

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR COMPRENSIÓN LECTORA DESDE Y PARA  
LA RURALIDAD

JULIETH LORENA CHARRY ROMERO

Propuesta Metodológica Innovadora para optar por el título de Licenciada en  
educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés

Asesor

Sonia Salgado Acevedo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas Licenciatura

en español e inglés Bogotá D.C

2024

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

---

**JURADO**

---

---

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por permitirme culminar satisfactoriamente este logro académico  
en compañía de mi familia y mis demás seres queridos

Agradezco a mi adorada Julieta por acompañarme indispensablemente en toda mi  
experiencia académica

Agradezco a mi familia por mantener su apoyo intacto durante todo mi proceso  
académico y profesional

Agradezco a todas las personas que contribuyeron a que este logro académico fuera  
posible

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. Capítulo I: planteamiento del problema</b> .....	6
1.1 Presentación del tema de investigación.....	6
1.2 Contextualización .....	10
1.2.1 ¿Cuál es el panorama de la comprensión lectora en las zonas rurales Colombianas?.....	11
1.2.2 ¿Qué se entiende por ruralidad en Colombia?.....	13
1.2.3 ¿Cuál es el panorama normativo de la educación rural en Colombia?.....	14
1.2.4 ¿Cuál es la situación actual de los docentes en zonas rurales colombianas?.....	17
1.3 Pregunta de investigación.....	18
1.4 Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1 Objetivo General.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
1.5 Justificación .....	19
<b>2. Capítulo II: marco teórico</b> .....	22
2.1 Antecedentes .....	22
2.1.1 Locales .....	23
2.1.2 Nacionales.....	24
2.1.3 Internacionales.....	28
2.2 Marco conceptual.....	29
2.2.1 Contextualización del material educativo para docentes rurales.....	30
2.2.2 ¿Qué se entiende materiales educativos?.....	31
2.2.3 ¿Cómo se vincula la secuencia didáctica con la enseñanza en el contexto rural?.....	32
2.2.4 ¿Cómo se define la comprensión lectora?.....	34
2.2.5 ¿Qué se entiende por estrategias de comprensión lectora?.....	37
2.2.6 ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora? .....	38
2.2.7 ¿Cómo se relaciona el análisis descuento con el proceso de comprensión lectora?.....	40
2.2.8 ¿Cómo se relaciona el análisis del libro álbum con el proceso de comprensión lectora?.....	41

<b>3. Capítulo III: Diseño Metodológico</b> .....	43
3.1 Enfoque metodológico.....	43
3.2 Alcance de la investigación.....	44
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	45
3.4 Fases de la investigación .....	46
3.4.1 Fase del planteamiento inicial.....	46
3.4.2 Fase de planificación o diseño.....	47
3.4.3 Fase de ejecución.....	47
3.4.4 Fase de evaluación.....	47
3.4.5 Fase de difusión y transferencia de resultados.....	47
3.4.6 Cronograma de actividades.....	49
<b>4. Capítulo IV: propuesta de innovación pedagógica</b> .....	50
4.1 Enfoque pedagógico.....	50
4.2 Enfoque didáctico.....	52
4.3 Diseño de la propuesta de innovación pedagógica.....	54
4.3.1 Secuencia N.1 sesión 1: conociendo el Biblioburro.....	56
4.3.2 Secuencia N.1 Sesión 2: los géneros literarios.....	58
4.3.3 Secuencia N.1 Sesión 3: ¿quién está detrás del cuento?.....	59
4.3.4 Secuencia N.1 Sesión 4: ¿quiénes son los personajes del Biblioburro?.....	61
4.3.5 Secuencia N1. Sesión 5: ¿qué me dices sobre el tiempo y el espacio?.....	63
4.3.6 Secuencia N.1 Sesión 6: ¿qué me puedes contar sobre el cuento?.....	64
4.3.7 Secuencia N.2 Sesión 1: 9 kilómetros de distancia.....	66
4.3.8 Secuencia N.2 sesión 2: el lenguaje de los colores.....	67
4.3.9 Secuencia N.2 sesión 3: la simbología de 9 Kilómetros.....	69
4.3.10 Secuencia N.2 sesión 4: perspectiva de la imagen.....	70
4.3.11 Secuencia N.2 sesión 5: ¿qué nos cuenta la historia?.....	72
4.3.12 Secuencia N.2 sesión 6: cuento mis pasos.....	73
4.3.13 Secuencia N.3 sesión 7: comparto mi experiencia.....	74
<b>5. Capítulo V: conclusiones</b> .....	82
<b>6. Referencias bibliográficas</b> .....	84
<b>7. Anexos</b> .....	90

## RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene por objeto el diseño de dos secuencias didácticas para docentes rurales que orienten el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de escuelas rurales colombianas mediante el análisis del libro álbum y el cuento infantil. En este sentido, la metodología empleada para el desarrollo de los objetivos responde a una investigación cualitativa de orden exploratorio-descriptivo; la metodología desarrollada permitió ahondar en dos variables de investigación relacionadas con la descontextualización del material pedagógico para docentes rurales y el proceso lector de los estudiantes de territorio rural. Como resultado del proyecto se elaboraron dos secuencias didácticas tomando como referente el cuento infantil Esperando el Biblioburro de la escritora Mónica Brown y el libro álbum 9 Kilómetros del escritor Claudio Aguilera, las cuales están enfocadas en presentar al docente rural una herramienta pedagógica flexible y contextualizada. Finalmente, las conclusiones del proyecto permitieron dar cuenta que es fundamental atender las necesidades educativas de las zonas rurales para así disminuir las brechas de desempeño entre el sector urbano y el sector rural.

**Palabras claves:** enseñanza, ruralidad, descontextualización, proceso lector, secuencias didácticas, cuento infantil, libro álbum, herramientas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The general objective of this research is the design of two didactic sequences for rural teachers that guide the reading comprehension process of 4th and 5th grade students in rural Colombian schools through the analysis of the picture books and the children's story. Therefore, the methodology used to develop the objectives was a qualitative research with an exploratory and descriptive approach; In the research, two variables related to descontextualization of pedagogical material for rural teachers and the reading process of rural students were developed. As a result of this research two didactic sequences were designed taking as a reference the children's story Esperando el Biblioburro by Monica Brown and the picture book 9 Kilómetros by Claudio Aguilera, which were designed to be flexible and contextualized for rural teachers. Finally, it is possible to determine that it is essential to pay attention to the educational needs of rural areas in order to reduce the gaps between the urban sector and the rural sector.

**Key words:** teaching,rural, descontextualization, reading comprehension, didactic sequences, children's story, picture book,pedagogical tools.

## INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria que se vivió a nivel mundial a causa del Covid-19 dio cuenta de los múltiples desafíos y retos a los que se tienen que enfrentar hoy en día la educación rural en Colombia. El campo de la literatura y el material pedagógico para docentes rurales son dos factores que afectan el progreso de la educación en esos territorios del país. Por un lado, hay unabrecha de desempeño frente a los procesos de comprensión lectora entre las instituciones rurales y las instituciones urbanas, siendo éstas últimas las que tienen mejores resultados; por otro lado, se evidenció que los materiales pedagógicos diseñados para apoyar la práctica docente en Colombia están descontextualizados debido a que, en su mayoría, se desconocen las necesidades del maestro y el contexto rural. En torno a este panorama se desarrolla el presente proyecto de investigación que tiene como objetivo general diseñar dos secuencias didácticas para docentes que orienten el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de escuelas rurales colombianas mediante el análisis del libro álbum y el cuento infantil.

En consideración con lo anterior, para el desarrollo del proyecto investigativo se empleó una metodología de corte cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo. Adicionalmente, la técnica de recolección de datos que se usó para la construcción del planteamiento del problema y el marco conceptual fue la revisión documental que permitió ahondar en los diferentes aspectos que enmarcan el horizonte de esta investigación. De igual modo, para dar cumplimiento con los objetivos trazados a lo largo del proyecto, se optó por estructurar la investigación en cinco fases: fase del planteamiento inicial, fase de planificación o diseño, fase de ejecución, fase de evaluación y fase de difusión y transferencia de resultados.

Finalmente, como resultado de la investigación se diseñó un material pedagógico virtual, en el cual se abordó el análisis del cuento *Esperando el Biblioburro* y el Libro álbum *9kilómetros* para orientar a los docentes de territorios rurales en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria. La innovación pedagógica es pensada para dinamizar y aportar pedagógicamente al progreso del proceso lector en la ruralidad, y a su vez para presentar a los maestros rurales una herramienta de apoyo flexible, que reconozca las particularidades de la enseñanza en los territorios rurales.

## **1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el presente capítulo de investigación se exponen los planteamientos que dieron origen a la propuesta de innovación. Por lo tanto, se aborda la problemática identificada respecto a la descontextualización del material pedagógico para docentes rurales, la formulación de los objetivos y la justificación del proyecto investigativo.

### **1.1 Presentación del tema de investigación**

El presente proyecto de investigación tuvo sus orígenes en el año 2022 tiempo posterior a que la crisis sanitaria del Covid-19 permitiera dar cuenta de los numerosos desafíos a los que se tienen que enfrentar los docentes de zonas rurales en Colombia. Por ejemplo, la descontextualización del material pedagógico para maestros, el bajo desempeño en comprensión lectora de los estudiantes y el atraso tecnológico son algunos factores que aún hoy en día siguen afectando las prácticas docentes en el marco de la educación rural. Lo anterior se plantea considerando que los inminentes avances de la tecnología han permitido posicionar el uso de las TIC como una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje; de igual modo, reconocer las diferencias contextuales en los materiales pedagógicos para docentes es un aspecto que ha tomado mayor fuerza en los últimos años. Por lo anterior, se deben idear diferentes propuestas pedagógicas que permitan a los maestros rurales en Colombia actualizar sus prácticas en función del desarrollo social, político y económico de la época.

En los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje se expone la necesidad de abordar las diferentes competencias del lenguaje reconociendo no solo el conocimiento previo que tiene el estudiante antes de ingresar a la escuela sino también las

implicaciones culturales en las que se encuentra inmerso:

Una adecuada formación ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 10)

De este modo, en el presente proyecto de investigación se expone el contexto como base fundamental para abordar la comprensión lectora y la enseñanza en la ruralidad. En consecuencia, en el siguiente proyecto investigativo se aborda la problemática entorno a la descontextualización del material pedagógico para los docentes y su relación con el proceso lector en las zonas rurales colombianas.

En primera instancia, el panorama de la educación lectora en las escuelas rurales colombianas no es muy alentador. De acuerdo con el informe de resultados TALIS-PISA LINK2018 las instituciones rurales son las que presentan los promedios más bajo en el área de lectura en comparación con las demás instituciones del país “las ciudades grandes alcanzaron el mayor puntaje promedio en la prueba de competencia lectora (432 puntos) seguidas por las ciudades pequeñas (423 puntos), pueblos pequeños (411 puntos), pueblos grandes (410 puntos) y zonas rurales (374 puntos)” (Icfes, 2022, pág. 40) Si bien lo anterior puede responder a diversas causas sociales, políticas y económicas, lo referente al escaso material pedagógico para docentes rurales es otro factor crítico que incide en los procesos de comprensión lectora que se emplean en las aulas rurales.

Con relación a lo anterior, gran parte del material educativo diseñado por el MEN no responde a las necesidades del sector rural en Colombia, afectando así los

procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en estas zonas del país. Al respecto, en el libro *El sistema educativo en América Latina* se visibiliza la problemática en torno al material pedagógico y su descontextualización en el ámbito escolar:

Los numerosos análisis efectuados en los últimos años acerca del contenido de los libros de lectura han enfatizado, además del carácter ideológico del mensaje que difunden, la distancia cultural que existe entre el mundo social presentado por el libro y el que efectivamente rodea al niño, especialmente al de sectores populares o marginales. (Nassif et al., 1984, pág. 28)

En este sentido, la falta de material pedagógico que guíe el proceso de comprensión lectora en las escuelas rurales contribuye a que tanto docentes como estudiantes atiendan una educación que desconoce el contexto en el que se encuentran inmersos. En consecuencia, los estudiantes leen, analizan y escriben textos que dan cuenta de un entorno que les es ajeno y a veces desconocido.

Asimismo, los referentes curriculares promovidos por el sistema educativo colombiano están pensados, en su mayoría, bajo el prototipo de la escuela urbana. Lo anterior afecta la elaboración de material pedagógico para docentes rurales, debido a que los recursos se diseñan tomando como base los lineamientos propuestos por el MEN. En el ensayo titulado *Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia* se expone "... la escuela rural solo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos" (Parra & Zubieta, 1982, pág. 8) En este sentido, los docentes del sector rural no cuentan con las herramientas necesarias para dar cumplimiento, de forma oportuna, a las metas educativas en los diferentes ciclos escolares.

Por otra parte, en el material pedagógico colombiano no se incluyen pautas o estrategias que orienten el modo en que los docentes pueden adaptarlos al sector rural. Por ejemplo, uno de los principales retos que deben afrontar los profesores de algunas zonas rurales es la enseñanza en el aula multigrado, ya que en un mismo salón de clases convergen alumnos de varios grados escolares, por ende, con necesidades de aprendizaje distintas; No obstante, los materiales educativos diseñados por el MEN no están adecuados a esta realidad debido a que se estructuran tomando como referente una población con características y procesos de formación semejantes. Al respecto en el artículo Las escuelas rurales no tienen libros y materiales adaptados a su realidad se hace una crítica a la estandarización del material pedagógico ya que en este se desconocen las necesidades del profesor rural “Los docentes de las escuelas rurales no tienen facilidades para crear sus propios materiales y adaptarlos a la multigradación, por lo que se ven obligados a usar libros de texto graduados, lo que tiene repercusiones metodológicas” (Domingo & Marín, 2022)

Si bien se reconoce que el MEN ha adelantado proyectos con el objetivo de atender la educación rural, siendo la Escuela Nueva el más conocido, las guías diseñadas durante el desarrollo de esta iniciativa han generado todo tipo de críticas por parte del sector educativo. En el artículo titulado Visión Crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia se expone “Se critica la política asumida en la Escuela Nueva de universalizar la utilización de Guías deficientes en contenidos o mal adaptadas a las necesidades y condiciones locales” (Gómez, 2010, pág. 20) Asimismo, se rechaza el proceso de adaptación de los materiales elaborados en el modelo de Escuela Nueva debido que son poco flexibles en su metodología, reduciendo la labor docente a la revisión constante de guías, como se presenta

en el artículo Escuela Nueva colombiana : análisis de sus guías de aprendizaje “Es importante mencionar que las aulas multigrado exigen materiales auxiliares para el profesor, pero la crítica es la configuración de la guía como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.”(Quintero & Figueiredo,2018,pág.6)

En conclusión, es posible determinar que los materiales educativos en Colombia responden a una política de homogenización debido a que se ignora, en gran medida, las brechas existentes entre lo rural y lo urbano. En consecuencia, las prácticas docentes en el campo de la educación lectora se ven afectadas debido a que los maestros no cuentan con materiales actualizados, que les permita orientar el proceso lector tomando como referente las necesidades educativas del contexto rural.

## **1.2 Contextualización**

El proceso lector y la contextualización del material educativo para docentes rurales en Colombia son el eje central del presente proyecto de investigación. Las razones que sustentan el planteamiento del proyecto están relacionadas con el bajo desempeño en los procesos de comprensión lectora en las zonas rurales y su estrecha relación con la descontextualización del material educativo. Por estos motivos, se piensa en una propuesta educativa eficaz como lo es la secuencia didáctica, que permita a los docentes adaptar la riqueza del entorno rural a los procesos de comprensión lectora que se llevan a cabo con sus estudiantes. De acuerdo con Peralta desde la práctica docente se debe presentar al estudiante una educación con propósito y sentido:

Considerar los ámbitos locales y planetarios en función a establecer los contextos de aprendizaje. Donde tengan lugar aprendizajes con sentido en todas las áreas de desarrollo humano, acorde las características de la etapa en las que

se encuentran niños y niñas y a los cambios y oportunidades que ofrece el mundo actual. (Peralta, 2017, pág. 31)

Ahora bien, es oportuno abordar algunos planteamientos con el objetivo de conocer el panorama en el que se circunscribe la investigación. Por este motivo, se desarrollan algunos ítems relacionados con el concepto de ruralidad, aspectos normativos de la educación rural en Colombia y la situación actual de los docentes rurales en Colombia.

### **1.2.1 ¿Cuál es el panorama de la comprensión lectora en las zonas rurales colombianas?**

La prueba Saber 11 y la prueba Pisa fueron tomadas como referente para analizar el panorama de la comprensión lectora de los estudiantes rurales, durante los últimos años.

En primera instancia, el último informe publicado por el Ministerio Nacional Colombiano sobre los resultados de la prueba Talis-Pisa-Link 2018 evidenció que las instituciones educativas del sector rural tuvieron el desempeño más bajo en lectura en comparación con las demás instituciones educativas del país. En la prueba de lectura se tuvo en cuenta seis factores de comprensión lectora clasificados en *competencia lectora* y *procesos cognitivos y fuentes de texto*, los resultados para cada una de las competencias evaluadas se clasificaron según el tipo de población: ciudades grandes, ciudades pequeñas, pueblos grandes, pueblos pequeños y rural. Para el caso de Colombia, el sector rural tuvo la puntuación más baja en todos los factores evaluados frente a la demás población (ver anexo 1.) siendo las ciudades grandes las que lideraron la lista. Por ejemplo, el factor de comprensión arrojó una diferencia de 50 puntos entre el puntaje más alto obtenido por las ciudades grandes y el puntaje obtenido en zonas rurales; otras competencias como evaluar, reflexionar y lectura muestran una diferencia promedio de 60 puntos entre los puntajes

más alto y las instituciones del sector rural. Por otra parte, este informe dio cuenta que los estudiantes rurales no lograron alcanzar en ninguna de las competencias evaluadas un promedio igual o superior a los 400 puntos, a diferencia del resto de los demás participantes cuya puntuación fue superior a 400 puntos en todas las competencias propuestas.

Ahora bien, para el año 2022 no hubo cambios de mejora en los resultados de la prueba Pisa. De acuerdo con los primeros informes publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2023) el puntaje global en lectura en comparación con el año 2018 tuvo una variación de tres puntos, es decir, pasó de 412 a 409 puntos. Asimismo, en las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación Nacional (2023) se evidenció que la mitad de los estudiantes evaluados (51%) se encuentran debajo del nivel 2 de lectura y solo el 1% alcanzó el nivel 5 y 6 de lectura, al respecto en el informe de la OECD se expone:

Alrededor del 49 % de los estudiantes en Colombia alcanzaron el Nivel 2 o superior en lectura (promedio de la OCDE: 74 %). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal de un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. (OECD,2023,pág.3)

Es importante mencionar, que estas estadísticas son analizadas a nivel global debido a que no se han publicado los informes detallados de la prueba Pisa 2022. No obstante, las conclusiones expuestas por el Ministerio de Educación Nacional y la OECD dan cuenta que los estudiantes de condición socio económica baja son los que obtuvieron

las puntuaciones más bajas en comparación con los demás participantes.

Por otra parte, en el informe de resultados de la Prueba saber 11-2022 publicada por el ICFES (2022) se presenta una diferencia notable entre los niveles de desempeño de las instituciones rurales y las instituciones urbanas. En el sector rural el 50% de la población estudiantil se encontraba en el nivel 2 de lectura, por su parte en las instituciones urbanas el porcentaje es del 32%; bajo esta misma línea, en el sector rural solo el 6% de la población alcanzó el nivel más alto de lectura, a diferencia de las instituciones urbanas las cuales el 16% alcanzó el nivel 4 de lectura. De acuerdo con este resultado en el informe publicado por el ICFES se estipula:

Este resultado indica que, en la evaluación, las y los estudiantes pertenecientes a niveles de desempeño inferiores deben desarrollar destrezas en temas como la reflexión a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor(a) (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros), asumir una postura crítica frente a un texto o plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto. Estos conocimientos son propios del nivel de desempeño 4 y sirven de orientación para el cuerpo docente en la mejora de las competencias durante las clases de Lectura Crítica. (Icfes,2022,pág.16)

### **1.2.2; ¿Qué se entiende por ruralidad en Colombia?**

Colombia es uno de los países con mayor índice de población rural en América Latina. De acuerdo con la proyección poblacional realizada por el DANE (2018) se estima que para el año 2023 la población en los centros poblados y rural disperso será de 12.293.631 personas, lo cual representa un aproximado del 25.47 % de los colombianos. Ahora bien, la delimitación del sector rural en Colombia se encuentra estipulado por

algunas condiciones socio-económicas que permiten diferenciarlo de otros grupos sociales, en el artículo titulado Sector Rural en Colombia y su Crisis Actual se expone:

La población rural en Colombia está conformada por los campesinos pobres, los pequeños, medianos y algunos grandes propietarios. También son pobladores rurales los pescadores, los artesanos y quienes se dedican a las actividades de la minería. Asimismo, los indígenas y gran parte de los miembros de las comunidades negras conforman la población rural. (Correa&Martínez,2002, pág.37)

Otro referente que permite clasificar el sector rural en Colombia es la densidad poblacional. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (2014) existen tres umbrales poblacionales que contribuyen a identificar los diferentes niveles de ruralidad en el país, los cuales corresponden a 10 hab/km<sup>2</sup>, 50 hab/km<sup>2</sup> y 100 hab/km<sup>2</sup>. Tomando en consideración lo anterior, para el año 2002 había más de 12 departamentos cuya población rural superaba la mitad de su población total, así como se menciona en el artículo El sector rural en Colombia y su crisis actual “Hay 12 departamentos que tienen más del 50% de su población en las zonas rurales (“resto”) (Amazonas, Boyacá, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Guainía, Guaviare, Nariño, Putumayo, Vaupés y Vichada).” (Correa&Martínez,2002, pág.38)

### **1.2.3¿Cuál es el panorama normativo de la educación rural en Colombia?**

La educación en las zonas rurales se encuentra acogida por la normatividad estipulada en la constitución política de 1991 y la ley 115 de 1994. En primera instancia, en el artículo 64 de la constitución del 91 se le atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar y promover el acceso a la educación y otros bienes y servicios a la población

rural, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. De igual manera, en el capítulo cuatro titulado *Educación campesina y rural* de la ley 115 de educación se hace mención a fomentar la educación técnica en el sector rural; por lo cual, las entidades competentes deben orientar y diseñar proyectos institucionales relacionados con las necesidades del territorio.

Por otra parte, en el año de 1996 hubo distintas movilizaciones campesinas que exigían al estado mayores garantías para la educación rural. Como consecuencia, el gobierno de la época autorizó el Proyecto de Educación Rural (PER) cuyos objetivos estaban orientados a mejorar y reconocer las particularidades educativas del sector rural:

Específicamente, el PER buscaba en su planteamiento original diseñar y ejecutar proyectos educativos en instituciones rurales para alcanzar cuatro objetivos principales: i) aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica y secundaria); ii) fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a las distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas; iii) mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa y; iv) diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural (Rodríguez et al., 2007, pág. 6)

Posterior a la implementación de la primera fase del proyecto, el Gobierno Nacional

en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) optaron por continuar el proyecto; De este modo, la segunda fase del proyecto de Educación Rural (PER) empezó a ser implementada en el año 2009, la cual tenía por objeto plantear diversas estrategias pedagógicas relacionadas con el contexto rural de los estudiantes. Como resultado del proyecto, se diseñaron distintos materiales educativos dirigidos al sector rural, dentro de los cuales se destacan: Maleta LESMA: lectura escritura y matemáticas para primaria rural y maleta estrategia Eco: English For Colombia. (Ver anexo 2)

Adicionalmente, en la década de los 70s se implementó en Colombia el modelo de Escuela Nueva para atender las necesidades educativas del sector rural. Este modelo planteaba desde sus inicios proponer un sistema de aprendizaje flexible y adaptable a las escuelas multigrado “Escuela Nueva fue concebida como un sistema de educación con el fin de ofrecer la primaria completa, poder aplicarla a cualquier situación de aprendizaje en escuelas de uno o dos docentes y adaptarla a todas las escuelas rurales” (Gaviria & Colbert ,2017, pág.54) En este orden de ideas, la Escuela Nueva se presentaba como una ruptura a los modelos tradicionales de la época.

Para los años de 1975 y 1976 se publica el primer material educativo para docentes bajo el referente de Escuela Nueva. Los manuales estaban diseñados con el propósito de orientar la práctica docente en las escuelas multigrado, como lo explica Mogollón, Colbert y Levinger (1976) citado en Gaviria & Colbert (2017):

Especialmente estos materiales están dirigidos al maestro que tiene más de un nivel a su cargo, y le ofrece unas orientaciones a través de unidades de instrucción y formación quedan un procedimiento ordenado y adaptado para lograr el dominio del contenido y de los objetivos propuestos, a través de unas actividades

previamente seleccionadas y organizadas. Cada actividad incluida en las unidades está diseñada para desarrollarse en talleres pedagógicos donde los participantes puedan compartir sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pág.66)

Finalmente, es importante agregar que el modelo de Escuela Nueva aún sigue vigente en Colombia y desde sus comienzos se han diseñado diferentes guías tanto para docentes como para estudiantes de contextos rurales.

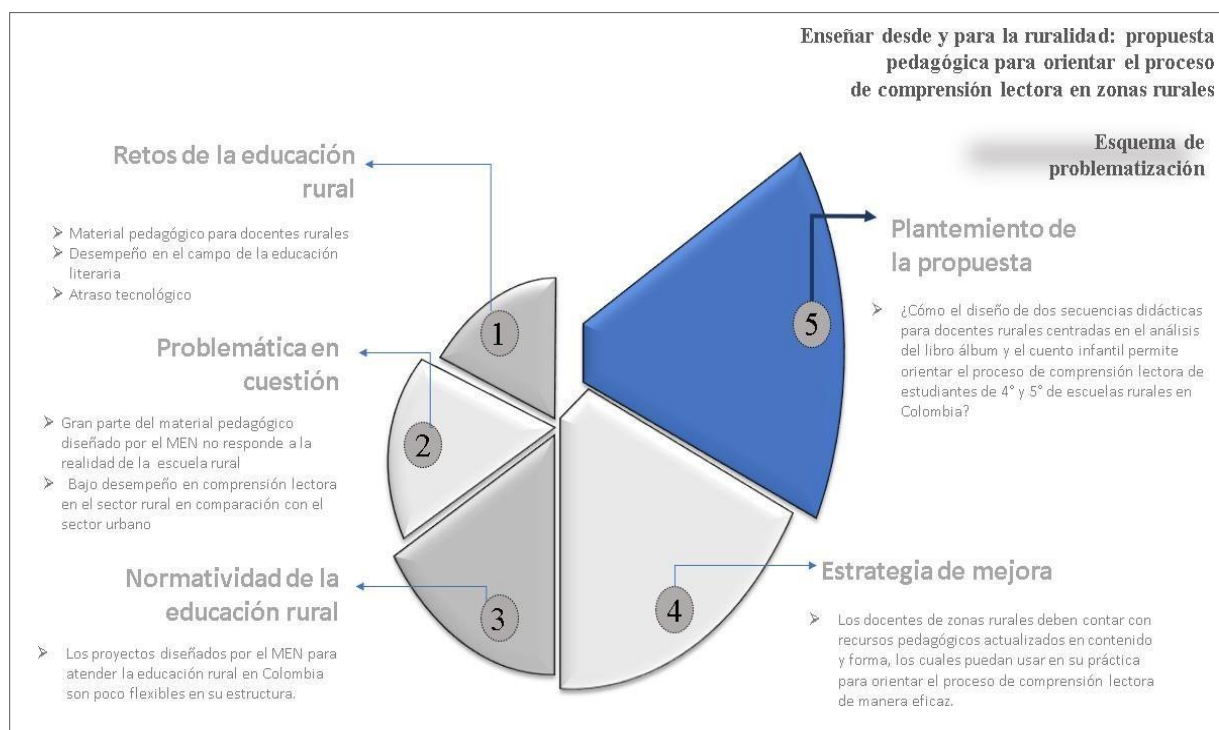
#### **1.2.4 ¿Cuál es la situación actual de los docentes en zonas rurales colombianas?**

La mayor concentración de docentes en Colombia se encuentra en las zonas urbanas. De acuerdo con el último informe estadístico publicado por el DANE en el 2022 la diferencia de maestros vinculados en el sector rural y el sector urbano es aproximadamente de un 42,8% “Por zona, se registraron 324.669 (71,8%) docentes que prestaron sus servicios en sedes educativas dentro de la zona urbana y 127.760 (28,2%) docentes en sedes educativas en zona rural.” (Dane,2023, pág.13)

Con relación a lo normativo, los docentes que laboran en las zonas apartadas de Colombia tienen derecho a un incentivo otorgado por el gobierno. El decreto 521 del 2010 determina que los profesores que ejercen su oficio en las zonas de difícil acceso recibirán una bonificación del 15% del salario básico mensual, debido a las distintas dificultades que pueden presentar para acceder al territorio. En el informe titulado Docencia Rural en Colombia: educación para la paz en medio del conflicto armado se expone “En la actualidad el 83% de las Secretarías de Educación tienen docentes y directivos que reciben bonificación por difícil acceso” (Bautista & González,2019, pág.16)

**Figura 1.**

*Esquema de problematización de la propuesta investigativa*



*Nota.* En el esquema de problematización se presenta de manera genérica el planteamiento del problema y los aspectos que llevaron a formular la propuesta educativa. *Plantillada tomada de SmileTemplates.*

### 1.3 Pregunta de investigación

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo el diseño de dos secuencias didácticas para docentes rurales centradas en el análisis del libro álbum y el cuento infantil permiten orientar el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de escuelas rurales en Colombia?

### 1.4 Objetivos de la investigación

#### 1.4.1 Objetivo General

Diseñar dos secuencias didácticas para docentes rurales que orienten el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de escuelas rurales colombianas mediante el análisis del libro álbum y el cuento infantil.

## 1.4.2 Objetivos específicos

<p><b>Objetivo específico N.1</b></p> <p>Identificar las principales problemáticas de los materiales educativos diseñados para docentes rurales en Colombia.</p>	<p><b>Meta pedagógica</b></p> <p>Realizar revisión documental sobre los materiales educativos que han sido diseñados en Colombia para los docentes de zonas rurales.</p> <p>Escribir un texto argumentativo respecto a las problemáticas halladas en los materiales educativos diseñados por el MEN para docentes rurales.</p>
<p><b>Objetivo específico N.2</b></p> <p>Analizar las características de las secuencias didácticas como material educativo de apoyo para docentes de zonas rurales en Colombia</p>	<p><b>Metas Pedagógicas</b></p> <p>Identificar las características estructurales que hacen de las secuencias didácticas un material educativo pertinente para orientar la práctica docente en el contexto rural.</p>
<p><b>Objetivo específico N.3</b></p> <p>Elaborar dos secuencias didácticas disponibles en un espacio virtual, que orienten a los docentes de zonas rurales en el proceso lector mediante el análisis del libro álbum y el cuento infantil.</p>	<p><b>Meta pedagógica</b></p> <p>Diseñar dos secuencias didácticas flexibles, contextualizadas y dinámicas, disponibles en un espacio virtual, en las cuales se aborde el análisis del cuento infantil <i>Esperando el Biblioburro</i> y el libro álbum <i>9 km</i>, para orientar a los docentes en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de básica primaria en zonas rurales.</p>

## 1.5 Justificación

La problemática en torno al material pedagógico para docentes rurales y el panorama desalentador del proceso lector en estas zonas del país ha permitido plantear la necesidad de realizar la presente investigación. Por lo tanto, la secuencia didáctica se diseña con el objetivode

brindar a los profesores de zonas rurales una herramienta útil que contribuya a orientar el proceso de comprensión lectora en las aulas. De acuerdo con Fierro los materiales educativos son beneficiosos en el salón de clases en tanto el docente tenga total conocimiento de este:

Son insumos eficaces para el mejoramiento de la calidad en un contexto que garantice o facilite su aprovechamiento eficaz. Parte de este contexto es, necesariamente, el conocimiento por parte del docente de la funcionalidad específica de cada material y su adecuación a los mensajes que se desean transmitir (Fierro, 1997, pág.12)

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica se presenta como un material pedagógico pertinente para guiar el proceso de comprensión lectora, debido a que en su estructura se incluyen pautas que permitirán a los educadores tener dominio tanto del contenido como del modo en que la puede aplicar durante sus clases.

Adicionalmente, el diseño de la secuencia didáctica contribuye a que los docentes puedan integrar en el proceso de comprensión lectora el contexto rural de sus educandos. La necesidad de relacionar el entorno de los estudiantes con los contenidos de enseñanza es una discusión que ha tomado fuerza en los últimos años, ya que se ha demostrado que este aspecto influye en el pensamiento crítico y el interés de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el contenido que se presenta en la secuencia está propuesto para ser trabajado con docentes y estudiantes del sector rural debido a que les posibilitará apropiarse de su entorno.

Por otra parte, el libro-álbum y los cuentos infantiles son textos que permiten a los docentes de zonas rurales responder a los lineamientos trazados en los Estándares Básicos de Competencias. Resulta importante hacer énfasis en que la estructura de los

cuentos y el libroálbum captan fácilmente la atención de los niños y dinamizan el proceso de lectura ya que estimulan la imaginación y la creatividad. De este modo, las actividades propuestas en las secuencias didácticas presentan al docente diversas actividades y estrategias para abordar el análisis de los libros álbum y los cuentos infantiles, para así trabajar y potenciar en sus estudiantes la comprensión e interpretación textual.

Adicionalmente, los docentes rurales deben estar actualizados en el mundo tecnológico. El avance de la tecnología en el último siglo da cuenta que el uso de las TIC en el ámbito educativo enriquece y dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, se plantea la necesidad de diseñar material pedagógico en espacios virtuales, con el objetivo de que los docentes tengan mayores canales de difusión y fácil acceso a herramientas pedagógicas contextualizadas. Al respecto Domingo & Marín (2022) en su artículo *Las escuelas rurales no tienen libros y materiales adaptados a su realidad* opinan:

Sería muy necesario crear plataformas digitales para compartir experiencias de éxito con otras escuelas y dar a conocer los recursos y materiales que les han sido útiles en contextos afines. Con ello se conseguiría dar visibilidad a los recursos creados y facilitara los maestros la posibilidad de crear, compartir o adaptar sus propios materiales.

Por lo tanto, es necesario facilitar al docente rural la búsqueda de material educativo en diferentes plataformas virtuales. De este modo, podrá enriquecer su mediación pedagógica en el campo literario con metodologías innovadoras y de fácil adaptación al entorno rural.

Finalmente, plantear propuestas para las problemáticas en torno a la educación

rural en Colombia es una responsabilidad que concierne a todas las partes implicadas en el campo de la enseñanza. Por lo tanto, la presente investigación también tiene por objeto visibilizar la necesidad de diseñar materiales pedagógicos más incluyentes, los cuales permitan adaptar los procesos de enseñanza a los diferentes contextos. Si bien las metas estatales deben ser las mismas, los métodos pueden variar según las necesidades de la población. Adicionalmente, intervenir con nuevas estrategias los procesos de comprensión lectora en las aulas contribuirá a formar estudiantes y docentes más críticos, conscientes de su realidad y comprometidos con su entorno.

## **2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En el siguiente capítulo se presentan las investigaciones realizadas previamente en torno al tema que se está abordando en el proyecto. Por lo tanto, los trabajos consultados permiten ampliar el panorama sobre la incidencia del cuento y el libro-álbum en el proceso de comprensión lectora, la lectura en el contexto rural y la influencia que ha tenido el diseño de algunos materiales pedagógicos para docentes en la formación lectora de los estudiantes. Adicionalmente, en este capítulo se desarrollan los conceptos teóricos que sustentan la realización de la propuesta de innovación

### **2.1 Antecedentes**

En este apartado se exponen las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en torno al tema que se está desarrollando en el presente proyecto de investigación. Sobre el diseño del marco teórico Sampieri et al (2014) propone “ El marco teórico no es aquel que contiene muchas páginas, sino que trata con profundidad únicamente los aspectos relacionados con el problema, y que vincula de manera lógica y coherente los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores” (pág.75) Para la elaboración de los antecedentes se realizó una

revisión documental en diferentes plataformas digitales como lo fueron revistas indexadas, repositorios institucionales, revistas académicas, bibliotecas virtuales, entre otros., Los criterios de selección de las investigaciones se establecieron en relación con las siguientes variables: uso del cuento y el libro álbum en el proceso de comprensión lectora, incidencia de los materiales pedagógicos para docentes en el campo de la literatura y la literatura en el contexto rural.

En la siguiente tabla se presenta la lista de las investigaciones seleccionadas para la elaboración de los antecedentes. En total se tuvo en cuenta ocho investigaciones, de las cuales una investigación es local, cinco investigaciones son nacionales y dos investigaciones son internacionales.

**Tabla .1**  
*Investigaciones consultadas para la elaboración de los antecedentes*

Título	Autor	Año	Eje que aborda	Institución/ciudad/país
Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C. de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte.	Gladys Palacio Machado	2013	Diseño de secuencia didáctica/ el cuento en el proceso de comprensión lectora	Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón.	Niyareth Paola Morales	2020	Diseño de secuencia didáctica/el libro álbum en el proceso de comprensión lectora	Universidad Nacional de Colombia Valle del Cauca, Colombia
Diseño de guía docente para el desarrollo de habilidades lectoras en el preescolar del Liceo Cristiano Roca de Ayuda	Lorena Stephannie Ochoa	2020	Diseño de material educativo para docentes de Español y Literatura	Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala
Guía docente sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria	Diego Fernando Laguna	2022	Diseño de material educativo para docentes de Español y Literatura	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochococanos en estudiantes del grado quinto de básica primaria	Nidia María Rentería Rentería	2018	El cuento en el proceso de comprensión lectora	Chocó, Colombia
El cuento como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado del colegio Gonzalo Jiménez Navas del municipio de Floridablanca.	Luz Enith Poveda Barajas	2016	El cuento en el proceso de comprensión lectora	Universidad Autónoma de Bucaramanga Bucaramanga, Colombia
Análisis de la aplicación del libro álbum para el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños del primer año de educación básica de la escuela Alexander Romanovich	Hilda Carolina Díaz	2014	El libro álbum en el proceso de comprensión lectora	ESPE Universidad de las Fuerzas Armadas Sangolquí, Ecuador
Leer en la escuela rural: estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la institución educativa las Flores	Alexander Guzmán Ana Payares Ana Ballesterro Jairo Pereira Nidia Hernández	2019	El proceso de comprensión lectora en las escuelas rurales	Universidad de Cartagena Cartagena, Colombia

### 2.1.1 Locales

Laguna (2022) realizó para su maestría una investigación titulada *Guía docente sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto*

*grado de primaria*, en la cual se propuso como objetivo general diseñar una guía para docentes que promoviera el desarrollo de estrategias metacognitivas mediante textos narrativos en estudiantes de básica primaria. El investigador siguió un proceso de tres etapas que le permitieron plantear la propuesta final dando respuesta a las metas trazadas en el proyecto: etapa de reconocimiento, etapa de recolección de datos y etapa de proyección. En consecuencia, la investigadora elaboró la guía *Leer para pensar, pensar para leer* estructurada en cuatro capítulos, con dos apartados de presentación y orientaciones para la aplicación de la guía. Los resultados obtenidos dieron cuenta que el material diseñado fue de gran apoyo en la práctica del docente titular ya que a través del uso de esta herramienta el maestro evidenció una mejora significativa en el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes. De igual modo, los resultados determinaron que la flexibilidad del material pedagógico diseñado contribuyó a que el docente tuviera mayor conocimiento de cómo aplicar las estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura. Con base en lo anterior, la investigación de Laguna (2022) se vincula con la presente investigación debido a que la herramienta pedagógica fue diseñada para dar respuesta a una necesidad identificada en un contexto en particular; Asimismo, porque se promueve el diseño de recursos pedagógicos para el docente, como una opción viable para potenciar el proceso de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

### **2.1.2 Nacionales**

En primera instancia, Rentería (2018) en su investigación *La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochoacoanos en estudiantes del grado quinto de básica primaria*, realizó una intervención pedagógica mediada por 10 talleres de aplicación con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado, por medio de cuentos afrochoacoanos. De este modo, los estudiantes realizaron diferentes

actividades relacionadas con extracción de la información, planteamiento de hipótesis, análisis del contenido etc., tomando como referente los cuentos seleccionados por la investigadora. Los resultados del estudio arrojaron un 79% de mejoría en el proceso de comprensión lectora en comparación con los resultados obtenidos en el pretest; asimismo, se concluyó que la lectura de cuentos basados en la experiencia del estudiante facilitó el proceso de decodificación e interpretación, ya que los alumnos se sentían motivados al momento de establecer conexiones entre el argumento del cuento y sus vivencias personales. Por lo tanto, este proyecto tiene relación con la presente investigación ya que el investigador vincula los cuentos con el contexto del estudiante, obteniendo así resultados muy favorables en el proceso de comprensión lectora.

Seguidamente, Poveda (2018) llevó a cabo una investigación titulada *El cuento como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado del colegio González Navas*, la cual tenía por objeto reforzar el proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria empleando el cuento como estrategia principal. La investigadora elaboró seis talleres centrados en la construcción de sentido y refuerzo de competencias cognitivas, para asimismo incentivar la producción textual. Por lo tanto, a partir de preguntas problematizadoras los estudiantes realizaron diversas actividades que los conducía a ejecutar procesos de interpretación, comprensión, análisis, inferencia y contextualización tomando como base la lectura de más de tres cuentos infantiles. En el análisis de los resultados se determinó que el uso del cuento permitió estimular significativamente ciertas competencias lectoras como lo fueron la comprensión del texto, la construcción de significado y la relación de información. Con respecto a lo anterior, esta investigación se relaciona con el presente proyecto investigativo porque evidencia que la estructura narrativa del cuento permite a los docentes potenciar numerosas habilidades de

comprensión lectora en el aula.

Asimismo, Machado (2013) realizó un trabajo investigativo denominado *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte*, cuyo objetivo principal era determinar el impacto de una secuencia didáctica en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria, mediante la lectura de cuentos. Por consiguiente, Machado diseñó una propuesta de seis sesiones de clase para trabajar los tres niveles de comprensión lectora: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. La investigadora dirigió el proceso con preguntas que exigían al estudiante extraer información de la lectura, realizar inferencias respecto al contenido, relacionar sus conocimientos previos con los aprendizajes nuevos, plantear preguntas y posibles respuestas, argumentar sus puntos de vista, entre otros. El contraste entre el pre-test y el post-test demostró que la interrogación de textos narrativos (cuento) favoreció en gran medida el nivel inferencial y crítico intertextual de los estudiantes. En conclusión, este proyecto aporta sustentos teóricos para la presente investigación, ya que se exponen diferentes metodologías y estrategias pedagógicas para abordar el cuento según el nivel de comprensión lectora que desee trabajar el docente.

Adicionalmente, Morales (2020) en el trabajo final para su maestría *Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales de la institución educativa Sagrado Corazón*, planteó como objetivo general diseñar una secuencia didáctica centrada en la enseñanza de la comprensión lectora inferencial con un grupo multigrado de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña. La propuesta estaba estructurada en cinco sesiones, las cuales estaban encaminadas al análisis del libro álbum *Ladrón de gallinas* de la escritora Béatrice Rodríguez. En

consecuencia, los estudiantes desarrollaron talleres de exploración sobre los personajes, producción gráfica, planteamiento de hipótesis, el lenguaje visual, entre otros. Los resultados de la investigación determinaron que los libros ilustrados permiten trabajar, de manera oportuna, el nivel inferencial en el proceso de comprensión lectora, ya que exige a los estudiantes dotar de sentido las ilustraciones. En este sentido, el trabajo de Morales contribuye a la presente investigación debido a que se presenta el libro álbum como una herramienta valiosa para trabajar los diferentes niveles de comprensión lectora con grupos de edades heterogéneas.

Por otra parte, Guzmán, Payares, Ballester, Pereira y Hernández (2019) presentaron para su maestría la investigación *Leer en la escuela rural: estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la institución educativa Las flores*, cuyo objetivo principal fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de una escuela rural, mediante un proyecto de intervención en el aula. La propuesta se estructuró en tres fases, las cuales estaban dirigidas a toda la comunidad educativa: conéctate con la lectura, padres lectores y docentes una nota. En este orden de ideas, los estudiantes realizaron diversas actividades enfocadas en afianzar el hábito de lectura y trabajar en el desarrollo de las competencias comunicativas; los padres tuvieron una participación activa en la narración de cuentos y en el fomento de la lectura; por su parte, los docentes realizaron talleres orientados a la reflexión del quehacer pedagógico, la práctica en el aula y la integración de las competencias comunicativas en el plan curricular. Los resultados dieron cuenta del progreso que hubo en todas las partes implicadas respecto al desempeño de la comprensión lectora, la innovación en las prácticas docentes y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje del estudiante. En conclusión, este proyecto tiene relación con la presente investigación porque

se plantean estrategias que pueden ser aplicadas en el contexto rural, para así apoyar el proceso de comprensión lectora tanto de los estudiantes como de los docentes rurales.

### **2.1.3 Internacionales**

Díaz (2014) realizó una investigación titulada *Análisis de la aplicación del libro álbum para el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños del primer año de educación básica de la escuela Alexander Romanovich*, la cual tenía como objetivo analizar la influencia del libro álbum en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria. Por lo tanto, la investigadora desarrolló una intervención en el aula con diversos talleres de aplicación en torno a la lectura de seis libros álbum. Las actividades estaban encaminadas a evaluar diferentes destrezas lectoras como lo fueron la descripción de imágenes, reconocimiento de personajes, comprensión de imágenes a partir del contexto, reconocimiento del espacio, planteamiento de inferencias, entre otras. La comparación de los resultados entre el pretest y el post test permitieron concluir que el uso de los libros álbum potencian ciertas habilidades de comprensión como lo son la creación de hipótesis y la interpretación de imágenes. De igual modo, Díaz resaltó la importancia de aplicar estrategias visuales en el aula para favorecer la experiencia lectora de los educandos. Respecto a lo anterior, este estudio tiene relación con la presente investigación dado que evidencia no solo que el uso del libro álbum dinamiza los procesos de comprensión lectora en el aula, sino también que contribuye a afianzar numerosas estrategias lectoras antes, durante y después de cada lectura.

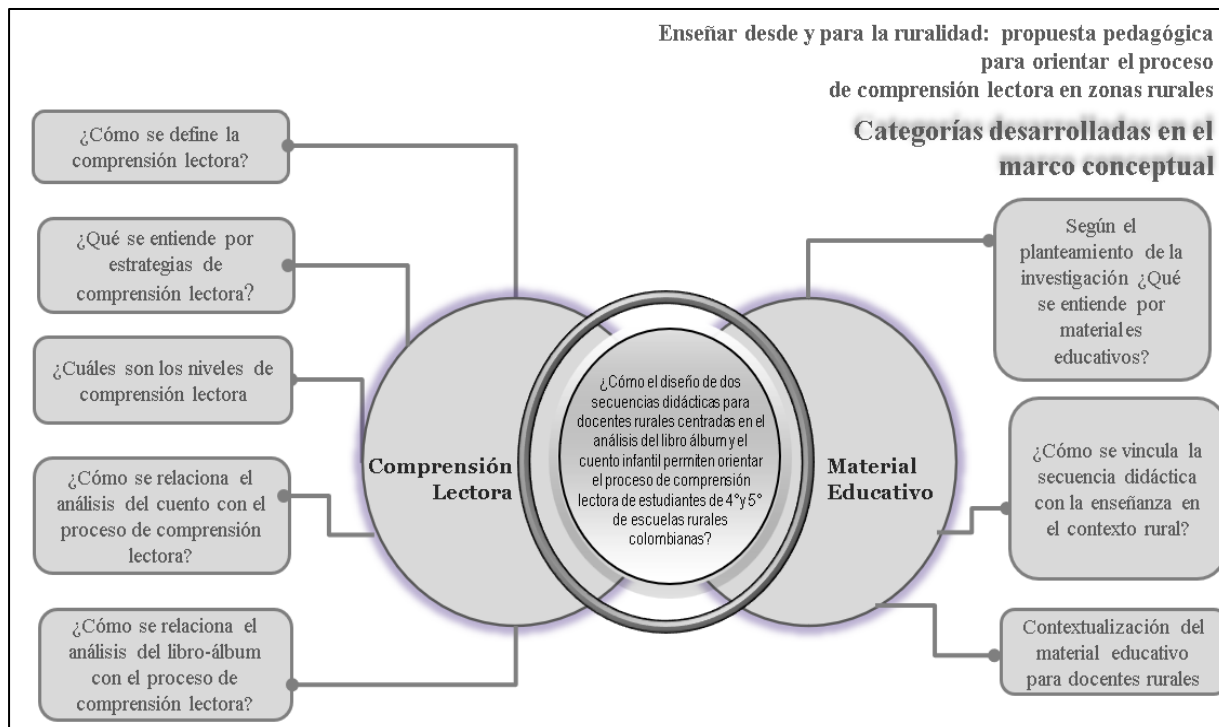
Finalmente, Ochoa (2020) llevó a cabo una investigación denominada *Diseño de guía docente para el desarrollo de habilidades lectoras en el preescolar del Liceo Cristiano Roca de Ayuda*, con el objetivo de evaluar las prácticas docentes en el desarrollo de las habilidades lectoras y el aprestamiento a la lectura en la etapa inicial, para el diseño de una propuesta

pedagógica. La investigadora por medio de la entrevista, la encuesta y la observación, determinó que los docentes no se sentían satisfechos con el material de trabajo entregado por la institución debido a su descontextualización en algunos tópicos; asimismo, Ochoa pudo constatar que las docentes en la etapa de aprestamiento abordaban de manera superficial la conciencia fonológica y algunas habilidades psicomotoras, afectando así el proceso de lectura. Lo anterior, sirvió de base para que la estudiante elaborara una guía docente que permitió responder a las necesidades y problemáticas observadas en la institución. En conclusión, el trabajo de Ochoa tiene relación con la presente investigación ya que se plantea la necesidad de diseñar herramientas pedagógicas contextualizadas y actualizadas en contenido para orientar la práctica docente y así garantizar mejoras en el campo de la educación lectora.

## **2.2. Marco conceptual**

En este apartado se exponen los referentes teóricos que sustentan la propuesta de investigación. De acuerdo con Sampieri et al (2014) el marco conceptual o también llamado revisión de la literatura hace alusión a las teorías que permiten argumentar la propuesta investigativa que se está elaborando “Desarrollo de la perspectiva teórica, paso de investigación que consiste en sustentar teóricamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el tema de investigación” (pág.60) Para el desarrollo del marco conceptual se empleó la revisión documental por medio de diferentes fuentes de información como lo fueron; libros de texto, revistas indexadas, informes de investigación, bibliotecas virtuales, entre otros., Ahora bien, el marco conceptual se ejecutó en torno a los siguientes referentes conceptuales: comprensión lectora y material educativo. Tomando como base estos dos conceptos, se desglosan otras conceptualizaciones que son fundamentales para el desarrollo teórico de la investigación.

**Figura 2**  
*Categorías desarrolladas en el marco conceptual*



### 2.2.1 Contextualización del material educativo para docentes rurales

En la presente investigación, se aborda la contextualización del material educativo docente desde la perspectiva de diseñar herramientas de apoyo fundamentadas en el contexto y las necesidades de la población educativa a las que van dirigidos. De acuerdo con Lahera (2004) citado en Villalón (2021) la contextualización en el ámbito educativo es el reconocimiento de todos los aspectos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La contextualización como cualidad, se identifica no solo como el reconocimiento de espacios temporales, pasado, presente y futuro, y las necesidades históricas del momento, sino, en función de educar en una ideología de la sociedad a sujetos con determinadas características e individualidades que actúan en diferentes contextos e incluso del lugar donde transcurre dicho proceso y la relación que establecen los participantes del mismo,

incluye la cultura, los valores, las creencias, todo lo cual debe ser asimilado por el docente en su labor formativa. (p. 38)

En este sentido, hablar de contextualización del material educativo implica desarrollar recursos pedagógicos que permitan al docente orientar el proceso de enseñanza de acuerdo con el conocimiento que se tiene del estudiante y su realidad educativa. Asimismo, Barrios & Savier mencionan “La contextualización de la enseñanza consiste en adaptar los contenidos, estrategias y recursos a la realidad social, cultural y ecológica de los estudiantes; también, implica desarrollar las temáticas y sesiones de aprendizajes, utilizando ejemplos de la vida cotidiana.” (2023, pág.103) En este orden de ideas, contextualizar los materiales de enseñanza para el docente rural corresponde adaptar los recursos a la realidad rural, considerando sus particularidades, la riqueza ambiental, los diferentes modelos de enseñanza, las necesidades de aprendizaje del estudiante y el docente, entre otros.,

### **2.2.2 ¿Qué se entiende por materiales educativos?**

Los materiales educativos son todas aquellas herramientas que permiten al docente auxiliar su práctica en el aula. Corral (2013) expone “los materiales educativos son todos los elementos, herramientas o recursos que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje que contribuyen al aprendizaje significativo y a proporcionar experiencias sensoriales representativas de un conocimiento determinado.” (pág.3) Siguiendo esta misma línea el Ministerio de Educación de Perú (2007) menciona “Los materiales educativos están disponibles para facilitar los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños. Son elementos que favorecen la comprensión y ofrece la posibilidad de descubrir, formar, crear y ejercitar experiencias educativas (pág.9) En este orden de ideas, los materiales educativos son todas aquellas herramientas que apoyan al docente en el aula, con el objetivo de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, a lo largo de este proyecto se ha mencionado que el uso de las TIC en el territorio rural es uno de los tantos desafíos que debe enfrentar hoy en día la educación rural en Colombia. Por esta razón, en la presente investigación se fomenta el diseño de herramientas educativas digitales para facilitar a los maestros rurales la búsqueda de estos materiales de apoyo. Al respecto sobre los materiales educativos digitales el Ministerio de Educación Colombiano los define como (2021):

Todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización.

En este mismo marco de ideas, Peñafiel y Marín (2005) en su artículo sobre materiales contextualizado para la escuela rural proponen “Sería muy necesario crear plataformas digitales para compartir experiencias de éxito con otras escuelas y dar a conocer los recursos y materiales que les han sido útiles en contextos afines.” De acuerdo con lo planteado, todas las herramientas educativas disponibles en plataformas tecnológicas, que estén orientadas a organizar, estructurar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula son denominados materiales educativos digitales.

### **2.2.3 ¿Cómo se vincula la secuencia didáctica con la enseñanza en el contexto rural?**

una secuencia didáctica es un grupo de actividades encaminadas a responder unos objetivos previamente establecidos. Las secuencias didácticas permiten guiar la práctica docente ya que en estas se encuentran estipuladas las metas de aprendizaje y el proceso a seguir para el cumplimiento de los logros establecidos. Con relación al contenido de las secuencias, Osorio y Valencia (2018) mencionan la necesidad de adaptar las actividades al contexto en el que van a ser empleadas por el docente “Es imprescindible implementar secuencias didácticas inmersas en las

prácticas culturales en las que el estudiante se desenvuelve y partiendo de la actividad grupal como elemento clave para la construcción de conocimiento en situaciones reales de comunicación.” (pág.64) Por ende, las secuencias didácticas son un material de fácil adaptación a la práctica educativa ya que el docente puede estructurar las actividades en función del contexto en el que se encuentra inmerso.

De igual manera, el sistema organizacional de las secuencias en inicio, desarrollo y cierre permite al docente rural identificar oportunamente las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes ya que las secuencias se elaboran en función de unos logros de aprendizaje. De este modo, el docente puede tener mayor control de los resultados, de acuerdo con Reyes (2014) el diseño de la secuencia determina el éxito del aprendizaje:

...En la medida que la secuencia de enseñanza se aproxime al aprendizaje esperado, los resultados de la enseñanza son el espejo del buen diseño de la estructura, el contenido da orden a la secuencia didáctica y que se aproxime por medio de las estrategias. El contenido es el saber, lo que se sabe y lo que se debe saber. (2014)

Bajo esta misma lógica, Zabala (2000) expone:

Del conocimiento de la forma de producirse los aprendizajes podemos extraer dos preguntas: la primera, relacionada con la potencialidad de las secuencias para favorecer el mayor grado de significatividad de los aprendizajes; y la segunda, su capacidad para facilitar que el profesorado preste atención a la diversidad. (pág.64)

En este orden de ideas, las secuencias didácticas son un recurso oportuno para apoyar al docente rural ya que le permite planificar, organizar, guiar y proponer la metodología de aprendizaje según las necesidades de su entorno y de la población estudiantil. Además, es una herramienta que le permite anticipar e idear planes de acción para la enseñanza multigrado ya

que define las metas pedagógicas y las posibles estrategias de trabajo de acuerdo con el proceso de formación de sus estudiantes.

#### **2.2.4 Ahora bien ¿Cómo se define la comprensión lectora?**

En primera instancia, el Ministerio de Educación Chileno (2020) propone una definición de comprensión lectora muy genérica que permite conceptualizar desde el campo educativo este concepto “La comprensión lectora es un proceso complejo, que surge de la interacción entre el lector y el texto. En ella intervienen diversas habilidades que permiten desarrollarla eficazmente” (pág.4) De acuerdo con esta definición, se habla de la comprensión lectora como un proceso, en el cual convergen dos entes participativos: el lector y el texto. De forma similar, en el libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* se ahonda en esta relación que propone el Ministerio de Educación Chileno “la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a través del texto impreso” (Ferreiro,1998,pág.13) Por lo tanto, la comprensión es definida como un proceso en el que el lector, haciendo uso de sus facultades, dota de sentido el texto. Siguiendo esta misma línea en *La teoría transaccional de la lectura y la escritura* se menciona:

En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto (Ronsblatt,1994, pág.25)

En este sentido, se entiende que en el acto de leer se encuentran presentes dos entidades: el lector y el texto. La comprensión surge en el momento en que el sujeto que lee interactúa activamente con el texto, dando como resultado la construcción de significados. Asimismo, Cooper (1986) enfatiza en este aspecto:

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de comprensión (pág.18)

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es posible agregar que la interacción entre un elemento y otro implica un proceso cognitivo en la mente del lector, al respecto Arándiga (2005) menciona:

Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído (pág.50)

Asimismo, Canet-Juric et al (2009) describe la comprensión lectora como un proceso mental “El resultado de la comprensión de un texto deviene en la construcción de un modelo mental interno coherente y organizado de la información contenida en el mismo” (pág.100) De igual modo Ceballos et al (2011) estipula:

La comprensión, en general, es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y de atención, así como de los procesos de decodificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales (pág.103)

De acuerdo con lo estipulado anteriormente, durante el proceso de comprensión están

presenten diferentes habilidades cognitivas, como lo es la memoria a largo plazo, que le permiten al lector interactuar con el texto, decodificarlo y crear un nuevo esquema de conocimiento. En este orden de ideas, el rol que desempeña el lector en la lectura es de suma importancia porque tiene que asumir una postura crítica y reflexiva frente a lo que lee, Ceballos et al (2011) enfatiza en este aspecto:

Desde esta perspectiva se destaca el papel fundamental del lector como sujeto activo en el proceso de comprensión, quien pone en juego todo su marco de referencia que es extratextual y, a partir de una confrontación con lo que el texto expresa, construye una representación mental coherente de su contenido.

(pág.103)

Adicionalmente, es necesario precisar la influencia que tiene el contexto del lector en el proceso de comprensión lectora. Sobre este aspecto Campanario y Otero (2000) citado en Cantillo et al (2014) comentan “En el proceso de la comprensión lectora el lector logra extraer ideas relevantes del texto para relacionarlas con sus conocimientos previos, con sus vivencias y su visión del mundo; de esta forma, se relaciona con el texto” (pág.48) De manera similar, Romo(2019) agrega “cuando el lector amplía sus campos cognitivos, culturales y de relación con el mundo su comprensión lectora también se amplía y su grado de comprensión aumenta y relaciona el intertexto con el mundo lector.” (pág.168) Desde esta perspectiva, el contexto influye en la comprensión lectora en la medida en que le permite al lector ampliar su visión de mundo y abordar el texto desde una posición más crítica.

En consideración con lo planteado anteriormente, la comprensión lectora se entiende como el proceso de interacción constante entre el lector, el texto y el contexto. La relación entre estos actores permite al sujeto generar un nuevo esquema de conocimiento, que se construye gracias a la puesta en marcha de diferentes habilidades cognitivas antes, durante y

después de la lectura. En la comprensión lectora el lector es visto como un sujeto activo, crítico y propósito, asu vez que está influenciado por el contexto en el que se encuentra inmerso debido a que determina su visión de mundo. Por su parte, el texto es entendido como un facilitador para la construcción de nuevos significados.

### **2.2.5 ¿Qué se entiende por estrategias de comprensión lectora?**

Las estrategias de comprensión lectora, también llamadas estrategias de lectura son aquellas actividades o planes de acción que lleva a cabo el lector para favorecer su proceso de comprensión lectora. Chacón & Hernández (2018) proponen la siguiente definición “Las estrategias son acciones que son realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Estas acciones le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente.” (pág.109) Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura son procesos que promueven una interacción dinámica entre el lector y el texto.

Adicionalmente, las estrategias de lectura son definidas como acciones que permiten al lector la construcción de nuevos conocimientos, al respecto Carrasco (2003) expone “Las estrategias son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto.” (pág.132) Bajo esta misma línea, Castro y Montero (2017) conceptualizan las estrategias de lectura como procesos flexibles que ayudan al lector a acercarse progresivamente a la meta de lectura “las estrategias de lectura no pueden abordarse como habilidades rígidas, sino como orientaciones para la acción, con el fin de llegar poco a poco a la meta” (pág.8) De acuerdo con lo anterior, en el marco de la presente investigación se entiende las estrategias lectoras como procesos o acciones que el sujeto lector lleva a cabo para posibilitar una mayor interacción con el texto. El uso de estrategias potencia el proceso de comprensión dado que facilitan al sujeto la construcción de nuevos significados, que en últimas es la meta de todo acto de lectura.

Ahora bien, las estrategias lectoras ayudan a formar lectores competentes. Respecto a la pregunta ¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Isabel Solé (1992) responde “En síntesis porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole” (pág.61) más adelante Solé (1992) agrega:

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (pág. 62)

En este sentido, emplear estrategias de lectura hacen del sujeto que lee un ente activo en el proceso de comprensión lectora, debido a que no solo decodifica el código lingüístico, sino que es capaz de efectuar un esquema cognitivo de relaciones para construir un nuevo conocimiento y adaptarlo a los diferentes contextos en los que se encuentra inmerso.

Por otra parte, existen diferentes estrategias de comprensión lectora que son empleadas antes, durante y después de la lectura. Al respecto Morales et al (2007) menciona “Las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva, estos son: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear” (pág.32) Estrategias como predecir el contenido de un texto, formular hipótesis, elaborar esquemas son algunas de las tantas estrategias lectoras que se emplean en la comprensión lectora.

## **2.2.6¿ Cuáles son los niveles de comprensión lectora?**

De acuerdo con Pérez (2005) los niveles de comprensión lectora hacen alusión a los diferentes procesos de análisis que el lector debe realizar al momento de leer un texto:

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. (pág.123)

De acuerdo con lo anterior, Pérez (2005) tomando como referente la Taxonomía de Barret presenta cinco niveles de comprensión lectora: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora. En este sentido Pérez (2005) explica que el nivel de comprensión literal hace referencia al reconocimiento y localización de la información explícita que se presenta en el texto; el segundo nivel de reorganización de la información hace alusión a la organización y clasificación de los diferentes elementos contenidos en el texto; el tercer nivel de comprensión inferencial se entiende como el proceso de interpretación y relación de ideas por parte del lector para proponer planteamientos diferentes a los que presenta el texto; el cuarto nivel de lectura crítica o juicio valorativo es el proceso de valoración y reflexión que hace el lector frente al libro; Finalmente, el nivel de apreciación lectora es el nivel en el que el lector identifica y analiza de manera crítica la estructura del texto.

Con base en lo expuesto anteriormente, el reconocimiento de los diferentes niveles de

lectura en el ámbito académico permite a los docentes guiar el proceso de comprensión lectora de manera estructurada y eficaz. Lo anterior, con el objetivo de que el docente elabore diversas actividades de lectura que le permitan al estudiante desarrollar sus habilidades lectoras y a su vez emplear diferentes estrategias de comprensión lectora para el análisis y comprensión de cualquier texto, de esta forma el maestro podrá orientar a sus estudiantes a alcanzar el máximo nivel de comprensión lectora.

### **2.2.7 ¿Cómo se relaciona el análisis del cuento con el proceso de comprensión lectora?**

El cuento enriquece el proceso de comprensión lectora en los primeros grados escolares ya que permite potenciar en el estudiante la imaginación, la curiosidad y el pensamiento crítico. Tanto la narrativa como la diversidad de temas que aborda el cuento sitúan al estudiante ante la necesidad de cuestionarse sobre su visión del mundo y de plantear diferentes hipótesis para dar respuesta a la infinidad de mundos posibles que le presenta el texto, al respecto Trigo (1997) parafraseado por Morales (2005) agrega:

El cuento ayuda al niño en su desarrollo cognitivo, ayudándole a asociar situaciones de un relato hipotético a soluciones-lógicas o ilógicas- o desenlaces similares. Ello potencia el pensamiento global del niño, así como su capacidad de análisis y síntesis. El niño cuando lee o escucha un cuento pone en juego su capacidad de interpretación, de ordenación lógica, de inferencia o deducciones y de emisión de juicios de valor sensatos (pág.23)

Por otra Parte, el cuento como género narrativo permite potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el estudiante. Al respecto Villafuerte et al (2022) menciona:

La puesta en marcha de las habilidades del vocabulario y narración son

importantes para construir los componentes básicos del desarrollo posterior del lenguaje y se ha demostrado que son predictores a largo plazo de la alfabetización, mejorando y aportando en el desenvolvimiento del aprendizaje (pág.236)

En esta misma línea, Burbano (2017) en las conclusiones de su investigación titulada *El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora* da cuenta de cómo la estructura narrativa que ofrece el cuento contribuyó a desarrollar con sus estudiantes diferentes estrategias de lecturas para su análisis:

La utilización del cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora fue un acierto que facilitó la aplicación de muchos procesos que exigen al lector darle diversos abordajes, como seguir secuencias, organizar acciones, identificar su estructura, comparar elementos, establecer relaciones. (pág.112)

En este orden de ideas, la estructura narrativa y la infinidad de mundos posibles que ofrece el cuento, permiten al docente desarrollar diferentes estrategias de lectura para afianzar el vínculo que el estudiante crea con el texto. Asimismo, el interés que genera el cuento en los estudiantes de primeros grados favorece el proceso de análisis porque introduce al estudiante en el reconocimiento y el entendimiento de un texto que le interesa. Por lo tanto, al fomentar la lectura con un texto que capta la atención del estudiante, se logra la transformación del sujeto frente a su proceso de lectura ya que actúa como un lector autónomo.

### **2.2.8 ¿Cómo se relaciona el análisis del libro álbum con el proceso de comprensión lectora?**

Los libros álbum son libros en los cuales tanto la imagen como el texto se encargan de narrar la historia. El ministerio de Educación Chileno (2006) propone la siguiente conceptualización “A diferencia de los libros tradicionales, en los que predomina el texto, en

el libro álbum confluyen dos lenguajes: el del texto y el de la imagen” (pág.7) Mas adelante agrega “...en el libro álbum la imagen no está supeditada al texto ni el texto lo está a la imagen. Así como se lee el texto, también debemos leer las imágenes” (pág.9) En este sentido, la imagen no es un elemento estético, por el contrario, es un elemento cargado de significaciones e interpretaciones.

Por otra parte, realizar la lectura de un libro álbum implica centrar la atención en cada uno de los elementos que lo componen. Muñoz (2006) expone “También tiene valor en el libro álbum la cuidada edición en la que interviene el diseño, el tamaño de la letra, el soporte y la composición gráfica.” (pág.39) De igual modo, Iglesias (2019) hace alusión a este aspecto “La mayoría de los estudios sobre el género tienden a coincidir en que todo aquello que forma parte del libro (elementos formales, materiales, narrativos y visuales) pueden tomar sentido y juego dentro del libro álbum” (pág.49) En este sentido, tanto el texto como la imagen están en un mismo nivel jerárquico, que exigen al lector plantear un esquema complejo de significación sobre lo que lee y lo que observa.

Adicionalmente, son diversas las temáticas que aborda el libro álbum ya que van desde reflexiones morales hasta la crítica social. Cantor (2002) establece que el libro álbum permite recrear un juego de ambigüedades en donde se mezcla la ficción con la realidad, lo cual posibilita presentar las temáticas desde diferentes puntos de vista, haciendo uso de diversas referencias culturales y literarias. Bajo esta misma lógica Nebreda (2015) considera que el libro álbum tiene una fuerte tendencia a abordar temas de carácter social y que tienen relación con la cultura en los que se inscriben; de igual modo, resalta la formalidad con que son abordadas estas temáticas, las cuales contribuyen al goce literario. De este modo, la realidad se presenta en el libro álbum desde una perspectiva gráfica ofreciendo al lector una experiencia literaria diferente de significación, reconocimiento y apropiación de la cultura.

Ahora bien, abordar el análisis del libro álbum en el aula permite presentar al estudiantenuevas formas de lectura. Bajo esta misma lógica Muñoz (2006) señala:

El libro álbum es un objeto poético porque lo más importante no están en las páginas sino en la cabeza del lector. Esas ilustraciones sugieren más que dicen, insinúan más querevelan. Aquellas imágenes confieren el tono y apelan a que el lector sea capaz de recrear ese mundo icónico para que disfrute toda su riqueza (pág.39)

En este orden de ideas, el estudiante comprende que el texto no es lo único que se puede leer, que las imágenes también comunican y son fundamentales para la construcción de significado. En consecuencia, la lectura del libro álbum obliga al lector a emplear algunas estrategias de lectura como lo son la inferencia, la interpretación, el planteamiento de hipótesis,entre otras., que, en conjunto con otros elementos característicos de la imagen, le ayudarán a realizar una lectura completa de la imagen-texto.

### **3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

En el siguiente capítulo se presenta el diseño metodológico empleado para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, se aborda aspectos relacionados con el enfoque metodológico, el alcance de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las fases de investigación y la rúbrica de validación de la propuesta diseñada.

#### **3.1 Enfoque metodológico**

El presente proyecto responde a la metodología del enfoque cualitativo. En el artículo publicado por el Centro de Gestión Ambiental (2023) se expone la siguiente definición “La Investigación Cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” En este orden de ideas, el proyecto atiende al paradigma del enfoque cualitativo debido a que se plantea la necesidad de abordar la realidad de la educación rural en Colombia, con el propósito de identificar una problemática recurrente en el ámbito educativo. En consecuencia, se realiza el proceso de interpretación y análisis de la información recopilada para desarrollar una propuesta viable en función del problema hallado.

Por otra parte, el enfoque cualitativo se emplea en diferentes escenarios, siendo el campo de la educación uno de los más recurrentes. Con relación a la investigación cualitativa en educación Ramírez(2011) plantea “La investigación cualitativa se constituye en un modo particular de acercarse a la realidad, en este caso educativa que busca interpretarla para comprenderla y así orientar la acción de los actores de las comunidades educativas” (pág.7) En este orden de ideas, los objetivos trazados a lo largo de la presente investigación dan cuenta de una metodología cualitativa, puesto que se propone diseñar dos secuencias didácticas para maestros rurales, con el propósito de aportar al campo de la educación lectora

y a su vez proporcionar recursos pedagógicos que sirvan de apoyo para la práctica docente en estos territorios del país.

### **3.2 Alcance de la investigación**

La presente investigación es de carácter exploratorio-descriptivo. En el libro *Metodología de la investigación* se menciona “Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” (Sampieri et al., 2014, pág.92) En este orden de ideas, el proyecto de investigación es de carácter exploratorio debido a que se aborda una problemática que no ha sido desarrollada a profundidad en el contexto rural educativo, con relación a la descontextualización del material pedagógico para docentes rurales en el campo de la educación lectora. Asimismo, es de alcance descriptivo debido a que se hace énfasis en explicar y describir cómo el diseño de dos secuencias didácticas para docentes rurales centradas en el análisis del libro álbum y el cuento infantil permiten orientar el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de escuelas rurales en Colombia.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica empleada para la recolección de datos en la presente investigación es la revisión documental. Con relación a esta técnica Sampieri et al (2014) afirma:

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación (pág,61)

Tomando en consideración lo anterior, se llevó a cabo la investigación documental

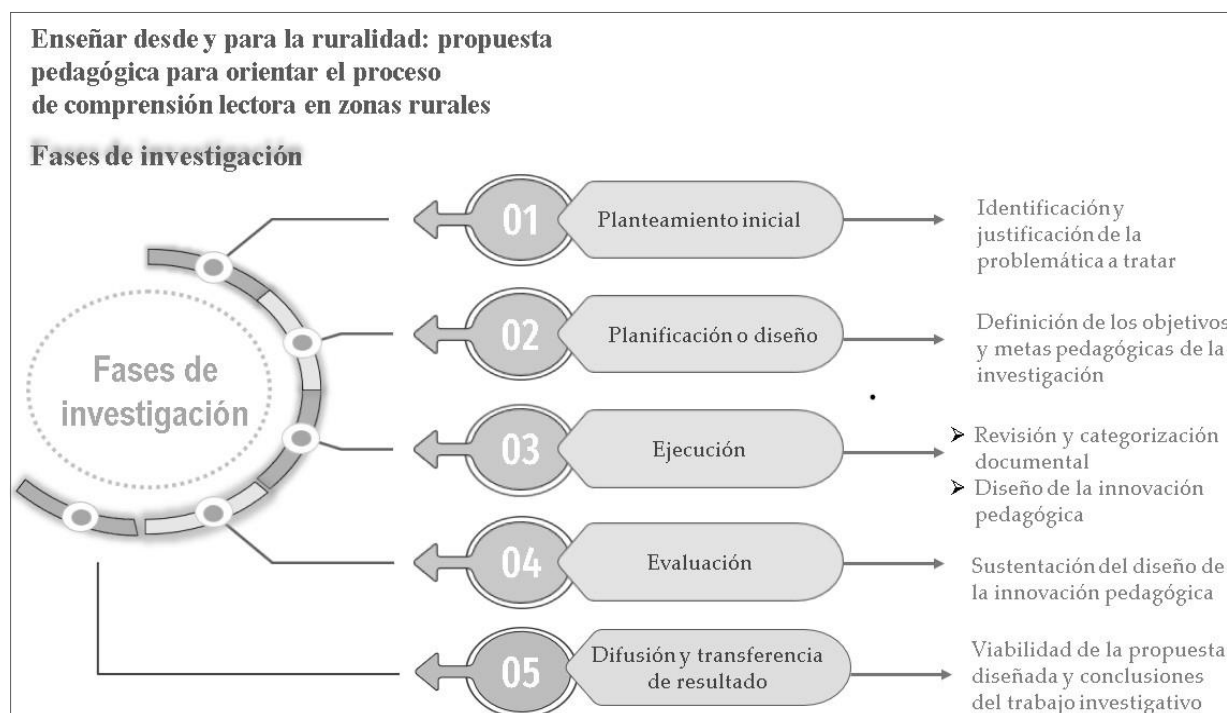
recopilando información de diferentes fuentes de consulta como lo fueron libros de texto, revistas indexadas, trabajos de grado, informes de investigación, sitios web, materiales pedagógicos, informes del Ministerio de Educación Nacional, entre otros... Los documentos compilados permitieron desarrollar el planteamiento del problema y a su vez dar respuesta a objetivos trazados en la investigación.

Por otra parte, la información recopilada por medio de la revisión documental se ordenó en un esquema de categorización que permitió vincular los resultados en función de la problemática y la propuesta pedagógica. Adicionalmente, la interpretación de los hallazgos contribuyó a generar un texto argumentativo, en el cual se sustenta el diseño de dos secuencias didácticas centradas en el análisis del libro álbum y el cuento infantil como una innovación útil para orientar a los docentes en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de zonas rurales colombianas.

### **3.4 Fases de la investigación**

En el presente proyecto se tiene por objeto realizar una innovación pedagógica, por ende, se estructuró la investigación en cinco fases. De acuerdo con Martínez (2019) son cinco las fases que se emplean para elaborar un proyecto de innovación pedagógica: planteamiento inicial, planificación, ejecución, evaluación y transferencia de los resultados. De acuerdo con lo anterior, en el siguiente gráfico (ver figura 2) se presenta el plan de acción para cada una de las fases previamente mencionadas; no obstante, es importante hacer énfasis en que, debido a los objetivos de la investigación, las fases fueron adaptadas a las necesidades de esta.

**Figura 3.**  
*Desarrollo de las fases de investigación*



*Nota.* En el esquema se presentan las fases que se desarrollaron a lo largo de la investigación de acuerdo con la propuesta metodológica expuesta por Martínez (2019). *Plantilla tomada de Slidesgo*

### 3.4.1 Fase del planteamiento inicial

Por medio de la revisión documental se analizó el campo de la educación lectora en el contexto rural colombiano. Posteriormente, se identificó la relación entre el panorama de la educación lectora y la descontextualización del material pedagógico para docentes rurales. Por lo tanto, se procedió a plantear la propuesta y a justificar la elaboración de esta.

### 3.4.2 Fase de planificación o diseño

Se redactó el objetivo general y los objetivos específicos que a su vez determinaron el diseño metodológico del proyecto. Asimismo, se realizó la formulación del problema que tiene como base el diseño de una innovación pedagógica para docentes rurales como una propuesta viable para orientar los procesos de comprensión lectora en estos territorios del país.

### 3.4.3 Fase de ejecución

Se realizó la recolección, análisis y categorización de los datos por medio de la revisión documental. De este modo, se presentaron las bases teóricas que argumentaron el diseño de dos secuencias didácticas para docentes centradas en el análisis del libro álbum y el cuento infantil como una propuesta viable para orientar el proceso de comprensión lectora de estudiantes de 4° y 5° de básica primaria de zonas rurales.

Posterior a la revisión documental, se procedió a realizar el diseño de las dos secuencias didácticas para docentes rurales, en las cuales se aborda el análisis del cuento titulado Esperando el Biblioburro de Mónica Brown y el libro álbum 9 Km de Claudio Aguilera.

#### **3.4.4 Fase de evaluación**

En esta fase se procedió a describir el diseño, la metodología y las actividades propuestas en la innovación pedagógica. De este modo, se presenta la propuesta pedagógica como resultado de la revisión, análisis y categorización documental que se realizó a lo largo de la investigación.

#### **3.4.5 Fase de difusión y transferencia de resultados**

Se presenta la viabilidad de la propuesta pedagógica diseñada como una herramienta oportuna para orientar a los docentes rurales en el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes de 4° y 5° de básica primaria. Finalmente, se plantean las conclusiones de la investigación realizada.



las actividades y la posible viabilidad de las secuencias didácticas en un contexto rural. Los criterios de evaluación están acompañados por conceptos que, en otro orden de ideas, son los objetivos pactados por el investigador al momento de diseñar la propuesta de innovación. Con la rúbrica de percepción se espera determinar la viabilidad a futuro de las secuencias didácticas en contexto pedagógico real.

En primera instancia, los resultados (ver anexo 5) de la rúbrica de percepción realizada por el docente Andrés Felipe Riaño Vallejo de la institución educativa La Floresta IEF, están clasificados en totalmente de acuerdo, de acuerdo y debe mejorar. El docente considera que el diseño estructural de las secuencias didácticas es totalmente asertivo porque es de fácil comprensión para el docente; asimismo, dio una calificación positiva a las lecturas seleccionadas, manifestando desconocer los autores de las obras; de igual modo, enfatizo en la diversidad de actividades que se presentan en el material, manifestando tomar algunas como referencia para sus futuras clases de español. Por otra parte, el maestro está de acuerdo con el concepto de que el material educativo es innovador, específicamente por la población a la que está dirigida, concluyendo que la propuesta tendría facilidad de adaptación en un contexto rural. Adicionalmente, destaca la iniciativa de implementar en el material pedagógico pautas para los docentes de aula multigrado; sin embargo, sugiere aumentar la complejidad de algunas actividades. Finalmente, el docente realiza algunas recomendaciones del lenguaje empleado en las secuencias didácticas ya que considera que debe ser más específico con algunos términos.

En segunda instancia, los resultados (ver anexo 6) de la rúbrica de percepción de la docente Juanita Fernández Nope de la Institución Educativa Distrital Rogelio Salmona- La Salle se agrupan en totalmente de acuerdo, de acuerdo y debe mejorar. La docente esta totalmente de acuerdo con que la propuesta es innovadora debido a la estructura que se empleó para su elaboración, argumentando que el diseño de las secuencias es atractivo visualmente. Asimismo,

opina que la metodología de trabajo se vincula de manera positiva con las lecturas seleccionadas, específicamente la lectura del libro álbum, considerándolo un recurso muy pertinente para introducir la lectura en los primeros grados escolares. Adicionalmente, la maestra de humanidades considera que las secuencias didácticas tendrían fácil adaptación en un contexto rural debido a las especificaciones y sugerencias que se incluyen en el material; de igual modo, manifiesta que las secuencias se podrían adaptar exitosamente al contexto urbano. Finalmente, la maestra considera que, si bien las actividades son llamativas y creativas, se pudo haber agregado al material más actividades de implementación.

Finalmente, los resultados (ver anexo 7) de la docente Claudia Mercedes Duarte Martha de la Institución Educativa Distrital Rodrigo Lara Bonilla se agrupan en totalmente de acuerdo, de acuerdo y debe mejorar. La maestra manifiesta que el diseño del material es innovador porque fue pensando para ser una herramienta de apoyo para los docentes rurales, además que destaca que se incluyan las guías de desarrollo para los estudiantes. De igual modo, opina que las lecturas fueron seleccionadas de manera asertiva ya que permite abordar con las estudiantes problemáticas complejas en formatos sencillos y prudentes. Adicionalmente, la maestra argumenta que las actividades son diferentes y creativas, las cuales posiblemente generen interés dentro del aula; no obstante, sugiere que los tiempos estipulados en el material pedagógico para cada actividad deben ser más extenso ya que en la práctica la aplicación de las secuencias didáctica podría tardar más de un mes. Finalmente, considera que es una herramienta útil para los docentes rurales; sin embargo, argumenta que se deben agregar más sugerencias para los maestros de aula multigrado.

Tomando como base lo anteriormente planteado, es posible concluir que la propuesta desarrolla en el presente trabajo de investigación podría ser viable en la práctica docente. Los aspectos que tuvieron mayor protagonismo en los resultados de la rúbrica están relacionados con

la selección de las lecturas y la metodología de trabajo empleada para la práctica en el aula, lo cual favorece la aplicación de las secuencias en un contexto educativo rural. Adicionalmente, la estructura de las secuencias didácticas tuvo una percepción muy favorable ya que los docentes destacaron la creatividad de las actividades, considerando que son ejercicios que fácilmente podrían llamar la atención del estudiante y su interés en el proceso lector. Por otra parte, los docentes argumentan que el material educativo podría ser de gran utilidad para los docentes rurales; sin embargo, se sugiere realizar algunos cambios mínimos en cuanto a estructura del lenguaje y la extensión de las actividades.

## **4.CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

En el presente capítulo se presenta el enfoque pedagógico y el enfoque didáctico en el que se enmarca la propuesta de innovación diseñada. Adicionalmente, se presenta el desarrollo de la propuesta pedagógica en cuestión y el enlace de acceso.

### **Enlace de acceso al material educativo:**

[https://drive.google.com/file/d/1SLc-TVmdZ6ZZQ0FKASiSCJ0s7GfxY9Ab/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1SLc-TVmdZ6ZZQ0FKASiSCJ0s7GfxY9Ab/view?usp=drive_link)

### **4.1. Enfoque pedagógico**

El enfoque pedagógico en el cual se sustenta la presente investigación corresponde al enfoque sociocultural propuesto por el psicólogo Lev Vygotsky. La teoría sociocultural hace énfasis en la cultura y el lenguaje como dos elementos imprescindibles en el proceso de aprendizaje, al respecto Antón (2010) menciona:

Desde el planteamiento de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. (pág.11)

De acuerdo con lo anterior, en su teoría Vygotsky propone una teoría de aprendizaje cultural en la cual el estudiante puede alcanzar las metas de aprendizaje por medio de la interacción con otros sujetos y con el contexto social en el que se desarrolla. Esto se debe, según Vygotsky, a que la cultura determina aspectos del aprendizaje del estudiante, tales como la visión de mundo que construye a lo largo de su vida y los conocimientos previos que posee gracias a su experiencia.

Por otra parte, en el enfoque sociocultural se hace hincapié en el término de zona de desarrollo próximo, el cual tiene grandes implicaciones en el ámbito educativo. La zona de desarrollo próximo se entiende como el proceso de transición que enfrenta el estudiante desde el

nivel de desarrollo actual en el que se encuentra y el nivel potencial al que se aspira a que llegue.

En el artículo titulado La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza se expone:

Él definía la zona de desarrollo próximo como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda. Vygotski afirmaba en esta cita frecuentemente utilizada: la zona es «la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces» (Moll, 1990, pág.247)

Con base en lo anterior, en la zona de desarrollo próximo se espera orientar al estudiante a alcanzar un nivel mayor de desarrollo mediante la interacción con otros sujetos implicados en la enseñanza. Para llevar a cabo este proceso, se debe situar al estudiante en su contexto social con el propósito de facilitar la adquisición de conocimiento y la adaptación de este conocimiento en situaciones cotidianas. Asimismo, en la zona de desarrollo próximo el objetivo central de la enseñanza es orientar al estudiante adquirir nuevos conocimientos, los cuales pueda aplicar de manera independiente en cualquier situación que lo requiera.

Tomando en consideración lo planteado anteriormente, en la propuesta de innovación diseñada se concibe el aprendizaje como un proceso cultural y dialógico. Por lo tanto, se diseñan las secuencias didácticas tomando en consideración el contexto rural como base fundamental para orientar la enseñanza. De este modo, el contenido de las secuencias didácticas se adaptó en función del reconocimiento del docente con el contexto y como a partir de este reconocimiento se pueden idear metodologías de aprendizaje contextualizadas. De igual modo, se desarrolló la propuesta entiendo al docente como un ente guía en el proceso de formación, quien debe propiciar espacios de diálogo, interacción y trabajo colaborativo en el aula rural para así promover el pensamiento

crítico en el proceso lector.

## **4.2 Enfoque didáctico**

El enfoque didáctico en el que se sustenta el diseño de la propuesta de innovación es el enfoque dialógico. El enfoque dialógico en el aprendizaje tiene como objeto central la interacción entre los agentes educativos para la construcción de conocimiento, bajo esta perspectiva en el informe titulado Bases teóricas del aprendizaje dialógico se expone:

El aprendizaje dialógico nos aporta una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, para aprender, necesitamos de situaciones de interacción entre las personas. Pero no sólo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca entre ellas tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. (Gómez et al,2014, pág.2)

En este orden ideas, la comunicación desempeña un rol importante en el aprendizaje debido que se promueve la argumentación, la discusión y la interrelación como el eje central del proceso de enseñanza. Asimismo, se reconoce al estudiante como un sujeto participativo y social capaz de construir conocimiento mediante el dialogo y la construcción de relaciones sociales que establece con su entorno y los sujetos que hacen parte de este.

Ahora bien, otro aspecto que tiene protagonismo dentro del enfoque dialógico es la pedagogía de la pregunta. En este sentido, la pedagogía de la pregunta hace alusión a orientar la enseñanza por medio de la construcción y resolución de interrogantes, sobre la incidencia de la pregunta en el aula de clases Zuleta (2005) menciona “El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente

favorable de aprendizaje” (pág.116) En este sentido, el planteamiento de interrogantes contribuye a formar estudiantes críticos, capaces de cuestionar su entorno y propositivos al determinar la interacción como mecanismo de resolución de problemas. En la pedagogía de la pregunta el estudiante desarrolla habilidades comunicativas, procesos de reflexión y habilidades de escucha ya que se encuentra inmerso en un contexto que le exige actuar como un ente activo en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Paulo Freire fue uno de los pedagogos cuyos aportes tuvieron mayor incidencia en la pedagogía de la pregunta. En los planteamientos de Freire se critica el uso de la pregunta como metodología conductista ya que la enseñanza se limita a la transmisión de respuestas de interrogantes impartidos previamente por la escuela tradicional. Por este motivo, Freire apuesta a una pedagogía de la pregunta, en la cual los interrogantes surjan de procesos dialógicos contextualizados, reflexivos e igualitarios, bajo esta misma línea Zuleta (2005) comenta “Para el maestro Freire, la pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea” (pág.116)

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, al ser el aula rural un espacio donde converge la heterogeneidad en múltiples formas se considera oportuno fundamentar la enseñanza en el diálogo y la pedagogía de la pregunta como metodología didáctica para alcanzar los logros educativos. Por lo tanto, en el material pedagógico diseñado se orienta al docente a llevar a cabo procesos de lectura que estimulen la creatividad y la curiosidad del estudiante a fin de propiciar el planteamiento de interrogantes y la interacción entre pares como eje central del proceso de enseñanza. En este orden de ideas, se plantea una relación horizontal entre el educador y el educando, en el cual el estudiante es entendido como un sujeto social y constructivo y el docente es un sujeto guía quien se encarga de propiciar ambientes comunicativos y significativos.

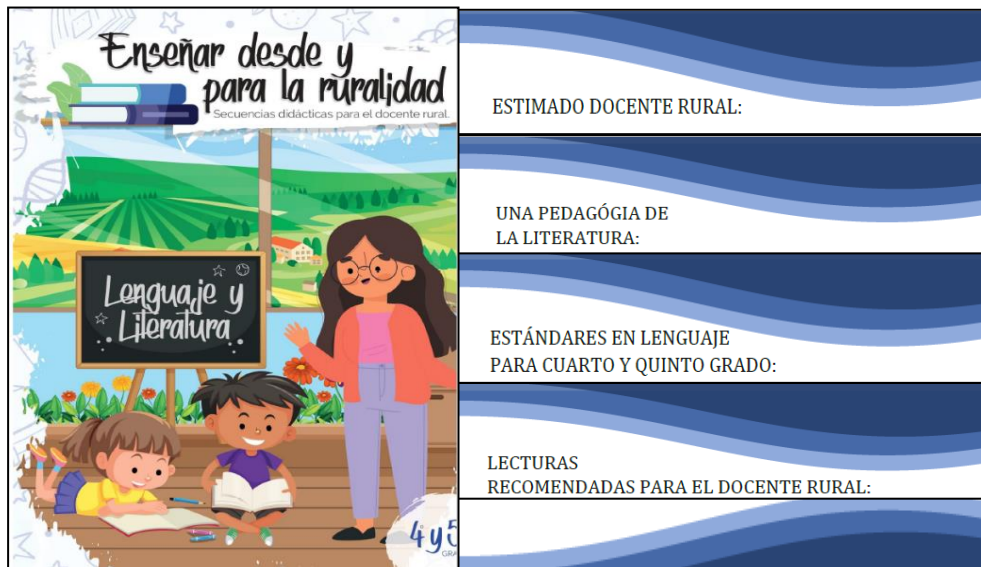
### **4.3 Diseño de la propuesta de innovación pedagógica**

El material pedagógico diseñado se titula Enseñar desde y para la ruralidad; secuencias didácticas para el docente rural, el cual contiene la planeación de trece sesiones de clase enfocadas a orientar el proceso lector en territorios rurales mediante el análisis del cuento infantil y el libro álbum. Las sesiones fueron diseñadas tomando como referente los Estándares de competencias en lenguaje para grado cuarto y quinto de primaria; asimismo, con el objetivo de aproximar las secuencias didácticas a contextos educativos reales, se tomó como referente el diseño estructural de una guía docente titulada Paso a Paso (ver anexo 3) elaborada por el Banco Mundial en la oficina de Perú, pero adaptada a Colombia por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017. Adicionalmente, es importante agregar que las secuencias didácticas elaboradas contienen el material de trabajo del docente y el material de trabajo del estudiante.

Inicialmente, el material pedagógico contiene los aspectos teóricos en los que se fundamenta la propuesta. Por este motivo, hay títulos relacionados con el docente rural y la literatura, el enfoque pedagógico de la literatura, los estándares en lenguaje para cuarto y quinto grado, consideraciones generales de las secuencias didácticas y lecturas recomendadas para el docente rural. Todos estos acápites fueron escritos con el propósito de que el docente se relacione con el material y conozca el objetivo inicial que dio paso a la construcción de las secuencias didácticas: contextualizar los materiales pedagógicos para docentes rurales. De igual manera, se aborda la literatura como eje central de las secuencias debido a que se espera incentivar los procesos de lectura en las aulas rurales, promoviendo actividades dialógicas que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico y de análisis.

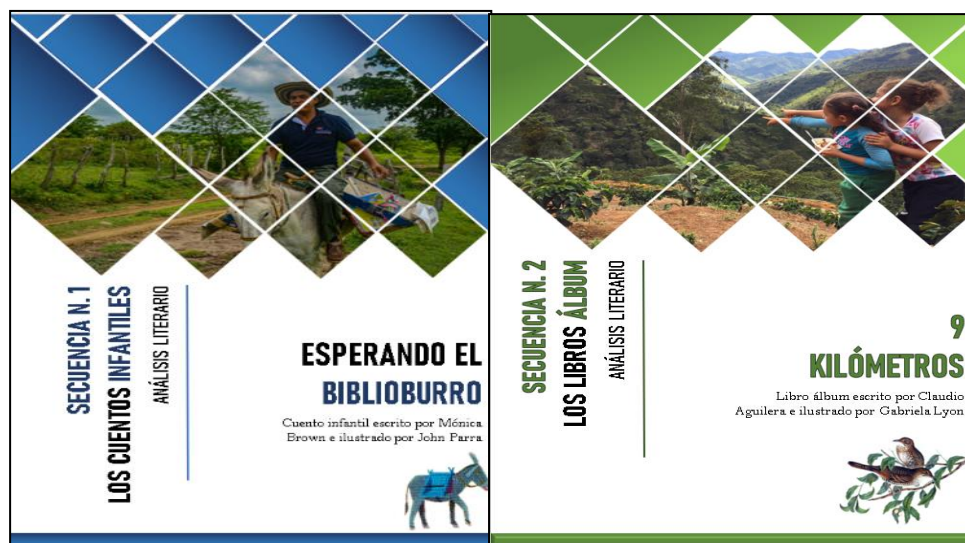
Por otra parte, las actividades están diseñadas para docentes quienes tienen a su cargo estudiantes de cuarto y quinto de primaria; no obstante, en el material pedagógico se reconoce la diversidad del aula rural, por este motivo se propone el aprendizaje dialógico y la pedagogía de la

pregunta como enfoque didáctico para orientar el proceso de enseñanza en el aula multigrado. De este modo, se motiva al docente multigrado a integrar los procesos de enseñanza para lograr la construcción de conocimientos en un espacio grupal que propicie la comunicación como medio para alcanzar las metas pedagógicas.



Ahora bien, el material pedagógico esta conformado por dos secuencias didácticas. La primera secuencia didáctica se titula Esperando el Biblioburro debido a que es el cuento seleccionado para orientar el proceso lector; esta secuencia contiene seis planeaciones que tienen por objeto presentar al docente diversas actividades para abordar el análisis de un cuento. Por otro lado, la segunda secuencia se titula 9 Kilómetros correspondiente al libro álbum del escritor Claudio Aguilera, el cual fue elegido para abordar el texto ilustrativo con la población rural; esta última secuencia contiene el desarrollo de siete planeaciones que orientan al docente a abordar el análisis del texto y de la imagen de forma creativa y dinámica. Por otra parte, las trece planeaciones están organizadas con apartados metodológicos y descriptivos que presentan al educador la información general de cada sesión, por ejemplo: objetivos de la clase, materiales empleados, rol del docente y recomendaciones.

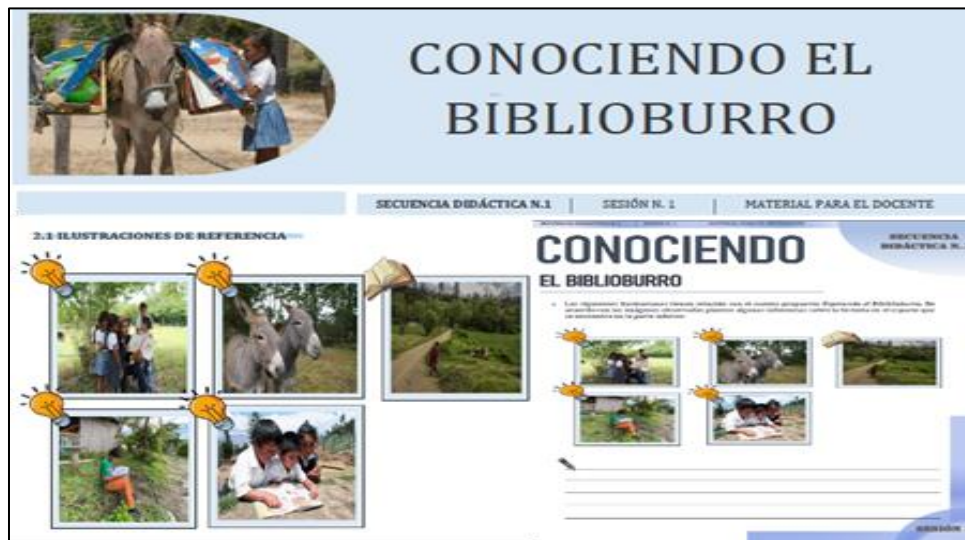
Finalmente, es importante hacer hincapié en que la propuesta de innovación se presenta como un material contextualizado para los docentes rurales debido a que se orienta la práctica docente en función del reconocimiento y el análisis de la ruralidad. En este orden de ideas, el cuento Esperando el Biblioburro y el libro álbum 9 kilómetros fueron seleccionados debido a la riqueza cultural que presentan los autores ya que sitúan las historias en territorios rurales. De este modo, los docentes guían su práctica tomando como base no solo el contexto en el que están inmersos sus estudiantes, sino también los conocimientos previos que tienen sobre este. Asimismo, a nivel metodológico se diseñó el material pensado para ser flexible y dinámico, si bien se presenta a manera de monólogo, se da libertad al docente de que adapte las sesiones a la realidad de su aula ya que se reconoce que todos los procesos de enseñanza varían en la práctica. Adicionalmente, en las planeaciones se presentan estrategias de trabajo para aquellos educadores que tienen a su cargo aulas multigrado.



#### 4.3.1 Secuencia N.1 sesión 1: Conociendo el Biblioburro

El objetivo planteado para la primera sesión es introducir la lectura del cuento Esperando el Biblioburro de la escritora Mónica Brown. Para dar cumplimiento a este objetivo se espera que

el docente actúe como un mediador entre el libro y el estudiante, razón por la cual debe ser creativo y dinámico para así establecer un propósito de lectura en conjunto con sus estudiantes. Con el desarrollo de las tres actividades propuestas, el educador podrá incentivar la imaginación y la duda en el aula.



En la actividad de inicio, el docente presenta a sus estudiantes el título del libro y promueve un espacio de diálogo con el propósito de que los estudiantes realicen hipótesis respecto al título ¿Qué imagen se construye en nuestra imaginación cuando escuchamos la palabra Biblioburro? ¿Sobre qué puede tratar la historia? Acto seguido, en la actividad de desarrollo el docente aproxima a los estudiantes al cuento, por ello se apoya en las ilustraciones como recurso para el planteamiento de inferencias; a partir de una secuencia de imágenes relacionadas con el contenido del cuento, los educandos discuten sobre quienes pueden ser los personajes de la historia, el contexto social en que podría tener lugar la historia, las posibles relaciones del cuento con las imágenes, entre otros aspectos. Finalmente, en la actividad de cierre el educador dispone de un lugar agradable y tranquilo para realizar la lectura del cuento, dando libertad a los estudiantes de proponer preguntas y socializar sobre la lectura y las inferencias

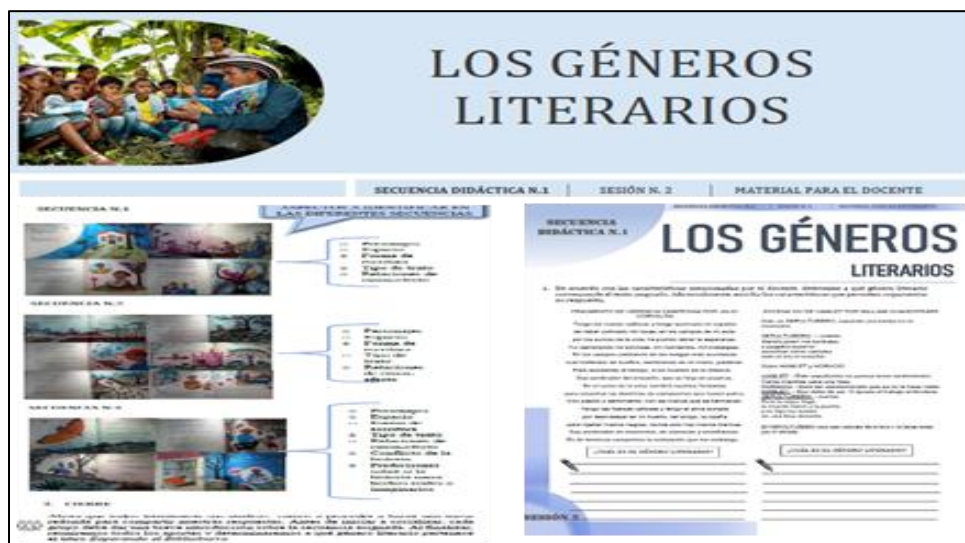
realizadas previamente,

Por otra parte, en esta sesión el docente desarrolla con sus estudiantes habilidades de comprensión lectora como lo son la inferencia y el planteamiento de hipótesis, trabajando así en el nivel literal de lectura. De acuerdo con lo anterior, Cassany, Luna y Sanz (2003) exponen:

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc (pág.209)

#### 4.3.2 Secuencia N.1 sesión 2: Los géneros literarios

Los objetivos centrales de la sesión son determinar las características de los géneros literarios e identificar el género literario al que pertenece el cuento Esperando el Biblioburro. En consecuencia, el docente no solo debe orientar las actividades proponiendo preguntas que contribuyan a cuestionar a los estudiantes, sino también debe propiciar un espacio de diálogo, en el cual los estudiantes puedan plantear respuestas mediante la interacción entre pares.



En la actividad de inicio, el docente interactúa con sus estudiantes en función de conocer cuáles son los conocimientos previos que tienen sobre los géneros literarios y su categorización;

acto seguido presenta tres textos que son una ejemplificación de los géneros literarios en su clasificación tradicional: género lírico, género dramático y género narrativo. El docente procede a nombrar los rasgos característicos de los géneros literarios con el propósito de que los estudiantes reconozcan estas características en sus textos y logren determinar el género literario al que corresponde. Posteriormente, con los conocimientos adquiridos en el ejercicio anterior, el docente realiza la actividad de desarrollo, en la cual los estudiantes tendrán la labor de definir el género literario al que pertenece la historia escrita por Mónica Brown. Por lo tanto, se propone tres secuencias de imágenes distintas tomadas del cuento Esperando el Biblioburro, para ser analizadas en grupos y así establecer cuál es el género al que pertenece el cuento y cuáles son las características que dan cuenta de esta conjetura. Finalmente, en la actividad de cierre se propone al educador realizar una mesa redonda para que los estudiantes compartan y argumenten sus respuestas.

En las actividades desarrolladas durante esta sesión el docente trabaja con sus estudiantes la argumentación, la crítica y el reconocimiento de la información literal en un texto. De igual modo, mediante las actividades propuestas el educador logra que el estudiante haga un primer reconocimiento de la estructura del texto y se relacione con el mismo, sobre este aspecto Isabel Solé (1995) menciona:

... conviene resaltar que la superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. (pág97)

#### **4.3.3 secuencia N.1 sesión 3 ¿Quién está detrás del cuento?**

El objetivo central de la planeación titulada ¿Quién está detrás del cuento? tiene como objetivo general establecer relaciones entre la escritora Mónica Brown y su cuento Esperando el

Biblioburro. Por lo tanto, el docente tiene como propósito incentivar la formulación de preguntas como estrategia lectora para obtener mayor conocimiento sobre el texto que se lee. Asimismo, durante el desarrollo de las actividades el educador debe orientar a los educandos a asumir una postura crítica antes, durante y después de la lectura.

**¿QUIÉN ESTÁ DETRÁS DEL CUENTO?**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1 | SESIÓN N. 3 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**SECUENCIA DIDÁCTICA N.1**

**¿QUIÉN ESTÁ DETRÁS DEL CUENTO?**

1. **Lee con atención los datos biográficos de la escritora Mónica Brown.** ¿Qué preguntas harías acerca de ella si te presentara como escritora? ¿Qué aspectos de su biografía consideras que le pueden aportar información adicional sobre el cuento "Esperando al Biblioburro"? En la tabla biográfica de Mónica Brown, anota la información que le pueda ayudar a establecer posibles relaciones entre el cuento y la escritora.

2. **Utiliza referencias propias de personajes al comentar con tu compañero Mónica Brown sobre un cuento "Esperando al Biblioburro".** Considera que los aspectos biográficos de la escritora Mónica Brown aportan información relevante sobre el cuento?

**BIOGRAFÍA DE MÓNICA BROWN**

**Lugar de nacimiento:** Estado Unidos

**Nacionalidad:** peruano-estadunidense

**Profesión:** Escritora de cuentos infantiles-Docente de literatura en Arelica

**Libros:** gran parte de su obra está inspirada en la diversidad cultural de Latinoamérica y el empoderamiento femenino.

**Temas literarios:** Los libros de Brown están inspirados en la biografía de personas influyentes, por ejemplo: Tito Puente, Celia Cruz, Dolores Huerta, Gabriel García Márquez, César Chávez, entre otros.

**Aspectos característicos de su obra:** La mayoría de sus cuentos están escritos en dos idiomas: español e inglés

**MÓNICA BROWN**

Nombre: Mónica Brown

Fecha de nacimiento: 24 de octubre de 1963

Edad: 53 años

Como actividad inicial, el docente dialoga con sus estudiantes respecto a la influencia que tiene el autor en su obra, en este sentido, realiza preguntas orientadoras tales como ¿Tener información sobre el autor contribuye a entender su obra? ¿Qué tipo de relaciones o influencia podría tener un autor con su obra? este ejercicio permitirá al docente conocer la percepción de los estudiantes y a su vez conocer si algún estudiante ha tenido acercamientos con las obras literarias de Mónica Brown. En la actividad de desarrollo se realiza un juego de roles, en el cual el docente titular asume el rol de Mónica Brown y los estudiantes asumen el rol de entrevistadores quienes están presentes en la rueda de prensa para obtener información de la escritora y recorrido como escritora. Por último, en la actividad de cierre los estudiantes escribirán y compartirán las relaciones que lograron concluir sobre la vida y obra de Mónica Brown y su cuento Esperando el

## Biblioburro.

En esta actividad el docente trabaja con sus estudiantes el pensamiento crítico, la pregunta como fuente de información y el planteamiento de hipótesis. De este modo, se aproxima al estudiante al nivel inferencial de lectura ya que el educando plantea relaciones y propone información nueva de lo que esta explícitamente escrito en el texto. De acuerdo con lo anterior, Cassany et al (2003) escribe:

El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura” (pág.205)

### 4.3.4 Secuencia N.1 sesión 4: ¿Quiénes son los personajes del Biblioburro?

El objetivo central propuesto para la sesión número cuatro es realizar el análisis de los personajes del cuento Esperando el Biblioburro. Por lo tanto, el docente debe guiar con preguntas el desarrollo de las actividades con el propósito de que sus estudiantes focalicen su atención en todos los elementos que rodean a los personajes de la historia y logren comprender la información que estos personajes brindan al lector.

The image shows a didactic sequence material for the lesson "¿Quiénes son los personajes del Biblioburro?". It includes a title, a header with "SECUENCIA DIDÁCTICA N.1", "SESIÓN N. 4", and "MATERIAL PARA EL DOCENTE". The main content features a photograph of a man in a hat and poncho working in a coffee field, with arrows pointing to specific features and descriptions. The text describes his hat, hair, mustache, poncho, and skin. Below the photo are two boxes for student work: one for identifying physical characteristics and another for drawing and describing a character. The page is numbered "SESIÓN 4" in the bottom right corner.

## ¿QUIÉNES SON LOS PERSONAJES DEL BIBLIOBURRO?

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1 | SESIÓN N. 4 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1  
**¿QUIÉNES SON LOS PERSONAJES DEL BIBLIOBURRO?**

1. Identifique una persona visible en su entorno y describa, por escrito, sus características físicas y psicológicas.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS

2. Diga las siguientes instrucciones para diseñar el dibujo: ¿Quién es el personaje?

1. Dibuje seis cuadros del rostro humano en su cuaderno.

2. Recorten los recortables. Pídanle a un compañero de su grupo que coloree el recortable en la parte inferior de la Biblia con un dibujo apropiado.

SESIÓN 4

Una de sus labores es la siembra de café. Debido a sus características físicas y a la labor que desempeña se puede deducir que es un habitante del departamento de Antioquia.

Su tez es blanca. Sin embargo, se puede inferir que, debido a su labor como cafetero, su color de piel ha cambiado con los años.

Usa un sombrero para protegerse de las altas temperaturas. El sombrero permite deducir que es una persona que labora en el campo.

Su cabello es corto y negro.

Tiene un bigote que resalta las facciones de su rostro ya que es del mismo color de su cabello.

Usa un poncho colgado sobre su hombro.

Su complexión es delgada. Sin embargo, sus brazos son gruesos y parecen estar maltratados por el sol.

En la actividad inicial el docente menciona cuales son los objetivos de la sesión, planteando una pregunta guía para las actividades posteriores ¿Qué aspectos sociales, culturales, políticos y económicos se reflejan en el cuento según los personajes de la historia? Posteriormente, da paso a la actividad inicial que consiste en elegir una persona allegada a su entorno y realizar un descripción física y social de la persona, por ejemplo ¿A qué se dedica? ¿Cuál es el ambiente en el que ha vivido a lo largo de su vida? ¿Qué aspectos característicos tiene su vestimenta? ¿Es una persona alta? ¿Es una persona baja? Para esta actividad se propone al docente realizar un ejercicio de discusión dinámico para que los estudiantes puedan compartir sus análisis. Posteriormente, en la actividad de desarrollo los estudiantes jugaran ¿Quién es el personaje? Para ello, el docente guiará a los alumnos en la metodología del juego y a su vez en el diseño del mismo; este juego permite que los estudiantes reconozcan y resalten las características físicas de los personajes mediante preguntas ¿Es de tez morena? ¿Tiene aproximadamente 30 años? Etc., Finalmente, en la actividad de cierre el docente abordará con sus estudiantes el análisis social de los personajes, para ello formula algunas preguntas orientadoras que guiarán a los estudiantes en el análisis de cada uno de los personajes, por ejemplo ¿Con quién relacionaría el personaje de Ana en un contexto real? ¿Qué información brindan Alfa y Beto sobre el ambiente en que se desarrolla la historia?

Los ejercicios desarrollados en esta sesión permiten que el docente integre los conocimientos que tiene el estudiante de su entorno rural y los relacione con la historia presentada por Mónica Brown. Asimismo, el educador guía al estudiante a asumir una postura crítica y analítica frente al texto ya que el educando debe idear diversas estrategias lectoras para comprender y dar sentido a la información que no está explícita en el cuento, sobre estas conjeturas Vargas (2002) estipula “ Mikhail Bakhtin ha señalado que la construcción de sentido depende de la valoración social que se haga de la obra y de los contextos que esta engloba. Para

él todo enunciado se inserta en un contexto social e histórico” (pág.12)

#### 4.3.5 Secuencia N.1 sesión 5 ¿Qué me dices sobre el tiempo y el espacio?

El objetivo planteado para la sesión cinco corresponden a identificar el espacio y el tiempo en que se desarrolla la historia. Por lo tanto, el docente debe orientar la sesión en función de que el estudiante reconozca las similitudes entre el territorio rural y el espacio en que tiene lugar la historia de Mónica Brown; de igual modo, guiar al estudiante a analizar los diferentes elementos narrativos que presenta Brown y que permiten identificar el tiempo en que se desarrolla el cuento.

**¿QUÉ ME DICES SOBRE EL TIEMPO Y EL ESPACIO?**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1 | SESIÓN N. 5 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1

**¿QUÉ ME DICES DEL TIEMPO Y EL ESPACIO?**

1. Buscar una segunda lectura del libro referida en el cuento en la Biblioteca que tiene la misma respecto al espacio de la historia; analizar en esta segunda lectura según en cuáles las ilustraciones del libro. Posteriormente, explicar de qué manera el espacio en que tiene lugar el cuento.

2. Si la historia Esperando el Biblioburro se escribiera basada en hechos de la vida real; ¿Qué sería la ciudad, región, municipio etc., en la que tendría lugar la acción de los personajes? ¿Cómo se imagina ese lugar en un contexto real? ¿Cómo se relaciona con el contexto real? ¿Qué características y qué nivel de desarrollo podría desarrollarse la historia. Acto seguido justifique su respuesta.

3. En el siguiente gráfico ubique con un círculo azulito el punto de vista temporal en el que se sitúa la narración de la historia y con un círculo verde el punto de vista temporal en el que se sitúa el narrador. Justifique su respuesta.

PASADO | PRESENTE | FUTURO

La Gloria, Cesar.

- Al inicio del cuento se menciona que la historia tiene lugar en una colina; la colina tiene relación con las palabras cerros y loma.
- El espacio está adornado por elementos característicos como cultivos, exceso de fauna y flora.
- Los animales que se presentan en la historia son característicos del contexto rural, por ejemplo: gallinas, cabras, burros, lagartijas, culabrazos, osos hornigueros, entre otros.
- Las calles parecen estar delimitadas por tierra y no por asfalto.
- Los padres de Ana trabajan en una finca. Esta labor es característica de zonas rurales.
- La región donde habita Ana está atravesada por un río que recorre gran parte de la región.
- Las casas tienen una estructura sencilla. Algunas estructuras tienen la apariencia de ser fincas.
- El espacio se caracteriza por estar rodeado de montañas.

Con base en lo anterior, es posible determinar que el espacio en el que se desarrolla la historia corresponde a un contexto rural de Latinoamérica.

En la actividad introductoria se propone un momento de discusión sobre las preguntas ¿Por qué analizar el tiempo y el espacio de una historia? ¿La autora del cuento Esperando el Biblioburro ofrece información suficiente sobre estos dos aspectos? Acto seguido, en el ejercicio de desarrollo el docente realiza una actividad de análisis en la cual el estudiante toma información contenida en el cuento para proponer posibles contextos en los que tiene lugar la historia; asimismo con preguntas orientadoras como, si la historia estuviera basada en la vida real ¿En qué lugar localizaría a los personajes? ¿Cómo serían las condiciones de vida de estos

personajes? Para abordar el tiempo cronológico y el tiempo narrativo del cuento se realiza un ejercicio de ejemplificación tomando como base los aportes teóricos de Llosa sobre el tiempo en que transcurre la historia pasado, presente y futuro en el cuento El Dinosaurio. Esta actividad brinda las herramientas necesarias para que los estudiantes ubiquen en la línea narrativa el tiempo en que consideran que se desenvuelve la historia. Finalmente, para la actividad de cierre se propone una mesa redonda para que los alumnos compartan sus análisis.

En esta sesión, mediante el análisis del tiempo y el espacio los estudiantes logran ahondar en la problemática que se presenta en el texto: las precarias condiciones educativas en algunos territorios rurales de Colombia. En este sentido, las actividades contribuyen a que el educador estimule las habilidades analíticas del pensamiento en el aula ya que orienta a los estudiantes a realizar juicios de valor y argumentar sus respuestas con base en la información recopilada del cuento. Respecto al referente social de una obra Vargas tomando como base los planteamientos de Juan Cervera (2002) concluye:

Según Juan Cervera, la función fundamental de la literatura infantil es introducir al niño en un determinado ámbito cultural y facilitarle la adquisición de una serie de conocimientos que le resultan indispensables para su formación. En esta línea, uno de los principales objetivos de la literatura infantil es mostrarle al niño su realidad, para que de acuerdo con su capacidad la valore y adopte una determinada actitud hacia ella (pág. 13)

#### **4.3.6 Secuencia N.1 sesión 6 ¿Qué me puedes contar sobre el cuento?**

La última planeación desarrollada para la secuencia N.1 tiene por objeto determinar la capacidad argumentativa de los estudiantes tomando como referente el análisis de los diferentes elementos narrativos que componen el cuento. En este orden de ideas, el docente debe propiciar la participación de los educandos mediante preguntas problematizadoras relacionadas con la autora y su obra.

**¿QUÉ ME PUEDES CONTAR SOBRE EL CUENTO?**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.1 | SESIÓN N. 5 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**3.1 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO BIBLIOBURRO**

**PROYECTO DEL BIBLIOBURRO**

Hace 26 años el profesor Luis Soriano, oriundo del municipio de la Gloria en Magdalena, tomó la iniciativa de crear el proyecto Biblioburro: este proyecto surgió de la necesidad de llevar la lectura hasta las zonas rurales más afectadas por el conflicto armado, la pobreza extrema y la falta de oportunidades educativas. Motivado por lo anterior, el profesor Soriano optó por transportar en el lomo de sus dos burros, Alfa y Beta, los libros que iba a distribuir en los municipios más apartados. La iniciativa tuvo un alto impacto en la comunidad, a tal punto que el proyecto ha sido apoyado por diferentes personas y entidades quienes, en conjunto con el profesor Soriano, han logrado mantener el proyecto vigente hasta el día de hoy. Si bien, el profesor Soriano ha sido víctima de persecución debido a su labor social, su empeño por contribuir al progreso de las zonas rurales colombianas, lo han llevado a ser reconocido como uno de los promotores de lectura más influyentes del país. Asimismo, su propuesta ha sido replicado en otros países que al igual que en Colombia, tienen diversas problemáticas a nivel social, político y económico.

**¿QUÉ ME PUEDES CONTAR SOBRE EL CUENTO?**

1. Haz un ticket con los 10 carteles que se te entregan. Posteriormente respeta el itinerario que fue el camino de cada estación y su respectiva actividad en cada uno de los paradas.

Estación N.1 | Estación N.2 | Estación N.3

**El Biblioburro**

**Luis Soriano**

En la actividad inicial el educador interactúa con el estudiante en harás de conocer la experiencia lectora que tuvo antes, durante y después de la lectura del cuento Esperando el Biblioburro de la escritora Mónica Brown. Posteriormente, en el ejercicio de desarrollo el educador guía a sus estudiantes en una travesía que tiene tres estaciones tituladas: El Biblioburro inicia su camino, el Biblioburro continúa la marcha y el Biblioburro llega a su destino. Los alumnos deben encontrar el ticket que contiene los diferentes retos que se deben cumplir por cada puerto de llegada. Estos retos están encaminados a fomentar la discusión y a determinar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes luego del análisis que se hizo de la obra. Finalmente, para la actividad de cierre se propone al docente ahondar en la historia que dio origen al cuento Esperando el Biblioburro, compartiendo con los alumnos la biografía del profesor Soriano y su labor como promotor de lectura en las zonas rurales de Colombia.

En esta última planeación, el docente da cuenta del proceso lector de cada uno de sus estudiantes. Asimismo, determina la capacidad argumentativa de los alumnos e identifica posibles problemáticas y avances en el proceso lector. Esta información será pertinente para fortalecer ciertas habilidades de comprensión lectora e idear nuevas estrategias de lectura.

### 4.3.7 Secuencia N.2 sesión 1: 9 kilómetros de distancia

Los objetivos planteados para la primera sesión de la secuencia N.2 corresponden a reconocer el concepto del libro álbum y sus características y, plantear hipótesis sobre el contenido del libro álbum a partir del título y la portada. De este modo, el docente debe actuar como una guía en el vínculo inicial que establece el alumno con la lectura del libro álbum; para ello, se debe estimular la imaginación mediante actividades de inferencia.

The image displays a didactic material for the book "9 Kilómetros de Distancia". It features a large title at the top, a central illustration of a person on a path, and a smaller version of the book cover on the left. The material includes a header with "SECUENCIA DIDÁCTICA N.2", "SESIÓN N. 1", and "MATERIAL PARA EL DOCENTE". Below the title, there are three text boxes with arrows pointing to the book cover, providing analysis of the title, colors, and the protagonist. To the right, there is a smaller version of the book cover with a reading task and a writing area.

**9 KILÓMETROS DE DISTANCIA**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N. 1 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**9 KILÓMETROS DE DISTANCIA**

**Título: 9 kilómetros.**  
El tamaño de la fuente hace énfasis en el número 9 que sugiere una distancia. El título está escrito en color azul, relacionado con el color del cielo, que a su vez da la impresión de lejanía.

Predominan los colores azul y verde en la portada. Los bordes de la ilustración son azules, lo cual sugiere un aspecto de lejanía (por la distancia del cielo). Asimismo, predomina el color verde, el cual tiene relación con la naturaleza; este aspecto permite al lector acercarse al lugar donde acontece la historia.

El protagonista de la portada permite al lector ubicarse en un entorno rural ya que su vestimenta, especialmente las botas, dan cuenta de que camina por un sendero sin pavimentar, rodeado de naturaleza. De igual modo, el camino que está recorriendo el personaje sugiere que está delimitado por la tierra.

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N. 1 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**9 KILÓMETROS DE DISTANCIA**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2

1. **Plantea hipótesis.** Según las imágenes del contenido del libro, ¿cómo te imaginas cómo es el lugar y el tiempo de la historia? ¿Qué te sugiere el título y la ilustración de la portada?

2. **El autor usa los elementos visuales de la portada para sugerirnos aspectos de la historia. ¿Qué puedes leer en el texto central que te ayude a comprender la historia?**

SESIÓN 1

En la actividad introductoria el docente pregunta a sus estudiantes sobre el conocimiento previo que tienen respecto al libro álbum, su estructura, y posibles lecturas de libros álbum que hayan realizado anteriormente. Luego de interactuar con sus estudiantes, el educador ahonda en las ideas mencionadas y presenta una definición del libro álbum y sus características fundamentales. Posteriormente, el ejercicio de desarrollo se divide en dos momentos, en la primera parte de la actividad los estudiantes deben escribir sus inferencias respecto al título y la portada, tomando en consideración los colores y la caligrafía como referente para desarrollar dicho análisis; en la segunda parte de la actividad, el docente realiza la lectura de imágenes con la clase, por ende, enseña las imágenes que contiene el texto en harás de ampliar las hipótesis

realizadas por los educandos. Finalmente, en la actividad de cierre el docente efectúa la lectura del libro álbum integrando tanto la imagen como el texto.

En esta planeación inicial el docente introduce la lectura de un nuevo texto a la clase, promoviendo habilidades de comprensión tales como la inferencia, el planteamiento de hipótesis y la interpretación. De igual modo, las actividades propuestas contribuyen a que los estudiantes realicen un proceso inicial de reconocimiento de la lectura, identificado el contexto, los posibles protagonistas de la historia, la problemática que presenta el autor, entre otros., Sobre estos aspectos Cassany et al (2002) escribe:

Observar es la técnica de fijarse e interpretar los aspectos no verbales del texto (tipo de letra, título, fotos, esquemas, presentación, etc.) Antes de empezar a leer. Algunas partes del texto (índice, subtítulo, etc.) son especialmente relevantes para anticipar información y leer de forma correcta. (pág.215)

#### **4.3.8 Secuencia N.2. sesión 2: El lenguaje de los colores**

El propósito central de la sesión corresponde a reconocer las características de la imagen y comprender la importancia del color en las ilustraciones. En este sentido, el docente actúa como un orientador en el análisis simbólico que tiene el color en las imágenes, como fuente de información en el libro álbum. Por lo tanto, debe proponer un espacio de diálogo que permita a los estudiantes interactuar y compartir su conocimiento previo sobre cómo se concibe la teoría del color según su visión de mundo y el contexto en el que se encuentran inmersos.

En la actividad inicial se propone un espacio de discusión, en el cual el docente puede percibir el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre el análisis de la imagen; por lo tanto, realiza la pregunta orientadora ¿Qué aspectos se pueden analizar de una imagen?

Posteriormente, en la actividad de desarrollo se enfatiza en el rol que desempeña el color en la comprensión de la historia. Para ello, se propone un espacio dialógico, en el cual el docente en

conjunto con sus alumnos, proponen una definición connotativa de los colores. Acto seguido, el maestro asigna a grupos diferentes una secuencia de imágenes del libro álbum 9 kilómetros para realizar el análisis del color de estas ilustraciones, la actividad la orienta mediante preguntas guía como ¿Qué tipo de tonalidades predominan en el texto? ¿Qué relación tienen los colores con el ambiente en que se desarrolla la historia? Finalmente, en la actividad de desarrollo se propone una mesa redonda para compartir los análisis realizados y cómo este aspecto aporta información nueva en la comprensión de la historia.

**EL LENGUAJE DE LOS COLORES**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N. 2 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2

**EL LENGUAJE DE LOS COLORES**

1. Marca en blanco de cada cuadro el significado que le atribuyes a cada color:


2. Reflexiona sobre los colores que aparecen en la novela 9 Kilómetros. Reconstruye, a partir de los colores de las ilustraciones, la atmósfera que se genera.

La siguiente ilustración corresponde a las primeras páginas que componen el libro álbum. Los colores predominantes son el gris y el negro, tonalidades oscuras que permiten inferir al lector que la historia inicia a tempranas horas del día. A lo lejos se vislumbra con un color amarillo el interior de lo que parece ser la casa donde habita nuestro protagonista; este color resalta entre las demás tonalidades, lo que supone un aura de seguridad, confort y calidez en contraste con los tonos grises que denotan un aura de inseguridad. El color del cielo es una mezcla entre gris y azul oscuro, generando un ambiente frío en el entorno.

Durante el desarrollo de estas actividades el docente estimula el análisis, la observación, la argumentación y la habilidad de relacionar la información que ya posee con la información nueva y aplicarla en un contexto real. Estos ejercicios de análisis aproximan al lector a comprender no solo la problemática que se presenta en la historia de Claudio sino también a reconocer características propias del contexto rural. Con relación a la imagen como representación social García et al (2013) escribe:

El conocimiento social explícito, a través de las representaciones, incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que presentan estereotipos, creencias, valores y normas

que rigen la vida social del colectivo al que pertenece dicha representación. Las representaciones desde esta postura definen la conciencia colectiva entendida como la forma de interacción de las sociedades, así como su manera de actuar en la vida cotidiana (pág.54)

### 4.3.9 Secuencia N.2 sesión 3: La simbología de 9 kilómetros

Los objetivos propuestos para la sesión tres giran en torno a identificar los símbolos presentes en las ilustraciones del libro álbum 9 kilómetros. Para el desarrollo de esta sesión el maestro debe motivar a los estudiantes a establecer relaciones entre los símbolos presentados en el libro álbum y su entorno social. Asimismo, el docente debe propiciar un espacio de interacción en el cual el educando pueda asumir una postura crítica frente a la problemática expuesta por Claudio Aguilera y Gabriela Lyon.

**9 KILÓMETROS**

## LA SIMBOLOGÍA DE 9 KILÓMETROS

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N.3 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

### 2.1 EJEMPLO DEL ANÁLISIS SIMBÓLICO DE LAS ILUSTRACIONES EN 9 km

En el inicio de la historia se presenta un mapa trazado con una línea roja que parece simbolizar un recorrido o ruta.

Se presenta por primera vez al protagonista con una sombrero amplia simbolizando la presencia de una persona adulta. Páginas más adelante, el lector da cuenta de que la persona quien realiza el recorrido es un niño.

La diseñadora hace énfasis en las botas, las cuales representan la complejidad del camino. Son un indicador de que el recorrido será extenso y posiblemente arriesgado.

Las botas son un indicador de peligro. Representan los riesgos a los que está expuesto el protagonista a lo largo del camino.

Las aves adquieren protagonismo en gran parte de la historia debido a que son amigos del recorrido que emprende el protagonista. De acuerdo con el contenido de la historia, las aves podrían simbolizar la gente de ciudad, la indiferencia social, la injusticia y la brecha entre lo rural y lo urbano.

## LA SIMBOLOGÍA DE 9 KILÓMETROS

1. Dibuje en los siguientes recuadros el símbolo que se asocia con el mensaje dado por el dibujo.

DIAZ | BORGES | LITO | ADRIAN | CRISTINA SUAREZ

2. Sigue las siguientes instrucciones para el diseño de la última ilustración:

1. Dibuje los personajes en el cuadro que uno de los recuadros debe ser dibujo de una sola persona, como se ilustra aquí.

2. Dibuje la familia del personaje más grande. Cúbrala con recorte al tamaño del personaje más pequeño.

3. Pegue el papel Cartón sobre el espacio de su nombre.

4. Dibuje a su gusto el entorno de la ciudad imaginaria.

SESIÓN 3

En el ejercicio de introducción el docente realiza una actividad de contextualización y ejemplificación sobre los símbolos y su construcción social. Por lo tanto, el maestro nombra algunos símbolos socialmente conocidos y los estudiantes realizan su representación gráfica. Posteriormente, la actividad de desarrollo se divide en dos momentos: el primer momento

consiste en diseñar una cámara fotográfica que servirá como material de apoyo para la segunda parte de la actividad; en el segundo momento, haciendo uso de la cámara fotográfica elaborada, identificarán los símbolos de las ilustraciones diseñadas por Gabriela Lyon y el significado que adquieren dentro de la historia. Finalmente, en la actividad de cierre se realiza una mesa de discusión para compartir los hallazgos y para interactuar con relación a la pregunta ¿Existe alguna relación entre los símbolos presentados en el libro álbum y su contexto social?

Las actividades propuestas en la sesión tres exigen al estudiante asumir una postura crítica sobre el contenido del libro álbum, ya que debe analizar la información que no está netamente explícita en el texto y atribuirle un significado. Los símbolos son el recurso visual que usaron Claudio Aguilera y Gabriela Lyon para dialogar con el lector sobre la problemática de la educación rural, se apoyan en las aves, las huellas, la luz, la vestimenta del personaje principal, entre otros., para exponer el panorama que no está escrito en el texto. Ahora bien, la connotación atribuída por los estudiantes a esta simbología puede variar de acuerdo a la visión de mundo de cada uno, por lo tanto, se proponen espacios de interacción y diálogo para enriquecer el proceso analítico, sobre este aspecto Cassany (2006) en su libro titulado *Tras las líneas* expone:

Lectores diferentes entienden el texto de manera diversa-o parcialmente diversa-porque aportan datos previamente variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambia su conocimiento previo. (pág.32)

#### **4.3.10 Secuencia N.2 sesión 4: Perspectiva de la imagen**

El objetivo general de la sesión es identificar la intención de Claudio Aguilera y Gabriela Lyon en los enfoques de la imagen. En este orden de ideas, el docente debe actuar como un orientador en la construcción del análisis de la imagen. Por lo tanto, debe hacer acompañamiento continuo

con los estudiantes formulando preguntas que cuestionen al estudiante ¿Qué aspectos de la imagen captan su atención? ¿Por qué el autor y la diseñadora gráfica enfatizan en ciertos aspectos visuales? ¿Cuál es el enfoque que se repite con mayor frecuencia?



En la actividad de inicio el docente dispone de un tiempo de la sesión para ejemplificar como el enfoque de la imagen contribuye a captar la atención del lector. Por este motivo, se sitúa al estudiante en un contexto real: un gobernante de la capital se contacta con ustedes y les menciona que tomen una fotografía sobre una de las problemáticas más frecuentes en su entorno ¿Cómo sería esta fotografía? ¿En qué elementos u objetos haría el enfoque para llamar la atención del gobernante? Realice una ilustración. Posteriormente, en el ejercicio de desarrollo el maestro solicita a sus alumnos a actuar como detective en el análisis de algunas ilustraciones del libro álbum ¿En qué aspectos de la imagen Claudio Aguilera y Gabriela Lyon quieren que centremos nuestra atención? ¿Cuáles son los elementos que se enfocan con mayor frecuencia? ¿Qué hipótesis se pueden plantear respecto a los enfoques de algunas imágenes? Finalmente, la actividad de cierre se resume en un espacio de interacción, en el cual el maestro cuestiona a sus estudiantes sobre el contexto en el que se desarrolla la historia y las similitudes con el territorio

rural, bajo esta misma línea Cassany (2006) escribe:

Finalmente, leer detrás de las líneas consiste en responder a estas preguntas ¿Qué pretende conseguir Serrat en este fragmento? ¿Por qué lo escribió? ¿Cuándo y dónde? ¿Con qué discurso de relaciona? Pero también: ¿Te gusta o no? ¿estás de acuerdo? ¿Por qué? ¿Qué te sugiere? (pág.62)

#### 4.3.11 Secuencia N.2 sesión 5 ¿Qué nos cuenta la historia?

Los objetivos específicos planteados para la sesión giran en torno a ahondar en la problemática que se presenta en el libro álbum 9 Kilómetros. En este orden de ideas, el docente debe motivar a los estudiantes a plantear supuestos sobre los diferentes aspectos que configuran la vida del protagonista. Por lo tanto, debe guiar el proceso en torno a la crítica y el entorno en que se desenvuelve el personaje principal (ruralidad, educación rural, brechas económicas)

¿QUÉ NOS CUENTA LA HISTORIA?

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N.5 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

2.1 CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL PROTAGONISTA

Estudiante de zona rural de una escuela chilena, su promedio de edad oscila entre los 10 y 12 años. Su familia es campesina y de una condición social humilde, se refiere que su familia se dedica a las labores del campo (cultivo de coqueada, crujido del ganado, pesca, entre otros). Diariamente tiene que caminar 9 kilómetros para poder llegar a su lugar de estudio, no cuenta con un transporte digno ya que en los lugares por donde frecuenta no hay carreteras que comuniquen su lugar de residencia con la escuela. Por lo tanto, tiene que atravesar por bosques, ríos, fincas y una cancha comunitaria. El estudiante es consciente de su realidad y toma una postura crítica al respecto ya que comprende la brecha entre lo rural y lo urbano; sin embargo, entiende la educación como un aspecto fundamental en su desarrollo personal. Por otra parte, se plantea la hipótesis de que la escuela donde estudia es unidocente ya que solo cuenta con una planta y al parecer solo es atendida por un docente, quien es la persona que los recibe todos los mañanás. Al rededor de la infraestructura no se visualiza otra escuela; por lo tanto, es en la escuela "Valle Verde" donde se encuen a la población aledaña.

¿QUÉ NOS CUENTA LA HISTORIA?

1. Con base en la información presentada en el texto y los recursos del libro álbum ¿cuál es el perfil que presentaría un niño al que estarías enseñando un cuento?

¿Qué ¿quién lo era? ¿cómo se llamaba? ¿Qué edad tenía? ¿Qué le gustaba hacer? ¿Qué le daba miedo? ¿Qué le daba alegría? ¿Qué le daba tristeza? ¿Qué le daba orgullo? ¿Qué le daba vergüenza? ¿Qué le daba amor? ¿Qué le daba respeto? ¿Qué le daba miedo? ¿Qué le daba alegría? ¿Qué le daba tristeza? ¿Qué le daba orgullo? ¿Qué le daba vergüenza? ¿Qué le daba amor? ¿Qué le daba respeto?

SESIÓN 5

En la actividad inicial el docente dialoga con sus educandos sobre las opiniones construidas de la lectura de 9 Kilómetros, cómo ha sido su experiencia leyendo este tipo de géneros, cuál es su percepción sobre la diseñadora y el autor, entre otros. Acto seguido, en la actividad de desarrollo el docente orienta a los estudiantes en la construcción del perfil físico y

social del protagonista ya que entorno a él se expone la problemática de la historia. Esta actividad esta orientada a que el docente estimule la imaginación y el planteamiento de hipótesis ¿Qué aspectos podemos inferir de la familia del protagonista? ¿Cómo es el contexto social en que se desenvuelve la historia? ¿Qué aspectos se pueden inferir de la escuela a la que asiste el protagonista? ¿Cuántos años puede tener el protagonista? Finalmente, en la actividad de cierre se realiza un espacio de diálogo para compartir la construcción del perfil del protagonista y a su vez para dialogar frente a estos interrogantes: si el protagonista fuera el estudiante de una zona rural colombiana ¿Cuál sería su nombre? ¿Por qué? ¿En qué contexto colombiano situaría a este personaje?

En los ejercicios desarrollados en esta sesión el docente sitúa al estudiante en un contexto rural, posibilitando así que los educandos establezcan similitudes entre su entorno y el panorama que se vislumbra en la historia. De igual modo, las actividades están diseñadas para estimular el pensamiento crítico y el reconocimiento del territorio rural por parte de los educandos ¿Está problemática me identifica? ¿Puedo ser el protagonista de esa misma historia? Obre estos aspectos Isabel Solé (2001) estipula:

Los alumnos han de tener una actitud crítica delante del texto, han de confrontar la información del mismo con la que ellos ya poseen o adquieren de su entorno. Han de poder distinguir aquello que es cierto de lo que es falso, aquello que es inexacto de lo que es exacto. (pág.39)

#### **4.3.12 Secuencia N.2 sesión 6: Cuento mis pasos**

El objetivo planteado para la sesión está relacionado con exponer el recorrido del hogar a la escuela mediante la ilustración y el texto corto. Por este motivo, el estudiante es quien adquiere el protagonismo durante toda la sesión, el docente solo debe intervenir en la redacción del texto ya que debe ser corto y coherente. De lo contrario, el maestro debe dar la libertad a los

educandos de representar su realidad como lo consideren pertinente.

**CUENTO MIS PASOS**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N.6 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**1. INICIO**  
En la sesión del día de hoy sesionamos los protagonistas de nuestra propia historia. Vamos a planear nuestro recorrido mediante ilustraciones y textos cortos. Para lo anterior, vamos iniciar definiendo nuestro personaje principal o si lo consideramos pertinente podemos tener varios protagonistas, ustedes serán los encargados en decidirlo. Al igual que la sesión anterior, construiremos un perfil para ese protagonista ¿Cómo se llama? ¿A qué se dedica? ¿En dónde vive? Etc... En su hoja de trabajo llamado mi historia (ver material del estudiante) diseñarán un primer boceto de ese personaje.

**2. DESARROLLO**  
Para seguir contando nuestra historia necesitamos comunicar al lector nuestros pensamientos e ideas. Por lo tanto, en esta segunda actividad redactaremos el texto ¿Qué aspectos de mi recorrido quiero contar al lector? ¿Quiénes me acompañan en el trayecto de mi escuela a la casa? ¿Qué lugares tengo que frecuentar para poder llegar a mi escuela? ¿Cuál es el transporte que uso para poder llegar? Todos estos aspectos pueden ser incluidos en los relatos. Sin embargo, ustedes son los escritores e ilustradores de su propia historia, por esta razón, ustedes son quienes deciden que acontecimientos incluir.

Cuando el estudiante en la construcción del texto ya que este debe ser corto y conciso. No debe saturar el dibujo con texto texto debido a que debe haber una relación directa entre imagen-texto.

**3. CIERRE**  
Para completar sus historias debemos diseñar las ilustraciones que acompañarán el texto. ¿Cuáles son las características de mi entorno? ¿Cuáles son los colores que predominan en mi recorrido? ¿Con qué dificultades me encuentro para llegar a mi lugar de estudio? ¿Cómo es mi escuela? ¿Cómo es mi casa? ¿Cuáles son los animales que habitan en mi entorno? estas preguntas podrían ser un referente para que tengan una idea de las ilustraciones que pueden incluir en su historia.

**SECUENCIA DIDÁCTICA N.2**

**CUENTO MIS PASOS**

1. Nombre y describe el perfil del protagonista de su historia.

¿QUÉN ES EL PROTAGONISTA DE MI HISTORIA?

2. Redacta el texto que incluyó en la narración de su historia. El texto debe ser corto y comprensible.

3. Diseña las ilustraciones que acompañarán la construcción del texto en su historia.

SESIÓN 6

En la actividad de introducción, el docente pide a sus estudiantes ser los protagonistas de una nueva historia, para ello se da inicio a la construcción del personaje ¿Dónde vive? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde reside? ¿Cómo es su entorno social? En la actividad de desarrollo el estudiante redactará el texto que acompañará sus ilustraciones, el texto puede estar enfocado a responder estas preguntas guía ¿Quiénes me acompañan en el trayecto de mi casa a la escuela? ¿Qué lugares tengo que frecuentar para poder llegar a mi casa? ¿Cuál es el transporte que uso para poder llegar a este lugar? Finalmente, en el ejercicio de cierre el estudiante aplicará las habilidades que tiene para el dibujo, puesto que diseñará las ilustraciones que complementarán el aspecto narrativo de la historia.

Los ejercicios de aprendizaje desarrollados en esta sesión están enfocados a situar el aprendizaje en contexto reales, de modo tal que el estudiante reconozca la utilidad de lo que se está leyendo para ser aplicado en cualquier contexto real. Asimismo, se orienta al estudiante a desarrollar una lectura resolutiva y de reflexión ya que posee conocimientos previos sobre la problemática que se aborda, y por ende su proceso lector es más amigable y comprensivo, al

respecto Isabel Solé (2001) expone:

Uno de los factores importantes, sobre el que deberá insistir el docente, será conseguir centrar la atención del sujeto. Realmente le tiene que interesar mucho el problema para que lo lea. Por ello, todo nuestro esfuerzo ha de imprimirse en esta motivación previa, despertando de algún modo la necesidad (o quizás curiosidad) por introducir el texto. (pág.52)

#### 4.3.12 Secuencia N.2 sesión 7: Comparto mi experiencia

Los objetivos en los que se enmarcan la última planeación surgen en torno a dialogar sobre la problemática de la educación rural en Colombia. Por este motivo, el educador debe propiciar un espacio de interacción, en el cual todas las partes sean escuchadas. Asimismo, debe motivar la conversación proponiendo relaciones entre la realidad social de los estudiantes y la problemática expuesta por Claudio Aguilera en su libro álbum 9 Kilómetros.

**COMPARTO MI EXPERIENCIA**

SECUENCIA DIDÁCTICA N.2 | SESIÓN N. 7 | MATERIAL PARA EL DOCENTE

**1. INICIO**

Iniciaremos la sesión del día de hoy compartiendo los diseños. Al finalizar la socialización podrán realizar aportes, comentarios o dudas respecto al trabajo de sus compañeros

Propicie el diálogo haciendo preguntas sobre el trabajo de los compañeros. Asimismo, indague en los diseños realizados por sus estudiantes ¿Por qué seleccionó esos colores? ¿Las ilustraciones tienen símbolos? ¿Cuántos kilómetros hay desde el lugar de residencia hasta la escuela?

**2. DESARROLLO**

Como se ha dialogado en las sesiones pasadas Claudio Aguilera presenta en su libro álbum una crítica respecto al sistema social, político y económico de las zonas rurales. Por lo tanto, es necesario que nos cuestionemos sobre la problemática que se presenta en 9 kilómetros ¿Qué opinión tienen respecto a la educación rural en Colombia? ¿Por qué los estudiantes de zonas rurales tienen que caminar largas distancias para tener acceso a la educación? ¿Considera que las problemáticas de las zonas rurales son invisibilizadas?

Dialogue con sus estudiantes sobre estas preguntas; interceda en la conversación para mencionar posibles conclusiones y mediar la participación. Es importante analizar la capacidad crítica de sus estudiantes ¿Proponen preguntas? ¿Enfatizan en ciertos conceptos? ¿Reconocen las brechas entre lo rural y lo urbano?

Colombia

Programa de 93 HORAS de sus cursos a lo largo de la institución educativa 10 kilómetros Santa Rosa del Monte. Viajamos por caminos malos de barro y charcos que impide ir a la escuela.

Perú

Un niño de 10 años, vive en las cercanías de Cusco, y cada día camina junto a sus hermanos cerca de 9 horas para ir a la escuela, usando los caminos que antiguamente usaban los incas.

Se plantea como actividad de inicio compartir las historias realizadas en la sesión anterior, sobre el recorrido que deben emprender los educandos para llegar a la escuela. Posteriormente, en la actividad de desarrollo se propone un espacio de discusión tomando como punto de partida los

siguientes interrogantes ¿Qué opinión tiene frente a la educación rural en Colombia? ¿Considera que la problemática presentada por Claudio Aguilera se asimila a un contexto real? ¿Considera que los problemas de la educación rural en Colombia son invisibilizados? Finalmente, en la actividad de cierre se mantiene la discusión y se propone al docente socializar con sus estudiantes las diferentes historias que expone Claudio Aguilera, al final de su libro álbum, sobre la realidad de numerosos estudiantes de territorios rurales quienes tienen que caminar numerosas distancias para llegar a sus centros educativos.

En los ejercicios desarrollados en esta última sesión, el docente entiende al estudiante como un sujeto crítico de su realidad social y a su vez un sujeto propositivo consciente del proceso lector que ha llevado a cabo a lo largo de las diferentes sesiones de clase. Por este motivo, se opta por diseñar una sesión donde la interacción sea la protagonista en el aula, donde los estudiantes puedan cuestionarse sobre su realidad social, política y económica y a su vez se sientan partícipes de su entorno, sobre estos aspectos Vargas (2022) comenta:

...hay críticos que recomiendan abordar la obra como vida, sociedad y lengua, lo que da cuenta de la riqueza formal y semántica que toda obra tiene. Por un lado analizar la obra como lengua implica asumirla como artificio, como juego, metáfora o desafío; por otro, entenderá como vida y sociedad implica otorgarle un valor y un sentido en el contexto y hacer que la palabra cumpla unas funciones que van más allá de su pura materialidad y se engarzan con otros tópicos sociales como lo ideológico, lo político, lo cultural, etc., (pág.12)

## 5 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Con relación al primer objetivo, se concluyó que los materiales pedagógicos diseñados para los docentes rurales en Colombia son poco flexibles en su estructura y metodología. El Ministerio de Educación Colombiano ha desarrollado números proyectos con el objetivo de atender y dotar de materiales pedagógicos la educación rural, siendo la Escuela Nueva uno de los proyectos con mayor vigencia; no obstante, se critica el uso de la guía académica como centro de aprendizaje ya que se reduce el rol del docente y del estudiante a la resolución de guías, promoviendo así el trabajo individual en el aula multigrado. Asimismo, se reconoce que los materiales pedagógicos elaborados por el MEN, en su mayoría, son estructurados bajo el modelo de la escuela urbana debido a que se desconoce la riqueza del contexto rural y no se proponen metodologías incluyentes para ser aplicadas por el docente en el aula rural.

Por otra parte, el segundo objetivo de investigación permitió concluir que las secuencias didácticas son un material educativo de apoyo pertinente para emplear en el aula rural. La estructura de inicio, desarrollo y cierre que presenta las secuencias didácticas posibilita al docente rural tener mayor organización en su práctica, facilitando así la identificación y el reconocimiento de posibles falencias en los procesos de aprendizaje. De igual modo, las secuencias didácticas son un material flexible debido a que la metodología se adapta de acuerdo con el grupo de trabajo, permitiendo plantear planes de acción ante posibles dificultades metodológicas. Adicionalmente, en las secuencias didácticas se plantea con anterioridad los roles que desempeñan tanto docentes como estudiantes en el aula de clase, de este modo no se relega la posición de ambos sujetos ni antes, ni durante, ni después del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el tercer objetivo de investigación dio cuenta del diseño de la propuesta pedagógicas titulada Enseñar desde y para la ruralidad, secuencias didácticas para el docente rural. La propuesta contiene el desarrollo de trece sesiones de clase que tienen por objeto orientar al

docente rural en el análisis del libro álbum y el cuento infantil para así reforzar el proceso lector que se lleva a cabo en el aula. Las planeaciones fueron elaboradas bajo el modelo dialógico que tienen por objeto motivar al docente a desarrollar clases participativas, en donde el diálogo y la pedagogía de la pregunta sean los protagonistas en el proceso de aprendizaje. De igual modo, en las secuencias didácticas se apuesta al trabajo colaborativo y cultural, ya que la diferencia es vista como aprendizaje y la ruralidad como una herramienta potencial de enseñanza. En este orden de ideas, se enfatiza en la necesidad de diseñar materiales pedagógicos más incluyentes, en los cuales se reconozca las particularidades del contexto rural y se promuevan estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades del territorio.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

- Acosta, S., & Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA*, (40), 103.
- Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didacticametodologia-de-la-investigacion.pdf> (Obra original publicada en 2011)
- Anaya, J., Delgado, M. y Polo, J. (2015). Didáctica de la lengua y la literatura. Pirámida. (Obra original publicada en 2015)
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista peruana de psicología*, 11, 50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Bautista, M., & González, G. (2019). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado (978-958-57169-4-0). Fundación compartir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflictoarmado.pdf>
- Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L. y Trujillo, L. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? características generales y brechas regionales (276). Banco de la Republica. <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Chacón, G., & Hernández, H. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Redalyc*, 22(71), Artículo 71.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. M., & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 100.
- Cantillo Oliveros, M. O., de Castro, A. E., Carbonó Truyó, V. I., Guerra Flórez, D., Robles, H. S., Díaz Plaza, D., & Rodríguez Fuentes, R. A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora* (2ª ed.). Visor Dis. (Obra original publicada en 1990)
- Corral, Y. (2013). *Materiales educativos*. Academia.

edu. [https://www.academia.edu/4837951/MATERIALES\\_EDUCATIVOS](https://www.academia.edu/4837951/MATERIALES_EDUCATIVOS)

- CarrascoAltamirano, A., (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17),
- Castro & Montero, A. & Y. (2017). Estrategias de lectura para la comprensión de textos [Tesis de grado, La Salle]. Repositorio Universidad de La Salle.
- Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008. ISBN: 84-7827-100-7.
- Centro de Gestión Ambiental. (2023, 12 de octubre). Metodología De La Investigación Cualitativa. Centro de Gestión Ambiental - Ministerio de Educación Nacional. <https://gestionambiental.utp.edu.co/cursos-centro-de-gestionambiental/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/>
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 103
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). Boletín Técnico Educación Formal (Informe del Dane). <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/boIEDUC-2022.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación, (2014). Definición de Categorías de Ruralidad (Informe temático para la Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D.C.
- Díaz, H. (2014). Análisis de la aplicación del libro álbum para el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños del primer año de educación básica de la escuela Alexander Romanovich, [Tesis pregrado, Universidad de las Fuerzas Armadas Sangolqui, Ecuador]. Repositorio. <https://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/9491>
- Domingo Peñafiel, L., & Carrete Marín, N. (2022, 6 de octubre). Las escuelas rurales no tienen libros y materiales adaptados a su realidad. *The Conversation*. <https://theconversation.com/las-escuelas-rurales-no-tienen-libros-y-materiales-adaptados-a-su-realidad-190072>
- DOCUMENTO CEDE 2007-13. (2001, julio). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas colombianas ([https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196\\_Hacia\\_una\\_Mujer\\_Educacion\\_Rural\\_DOC.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_DOC.pdf)), Bogotá, Bogotá. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196\\_Hacia\\_una\\_Mujer\\_Educacion\\_Rural\\_DOC.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_DOC.pdf)
- Ferreiro, E. (1988). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (6ª ed.). Siglo veintiuno editores. (Obra original publicada en 1982)
- Fierro, M. (1997). La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000316.pdf>

- Francisco, H., & Gusmary, C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), Artículo 71. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/>
- Gaviria, M. y Colbert, V. (2017). Historia de Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el siglo XXI (978-958-8814-75-9). QUADGraphics. [https://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/FEN\\_BAJA\\_Individuales.pdf](https://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/FEN_BAJA_Individuales.pdf)
- Gómez, V. M. (2010). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Educación y Pedagogía*, (14 y 15), 20. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>
- Gómez, M., Gironés, N., Gil, M., Catalá, C., Bacete, S., & Aparicio, I. (2014). Bases teóricas del aprendizaje dialógico. Universitat de Valencia. <https://subami.blogs.uv.es/files/2013/12/Trabajo-Innovación-grupal.pdf>
- Gutiérrez Ávila, L. (2019, 3 de abril). La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana. ANelA. <https://agronegociospre.uniandes.edu.co/2019/04/la-educacion-ungrave-problema-de-la-ruralidadcolombiana/#:~:text=El%2070%%20de%20los%20niños,principales%20amenazas%20pa%20ra%20la%20educación.>
- Guzmán Pantoja, A, Tano Payares, A, Anaya Ballestero, A, Ramírez Pereira, J y Tenorio Hernández, N. (2019). Leer en la escuela rural: Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la institución educativa las flores. Universidad de Cartagena.
- Instituto colombiano para la Evaluación de la educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados Colombia. TALIS-PISA link 2018. Icfes [https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2184317/Informe\\_nacional\\_TALIS\\_PISA\\_LINK\\_21\\_04\\_22+SAyD.pdf/51ed59d2-1452-7cad-419be741b33916a6?t=1650633870863](https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2184317/Informe_nacional_TALIS_PISA_LINK_21_04_22+SAyD.pdf/51ed59d2-1452-7cad-419be741b33916a6?t=1650633870863)
- Iruri Quispillo, S., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Johnston, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Visor distribuciones. (Obra original publicada en 1989)
- Laguna, D. F. (2022). Guía docente sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/60565>

- Machado, G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad tecnológica de Pereira.  
<http://repositorio.utp.edu.co/items/0ced2a78-fd41-4ea0-89df-026fc3f2fd47>
- Martínez, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. Ciencias pedagógicas e Innovación, VII(1), Artículo 1.  
<https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/download/275/328?inline=1>
- Mejía Isaza, B., & Lora Castaño, A. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021, 10 de diciembre). Proyecto de educación rural PER. Gov.co. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-329722.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-329722.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Plan Sectorial 2010-2014 (Plan Sectorial).[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)
- Ministerio de Educación República del Perú. (2007). Los materiales educativos. Aprendes. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADX645.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADX645.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Mariana Schmidt. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles340021_recurso_1.pdf) (Obra original publicada en 2006)
- Ministerio de Educación Chileno. (2020). Comprensión lectora conceptos básicos y ejercitación. UCE. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuadernillo-ComprensionLectora-adm2021.pdf> (Obra original publicada en 2020)
- Moll, L. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf>
- Morales Hernández, N. (2020). Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón.
- Mora, G. (2017). El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora. Revista Criterios, 24(1), 99-116.

- Muñoz, M. (2006). *Compartiendo el libro álbum*. Chilensis. (Obra original publicada en 2006)
- Murillo, A. (2017, 3 de octubre). ¿Qué es innovación educativa? Instituto para el futuro de la educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Neill, D. y Suárez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Utmach. (Obra original publicada en 2018)
- Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina* (1984<sup>a</sup> ed.). KAPELUSZ. (Obra original publicada en 1984)
- Ochoa, S. (2020). *Diseño de guía docente para el desarrollo de habilidades lectoras en el preescolar del Liceo Cristiano Roca de Ayuda* [Tesis pregrado, Universidad del Valle de Guatemala].  
[https://repositorio.uvg.edu.gt/static/flowpaper/template.html?path=/bitstream/handle/123456789/3854/Trabajo%20de%20graduación%20Lorena%20Stephanie%20Ochoa%20Bran%20con%20cambios%20hechos%2020%20de%20noviembre%20de%202020%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uvg.edu.gt/static/flowpaper/template.html?path=/bitstream/handle/123456789/3854/Trabajo%20de%20graduación%20Lorena%20Stephanie%20Ochoa%20Bran%20con%20cambios%20hechos%2020%20de%20noviembre%20de%202020%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2009). *El programa PISA de la OCDE* (Informe de la Ocede). OCDE.  
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Osorio, M., & Valencia, K. (2018). *Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas. En Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (p. 64). Colección de textos académicos Universidad de Pereira.
- Parra, R. y Zubieta, L. (1982). *Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, 10, Artículo 10 II semestre. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5079>
- Peralta, M. V. (2017). *El sujeto de la educación parvularia: Revisión de una construcción histórico social, en el marco de la reforma curricular del nivel*. Subsecretaría de Educación Parvularia Ministerio de Educación.
- Pérez Correa, E. y Pérez Martínez, M. (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (48), 38.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11704803>
- Pérez, J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. *Revista de educación*, 123–125. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>

- Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021, 2 de julio). Panorama de la pobreza en el sector rural. PNUD Colombia.  
<https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/sabias-que-/panorama-de-la-pobreza-en-el-sector-rural.html>
- Poveda Barajas, L. E. (2016). El cuento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado del colegio Gonzalo Jiménez Navas del municipio de Floridablanca
- Quintero, S. E. U., & de Sa, E. F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum*, 6.
- Ramírez, E. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Interamericana de investigación, Educación y Pedagogía*, 4(1), Artículo  
 1. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1315>
- Rentería Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y Ciudad*, (35), 93–102. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1965>
- Rodríguez-Reyes, V. M., (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456.
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central de Ecuador*, 1(377), Artículo 1.
- Rosenblatt, L. (1994). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Asociación internacional de lectura. (Obra original publicada en 1994)
- Ross, T. (1998). *Hipersúper Jezabel*. Ediciones SM
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGrawHill education.  
<https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>
- Santiago G., Álvaro W., Castillo P., Myriam C., & Morales, Dora Luz. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38. Retrieved June 11, 2024, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702007000200003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200003&lng=en&tlng=es).
- Simonit, J. F. (2009). *Materiales Educativos*. *Educar*, (4), Artículo 4. <https://es.scribd.com/doc/12816697/Materiales-Educativos>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategiasde-lectura.pdf> (Obra original)

publicada en 1992)

Stella, S. (2017). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, (16), Artículo 16.

Vargas, M. (2002). Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil. *Revista Comunicación*, 12(002), Artículo 002.

Xavier Lasso León, Yanelaisis Hilton Hechavarría, Alina María Cuadréns Villalón. (2021). Sistematización sobre contexto y contextualización en la didáctica: una mirada desde la formación. *Revista Vinculando*, 19(1).  
<https://vinculando.org/educacion/sistematizacionsobre-contexto-y-contextualizacion-en-la-didactica-una-mirada-desde-la-formacion.html>

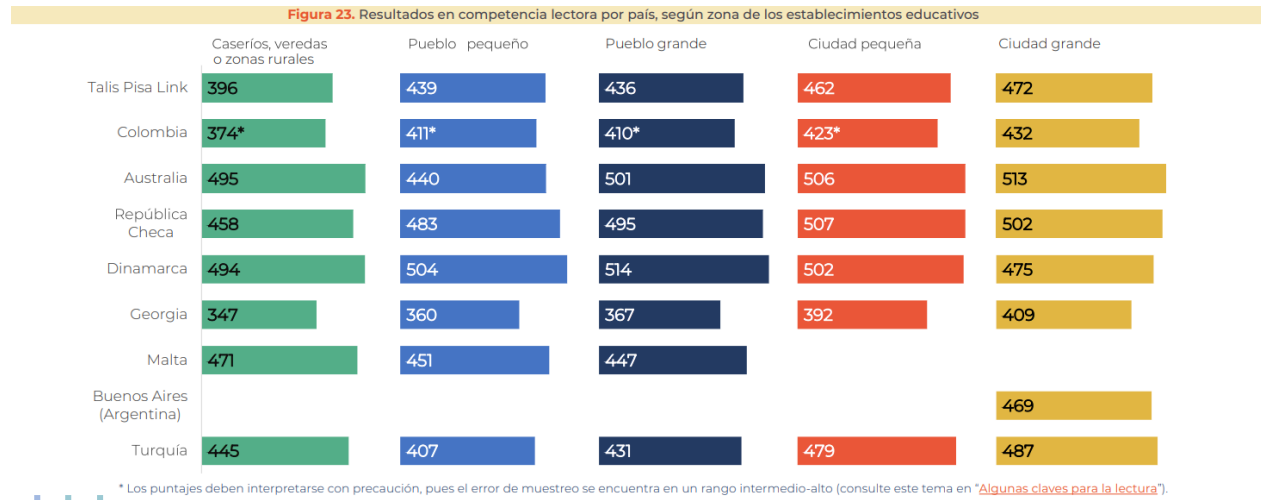
Zabala, V. A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao

Zuleta Araújo, O., (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

## 6. ANEXOS

### Anexo 1.

Puntuación de Colombia, por zona de los establecimientos educativos, en la prueba Pisa Link 2018. La grafica fue tomada del informe del Informe nacional de resultados Colombia Talis-Pisa Link 2018



### Anexo 2.

Material educativo diseñado por el Ministerio de Educación Nacional para atender la educación rural



### Anexo 3.

Guía docente titulada Paso a Paso, adaptada por el Ministerio de Educación Colombiano, la cual fue tomada como referencia estructural para el diseño de la propuesta de innovación Enseñar desde y para la ruralidad: secuencias didácticas para el docente rural

NIVEL SECUNDARIA | Octavo grado  
Secuencia 1 Conmigo mismo | Autoeficacia | Sesión 2/18

Secuencia 1 Conmigo mismo	Competencia general Autoconciencia	Competencia específica Autoeficacia
<b>SUPERAR MIS ERRORES</b>		
<b>Objetivo</b> Esforzarme para superar mis errores.	<b>Material para el aula</b> N/A	

Autoeficacia  
Sesión 2/18

#### Guía de la sesión

##### 1 Inicio

La sesión pasada hablamos de nuestra personalidad y qué nos gustaba de nosotros mismos y qué queríamos cambiar. A veces pensamos mal de nosotros mismo cuando cometemos errores. Hoy vamos a hablar de cómo esforzarnos para superarlos. Pensemos en las siguientes preguntas:

- ¿En nuestra vida cotidiana qué sentimos cuando nos equivocamos o cometemos un error?  
*Respuestas posibles: Rabia, frustración; también podemos sentir vergüenza con los demás, o sentimos incapaces frente a nosotros mismos.*
- ¿Luego de la equivocación, queremos seguir intentando aprender aquello en lo que nos equivocamos?  
*Respuestas posibles: A veces sí y a veces no. A veces, cuando se nos pasa la rabia o superamos los sentimientos de frustración, volvemos a intentarlo, pero cuando nos sentimos muy incapaces muchas veces preferimos dejar las cosas así.*



Escuche algunas respuestas y complemente cuando lo considere necesario.

##### 2 Desarrollo

###### Trabalenguas

Tengo un desafío para ustedes. Abramos el cuadernillo en la hoja de trabajo "Trabalenguas" (ver Material para el estudiante). Les daré un minuto para que lean los trabalenguas y escojan cuál de ellos se aprenderán.

Ahora contabilizaré los cinco minutos que tienen para aprendérselo, cuando falten dos minutos para terminar les avisaré.

### Anexo 4. Cronograma de actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PROYECTO DE INVESTIGACIÓN																														
FASE METODOLÓGICA	OBJETIVOS	META PEDAGÓGICA	Mes	Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril		
			Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Fase de planteamiento inicial	Identificar y justificar la problemática a tratar	Realizar revisión documental con relación al campo de la literatura en el contexto rural																												
Fase de planificación o diseño	Formulación de los objetivos y metas pedagógicas																													
Fase de ejecución	Identificar las principales problemáticas de los materiales educativos diseñados para docentes rurales	Realizar revisión documental sobre los materiales educativos que han sido diseñados en Colombia para los docentes de zonas rurales																												
	Identificar las principales problemáticas de los materiales educativos diseñados para docentes rurales	Escribir un texto argumentativo respecto a las problemáticas halladas en los materiales educativos diseñados por el MEN para docentes rurales																												
Fase de evaluación	Analizar las características de las secuencias didácticas como material educativo de apoyo para docentes de zonas rurales en Colombia	Identificar las características estructurales que hacen de la secuencia didáctica un material educativo pertinente para orientar la práctica docente en el contexto rural																												
	Elaborar dos secuencias didácticas disponibles en un espacio virtual, que orienten a los docentes rurales en el análisis del libro álbum y el cuento infantil	Diseñar dos secuencias didácticas flexibles, contextualizadas y dinámicas, disponibles en un espacio virtual, en las cuales se aborde el análisis del cuento infantil Esperando el Biblioburro y el libro álbum 9 Km, para orientar a los docentes en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria en zonas rurales																												
Fase de difusión y transferencia de resultados	Determinar la viabilidad de la innovación diseñada y plantear las conclusiones del trabajo investigativo	Realizar un texto argumentativo que dé cuenta de las conclusiones del proyecto investigativo y la viabilidad de la propuesta de innovación																												