascual et al. (2013), la lectura ha de requerir de una categorización *a priori* que es continua e inicia cuando el estudiante comienza su año escolar —y jamás termina.

No se puede desconocer que el estudiante del siglo XXI ha vivido en un ambiente alfabetizado; por ello demanda de forma continua la asociación de este aprendizaje en sus contextos, con programas educativos sólidamente contruidos que se adecúen a la funcionalidad que dicho aprendizaje requiere, y que logre despertar la motivación e interés del estudiante.

Lectura y escritura son prácticas que ayudan a desarrollar y potenciar el pensamiento. No obstante, es preciso pensar, según Freire (2004), en el desarrollo de estas habilidades de manera conjunta en lugar de aislada, como ha venido haciéndose de forma frecuente en las clases. Ello implica reconfigurar la tendencia tradicionalista para que dichas prácticas se constituyan y se vivan como procesos inseparables, que permitan la construcción social del aula bajo una lógica de reciprocidad, socioformación y contextualidad (Hernández et al., 2014).

De Zubiría (2014) expresa que “desarrollar el pensamiento tiene que ver con consolidar los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la meta-cognición” (p. 4). Pero, el desarrollo del pensamiento mediante la lectura y la escritura solo será factible si todas las disciplinas del saber contribuyen a la formación de los estudiantes mediante la adquisición de los conceptos más importantes de las ciencias y las matemáticas, toda vez que se han transmitido conocimientos fragmentados y descontextualizados, por lo que se obtienen escasos conceptos que retrasan el desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con De Zubiría (2014), un estudiante que llegue a un nivel crítico y profundo de lectura y escritura pensará mejor, podrá priorizar información, contrastar lo que dicen las personas que escriben y crear sus propias opiniones con criterio. Los niveles altos y complejos de lectura y escritura permiten interactuar con los medios de comunicación de forma más analítica y reflexiva, pues altos logros en la competencia para argumentar se expresan en el pensar y justificar adecuadamente cuestionamientos y expresión de ideas.

Mota de Cabrera (2015) demuestra, en el caso del pensamiento crítico, que el uso de temas controversiales en una clase de lectura y escritura contribuye de forma positiva a instaurar una fuente creativa en cuanto a la opción de reevaluar contenidos a partir de argumentos transformables.

Para Flórez et al. (2009), la complejidad de las tareas de leer y escribir como procesos de aprendizaje que se dan durante el transcurso de la vida involucra una serie de subprocesos —también bastantes complejos— que deben ser coordinados entre sí para lograr éxito en la tarea de leer o escribir. Estos investigadores manifiestan cómo el trabajo que se sugiere en el salón de clase debe tener en cuenta estos aspectos para esbozar estrategias y actividades que se inclinen y se interesen por el conocimiento previo de los estudiantes, a fin de sustentarse en él y promover logros en los procesos de lectura y escritura. Lo anterior demanda maestros que en sus prácticas de aula reconozcan a los estudiantes como agentes legítimos de sus propios aprendizajes (Núñez, 2002).

Las prácticas docentes conciben al maestro como un agente dinamizador del conocimiento que permite a los aprendices, a partir de estrategias que los motiven, un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Es decir, un aprendizaje que pueda relacionar los nuevos conocimientos con los previos de los discentes, de tal manera que se adhiera a las estructuras cognoscitivas ya existentes y se amplíe de forma organizada (Núñez et al., 2018a), en lugar de arbitraria, al estudiante en tanto ser activo en el proceso de construcción del conocimiento.

En este sentido, la formación se da en una estrecha relación con los otros, de manera interactiva. En palabras de Vygotsky (1979) se aplica en ello la teoría del desarrollo próximo: de acuerdo con esto, lo que el niño puede hacer hoy con ayuda debe llevarlo a que, cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente; dicho de otra manera, ha de ser capaz de transferir su experiencia a nuevas situaciones sin la presencia del docente.

Desde una perspectiva contemporánea, la práctica pedagógica se ha establecido como un pilar fundamental, que permite dinamizar y poner en marcha la relación entre teoría y práctica como hecho fundante del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la práctica pedagógica del maestro privilegia dicha relación al establecer, según Rodríguez (2012), "la transformación de las concepciones y las acciones al ser un espacio que permite la especificidad del maestro, es decir, la expansión de su subjetividad" (p. 25). En este orden de ideas, se pretende abordar la práctica pedagógica más allá del concepto para llegar a la reflexión sobre ella, a partir de las particularidades que caracterizan a quien enseña (Tobón y Núñez, 2006). Es así como desde las concepciones actuales se plantea como un proceso más allá de la experiencia, de la teoría, de los sujetos que intervienen y del contexto donde interactúan, puesto que en ella converge la suma de todos estos elementos (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018).

Desde la práctica pedagógica, en todas las áreas del conocimiento el quehacer cotidiano del maestro debe reunir cuatro elementos primordiales, que según Flórez Et al. (2006) son los siguientes: afectividad frente a su saber y sus estudiantes; dominio disciplinar; conocimiento de sus estudiantes y de lo que saben; y conocimiento de estrategias didácticas y procesos formativos. Así entonces, el docente ha de ser un intérprete y transformador de su práctica pedagógica, capaz de comprender los diferentes elementos que la integran, de tal suerte que tenga la habilidad de replantearla para lograr transformaciones que modifiquen o renueven de forma frecuente el actuar en las clases hacia nuevas experiencias de aprendizaje. Esto trae consigo un

tránsito por los procesos didácticos: trascenderían, incluso, de los escenarios reales materiales a los reales virtuales (Tobón y Núñez, 2006; Molina et al., 2018; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019).

El concepto de didáctica en el área de lenguaje y escritura implica articular dos elementos importantes: de un lado, el conocimiento disciplinar del área; y de otro, el conocimiento didáctico, esto es, las formas de enseñar tales saberes. Furman (2012) plantea que la didáctica se relaciona con la innovación por cuanto, como categoría conceptual, implica las metodologías que el maestro conoce y aplica en el aula para que los estudiantes alcancen sus aprendizajes.

Rincón et al. (2007) plantean la didáctica como un campo de acción y reflexión del conocimiento. Asimismo, González (2008) la define como la forma en que se da esa educación. De aquí se configura un nuevo concepto de didáctica, a saber: un proceso de intervención de una disciplina en un campo determinado de acción, estudio y reestructuración de conocimientos pedagógicos acerca de una problemática escolar que repercute en la educación desde el "cómo hacer" y el "qué hacer" (p. 13).

Como actores importantes de la escena de formación en las aulas, los docentes están llamados a mejorar e innovar las prácticas. Esto implica que el docente asume el rol de investigador de las falencias en los procesos de implementación de las estrategias de enseñanza, al tiempo que ello debe acompañar todo el proceso de implementación de procedimientos que permitan evaluar, controlar y establecer estrategias orientadas a dar solución a los acontecimientos, situaciones, eventos ocurridos antes, durante y después de los procesos de vivencia en las aulas escolares (Alvarado y Núñez, 2018). Estos aspectos acarrearán que la tipología de docente vincule su forma de actuar en términos de la relación pedagógica, lo cual involucra a su turno el modelo pedagógico que sustenta la acción.

Bajo esta perspectiva, los modelos pedagógicos juegan un papel determinante en las prácticas formativas que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que lo pedagógico privilegia la lógica de vincular a quienes orientan la formación y quienes la construyen bajo una intención dinámica, evaluativa y socioformativa: los estudiantes. Flórez (1994) plantea que es de la naturaleza, en su perfección y funcionamiento, de donde la educación puede derivar las pautas para incorporar los procesos de enseñar y aprender un método, que permite transpolar su arte a un dominio dinámico, eficiente y práctico relacionado con la enseñanza. Igualmente, según Pérez (2006) y Tobón y Núñez (2006), la pedagogía no es estática: se encuentra en constante movimiento para encontrar métodos que permitan mejores formas de aprender y enseñar.

Disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Filosofía, entre otras, han dejado como legado un conjunto de teorías que han consolidado grandes estructuras o esquemas, denominados "modelos pedagógicos" (González, 1999), que representan un ideal educativo, el cual responde a una época histórica y sociocultural determinada. Es así como el escenario educativo fundamenta sus procesos de formación en los modelos pedagógicos. Según Flórez (1994), estos responden a cinco preguntas: "¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿qué se enseña?, ¿cuál es el tipo de hombre y mujer que se desea formar?, ¿cómo debe ser la relación estudiante docente? y ¿cómo enseñar?" (p. 143).

En la actualidad, los modelos pedagógicos se han consolidado en las instituciones educativas como una carta de navegación y estructura que da sentido al concepto de formación: son los constructos que orientan la acción educativa. Se resalta en esta perspectiva la postura de Chacón (2012), quien desde un modelo pedagógico denominado "constructivismo sociocrítico" pone en evidencia el privilegio de la relación entre estudiante y comunidad, entre pares y entre maestros, como ejes para el aprendizaje y la transformación; sin embargo, plantea la falta de apropiación del mismo.

Respecto de la relación entre los modelos pedagógicos y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Moncada y Gallego (2012) sugieren que los maestros dicen aplicar el modelo pedagógico presentado en el PEI, pero, en realidad presentan una mezcla de modelos sin afinidad institucional formativa que corresponde más a un proceso reglamentario para resolver auditorías y sistemas de control, mas no para responder a procesos formativos. Al entrar en la discusión sobre cómo enseñar resulta complejo dar solución a este punto, lo cual remite, sin duda, a las metodologías y didácticas utilizadas por el docente en el aula de clase que, de cierta forma, determinan los aprendizajes de los estudiantes (Núñez et al., 2020b).

En relación con lo anterior, las frecuentes expresiones de necesidad de cambio son recurrentes. Al respecto, Rodríguez (2012) concluye que si bien existe un intento de cambiar la enseñanza tradicional por una propuesta de enfoque comunicativo, algunos maestros siguen anquilosados en las prácticas pedagógicas tradicionales, en las que se puede ver más interés en lógicas temerarias que en intenciones realmente formativas.

Las características sociodemográficas de Colombia han llevado a incluir otros modelos pedagógicos dentro del territorio rural, fundamentados en el constructivismo. Según Maqueo (2006), estos parten de la elaboración de saberes; tienen en cuenta las particularidades de los alumnos y la forma en que estos otorgan significado a los temas abordados. Bernal (2007) encuentra

diferencias al respecto entre espacios rurales y urbanos; en este sentido, la calidad pedagógica, locativa y de cobertura debe orientarse a un mayor nivel equitativo en todos los ámbitos.

Entre los modelos del área rural en Colombia se encuentra la llamada “escuela nueva”, la cual atiende baja densidad de población y multigrados como metodología para llegar a cada espacio geográfico de mejor manera en cuanto a estrategias de educación, prácticas didácticas, economía y cobertura. Boix (2011) demuestra cómo en la educación rural, y en especial en las escuelas donde persiste la tendencia a contar con grupos pequeños, se realizan trabajos colaborativos que permiten un mayor acercamiento de las familias al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que fortalecen el aprendizaje y las relaciones con su entorno (y especialmente con sus semejantes); concluye, además, que sería un error no apoyar esas iniciativas particulares porque si bien son espacios pequeños y variados, representan una gran cantera de saberes y construcciones pedagógicas en materia social.

En términos de Forero (2012), el modelo por implementarse en jóvenes y adultos debe ser más flexible que el aplicado en niños y adolescentes en sectores rurales, aunque las metodologías antes expuestas también se emplearían con éxito en el ámbito urbano. Según González (1999), un modelo pedagógico es un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues articula los contenidos, las metas educativas, el concepto de desarrollo, los procesos de evaluación, las concepciones de currículo y didáctica, y las estrategias con los enfoques y las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales se orientan a la transformación del acto de enseñar y repotenciar los modelos educativos, junto con sus consecuentes modelos pedagógicos derivados, más allá del papel y hacia la experiencia socioformativa práctica de los maestros (Hernández, et al., 2018).

2.2 Hacia la construcción de una propuesta didáctica de prácticas de lectura y escritura en las clases

En sintonía con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014; 2015a; 2015b; 2015c), y frente a la necesidad de estructurar de mejor manera las prácticas formativas en lo que atañe a sus componentes didácticos y pedagógicos, la propuesta didáctica de experiencias significativas en la escuela reúne elementos innovadores que buscan rescatar la importancia de los docentes en el aula de clase como protagonistas de la escena educativa. En esta línea, las prácticas de lectura y escritura surgieron de un proceso riguroso de trabajo dentro de los contextos educativos investigados, toda vez que se tuvo la oportunidad de involucrarse y estar en contacto con los do-

centes participantes del proceso de la investigación. La propuesta presentada (gráfico 1) permite conocer rasgos comunes en seis experiencias pedagógicas significativas, en las cuales se privilegian procesos y actividades que podrían implementarse en diferentes contextos para que los estudiantes ejerciten procesos como recordar, comprender, aplicar, crear y evaluar, además de habilidades de aprendizaje como identificar, codificar, describir, resumir, analizar, sintetizar, categorizar, argumentar, proponer y predecir.

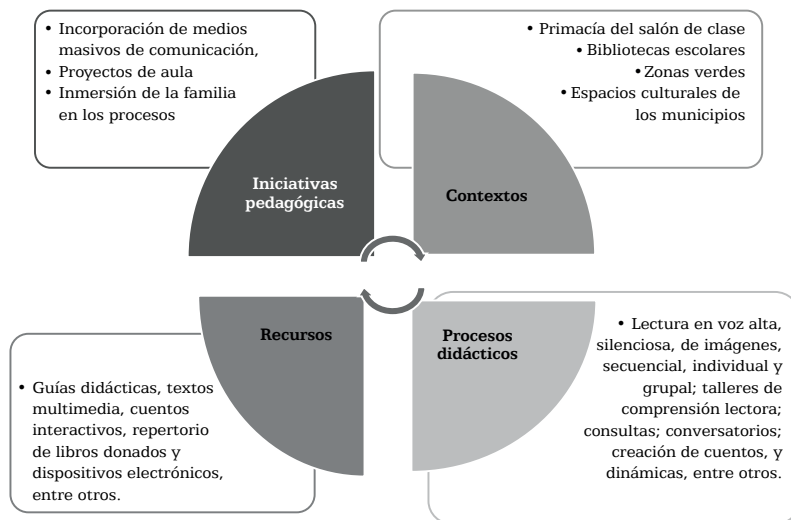


Gráfico 1. Semejanzas entre prácticas pedagógicas en docentes antioqueños.

Fuente: elaboración propia.

Sin lugar a dudas, la educación enfrenta un nuevo paradigma frente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; por lo tanto, deberá resignificarse el valor de las prácticas de clase (Núñez et al., 2020c). Además, existe la necesidad urgente de hacer un análisis profundo sobre varios frentes: el currículo escolar (Ruiz-Palmero et al., 2013); los resultados que dejan las pruebas internas y externas; las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes en la escuela; y la metodología, didáctica y materiales utilizados por los docentes en el trabajo pedagógico con los estudiantes. Esto es, pensar en un nuevo modelo que transforme la enseñanza de la lectura y la escritura y le dé más sentido al acto de aprender (Smith, 1992).

Hablar de prácticas pedagógicas es referirse a una polifonía de formas, experiencias, métodos, herramientas y estrategias que los docentes utilizan en las clases para que los estudiantes alcancen los conocimientos y competencias deseadas. Sin embargo, definir cuál es el método más eficaz para que los

estudiantes alcancen sus aprendizajes resulta difícil, toda vez que los estilos de aprendizajes y de enseñar difieren en cada sujeto educativo.

La guía de experiencias significativas expone elementos básicos hallados de la investigación de prácticas pedagógicas; si bien no busca solucionar las falencias encontradas en las diferentes instituciones educativas participantes, busca consolidar bases de cambio de orden didáctico y pedagógico que deben permear los procesos de enseñanza en las escuelas en procura de un cambio tanto en el actor que aprende como en el que enseña, en sintonía con los procesos de calidad educativa (Caro y Núñez, 2018).

2.2.1 Experiencias significativas del docente de lenguaje: una oportunidad para trascender en el ámbito educativo

En este apartado se presentan algunos elementos generales de las experiencias en las aulas de clase en materias de lectura y escritura¹⁵.

Las prácticas de clase de algunos profesores involucran una variedad de estrategias y actividades que se implementan y desarrollan para lograr mejores procesos y resultados en lectura y escritura en los estudiantes. Estas hacen posible acceder al conocimiento, desarrollar la imaginación, potenciar habilidades comunicativas y emocionales, recrear, divertir, educar en valores, motivar, articular medios tecnológicos, producir y reflexionar, entre otros beneficios. Pero, también se observaron dificultades como la pereza frente al estudio, la apatía por la lectura y la carencia de hábitos lectores por parte de los estudiantes, además de falta de espacios propicios para el aprendizaje y escasez de material didáctico-educativo, recursos tecnológicos, etc. (González y Juan, 2008).

Para subsanar en cierto modo estas y otras barreras que se manifiestan en el sector educativo del país, algunos docentes han creado proyectos e iniciativas que dejan huella en los aprendizajes de sus estudiantes, en tanto que logran compenetrarlos en actividades significativas que fortalecen y dan vida a su paso por la escuela. Así entonces, desde sus experiencias, deseos, creatividad e interés, varios maestros han logrado mejores desempeños en lectura y escritura en sus estudiantes, lo cual refleja modelos evaluativos flexibles (Pérez y Núñez, 2020). Dicho esto, de forma simultánea con el desarrollo de esta investigación (y en el marco de su tercer objetivo específico), se diseñó un modelo o guía preliminar de orden didáctico-pedagógico, orientado al

¹⁵ El tercer capítulo de esta obra contiene una descripción detallada de estos elementos, así como la presentación de un modelo de actuación en el aula con base en experiencias modelo realizadas por docentes.

fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en lectura y escritura para profesores, padres y estudiantes desde las experiencias significativas de los profesores a quienes aludimos en este apartado. Pero, cabe dar una mirada general a la forma como algunos docentes de lenguaje se cualifican y, de paso, logran experiencias significativas que merecen visibilizarse.

En el municipio de Abejorral (Antioquia, Colombia) se logró identificar que al menos la mitad de los maestros se encuentran inmersos en procesos de sistematización de experiencias significativas, que incluyen participaciones en premios como "Antioquia la más Educada" y "Compartir al Maestro", y en espacios como la Mesa Departamental de Lenguaje. A este respecto resulta evidente que la participación de los profesores del sector urbano en actividades propias de su área es superior a la de quienes se encuentran en áreas rurales.

En lo que respecta al municipio de Caldas (Antioquia, Colombia), se puede decir que los maestros buscan diferentes formas de actualizarse frente a los contenidos y metodologías del área. Entre los más mencionados está internet como una forma de acceso a la sociedad del conocimiento y a los cursos programados desde la Secretaría de Educación de Antioquia. En los ámbitos rural y urbano se hizo reconocimiento al programa "Todos a Aprender", que busca mejorar las prácticas de los docentes a través de la conformación de comunidades de aprendizaje: en ellas, los maestros tienen la posibilidad de fortalecer los procesos didácticos y dar a conocer estrategias que posibilitan aprendizajes significativos en los estudiantes. Sumado a esto, los docentes plantean que cuando las experiencias académicas son exitosas, buscan que sean replicadas en comunidades de aprendizaje o grupos de trabajo colaborativo de las instituciones educativas. En todos los casos las necesidades son las mismas (Esteve, 2009).

El municipio de Caldas (Antioquia, Colombia) ostenta varias experiencias significativas que vinculaban los padres de familia en los procesos de aprendizaje. Entre ellas, "Narrando con los Abuelos" logró reunir, en primera instancia, a un grupo de docentes de básica primaria en la construcción de la experiencia y la aplicación en dos sedes educativas durante el año escolar; resultó muy interesante en este sentido llevar al aula de clase a padres, madres y abuelos en un ejercicio generacional de saberes, conocimientos y décadas de historias por saber y contar.

Respecto del municipio de Chigorodó (Antioquia, Colombia), los docentes de primaria rurales y urbanos expresaron que, con las capacitaciones que ofrece el programa "Todos a Aprender" se fortalecen las prácticas pedagógicas de clase. Se reportó que también se obtuvieron resultados positivos a este

respecto a través de capacitaciones ofrecidas por las instituciones educativas o la Red de Lenguaje, y de manera autodidacta mediante portales educativos en internet, libros y revistas. Como experiencia significativa ostenta el Plan Padrino, el cual permite que los estudiantes de grupos superiores con buenos desempeños en el área de lenguaje puedan ayudar a estudiantes con dificultades en esta área a superarlas.

En el municipio de Donmatías (Antioquia, Colombia) se hallaron dos experiencias significativas (una de las cuales se describe en el modelo guía preliminar) que son pertinentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no están articuladas con el PEI. Respecto de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura, difícilmente se logró evidenciar salidas pedagógicas, clubes de lectura u otras estrategias comunes como el periódico mural, en el que se hace posible exponer producciones de estudiantes. En cuanto a infraestructura física, los establecimientos participantes cuentan con bibliotecas escolares de muy poco uso en las clases de lenguaje. El aprovechamiento del repertorio de libros y otros materiales impresos de las bibliotecas es realmente escaso, y las alternativas de uso frecuente y pertinente de estos no se visualiza.

Otra de las formas de dar cuenta de los logros y metodologías innovadoras radica en el diario de campo. De modo particular, en Donmatías este insumo teórico de alta relevancia no se construye como una cuestión intencionada ni pedagógica; por el contrario, está siendo malinterpretado como objeto de estudio del docente, cuestión que lo hace poco trascendental. En este punto influyen en gran medida las orientaciones y roles de los directivos docentes por cuanto monitorean y verifican los instrumentos y formatos que diligencian los maestros, a fin de dar cuenta de procesos significativos y pertinentes en sus prácticas de aula, y de las situaciones y realidades del día a día escolar —incluidas aquellas circunstancias que son su tarea, su labor docente y profesional. Se puede concluir que el desinterés mostrado por los directivos frente a esta herramienta incide en las actitudes y en la capacidad de respuesta de los docentes, toda vez que, de la misma manera, estos últimos responden a sus compromisos pedagógicos.

Sumado a lo anterior, se observó que en las instituciones participantes los proyectos de lectura y escritura no funcionan, ni se encuentran constituidos en el PEI como propuestas estructurales en la enseñanza de la lectura y la escritura para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ello se deriva la pérdida de oportunidades que involucren a los estudiantes en procesos activos, de tal manera que sean partícipes de eventos y experiencias académicas (en los ámbitos local, departamental y nacional) que los empoderen y les otorguen significaciones personales.

Las experiencias significativas de la población de Fredonia (Antioquia, Colombia) pueden resumirse en el siguiente esquema:

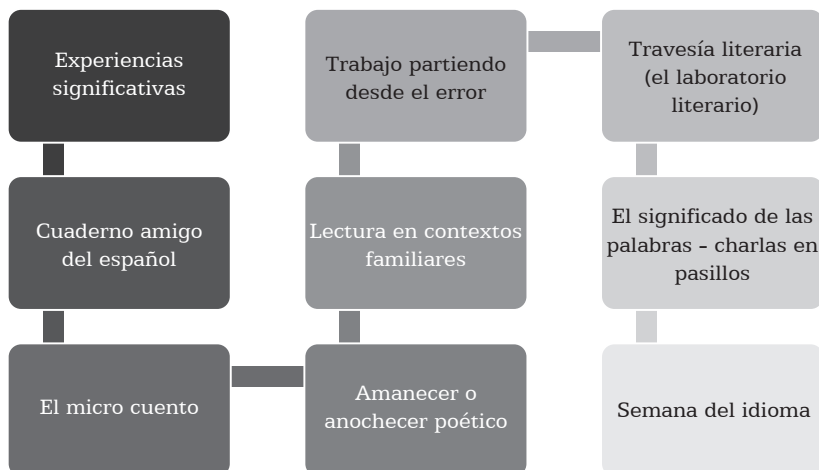


Gráfico 2. Experiencias significativas de docentes en Fredonia (Antioquia).

Fuente: elaboración propia.

Se encontró que los docentes de esta población se inclinan por el trabajo colectivo que se convierte en un motor transformador, complementario y enriquecedor del proceso interno de la clase. La pasión por las letras se percibió en dos de los contextos intervenidos: la participación masiva de los estudiantes en programas a nivel municipal y departamental fue evidente, pero, por cuestiones de presupuestos, solo unos pocos están beneficiándose de ellos. De modo particular, una de las experiencias significativas en lectura y escritura del municipio de Fredonia corresponde a la materialización y puesta en escena de aquello que los docentes han planeado, aplicado y perfeccionado; pertenece a la Escuela Normal Superior y se describe en el modelo guía preliminar¹⁶.

Los docentes entrevistados manifestaron un interés muy marcado por mejorar cada día sus prácticas pedagógicas y sus experiencias personales mediante la socialización de saberes. Esto resulta ser una interesante apuesta por las transformaciones de la enseñanza, ya que se involucran conocimientos y experiencias propias con las de otros que contribuyen a mejorar las propuestas didácticas del lenguaje.

¹⁶ Las demás instituciones revelaron propuestas variadas que ayudaron a nutrir esta investigación, pero no se darán a conocer por cuestiones de extensión.

Es indudable que, para lograr mínimos de satisfacción, en las instituciones educativas han de integrarse estrategias tradicionales y otras que involucran el uso de las nuevas tecnologías (Núñez et al., 2019). En algunas instituciones la lectura transmutó del papel a la pantalla, pero en otras no; y aunque ambos escenarios son válidos, se privilegia la producción y socialización de nuevas historias.

En Santa Fe de Antioquia (Antioquia, Colombia) se vivencian varias iniciativas para mejorar los desempeños en lectura y escritura. Existen, por ejemplo, el proyecto "Hábitos de Estudio", por medio del cual los docentes trabajan lectura y escritura tres días cada semana; la oratoria, que consiste en la preparación de un discurso para participar en un evento en la institución; y proyectos de aula sobre problemas en lectura y escritura para mejorar estrategias. Estos proyectos se dan a conocer a los compañeros, directivos y comunidad educativa en general a través de reuniones, conversatorios, socializaciones, tertulias del grupo de área de lenguaje y de experiencias con compañeros de maestría. Otro aspecto destacable fue la lectura de obras de literatura universal, renacentista y del llamado Siglo de Oro español, así como de diferentes textos literarios y otros de agrado para los estudiantes, junto con el desarrollo de actividades antes, durante y después de las lecturas. Cada una de ellas se realiza en función del material con que cuenta cada institución educativa (en especial aquellas que pertenecen al ámbito urbano, que ostentan más recursos didácticos).

Los resultados muestran que, en el municipio nombrado, los docentes se actualizan de forma permanente: asisten a capacitaciones de lenguaje, y a cursos de lengua materna, lectoescritura y competencias en lenguaje; leen libros y textos; buscan en internet actividades y ejercicios que sean agradables para los niños durante las clases; determinan las dificultades que se presentan en el aula; investigan literatura actualizada; y dialogan con otros docentes sobre metodologías, didácticas, actividades y experiencias significativas que mejoren la lectura y la escritura.

2.2.2 ¿Qué privilegio la búsqueda de experiencias significativas a partir de la investigación y sistematización de prácticas pedagógicas?

La triangulación de la información devela que el discurso del docente debe ir en completa armonía con su acto educativo. Resulta difícil determinar si los aprendizajes de los estudiantes son significativos, o bien si, en los imaginarios de los docentes, sus prácticas son las requeridas para el aprendizaje. La realidad refleja que en los procesos generados en las prácticas de enseñanza,

la lógica que opera no arroja lo esperado en términos de resultados de las pruebas externas aplicadas, ni en los procesos de evaluación internos de las instituciones educativas.

¿Cuál es el alcance que pretende la guía de experiencias significativas? Retomar, ante todo, la concepción de saberes disciplinar y práctico-pedagógico que los docentes deben tener como competencias inalienables del campo educativo. Al respecto, el gráfico 3 muestra los aspectos que deben pensarse desde la escuela para alcanzar metas de aprendizaje con los estudiantes: primero, los factores directamente relacionados con los aprendizajes de los estudiantes; segundo, el papel determinante de la familia en los procesos de acompañamiento en la escuela; tercero, la inclusión de nuevas estrategias metodológicas y de las tecnologías de informática y comunicación —que son, en cierta forma, el nuevo paradigma educativo de la era posmoderna—; y cuarto, los contextos urbanos y rurales en el departamento, toda vez que las características que emergen difieren en gran escala.

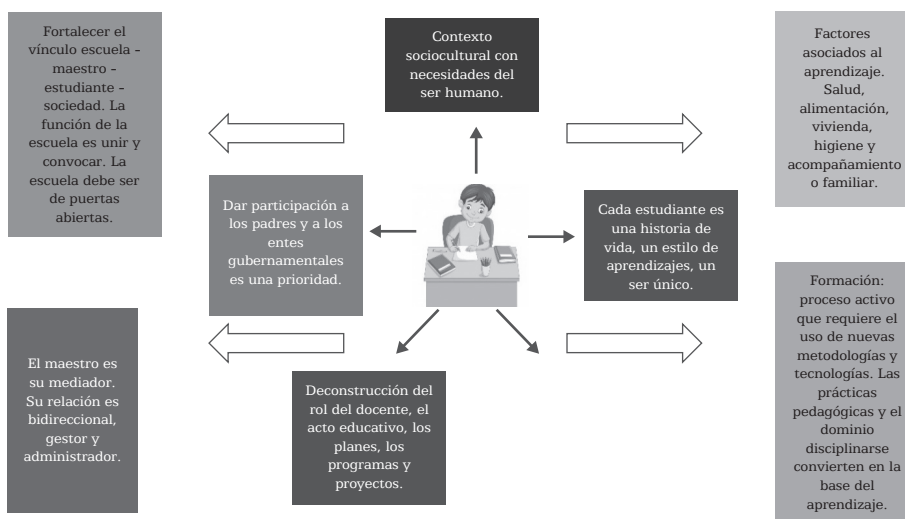


Gráfico 3. Factores asociados al aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Otro aporte significativo de la propuesta preliminar corresponde a la reflexión permanente que frente a las prácticas pedagógicas debe hacer el docente, en tanto forma parte de los modelos pedagógicos que estructuran las prácticas de las instituciones educativas. Este proceso indaga de forma permanente por cómo y qué enseñar; pero, sin duda, el para qué hacerlo es la piedra angular de todo proceso educativo: esto es, cuáles son las expectativas

en el futuro y qué hace que en la escuela se desarrollen conocimientos básicos, competencias para que los estudiantes se incorporen en los diferentes contextos sociales, académicos y laborales.

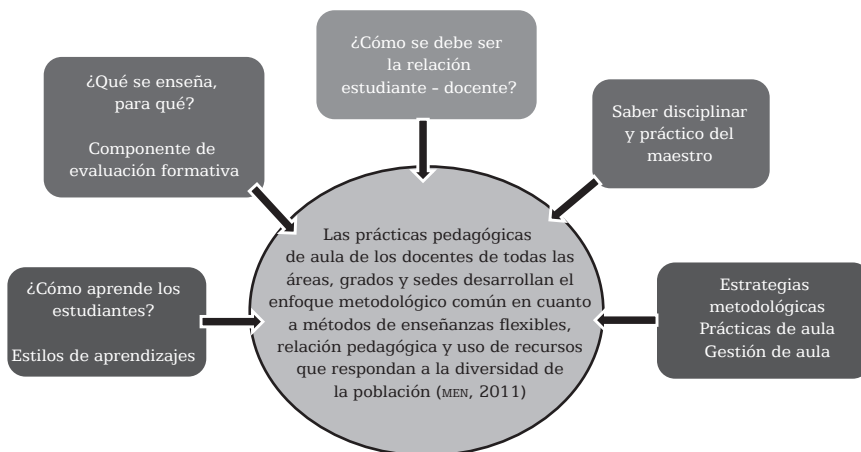


Gráfico 4. Componentes metodológicos de la propuesta didáctico-formativa.

Fuente: elaboración propia.

2.2.3 La orientación de una propuesta preliminar

La propuesta pedagógica y didáctica para la implementación de experiencias significativas reúne una serie de actores y actividades que permitirán a los estudiantes dar una intencionalidad a la palabra, toda vez que las letras que se tejen en los libros impregnan de creatividad y fantasía el mundo del lector y escritor: ya no habita en él solo el mundo del organismo receptor-efector; ha ingresado al mundo de lo simbólico y, según Cassiere (1967), es capaz de convertir su universo en un mundo maravilloso de seres mágicos, fantásticos, reales o míticos. Las experiencias permitirán descubrir que las letras, el maestro y sus prácticas sean la esencia del conocimiento, la puerta de entrada a la imaginación; o, por el contrario, los libros se encargarán de sumergir a los estudiantes a la realidad social, económica y política. En este punto, la educación juega un papel primordial, porque a través de ella se dan los elementos necesarios para que el ser humano inmerso en este escenario tenga la posibilidad de confrontar lo real con el imaginario que le ha sido configurado en sus mentes.

El MEN (2011) señala que la lectura

[...] es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones [...], y social, en

la medida en que media las relaciones con otros, la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad [...] (2011)

Habida cuenta de lo anterior, las propuestas propenden a la adquisición de hábitos de lectura y escritura mediante actividades didácticas que permitirán la articulación y transversalización a otras áreas de conocimiento, así como la participación de los diferentes actores, con lo que se contribuirá a la formación en el ser, hacer y el saber.

Las experiencias significativas contemplan procesos de autoevaluación que tienen lugar debido a la interacción de los estudiantes con sus compañeros, maestros, padres de familia y procesos de evaluación formativa, mediante la elaboración de los productos y la forma como los comparten. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran que "la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones" es, por tanto, la actividad realizada de manera personal a partir del conocimiento de los criterios a evaluarse de determinada actividad. De acuerdo con De Vincenzi y De Angelis (2006), la evaluación formativa tiene dos características:

1. La integralidad que supone evaluar los contenidos, conceptos, actitudes, habilidades, valores trabajados y saberlos utilizar en el contexto.
2. La congruencia, ya que la evaluación se relaciona con el trabajo realizado en clase.

La evaluación formativa consiste en la observación permanente del rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante todo el proceso de formación. Esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la solución de problemas (Iafrancesco, 2003).

Las experiencias presentadas hacen alusión a un juego entre maestro y estudiante, en el que la palabra toma un lugar preponderante para la construcción del discurso en los estudiantes. Para ello, el docente deberá estudiar las características de los estudiantes, sus gustos y todo aquello que disfrutan. Según Condemarín y Medina (2000), las siguientes temáticas, que varían según la edad del estudiante, pueden ser de su gusto:

- Cuentos fantásticos, narraciones mitológicas y leyendas de tradición popular.
- Aventuras: detectives, pandillas, miedo.
- Relatos humorísticos.

- Novelas fantásticas de contenidos sobrenaturales, pero que resulten verosímiles: viajes en el tiempo, aventuras épicas en reinos legendarios, mundos paralelos e historias de terror.
- Novelas realistas que retraten experiencias cercanas de otras culturas.
- Libros de poemas.
- Historias de la vida real: familia, escuela, conflictos personales y de grupo, y pandillas (relaciones sociales). Los estudiantes se pueden interesar por temas más alejados de su entorno cotidiano.
- Libros informativos de animales, deportes, pueblos y países diversos, ciencia y manualidades, etc.
- Versiones completas o adaptaciones de los clásicos.
- Revistas (deportes, música, ciencia...).
- Series, que refuerzan la experiencia lectora en cada nueva entrega.

Un tercer elemento que juega un papel fundamental en la propuesta de las experiencias corresponde a la vinculación de las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, bien porque los niños lleven el texto a la escuela o los padres la visiten para hacer lectura a los estudiantes. En la propuesta, la familia y el entorno escolar son fundamentales en la adquisición de hábitos de lectura y escritura, pues el ejemplo, el acompañamiento y la integración de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan el éxito escolar. Por décadas se ha dicho que la familia ostenta un rol estratégico en materia de formación de los valores, y que las conductas reproducidas por los estudiantes en la escuela vienen de sus hogares; lo mismo se podría plantear con respecto a la lectura: es una responsabilidad irremplazable, y el primer contacto hacia la experiencia con los libros y el desarrollo de habilidades del pensamiento tiene su origen en las actividades sociales.

La propuesta que se ha comentado en este capítulo retoma el papel fundamental del registro y construcción de referentes experienciales como evidencia de los procesos de lectura y escritura como ejes transversales para las demás áreas de conocimiento. Para ello, la escuela debe hablar al unísono: esto implica organizar la planeación de las áreas y hacer un rastro de literatura que vincule diferentes áreas; esto es, que la escuela viva la lectura y la escritura. Aquí se tocan otros puntos neurálgicos de la propuesta, que se resumen en dos preguntas: ¿los docentes están preparados y dispuestos a vincular a los procesos lectores y escritores a su área de desempeño y el trabajo en equipo? y ¿los maestros leen? Sin lugar a dudas, sería posible pro-

poner más cuestionamientos respecto del papel del docente en la adquisición de hábitos lectores de textos literarios en los estudiantes; empero, lo relevante sería pensar que habrá un momento en que la educación asuma su papel protagónico en cuanto a la formación de un sujeto critico-reflexivo. Por otra parte, el aprendizaje social del estudiante es muy importante. Aquí el docente se convierte en zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygostky, 1984), lo que significará ayudar a resolver problemas más complejos de pensamiento en los discentes; en el caso particular de la propuesta, será el apoyo para procesos complejos como comprensión y síntesis, entre otros.

El maestro de aula se convierte en el actor principal de la escena educativa, hará despliegue de estrategias didácticas para que los estudiantes disfruten leer y escribir, debe saber responder a las preguntas que los estudiantes traen y debe plantear preguntas para que los estudiantes construyan sus hipótesis, esto significa que el maestro debe ser un gran lector-escritor. En esencia se rescata la pregunta como eje importante en la construcción del discurso de los estudiantes y elemento constitutivo de la capacidad de crítica y de argumentación. El docente es en esencia un socioformador que potencia el desarrollo integral del estudiante (Tobón et al., 2015).

Los procesos de construcción que se realizan en el aula involucran tanto a los actores de los procesos como —y de modo esencial— a las intencionalidades. Así, la gestión del aula implica por parte de los docentes conocimientos, habilidades y actitud de cambio frente a las condiciones de los estudiantes en los procesos formativos: por las experiencias en este sentido vincula la capacidad de comprensión y creación de innovaciones que permitan orientar cualquier estrategia hacia los fines del aprendizaje significativo.

La construcción de experiencias significativas tiene como intención central que los docentes y la comunidad estudiantil procuren repensar y transformar las acciones formativas en el camino de sus prácticas (Núñez et al., 2018a, 2018b, 2018c). Esto demanda un trabajo de equipo que no instrumentalice los procesos de aprendizajes a los puros dominios del saber, sino que sea capaz de disponer marcos de acción contextualizada para resolver problemas del entorno, e incluso para lograr el mejor desempeño en lo personal y fortalecer con ello las lógicas de convivencia e interacción proactiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el gráfico 5 se muestra la forma en la que interactúan los diversos elementos formativos, didácticos, pedagógicos, curriculares, de gestión de aula, de habilidades y competencias, todo ello en el marco de sentido de pertinencia y autenticidad de las prácticas docentes en sentido de formación integral.

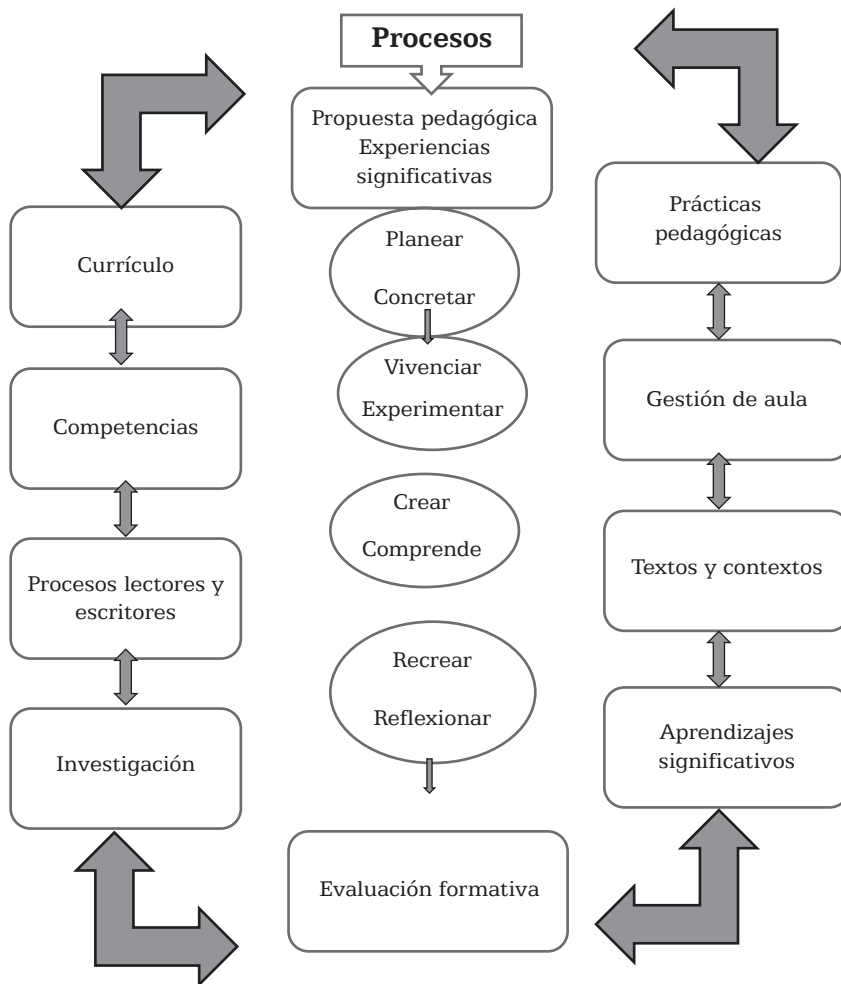


Gráfico 5. Elementos que hacen parte de la propuesta de un nuevo modelo de prácticas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.

2.3 Consideraciones finales

Los escenarios de formación en lectura y escritura en contextos rurales colombianos constituyen un punto de discusión central, sobre el cual vale la pena repensar estrategias conducentes tanto a la sistematización de experiencias y procesos de investigación académica, como a la concepción de innovaciones para el aula. Esto por cuanto las condiciones de las escuelas rurales del país se caracterizan por implementar un modelo educativo activo y flexible a través de metodologías como la escuela nueva, la posprimaria y

la telesecundaria, que cuentan con características propias y diferentes a las que suelen ostentar las escuelas de contextos urbanos.

Para el MEN (2011), los modelos educativos flexibles deben orientarse hacia poblaciones diversas o vulnerables: la lógica conceptual que los caracterice ha de tener un carácter pedagógico, metodológico y didáctico que responda a las condiciones y necesidades de la colectividad. Por tal razón, la propuesta didáctica, que constaría, por ejemplo, de guías y cartillas, debe ser su fortaleza, por cuanto los materiales de ese tipo hacen posible implementar secuencias didácticas y el aprendizaje colaborativo que exalta las funciones de docentes y estudiantes, así como los conocimientos. Frente a este aspecto, sin duda, la planeación y las rúbricas evaluativas juegan un papel fundamental (Tobón, et al., 2020).

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, el modelo de la escuela nueva considera importante el aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura como encuentro formal, deliberado y sistemático, que comienza desde la etapa preescolar. La posprimaria, a su turno, es entendida desde el MEN como un modelo formal en el que niños y jóvenes en contextos rurales de Colombia acceden a la educación básica secundaria, reciben las áreas obligatorias del currículo y se involucran en diversos proyectos pedagógicos. Este modelo tiene un educador por grado que facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes y busca fortalecer la organización del servicio educativo de los municipios, en aras de atender los intereses y necesidades de la vida del campo. Al igual que la escuela nueva, la posprimaria se basa en la metodología y los principios de la escuela activa y se constituye en las aulas multigrados, la promoción flexible, el respeto al ritmo de los aprendizajes y el aprendizaje significativo.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Madrid: Fascículos de CEIF.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-14.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia.

- Revista Espacios*, 39(15), 15. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Mineduc. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Chacón, C. (2012). *Formación, enfoques y modelos pedagógicos: una crítica a su expresión en una ENS a partir de resultados de estudiantes en pruebas nacionales 2006-2009*. Manizales: Universidad de Caldas.
- De Vincenzi, A. y De Angelis P. (2006). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Circular pedagógica*, 6.
- De Zubiría, S. J. (2014). El desarrollo del pensamiento, prioridad de la educación actual. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 3-18.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Durán, M. A., Suárez, H., Díaz, E., Prada, R. D. M., Acuña, B. L. y Sánchez, A. B. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: Colección investigación e innovación IDEP.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2), 53-64.
- Flórez, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R.J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1) 117-133.
- Forero, P. (2012). *Diseño de un programa educativo flexible para jóvenes mayores de 13 años y adultos de área rural y urbana, en condiciones de vulnerabilidad*. http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/E.Investigacion/Grupos/SinClasificar/SomosPalabra?_piref471_71523428_471_71523427_71523427.tabstring=Presentacion
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, G. (2012). *School as Community. From Promise to Practice*. Nueva York: University of New York Press.
- González, E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, J. E. y Juan, I. O. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 5-23.

- González, J. F. (2008). *Didáctica general la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2018). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín
- Ianfrancesco, G. (2003). Estructuración de estándares curriculares en la educación básica colombiana. *Notas Universidad de La Sabana. Facultad de Educación*, 233-235.
- Lorenzatti, M. y Cragnolino, E. (2008). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *Linhas*, 8(1), 109-123.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, D.F.: Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Manual de Implementación Escuela Nueva, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Bogotá: MEN.
- Moncada, M. y Gallego, G. (2012). Relación entre los modelos pedagógicos y el PEI de la Institución Educativa Villa Santana. *Textos-y-Sentidos*, 6, 11-17.
- Mota de Cabera, C. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Revista Entre lenguas*, 15, 11-23.
- Núñez, C. (2002). Hacia una conciencia de la incertidumbre y transformación del pensamiento en una Maestría: Un camino a la transformación de la universidad. *Revista Plumilla Educativa*, 2, 100-111.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: Identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, J. y Núñez C. (Eds.). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En

- Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Pascual, R., Madrid, D. y Mayorga, M. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 91-106.
- Pérez, A. G. (2006). *Teorías y modelos pedagógicos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2018). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Rincón, C. M., Rodríguez, M. I., Ávila, M. L. y Ocampo, Z. P. (2007). Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Enunciación*, 13(1), 95-109.
- Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: un estudio de caso* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez Rodríguez, J., y Gómez García, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 171-18.
- Smith, F. (1992). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Tobón, S., Nuñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.
- Tobón, S. y Nuñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.

- Tobón, S., Gonzáles, L., Nambo, J. S. y Vásquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L.H., Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XXI*. 23(2), 187-210. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.