

La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa*

The teaching voice in rural key: speech accommodation and literacy as mediations of educational quality



Alba Lucía Barajas-Lizcano**

Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón, Departamento Santander, Colombia.



Adrián Filiberto Contreras-Colmenares**

Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira / Venezuela.

Resumen

La educación rural en Colombia está matizada por brechas desiguales significativas respecto a la urbana. Se exigen logros equitativos que trasciendan limitaciones contextuales. Un elemento determinante es el discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo fue examinar cómo los docentes rurales interpretan y adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. Metodológicamente, se empleó una investigación documental y de campo bajo el método etnográfico, con siete (07) informantes clave. Los hallazgos permiten aseverar que, la capacidad del docente para adaptar el lenguaje y las metodologías a la realidad cultural, es vital para el aprendizaje significativo. Se concluye que el discurso del docente rural, al integrar y acomodar el habla, constituye la estrategia fundamental para que los referentes de calidad sean internalizados y aplicados, durante las prácticas pedagógicas y las transforma en pertinentes y enriquecedoras.

Palabras clave: educación rural, alfabetización, mediación, sociolingüística, calidad educativa.

Abstract

Rural education in Colombia is characterized by significant unequal gaps compared to urban education. Equitable achievements that transcend contextual limitations are required. A determining element is the teacher's discourse in the teaching of reading and writing. The objective was to examine how rural teachers interpret and adapt the quality standards of the Ministry of National Education through communicative strategies adjusted to the sociolinguistic environment. Methodologically, documentary and field research was employed under the ethnographic method, with seven (07) key informants. The findings assert that the teacher's capacity to adapt language and methodologies to cultural reality is vital for meaningful learning. It is concluded that rural teachers' discourse, by integrating and accommodating speech, constitutes the fundamental strategy for quality standards to be internalized and applied during pedagogical practices, transforming them into pertinent and enriching processes.

Keywords: rural education, literacy, mediation, sociolinguistics, educational quality.

* Este artículo es un segundo avance de la investigación: "Estrategias didácticas de la lectura y de escritura: un estudio Interpretativo de las prácticas de enseñanzas instituciones escolares del sector rural del municipio de Rionegro (Santander-Colombia)", desarrollada durante el año 2023.

Cómo citar este artículo (APA): Barajas-Lizcano, A. L. y Contreras-Colmenares, A. F. (2026). La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 141-163. <https://doi.org/10.59654/ha03ym86>



Introducción

El presente discurso escrito está orientado a examinar cómo los docentes rurales interpretan, adaptan e implementan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) en sus procesos de alfabetización, mediante estrategias comunicativas ajustadas al contexto sociolingüístico, desde una perspectiva crítica apoyada en la teoría de la acomodación del habla y el enfoque sociocultural. Específicamente en lo que atañe a la lectura y la escritura, que utilizan los maestros, que laboran en los espacios rurales. Como se ha podido tener en cuenta, en la literatura se ha descrito la existencia de una brecha en la calidad educativa en relación con la acción docente que se desarrolla en el medio urbano. Por tanto, es esencial comprender las dificultades que afrontan los docentes que realizan su actividad pedagógica en el medio rural. Asimismo, se ha de entender cómo interpretan y adaptan, en su práctica pedagógica, los referentes de calidad educativa, propuestos por el MEN (2006). Y dentro de ellos, específicamente, los que están referidos a los estándares básicos de competencias del lenguaje.

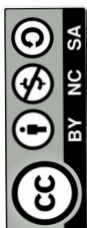
Es necesario, tomar en consideración que la formación básica que los docentes han recibido, a través de las universidades, muchas veces, tiene incidencia en cómo afrontar la práctica pedagógica, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura. Debe decirse que hay diferencias notables cuando son educadores que tienen su componente pedagógico, como maestros de educación primaria, respecto de aquellos que son incorporados al ejercicio docente, pero que tienen profesiones no docentes. De ahí que aparecen diferencias notorias, según sea la formación previa y específica recibida por quienes ejercen la labor docente.

142

Así pues, es menester tener claridad en cuanto al conocimiento que poseen los docentes rurales sobre los referentes de calidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. En cuanto su quehacer, el docente rural manifiesta las huellas de su formación profesional, tanto sus propias concepciones sobre el proceso de enseñanza. Sin embargo, se evidencian contradicciones entre esos saberes teóricos y las creencias personales que guían su enseñanza. Esta situación se agrava debido a que algunos docentes del sector rural son asignados a instituciones de multigrado sin conocer acerca de las exigencias de los referentes de calidad, puesto que las universidades no incluyen estos temas en sus programas de formación.

Bajo este prisma, entonces, se ha afrontado la intención de examinar cómo los referentes de calidad del MEN (2006) se integran en tanto en el discurso como en la práctica pedagógica de los maestros que trabajan en las zonas rurales. En ese contexto, el docente del sector rural necesita repensar, reconstruir y adecuar una didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura en un contexto que está signado por desarrollar su práctica pedagógica en escuelas multigrado. Desde el punto de vista de las necesidades educativas, Núñez (2010) propone un cambio que incluya una política educativa. Esto implica reflexionar sobre cómo fortalecer la educación rural con programas que incorporen la cultura, saberes e intereses de los educandos. Asimismo, se destaca la necesidad de empoderamiento de la práctica pedagógica promoviendo una comunicación abierta a la necesidad del estudiante.

En esa perspectiva, se debe entender que la educación en el medio rural está representando en estos tiempos un desafío, pero también es una oportunidad para alcanzar la equidad social, a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura, como competencias fundamentales para el desarrollo cognitivo y la comunicabilidad. Es necesario comprender que, en los contextos rurales, la diversidad de edades y los niveles de aprendizaje en las aulas multigrado es una prioridad incorporar estrategias pedagógicas



gicas flexibles y fundamentadas en los principios propios que exige la calidad educativa.

Ahora bien, la disertación discursiva, derivada de la investigación realizada, es importante indicar que la enseñanza de la lectura y la escritura, en el medio rural, se fundamenta en los principios de justicia educativa y el derecho a la formación integral, tal como lo plantean [Freire \(1977\)](#) y [Vygotsky \(1978\)](#), quienes resaltan la importancia del contexto sociocultural en los procesos de alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura en estos espacios requiere metodologías que no solo transmitan conocimiento, sino que potencien el pensamiento crítico y la construcción autónoma del aprendizaje, considerando la interconexión entre lenguaje, identidad y comunidad.

Desde el punto de vista metodológico, el acto escritural se justifica, por cuanto se elabora sobre la base de una investigación que ha sido desarrollada, bajo el enfoque cualitativo. En congruencia con ello, se estableció como vía de acercamiento al objeto de investigación: la etnografía. Ahora, dado que se tomó como parte de la indagatoria el discurso docente en cuanto a sus propias particularidades discursivas, entonces, se utilizó como parte del proceso analítico la narrativización ([Biglia y Boent-Martí, 2009](#), como se citaron en [Silva Batatina, 2017](#)). A los efectos de la información, los informantes, fueron siete (07) docentes, distribuidos en dos grupos. El primer grupo estaba conformado por cuatro (04) docentes que recibieron estudios ofrecidos por el [MEN \(2013\)](#), mediante el programa “Becas para la excelencia docente”. En tanto el segundo grupo, constituido por tres (03) docentes con formación diferenciada. Fueron seleccionados de manera intencional, para lo cual se establecieron criterios específicos.

En este discurrir se ha profundizado en los referentes de calidad, la educación rural y el discurso del docente. Los referentes de calidad porque en ellos se establecen los ejes guías tanto epistemológicos como pedagógicos vinculados a la educación rural. Esta tiene importancia de afrontar cómo engrana en la estructura social y económica, puesto que se hace necesario analizar los mecanismos pertinentes que se vinculen con las necesidades que tienen los docentes que trabajan en la ruralidad. Por su parte, en lo que concierne al discurso docente se hace referencia al proceso comunicacional que el docente incluye, como parte de la interacción con sus estudiantes. De manera, que tanto el discurso refiere a la forma en que verbal, como la proxemia y el lenguaje no verbal están orientados a mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional

En los primeros años de escolaridad, el [MEN \(1994\)](#) propone orientaciones epistemológicas y pedagógicas para el sector rural. En este contexto, el docente debe familiarizarse y dominar los textos que se incluyen en el currículo, para dar cumplimiento a los referentes académicos que buscan un progreso en el aprendizaje de los estudiantes; con el propósito de mejorar el aprendizaje de los educandos.

En este sentido, resulta fundamental conocer las políticas educativas específicas que atañen las características del sector rural. En efecto, la [Ley 115 \(1994\)](#) en el Artículo 64, promueve el fomento de la educación campesina. A tales efectos: “...el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos”. De manera que, es necesario que se dé un reconocimiento a la importancia de proporcionar la atención a las comunidades dispersas, que es una característica frecuente en el sector rural. Ello se debe hacer mediante la educación. Al mismo tiempo, para la educación rural se propicia mecanismos que permitan acceder a educarse con un tratamiento especial ([Legislación Me-](#)



xicana, 2022). No obstante, aunque el estado promueva la formación de educadores rurales, persiste una deuda en cuanto a ofrecer una educación global y equipada con herramientas tecnológicas específicas a cada población.

En este contexto, para avanzar en la atención de la educación rural, en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, el [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#) presenta los referentes de calidad, los cuales están vinculados con el espíritu y propósito contenido en la [Ley 115 de Educación \(1994\)](#). Estos lineamientos ofrecen orientación curricular y pedagógica, basada en los enfoques de diversos teóricos quienes guían el quehacer del educador. El documento se estructura en cinco capítulos los cuales, sucintamente, se especifican a continuación:

En el primer capítulo, se reflexiona sobre la importancia de la interacción constante con los textos para que el sujeto se apropie de la información. En este proceso de mediación, el docente encuentra estrategias que facilite la comprensión del discurso.

En el segundo capítulo, está desarrollada la organización del currículo, pues propone una enseñanza guiada con proyectos. Ya en el tercer capítulo, profundiza en el concepto de lenguaje, ayudado en teorías específicas. Esta estructura, propone el desarrollo de competencias comunicativas en la conceptualización (leer, escribir, hablar y escuchar).

El capítulo 4: “los lineamientos curriculares de Lengua Castellana”, se enfocan en la enseñanza de la lectura y la escritura hacen un acercamiento en la construcción de procesos del código alfabético. Según, el [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#) se propone el desarrollo de sistemas significativos, que favorezcan el pensamiento de cómo el niño comprende y escribe sobre su entorno con su propia grafía. A partir de su producción escrita, el niño con su propia producción se acerca a la grafía convencional, identificándola en todos los textos. Con el tiempo, esta grafía se convierte en parte de su conocimiento y lo interioriza. El maestro conoce como se desarrollan las grafías, crea planes, metodologías y estrategias sustentadas en las propuestas de Ferreiro, Teberosky, Rincón y Villegas (como fueron citados en el [MEN, 1998](#)). Mientras que, en el eje cinco, se hacen consideraciones en el desarrollo del pensamiento. Este acercamiento, se fundamenta en el planteamiento de Vygotsky para potenciar el aprendizaje con experiencias activas.

La enseñanza de la lectura y la escritura contempla en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del [MEN \(1998\)](#). En principio, se espera y se aspira a que los docentes conozcan estos lineamientos al momento de realizar las planeaciones y adecuar las estrategias en congruencia con los postulados establecidos para orientar la lectura y la escritura. Sin embargo, en la práctica, se observa que a pesar que muchos educadores dominan los lineamientos curriculares y la fundamentación teórica relacionada con estas áreas, aún enfrentan dificultades para articular este conocimiento con su práctica. En consecuencia, el desarrollo de las competencias en lectura y escritura se ve reducido a un cumplimiento superficial de los contenidos, sin evaluar realmente el progreso del estudiante. Este enfoque impide que se cumpla con la teleología establecida en el currículo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de estas competencias en los primeros grados de la educación primaria.

Por otra parte, en los estándares básicos de competencia de Lenguaje el [Ministerio de Educación Nacional \(2006\)](#), propone el desarrollo de competencias comunicativas. Es decir, acciones que permitan al estudiante comunicarse e interactuar eficazmente en su entorno social en la sociedad. En este sentido, los docentes orientan a los estudiantes a tomar conciencia de su contexto, así, fomentar

ambientes escolares alfabetizados y alfabetizador. De este modo, el docente no solo imparte conocimientos, sino que también ofrece al estudiante herramientas enseña al estudiante herramientas, para afrontar su propio aprendizaje. Y aquí se dispone como fundamento la teoría de la acomodación del habla, de [Giles et al. \(1973: 189\)](#), quienes han expresado:

Se ha observado que la acomodación lingüística es más que un proceso dicotómico, al menos en esta situación experimental. Algunos participantes del grupo de control estaban preparados para alternar entre los dos idiomas, desplazando así el énfasis de un código hacia otro (un fenómeno similar a las modificaciones observadas en la correspondencia de respuestas) (traducción del autor).

Lo expresado concita la idea fundamental que la comunicación humana es dinámica y activa. Por tanto, cuando el hablante realiza el acto acomodativo de su habla, no se trata solamente de elegir un criterio lingüístico, sino que establece un vínculo y una especie de sintonía que conduce a que el hablante proporcione una respuesta adecuada, según la vivencia con el entorno.

Por otra parte, se asume también el enfoque sociocultural de [Bourdieu y Passeron \(2008\)](#), orientado a fortalecer la comunicación dentro del aula, pero que supere el sencillo y llano acto relacional de interacción. Por tanto, señalan [Bourdieu y Passeron \(2008: 63\)](#) que:

Reducir la relación de comunicación pedagógica a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia propiamente simbólica y propiamente pedagógica, que consisten precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación;

Asimismo, es oportuno considerar que la política educativa, según Reyes (en el [MEN, 1998: 48](#)), propone una alfabetización lineamientos mediante los cuales propone ...“una alfabetización centrada en cuatro competencias (lectura, escritura, oralidad y la escucha)”. Sin embargo, trasladar esta teoría a la práctica en contextos rurales implica adaptarse a múltiples desafíos. Por ejemplo, en muchas escuelas rurales, no hay acceso suficiente a materiales impresos ni conectividad digital, lo cual limita el desarrollo de las competencias en igualdad de condiciones. A pesar de ello, los docentes utilizan estrategias creativas para mediar los contenidos. Así, el proceso de alfabetización se orienta por los intereses y realidades del sujeto, para poner en desarrollo las competencias que van más allá de un significado.

Sin duda, la formación en competencias literarias permite el disfrute y aprecio por la cultura sino también fomenta la comprensión de los textos. Asimismo, promueve una comunicación ética, vinculada al entorno social y abierto al diálogo, lo cual se puede consolidar mediante los proyectos de aula. Ahora bien, las competencias lingüísticas, según los estándares refuerzan la enseñanza, concretada en la lectura y la escritura. Este se logra mediante la organización de los pensamientos para presentarlo en palabras que serán escritas y leídas.

Otro aspecto, es la secuencia y la coherencia en la planeación de aula sujetas a las exigencias requeridas al cambio de un currículo que conduzca a mejorar el aprendizaje. Con esta finalidad, surge la pregunta ¿qué acciones realistas necesita el docente al implementar la enseñanza de la lectura y la escritura al incluir los estándares? Al responder la pregunta, afirman [Báez y D’ottavio \(2019: 9\)](#), el docente requiere ...“una formación profesional al educador que posibilite al educando al error”. Si bien es cierto, las construcciones de ejercicios contextualizados que expresen la realidad posibilitan las



competencias (se plasma en los estándares), aun así, el docente precisa analizar, comprender y ejecutar las competencias correlacionadas con textos que reflejen la realidad del estudiante.

Un aspecto clave es la secuencia y coherencia en la planeación del aula, alineada con los cambios curriculares que buscan mejorar el aprendizaje. Esto plantea la pregunta: ¿qué acciones concretas debe tomar el docente para implementar la enseñanza de la lectura y la escritura, integrando los estándares? Según [Báez y D'ottavio \(2019\)](#), para lograrlo, el docente debe recibir una formación profesional que permita al educando aprender de los errores. De este modo, la construcción de ejercicios contextualizados, que reflejan la realidad del estudiante, facilita el desarrollo de las competencias. Sin embargo, el docente debe analizar, comprender y aplicar estas competencias de manera adecuada para que los textos que se trabajen sean relevantes para los estudiantes."

En conclusión, se necesita profundizar en la realidad educativa que transcurre y se desarrolla en el medio rural y en la preparación específica de los docentes que trabajan en estos contextos, Es fundamental que los educadores que apoya a los estudiantes en este medio, cuenten con una formación especial en teorías pedagógicas. En congruencia con ello, [Ferreiro \(1944: 86\)](#) aprecia que:

Aprender teoría de la pedagogía rural o teoría de la sociología rural es fácil y cuadra perfectamente dentro de las posibilidades de cualquier estudiante. Pero, concretar esa teoría en la práctica del vivir es muy distinto. La "ruralización" del maestro es un problema de adecuación al ambiente; es una cuestión de formación social, no intelectual.

De lo expuesto, puede decirse que el verdadero desafío de la pedagogía rural no se funda exclusivamente en el aprendizaje intelectual de teorías sobre la ruralidad -como las de la sociología o la pedagogía rural-, sino en la capacidad del maestro para encarnar esas teorías en su acto pedagógico cotidiano. Internalizarlas contribuirá a que el aprendizaje se haga más asequible al neocognoscente; empero, traducirlas en modos de vida, sensibilidad y relación con el entorno rural exige una transformación mucho más profunda. La expresión "ruralización" del maestro, por su parte, se convierte en un proceso de adecuación al ambiente que trasciende lo conceptual y se apoya en lo vivencial, en el arraigo ético, en la parte afectiva y cultural que es propio del entorno rural. No se trata solo de saber sobre el campo, sino de habitarlo y vivirlo con sentido; ha de comprender sus tiempos, sus resistencias y sus formas de producción simbólica, así como cuál es el "modus vivendi" de sus estudiantes y sus padres. En ese sentido, la formación del docente rural es ante todo un proceso de formación social, no meramente intelectual, en el que lo pedagógico se entreteje con lo humano.

La educación rural

IncurSIONAR en el estudio de la educación rural, en estos tiempos, -como lo ha sido desde hace años- es una tarea ingente, necesaria e importante. Varios autores han estado hurgando en esa visión de manifestar que la educación que se desarrolla en el medio rural, tiene tanto valor, como la educación que se desarrolla en el medio urbano. Así las cosas, se señala con Barba (2011, como se citó en [Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego, 2020: 153](#)): que "...la escuela rural como una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades". Y desde esa respuesta singular a las necesidades, la educación rural también tiene su impacto en la equidad educativa, por lo cual, los docentes enfrentan desafíos estructurales, para la incorporación de estrategias pedagógicas que estén adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad en dichos contextos rurales.

En correspondencia con ello, hay que decir que la educación rural enfrenta múltiples retos, por cuanto la infraestructura institucional, en la mayoría de las veces, no está adaptada a los requerimientos pedagógicos exigidos, para albergar a los aprendices y al maestro. Además, los docentes que ejercen la labor educativa, han de tener una sensibilidad diferente y una disposición a transformar los procesos, puesto que, muchas veces, la formación docente recibida no los prepara para compartir conocimientos y provocar un aprendizaje significativo en los estudiantes del medio rural. Según [Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego \(2020: 148\)](#): ...“la escuela rural sufre la misma marginalidad económica y simbólica del medio rural, pero tiene grandes potencialidades como espacio de innovación pedagógica y como institución dinamizadora de las comunidades rurales”. Este enfoque resalta la necesidad de políticas educativas que reconozcan la especificidad de estos entornos y promuevan estrategias adaptadas.

Por su parte, [Mendoza-Ponce \(2024: 151\)](#) señala que ... “aún existen brechas insalvables entre la educación urbana y la educación rural, dadas las desacertadas políticas educativas tanto en el Perú como en otros países”. Este análisis evidencia la urgencia de desarrollar propuestas que respondan a las necesidades de los estudiantes rurales y fomenten la revalorización de sus culturas y costumbres, con el propósito de impulsar el mayor grado de equidad para los estudiantes del medio rural.

En congruencia con ello, se valora el aporte de [Carrero Arango y González Rodríguez \(2016: 81\)](#), quienes refieren:

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvida el medio rural.

Desde esta óptica, hay que señalar que los espacios en estas aulas son reducidos lo que dificulta la enseñanza a grupos de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Asimismo, la falta de medios tecnológicos adecuados representa una barrera significativa para implementar las políticas educativas de calidad en estos contextos. Entonces, en una consideración psicoeducativa, [Silva Zapata y Rodríguez Bedoya \(2022: 6\)](#) destacan la importancia de la cognición situada en la educación rural, afirmando que:

Es así, como la educación rural actualmente en el panorama latinoamericano, se gesta bajo una compleja realidad, pues muchos de los modelos por los cuales se llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, no integran de manera asertiva la promoción de elementos necesarios en las dimensiones de participación de las prácticas educativas junto con la construcción individual y social en el contexto de desarrollo de todas las comunidades rurales.

Este enfoque sugiere que la educación rural debe integrar metodologías que respeten la identidad cultural y las dinámicas comunitarias. En el ámbito de los recursos didácticos, el educador del contexto rural se enfrenta un trabajo con varios cursos con diferentes edades en un aula. Ante esta realidad, el maestro necesita acotar metodologías flexibles que invite al trabajo en equipo entre pares con ambientes que invite a los estudiantes a reflexionar de sus propias acciones en el desarrollo de las tareas.

En este sentido, es oportuno citar a [Terigi \(2013: 1\)](#) quien señala:

...las escuelas rurales ofrecen la oportunidad de estudiar la dinámica de los aprendizajes que se producen cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada y cuando niños (...) que se encuentran en distintos puntos de su escolarización interactúan a propósito de un mismo contenido.

Esto lleva a concluir, que en contextos de la enseñanza rural el aprendizaje se potencia mediante la colaboración de pares, donde el mayor grado puede enseñar el menor grado y potencia la experiencia educativa. Ello se vincula con el atributo establecido por [Contreras-Colmenares \(2004: 451-452\)](#) que denominó: *coetaneidad*.

[Dicho atributo] (...) tiene que ver con la existencia de mediadores dentro del aula que son contemporáneos y tiene las mismas necesidades e intereses: es decir, son alumnos, en proceso de aprendizaje, pero que han avanzado más que otros. De ahí que sus pares sientan más confianza para dirigirse a ellos y no a los adultos que le rodean.

De lo expresado puede que la coetaneidad en el aula plantea una dimensión relacional y afectiva al proceso de aprendizaje, basada en la cercanía generacional y el reconocimiento entre pares. La coetaneidad, como principio educativo, implica que la interacción entre alumnos que comparten tiempos formativos genera un espacio de aprendizaje más accesible, dinámico y colaborativo. Dado que se trata de otros estudiantes, que son compañeros, quienes han avanzado más en el proceso, pero conservan una cercanía cognitiva con los demás; entonces, se establece una mediación horizontal, en contraste con la tradicional relación vertical entre docentes y estudiantes.

148

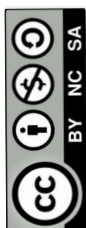
Desde una perspectiva socio-constructivista, se vincula con ese aprendizaje que se da en un entorno social, y que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros, especialmente con quienes se encuentran en una zona de desarrollo próximo ([Vygotsky, 1978](#)). Con esa visión, la coetaneidad los alumnos más avanzados no imponen el conocimiento, sino que facilitan el acceso a él desde una posición de pares accesibles, generando confianza y reduciendo la brecha cognitiva.

Esa facilitación del aprendizaje por los coetáneos tendrá mayor potencia en cuanto a su realización en las escuelas multigrados, esquema muy particular de las escuelas rurales. Este modelo es común en zonas rurales y comunidades con baja densidad poblacional, donde la distribución de alumnos no permite una organización tradicional por grados. En principio, hay que señalar que las escuelas multigrado se consideran instituciones educativas, en las cuales un mismo docente enseña a estudiantes de diferentes niveles en una misma aula.

Al respecto, [Terigi \(2013: 1\)](#) expresa: "El multigrado o plurigrado (técnicamente denominado sección múltiple en Argentina) es una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro". De acuerdo con el nivel estas escuelas multigrado pueden atender alumnos de preescolar, educación básica, en incluso, la atención secundaria. Otra visión definicional la proporcionan [González Lira et al. \(2021: 352\)](#), quienes refieren que: "...las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula".

A partir de diversas indagatorias, hay que comentar que:

...el interés por la reivindicación de la multigradación como una modalidad educativa que presenta importantes ventajas pedagógicas sobre las escuelas graduadas, bajo la premisa de



que esta forma de organización escolar puede ser utilizada en cualquier situación educativa y no solo por imposiciones administrativas, ya que en su dinámica se configuran comunidades de aprendizaje. (González Lira et al., 2021: 352).

Como bien se expresa esta particular característica de la educación rural, no obstante, que suelen contar con recursos limitados, como material didáctico o, en algunos casos, cartillas que presentan información desactualizada y descontextualizada, sin embargo, tiene algunas prerrogativas o ventajas, desde el punto de vista pedagógico.

Con ese criterio, es importante señalar también que, en los últimos trece (13) años, en Colombia se han implementado varios proyectos en educación enfocados en el mejoramiento de la educación del sector rural. Uno de estos esfuerzos es El *Proyecto de Educación Rural (PER)* que fue empezado a ejecutar en el año 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), con el cual el ente rector de la educación ha buscado ampliar el acceso a una educación de calidad desde el nivel preescolar hasta la media. Entre sus estrategias se destaca la inclusión de recursos como la maleta de juegos, para fortalecer los procesos de lectura y la escritura de manera lúdica. Y según el MEN (2009: 1):

El objetivo del programa es incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural.

De igual manera, otra estrategia implementada ha sido el *Programa Todos Aprender (PTA)* en funcionamiento desde el año 2012, tiene como objetivo mejorar de la calidad de enseñanza y los niveles de aprendizaje en primaria, a través de acciones de acompañar al docente de básica primaria. Dicho programa como una táctica gran escala formativa y también de acompañamiento a los docentes que están laborando en las instituciones educativas de Colombia, tanto para quienes laboran en el medio rural, como en el medio urbano (MEN, 2022).

Ahora bien, a pesar de estos de estos avances, aún es necesario que estas políticas reconozcan particularidades del trabajo en aulas de multigrado. Se hace urgente incluir espacios de formación los programas de gobierno necesitan incluir la formación específica a los maestros de multigrado, que laboran en el medio rural. Y, en esa capacitación ha de incluirse las orientaciones singulares y específica acerca de cómo se promueven los procesos fundamentales de la lectura y la escritura.

En ese sentido, es necesario repensar una política educativa que dialogue con la realidad de la educación rural. Esto implica, transformar la formación a los educadores, proponiendo metodologías ajustadas a los contextos apartados, con un discurso pedagógico que respete la forma de vida de los saberes propios de estas comunidades para la enseñanza de la lectura y la escritura. Además, ejecutar las intervenciones didácticas considerando los desafíos que tienen estos contextos con seguimientos que ayuden en el avance de los procesos de conocimiento.

Expectativas y realidad de la formación docente del sector rural

Para hablar de formación docente, se precisa, en este aspecto, que el educador no solo conozca los saberes que va a enseñar, sino también reflexione como lleva esos conocimientos a la interacción con el educando, para que el aprendizaje sea óptimo en el contexto rural. De igual manera, saber que la enseñanza en el sector rural colombiano se da a multigrados. Así, el docente conoce el contexto y



las afectaciones que tiene la enseñanza. Además, el educador debe considerar cómo el estudiante lee su realidad tomando de referencia el entorno rural. Se ha de tomar en cuenta lo dispuesto en la [Ley 115 \(1994\)](#), puesto que en el Artículo 1 dispone: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Esta precisión requiere asumirla también durante el proceso de formación de quienes se desempeñarán como docentes. Pero, igualmente, ha de contemplarse que la formación permanente, continua o desarrollo profesiográfico ha de ser una acción propia y coherente del Estado. Todo ello con el propósito de apoyar la actividad del docente tanto el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje

Por ello, es necesario, indagar sobre tres aspectos relacionados en la formación de los docentes en localidades dispersas. En primer lugar, es fundamental analizar cómo se implementa la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). En segundo lugar, es necesario conocer cómo las universidades forman a los docentes para enseñar en comunidades rurales. Por último, se debe indagar que sucede en la práctica de enseñanza del educador de multigrados. Las respuestas a estos interrogantes deben ser objeto de investigación constante y de interés permanente para los investigadores, ya que son esenciales para aquellos que se dedican al estudio de la educación, especialmente en el ámbito rural, y en procesos fundamentales como la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad.

La educación del sector rural es de gran importancia al desarrollo de la sociedad. Por tanto, se necesita un pueblo más reflexivo que vincule el conocimiento, para contribuir en al desarrollo de la economía. Sin embargo, en este contexto se observa una gran brecha educativa, pues la formación del docente de multigrado poco favorece a formar un sujeto analítico que proponga soluciones a situaciones en la sociedad.

De acuerdo con el informe sobre el nivel educativo de los docentes del sector rural que presenta el Banco de la República en Colombia, mucho de los educadores son profesionales (diplomados, carrera pedagógica y posgrado). Sin embargo, a pesar de tener una formación académica, surge la pregunta ¿cómo las universidades forman al educador, pues aún persiste la brecha en la educación rural? Para abordar esta problemática, las universidades requieren replantear sus programas y crear un perfil más crítico, analítico que se enfoque en enseñar la lectura y la escritura en contextos rurales.

El ente rector de la educación necesita brindar una formación a los docentes en el desarrollo de competencias para enseñar en el sector rural. Asimismo, ante la disminución de docentes titulados, se han incorporado a la labor educativa, profesionales de otras disciplinas. Entre ellas se pueden mencionar: ingenieros, abogados, economistas, cuya formación básica, dista mucho de lo pedagógico y, por tanto, se les dificulta trabajar con grados múltiples, en el sector rural. Esta situación genera dificultades a la hora de trabajar con grados múltiples, pues, la falta de formación específica en educación limita la capacidad de los nuevos docentes para adaptarse a las particularidades del sector rural.

Hay, entonces, que precisar que la formación docente en Colombia se encuentra en una encrucijada; en cierto modo está atrapada entre una tensión que emerge a través de un discurso modernizador y unas estructuras que se resisten al cambio. El perfil del docente reflexivo, inclusivo y tecnológicamente competente choca frontalmente con una realidad de formación teoricista. Hay, pues, unas condiciones laborales precarias y existe una desconexión con los diversos contextos del país.

De modo que superar esta brecha, este resquicio, pudiera decirse esa oquedad existente, no es una tarea menor y, por tanto, exige más que unos meros ajustes curriculares. Demanda, más bien, una política de Estado, que sea integral y que apueste por la dignificación de la profesión docente, a través de mejores salarios y condiciones laborales. Con dicha política estatal se ha de prever un presupuesto para que se dé una inversión decidida que redunde en la calidad educativa y pertinencia de los programas de formación inicial y continua. Asimismo, que se abogue por un sistema de evaluación que esté caracterizado por una visión genuinamente formativa y que no sea punitiva o sancionadora. Solo, en la medida en que se alinee el estado deseado o deber ser con las posibilidades reales que contiene el ser, solo en esa medida se podrá impulsar el inmenso potencial transformador que reside en los maestros y maestras de Colombia. Y así los convertirá en los verdaderos artífices y piedra angular de una sociedad que apunte a ser más justa, equitativa y en paz.

La figura del docente es un pilar fundamental en la construcción de cualquier proyecto de nación. En Colombia, un país caracterizado por profundas desigualdades sociales y un anhelo histórico de paz, el rol del maestro adquiere una dimensión mucho más importante y crucial. En este contexto, las políticas públicas y el discurso académico han configurado un perfil del profesional de la educación, que tiende a ser muy ideal, pero que dista de la actuación y de la formación que reciben. Tal situación está notada de preocupación. Es así, porque la revisión de la literatura en diversos informes revela una significativa distancia entre este constructo normativo y la práctica permanente y cotidiana del docente, derivada de la formación recibida.

Al hacer revisión de la literatura, se ha podido encontrar en la normativa vigente, vinculado con el criterio académico un perfil docente multifacético y altamente exigente, para los docentes de Colombia, que está centrado en tres elementos esenciales. Ellos son:

- a) **El docente como intelectual y profesional reflexivo:** Lejos de ser un ejecutor o aplicador de programas curriculares, el ideal que se debe asumir ha de ser el formar un profesional autónomo que investiga su propia práctica (Schön, 1983). Al realizar esta indagatoria, puede el docente trascender de la práctica pedagógica a la praxis pedagógica y a la metapráctica (Contreras-Colmenares, 2021) que se convierta en una progresión desde la práctica pedagógica. Entonces, se espera que el docente analice críticamente su quehacer pedagógico y de ese modo va a generar conocimiento y aprendizaje situado desde el aula y participará activamente en comunidades de aprendizaje para transformar su entorno educativo.
- b) **Agente de inclusión, paz y transformación social:** En consonancia con los desafíos del postconflicto y la diversidad inherente al país, se espera que el docente sea un mediador cultural y un promotor de la equidad. De manera que la formación del docente debe dotarlo de herramientas para gestionar la heterogeneidad de pensamiento e intereses, que se dan en el aula de clase; asimismo, es obligatorio la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y habrá de desarrollar competencias socioemocionales que fomenten la convivencia y la construcción de una cultura de paz, con lo cual se trasciende lo que ocurre en el espacio escolar, de forma que impacte en la comunidad. Con respecto a la cultura de paz, Sánchez Cardona (2016: 64) manifiesta que:

Hablar de una cultura para la paz tiene su grado de dificultad, pues es necesario primero definir en qué marco de referencia se sitúa el concepto de cultura y a partir de esto, proceder a desarrollar qué se entiende por paz y consecutivamente, contextualizar la teoría de la cultura de paz en un país determinado.

Esta complejidad hay que valorarla a los efectos de poder situar en un contexto específico, que se vive en Colombia, para poder entender, en primer lugar, la paz, a partir de las situaciones de conflicto, con lo cual se arribará a la comprensión de la cultura de paz.

- c) El docente ha de ser un experto en competencias del siglo XXI y mediador tecnológico: El discurso de supremacía, superioridad, preeminencia y hegemónico preponderante demanda un docente capaz de formar ciudadanos para un mundo globalizado y digital. Esto implica no solo su propio dominio del pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, sino también la habilidad para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De esa forma, se formará a un docente que podrá desarrollar su acto pedagógico de relevante. Así se superará su aplicación única como un instrumento para convertir las TIC en verdaderos recursos didácticos de mediación que coadyuve en la construcción del aprendizaje significativo.

En congruencia con ello, la formación docente en el sector rural colombiano enfrenta desafíos estructurales que afectan la calidad educativa y la preparación de los maestros para responder a las necesidades de sus comunidades. Las expectativas suelen centrarse en la creación de programas adaptados a la ruralidad, con enfoques que integren conocimientos locales, estrategias pedagógicas contextualizadas y el fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes. No obstante, la realidad muestra que la mayoría de los programas de formación están diseñados para contextos urbanos. Se deja y se desdibuja la formación para los docentes que trabajarán en el medio rural. A ellos, se le suma que los profesionales de diversas profesiones que se incluyen en la docente, tendrán mayores dificultades para afrontar la enseñanza de las comunidades de educación rural.

152

El discurso de los maestros rurales en la enseñanza de la lectura y escritura

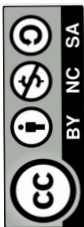
Se ha de partir de una definición singular acerca del discurso. En ese sentido, se asume el criterio definicional de [Van Dijk \(1997: 22\)](#) proporcionado de la siguiente manera: ...“el término "discurso" se aplica a una forma de utilización del lenguaje, a discursos públicos o, más en general, al lenguaje oral...” (traducción de autor).

En los escenarios rurales, la labor docente rebasa la simple transmisión de conocimientos y se convierte en un acto comunicativo profundamente humanizante y transformador. El discurso del docente, en este contexto de ruralidad, no ha de ser neutro. El docente, por tanto, ha de participar activamente en la construcción de significados, la configuración de imaginarios y la dignificación de las comunidades rurales. De modo que, bajo esa óptica el discurso docente en contextos rurales, ha de integrar teorías y pedagogías que reconozcan su dimensión contextual, dialógica, afectiva y transformadora. En tal sentido, se ha de repensar el rol del docente en estos espacios de ruralidad.

Se ha considerado, desde siempre, que, dentro del aula de clase, el docente, por lo general, es quien modera o dirige la ejecución de las acciones y orienta sobre las estrategias que se han de realizar. Por tanto, se le otorga un rol altamente activo. De modo que se considera un guía de los procesos que se desarrollan en el aula. En ese sentido, el tipo de comunicación que el profesor establece en el aula define su rol docente. Según [Cabrera Cuevas \(2003: 17\)](#): “El profesor tiene el poder de definir un discurso en cuanto a su relación comunicativa. [Por tanto] su tipo de comunicación predominante, se vincula a un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizajes”.

En correspondencia con este criterio, Vygotsky (1985, como fue citado en [Patiño Garzón, 2007: 58](#)):

...asigna un significado especial a las relaciones existentes entre los participantes de un proceso en lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las



capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza que abre una nueva perspectiva de actuación.

Esto implica que el contexto de interacción entre los integrantes de una comunidad de aprendizaje, influidos por el rol que desempeñe el docente puede, de alguna manera, apoyar o restringir la reflexividad y la construcción colaborativa del aprendizaje entre todos los actores del aula de clase. Indubitablemente, en ello tiene gran impacto el discurso del docente, durante el proceso mediacional.

Ahora bien, el discurso del docente es mucho más que la simple transmisión de contenidos. Se trata, más bien, de un acto comunicativo pergeñado de intenciones, afectos y significados que construye un espacio de encuentro humano. Van Dijk (1999), por ejemplo, considera que el discurso, en general, es, además, un acto de poder y de construcción de la realidad. Por consiguiente, implica que el docente, con sus palabras, no solo proporciona información, por el contrario, en muchos casos, modela imaginarios y configura relaciones de poder. Así las cosas, ...“el discurso está concebido como “las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales” (Van Dijk, 1999, p. 251).

Entonces, así el discurso, entendido más allá de su dimensión lingüística, constituye, pues, una práctica social situada que modela y refleja las estructuras de poder y las relaciones culturales que atraviesan toda interacción comunicativa. Según el mismo Van Dijk (1999), el discurso no debe ser concebido como una forma transmisiva de contenidos o mera transmisión de información neutra. El discurso, entonces, se valora como una forma de acción social que organiza y legitima significados, reproduce ideologías y construye realidades compartidas. Esta perspectiva crítica se sostiene en la premisa de que los discursos poseen una macroestructura -la organización global de los temas y las ideas principales- y también una microestructura -la selección léxica, los recursos retóricos y los matices de significado-; dichas estructuras (macro y micro) interactúan en la configuración de un acto comunicativo con potencial transformador.

En este sentido, el discurso del docente, particularmente en el medio rural, debe tener claridad y consciencia, de que no solo comunica contenidos académicos, sino que también media entre las culturas y tiene la capacidad de visibilizar o silenciar los saberes locales. Así, el discurso docente puede convertirse en un acto, caracterizado por el poder, en la medida en que refuerza relaciones verticales y desconoce la riqueza cultural de la comunidad. Ahora, en caso contrario, puede ser tomado como un acto humano, humanizante y dignificante, en cuanto reconoce y respeta la palabra, el habla, la voz del estudiante del medio rural. Bajo esa óptica, se valorará su identidad y potenciará su cultura y actos discursivos propios del entorno rural.

El discurso docente rural, por tanto, debe, en principio, reconocer y valorar los saberes locales. Puesto que, los docentes ...“aportan con ello no sólo (sic) sus conocimientos académicos, sino asimismo sus conocimientos y saberes locales y regionales” (Dietz, 2010: 65). Además, el discurso debe promover y desarrollar la dialógica, lo cual podrá lograr en la medida en que promueva la participación activa de sus estudiantes. Y, por último, el discurso debe estar notado de afectividad y con un profundo sentido de transformación en el léxico, sin perder su impronta e idiosincrasia contextual, signada por la ruralidad. Con lo cual promueve con la formación de las identidades de los estudiantes rurales, que inciden favorablemente en su autoestima y sentido de pertenencia.

En el medio rural, el discurso del docente reviste una significación aún más densa. En dicho medio, el



aula no está apartada, aislada de la vida comunitaria, sino que se encuentra imbricada en las dinámicas rurales y en las cosmovisiones locales. Como señala Freire (1997), la educación debe ser un acto de diálogo auténtico, que parta de las condiciones reales de los estudiantes y no desde una lógica urbana o tecnocrática que desconoce la riqueza del mundo rural. Al respecto, Cruz Aguilar (2020: 197) expresa:

La concepción educativa de Freire es una educación que busca el pleno y auténtico desarrollo del otro, porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro.

Esa visión freireana se consolida en lo que en la actualidad se conoce como otredad y alteridad. Entonces, el discurso debe ser liberador y promotor del diálogo y la autonomía del estudiante. Bajo ese prisma, hay que señalar que se hace necesario comprender que el discurso del docente en los espacios rurales debe ser concebido como un acto comunicativo contextualizado, dialógico y situado. De manera que nunca podrá ser un ejercicio discursivo que esté caracterizado por la neutralidad o imparcialidad. Tiene la propia carga subjetiva. Por tanto, se ha de interpretar que conlleva y contiene decisiones sobre qué y cómo decir, y esas decisiones inciden directamente en la forma en que los estudiantes rurales entienden y resignifican su mundo. Por consiguiente, resulta fundamental que el discurso docente en el medio rural debe promover una práctica dialógica, que esté caracterizada por la mediación cultural. Bajo esta orientación se fortalecerá la autoestima, la participación, el respeto, la idiosincrasia y la dignidad de los estudiantes del ámbito rural.

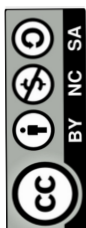
154

Adicionalmente, en lo que atañe al discurso del docente en el medio rural en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, se hace imprescindible referir que, en ese tópico, el discurso docente es un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa manera, se configura una manera que permite a los estudiantes interactuar con el lenguaje y así desarrollar habilidades comunicativas. Asimismo, el neocognoscente va a generar un acercamiento a la producción textual y a la comprensión de la lectura, de modo grato, significativo y con utilidad para su actuar en la comunidad rural. Por consiguiente, su impacto trasciende el aula y se convierte en un factor determinante en la construcción del pensamiento crítico y en la apropiación de prácticas lectoras y escriturales.

Por consiguiente, la forma en que los docentes estructuran su discurso influye directamente en la comprensión lectora y en la producción escrita de los estudiantes. Para ello, empleará estrategias como la reformulación, las preguntas abiertas y la conexión con saberes previos permiten una aproximación significativa al texto, fomentando la reflexión y el análisis. Además, la enseñanza de la lectura no es solo una cuestión técnica, sino que está inserta en dinámicas sociales y políticas que afectan su implementación en diversos contextos.

En el ámbito rural, por ejemplo, el acceso limitado a materiales adecuados y la falta de formación específica en procesos lectores pueden generar dificultades en la apropiación del conocimiento. Lo cual ha de ser remediado por el docente mediante su actuar discursivo y la producción de recursos significativos. Y de ese modo promoverá y consolidará la producción textual en el aula. Y, en ese tenor, ha de superar la singular y específica acción convencional de corregir errores. Para ello, ha de utilizar mensajes de retorno efectivos. Generar la habilidad para argumentar con el discurso oral y realizar análisis de textos, a los fines de consolidar las competencias comunicativas y el desarrollo de una escritura con sentido y significado.

Finalmente, es importante valorar que el discurso docente que labora en el medio rural no ha de ser



entendido, exclusivamente, como un medio transmisor de saberes, que ese discurso ha de ser el modo en que se promueva la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. En suma, el discurso del docente del medio rural, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental, decisivo y crucial para la formación de seres humanos capaces de interactuar con el mundo a través del lenguaje, con lo cual se podrán convertir, además, en agentes de transformación social. Es la aspiración a la cual tenderá el docente del medio rural, pues con su discurso será modelo para sus estudiantes del medio rural.

Metodología

En el desarrollo del presente discurso académico se sustenta en la investigación realizada, bajo el enfoque cualitativo, cuyo propósito estuvo orientado a examinar los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) seleccionados y su entramado o no en el discurso de los maestros de las instituciones escolares del sector rural en la enseñanza de la lectura y la escritura como parte de la alfabetización. En lo que respecta a la recolección de la información se utilizó la técnica documental, y congruencia con ello se realizaron lecturas de: (a) los referentes de calidad del [MEN \(2022\)](#), específicamente los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los estándares básicos de competencia de Lenguaje con unas categorías de análisis, para luego buscar el entramado que establece en el discurso el maestro; (b) el plan de aula de cada docente (c) el perfil que ofrecía la universidad en la formación de Becas por la excelencia docente.

En conclusión, la falta de alinear el proceso formativo en consonancia con las necesidades del sector rural en el desempeño de la labor educativa limita gravemente la efectividad de la enseñanza. En este sentido, [Díaz Barriga \(2019\)](#) sostiene el docente tiene que reconstruir su labor y hacer un análisis de su formación. Si bien es cierto que el profesor necesita transformar su pensar, de modo evolutivo y consciente. Por tanto, debe trascender los métodos que han resultado insuficientes en su proceso de enseñanza y destacarse con la inclusión de una didáctica innovadora. Por ello y para ello, es fundamental que el docente reciba una formación continua. O, en términos recientes, un desarrollo profesigráfico, como una referencialidad al proceso de crecimiento y formación continua de un profesional dentro de su campo de acción. Ese proceso atañe tanto a las habilidades, los conocimientos, como en el proceso adaptativo a los cambios que surgen en el entorno laboral

Es, pues, un proceso de renovación, que depende de la voluntad del docente para adaptarse al cambio continuo que ocurre en la sociedad del conocimiento. En la actualidad la innovación tecnológica concita al docente a que tiene que formarse como sujeto autónomo y líder en la enseñanza listo a los cambios del día a día, para no ser desplazado. Ejemplo de ello, la disrupción de la Inteligencia Artificial (IA), la cual ha de ser conocida y dominada por el docente, para apoyar sus propios procesos y también los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Esta situación, requiere un docente empoderado de su profesión que investigue su práctica en el aula e integre grupos de investigación que contribuya a profundizar en el cómo de la didáctica de la lectura y la escritura en el multigrado.

Por otra parte, debe informarse que en el desarrollo del presente artículo se integró, de manera reflexiva, el uso de inteligencia artificial generativa: [Microsoft Copilot \(2025\)](#) [Gemini, Google \(2025\)](#) y [Microsoft Copilot \(2025\)](#) como herramientas de apoyo en la organización de ideas, la estructuración preliminar de apartados temáticos y la exploración de posibilidades discursivas. Esta colaboración no sustituyó el ejercicio crítico ni la autoría académica, sino que se enmarcó en una lógica de co-construcción que reconoce la mediación tecnológica como una posibilidad creativa y epistémicamente



situada.

Por lo cual, el empleo de esta herramienta se articuló con una actitud ética y reflexiva, privilegiando la validación de los contenidos propuestos, el ajuste al marco teórico seleccionado y la coherencia con el enfoque pedagógico y metodológico del estudio. En este sentido, la IA se utilizó como un recurso complementario que permitió enriquecer el proceso de escritura académica, sin comprometer la rigurosidad investigativa ni la singularidad del sentipensar de los autores.

Resultados sobre el discurso del docente rural en la implementación de los referentes de calidad: su integración

Los docentes de territorios apartados en la implementación de los referentes de calidad de Lenguaje, se enfocan al desarrollo de competencias necesarias para potencializar la enseñanza. Por eso, en las prácticas de la lectura y la escritura propicia situaciones con una variedad de elementos específicos; es decir, hace ajustes coherentes a los contenidos para que el educando piense y resuelva situaciones de su entorno. Entonces, los contextos propuestos llevan al sujeto a analizar, comprender y utilizar estas para la construcción de la competencia.

Con respecto a los estándares básicos de calidad de Lenguaje, se enfoca al desarrollo de competencias necesarias para potencializar la enseñanza. Por eso, el docente en la instrucción de la lectura y la escritura propicia situaciones con una variedad de elementos específicos, es decir, hace ajustes coherentes a los contenidos para que el educando piense y resuelva situaciones de su entorno. Con respecto, a los ambientes de aprendizaje que promuevan el análisis y la comprensión la lectura y la escritura para desarrollar la competencia.

156

En cuanto, a la categoría de producción textual, las competencias de estos procesos son enfocadas al progreso de sus primeras grafías. Por eso, reconoce el sonido de las letras y el propósito que este tiene en la construcción la palabra hablada con la palabra escrita. Para esto, el docente estudia las intervenciones didácticas pertinentes en el desarrollo de las competencias las modifica y las incorpora en el aprendizaje. Así, las prácticas están direccionadas al potencializar en orden la lectura y la escritura para ser ejecutadas con competencia por el educando (Kaufman, 2007).

A todo esto, los escritos de los estudiantes necesitan que el docente de importancia a los presaberes (hipótesis) al iniciar la escritura, pues al entender esta se traza una secuencia de intervenciones didácticas enfocadas a contribuir al acercamiento a la escritura convencional. En este aspecto, considera Ferreiro (2010: 134): ... "la cuestión es que escriba y conozca por experiencia propia que el escribir es un instrumento útil para comunicarse con los demás". En otras palabras, el maestro rural necesita proponer dinámicas en las que el educando hable, exprese y promueva una competencia de comunicación en correlación con la escritura. En esto, surge la inquietud ¿qué estrategias puede el maestro rural implementar? En respuesta al interrogante, las intervenciones didácticas pueden incentivar al educado a la comunicación de la escritura y elucidar conceptos de un buen escritor.

Para conocer la competencia desarrollada en la producción textual se asumió los fragmentos de diálogos y guía de aprendizaje organizada en colectividad por las docentes con formación propia.

MV2 S: " se les envía comprensiones en casa, se le hacen llamadas para que el niño lea, se les hacen preguntas sobre la comprensión de lectura que ellos están haciendo.

MV2 S: "Piden que hagan videos haciendo la lectura y respondiendo las preguntas que se les



envían de la comprensión lectora del texto que se les ha dado".

En relación con lo expuesto, las participantes propusieron diferentes estrategias para la producción textual. Al respecto, ratifica [Lerner \(2001\)](#): "Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas" (p.19). Es decir, estas se consideran con intención de confrontar al educando con sus propios argumentos. En consecuencia, la docente (**MV2 S**) en la competencia de expresión oral accionó está en colaboración de la familia ellos modelen la lectura al educando. Quizás, los educandos hablen sobre ella y escriba sus apreciaciones.

MJ.3 S: *"Digamos vamos a trabajar el sapo. El sapo. hago un cuento que hable del sapo, dibujo el sapo, hago un títere del sapo. Que todo vaya enfocado a S. Que cantemos la canción del sapo. Que todo apunte al propósito del logro"*

Por cierto, en la elaboración de textos escritos la docente (**MJ.3 S**) dio importancia a la escritura de fonemas de manera repetitiva, es decir, la docente carece de interés en conocer como es el avance del educando, se podría decir en la competencia de la comunicación correlacionada con la escritura faltó proponer la reflexión consciente de esta.

En lo referente a, al proceso de producción textual se tomó la guía de aprendizaje para conocer el desarrollo de esta. Entonces, se evidenció el trabajo colectivo en el recurso didáctico, allí propusieron afianzar el sonido de las vocales y conocer diferentes fonemas con estas. Fue así como, la enseñanza del contenido se presentó con una serie de actividades sin secuencia en los procesos. De hecho, las acciones carecieron de la construcción con significado en el desarrollo de las competencias. En suma, educar en la producción textual en los primeros años de escolaridad son procesos, con una enseñanza consciente de la intervención de la lectura y la escritura con una variedad de habilidades intencionadas en la producción textual.

YS.4 M: *"No se le facilita tanto, si se ha tenido que acudir al método silábico y tradicionales" [métodos del grado primero].*

YS.4 M: *"Tenemos un proyecto que se llama la escritura de la cocina; trabajamos con etiquetas. Es decir, aquellos empaques que tienen los niños en su hogar".*

YS.4 M: *"El niño lee la etiqueta tenemos un proceso de lectura de etiqueta y fue muy interesante. Esto le gusta al niño, porque lo tiene en su hogar el empaque del mercado que hace su padre".*

En concordancia con lo anterior, el docente del sector rural en las prácticas de enseñanza en los primeros años de escolaridad de la lectura y la escritura promueve la reflexión en el acercamiento a la construcción de las primeras grafías del educando. Para ello, el docente promueve la escritura espontánea; sin imponer modelos al educando. [Ferreiro \(2010\)](#). Para adentrarnos en el tema, en la pesquisa la participación YS.4M en la producción de textos desarrolló la competencia de la creación del discurso, con situaciones de vivencias (con la lectura de etiquetas). Aunque, es un acto con sentido para el educando, se enfatiza siempre en la lectura. De hecho, la producción textual careció de acciones para posibilitar la construcción reflexiva de la palabra. Pues, la docente se preocupó por enseñar un fonema, es decir el desarrollo de procesos de la competencia de la escritura no se evidencia, al igual, se dio en las participantes.

En la investigación pudo establecerse que el 100 % de las docentes, con formación propia, durante el

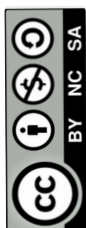
proceso de la producción textual se da una desarticulación entre la lectura y la escritura. Ello se debe a que tienen falencias con las estrategias didácticas, que permitan provocar en el educando el desarrollo de las intervenciones didácticas, para alcanzar la construcción de la escritura convencional. En cuanto, a los docentes con formación de becas de excelencia del [MEN \(2015\)](#), el 100 % de docente realizan procesos para que el educando realice la competencia de la comprensión de la lectura, pero al momento de la construcción textual solo el 50 % promueve intervenciones didácticas para realizar estos procesos. Ahora bien, en lo que respecta a la lectura y la escritura solo el 25 % de las participantes promueven en el educando el análisis, para comprender el sentido de la construcción de la palabra escrita

Asimismo, durante la indagatoria se encontró que la enseñanza de la lectura y la escritura está incluida en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del [MEN \(1998\)](#). Ahora bien, se infiere que los docentes hacen un estudio de estos lineamientos al momento de realizar sus planeaciones y adecuar las estrategias en congruencia con los postulados establecidos para orientar la lectura y la escritura. Pero, se descubre en algunos educadores que, si bien tienen el conocimiento sobre los lineamientos curriculares, así como, la fundamentación relacionada con esta práctica; le falta articular estos conocimientos con la práctica en el aula. Por eso, el desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura son dados para cumplir con unos contenidos, sin considerar su logro o progreso en los estudiantes. Con lo cual, no se está cumpliendo con la teleología establecida en el currículo, en lo que corresponde al desarrollo de estas dos áreas del lenguaje en los primeros grados de la educación primaria.

158

El discurso del docente rural ha de constituir una práctica, que considere las tensiones existentes en el contexto, tanto la historicidad como lo cultural. Entonces, frente a los referentes de calidad promulgados por el [MEN \(1998\)](#), dicho discurso no puede leerse como una mera apropiación técnica, sino como una mediación pedagógica que reinterpreta, resignifica y muchas veces resiste los mandatos estandarizados. Esto implica que el docente del medio rural ha de apropiarse y transformador de modo creativo las indicaciones que proporciona el [MEN \(1998\)](#). Y al realizar esta transformación va a articular el saber pedagógico, el contexto y su impronta subjetiva. Así se da término a esta dimensión relacionada con el discurso docente y los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, hay que afirmar que el discurso del docente que desarrolla su acto pedagógico en el medio rural, ha de asumir el compromiso de lo que [Moreno Fernández \(1998: 155\)](#) denomina: "*La acomodación o adaptación del habla*". En ese sentido, en cuanto teoría: "La acomodación del habla se preocupa por los procesos cognoscitivos que se producen entre la percepción del contexto social y la conducta comunicativa" ([Moreno Fernández, 1998: 155](#)). Importante comprender que el fundamento en este criterio teorizante es la interacción comunicativa que se realiza entre el hablante y el oyente o interlocutor. Esto implica que el hablante no solo está viendo a su interlocutor, sino que, además, interpreta su identidad percibida: -edad, género, estatus, afiliación grupal- y también el marco situacional: -formalidad, jerarquía, intimidad-. Por tanto, en esencia, se refiere a cómo los hablantes ajustan su manera de comunicarse; esto es, la adaptación de su propia habla en función de con quién habla y el contexto y la situación social en la que ambos se encuentran. En este caso, el medio rural. Esa interacción va a estar matizado e impulsado por complejos procesos cognoscitivos.



Conclusiones

El educador de la escuela rural ha de planificar y proponer estrategias significativas y atractiva que impacten en los educandos y hurguen en sus intereses, según el entorno rural en el que viven. Necesariamente ha de guiarse por las orientaciones que aparecen en los referentes de calidad que ha desarrollado el MEN. De esa manera, el educador del medio rural podrá empoderarse en cada uno de los aspectos que aparecen vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

La formación docente es importante y establecer relevancias que conecten su formación con la disciplina, la teoría y su quehacer pedagógico. Entonces, desarrolle intervenciones didácticas de manera que en el aula puedan dar solución a los desencuentros que ocurren con respecto a la manera en que se realiza la enseñanza de la lectura y escritura desarticulada, descontextuada y fragmentada. De ese modo, esta acción hace énfasis en los aspectos particulares de la lectura y la escritura.

Los docentes rurales no son agentes pasivos en la implementación de políticas educativas, sino que se convierten en guías del discurso que han de desarrollar sus estudiantes. Por tanto, hay que reconocer que el discurso del docente es un acto de justicia epistémica y política. En tal sentido, urge una mirada diferencial, dialógica y situada en la construcción de las políticas públicas educativas, especialmente en contextos rurales históricamente marginados.

Las políticas tienden a enfocarse en estándares universales que, si bien necesarios, corren el riesgo de homogeneizar procesos que requieren precisamente lo contrario: diversidad, flexibilidad y sentido. El caso de la enseñanza de la lectura y la escritura en zonas rurales lo demuestra con claridad: el aprendizaje cobra mayor significado cuando parte de la experiencia del niño, de su lenguaje oral, de su contexto, de sus preguntas. Promover, estrategias que den valor a los presaberes, y originen la escritura como forma de comunicación.

Los docentes rurales necesitan reinterpretar los referentes de calidad en su práctica educativa. Por eso, el MEN precisa promover con los educadores espacios pedagógicos prácticos, para la reconstrucción de los referentes de calidad regionales que incluyan el contexto cultural del estudiante y los ritmos propios de aprendizaje. Este ejercicio, se convierte en una experiencia que construye políticas educativas contextualizadas a la realidad.

La acomodación del habla, entonces, no es simplemente “cambiar la forma de hablar”. Es un proceso dinámico y complejo que involucra cómo percibimos nuestro entorno social, cómo nuestro cerebro procesa esa información y cómo, en consecuencia, modificamos estratégicamente nuestra comunicación para lograr ciertos objetivos interpersonales, ya sea construir puentes, marcar diferencias o mantener el statu quo. Es una prueba de la increíble flexibilidad y adaptabilidad del lenguaje humano en su interacción con la sociedad.

Finalmente, hay que afirmar que el discurso del docente es mucho más que la simple transmisión de contenidos. Antes bien, se configura como un acto comunicativo complejo, profundamente humano, -no se puede perder la dimensión humanista-, que encarna una pluralidad de dimensiones: cognitivas, afectivas, éticas y simbólicas. En ese sentido, el discurso del maestro -y más aún el del docente rural- es un acto en el que convergen no solo saberes pedagógicos, sino también intenciones formativas, vínculos emocionales y horizontes de sentido que se entretajan en cada interacción con sus estudiantes, con lo cual le otorga sentido y significado comprensible. Se trata, más bien, de un acto comunicativo pergeñado de intenciones, afectos y significados que construye un espacio de encuentro humano.

Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: Los autores del presente artículo declaramos que no hemos empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Declaración de autoría CRediT	
Autor	Rol desempeñado
CPJ	Desarrollo de la idea o concepto del proyecto, realización de investigaciones y recopilación de datos, escritura y edición del contenido.
CCAF	Asesor metodológico y director del desarrollo de la investigación. Corrección de estilo y edición del contenido.

Referencias

Báez, M., & D'Ottavio, M. (2019). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. <https://rehip.unr.edu.ar/items/f501e28d-a21f-4335-b111-87b8db0caec4>

160

Bonilla-Mejía, J. Londoño-Ortega, E. Cardona-Sosa, L. y Trujillo-Escalante, L. (2018). "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana. Número 276*, <https://repositorio.banrep.gov.co/server/api/core/bitstreams/f48bd891-2007-4433-9ea1-4e5210c370aa/content>

Bourdieu, P., y Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.ª ed., P. Fernández, Trad.). Ediciones Laia. (Trabajo original publicado en 1970)

Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>

Carrero Arango, M. y González Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. 19, 79-89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1377/1312>

Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.

Contreras-Colmenares, A. (2024). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*. 36, 91-120. https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_Paramillo_2021_Digital_7.pdf

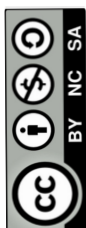
Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24, (78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>

Díaz Barriga, F. (2019). *La profesión del docente*. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs



- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (3(2),55-75). <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rev.-Ed.-Inc.-Vol32C2-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ferreiro, A. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres gráficos. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf
- Ferreiro, A. (2010). La enseñanza primaria en el medio rural. Quinta Edición. *Sección: Del escribir y del hablar*. Uruguay: Departamento de Educación para el medio rural Centro Agustín Ferreiro.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gemini, Google (2025). *Asistencia de redacción mediante inteligencia artificial sobre el discurso del docente en el medio rural*.
- Giles, H. Taylor, D. y Bourhis, R. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. In *Language in Society*, number 2, (pages 177-192). https://www.academia.edu/19637517/Towards_a_theory_of_interpersonal_accommodation_through_language_some_Canadian_data
- González Lira, A. Becerra Silva, M. y Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359). <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf>
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Grupo Editor S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Ley 115, *Ley General de Educación* (1994). Publicada el 8 de febrero de 1994.
- Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. Año VII. Volumen VII. N° 1. Edición Especial. 2024. (pp. 150 – 167). <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf>
- Microsoft Copilot. (2025, junio 19). El discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura [Comunicación con modelo de lenguaje IA]. Microsoft. <https://copilot.microsoft.com>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Proyecto de Educación Rural*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-329722.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa todos a aprender*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial 44.840*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_recurso_1.pdf
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana*, 52(7), 1-14. <https://rieoei.org/rie/article/view/1762>
- OpenAI. (2025, junio 19). *Asistencia generada por ChatGPT sobre el discurso del docente rural*. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Sánchez Cardona M. (2016). *Capítulo II. La cultura de la paz: teoría y realidades*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/36560/38479/154479>
- 162** Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. https://www.researchgate.net/publication/347334358_La_escuela_rural_una_revison_de_la_literatura_cientifica_The_Rural_School_A_Review_of_the_Scientific_Literature
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf
- Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf>
- Silva Zapata, B. y Rodríguez Bedoya, M. (2022). *La educación rural en Latinoamérica: una mirada desde la perspectiva psicoeducativa de la cognición situada*. Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc1fa551-51c3-4669-92ce-ca5304f5a08e/content>
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf
- Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T (1997). *El estudio del discurso*. [Documento en línea]. Elena Malengo (Trad.).



<https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Fecha de recepción del artículo: 20 de marzo de 2026

Fecha de aceptación del artículo: 9 de abril de 2026

Fecha de aprobación para maquetación: 13 de abril de 2026

Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Notas sobre los autores

** Alba Lucía Barajas Lizarazo es 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

*** Adrián Filiberto Contreras-Colmenares es 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: adriancontreras@ula.ve

