

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana

Sayings and chores: understandability of the significance of teachers' knowledge regarding reading and writing in Colombian rural education



Adrián Filiberto Contreras Colmenares
<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Alba Lucía Barajas Lizcano
<https://orcid.org/0000-0002-1157-2907>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recibido: mayo / 7 / 2025

Aceptado: mayo / 21 / 2025

Como citar: Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana múltiples. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49-65. <https://doi.org/10.59654/2ptecf78>

* Artículo que se presenta como un primer avance de la investigación: Estrategias didácticas de la lectura y de escritura: un estudio Interpretativo de las prácticas de enseñanza de los maestros de escolaridad en la básica primaria en las instituciones escolares del sector rural del municipio de Rionegro (Santander-Colombia). Investigación que forma parte de la tesis doctoral.

** Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Especialista en Gerencia Pública, Mención Descentralización de los Servicios Educativos. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural. Especialista en Derecho Administrativo. Magister en Educación, Mención Administración Educativa. Doctor en Educación, Abogado. Investigador PEI. ULA. Programa Promoción del Investigador (PPI) N° 6263. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades. Excoordinador de Asesoría Legal, de la Dirección de Cultura del Estado Táchira. Correo: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve

*** Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Arte y Lúdica. Especialista en educación Matemática. Magister en Educación de la Universidad Industrial de Santander. Doctora en Educación de la Universidad Nacional del Rosario (Argentina). Actualmente docente de básica primaria en la Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón (Santander). Correo: albalucia0369@yahoo.es



Resumen

Discurrir sobre los *decires* y *haceres* busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teórico, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: "El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales". La comprensibilidad de los saberes en los docentes conecta el hacer y el decir, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: *decires, quehaceres*, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Abstract

To discuss about the *sayings* and *doings* seeks to establish the relationship between what people do and say. In this writing act, from the theoretical point of view, it is based on Goffman's (1959) social action. Herrera and Soriano (2004: 71) indicate: "The world of face-to-face relationships is also governed by an articulated and persistent system of rules, norms and rituals". The comprehensibility of teachers' knowledge connects *doing* and *saying*, with respect to reading and writing. The interpretative paradigm made it possible to understand reality through ethnography. Three teachers with their own training and four with MEN Excellence Scholarship training were interviewed. Semi-structured interviews were conducted with both groups; as well as analysis of the learning guides, curricular guidelines and Spanish Language Standards. All of this made it possible to determine the importance of promoting continuous training for teachers.

Keywords: *Career guidance*, aptitude, ability, career choice, intelligence.

Introducción

Un aspecto central, que se desarrolla en este discurrir escritural, está relacionado con la comprensión del nivel de conocimiento propuesto por el docente con respecto al aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos de educación rural en Colombia. Así entonces, en el encuentro con el quehacer de los docentes se pone de manifiesto las huellas de su formación profesional, tanto en los pre-conceptos que poseen, como en los conocimientos procedimentales que aplican y con los cuales interactúan en la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es conveniente indicar que, con frecuencia, se presentan contradicciones entre los saberes, sus creencias, sus decires y el hacer pedagógico. Asimismo, es pertinente considerar que el docente que labora en el sector rural es enviado a educar con poco conocimiento acerca de las exigencias didácticas en la enseñanza de un aula multigrado. Las universidades no contemplan en su currículo de estudios y en el proceso formativo la alfabetización sobre esta metodología.



Así entonces, para acometer una estrategia ante estos desafíos, la docente ha de ser creativa e innovadora en la transposición didáctica, de modo que pueda adaptar el saber teórico que posee a las nuevas realidades del contexto rural. Necesario referir con [García \(2012: 1\)](#) que "...el saber teórico es un tipo de conocimiento que se basa en conceptos y teorías para comprender la realidad".

Y bajo esa premisa, entonces, en primer lugar, fue necesario identificar las carencias de los estudiantes para poder planificar estrategias que se ajustaran a diversos ambientes. En segundo lugar, se propuso una didáctica que no solo se centrara en la alfabetización tradicional, sino que también integrara una lectura cultural y social, entendiendo la alfabetización como un proceso más amplio que va más allá de conocer el alfabeto. Asimismo, se consideraron los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, otorgando tiempos y experiencias activas que favorecieran el desarrollo de sus conocimientos.

Por tanto, realizar un cambio con acciones didácticas innovadores, basados en los enfoques pedagógicos contemporáneos, en el hacer pedagógico, se va a convertir en una influencia positiva para el aprendizaje de los alumnos. Pero esto, es posible si se considera los procesos de enseñanza con una diversidad de situaciones dadas en el medio rural teniendo en cuenta la existencia de varios grados en el aula. Además, los dispositivos o cartillas de aprendizaje, que existen, de Escuela Nueva el docente la usa sin entender la metodología. Aquí, se podría formar al maestro para el desarrollo idóneo de estas en el aula. Además, se requiere ofrecer conocimiento -en su dominio conceptual y su dominio procedimental-, mediante un proceso de actualización de las cartillas a un lenguaje dinámico y coherente al medio.

Con lo anterior expuesto, no obstante, se podría decir que hay poca preparación para el docente rural, en lo que atañe a la enseñanza de la lectura y la escritura, en aulas multigrado. Por ello, este trabajo atiende particularmente, por una parte, las prácticas y decires de algunos docentes que participaron en el programa de Becas para la Excelencia ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), otorgadas en 2018 y 2022; por otra parte, se contrasta con las prácticas y los decires de los docentes que tienen formación por cuenta propia. Además, es pertinente considerar que el docente que labora en el sector rural es enviado a formar y a educar con poco conocimiento en las exigencias didácticas de un aula multigrado. Es bien conocido que las universidades no contemplan en su currículo de estudios y menos en su formación la alfabetización acerca de esta metodología multidisciplinar y multiniveles educativos.

Ante esto, el docente, -muchas veces, también, sin formación docente, menos pedagógica, pues tienen otras profesiones: abogados, economistas, ingenieros-, asume el reto de buscar y encontrar estrategias que le permitan desarrollar los lineamientos curriculares, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 1998](#)), específicamente los que conciernen al campo de lenguaje, (en sus áreas de lectura y escritura) puntos focales de esta disertación. Aquí, se podría formar al maestro para el desarrollo idóneo de estas en el aula. Con lo anterior expuesto, se podría decir, hay poca preparación para el docente rural. Por ello, este trabajo atiende particularmente las prácticas de algunos docentes que participaron en el programa de Becas para la Excelencia ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional y docentes que tienen formación por cuenta propia.



Fundamentación

En la enseñanza de la lectura y la escritura, el maestro debe tener conocimiento de cómo el niño construye la lectura y la escritura desde los presaberes. En respuesta al interrogante: se observa que cuando el niño llega a la escuela, ya posee conocimientos previos de la lectura y la escritura. Por lo tanto, los presaberes son el fundamento para crear el nuevo conocimiento. Como dice [Piaget \(2017: 840\)](#): "...el aprendizaje es la construcción que hace el sujeto en el desarrollo de nuevos contenidos que asimila y acomoda". Así pues, el educando al tener una amplia cultura en la lectura tendrá significados diversos que le permiten ampliar la comunicación. En correspondencia con este aspecto comunicacional, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre otros (citados por [Callou, 2005: 13](#)) manifiestan:

...nos demuestran la importancia de aplicar la comunicación para desarrollar aspectos de la comunidad, como salud, tecnología, cultura, problemas de comunicación, dificultades de relacionamiento con los inmigrantes, falta de empleo, etc. Y los proyectos, en la medida [en] que son implantados, deben proporcionar a la comunidad los conocimientos necesarios para que después de su intervención, pueda "caminar sola"; es decir, que la misma encuentre la solución de sus problemas, a través de la comunicación para el desarrollo, y que consiga seguir desarrollándose cada vez más.

Como se puede observar, la comunicación, independientemente en el contexto en que se realice, tiene el potencial de fortalecer en diferentes áreas y aspectos en una comunidad. En el contexto de la educación del medio rural, la comunicación permitirá potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes, con el apoyo de los docentes, a través de la incorporación de estrategias que fortalezcan el encuentro con la lectura y la escritura.

Ahora bien, la enseñanza debe fomentar ambientes de aprendizaje con un lenguaje accesible y estrategias diversas que potencien el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, es oportuno señalar que, aún el educador hace sus prácticas con paradigmas convencionales; como es la palabra dividida, la repetición de la escritura y el activismo de tareas sin ningún sentido; todo esto desmotiva al educando. En ese caso, transformar la planeación con pautas didácticas enfocadas a unas acciones que motiven a formar estudiantes críticos en estas competencias.

Es decir, el desarrollo de un ambiente alfabetizador orienta a la interacción del estudiante con materiales y actos de lectura y/o de escritura signifiante, o sea pone en escena sus saberes previos, así como las nuevas problematizaciones y conocimientos que se formula acerca de la lectura y la escritura. Es hablar del proceso de la construcción y reconstrucción del lenguaje escrito. Se entiende que el educando realiza hipótesis que expresan modos de interpretación y de saber, procedimientos que evolucionan hacia el dominio de la escritura convencional. En este proceso, el estudiante recibe orientaciones con la invitación a razonar sobre sus producciones e interpretaciones, e, igualmente, revisar y evaluar sus propias producciones.

Ahora bien, surge la pregunta ¿cómo se da el avance de la lectura y la escritura? En esto, pro-



pone [Ferreiro \(1982\)](#) que el proceso de la lectura y la escritura se oriente desde dos premisas; en primer lugar, el niño piensa acerca de la escritura y procura reconstruir la naturaleza alfabética de la misma al hacer sus escrituras y las compara con la escritura convencional, a condición de que tenga oportunidades de participar de actos de lectura y escritura significantes. Así, intenta entender su entorno letrado desarrollando hipótesis propias que va reformulando hasta alcanzar el dominio convencional del sistema de escritura. En consonancia con ello:

"Una de las primeras ideas que los niños elaboran cuando comienzan su indagación sobre lo que puede decir en un texto escrito, es que las letras representan el nombre de los objetos" (Ferreiro, 1987). [Y] Esto ha sido denominado "hipótesis del nombre" (Ferreiro y Teberosky)" ([Fusca, 2016: 1](#))

En segundo lugar, sus esquemas van cambiando y se confronta con la lengua escrita convencional a medida que se brindan oportunidades para interactuar con una diversidad de textos. En esta perspectiva, en palabras de [Ferreiro \(2011: 31\)](#):

..."saber cómo" es conocer los procesos de construcción de la hipótesis desarrollada por el niño para acercarse a la escritura, es conocer que el niño pasa a la representación de la escritura silábica en su búsqueda por acercarse a las letras, es comprender que la sílaba es parte de un todo y esta forma la palabra.

En suma, conocer cómo el educando hace la construcción de escritura ayuda al docente a brindar modelos que contribuyan en la construcción de la lectura y la escritura. Sin embargo, en el desarrollo de las estrategias educativas, la escuela en los contextos rurales tiene puntos neurálgicos con la educación popular. Por un lado, el docente, quizás por su afán de cumplir con el currículo, termina por educar según una herencia cultural, lo que dificulta profundizar en una enseñanza de calidad. Como resultado, se recurre a una pedagogía poco cambiante en la educación. Por otro lado, las comunidades educativas se oponen a transformar la enseñanza en un proceso basado en la construcción de saberes, lo que podría ayudar al educando a entender las razones de la lectura y la escritura. Frecuentemente, se considera buen educador quien enseña con ejercicios mecánicos (planas) y cartillas de la palabra generadora (cartilla de Nacho).

En la enseñanza de la lectura y la escritura, se hace necesario revisar los tres enfoques que propone [Vernon \(2013: 1\)](#), pues: "...los tres remiten a teorías explicativas bastante diferentes de lo que son la lectura y la escritura". Estos dichos enfoques son: (a) la enseñanza directa; (b) el lenguaje integral; (c) enfoque constructivista. En lo que atañe a la enseñanza directa, como señala [Vernon \(2013: 1\)](#): "...es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de 'conciencia fonológica'".

Mientras que, en el enfoque de lenguaje integral, [Vernon \(2013:1\)](#) señala que la escritura: "Es un aprendizaje 'natural', ya que el niño está rodeado de gente; por tanto, él aprende a comunicarse. El maestro es un guía, la comprensión de la lectura es una transacción entre el lector y el texto". Bajo esta mirada, el aprendizaje se hace de forma "natural", tal como va desarrollando la habilidad comunicativa.



Este enfoque es el lenguaje integral, éste fue propuesto por [Goodman \(2003: 77\)](#) quien afirma:

Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse". Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y [a] escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque precisa comunicarse.

Asimismo, [Vernon \(2013: 3\)](#), con respecto al enfoque fundante sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, ubicado en una perspectiva integral, también plantea que:

...el enfoque constructivista, comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de leer y escribir como actividades comunicativas, y los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. Ambos [enfoques] comparten la noción de leer no es decodificar, sino buscar significado.

En síntesis, enseñar el acto constructivo del proceso lector y escritor supone, por parte del docente, conocer mucho más que el sistema de escritura. Se trata de comprender la naturaleza del lenguaje escrito que atraviesa las prácticas sociales de lectura y de escritura, de los aprendices.

Así entonces, con respecto al acto escritural, [Ferreiro \(2006: 5\)](#) indica: "La escritura es un proceso de construcción interactiva que el niño desarrolla, para representar sus vivencias de la lengua". Asimismo, se debe concebir a la escritura como una habilidad, que es, también, compleja, multirreferente y multiprocesual, pues integra varios subprocesos. Y, su logro, de la misma manera, requiere que el escritor elabore contenidos y los organice adecuadamente en lo que respecta a su presentación. De este modo, podrá establecer una verdadera armonización entre el qué escribir y el cómo hacerlo.

Esto implica que el niño desarrolla su proceso progresivamente, el cual se consolida paulatinamente, en la medida en que se enfrenta cada vez más a dichos procesos y va teniendo mayores dominios sobre ellos. No obstante, si bien se considera la emergencia desde la interioridad, requiere del apoyo de adultos o pares mediadores para que, día a día, haya más contacto con textos que sean atractivos, interesantes y significativos, de modo que se genere interés en el niño para comprender el texto al que se enfrenta.

Entonces, se funda la enseñanza de la lectura y la escritura en dicho proceso alfabetizador, al ser una acción humana y social, la cual se convierte en apoyatura para el aprendiz, este se propicia desde la acción del docente, quien actúa como uno de los mediadores significativos en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura y la escritura es una acción compleja por la multiplicidad de elementos que integran el proceso en sí mismo.

Es por ello por lo que, tal como afirma [Sobrinho \(2016: 4\)](#):



...“estar alfabetizado” pues, si bien implica disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a los contextos sociales que las requiera -entre otros, la salud y la justicia, el trabajo y la educación-, en las actuales condiciones de cambio no podría considerarse que se trate de un estado acabado sino de un proceso que se retroalimenta constantemente...

Como se puede interpretar, es multifactorial el proceso de enseñanza; no sólo está vinculado a la lectura y la escritura. Va mucho más allá. Integra variados dominios del conocimiento, tanto conceptuales, como procedimentales. Ahora bien, el aspecto relacionado con la lectura y la escritura, en cuanto a los decires y haceres del docente, es sólo una perspectiva, la cual se convierte en el punto focal de esta disertación escritural, a partir de lo que fue el acercamiento a dicho objeto mediante un proceso de investigación. Por consiguiente, a partir de esta elaboración se plantea lo que atañe al desarrollo de esa habilidad en los aprendices. Sobre todo, los estudiantes de primer grado del medio rural.

Con respecto a organizar la tarea, en el panorama constructivista se plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura en la visión de Piaget (citado por [Arias et al. 2017: 837](#)): “...los seres humanos aprenden internamente a construir, organizar sus esquemas mentales en dependencia de las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesan, desde la infancia hasta la adultez”. Por tanto, orientar la lectura y la escritura se funda en cómo el estudiante organiza los esquemas (comprender, construir y comunicar). Por ello, Piaget (en [Arias et al. 2017](#)) propone, en ese sentido, que se dé un aprendizaje activo por descubrimiento. Así, surge la pregunta: ¿cómo enseñar en la lectura y la escritura?, la respuesta parte de considerar los procesos integrados que deben reflexionarse.

Asimismo, el [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#) en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, desde las propuestas de Ferreiro, Teberosky, Rincón y Villegas, propone la lectura y la escritura; es decir, se propende hacia una enseñanza que tenga en cuenta los esquemas cognitivos del estudiante, para que indague en cada proceso de construcción de la lectura y la escritura, y el abecedario sea el punto de llegada. Así pues, una educación reflexiva en la que el sujeto construye los saberes desde su autonomía.

Esta perspectiva de intencionalidad del docente, para proponer estrategias que impulsen ese ánimo interno del alumno se orienta al aprendizaje, tiene vinculación con lo expuesto por [Contreras \(2004: 18\)](#), en cuanto a la enseñanza, la cual es concebida como: “Un proceso intencional propiciado por el docente para alcanzar un objeto de conocimiento por parte del aprendiz en un contexto de mediación”...; de ese modo, se ayuda al neocognoscente a incrementar su acercamiento al desarrollo del proceso lector y escritor, desde su propia habilidad e interés por el aprendizaje. Así, en esa intencionalidad se aviene la incorporación de la enseñanza de la alfabetización, con la visión de:

...involucrar al niño en el proceso lector, comprometiéndolo a realizar actos comunicativos a través de la lectura y la escritura. En el proceso de alfabetización emergente, lectura y escritura se encuentran fuertemente interrelacionadas, por lo que es difícil para el niño separarlos diferenciándolos. (Sulzby, 1989, en [Navarro, 2000: 120](#))



Como se puede leer hay una interdependencia entre los procesos importantes para la comprensión de las realidades que rodean al ser humano. Dichos procesos son la lectura y la escritura y, por tanto, se necesita organizar diversas opciones y oportunidades con las cuales el docente apoya el desarrollo emergente en el aprendiz.

En este sentido, [Litwin \(2012: 32\)](#) señala: "...el oficio de enseñar está dotado de un saber teórico". Por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura se concibe desde el conocimiento de la teoría, para analizar, planear y proponer acciones con sentido epistemológico del saber que fundamenta la transformación del conocimiento. Con respecto al saber teórico, Aristóteles (como fue citado por [Navarro y Pardo, 2009: 1](#)) indica: "El saber teórico, referido al modo de ser de las cosas mismas (y no al agente que fabrica con ellas algo o que emprende a partir de ellas alguna acción)". De manera que, en congruencia con ello, [Ferreiro \(2006\)](#) refiere que la enseñanza en la educación de la lectura y la escritura precisa tomar en cuenta los esquemas conscientes propuestos por el niño, pues, esta -lectura y esta escritura - son vistos como un proceso de creación.

De ahí que, estos se interpretan desde una comunicación entre el maestro y el estudiante. Para ello, las instrucciones en clase se estructuran con elementos así: emisor o docente da las pautas en la enseñanza; el canal y contenido se articula en el currículo y el receptor o aprendiz realiza el aprendizaje. Así pues, las interacciones coinciden en la situación educativa. Por esto, se organiza para coincidir en la situación educativa. En cuanto, se trata de actos interactivos, a los efectos de este proceso de enseñanza, la interacción se vincula con la teoría de la comunicación de [Shannon y Weaver \(1949\)](#).

En este sentido, la responsabilidad de una enseñanza consciente orienta procesos cognitivos. Por ello, se reconoce en la alfabetización una práctica que integra el lenguaje con la cultura escrita. En relación con ello [Sanjurjo y Foresi \(2016: 20\)](#) ofrece pautas llevar a cabo proceso de enseñanza: "...formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política". Por esta razón, el docente se apoya en su formación para tomar decisiones en la transformación de saberes a los estudiantes. Además, propiciará espacios para la creación y el intercambio de la escritura entre sus pares. Asimismo, valorará cada creación, pues son insumos para la preparación de nuevos contenidos. Finalmente, armonizará la práctica pedagógica con los conocimientos teóricos para ser asertivo en la construcción del aprendizaje de los contenidos previstos.

La alfabetización en las poblaciones dispersas de Colombia

Para adentrarnos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación de multigrado, se necesita conocer qué precisa fortalecer la educación rural. En correspondencia con ello, afirma [Parra \(1990: 26\)](#) que "...se necesita transformar la formación educativa, por una que sea incluyente en los procesos de trabajo que hacen las comunidades". Esto lleva a realizar un análisis de la realidad del objeto cognoscente que trata esta investigación. Si bien es cierto que el [Ministerio de Educación Nacional \(2011\)](#) implementó programas enfocados a la lectura y a la escritura para los medios rurales (Plan Nacional de la lectura y la escritura), no es menos cierto



que aún continúan las dificultades en los estudiantes para desarrollar estas competencias.

Y, en ese sentido: “Es necesario insistir, se evidencia que se implementan estos programas sin tener en cuenta el desarrollo social y cultural de la escuela rural” (Parra, 1990: 96).

Este tema es coherente con lo que señala Ferreiro (citado por Causa, 1967:1):

En realidad, los objetivos, en los hechos, pese a lo que decían los programas, que se trazó la Escuela Rural, o que perseguía la Escuela Rural eran los mismos de la Escuela Urbana. Y, naturalmente, el fracaso estuvo en la elección de objetivos y no en el logro de objetivos.

En ese sentido, se evidencia la falta de un control dinámico en los procesos que se desarrollan en el contexto rural. De manera que, el resultado parece no ser tan prometedor. Al respecto, Ferreiro (citado en Causa, 1977: 1), pregunta:

Pero ¿qué pasa con el niño de escuela rural? [Su aseveración es meridiana] Después que sale de la Escuela no lee más, ni tiene más interés. Volvemos a lo de hoy. Puede seguir leyendo si hay apetencia por leer, no por imposición del medio. La realidad de las cosas es que la cantidad de analfabetos funcionales que transitan por nuestro campo es enorme, es decir, gente que supo leer, que aprendió a leer y que ahora no sabe.

Por tanto, transformar la intencionalidad de la enseñanza es hacer una reflexión crítica de cómo contribuir en el desarrollo del proceso de lectura y la escritura. Para ello, se necesita asumir los compromisos que imponen el Ministerio de Educación Nacional, a través de la secretaría de educación, los rectores y los propios docentes, quienes tienen la responsabilidad de impulsar, apoyar y fortalecer esos procesos en los estudiantes del medio rural.

Teoría de la acción social: punto enfático de los decires y los quehaceres

La teoría de Goffman Erving, desarrollada en 1955, fue denominada teoría de la acción social, basada fundamentalmente en la interacción social. Su obra inicial fue *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. De manera que, surge en situaciones sociales, en las que el ser humano interactúa. Y explica al individuo como un actor que, en diferentes momentos de la vida con sus representaciones, construye una imagen de sí mismo, -su identidad- sobre la base de los elementos con los que los otros individuos forman su propia su identidad. En correspondencia con ello, (Capuano et al, 2004: 128) indican:

Para Goffman, la identidad del yo es, en primer lugar, una cuestión subjetiva, reflexiva, que debe ser experimentada por el individuo, y es evidente que dicho individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con que los demás construyen su identificación personal y social.

En este sentido, el maestro, como actor en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura,



tiene su propia identidad, pero está aparejada con las identidades de los aprendices. Por tanto, ha de llevar la representación en dos perspectivas: en primer lugar, él es un sujeto que educa de acuerdo con la cultura del educando en correspondencia con lo identitario de ellos. En segundo lugar, el docente posee un dominio de la disciplina, lo cual esto pone en escena mediante actos diversos orientan el aprendizaje del objeto de estudio. Solo requiere incorporar estrategias significativas que apoyen el aprendizaje lector y escritor, en un contexto multidimensional, como es el aula de clase multigrado.

Al respecto, [Herrera y Soriano \(2004: 61\)](#) expresan que:

Es precisamente esta doble diferenciación normativa la que no advertimos al dar por descontada nuestra forma de actuar en las relaciones sociales y obviando la complejidad de dicho comportamiento. [Por tanto] El esfuerzo de Goffman [con respecto al orden de la interacción] ha sido intentar correr el velo de las apariencias para arrojar una luz sobre las reglas y los mecanismos.

Ese proceso de interacción social permite que se fortalezcan los diferentes procesos que se desarrollan en el aula. Así entonces, en el proceso de la lectura y la escritura, fundados en esa interacción, el docente ha de incorporar recursos diversos que sean atractivos, lecturables y significativos para los aprendices. Recursos que también han de estar vinculados con el contexto. Entonces, al inicio de la alfabetización, el docente mantiene la correcta performance en su hacer; lo que quiere decir que la actuación del docente está plenamente relacionada con sus decires. Vale argumentar, el docente en su rol de facilitador crea una correlación en el que-hacer para optimizar el proceso del aprendizaje.

Entonces, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización de sector rural, fundamentada en la propuesta de Goffman (en [Ribes, 2019: 285](#)):

[En la cual] encontramos un espacio central, las situaciones habituales de la vida cotidiana, y cuatro espacios que se relacionan con ese espacio principal y también entre ellos: las situaciones sociales laxas, las situaciones de monitorización extrema, las situaciones al-margen y las situaciones sociales totales.

En esas situaciones diversas, tanto habituales como las demás influyen de manera importante en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual el maestro ha de estar con-sustanciado con lo que ocurre en su rededor y en el ambiente propio del conglomerado societal en el que se desenvuelve el aprendiz. De modo que, el maestro ha de tener conocimiento cómo el estudiante interactúa con los diferentes dominios del saber, cuáles son las preferencias de aprendizaje, cuál es el apoyo parental, quiénes son los adultos significativos. Asimismo, la carencia de textos, familias poco alfabetizadas, entre otros aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, el docente investiga sobre su hacer, sobre su práctica pedagógica. Por eso, en el ámbito de alfabetizar se da importancia al significado que tiene el estudiante en construcción de sus grafías con libros traídos del ámbito del edu-



cando. En conclusión, el docente ha de brindar al estudiante medios de interés que permiten un aprendizaje activo y significativo.

Metodología

El proceso investigativo se realizó mediante la orientación cualitativa con una mirada dinámica, para entender la realidad social y cultural, en su contexto natural y, por supuesto, en la cotidianidad. Así como comprender lo que dicen y hacen los docentes con respecto a la lectura y la escritura. Es decir, se indagó en el contexto, para comprender las opiniones, emociones y experiencias, mediante la significación que le otorgan quienes proporcionan la información, a esos dos procesos del lenguaje. Todo ello, se realizó mediante la descripción o caracterización y la emergencia de categorías, a través de las palabras.

Se utilizó el análisis cualitativo, de modo que, desde lo ontológico, se buscó acercarse al objeto de conocimiento, para comprender qué caracteriza su existencia, basada en ideas y teorías claras. A este respecto, [Hernández et al. \(2014: 40\)](#) sostiene: "...la investigación cualitativa es un proceso dinámico con un análisis continuo entorno a la pregunta dada en tres momentos: antes, durante y después". También, [Denzin y Lincoln \(2011: 47\)](#) expresan: "...la investigación cualitativa constituye un campo que entrecruza disciplinas, áreas, objetos". Así la orientación cualitativa la indagatoria facilitó la descripción de las cualidades y las características de un fenómeno de la realidad actual, con vigencia constante y de preocupación tanto para el ente rector de la educación, como para los propios docentes.

Mediante el acercamiento a la realidad, la información se recolectó con métodos que contenían procesos eficaces en relación con el objeto que se investigó; por ello, se buscó información cierta y sólida. Con base en lo anterior, se profundizó con las preguntas accionadas y direccionadas a los objetivos que proponían estrategias; esto implicó una teoría con afinidad en el tema de estudio (los dos grupos de profesores).

En lo que atañe al fundamento epistemológico, se asumió desde, el paradigma interpretativo. A través de este paradigma, según [Ricoy \(2006: 17\)](#):

[Se] Intento comprender la realidad, [pues] considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo.

Y vinculado con esta visión, como expresa Weber (citado en: [Burgardt, 2004: 5](#)), con el paradigma interpretativo "...se comprende el entorno y el contexto en sus diferentes expresiones". Entonces, en el contexto educativo en el municipio de Rionegro (Santander). La pesquisa se desarrolló en la vereda El Pórtico y Honduras con las diferencias o semejanzas de los dos grupos de maestros con formaciones diferentes, en lo que respecta a su hacer pedagógico relacionado con la enseñanza en la alfabetización de la lectura y la escritura. Esto es, con una postura holística para revisar las características de los decires y quehaceres de los maestros reflejados en la planeación de cada uno de ellos.



En cuanto a la metodología se optó por la etnografía. Esta, según [Peralta \(2009: 37\)](#): "...es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida". De manera que, a través de la etnografía, en correspondencia con el paradigma interpretativo, por una parte, se logró describir las características de la enseñanza de la lectura y la escritura en los procesos de conocimiento con los dos grupos de docentes. Por otra parte, se buscó conocer las particularidades del discurso. O sea, se ejecutó técnicas como la lectura de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional: como lineamientos curriculares y los Estándares de Calidad de Lenguaje. Al igual, en entrevista entender el discurso del docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y entender cómo es la dinámica en desarrollo de la guía de aprendizaje.

Por último, se utilizó un enfoque narrativo como acción interpretativa de lo expresado por el interlocutor; todo ello está asociado a un saber y a un conocer, elaborado desde lo experiencial. Y esa interpretación conduce a entender mejor el fenómeno adscrito a una realidad fenoménica, en la cual intervienen y actúan los docentes que fueron participantes de la investigación. A ello se une la visión propia de quien investiga, quien traduce, por decirlo de ese modo, mediante el proceso narrativo, toda la información que le ha sido revelada, con sus bemoles y sus aciertos.

Resultados

Hallazgos y su interpretación

El estudio de los *decires* y *quehaceres* de los dos grupos de docentes de multigrado realiza la lectura del discurso del "decir" enfrentada con el "quehacer" manifiesta contradicciones e incongruencias que los participantes no han podido tematizar. En las situaciones didácticas no manifiesta tener en cuenta los conocimientos e ideas que el niño puede disponer, así como persiste la simplificación de la escritura a un código de transcripción de la oralidad. En lo que atañe a los decires del maestro, estos tienen un desencuentro o distancia con la guía de aprendizaje y la realidad de las necesidades del estudiante; además, subraya una enseñanza descontextualizada del espacio rural.

Por consiguiente, los decires y los quehaceres en palabras de [Ferreiro \(2018: 12\)](#) "Debemos reconocer la presencia de dos dificultades insoslayables: admitir que los niños piensan y que ese pensamiento nos concierne porque lejos de ser azaroso muestra regularidades". En esto, el quehacer educativo (enseñanza – aprendizaje) en los dos grupos de docentes rurales se pudo denotar la presencia de estrategias tradicionales en el desarrollo del aprendizaje. En consideración de lo anterior, se reflexiona sobre la mediación de la enseñanza de la lectura y la escritura, en las aulas multigrado del medio rural. En ese sentido, para este ejercicio escritural se desarrollan los aspectos singulares de: autointerpretación, producción y manifestación de las ideas, a partir de los decires y vinculados con los haceres del docente.

La autointerpretación del quehacer otorga significado a la práctica pedagógica; entonces,



pasa por tener acciones por parte del docente tales como: acción autorreflexiva, procesos de representación, proceso formativo y un proceso de transformación, los cuales son los puntos estructurantes para alcanzar un significado que trascienda los cánones convencionales. Estos superan, con mayor énfasis cuando se trata de la práctica de enseñanza orientada a promover la lectura y la escritura de los estudiantes del medio rural.

En esto refiere [Gámez \(s.f.: 331\)](#): "...el despertar del alma está íntimamente vinculado, no sólo con la experiencia de verdad, sino con una transformación de sí". Es de aclarar, que el maestro multigrado orienta todas las áreas y la competencia de la lectura y la escritura se integra con otras disciplinas. Por tanto, ha de aplicar la interdisciplinariedad y la transversalidad en los distintos grados que atiende. De hecho, autointerpretar la práctica es brindar la posibilidad al educando de autonomía en su aprendizaje; esto ayuda a formarse como ser crítico y apuntar a la búsqueda de estrategias innovadoras y significativas.

En relación con esto, en diálogo con la docente [GO.1 S](#), se revela lo siguiente: "*Ahí, me di cuenta, que él tiene su opinión y es valedera, es valedera. Porque él opina*"; este *factum* ella lo relacionó con el hacer del alumno y sobre dicho hecho, a partir de la reflexión, comprendió la importancia del actuar del estudiante. Así consideró la necesidad de dar espacios a cambios de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es decir, autointerpreta su quehacer con la información de la práctica de enseñanza. De ahí que, en su diálogo interno realizó una autocrítica del actuar en su mediación de la lectura y escritura. Indicó que, de alguna manera, la reflexión le permitió conocer cómo el educando aprende.

Por otro lado, los fragmentos de diálogos de las docentes [MV.2 S](#) y [MJ.3 S](#) con respecto a la autointerpretación, pudo cuestionarse qué implica enseñar a leer y escribir; qué las motiva a enseñar. A todo esto, las lleva a reconocer cuáles estrategias ayudan para educar está competencia, -como dice la docente-, es "*...dejar a un laito (sic), las metodologías rutinarias*" ([MV.2 S](#)), y otro aspecto es llevar al aula "*...una pasión, ese amor por la lectura y la escritura*" ([MJ.3 S](#)); desde luego, son apenas unos segmentos de la prolija información respecto de lo que plantean acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Son unas nuevas consideraciones, diferentes visiones que conducen a esas nuevas posturas frente a su propio hacer, hacía práctica [es un interpretar desde cómo aprenden los educandos].

De modo que, la autointerpretación de sus haceres, para referirlo en sus decires es positiva y genera un compromiso transformativo. Así las cosas, estas acciones necesitan ser conocidas y asimiladas por los educadores de la educación rural. Sólo así podrán comprender los requerimientos imperativos para la realización de una adecuada, efectiva y significativa enseñanza, conducente a un aprendizaje sin traumas, producto de vivencias satisfactorias para los estudiantes.

La producción esa significación diferente va a estar consustanciada con una acción o acto consciente de autorreflexión que le permitirá desarrollar un proceso de representación que implica el desarrollo de guías de aprendizaje. Unas guías que contengan estrategias lógicas, sen-



cillas, adaptadas y adaptables a los intereses de los aprendices. De esa forma se podrá promover la enseñanza de la lectura y la escritura de un modo diferente que supere los métodos convencionales: alfabético-silábico o silábico-alfabético, que son la constante en estos actos.

Derivado de lo anterior, puede interpretarse que, en la enseñanza en lo que atañe a “los decires y quehaceres”, hay que tomar en cuenta que: “Para enseñar bien, es indispensable tener claro qué es lo que vamos a enseñar, es decir, cuál es nuestro objeto de enseñanza” (Kaufman, 2007: 17). Es así, como se pudo valorar que la docente GO1S, para la inclusión de las estrategias buscó la información orientadora que proporciona el programa (PTA) del MEN para la producción [guía de aprendizaje]. Además, relaciona esta guía con la planificación. Con ese criterio orientativo incorpora: “...textos que son atractivos que ayudan en el aprendizaje. [Sin embargo, comenta] ...que busca aquí y allá” (GO1S). Todo ello, con el fin de encontrar las mejores opciones que apoyen el aprendizaje de la lectura y la escritura. O sea, evidencia cierto conocimiento de la orientación que proporciona la didáctica, para proporcionar una variedad de estrategias con un lenguaje acorde del sector rural, aun cuando está distante del verdadero hacer pedagógico en ese sentido, a pesar de su intención de apoyo a la promoción de la construcción del proceso lector y escritor de los aprendices. Se aspira a que haya la incorporación de estrategias didácticas significativas, bajo las nuevas teorías de aprendizaje de la lectura y la escritura favorables a los neocognoscentes. De esa manera, el docente le podrá presentar opciones variadas e interesantes al educando, acorde con su edad, su interés por estos dos procesos y vinculado con el progreso individual de cada aprendiz en la construcción de la lectura convencional y la escritura convencional.

La manifestación de las ideas es reconocer el niño presente en la construcción de la lectura y la escritura. A propósito de esto, la docente MJ3S establece la relación con la formación didáctica que posee; por ello, no solo piensa en la guía de aprendizaje; por el contrario, propuso videos con explicaciones y llama a los educandos para estar en contacto permanente. En concordancia con esto, propone Perrenoud (1920: 3) que el docente ha de tener “...el dominio personal de la cultura que enseñar y evaluar, y quiere decir también que los maestros deben tanto a su escolaridad general como a su formación pedagógica”. De ahí que, en congruencia con ello, se percibió que el educador ha desarrollado competencias derivadas de su formación, lo cual se notó cuanto planteó ideas con cohesión en el vocabulario en relación con las prácticas, las cuales han sido valoradas como adecuadas. En esa perspectiva, Entonces, propuso situaciones de enseñanza teniendo presente la necesidad del educando para acercar el conocimiento; por ello, usa (simbolismos) como los videos de explicación, que soportan los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin duda, la docente prepara su labor con relación a los decires y acciones para que el educando alcance sus competencias.

Verdades provisionales

Con respecto a los **decires y quehaceres** -una simbiosis expresiva-, puede decirse que los educadores hacen llegar el saber, relacionado con la lectura y la escritura, a los educandos, a través de situaciones didácticas pensadas y reflexionadas en torno a la alfabetización académica; así entonces,



en los docentes con formación propia y en algunos docentes que son becados por la excelencia, se pudo evidenciar cierta distancia entre el decir y el quehacer. Esto es: Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace. Tal situación pudo ser analizada de la siguiente manera: desarrollan su quehacer, sin la reflexión que se requiere para vincularla con la teoría, para promover la lectura y la escritura. Por el contrario, algunos docentes de becas del MEN proporcionan el acercamiento al saber con diversidad de estrategias activas en coherencia a los intereses del educando.

Desde este punto de vista de la formación, el docente rural necesita conocer cómo proponer estrategias de la lectura y la escritura con texto que sea del medio donde vive. Y, también cómo acompañar con una pedagogía que invite al estudiante a problematizar sus esquemas. Por tal motivo, la formación del docente rural ha de enfatizar en el desarrollo de intervenciones didácticas vinculadas con el entorno y mediado con pares dentro del aula. Eso debido a que el acompañamiento que recibe de sus cuidadores (acudientes) es poca. Y, en ocasiones los adultos significativos tienen poco acercamiento a la alfabetización. Son personas poco letradas.

Por tal motivo, los maestros de educación rural necesitan formarse en una pedagogía que transforme la didáctica en la enseñanza. Por un lado, en palabras de Freire y Faúndez (2018:49) se debe "...conocer cómo enseñar desde la cotidianidad con ambientes rurales. Por otro lado, en el aula, [valorar] cómo hacer intervenciones didácticas con un diálogo" reflexivo entre pares que ayude a confrontar los esquemas y, por ende, construir el saber.

Con respecto a la teoría de la acción social, puede señalarse que ella fundamenta y explica las situaciones que emergen de la propia realidad social. En función de ella, se trabaja y desarrolla a partir de las interacciones humanas, que se ubican en el ámbito de una actividad con cierta independencia o autonomía. Tal perspectiva, se relaciona con el interaccionismo social. Así pues, cuando los docentes convergen en sus informaciones en lo que atañe a su quehacer -entendida, como práctica pedagógica-, vinculado a lo que dicen que hacen, siempre se va a encontrar un punto de interacción a partir de la conexión que se da en una realidad. Esta es el aula de clase en la cual interactúan aprendices y docentes. Y, asimismo, apuntar hacia la congruencia entre los decires y los haceres del docente.

Referencias

- Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. <https://www.aacademica.org/000-045/506>
- Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrategias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Capuano, A., Lucilli, P. y Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). <https://acortar.link/CSocA4>



- Causa, J. (1967). A propósito de la obra *La Enseñanza Primaria en el Medio Rural*, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559
- Contreras, C. A. F., y Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Ético: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:<http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. <https://acortar.link/inessB>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018). *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877>
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. <https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/>
- García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV)*. El saber teórico (12,28) <https://aretio.hypotheses.org/373>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Unidistrital*. *Enunciación*, 8, 77-98. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480>
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.
- Herrera, G. M. y Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618>
- Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.



- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.
- Navarro, C. J. y Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía*. Anaya. <https://acortar.link/3IXFOI>
- Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010>
- Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana*. <https://acortar.link/scloaB>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, (pp. 33-52). <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf>
- Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>
- Sanjurjo, L. y Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver*. <https://experiencia.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/>
- Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial*. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>

