

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS  
COMUNICATIVAS COMO FACTOR MULTIDIMENSIONAL Y  
DIALOGICO EN LA EDUCACION RURAL COLOMBIANA**

**Tesis Doctoral para Optar al Título de Doctor en Educación**

**Autor:** Jesús Eduardo Martínez  
**Tutor:** Dra. Trinidad García

Agosto, 2021



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SECRETARÍA**

**A C T A**

Reunidos el día sábado, dieciséis del mes de julio de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores : **MARÍA TRINIDAD GARCÍA** (TUTORA), **LEYDYS RODRÍGUEZ**, **NANCY OJEDA**, **OSCAR QUINTERO** y **GUSTAVO VILLAMIZAR**, Cédulas de Identidad Números V.-11.106.799, V.- 12.228.862, V.- 12.783.458 , V.- 11.114.865 y C.C.- 13.353.092, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 527, con fecha del 23 de septiembre de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS COMO FACTOR MULTIDIMENSIONAL Y DIALOGICO EN LA EDUCACION RURAL COLOMBIANA”**, presentado por el participante **MARTÍNEZ JESÚS EDUARDO**, cédula de ciudadanía N° CC.-88.198.971/ pasaporte N° P.- AU736321, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

**DRA. MARÍA TRINIDAD GARCÍA**  
C.I.N° V.-11.106.799

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
TUTORA

**DRA. NANCY OJEDA**  
C.I.N° V.-12.783.458

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

**DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ**  
C.I.N° V.- 12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. OSCAR QUINTERO**  
C.I.N° V.-11.114.865

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. GUSTAVO VILLAMIZAR**  
C.C.- 13.353.092

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER  
COLOMBIA

Activar Wind  
Ir a Configuración

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo de Tesis Doctoral, primero que todo a mi señora madre, Margarita del Socorro Martinez Quintero; porque fue gracias a su esfuerzo y a su ejemplo, que soy lo que soy; y lo que seré. Ella lo entrego todo por sus hijos; su sencillez, su humildad y su honestidad; serán siempre el faro, que desde el cielo y desde el corazón, guían mi camino. También le dedico este trabajo, a mi esposa Diana Carolina Amador Bohórquez y a mi querido hijo, Manuel Eduardo Martinez Amador; por ser el cimiento y el sustento de mis sueños y anhelos. Y por último gracias a Dios, por regalarme la voluntad para continuar por un camino, largo y difícil; pero lleno de conocimientos y de alegría.*

## RECONOCIMIENTO

*Reconozco de corazón y doy gracias especiales, a mi tutora, la Doctora María Trinidad García, por su conocimiento, por sus ideas, por sus oportunos consejos, por su honestidad en el seguimiento del proceso; y por ser el punto de apoyo que le dio luces conceptuales, metódicas y pragmáticas a la tesis. Reconocer también el aporte y la permanente enseñanza de mis compañeros y colegas docentes; así como a los directivos, estudiantes y comunidad en general de la institución educativa “El Tagüü”, del municipio de sabana de Torres, Santander; que me abrió las puertas con alegría; y me enseñó el camino de esta bella profesión de la docencia; a la que quiero aportar teóricamente; con esta humilde investigación.*

## INDICE

<b>LISTA DE CUADROS</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>viii</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPITULOS</b> .....	
<b>HACIA EL TRASFONDO DE UN PROBLEMA CON MÚLTIPLES ARISTAS</b> .....	<b>15</b>
Proximidad a la Experiencia Contextual .....	15
Objetivos de la Investigación .....	31
Justificación de la Investigación .....	32
<b>II. - CONSTRUCCION TEORICA DEL OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	<b>34</b>
Estudios Previos Relacionados con la Investigación .....	35
Teorías que Sustentan la Investigación .....	48
Teorías de la Comunicación .....	48
La Construcción Social de Conocimiento según Berger y Luckmann .....	72
Constructos Teóricos .....	80
Competencia Lingüística .....	80
Competencias Comunicativas .....	95
Educación Rural en Colombia .....	110
<b>III. - REFERENTES ONTO-EISTEMOLÓGICOS- METODOLÓGICOS</b> ....	<b>125</b>
Naturaleza de la Investigación .....	125
Marco Onto-Epistemológico Del Método .....	126
Escenario de la Investigación .....	131
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la información .....	136
Informante Clave .....	137
Credibilidad y Confiabilidad de la Investigación .....	141
Análisis e Interpretación de Resultados .....	143
<b>IV. - INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b> .....	<b>146</b>
Encuentro con la Revelación Emergente .....	146
Categoría principal: Desarrollo de las capacidades comunicativas en la	

educación rural .....	149
Categoría: Enseñanza del Lenguaje .....	153
Subcategoría: Competencia Lingüística .....	164
Subcategoría: Competencia Pragmática .....	170
Categoría: Comunicación en el contexto educativo .....	171
Subcategoría: Habilidades Comunicativas en la escuela .....	175
Subcategoría: Comunicación entre los actores del proceso educativo .....	183
Categoría: Subjetividad e intersubjetividad comunitaria .....	184
Subcategoría: Emociones .....	185
Subcategoría: Valores .....	187
Subcategoría: Proyecto de vida .....	189
<b>V. - CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA TEORICA .....</b>	<b>191</b>
<b>VI. - HALLAZGOS Y REFLEXIONES .....</b>	<b>231</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>266</b>

## LISTA DE CUADROS

	pp
1	Esquema general de la competencia comunicativa ..... 101
2	Competencia comunicativa del docente ..... 108
3	Competencia comunicativa en la escuela ..... 108
4	Componentes del Diseño Metodológico ..... 126
5	Categorías emergentes de la información obtenida ..... 146

## LISTA DE GRÁFICOS

	pp
1 Modelo de comunicación horizontal .....	55
2 Modelo, Acción comunicativa de Habermas .....	63
3 Modelo educación dialógica .....	64
4 Subcategoría: Competencia Lingüística .....	154
5 Subcategoría: Competencia Pragmática .....	163
6 Subcategoría: Habilidades Comunicativas en la escuela .....	170
7 Subcategoría: Comunicación entre los actores del proceso educativo .....	175
8 Categoría: Subjetividad e intersubjetividad comunitaria .....	182
9 Comunicación en la educación rural .....	192
10 Realidad de la educación rural .....	194
11 Visión institucional de la ruralidad .....	196
12 El diálogo en la educación .....	199
13 Propuesta para la transformación dialógica de la educación rural .....	201
14 Proceso de construcción de conocimiento .....	205
15 Proceso de construcción de cultura .....	207
16 Construcción de conciencia dialógica .....	210
17 Competencia comunicativa como condición previa y estructural .....	215
18 Competencia comunicativa como condición previa .....	219
19 Competencia comunicativa como condición estructural .....	221
20 Competencia comunicativa con carácter multidimensional .....	223

## LISTA DE ANEXOS

	pp
1 Codificación abierta: códigos .....	267
2 Codificación abierta: tabla de frecuencias .....	279
3 Codificación axial: tabla de relaciones .....	286
4 Guía entrevista docentes .....	296
5 Guía entrevista estudiantes .....	298
6 Carta de autorización .....	299
7 Consentimientos informados .....	300
8 Periódico escolar .....	301
9 Emisora estudiantil .....	302
10 Actividades extracurriculares .....	303
11 Reuniones docentes .....	304
12 Actividades curriculares .....	305
13 Guía de aprendizaje .....	306

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS  
COMUNICATIVAS COMO FACTOR MULTIDIMENSIONAL Y  
DIALOGICO EN LA EDUCACION RURAL COLOMBIANA**

Autor: Jesús Eduardo Martínez

Tutora: María Trinidad Gar

Fecha: agosto, 2021

**RESUMEN**

La realidad social y cultural del campo colombiano, atravesada por un proceso histórico de abandono, violencia y pobreza; y que ha sumido a sus comunidades en la desesperanza y en la desconfianza. La escuela rural, insertada como un mecanismo de formación unidimensional; con dinámicas tradicionales y opresivas; descontextualizadas y sin pertinencia con las necesidades y los intereses del campo. En este sentido, la presente tesis, realiza una aproximación teórica con base en los fundamentos conceptuales asociados a las competencias comunicativas; y en las teorías filosóficas de la comunicación de Habermas (2001), con su “Teoría de la acción comunicativa”; y de Freire (1973), con su “Teoría de la acción dialógica”; como factores de transformación multidimensional y dialógico de la educación rural en Colombia. Esto para abrir la posibilidad en el campo, de construir un conocimiento pertinente y significativo; que genere una conciencia dialógica y cooperativa, así como un desarrollo integral, equilibrado y sostenible; y les permita a sus habitantes acceder a una mejor calidad de vida. Esto a través del desarrollo de las competencias comunicativas como condición previa y estructural del proceso educativo. Con el apoyo del paradigma interpretativo-cualitativo, y del análisis comparativo constante de la teoría fundamentada; la observación participante y los informantes clave, permitirán la recolección y análisis cualitativo de la información, referida al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas en los docentes rurales y en los estudiantes campesinos. Con un nivel ontológico de perspectiva comprensiva y una base interpretativa, con eje en el interaccionismo simbólico y en la construcción social de la realidad; para construir finalmente, elementos teóricos y conceptuales; para la transformación de las dinámicas comunicativas, insertadas en la educación rural.

Descriptores: Competencias Comunicativas, Dialogo, Educación Rural, Intersubjetividad, Multidimensionalidad.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito fundamental, generar reflexión y sensibilización, sobre una necesidad fuertemente sentida por la sociedad colombiana; se trata del abandono de los territorios rurales por parte de las instituciones que conforman el poder político y económico. Lo que se refleja en muchos aspectos que se podrían resumir en dos fenómenos, que desde hace ya bastante tiempo llevan la desesperanza y la desilusión al campo; la violencia y de la pobreza.

En este sentido, la educación que debería ser un mecanismo que ayudara a las comunidades campesinas a salir de la opresión en la que están inmersas, ante la irrupción de todo tipo de formas de violencia y explotación; no lo hace, porque sus propósitos y sus objetivos están totalmente alejados y son ajenos a las necesidades e intereses del campo. Por lo tanto, se hace necesario generar elementos de reflexión que conlleven a la transformación de la educación rural, y que acerquen la escuela a la realidad campesina. De tal forma que se pueda generar una interacción dialógica y solidaria entre los conocimientos y dinámicas de la escuela formal; con los saberes y las dinámicas socio-culturales de la ruralidad.

Para esto, la escuela rural debe hacer gala de la autonomía educativa, que le concede el paradigma de desarrollo territorial; e insertar modelos y métodos dialógicos, que despierten el interés, la iniciativa y la participación de los estudiantes y de las comunidades campesinas en la educación formal; para que sean ellos mismos, desde su cultura y su concepción del mundo; el eje sobre el que construir estructuras curriculares flexibles; y procesos pedagógico-didácticos, acordes con sus dinámicas y sus intereses.

Esta investigación propone una búsqueda en los fundamentos teóricos de la comunicación y de las competencias comunicativas, para poder encontrar caminos que permitan desarrollar las capacidades dialógicas, cooperativas y solidarias en los actores del proceso educativo; de tal manera que sea posible generar un conocimiento que repercuta en una visión del campo, como escenario de posibilidades de desarrollo

equitativo, equilibrado y sostenible.

Sistematizándose este proceso en un informe conformado por seis capítulos: El Capítulo I, denominado “Hacia el trasfondo de un problema con múltiples aristas”, en el cual se plantea la situación problemática, que tiene como eje las prácticas comunicativas entre los actores del proceso educativo de la ruralidad; las cuales, según se encontró, están enmarcadas por dinámicas verticales y unidireccionales; donde el docente a través de su monólogo aislado de la realidad campesina, instaura un mecanismo de alienación que pretende extraer de la conciencia del estudiante campesino, el valor y la importancia de su esencia social y cultural, adherida a la comunidad y a la tierra como fuentes de construcción sociocultural, de sostenimiento y de desarrollo.

Y donde el estudiante, es un actor pasivo y silencioso, que no tiene la posibilidad de desarrollar herramientas sociales y comunicativas, para salvar el abismo que separa sus códigos lingüísticos, de los de la educación formal; y que lo lleva casi siempre a abandonar su proceso educativo. También se formulan los interrogantes y los objetivos de investigación; que buscan respuestas sobre el papel que juegan las competencias comunicativas, en los diseños pedagógicos y curriculares de escuela rural. Y finalmente se justifica la investigación, desde las diferentes dimensiones que conforman una propuesta teórica.

El Capítulo II, o construcción teórica del objeto de estudio, comprende la fundamentación teórica, conformada por los antecedentes, las teorías que sustentan la investigación y los constructos teóricos. Los antecedentes fueron seleccionados de acuerdo a su relación simbiótica con los propósitos de la investigación. Desde los marcos internacional, nacional y local, se revisaron diversas propuestas investigativas, que tienen como protagonistas a las competencias comunicativas, como búsqueda de una actuación comunicativa ideal en contextos socio-culturales y en escenarios determinados históricamente; y a la educación rural como escenario real que inserta mecanismos de formación ajenos a la realidad campesina; pero también como escenario ideal, para la construcción de pertinencia y contextualización de los contenidos educativos formales.

En cuanto a las teorías que sustentan la investigación, se desarrollaron las teorías de la comunicación y la teoría de la construcción social de la realidad, de Berger y Luckman (2000). Las teorías de la comunicación, permiten un acercamiento al conocimiento teórico y conceptual de este fenómeno humano, como medio simbólico y significativo; desde una concepción cooperativa y dialógica, para la construcción de conciencia y cultura. En este sentido se toman las teorías comunicativas que surgen de la teoría crítica de la sociedad; como “la teoría de la acción comunicativa” de Habermas (2001) y “la teoría de la acción dialógica” de Freire (1973). En cuanto a la teoría de la construcción de la realidad de Berger y Luckman (Ob. cit), está referida igualmente a la comunicación como constructora de la conciencia individual y social; y en ella se develan los mecanismos que hacen posible la construcción de conocimiento de perspectiva social, con base en la comunicación intersubjetiva.

Como constructos teóricos se desarrollaron las competencias comunicativas, las competencias lingüísticas y la educación rural. Esto con el objetivo de extraer los fundamentos teóricos y conceptuales que permitan comprender la situación de la educación rural; y a la vez visualizar caminos de transformación hacia escenarios dialógicos de la educación; mediante la transformación de las dinámicas pedagógicas funcionales y estructurales, hacia concepciones comunicativas, socioculturales y pragmáticas del aprendizaje.

El capítulo III, se expone la metodología utilizada, referida al diseño de la investigación. Los referentes onto-epistemológicos del método; ligados a la investigación cualitativa y al paradigma interpretativo, con base metodológica en el interaccionismo simbólico; que pretenden la comprensión, a través de un proceso interpretativo-comparativo de los significados que subyacen en la realidad estudiada. También se encuentra el contexto de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la recolección de datos, los procesos de validez, confiabilidad, y los mecanismos de análisis de la teoría fundamentada.

En el capítulo IV, se encuentra el análisis de los datos, los cuales dieron origen a una serie de categorías, que aparte de explicar la realidad educativa de la

ruralidad, son un medio de reflexión y sensibilización sobre los ideales educativos que persigue la presente tesis para el campo colombiano. Esto a partir de una revolución comunicativa, que debe comenzar con la inserción de las competencias comunicativas como condición previa y estructural; para que la escuela se convierta en posibilidad de encuentro de conciencias; y para la construcción de un campo libre, empoderado y emancipado.

El capítulo V, se trata de la propuesta teórica, o tesis de la investigación, la cual está relacionada con la búsqueda y el encuentro con los fundamentos teóricos que propone la comunicación, para la transformación social y educativa; esto en base a las propuestas filosóficas de Habermas y Freire; que pretenden la revolución comunicativa, para la construcción de una sociedad globalizada o globalizante, sobre el acuerdo que surge de la cooperación y el dialogo. Igualmente, los fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias comunicativas, permitirán crear mecanismos de transformación educativa, sobre el desarrollo previo y estructural de las capacidades comunicativas de estudiantes y docentes, y poder así construir las condiciones ideales para el surgimiento del dialogo pedagógico en la escuela rural.

El capítulo VI, representa los productos que el estudio deja en la conciencia del investigador, y que pretenden ser semilla de procesos más profundos, que aboguen por devolverle la dignidad y la esperanza al campo colombiano; tan olvidado y golpeado por quienes deberían cuidarlo y protegerlo. Estas reflexiones finales extraen lo que se considera más importante en cuanto a ser punto de apoyo para comprender el porqué de este proceso de investigación; y lo convierten en un para que, a lo que solo el tiempo dará respuesta.

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación aspira a la construcción de una teoría enmarcada en los procesos de comunicación de la escuela rural y en los fundamentos epistemológicos de las competencias comunicativas; para poder generar elementos de reflexión que conlleven a pensar una transformación de la educación rural. En búsqueda de una educación por competencias, como verdadera capacidad de realización en los contextos rurales; y para la construcción de un conocimiento significativo y la apertura en el campo desde la escuela, de una

conciencia solidaria y participativa, que les permita a las comunidades campesinas, ser generadoras de su propio desarrollo.

## **CAPÍTULO I**

### **HACIA EL TRASFONDO DE UN PROBLEMA CON MÚLTIPLES ARISTAS**

No hay enigmas. Si un problema puede  
Plantearse, también puede resolverse  
Ludwig Wittgenstein

#### **Proximidad a la Experiencia Contextual**

La educación es el medio más importante que ha creado el ser humano para su desarrollo individual y social; y para transmitir la cultura de generación en generación; pero la educación, que había sido el faro que guiaba a la humanidad en su búsqueda de comprensión del mundo, mediada por los intereses del individuo en su relación con la realidad; se transformó abruptamente con el surgimiento de la industria y su sistema de valores de mercado. Para Bourdieu y otros (1977) durante la modernidad, la educación se convirtió en el medio ideal para formar al individuo bajo las premisas alienantes de los sistemas capitalistas; es por eso que la educación, sobre todo en los países subdesarrollados, que son la base del material de trabajo primario de la industria globalizante; aún se enmarca en métodos tradicionales; que conllevan procesos conductistas, opresivos, unidimensionales, verticales y competitivos; y que pretenden moldear y adaptar al hombre a las ideologías del sistema político-económico global dominante.

Todo esto fue algo que redundo igualmente en la transformación de los valores sociales y culturales que concebían al ser humano como un ser libre, que decidía sobre su destino; y que era guiado por la familia, por la comunidad y por la luz de la espiritualidad. Según Enguita (1992) la educación se convirtió en la base ideológica de la sociedad moderna y de su búsqueda egoísta e individualista del

desarrollo humano; remplazando en gran medida a la familia y a la iglesia en el papel de formación del individuo. Si la educación ha tomado una vía equivocada por atender a los intereses particulares de la sociedad capitalista, es ella también la que debe y puede generar posibilidades de cambio.

El desafío es grande, ya que de la educación que se conciba y se construya para el hoy y para el mañana, depende que se pueda edificar un mundo justo y sostenible; donde el ser humano pueda dejar atrás su egoísmo y su individualismo; y proyecte nuevamente su conciencia social y natural, para salvar y mantener la vida del planeta.

Porque a pesar de todo, el ser humano es consiente que la educación representa un papel fundamental en su desarrollo; que es un factor estratégico para el progreso; y para dar respuesta a los cambios sociales y culturales originados por la ciencia, por la tecnología, por la economía, por la política, entre otros muchos aspectos; y para afrontar fenómenos como el caos y la incertidumbre, generados por la crisis de lo suprefluo-económico de estos tiempos que estamos viviendo. Todas las reflexiones sobre la educación deben coincidir en encontrar las vías del equilibrio; y solo mediante una profunda transformación, podrá la educación convertirse nuevamente en un verdadero faro para el futuro.

En este sentido, la sociedad actual está asistiendo a un nuevo paradigma educativo, al que Barrón (2006) citado por Coll (2013) llama, “La nueva ecología del aprendizaje”. Esta nueva forma de ver la enseñanza, surge de la confluencia de los dos paradigmas postindustriales más importantes; el paradigma de las sociedades de la información y el paradigma de las sociedades del conocimiento; y está ligada a la realidad social y cultural que marca la globalización con todo su andamiaje y desarrollo tecnológico y científico.

La idea principal de la nueva ecología del aprendizaje, es adaptar la educación a las necesidades y a las dinámicas sociales y culturales contemporáneas; ligadas sobre todo al sistema económico; y dentro de él, al desarrollo de los sistemas de producción y consumo. Esta tendencia posmoderna de la educación, también está conectada a la búsqueda de igualdad, equidad, justicia social y sostenibilidad de los

recursos naturales; todo esto a partir del llamado, “Desarrollo Humano por Competencias”.

El desarrollo educativo por competencias, intenta reformar el modelo tradicional-conductista, en el que se ha sumergido la educación desde hace mucho tiempo; a cambio, pretende desarrollar mediante metodologías constructivistas, un modelo centrado en la autonomía y la iniciativa del individuo para el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, es el mismo sujeto el que desarrolla su capacidad de aprender; de acuerdo con sus intereses y necesidades; pero también de acuerdo a los nuevos medios y a las múltiples exigencias de las dinámicas actuales.

Históricamente el concepto de competencias nace para la modernidad en los estudios de la lingüística hechos por Chomsky (1965); y se refiere a las capacidades innatas que tiene el ser humano para hacer uso y para desarrollar el lenguaje. En los años 70s del siglo XX, Bunk (1994) introduce el término “competencia” en el sistema educativo; y habla de la competencia como habilidad humana que debe potenciarse. En los años 80s, el desarrollo educativo por competencias, se conecta con la búsqueda de competitividad en el mundo laboral; y en los 90s, se consolida el enfoque por competencias en la educación, desde la formación del talento humano para el trabajo; y desde la búsqueda de equidad e igualdad en un mundo globalizado, política y económicamente.

Gracias a la evolución que ha tenido el concepto de competencia, actualmente existen dos nociones: una, de concepción individualista-generativista, que la propone precisamente como capacidad innata; ósea, que el hombre nace con ellas y durante su desarrollo estas competencias se van desenvolviendo; como en Chomsky y en Piaget. La otra noción, es de concepción sociocultural, y la entiende como las capacidades que desarrolla el ser humano, para realizarse en un contexto determinado; o sea que surge de las necesidades e intereses del individuo en su interacción con la realidad; lo que se evidencia en autores como Vygotsky y Rubinstein. Esta concepción también está más cercana a Latinoamérica con Tobón y De Zubiria.

En su orden, los modelos educativos que han tomado como base el desarrollo por competencias, también tienen dos vertientes diferentes; las que buscan responder

a las necesidades actuales, que imponen las ideologías neoliberales, ligadas al desarrollo económico, a la globalización, a las nuevas tecnologías, a lo informacional y lo comunicacional-digital, entre otros aspectos; que para De Zubiria (2015) “ubican la competencia en una dimensión instrumentalista, y pragmática, centrada en la productividad y asociada al rendimiento económico” (p. 18); y con base en el concepto de competitividad, imponen una lucha de poderes entre los hombres por el bienestar.

De otro lado están las nociones de competencias que buscan un desarrollo complejo, integral y multidimensional del pensamiento humano; aunque su construcción ha sido sobre todo de carácter teórico. Para Tobón (2005) desde el paradigma sistémico-complejo y desde un enfoque de valores humanos; la formación basada en competencias está relacionada con el cooperativismo y con la solidaridad, para hacer frente a la incertidumbre de un mundo globalizado y en continuo cambio; y para De Zubiria (Ob. cit) desde el paradigma histórico-cultural y desde un enfoque del desarrollo humano integral, la formación por competencias, se integra con la pedagogía dialogante; y desde allí se busca el desarrollo de las dimensiones cognitiva, social, emocional, ética y estética del hombre.

De esta forma, se accede a un pensamiento diferente para la educación; un pensamiento holístico, complejo y multidimensional; basado en la construcción de procesos educativos dialógicos y responsables con el equilibrio del mundo; que puede ser el camino que con urgencia se está buscando, para poder afrontar los grandes problemas actuales; ligados a la pérdida de valores humanos, a la desigualdad social; y al acelerado deterioro del medio ambiente.

La educación formal busca el desarrollo de competencias académicas básicas; para formar al estudiante, con los conceptos y las capacidades cognitivas esenciales, que requieren las dinámicas y los ritmos de vida actuales; así como el desarrollo de las habilidades sociales, de las habilidades para comunicarse, de la autonomía, del sentido crítico, de la participación, entre otros aspectos; que intentan configurar al individuo para que se inserte adecuadamente en un mundo politizado y economizado; globalizado e interconectado digitalmente.

Las competencias académicas básicas que se desarrollan durante el proceso escolar, están estandarizadas en casi todos los sistemas educativos del mundo en cuatro grandes núcleos que son: las competencias lingüísticas o comunicativas, las competencias matemáticas, las competencias científicas y las competencias ciudadanas. Según el documento Deseco (Definición y selección de competencias), elaborado por la Oede (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) (2000), las competencias básicas están inmersas dentro tres grandes categorías, las cuales definen los principales requerimientos para desenvolverse en el mundo contemporáneo.

Estas categorías para el ministerio de educación de Argentina, citado por Rodríguez (2015) son: “poder usar un amplio rango de herramientas para poder interactuar en diferentes ámbitos. Poder comunicarse con otros y en grupos heterogéneos. Y actuar de manera autónoma y tomar responsabilidades para manejar sus vidas” (p. 102). Igualmente, para Aretio (2012) las sociedades del conocimiento exigen tres competencias concretas y fundamentales; las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender a aprender.

De esta forma, se concibe a las competencias comunicativas, como un elemento clave y uno de los ejes fundamentales de desarrollo de la sociedad actual; y es de acuerdo con este criterio, que surgió en las décadas de los años 90s del siglo XX, un nuevo enfoque educativo, que se centra en la comunicación abierta, reflexiva y crítica de los actores del proceso educativo; y en la determinación histórica y socio-cultural de los contenidos de aprendizaje. Esta nueva orientación es llamada, “el enfoque comunicativo de la educación”; y busca el desarrollo comunicativo contextualizado, sostenible e integral de los territorios y de las comunidades.

El principal objetivo del enfoque comunicativo, es desarrollar las habilidades y las competencias del individuo, para escuchar, comprender y comunicar sus ideas, aprendizajes o conocimientos; de manera eficaz y asertiva; en situaciones determinadas social, cultural e históricamente. En este sentido, una de las competencias más importantes que intenta desarrollar la nueva ecología del aprendizaje, es la competencia comunicativa; debido a que es un factor determinante

que le permite al individuo conectarse mejor con sus capacidades para la construcción de conocimiento; así como moverse de forma más amplia y segura en los diversos ámbitos de la sociedad actual.

El concepto de “competencia comunicativa” surge de la búsqueda iniciada por Hymes (1972) para transformar y a la vez complementar las ideas de Chomsky (Ob. cit) sobre el desarrollo de la competencia lingüística como despliegue innato o natural. Al respecto, Hymes ve la necesidad de desarrollar una competencia más amplia y compleja; una competencia que involucrara los componentes sociales y culturales; y ubicara al sujeto contextual e históricamente; de tal manera que se pudiera concebir una capacidad humana para comunicarse de forma integral y compleja; y poder establecer una relación más eficaz con el aprendizaje de la realidad que le envuelve; y con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se puede decir que las competencias comunicativas están relacionadas principalmente con la capacidad que tiene el ser humano, para producir y asimilar mensajes; y con el asertividad para comunicar, expresar, escuchar e interpretar ideas; ya sea de manera verbal o no verbal, en contextos sociales y culturales determinados; pero a la vez diversos y variables. Un desarrollo integral y progresivo de la competencia comunicativa en la escuela; le da la posibilidad a docentes y estudiantes, de desarrollar la comunicación asertiva, para construir conocimiento académico significativo; desde el interés de los contextos y de las comunidades; y desde la iniciativa de los estudiantes. Además de desarrollar habilidades para hacer uso consciente y efectivo de los diversos elementos que intervienen en el proceso comunicativo; cuyo principal objetivo es la comprensión y la construcción de significados.

Esto exige ser consciente y conocedor de los diferentes códigos lingüísticos y de los diversos tipos de interacción verbal y no verbal que se dan en los contextos escolares; además de los diversos estilos y lenguajes que se emplean en la literatura y en la oralidad; y de la capacidad comunicativa-expresiva que tiene el ser humano. De acuerdo con las dinámicas de las sociedades del conocimiento, implica desarrollar habilidades para la búsqueda; el procesamiento de la información; y la interacción en

ambientes virtuales y digitales. Siendo así, la competencia comunicativa es un enfoque integral de las capacidades humanas para la interacción social, que permite acceder a un conocimiento del mundo, más complejo y significativo; por qué parte de la actuación motivada y voluntaria de la conciencia.

Según las últimas tendencias en investigación sobre comunicación y educación, la competencia comunicativa es una de las que más incide en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que introduce un mayor dinamismo participativo; además, despierta y activa el interés y la motivación de los estudiantes. Para García (2012) la Unesco reconocía en el año 2000, “anteriormente, las habilidades comunicativas habían sido consideradas solo como un aspecto del desarrollo. Ahora está claro que son su condición previa” (p. 81). En este sentido, se reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades y habilidades comunicativas, como eje para la construcción de los procesos educativos que requieren los tiempos contemporáneos.

Esta premisa ha tomado gran relevancia, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa, contribuye sobremedida en la construcción de procesos educativos cooperativos, dialógicos y significativos. Entendiendo a Reyzábal (2012) las competencias, “todas aparecen fuertemente relacionadas con las imprescindibles competencias comunicativa y lingüística, esenciales para la convivencia en grupos heterogéneos, la organización de la propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia” (p. 65); esto es así, por que el proceso educativo, es un proceso esencialmente comunicativo.

Por eso, una educación transformada, o una educación para el mundo de hoy, tiene que pasar necesariamente por consolidar una comunicación activa, participativa, democrática y dialógica; desde un carácter multidimensional y complejo. Porque la comunicación es el medio que permite que los contenidos educativos sean estructurados en la subjetividad de la conciencia y viajen en el espacio intersubjetivo y sean materia y acto formativo. El acto comunicativo como lo proponen Berger y Luckmann (2000) es el que hace posible la relación intersubjetiva que construye los significados, y es el que permite la construcción simbólica y cultural, que estructura

la conciencia individual y social.

La competencia comunicativa estimula la iniciativa, la participación y el interés de estudiantes y docentes por construir ambientes escolares, democráticos, participativos; y con altos grados de motivación y de iniciativa. Capacita para hablar, escribir y expresarse de manera sensible y argumentada en los diferentes sistemas semióticos que maneja un contexto o una cultura; y también posibilitan la participación en diversidad de comunidades de aprendizaje; propician el intercambio de saberes, avivan el deseo de indagar y aprender; y promueven capacidades cognitivas para interpretar y representar el mundo; y relacionarse con los otros.

Para García (Ob. cit) si se quiere promover un pensamiento desde la escuela para la acción transformadora; se requiere más que un simple adiestramiento lecto-escritor; lo que se necesita es una formación en competencias comunicativas, como factor inicial y estructural; de tal manera que también sea posible construir la integralidad y la multidimensionalidad educativa que propone el pensamiento complejo.

Si estudiantes y docentes desarrollan su capacidad comunicativa multidimensional, van a poder expresarse con seguridad y con confianza; van a ser actores educativos que participan y se involucran en la toma de decisiones con responsabilidad y con solidaridad. En este sentido, va a ser posible construir un proceso educativo verdaderamente significativo; tanto desde la conexión simbiótica de los conocimientos, como desde la motivación y el interés de los sujetos.

La competencia comunicativa, debe convertirse en eje del proceso educativo; para que represente una apertura en la escuela, a posiciones formativas más profundas; que conecte a los docentes, sus saberes y sus contenidos educativos; con los estudiantes, sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. Esto mediante la concepción de un escenario educativo discursivo, participativo, democrático y dialógico; que proyecte la comunicación escolar al logro de una funcionalidad y una actuación satisfactorias de docentes y estudiantes; y que se constituya en un flujo amplificador y mucho más integrador de los procesos y de los contenidos de aprendizaje.

Todo lo anterior está referido a la educación, desde una concepción general y globalizante. Educación que es estructurada desde instituciones internacionales, para la formación de los estudiantes, en las sociedades capitalistas posmodernas. Se hizo necesaria esta descripción teórico-conceptual, debido a que la educación rural en Colombia, que es el eje principal de esta tesis, tiene sus raíces teóricas y metodológicas en la educación formal de carácter académico que se ha diseñado para la sociedad colombiana en general. Según el ministerio de educación nacional colombiano; aproximadamente el 70% de las instituciones educativas rurales; imparten una educación de carácter académico, con las mismas características de la educación de las zonas urbanas.

De ahí también que la educación campesina tenga que participar, supuestamente en igualdad de condiciones, en las pruebas estandarizadas “Saber”; que diseña y aplica el Icfes (Instituto Colombia para el Fomento de la Educación Superior), con el objetivo de medir el desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes colombianos de educación básica y media, que hacen parte de la educación académica formal. En el anterior escenario evaluativo, la educación rural se caracteriza o se ha caracterizado históricamente por obtener bajos resultados, de forma generalizada e histórica; como lo reconoce el mismo Icfes en su página web.

La idea que tiene el Men (Ministerio de Educación Nacional), sobre las competencias comunicativas, es que aparte de mejorar el nivel académico de los estudiantes, permiten un mejoramiento en sus relaciones interpersonales, en la toma de decisiones adecuadas, en la solución de problemas, en el planteamiento de posturas críticas, en las actitudes adecuadas para el dialogo y la convivencia escolar y ciudadana.

Para el Cife (Centro de Investigación y Formación en Educación) de la Universidad de los Andes, en Altablero No. 40, citado por Martinez (2015) “La investigación internacional en educación ha producido evidencia de que el desarrollo del lenguaje es la variable que más consistentemente se relaciona con el éxito escolar” (p. 15). De ahí la gran importancia de una formación inicial docente orientada al desempeño idóneo en las competencias comunicativas y su conexión con

los diferentes componentes de la formación de los estudiantes; procesar, analizar, aplicar y comunicar el conocimiento en contextos determinados.

La competencia comunicativa como condición previa y estructural, puede abrir la posibilidad de construir un proceso educativo, dialógico y democrático; así como el mejoramiento de la calidad educativa; y quizás desarrollando las competencias comunicativas en docentes y estudiantes, de manera compleja e integral, se pueda acceder a la construcción de procesos educativos verdaderamente participativos.

Desde la perspectiva del desarrollo del discurso, hay que concebir un aula como escenario comunicativo, donde entran en juego significativo, todos los componentes humanos, sociales y culturales: las ideas, las posturas corporales, las actitudes, la escucha activa, las emociones, los valores, la personalidad, las formas de ver la vida, los sueños, los anhelos, los intereses. En este sentido, el ideal comunicativo para la educación, está referido a la construcción de un proceso pedagógico esencialmente dialógico, crítico y participativo; que logre despertar la motivación y la iniciativa del estudiante para acercarse al conocimiento; y la capacidad y la sensibilidad del docente para construir contenidos y procesos contextualizados y significativos.

Por eso, para que la educación colombiana pueda alcanzar los ideales contemporáneos de desarrollo relacionados con la igualdad, el respeto, la comprensión, la solidaridad; y una comunicación abierta y descentrada; como lo propone Young (1990); debe pensarse multidimensional y compleja; y debe acercar urgentemente el dialogo a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque la educación mediada por el dialogo, es una fuerza que puede transformar al mundo en un lugar para la verdadera libertad; como bien dice Kaplún (1998) citado por García (Ob. cit):

Las experiencias educativas basadas en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje asumen los retos que, a nivel reflexivo, de investigación y de acción, suponen todas las transformaciones que se necesitan. Este tipo de aprendizaje desplaza el punto de vista desde el conocer al otro de la educación tradicional al conocer con el otro a través de un diálogo de saberes científicos y ciudadanos en continua

transformación. Semejante enfoque entiende la comunicación como proceso creativo, horizontal y abierto por lo que supera la estricta relación docente-educando. Es por ello que si se quiere sostener la apuesta por una pedagogía crítica, comunitaria y dialógica habrá que estudiar las condiciones en las que se produce la mediación comunicativa dentro y fuera del aula (p. 80).

Todo lo anterior, acerca la investigación a su propósito más trascendente; relacionado con la búsqueda de pertinencia y de contextualización en la educación rural colombiana. En este sentido, se propone generar las condiciones ideales para la construcción de una educación dialógica y participativa; mediante el desarrollo de una competencia comunicativa integral; con carácter multidimensional y complejo; y como condición previa y estructural del proceso educativo.

Es por esto que se abordara el estudio de la comunicación en la escuela rural; a partir de develar la realidad sobre el desarrollo de las competencias comunicativas de docentes y estudiantes; y su incidencia en la baja calidad educativa que les ha caracterizado históricamente. De esta forma, se podrá construir el conocimiento necesario para proponer mecanismos de transformación dialógica y multidimensional de la educación rural, que acerquen la educación formal a la realidad de los territorios y de las comunidades campesinas.

Para Upegui y otros (2009) la educación básica rural, está impregnada de “metodologías tradicionales, basadas en la transcripción de contenidos, aprendizajes memorísticos, repetitivos y sin sentido para la construcción y la adquisición de nuevos conocimientos, dejando de lado el abordaje de las competencias y habilidades básicas para la vida en estos contextos” (p. 192). Es muy bajo el fortalecimiento del lenguaje oral, de la capacidad comunicativa-expresiva y de la posibilidad de propiciar procesos de pensamiento complejos, críticos y creativos; que los ayuden a afrontar la encrucijada en la que se ha convertido la vida del campo en Colombia.

Esto es así, porque los docentes de la ruralidad, al igual que pasa con la mayoría de docentes en Colombia, no son formados integralmente para el desarrollo de competencias en sus estudiantes; y mucho menos en competencias comunicativas de carácter multidimensional y complejo. Lo formación que reciben en las

universidades e instituciones para docentes; es una instrucción técnico-teórica; que convierte al proceso educativo que desarrollan en su actividad profesional; sobre todo en la ruralidad; en un fenómeno muy pobre en materia significativa; ya que se construye sobre el monologo y el dogmatismo teórico-técnico del docente; y sobre el silencio y la pasividad de los estudiantes; y en este sentido, se da la siguiente premisa teórica de D Zubiria (2014) que caracteriza a la educación colombiana.

En Colombia, en lugar de desarrollar competencias comunicativas esenciales para la vida, como leer, escribir o elaborar discursos orales coherentes, seguimos haciendo el énfasis sobre cosas tan impertinentes para los niños como las reglas gramaticales y ortográficas, que no dominan ni nuestros más grandes escritores (p. 54).

Por eso, con el objetivo de contextualizar el desarrollo de las capacidades comunicativas en el ambiente educativo de la ruralidad; se hizo un proceso inicial de indagación, a partir de la observación participante y de la conversación con docentes y estudiantes de la institución educativa “El Tagüi”; de donde se extrajo la información que genero la inquietud para la construcción de la presente tesis; lo cual se describe en los párrafos siguientes.

El modelo pedagógico utilizado por la mayoría de los docentes de la institución, es un modelo que, aunque se dice constructivista, es en realidad un modelo tradicional; de carácter unidimensional; cuyas prácticas educativas se caracterizan por la búsqueda del desarrollo de la dimensión cognitiva, a través de la memorización de información conceptual y teórica. El proceso educativo se maneja bajo el autoritarismo del docente; y dentro de una férrea disciplina, que concibe al estudiante como un ser pasivo, cuyo principal papel es el de escuchar y obedecer. Escucha y pasividad que para la mayoría de estudiantes, se convierten en indiferencia y en desinterés; y al final en abandono.

La relación pedagógica-comunicativa es predominantemente vertical y unidireccional; y no se generan espacios dialógicos y democráticos de construcción de conocimiento. Cuando los docentes participan en los diferentes escenarios del contexto educativo; como reuniones de padres de familia, reuniones de profesores, actividades extracurriculares de aprendizaje, entre otros; se percibe una gran

dificultad en su actuación discursiva; la mayoría de las veces muy temerosa y deficiente.

Es muy poco lo que los docentes se involucran y comparten con los estudiantes en las actividades extracurriculares; en las reuniones generales de padres de familia son muy tímidos e inseguros para hablar y expresarse, y en muy pocas oportunidades toman esa iniciativa; y en los encuentros o reuniones académicas con sus compañeros docentes y directivos docentes, no tienen una participación activa; y es bajo su despliegue discursivo y su sentido crítico.

Igualmente, la escucha activa es limitada y no muestran casi interés por involucrarse en procesos de transformación y de contextualización pedagógica. En los aspectos relacionados con la lectura y escritura; la mayoría no poseen o no desarrollan practicas constantes de lectura y de escritura; por lo que el acceso a procesos de actualización e investigación es limitado; lo que igualmente limita la reflexión sobre la pertinencia, la contextualización y la calidad de sus prácticas educativas.

Todo esto permite establecer, que en Colombia hay un gran vacío en la formación comunicativa de los docentes; elemento fundamental para su buen desempeño profesional; debido a que una buena comunicación incide poderosamente en la construcción de subjetividad e intersubjetividad por parte de la conciencia. La buena comunicación, la comunicación dialógica, horizontal, democrática, pone en juego todas las dimensiones humanas para la conexión con el mundo; y para el establecimiento de relaciones respetuosas y equilibradas con la realidad que le envuelve; y de la que se apropia por medio del conocimiento.

La pobre formación de los docentes en competencias para comunicarse; no solo de la ruralidad, si no del país en general; nos lo describe Martinez (Ob. cit) en cuanto a la formación en las escuelas normales; las instituciones que más contribuyen en la formación de docentes de básica primaria en el país, tanto de zonas rurales como de urbanas:

Es claro, que los docentes en formación de la Escuela Normal Superior, desarrollan un proceso de formación, marcado por una perspectiva tradicional que hace énfasis en el componente gramatical,

limitando el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Al llegar al Programa de Formación Complementaria, el proceso de enseñanza se orienta casi exclusivamente hacia la pedagogía y la didáctica, descuidando aún más la parte de las habilidades comunicativas (p. 87).

Esta pobre formación en competencias comunicativas, no es una situación exclusiva de las Escuelas Normales; también en las facultades de educación superior, encargadas de la formación de los docentes profesionales, pasa algo parecido. De esto podemos entender, que existe una falta de comprensión por parte de las universidades, sobre las necesidades y las dinámicas educativas actuales; donde la gestión y la autogestión de la información a través de la comunicación, es un requisito previo de adaptación educativa y de construcción de conocimiento.

Y si se tiene en cuenta que el sistema educativo colombiano, admite a cualquier profesional para ejercer la docencia básica y media; el problema se amplía aún más; ya que la mayoría de carreras profesionales no tienen ningún énfasis en el desarrollo de procesos pedagógicos; ni en competencias sociales, ni comunicativas. Para De Zubiría (Ob. cit) “Las Facultades de Educación -en general- no forman a los maestros para que aprendan a desarrollar las competencias comunicativas, éticas y cognitivas de sus estudiantes” (p. 12); es así que la falta de asertividad comunicativa por parte de los docentes, es uno de los factores que más incide para que la escuela rural no evolucione y no avance contextual y pertinentemente; y se mantenga estancada como un sistema educativo precario y de baja calidad.

Para García (Ob. cit) “Resulta paradójico que organizaciones sociales que surgieron para la generación de aprendizajes sean tan lentas aprendiendo o, en el peor de los casos, se nieguen a aprender” (p. 11). La ciencia ya descubrió y anuncio la importancia de las competencias comunicativas como base para un buen desarrollo educativo, pero la escuela aún sigue sorda a este llamado, y se empeña en desarrollar un proceso obtusamente transmisivo y superficial.

Aunque no hay una evidencia clara de los fenómenos involucrados, lo cierto es que la gran mayoría de estudiantes rurales, encuentran alguna barrera comunicativa que no les deja conectarse con el proceso académico; y al haber tanta distancia entre

sus códigos lingüísticos y los de la educación formal; lo llevan a desarrollar una aversión y un gran temor por expresarse; que al no ser atendido adecuadamente, permanece y va aumentando; terminando por menoscabar la expresividad del estudiante y relegándolo al silencio y a la falta de iniciativa y de participación.

En los aspectos comunicativos, los estudiantes del contexto estudiando, son estudiantes muy temerosos para hablar, para expresarse; con mucha desconfianza e inseguridad para comunicar ideas, actitudes, emociones, etc. Son estudiantes que casi no preguntan, poco cuestionan, no saben escuchar con atención, no desarrollan hábitos de lectura, y mucho menos de escritura; Cuando tienen que hablar o exponer ideas en público, la mayoría se dejan ganar del miedo y de la timidez, o se limita a leer, y casi siempre de forma inadecuada. Casi no desarrollan capacidad para interpretar y comprender contenidos textuales, y, por ende, tampoco les es posible desarrollar autonomía para el aprendizaje.

Desde el punto de vista académico; igualmente la mayoría de estudiantes, no manejan bien los conceptos académicos básicos; se les dificulta mucho construir procesos de comprensión; casi no son capaces de inferir causas ni consecuencias; no tiene posturas críticas hacia el proceso educativo y hacia sus contenidos; son poco participativos, y casi no tienen iniciativa académica.

Otro factor muy importante a tener en cuenta en el contexto educativo de la institución, son las familias; porque la educación se convierte para ellas en un componente extraño, lejano y separado de sus realidades. Las dinámicas de la vida campesina, sus costumbres, su cultura, sus ritmos de trabajo; son elementos que pasan desapercibidos para una educación rural modernizadora e indiferente a las necesidades y a la diversidad cultural, social y ambiental de los territorios rurales. Según Mendoza (2004):

El ingreso a la escuela sirve entonces para patentizar la distancia entre la familia y la propuesta escolar, muy poco puede hacer la familia para apoyar el proceso de aprendizaje de sus niños ante la imposibilidad de encuentro entre las orientaciones de código de padres y niños, mediado por los saberes legitimados de la escuela (p. 176).

Se puede decir entonces, que el estudiante de la comunidad estudiada; y el

estudiante rural en su generalidad; se queda solo y sin las herramientas necesarias, ni comunicativas, ni conceptuales; afrontando un proceso educativo que le impide ser; y que no le da oportunidad de encontrar referentes en su propia realidad. Para Arias (2017):

Carentes y olvidados, la educación rural y sus moradores gritan para ser tenidos en cuenta, para ocupar un lugar prioritario a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, buscan que estén de acuerdo con sus ritmos de vida y necesidades de desarrollo, que fortalezcan las particularidades de vida, que se escuchen sus “humildes” opiniones hasta llegar a concertar y planificar su vida en concordancia con sus conocimientos y saberes, que muchas veces pueden ser innovadores (p. 59).

La escuela rural no garantiza los aprendizajes suficientes para que los estudiantes puedan tener una formación apropiada a sus intereses y necesidades, debido a que sus métodos no se adaptan a los modos de vida, a las dinámicas y a los ritmos de los campesinos. De acuerdo con Bautista y Gonzales (2019) tampoco garantizan habilidades sociales y emocionales, que les permita despojarse de la violencia endémica que los ha marcado históricamente; y que, a la vez es otro factor, que les impide conectarse emocionalmente con la escuela.

Aunque pueden sonar duras las palabras; la educación formal representa casi que una violencia intercultural. Si bien la globalización marca la pauta en cuanto a las dinámicas y los ritmos económicos y laborales en el mundo; la diversidad cultural, la diversidad de cosmologías e imaginarios que tienen las culturas campesinas; la diversidad de conocimientos que desarrollan las comunidades rurales para adaptarse a los contextos; a los ambientes, al funcionamiento de los sistemas ecológicos; tienen mucho que ofrecer a los procesos de globalización; para enriquecerlos, para diversificarlos, para concebir otras formas de relacionarse con el otro y con la naturaleza.

Como bien dice Machado (2011) en el Informe Nacional de Desarrollo Humano, “la educación rural conlleva al fracaso del mundo rural” (p. 8). Los territorios rurales están inmersos en una profunda crisis, que tiene múltiples aristas; pero que todas confluyen en un fenómeno especial, al que Arias (Ob. cit) ha llamado,

“la invisibilización del sector rural y de sus habitantes” (p. 56). La historia de la ruralidad siempre ha estado marcada por la violencia, por la pobreza, por la indiferencia y el abandono del estado; además, por la migración forzada, por los embates del neoliberalismo salvaje; y por un sistema educativo miserable. Para Zuluaga (2019) La “Colombia profunda”, como muchos la llaman y donde se concentran alrededor de 11 millones de personas (cerca del 24 % de toda la población colombiana), ha esperado mucho tiempo y aún sigue esperando por algún tipo de transformación positiva que llegue hasta sus territorios.

En Dellors (1996) “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 13). Como se dijo al inicio de la presente investigación, solo la educación puede y debe encontrar los caminos del cambio; por eso, se propone de manera muy humilde; potenciar la voz al campesino; desarrollando integralmente sus competencias comunicativas; desde un carácter multidimensional y complejo; para que se constituya en una herramienta y un medio imprescindible, no solo en la construcción de conocimiento significativo, sino también para afrontar la incertidumbre y la complejidad de la vida actual. Se trata de la capacidad de comunicarse de forma abierta, reflexiva y crítica.

A partir de las consideraciones anteriores surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo es la formación en competencias comunicativas en los docentes en básica primaria en la educación rural?

¿Cuáles elementos curriculares y extracurriculares de las competencias comunicativas se encuentran instauradas en educación rural en básica primaria?

¿Qué papel juegan las estructuras simbólicas y significativas que subyacen a los procesos de comunicación intersubjetiva, para la comprensión y la construcción de significados, dentro de un ambiente escolar rural?

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

**Objetivo General:** Generar fundamentos teóricos sobre las competencias

comunicativas en la escuela, como factor multidimensional y dialógico en la educación rural colombiana.

**Objetivos Específicos:**

1. Develar desde la mirada de los estudiantes y docentes los elementos que constituyen las competencias comunicativas en el quehacer pedagógico rural.
2. Interpretar las estructuras simbólicas y significativas que subyacen a los procesos de acción comunicativa para la construcción de conocimiento dentro del ambiente escolar rural.
3. Teorizar sobre fundamentos teóricos de las competencias comunicativas que contribuyen en la formación integral del estudiante hacia la transformación dialógica de la educación rural.

### **JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El principal interés de la presente investigación, es encontrar posibilidades diferentes de acción y actuación comunicativa en la escuela rural, que se conecten con las dinámicas, con las necesidades y con los intereses propios del campo colombiano. En este sentido, se propone el desarrollo de las competencias comunicativas integrales y con carácter multidimensional y complejo; como condición previa y estructural del proceso educativo; y en base a los fundamentos teóricos de la teoría crítica de la sociedad y de la comunicación. Esto para abrir la posibilidad de construir una educación rural participativa y dialógica; a la vez que pertinente, contextualizada y significativa.

Desde los aspectos teóricos y epistemológicos, se pretende conocer y profundizar en el fenómeno de la comunicación y su carácter emancipador, desde las teorías de la acción comunicativa y la acción dialógica; para la transformación de la comunicación en la escuela. Y desde las competencias comunicativas, hacia el encuentro con su carácter transformador; para poder lograr la reinterpretación, la deconstrucción y la reconstrucción de la comunicación en escuela rural; de tal manera

que sea posible concebir a todos los actores del proceso educativo, como sujetos de conocimiento y de discurso, que a partir de su iniciativa y de su autonomía, pueden contribuir en la construcción de procesos pedagógicos y didácticos, cooperativos y solidarios.

En lo pedagógico; concebir la posibilidad de que el desarrollo de las competencias comunicativas, desde un carácter multidimensional y complejo, se constituyan en eje de una estructura educativa integral y significativa, que permita una concepción dialógica de la educación, donde docentes y estudiantes, sean actores dinámicos, activos y participativos de los procesos pedagógicos y didácticos; de los diferentes escenarios de actuación que plantea la escuela.

En los aspectos sociales y comunitarios; dotar a los campesinos con herramientas comunicativas integrales, multidimensionales y complejas, puede convertirse en un factor de incidencia importante en el mejoramiento de la visión que tienen de sí mismos y de sus comunidades; en mejorar las relaciones comunitarias y con los actores externos; en los modos de convivencia, en la solución de conflictos, en la construcción de formas de desarrollo cooperativo y participativo; el fortalecimiento del trabajo en equipo; y en las relaciones con un mundo virtualizado y globalizado, marcado por la multiculturalidad y por un sistema económico difícil y excluyente.

Desde lo axiológico, las competencias comunicativas conllevan el desarrollo de una serie de valores, de gran importancia para la nueva visión y misión territorial del campo, tanto desde la educación como desde las visiones de desarrollo sostenible. Elementos como el dialogo, la solidaridad, la cooperación, la comprensión, la empatía, la participación, el trabajo en equipo, entre otros; van a posibilitar en los territorios rurales, construir relaciones equilibradas y horizontales; donde sea posible la unión y la preocupación constante por el otro; y por una naturaleza que requiere que una mirada respetuosa y protectora.

En lo metodológico, se trabajó dentro de la línea de investigación: El docente y la Nueva Ruralidad; que pertenece al núcleo de investigación en educación rural (NIER). El trabajo investigativo en este núcleo, requiere de un proceso interpretativo

y comprensivo que comprenda el papel tan importante de los territorios rurales en el desarrollo sostenible de la vida en el planeta. Por lo cual, se espera poder llevar a cabo una investigación transformadora, que permita concebir una mejor educación rural, y a la vez, aportar en la construcción de un mundo mejor, más equitativo y equilibrado social y naturalmente.

Este es en un momento coyuntural en la historia de la humanidad, que exige reflexión, acercamiento y comprensión entre los seres humanos; si se quiere o se pretende la posibilidad de un futuro sostenible. Por eso se debe replantear la visión unidimensional-cognitiva que ha llevado a la crisis actual; y comenzar el camino de la multidimensionalidad dialógica. La educación por competencias como construcción compleja y democrática, puede abrir las puertas a la reconstrucción del mundo rural; y le puede dar herramientas al campesino para que sea en un actor autónomo de su propio desarrollo; que valore aún más su propia cultura y sus modos de vida; que aporte al bienestar de la sociedad colombiana; y que sea un generador de equilibrio con la naturaleza.

## **CAPÍTULO II**

### **CONSTRUCCION TEORICA DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Quando hablas solo repites lo que ya sabes;  
pero cuando escuchas,  
quizás aprendas algo nuevo.  
Dalai Lama.

Los estudios y las reflexiones teóricas relacionadas en este capítulo, son las referencias básicas, para conocer los diferentes puntos de vista desde los que se han abordado las competencias comunicativas y la educación rural en Colombia y en Latinoamérica. De tal manera, fue posible encontrar una relación simbiótica que los une, que permitió la construcción de una propuesta integral, para la transformación de la educación campesina.

Las teorías son la base filosófica, sociológica y pedagógica que requirió la investigación para sustentar un acercamiento teórico al desarrollo integral de los educandos de la ruralidad colombiana. La teoría de la construcción social del conocimiento de Berger y Luckmann y las teorías comunicativas para la transformación dialógica de la sociedad, contienen los fundamentos ontológicos y epistemológicos sobre el conocimiento humano como fenómeno social y cultural; y que es construido mediante la comunicación intersubjetiva que se despliega en la interacción social.

El estado del arte lo conforman los antecedentes y los fundamentos epistemológicos que sustentan el desarrollo de una investigación; en tal sentido, para la presente investigación se plantean una serie de contextos teóricos; los cuales están constituidos por elementos que demarcan el desarrollo del objeto de estudio dentro del contexto determinado; que en este caso se trata de las competencias lingüísticas, las competencias comunicativas y la educación rural como constructo teórico. Las competencias lingüísticas y las competencias comunicativas son abordadas desde los análisis sincrónico y diacrónico que propone la lingüística funcional de Saussure; y la educación rural también se desenvuelve desde una visión histórica y desde su comprensión como fenómeno que impacta de forma permanente, pero poco significativa, en el desarrollo del campo en Colombia.

A continuación, y como un primer momento, se presentará la revisión de las referencias de la investigación; desde los planos internacional, nacional, y regional. Aunque algunas no están determinadas por pertenecer a un espacio de tiempo relativamente cercano a la presente investigación; hacen parte de las búsquedas científicas que se han realizado en los años que han corrido del nuevo milenio; que además de la importancia teórica, conceptual y metodológica que suscitan, son referentes importantes del desarrollo de la investigación social del presente siglo en Latinoamérica.

En este sentido, se puede decir que la realidad rural, en cuanto a concepción y tratamiento desde lo institucional, no ha cambiado mucho históricamente; pues se sigue manteniendo el mismo abandono por parte del estado; la violencia después del

acuerdo de paz se ha reactivado con nuevos actores; y la educación continua con sus dinámicas tradicionales, atendiendo a la modernización económica del campo; con escasos recursos, con escaso interés e inversión; y con docentes sin formación suficiente en competencias comunicativas; lo que continua determinando una baja calidad educativa y una deserción continuada.

En cuanto a la investigación en competencia comunicativas, se siguen encontrando los principales referentes teóricos en los últimos treinta años del siglo XX; los cuales se han usado y aplicado en todas las investigaciones del presente siglo para intentar transformar la concepción tradicional de la educación; aunque sin un verdadero impacto en la realidad del pensamiento de los docentes, y mucho menos en las practicas educativas de la educación oficial.

### **Estudios Previos Relacionados con la Investigación**

Núñez (2004), realizó una tesis doctoral en diversos territorios rurales del estado Táchira de Venezuela, titulada “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”. el objetivo principal: reconstruir la dinámica y tipología de los saberes de los campesinos tachirenses en distintos contextos espacio-ambientales, como acervo cultural de las comunidades rurales y base esencial para redefinir los procesos educativos en la formación de los campesinos, desde una visión antropológico-cultural y dentro del marco de la nueva ruralidad.

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, utilizando los métodos fenomenológico y hermenéutico en tres escenarios rurales, a la vez que culturales y ambientales (páramo, montaña y piedemonte) del Estado Táchira; y en tres generaciones de campesinos (ancianos, adultos y jóvenes). Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: la observación participante y los relatos de experiencia por entrevistas a profundidad y registro de inventarios. Para el análisis de los resultados se utilizó la interpretación cualitativa con enfoque hermenéutico.

Los hallazgos permitieron recrear, reconstruir y revalorizar los saberes campesinos subjetivos y objetivados en las prácticas cotidianas en los planos inter e

intergeneracional. Esto se hizo a partir de la reconstrucción de los diferentes saberes campesinos que se integran y conforman la nueva ruralidad; saberes que la investigación categorizo en: saberes salvaguardados, saberes hibridados, saberes sustituidos y saberes emergentes. Este análisis permitió precisar ocho categorías integradoras, y sus conceptos emergentes correspondientes; las cuales coadyuvaron a sentar las bases para una pedagogía de los saberes campesinos que, desde la reconstitución de los conocimientos locales, incida en la búsqueda de una educación rural con mayor pertinencia social y cultural.

La reconstrucción que hace esta investigación de los diferentes saberes campesinos, lleva a un conocimiento complejo sobre cómo están conformados cultural y socialmente estos territorios rurales, así como los diferentes saberes que estructuran las dinámicas de interacción social. Lo que se convierte en un insumo importante, de carácter epistemológico, a la vez que ontológico para la presente investigación; relacionado con el saber campesino; porque a partir del reconocimiento de este saber; es posible una idea clara de todo lo que tienen que ofrecer en materia de conocimientos las comunidades rurales, para contribuir al dialogo pedagógico, así como al encuentro con sus intereses y necesidades; y pensar cómo es posible, mediante una integración dialógica de saberes, una educación rural verdaderamente integral.

García (2008), realizó su tesis doctoral en la facultad de educación de la Universidad de Granada, España; el título de la investigación es “Competencias Comunicativas del Maestro en Formación”. El objetivo general: conocer la competencia comunicativa de los alumnos que están concluyendo sus estudios de magisterio y que de forma inminente han de abordar su labor docente en las aulas, donde su faceta comunicativa va a resultar crucial. La metodología de la investigación es mixta o cuali-cuantitativa, con un carácter emancipatorio y transformador.

La investigación hace un análisis documental o hermenéutico de las guías de aprendizaje de la carrera docente; 261 estudiantes de tercer curso de la carrera docente y 152 docentes de la carrera de docencia de la universidad. Los instrumentos

utilizados fueron dos cuestionarios, uno para los estudiantes y uno para los docentes; además de una parrilla de información para clasificar las guías de aprendizaje. El análisis de los datos se realizó mediante análisis factorial y hermenéutico.

Los resultados obtenidos de la investigación giran en dos sentidos; uno es la concepción que tienen los estudiantes de la carrera de docencia sobre sus propias competencias comunicativas; quienes consideran que al momento de comenzar su carrera universitaria tienen un nivel muy bajo; y que si bien durante el proceso o desarrollo de la carrera van mejorando los aspectos comunicacionales que hacen parte del trabajo como docentes, el nivel alcanzado al final de la carrera y con el que salen a enfrentar su labor profesional es insipiente, llegando a bajo. Esto es un indicador, primero de una baja importancia por parte de la carrera de docencia y de la educación e general por desarrollar las competencias comunicativas; y segundo, de un mal enfoque pedagógico y didáctico de su aprendizaje.

Otro aspecto es la visión de los docentes de la facultad de educación, los cuales en su mayoría consideran que trabajan la competencia comunicativa en sus procesos pedagógicos y didácticos, frente a una minoría que admiten que no las trabajan. Todos concluyen en que la realidad es que los estudiantes no desarrollan unas competencias comunicativas suficientes y mucho menos óptimas, para desenvolverse de la mejor manera en su vida profesional; lo que es considerado un aporte, desde la pragmática del desarrollo del concepto, fundamental a la presente investigación, ya que evidencia verdaderamente, y en un contexto educativo diferente, la poca preocupación del sistema educativo, por el desarrollo de la competencia comunicativa; dejando casi siempre este desarrollo en manos del desarrollo natural e innato. Lo cual es muy lamentable, debido a que el sistema educativo, podría ser un medio crucial, para el desarrollo dialógico y cooperativo, de los sistemas sociales.

Brenes (2011), realizó una investigación doctoral titulada “Desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, como parte de las Competencias Comunicativas y desde el Enfoque Comunicativo, en estudiantes del Educación Diversificada de colegios públicos de Cartago”, Costa Rica. La investigación busca

responder al cuestionamiento ¿Cómo desarrolla el o la docente, la expresión oral y la comprensión auditiva, como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes; así como su capacitación? Todo lo anterior guiado por tres variables: actividades didácticas, recursos didácticos y las técnicas evaluativas que él o la docente emplea dentro del aula.

Esta fue una investigación positivista, con un enfoque cuantitativo y una modalidad no experimental, con una dimensión temporal transversal o transaccional, pues los datos se recolectaron en un solo momento y en un tiempo único. Para recopilar la información se utilizaron fuentes documentales y entrevistas a profesionales encargados de la elaboración del Programa de Español para Educación Diversificada; tanto del Ministerio de Educación Pública como de la Universidad de Costa Rica.

La investigación encontró que los docentes no han recibido una formación en el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y de Comprensión Auditiva, a la vez que afirman desconocer el “Enfoque Comunicativo”. Por lo cual mencionan que están muy interesados en recibir capacitación que les ayude en el desarrollo de estas dos habilidades en el aula, pues son conscientes de que son muy necesarias para los y las estudiantes, y que tomándolas como hilo conductor del programa se podrían desarrollar también las otras áreas del programa; hacer más interesantes las lecciones y con ello se lograría mayor participación de los y las estudiantes; por lo que es evidente y queda demostrado la necesidad de capacitación en el enfoque comunicativo para poder desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva como habilidades fundamentales dentro de las competencias comunicativas.

Los recursos didácticos que emplean los y las docentes, se mantienen dentro del enfoque tradicional, modelo descriptivo pues básicamente es el libro de texto y una que otra práctica construida por el docente como recursos materiales. Se trabajan únicamente actividades didácticas enfocadas hacia la literatura y la gramática, y no se le da importancia a la expresión oral ni a la comprensión auditiva a la luz del enfoque

comunicativo.

De ahí la importancia de esta investigación para la actual tesis, pues hace un análisis objetivo-cuantitativo que permite conocer y reconocer la realidad educativa, desde el trabajo práctico de los docentes; en cuanto a materiales y estrategias utilizadas. Esto reafirma la concepción de Lomas (2014), sobre una realidad educativa que desconoce y es indiferente a los nuevos enfoques que la ciencia está construyendo para una educación liberadora y emancipadora, desde una comunicación abierta y dialógica.

Moya (2016), efectuó una tesis doctoral en la comunidad política de Valencia, España; su título es “Habilidades Comunicativas y Comunicación Política”. El objetivo de la investigación es presentar un enfoque ampliado del ámbito de actuación de las habilidades sociales y comunicativas. Y concretamente a través de una metodología de entrenamiento de las habilidades sociales y competencias comunicativas en el campo político. La investigación es de tipo transversal, ex post facto, con un análisis cualitativo y cuantitativo. Se realizó con 387 políticos de la región; mediante encuestas para conocer su nivel de conocimiento de las competencias comunicativas; también se utilizó la observación participante.

Según la autora, la investigación evidenció una falta de dominio de los políticos participantes de las competencias comunicativas, lo que constituye en un desempeño deficiente en su campo de desarrollo laboral y profesional. Se realizó una muestra de 387 participantes, todos políticos, a quienes se les aplicó un modelo para la formación y el desarrollo de las competencias comunicativas que duró 5 años; con resultados satisfactorios, en cuanto al mejoramiento del rendimiento profesional y de sus relaciones y comunicaciones interpersonales. La formación se hizo a través de la toma de conciencia del nivel de desarrollo que cada uno tenía de sus habilidades comunicativas; y mediante la participación responsable en los cursos para mejorar su nivel de competencias comunicativas.

Este trabajo muestra que existe una gran deficiencia en la sociedad en general, en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales y de las competencias comunicativas; lo que de alguna forma limita el desempeño comunicativo de las

personas, en su vida personal, profesional y laboral. Los políticos son individuos que, de una forma u otra, tienen un uso frecuente de sus habilidades comunicativas, lo que les debiera permitir desarrollar un poco más de forma natural esta competencia, y, aun así, se encuentran grandes falencias al respecto.

Esto da a entender; y sirve de referencia a la presente investigación, sobre la necesidad que existe, de concebir una educación que haga más énfasis en la pragmática del lenguaje y de la comunicación; y no se quede solo con revisar la estructura y la función del signo lingüístico y en diseñar espacios y tiempo de formación, para la actuación discursiva o para la socialización de solo unos cantos estudiantes. Todos los estudiantes tienen derecho a expresarse y a comunicarse en la escuela; y todos por igual, necesitan escuchar y ser escuchados. Solo así, una mayoría de los individuos de una sociedad y no una minoría como sucede actualmente, estarán en capacidad de comunicarse eficaz y asertivamente, en los diferentes contextos en los que actúen.

Además, la investigación da cuenta, de que, si se habla de niveles de desarrollo, sobre todo desde la educación, los políticos en ese sentido, reciben generalmente una educación con un nivel de calidad mucho mayor, comprado con el que pueden recibir las comunidades rurales, por lo que el desarrollo de habilidades comunicativas y de habilidades para la vida en la educación campesina, está, o debe estar, en un nivel muy precario. Solo hay que echar un vistazo a la participación y a la actuación discursiva en las escuelas rurales, para darse cuenta de esto. Lo que habla de una despreocupación del estado por ofrecer alternativas educativas de verdadera calidad, y desdice de sus supuestas buenas intenciones teóricas sobre la educación.

Gil (2017), realizó una investigación titulada, “Educación y ruralidad Los discursos, las políticas, las prácticas en los últimos treinta y cinco años”. La cual pretende analizar desde la perspectiva del derecho a la educación, la dinámica que se establece entre las orientaciones de los organismos internacionales, las políticas públicas, las leyes nacionales y las prácticas educativas en la zona rural colombiana. A partir de este referente, se buscó identificar las orientaciones de los organismos internacionales que promueven el desarrollo del derecho a la educación y entender la

articulación con las políticas públicas colombianas de educación rural, confrontándolas con las prácticas y realidades presentes en las comunidades campesinas del país.

La investigación utilizó una estrategia de investigación cualitativa, provista de una técnica de análisis documental desde un enfoque arqueológico y un marco teórico conceptual que abarca los conceptos de escuela, cuerpo, discurso, poder entre otros, desde la perspectiva de Michael Foucault y David Le Bretón.

Se buscó establecer las diferencias entre “el mundo enunciado y el mundo vivido”. De esta manera uno de los propósitos de este trabajo de investigación era conocer las dinámicas que se dan al interior de la educación rural, lo que han aportado las comunidades educativas desde sus saberes locales a la cimentación del sistema de educación rural colombiano, cuáles han sido las políticas del estado para atender sus necesidades y entender cómo se han interrelacionado las orientaciones de los organismos internacionales sobre el derecho a la educación, las políticas públicas y las prácticas en la Educación Rural.

Se tuvieron en cuenta las orientaciones promulgadas por la Organización de las Naciones Unidas y sus órganos especializados como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras, teniendo en cuenta que el efectivo cumplimiento del derecho a la educación compromete diversos aspectos de la vida como alimentación, vestido, transporte, ambientes y útiles escolares, inclusión entre otros.

De esta investigación se extraen para la presente tesis, dos conclusiones fundamentales, primero la divergencia entre lo promulgado por las leyes y los discursos y lo que se manifiesta en el mundo de la cotidianidad, en otras palabras, la contradicción presente entre “el mundo enunciado y el mundo vivido”. En segundo lugar, se puede apreciar como las prácticas educativas de las comunidades rurales trascienden a las funciones que se le asignan a la educación: cognoscitiva, iniciación al mundo del trabajo, introducción en las esferas de la sociedad y la cultura. Lo que

también se convierte en un insumo teórico importante para la presente tesis; por que evidencia la necesidad de una transformación de la educación rural, y la preocupación por parte de la ciencia de buscar alternativas viables, que penetren los intereses políticos y económicos que quieren mantener el statu quo, por sobre la incertidumbre del futuro de la ruralidad.

Ávila (2017), hizo una investigación doctoral que cubrió variados territorios rurales y lleva por título, “Aportes a la Calidad de la Educación Rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias Pedagógicas Significativas”. El objetivo general era elaborar un análisis comparativo de cuatro experiencias pedagógicas significativas en educación rural en Colombia, Brasil y México y establecer elementos constitutivos que determinan la calidad educativa, en el contexto rural; esto para proponer elementos que sirvan para enriquecer la política pública de educación en este sector.

El enfoque metodológico es el cualitativo, con un método etnográfico y una metodología comparativa. Los informantes, se trató de personajes de las comunidades rurales que tenían contacto directo con el proceso educativo; las técnicas e instrumento de recolección de información fueron; el análisis bibliográfico, la observación participante, entrevista abierta y semiestructurada e historias de vida. Para el análisis de la información se hizo un análisis hermenéutico y un análisis comparativo de las diferentes experiencias.

Los resultados de la investigación, están referidos a que se intenta ubicar y comprender la educación rural en diferentes contextos latinoamericanos, además de evidenciar el impacto de las políticas nacionales e internacionales sobre la educación en general, pero sobre todo sobre la educación rural. Lo que suscita una reflexión para la presente investigación, que permite pensar en políticas públicas de impacto real y verdadero y con pertinencia en la educación de los territorios rurales. Políticas que piensen los territorios, su complejidad y su diversidad; que piense en los docentes, sus necesidades e intereses; que piense la contextualización del conocimiento; que piense las dinámicas económicas y globalizantes actuales y su inserción en los diferentes territorios; que piense en lo ambiental y en lo ecológico. Son muchas cosas que hay que replantear; y voces como las de esta investigación

ofrecen alternativas.

El principal aporte de esta investigación; está conectado con el conocimiento profundo y complejo de la realidad rural; ¿cuáles son sus dinámicas?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus búsquedas? De esta forma se convierte en un insumo muy importante en esta tesis doctoral, para mejorar la comprensión de lo rural; pero sobre todo para entender la urgente necesidad de pensar e incorporar elementos de transformación, que permitan al campo colombiano acceder a nuevas perspectivas de desarrollo; las cuales sería posible incorporar, a partir de la construcción del dialogo pedagógico y curricular de los contextos.

La investigación titulada, “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, la escritura creativa y la expresión oral” fue realizada por Sánchez y Brito (2015). El objetivo de la investigación es estudiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, el fortalecimiento de competencias lectoras, escriturales y orales; lo mismo que examinar el impulso de procesos interpretativos, argumentativos y propositivos en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Costa, ubicada en la ciudad de Barranquilla (Colombia).

La investigación se trabajó dentro de una metodología de diseño mixto, donde se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales e incorporando procesos participativos, para que actores educativos reflexionen y asuman sus propios retos lecto-escriturales.

El problema de estudio analiza cómo perfeccionar las competencias lectoras, escriturales, y orales, y contribuir en el análisis para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación superior. Algunos resultados muestran que sólo al 32% de los estudiantes encuestados les gusta leer, de esos, el 64% leen más en la web; 97% han leído un libro completo en toda su vida. Al 68% les gusta escribir; aunque al 44% la ortografía les produce susto; y 66%, les disgusta hablar en público, por miedo e inseguridad personal.

El análisis de la investigación, tuvo en cuenta las experiencias previas en educación básica y media de los estudiantes, como insumo para determinar las causas

del pobre nivel de desarrollo de los diversos factores de las competencias comunicativas; y encontró que la mayoría de estudiantes no conocía o no comprendía el concepto de competencia comunicativa y que era muy poca la referencia que tenían con respecto al concepto, en su educación básica y media. Pareciera que las competencias comunicativas para la escuela, son algo que carece de importancia, y a lo único que le apunta verdaderamente es al adiestramiento técnico de conocimientos básicos que no impacta verdaderamente en la actuación de los estudiantes y en la realidad social y académica.

Por eso la conexión de los conocimientos con los valores, con las emociones, con la realidad y con la posibilidad de comunicarlos al mundo, pasa a un segundo o tercer plano, y se piensa o se deja, al desarrollo natural del individuo. De esta forma, esta investigación pone nuevamente en evidencia el poco interés y el desconocimiento del sistema educativo sobre las nuevas dinámicas con enfoque comunicativo, que centran el proceso en el interés, en la iniciativa y en la actuación del estudiante, de tal manera que el propósito sea la emancipación del individuo, para retomar su vida con responsabilidad, con seguridad y sensibilidad social. lo que convierte a la investigación en una referencia invaluable, que le da más validez conceptual y teórica a la actual investigación; y la llena de convicción, sobre sus objetivos, para la transformación dialógica de la educación rural.

La investigación titulada, estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo; realizado por Valencia (2015), tiene como objetivo, interpretar los estereotipos sobre ruralidad y educación rural que hacen parte de la cultura escolar en una Institución Educativa Rural del Municipio de Marinilla, por medio de un estudio de caso etnográfico, que genere reflexiones en la comunidad acerca de la dimensión sociocultural de la educación rural.

La investigación se apoya en el paradigma socio-crítico y desde este paradigma se plantea la participación y autorreflexión de los sujetos, con el fin de producir un cambio en la realidad percibida y vivida. El método utilizado fue la etnografía, con estudio de caso; con análisis documental y entrevistas a profundidad.

La investigación se sustenta en tres razones fundamentales: la primera es lo

rural como un punto álgido en la dinámica social, económica y política del país; que amerita una reflexión en la que deje de ser un adjetivo más de la educación y se convierta en el pilar que oriente políticas y prácticas educativas de cara a las transformaciones de calidad. La segunda, es la necesidad de hacer visibles los estereotipos acerca de la ruralidad que pueden llegar a determinar prácticas educativas a favor o en detrimento de la cultura rural; y finalmente, la tercera es la escasez de estudios y propuestas que hagan referencia a la educación rural, como búsqueda de transformación y de pertinencia.

En este sentido la conexión con la presente tesis, es que la perspectiva socio-cultural para la educación rural, no es, o no debe ser un agregado teórico para llenar hojas que no conducen a nada; esta visión es una necesidad y una urgencia para la educación rural; para poder rescatar todo el acervo cultural, social, que duerme en la ruralidad y que se ha dejado de lado, por privilegiar políticas educativas alienantes y con prestaciones dominadoras y controladoras; que llevan al individuo a hundirse en los placeres del consumo y de la explotación del ser y de la naturaleza.

Además, es un referente teórico importante, ya que como condición previa y estructural se necesita de un enfoque comunicativo, que le de voz y visibilidad al campesino; para proyectar el gran privilegio de ser el medio que conecta a la masa que habita en las ciudades, con la naturaleza que se va perdiendo en la memoria de la misma; y de la que ya, los únicos indicios que muchos tienen, son las imágenes proyectadas en una pantalla.

Castebianco y otros realizaron la investigación titulada, “Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio”, (2017). Esta es una investigación en didáctica realizada en un contexto educativo cuyo propósito es el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula en busca de mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

El trabajo muestra como resultado un diseño didáctico obtenido desde una reflexión profesoral realizada en la etapa diagnóstica bajo un enfoque cualitativo de

orden hermenéutico y el método de estudio de caso propuesto por Yin (1989) desarrollado en sus tres etapas: preactiva, interactiva y posactiva. De igual manera se muestran las técnicas desarrolladas bajo un sistema complejo desde la metodología investigación intervención.

El diseño didáctico se estructura bajo el modelo colaborativo, la teoría socio comunicativa y una perspectiva cultural e intercultural para responder a la necesidad del contexto educativo, desarrollado bajo la metodología de la Investigación Acción (IA) y la aplicación de una didáctica a los procesos de aprendizaje que dejan resultados y conclusiones significativas para la renovación de la praxis docente.

El trabajo presenta la experiencia investigativa de cinco docentes de la Institución Educativa Centauros del Municipio de Villavicencio (Meta) quienes han identificado desde su quehacer educativo dificultades en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria determinando la necesidad de transformar los ámbitos didácticos en el campo de las habilidades comunicativas y así fortalecer los procesos de lectura comprensiva.

De este proceso surgen muchos interrogantes que cuestionan el papel de docente y su intención de sumirse en las ideologías de la modernidad, que acercan a la humanidad al caos y a la incertidumbre. La teoría educativa actual y la investigación social, promulgan un ejercicio educativo dinámico, flexible, que debe transitar entre elementos teóricos y prácticos; nutrirse de una realidad particular, de un contexto social, económico y cultural. No podemos responder a nuestros problemas con las soluciones de otros contextos. A partir de la experiencia investigativa se identifica la ausencia de procesos adecuados de enseñanza que impiden el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

La referencia principal con la presente tesis, es teórica y conceptual; ya que se vuelve nuevamente a transitar sobre los caminos que construyen la ciencia para una educación pertinente con los contextos; y la realidad obtusa, indiferente, dogmática, de la educación; que más que de la misma educación como sistema teórico, es de los docentes, de su formación y de la concepción que desarrollan sobre la educación:

porque son ellos quienes hacen la educación a través de sus prácticas, de sus metodologías, de sus visiones. Por qué de una u otra forma los sueños de una sociedad son los sueños de sus maestros.

Rodríguez (2015), desarrolló su investigación en el municipio de Puerto Parra, Santander, Colombia, titulado “El proyecto de aula como estrategia didáctica para promover competencias científicas y comunicativas en estudiantes de grados decimo y undécimo. Caso: Colegio público rural de Puerto Parra, Santander, Colombia”. El objetivo principal es implementar un proyecto de aula sobre plantas medicinales como estrategia que incluye el uso del blog, para favorecer el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de los grados decimo y undécimo del colegio departamental “Las Montoyas” del municipio de Puerto Parra, Santander.

La metodología de la investigación está enmarcada dentro de la investigación acción participativa, del paradigma cualitativo. Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información: observación participante, diario de campo y grupo focal. Para el análisis de la información, se utilizó la triangulación de métodos rigurosos: Observación, entrevista al grupo focal y análisis de documentos.

Los hallazgos de la investigación, están relacionados con deconstruir y develar las formas tradicionales de proceder de la escuela, las cuales prolongan el modelo de escuela unidimensional, individualista y competitiva; donde el maestro es el representante de la cultura científica y académica y el portador único y legítimo del conocimiento.

Lo anterior fue confrontado con una metodología pedagógica que hizo uso de los saberes y prácticas campesinas; que son las que les permiten la adaptación y la inserción en su propio contexto cultural y social; y que son de gran relevancia en una formación integral en los niños y jóvenes de estos territorios rurales. Esto se hizo mediante estrategias didácticas que promovían el desarrollo de las competencias comunicativas y científicas integrales y multidimensionales; cuya conclusión fue que estos procesos educativos abiertos promueven un aprendizaje verdaderamente significativo y una formación para la vida.

Esta investigación de Rodríguez deja una gran enseñanza para la presente tesis, desde lo conceptual, lo pragmático y lo metodológico; y en diversos aspectos relacionados con las posibilidades de transformación de la escuela rural. Hace evidente la posibilidad de integrar los saberes de la educación formal y los saberes tradicionales campesinos en un proceso integral, complejo y multidimensional. Además, muestra como las competencias comunicativas son un medio ideal e idóneo, que hace posible un mejoramiento de los procesos de adquisición de conocimiento y de relación con la realidad; debido a que promueven el dialogo, la solidaridad y la comprensión.

### **Teorías que Sustentan la Investigación**

Los postulados teóricos deben señalar las ideas que explican el conocimiento como un constructo simbólico y significativo, que surge de lo social para construir al sujeto; y que se inserta en lo social para construir la cultura. El conocimiento es la memoria de la experiencia, y la experiencia que se vuelve memoria es la que tiene valor en el corazón de los hombres.

Por eso, con base en las teorías que sustentan esta investigación, se propone el desarrollo de la concepción pragmática y comunicativa en la escuela formal rural, que permitan un mejoramiento de las dinámicas de aprendizaje desde la propia iniciativa del estudiante; y así poder construir el acercamiento a un dialogo entre la escuela formal y el mundo de la vida de los territorios rurales. En tal medida tenemos, las teorías de la comunicación como eje para la construcción del dialogo; y la teoría de la construcción social de la realidad, desde la postura de Luckman y Berger (2000), que concibe el conocimiento como el producto de la interacción social que construye la conciencia.

### **Teorías de la Comunicación**

La comunicación es uno de los fenómenos naturales y sociales más importantes; en los animales es un mecanismo que permite la adaptación y la supervivencia; y en los seres humanos es un medio para el entendimiento social y para la construcción de conciencia y cultura. La comunicación como lenguaje

simbólico y significativo, ha sido estudiada por las ciencias positivas y por las ciencias sociales; la psicología, la biología, la historia, la medicina, la lingüística, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la política, entre otras ramas del pensamiento humano, que se han adentrado a la conquista del fenómeno de la comunicación. De esta aventura se pueden reconocer tres líneas de investigación fundamentales; la teoría social de la comunicación, la teoría cultural de la comunicación y la lingüística.

La teoría social estudia, sobre todo, la comunicación como construcción de las relaciones sociales; interacción humana, instituciones, medios de comunicación, etc. así como su impacto en los diferentes ámbitos de lo social y lo institucional. Este enfoque de los estudios comunicativos privilegia los aspectos racionales que explican la estructura, las funciones y la pragmática de la comunicación. La teoría cultural estudia las formas, las prácticas, los hábitos, las costumbres comunicativas en los diferentes grupos sociales; mediadas por los nuevos medios de comunicación; y como estos generan la hegemonía de los estados de poder y la homogenización de las culturas; esta teoría privilegia los impactos intuitivos y emocionales que ejercen los nuevos medios en las masas. La lingüística estudia el código comunicativo y sus diferentes dimensiones; su estructura, su función, su evolución, etc. Todo esto quiere decir que la comunicación es estudiada por la ciencia desde lo social, en el por qué y el para que, desde lo cultural en el cómo y desde la lingüística en él, con qué.

El inicio en los estudios sociales en comunicación, en los albores del siglo XIX, estuvieron marcados por los enfoques estructurales y funcionalistas; e intentaron explicar cómo estaba estructurada y cuál era su función en las nacientes sociedades industriales. En este sentido, el siguiente análisis diacrónico del fenómeno de la comunicación como estudio científico, surge en base al análisis histórico propuesto por Matterlart (2003).

En la antigüedad, Aristóteles es el primero que presenta una noción de la comunicación humana como capacidad en su "Retórica". El análisis de Aristóteles está basado en el poder de persuasión del discurso aunado al conocimiento. Durante la modernidad la comunicación fue estudiada siguiendo las ideas de Aristóteles; y en principio surge como una visión manipuladora de la sociedad; según Matterlart

(1987), sirvió para organizar el trabajo en las fábricas y en las relaciones económicas. Después la búsqueda estuvo orientada a convertir a la comunicación en medio masivo de persuasión y manipulación y en la generación de procesos de transformación ideológica; sobre todo relacionadas con las doctrinas de la guerra y con el surgimiento de las ideologías políticas; y las dinámicas económicas de producción y consumo.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la comunicación se relaciona principalmente con la geografía; y se basó en la concepción y diseño de conexiones físicas que potenciaran la industria del transporte. Ya Saint-Simón y Thierry (1814) proponen el acondicionamiento de un sistema de vías de comunicación para conectar los espacios urbanos. En el mismo sentido, Quesnay basándose en el sistema circulatorio humano, imagina un sistema comunicativo de conexiones viales para la circulación de personas y productos. Smith (1994) estudia en 1976 la comunicación dentro de los espacios de producción del sistema industrial. Ratzel (1897) sienta las bases de la geopolítica, y estudia la relación de control entre el estado y el territorio. Por eso a finales de siglo, surge la idea de comunicación como una necesidad social de conexión y de interdependencia.

En la primera mitad del siglo XX, pueden reconocerse tres tendencias diferentes en la investigación sobre comunicación. La tendencia funcionalista, con los nuevos medios de comunicación como su eje de reflexión; el pragmatismo, con la interacción social como el medio ideal para estudiar y comprender los procesos sociales y culturales; y la teoría crítica, que abarca todos los aspectos de la sociedad, incluida la comunicación, en una crítica dialéctica que pretendía desnudar los diversos aspectos de control y manipulación de los ejes de poder.

A inicios de siglo, comienzan las investigaciones funcionalistas sobre los medios masivos con Sighele (1901) y Tarde (1898). “La sociedad masa” y “La era de los públicos”, con el concepto de “sugestión” como la principal explicación del comportamiento de la masa. A lo cual se opone fervientemente Freud (1921) quien llama a estas formas de concebir la comunicación como “la tiranía de la sugestión”; y propone la libido, la necesidad de pertenencia, o la conexión emocional del individuo

con el grupo, como una explicación del comportamiento de las masas desde la necesidad del ser.

En los años 20s continúan los estudios funcionalistas, con eje en el impacto social de los mass media. Desde la sociología funcionalista Lasswell (1927) hace estudios muy serios sobre las ideologías políticas en los medios. “En 1937 surge la American Association for Public Opinion Research (Aapor), que crea “The Public Opinion Quarterly””, primera revista universitaria sobre las comunicaciones de masas (Mattelart, Ob. cit. p. 38). A finales de la primera mitad del siglo XX, Lazarsfeld (1948) y Merton (1948) añaden a las tres funciones principales de la comunicación de masas que habían sido tenidas en cuenta hasta ese momento; supervisión, concordancia, transmisión; una cuarta, el entretenimiento; influidos por Bertalanffy (1937), Brown (1931), y Malinowski (1944); quienes a su vez fueron fuertemente influidos por Durkheim y Kelly (1895); de quien toma Merton el postulado de la comunicación, como unidad funcional de la sociedad.

En 1948, Shannon publica una monografía titulada “la teoría matemática de la comunicación”. Por esa época se unen las teorías sistémica y funcionalista en un mismo concepto fundamental, el de función; que denota la primacía del todo sobre las partes. En Francia, Moles (1952) diseña una investigación teórica denominada, “ecología de la comunicación”, bajo el signo de la teoría matemática de Shannon y de los análisis de Norbert Wiener; donde la comunicación es la acción o participación de dos o más organismos en acciones compartidas, determinadas por los significados comunes e influidos por un contexto.

Se puede decir que, en la primera mitad del siglo XX, los estudios sobre comunicación estuvieron centrados en la idea de comunicación como trasmisión y manipulación; por lo que se puede considerar el concepto de comunicación, como un fenómeno y un proceso lineal; la comunicación “de balde” como la llamo Berló (1963); donde alguien deposita un mensaje en la mente de otra persona, quien es vista como un receptor que asimila y se adapta pasivamente a la información.

También, para Lerner (2017) citado por Beltrán (1991) “Hemos estado estudiando la comunicación como una operación lineal en la cual un determinado

remitente emplea un cierto canal para entregar un mensaje a un receptor” (p. 24). Esta es una comunicación vertical, basada en relaciones de poder, dominio y control. El concepto de comunicación como medio de persuasión y manipulación, es el que ha dominado las relaciones de poder institucional de nuestras sociedades y es el que aún hoy en día, es reproducida por la escuela tradicional en el proceso pedagógico; sobre todo, en la educación oficial latinoamericana.

Continuando para la segunda mitad del siglo XX, en 1960 se crea en Francia el Centro de estudios de las comunicaciones de masas (Cemas), en la Escuela práctica de altos estudios; fundado por iniciativa del sociólogo Georges Friedmann (1902-1978); se intenta construir un programa de investigación sobre comunicación, bajo las premisas de sociedad de masas y la globalización. Esta investigación contó con la participación de Edgar Morin y Roland Barthes, cada uno desde su enfoque de investigación. Barthes desde el estructuralismo hace grandes aportes a la semiótica; y Morin desde su propuesta de estudio de las industrias culturales, estudia la relación entre los mass media y los valores de la globalización. En la misma época se crea en Milán en 1967, un centro de investigaciones sobre comunicación, con pensadores como Umberto Eco, Paolo Fabbri, Gianfranco Bettetini y, más recientemente, Francesco Casetti; todos ellos apegados al análisis sistemático de la comunicación.

En lo que se refiere a los estudios en comunicación de corte sociológico y con su base metodológica en la interacción social; los cuales, junto con las teorías críticas son el principal sustento epistemológico de la presente tesis; comienzan también a gestarse a principios del siglo XX, con la Escuela Sociológica de Chicago. Se trató de un grupo de investigadores sociales (Burgess, Cavan, Frazier, Mead, Park, Blumer, entre otros), que vieron en la ciudad, el “laboratorio comunicativo social ideal”, (Matterlart Ob. cit. p. 25); y estudiaron la comunicación humana con base en el fenómeno de las migraciones y en los encuentros y desencuentros comunicativos que se ocasionaban en el nuevo entramado inter y multicultural de las ciudades norteamericanas; a donde llegaban personas de todo el mundo para comenzar a construir lo que más adelante Truslow (1931) llamaría, “El sueño americano”. La escuela de Chicago quería encontrar las formas de equilibrio y desequilibrio

comunicativo que se generaban en estos proclives ambientes urbanos.

Por la misma época, Dewey (1927) ve en la comunicación la causa y la solución de los problemas de identidad que ocasiona la interacción social, producto de acuerdos y desacuerdos; y Mead (1934) concibe la interacción como el eje para estudiar los fenómenos del entendimiento y la comprensión; dándole forma al “Interaccionismo Simbólico”, como método pragmático integral e ideal, con el que se podía acceder a la verdad empírica de la realidad social.

En 1933 la Fundación Payne puso en duda la teoría funcionalista-conductista de la comunicación, que veía a las masas desde un enfoque manipulador y homogenizante; y propuso factores de caracterización y diferenciación para los grupos sociales, como edad, sexo, contexto, etc. Parsons (1937) desde su sociología de la acción, propone los estudios de la comunicación a partir de la interacción social, siguiendo los aportes de Mead; y Lewin (1945) funda el centro de investigaciones de la dinámica de grupo en el Massachusetts Institute.

En 1942 surge el “colegio invisible” o la “escuela de Palo Alto”, impulsada por investigadores como Bateson, Birdwhistell, Hall, Goffman, Watzlawick, etc.; ellos proponen que la comunicación humana al ser un fenómeno social, debe ser estudiada por las ciencias sociales y oponiéndose a las concepciones funcionalistas, que tenían su base en el positivismo científico; dijeron que las teorías matemáticas, deberían quedarse en sus ámbitos abstractos. Las investigaciones cualitativas de la escuela de Palo Alto, continuaron desarrollándose hasta concebir a la comunicación como el elemento esencial para construir conciencia; así Matterlart (Ob. cit) destaca que:

Para finales del siglo XX, se consolidan los elementos de análisis comunicativo que toman a la persona, al grupo, a las relaciones intersubjetivas en la experiencia de la vida cotidiana. Estas unidades reviven elementos filosóficos de la ciencia muy importantes, como el papel del individuo en la sociedad, el hombre como cosa, la autonomía y la libertad (p. 145).

En el mismo sentido de análisis de la interacción humana, Berger y Luckmann (Ob. cit), conciben la comunicación como el principal elemento de la conciencia para

acceder y construir los significados de la realidad; proponen que la realidad es una construcción simbólica y significativa que surge por y para la acción y la interacción social; esto con base en las ideas de Schütz (1993) sobre la sociología, como el estudio de los fenómenos intersubjetivos de la cotidianidad; quien a su vez toma de Husserl (2008) su propuesta de intersubjetividad como base de la objetividad. Todo esto da paso al desarrollo de la comunicación desde la interacción socio-cultural; como capacidad humana para el dialogo y el entendimiento.

En cuanto a los aportes de la teoría crítica a los estudios de la comunicación; también en oposición al enfoque funcionalista-lineal y al impacto que este estaba generado en la manipulación y homogenización comunicativa de los constructos sociales y culturales, por parte de los nuevos medios; surge en 1938 en Alemania la escuela de Fráncfort; con pensadores como Horkheimer, Lowenthal, Adorno, Marcuse, entre otros. “Cine, radio y semanarios constituyen un sistema. Cada sector está armonizado entre sí y todos entre ellos. Para ser la voz de los estados autoritarios, y representar la pura racionalidad privada de sentido de los grandes monopolios internacionales (Horkheimer y Adorno, *Dialéctica del iluminismo* 1988) citado por (Matterlart, Ob. cit, p. 56). Ellos inauguran la teoría crítica, en un proyecto que consistió en unir a Marx y a Freud en una visión de la sociedad capitalista, que estaba fundando un ser mecánico, consumista e indiferente con vida humana y con la naturaleza.

En la segunda etapa de la escuela de Frankfurt, surge el pensamiento de Habermas; quien propone la restauración de la comunicación para liberar al individuo de laberinto deshumanizante al que lo ha llevado la razón tecnicista; y poder así construir una nueva sociedad, con base al acuerdo que puede producir el desarrollo en el individuo de la capacidad para la acción comunicativa. Para Matterlart (Ob. cit)

En Habermas, la sociología crítica debe estudiar las redes de interacción en una sociedad hecha de relaciones comunicativas, la «unión en la comunicación de sujetos opuestos». Al «actuar estratégico», es decir, la razón y la acción con miras estrechamente el «mundo social vivido», Habermas opone otros modos de acción o de relaciones con el mundo que tienen su propio criterio de validez: la acción objetiva, cognitiva que se impone decir lo verdadero, la acción

intersubjetiva que pretende la cierta moral de la acción, la acción expresiva que supone la sinceridad (p. 97).

La posición teórica de Habermas, se establece entre el sistema y el mundo social vivido; donde se ha generado un gran vacío comunicativo producto de la visión utilitaria de la sociedad moderna; construida por la formación tecnicista de la escuela, en base a los intereses del capitalismo; por lo que, para Habermas, el despliegue de la comunicación, a través de la “acción comunicativa”, devolverá la comprensión y el consenso, así como la capacidad para construir acuerdos.

Poco después, Althusser (1970) propone la acción opresiva del estado desde sus instrumentos represivos e ideológicos, dentro de los cuales están los medios de comunicación; quienes ejercen la violencia simbólica para mantener la dominación. En el mismo sentido, Bourdieu y otros (1977) conciben el habitus, como el medio en el cual se produce la interacción y la comunicación entre sujetos, y donde se reproducen permanentemente las desigualdades sociales que impone el sistema económico. La escuela juega un papel fundamental en la teoría de Bourdieu por cuanto es un contexto de habitus académico que reproduce las dinámicas y los valores de la producción industrial; así como las desigualdades de dominio en la concepción de conocimiento. Foucault (1976) en la misma línea filosófica de Althusser y Bourdieu, identifica la comunicación-poder; donde, por ejemplo, el televisor es un intruso para reorganizar el comportamiento de la familia, de acuerdo a la división e individualismo que proponen las ideologías consumistas.

En América Latina, con base en las ideas de la teoría crítica social; surge la “teoría de la dependencia”. Según Matterlart (Ob. cit) La ruptura con la sociología funcionalista de los Estados Unidos, iniciada desde comienzos de los años sesenta, se consuma definitivamente en Latinoamérica, con una generación de investigadores críticos, que incluían a Pasquali; Schmucler; Capriles; Beltran; Beltran y Fox; Freire; entre otros. Gracias a esa nueva postura teórico-crítica que se gestó en Latinoamérica, surge también un nuevo concepto de comunicación llamado, “comunicación horizontal” (Beltrán, 2007); en el cual se intenta recobrar la esencia del diálogo y de la interacción comunicativa democrática y solidaria, para concebir un nuevo orden

mundial; un orden que ubique al dialogo como el mediador por excelencia de las relaciones humanas, sociales, políticas, institucionales e interculturales; y también para poder concebir y construir una sociedad más equitativa, participativa y democrática; que redunde en el equilibrio del mundo y en la igualdad de los hombres. En este sentido, Mattelart (Ob. cit) dice.

América Latina no es sólo un lugar de una crítica radical de las teorías de la modernización aplicadas a la difusión de las innovaciones en relación con los campesinos en el marco de las tímidas reformas agrarias. A la política de planificación familiar o a la enseñanza a distancia, sino que produce también iniciativas que rompen con el modo vertical de transmisión de los «ideales» del desarrollo. Lo atestigua la obra del brasileño Paulo Freire (1921-1997), *Pedagogía de los oprimidos* [1970], que tuvo una profunda influencia en la orientación de estrategias de comunicación popular y un esplendor mundial. Esta pedagogía parte de la situación concreta en la que vive su receptor, para hacerla emerger progresivamente como fuente de conocimientos en un intercambio recíproco entre educante y educado (p. 45).

El modelo de comunicación horizontal, es la base comunicativa de la presente tesis; en él, se piensa el dialogo, como el principio motivacional de la participación. El dialogo como esencia simbólica y significativa de la cooperación y de la solidaridad humanas, es el que puede hacer posible un proceso de construcción de conocimiento, donde los participantes son concebidos como comunicadores, que participan intersubjetivamente para lograr acuerdos comunes, donde todos se sienten coparticipes de un conocimiento que es común, porque es construido por todos. En seguida el modelo de comunicación horizontal, propuesto por Beltran (Ob. cit), (Ver gráfico 1).

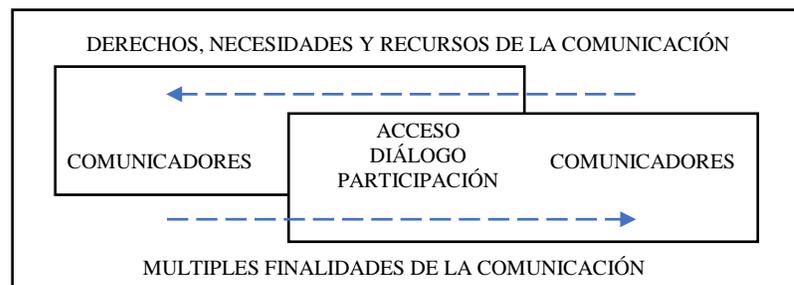


Gráfico 1 Modelo de comunicación horizontal. Fuente: Beltrán (Ob. cit).

En este mismo ámbito de la teoría de la dependencia y de la comunicación horizontal; desde la educación, Freire entra en los albores de la comunicación para la transformación de la educación; y a través de él, en todas las ideas latinoamericanas que han visto en la educación un fenómeno institucional que ha sido la principal herramienta para el control social, para la opresión, para la manipulación y para la alienación del individuo latinoamericano; mediante sus prácticas comunicativas verticales, unidireccionales, monologas, y descontextualizadas; que anegan al estudiante permanentemente en la pasividad y en la sumisión. Para la transformación de la “educación bancaria”, como él la llama; Freire (1973) propone la teoría de la “acción dialógica”. Su idea es concebir una educación para la liberación y la emancipación del ser humano, insertando el diálogo como el medio ideal para la construcción de conocimiento.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados... y la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados (p.73-75).

Hasta el momento se ha realizado la descripción diacrónica de la comunicación, desde sus diferentes ámbitos teóricos. En este sentido, los principios teóricos que rigen a la presente tesis; están ligados a los estudios sociales de la comunicación, y se acercan a lo que Mattelart (Ob. cit) propone como, “una visión de la comunicación como factor de integración de las sociedades humanas” (p. 13). Por eso se toman las propuestas de Habermas (2001) de la “Acción Comunicativa”, que pretende introducir dentro del pensamiento tecnocrático moderno, una acción comunicativa que permita la transformación social hacia horizontes comunicativos; y la propuesta teórica de Freire, de la “Acción Dialógica”; que busca la transformación de la comunicación monologa y vertical de la educación bancaria, por una comunicación dialógica y solidaria, para la construcción de conocimiento pertinente y contextualizado con las necesidades y los intereses de las comunidades.

Pero para una mejor comprensión de estos postulados, con carácter social

transformador; es preciso adentrarse en el concepto de comunicación como dispositivo de la conciencia para acceder al conocimiento de la realidad, como lo proponen Berger y Luckman (Ob. cit); a través de la interacción de símbolos y signos; y también como lo describe el “Interaccionismo simbólico”; fenómeno acuñado por Blumer (1986) quien considera que los significados son producto de la interacción social, principalmente de la comunicación.

En este sentido, lo primero que se dirá, es que la comunicación es un mecanismo natural con el que vienen equipados los seres vivos para poder sobrevivir y adaptarse a la existencia; y se refiere al intercambio de información vital entre individuos y grupos sociales. “En su sentido más amplio la noción de comunicación se confunde prácticamente con la de interacción entre organismos vivos” (Bresson, 1985) citado por (Martinez, 2012. p. 3). Por ejemplo, las abejas para alimentarse se comunican por medio de una especie de danza; donde la abeja que encuentra el alimento hace unos movimientos que contienen la información del lugar donde está la flor; esta información es interpretada por sus compañeras para ir al encuentro del sustento vital.

Esta es una comunicación que hace parte del instinto natural de la abeja, debido a que estos seres están equipados naturalmente con mecanismos que se activan para transmitir información de vital importancia; y que es decodificada por el resto de su especie. O sea, el instinto natural de comunicarse para sobrevivir y adaptarse al mundo como especie, contiene tanto la capacidad de transmitir información, como la capacidad de interpretarla.

Ahora, toda comunicación se establece a través de un lenguaje, ya sea este simple o complejo; el lenguaje es definido por Luhmann (1996) como una “supercoordinación de la coordinación de los organismos” (p. 302). Se entiende con esto, que el lenguaje es la meta-estructura abstracta para la interacción de los individuos de una misma especie; que les permite relacionarse para afrontar la complejidad de la realidad de manera conjunta. En otras palabras, el lenguaje es el gran equipamiento de la naturaleza para el viaje de la vida y para la supervivencia de las sociedades vitales, pero también para su evolución.

Por eso, aunque el ser humano también tiene la capacidad natural de transmitir información instintiva para adaptarse y sobrevivir; esa comunicación natural no ha sido tan profundamente estudiada por la ciencia, debido a que el lenguaje simbólico ha acaparado todo el interés de los investigadores; gracias a que es el que permite preservar y transmitir la memoria de los pueblos, de las sociedades y de la especie humana en general.

A este tipo de comunicación simbólica Tomasello (2008) la denomina, “infraestructura cooperativa de la comunicación humana” (p. 5). De acuerdo con esta teoría, se entiende que el surgimiento de la comunicación humana a través de signos y significados se dio gracias a la cooperación natural que caracteriza a esta especie. Durante algún momento de la evolución, la cooperación entre individuos humanos para afrontar la realidad mediante la comunicación instintiva, permitió o dio lugar al surgimiento del signo lingüístico. En principio quizás solo para nombrar las cosas y darles sentido común; y después fue estructurándose para construir ideas.

Si la idea estaba ya antes del signo lingüístico y este solo le dio el poder de ir de una mente a otra a través de la comunicación; primero con sonidos y después formas graficas; o si el signo lingüístico dio origen a las ideas; son hipótesis que aún están por resolver. Al respecto Mead (1973) dice:

El cuerpo no es un yo, como tal: sólo se convierte en persona cuando ha desarrollado un espíritu dentro del contexto de la experiencia social (...) si se presupone desde el comienzo la existencia del espíritu, como explicadora o posibilitadora del proceso social de la experiencia, entonces el origen de los espíritus y la interacción entre ellos se convierte en misterio. Pero sí, por el contrario, se considera el proceso social de la experiencia como previo a la existencia del espíritu y se explica el origen de los espíritus en términos de la interacción entre individuos dentro de ese proceso, entonces, no sólo el origen de los espíritus, sino también la interacción de estos (...) dejan de parecer misteriosos o milagrosos. El espíritu surge a través de la comunicación, por una conversación de gestos en un proceso social o contexto de experiencia –y no la comunicación a través del espíritu (p. 92).

En este sentido, el espíritu está ligado a la conciencia y la conciencia al lenguaje simbólico; por lo que el ser humano, como esencia única y particular,

diferenciada significativamente del resto de la existencia, es posible gracias al lenguaje simbólico. Para Peirce (1897) no tenemos ningún poder de pensamiento sin signos; y en Berger y Luckman (Ob. cit) el universo simbólico hace que toda la realidad sea humanamente significativa.

El lenguaje simbólico inaugura la razón y con ello la reflexión filosófica; contenidas en un cuerpo de comprensión mediada por los significados del signo lingüístico. Para Tugendhat (2009) el núcleo de la filosofía es la comprensión, este autor sostiene que el ser humano es el único capaz de comprender el mundo mediante un lenguaje que no se encuentra orientado por el instinto, sino que está orientado por convenciones lingüísticas; que se construyen en el devenir interaccional de los sujetos.

El ser humano ha transformado y complejizado tanto la comunicación simbólica y significativa, a tal punto que ha creado una realidad subjetiva e intersubjetiva, que le ha permitido desprenderse de la misma naturaleza; para habitar en un mundo de cultura que le dan sentido y significado a la realidad.

Luhmann (Ob. cit) propone que la sociedad histórica comienza con la comunicación simbólica. La cultura es la memoria social, que se convierte en objetos, imágenes, relatos, textos; la cual se transmite de generación en generación y se construye en la interacción humana; todo esto, gracias a la comunicación. Se establece entonces en la comunicación, a través de la interacción intersubjetiva, entendida esta como el intercambio de símbolos y significados culturales; una dialéctica entre un proceso evolutivo, el de la comunicación instintiva, y uno histórico-cultural, el de la comunicación simbólica y significativa.

Por eso, si bien la comunicación es un mecanismo natural que poseen los seres vivos, para transmitir y procesar información vital, referida a la adaptación, a la supervivencia y a la evolución de las especies. La comunicación simbólica humana es resultado de la evolución de su cerebro; evolución que a la vez es producto de la complejidad que ha desarrollado su fenómeno social de interrelación y cooperación; en principio para adaptarse y sobrevivir; después para construir cultura; y con ello, trascendencia y sueños. Solo la interacción social pudo haber generado la capacidad

en el hombre de crear el lenguaje simbólico para comunicarse; porque su principio y su fin es el de crear elementos que permitan la identificación de la realidad de manera común; y a través de esa identificación, la conservación y transmisión de la experiencia convirtiéndola en memoria.

En este sentido, el lenguaje simbólico humano es producto de la evolución natural que ha generado el proceso de cooperación social; no un producto del instinto natural, ya que de él no depende la supervivencia en sí, ni la adaptación a ambientes naturales; si no solo la conservación y proyección social de la experiencia. El surgimiento y evolución del lenguaje simbólico, se acerca más a condiciones sociales y culturales que a condiciones naturales. Emerge con ello una nueva realidad en el espacio tiempo de la energía universal; una realidad que aún no se puede determinar, pero que el devenir de los tiempos ira ubicando en su contexto real.

Si el lenguaje simbólico está referido a construir, preservar y transmitir la cultura; al igual que sucede en la naturaleza, donde la comunicación es un mecanismo sofisticado que evoluciona de acuerdo a las necesidades de supervivencia de las especies; el lenguaje humano es un mecanismo que evoluciona, no naturalmente, porque si desaparecen las condiciones sociales se coarta la aparición del lenguaje simbólico; si no socialmente, ya que el desarrollo de las capacidades comunicativas de un individuo, depende siempre de la calidad de comunicación que establezca con su entorno social. Para Berger y Luckman (Ob. cit) el orden social humano no hace parte de la naturaleza de las cosas y por lo tanto no puede derivarse de esta naturaleza. No hay un comunicador ideal natural, sino más bien un “comunicador ideal socio- cultural”.

El lenguaje simbólico humano se activa y se desarrolla de acuerdo a las condiciones sociales y culturales. Por lo que al contrario de lo que dice Chomsky (1965) que el desarrollo del lenguaje humano tiene unas limitaciones naturales para su desarrollo; lo que propone la presente tesis, es que el desarrollo del lenguaje simbólico humano depende de las condiciones sociales y culturales que envuelvan al individuo. Al respecto, Hymes, citado por Castaño (2006):

Hymes piensa que es imposible aceptar un hablante fuera del contexto

social; de la misma manera, critica el concepto de hablante-oyente ideal, de Chomsky y agrega lo siguiente: “Es un ser abstracto, aislado, casi un mecanismo cognitivo, sin ninguna motivación y no, excepto incidentalmente, la de una persona en un mundo social (p. 192).

Para Mead (Ob. cit) el sujeto, como sujeto de espíritu, no es posible por medio de una programación biológica, si no a través de la comunicación que establece con su entorno social. Y para Castaño (Ob. cit) a partir de sus investigaciones en sociolingüística:

No existe un sujeto hablante-oyente ideal, sino una persona que usa la lengua en un contexto concreto real que, en algunas situaciones, puede ser de dos lenguas. Dicho sujeto, hace parte de una sociedad y pertenece a un subgrupo social y cultural determinado, cuya inclusión en una clase social específica, le hace poseedor de un saber o no saber. (p. 192).

¿Y dónde se da la posibilidad de generar las condiciones para la formación del comunicante ideal de una sociedad o de una cultura? En la modernidad se determina en dos espacios específicos; en la familia y en la escuela; dentro de la comunidad, es la familia o el contexto de crianza los que se encargan de generar esas condiciones comunicativas-lingüísticas; pero en la amplitud de una gran sociedad; el planeta global, un país, una ciudad, un municipio, una institución; la que se encarga de generar esas condiciones supuestamente es la escuela.

Ahora, ¿qué diferencia hay entre el accionar formativo-comunicativo de la familia y el de la escuela? En la familia se da un proceso de interacción natural, a partir de un conocimiento implícito de la comunidad lingüística-comunicativa, que surge de la experiencia de interacción de sus miembros; mientras que en la escuela no se da ese proceso de interacción natural y tampoco se desarrolla ese conocimiento implícito; ya que la participación o la actuación comunicativa, sobre todo de los estudiantes en su gran mayoría, es muy pobre, limitada y deficiente; lo que impide una interacción natural y que desarrollen una capacidad comunicativa ideal para participar activa y cooperativamente en la construcción del conocimiento académico.

Esto sucede porque la escuela es solo un simulacro de las condiciones de actuación que se deben dar en el sistema económico-laboral. Condiciones que

requieren de obediencia, de dependencia, de capacidad de seguir ordenes e instrucciones, de pasividad comunicativa; y de un individualismo que apague su sentido cooperativo y su preocupación por el otro. La escuela trabaja sobre un conocimiento técnico-académico, que intenta transmitir al estudiante dentro de escenarios de memorización forzosa y de homogenización; en un proceso o flujo antinatural al comportamiento social cooperativo.

Según Freire (1970) “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 69). La participación y la cooperación, despiertan y permiten una conexión emocional del sujeto con la realidad que intenta aprender; y la emoción, es la que genera un lazo o una conexión con el conocimiento; que permite recordarlo más fácilmente. La mejor forma de que la escuela se convierta en un elemento que verdaderamente aporte al desarrollo de los pueblos, es concibiendo un sistema de formación, donde la comunicación se equilibre, se haga dialógica y horizontal, y despierte la cooperación natural del individuo social. Como dice Freire (Ob. cit), que el individuo pueda “aprender a decir su palabra” (p. 5); para concebirse en su identidad y en su dignidad, pero también para hacer parte activa y no pasiva, de un contexto institucional complejo y globalizante.

En este sentido, todas las corrientes epistemológicas de la comunicación, que vienen alimentadas sobre todo por la psicología de la comunicación, por la crítica sociológica, por la fenomenología filosófica y sociológica; con la comunicación intersubjetiva, el interaccionismo simbólico, la acción comunicativa, el dialogo, la comprensión, etc. Están involucrados en esta búsqueda de transformación social e institucional. Investigadores como Schutz (Ob. cit) la comunicación intersubjetiva como constructora del yo y de lo social; Buber (1977) con el encuentro intersubjetivo como encuentro de la verdad y del amor, y para quien el conocimiento verdadero solo puede alcanzarse a través del dialogo; Rogers (1969) que pone en juego para la comunicación en la educación, las potencialidades, la motivación, la iniciativa, la participación, la crítica; Fromm (1956) desde el abandono de la pasividad, para poder encontrarse el hombre consigo mismo, con su conciencia constructora de mundo;

Berger y Luckman (Ob. cit) y la Escuela de Palo Alto, donde los contenidos o mensajes pasan a un segundo plano, para darle importancia a los sujetos de la comunicación y a toda su urdimbre simbólica y significativa, que se pone en acción para la interpretación de la realidad y para su permanente reconstrucción.

Por eso, como se dijo con anterioridad; para la presente tesis se toma como trasfondo teórico, la “acción comunicativa” de Habermas, para transformar la sociedad; y que se convierte en la escuela, en la “acción dialógica”, de Freire, para transformar la educación. De esta forma, se podrá desarrollar también la comunicación como mecanismo estructural de la educación; construyendo así las condiciones ideales para el despertar de la capacidad dialógica en el contexto escolar; teniendo en cuenta que, “el principal elemento para el mantenimiento de la realidad es el dialogo. por qué recorre los elementos de las experiencias y los ubica” (Berger y Luckman, Ob. cit. p. 201). A continuación, se verá el modelo comunicativo propuesto por Habermas, para la construcción del dialogo en lo social; el cual es tomado como referencia para la construcción de la presente tesis (Ver gráfico 2).

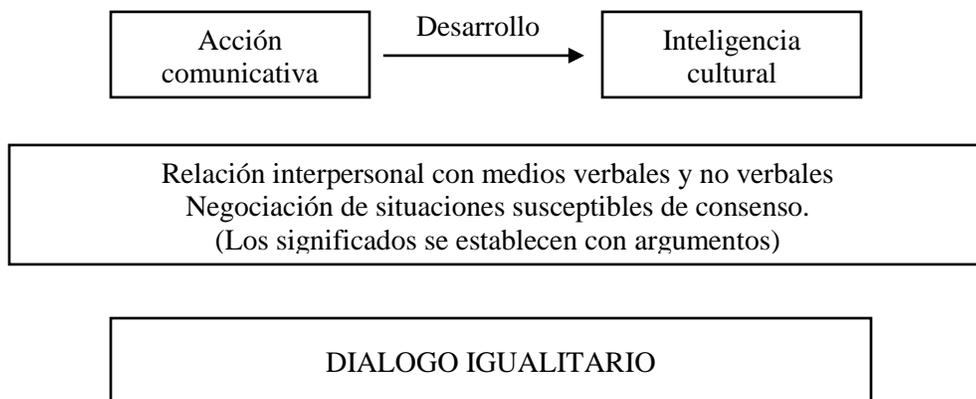


Gráfico 2 Modelo de la acción comunicativa de Habermas. Fuente: Mendoza (2010).

Este modelo de Habermas, pretende la construcción de la acción comunicativa del sujeto social, como medio para la concepción de una nueva conciencia social: orientada por el dialogo; y dirigida a derrumbar la alineación de la razón técnica; para la liberación y la emancipación de los conocimientos culturales. Este modelo se adapta para la educación a través de Freire, quien convierte a la escuela en el escenario ideal para la construcción de la conciencia comunicativa; con base en un

conocimiento que surge de la relación y la reflexión entre los hombres y el mundo de la vida. En seguida el modelo comunicativo-dialógico de Freire; (Ver gráfico 3), base para la construcción de la propuesta dialógica de la presente tesis para la educación rural, desde el desarrollo de la competencia comunicativa, con carácter multidimensional y complejo, y como condición previa y estructural.

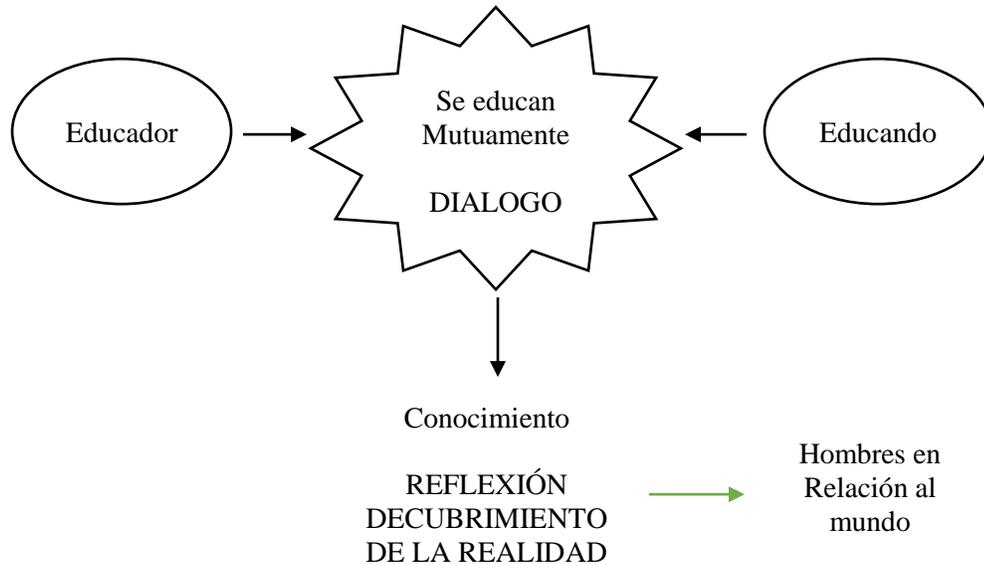


Gráfico 3. Modelo de la educación dialógica de Freire. Fuente: Idoneos (2020).

Esto trasladaría o transformaría el eje formativo de la escuela, desde el conocimiento que produce la ciencia; a una simbiosis entre el conocimiento académico y el conocimiento comunitario, a través de una comunicación democrática. Para Beltran (Ob. cit):

La convicción de que el diálogo –la conversación– está en el corazón de la verdadera comunicación humana la sostienen no sólo los educadores como Freire. Un filósofo como Buber/109 aboga con firmeza por ella. Y también lo hacen psiquiatras y psicólogos como Carl Rogers/110 y Eric Fromm/111. El diálogo hace posible un ambiente cultural favorable a la libertad y a la creatividad del tipo que el biólogo Jean Piaget/112 considera más conducente al desarrollo total de la inteligencia (p. 86).

Pero, igualmente el dialogo, está relacionado simbióticamente y se hace tangible, a través de un tipo de comunicación especial, llamada la “comunicacion

intersubjetiva”, que es en sí, el intercambio significativo de los símbolos y significados de un contexto cultural, social, institucional, etc. Entendiendo a Freire (Ob. cit) el diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen (p. 10). Otro autor como García (2014) también se acerca al concepto de intersubjetividad desde la construcción de su proceso de desarrollo teórico; y desde su complejidad:

El interaccionismo simbólico ofrece una lectura de la comunicación asociada a la capacidad interpretativa de los sujetos sociales; la sociología fenomenológica se aproxima al concepto intersubjetividad desde la lógica de construcción del sentido común entre dos individuos insertos en un mismo mundo de la vida; y por último, la Teoría de la Acción Comunicativa permite alcanzar un grado mayor de complejidad en la definición de comunicación intersubjetiva, toda vez que apunta ciertos requisitos de racionalidad (argumentación, validez, búsqueda de consensos, etc. (p. 11).

En Bautista (1991) “La comunicación intersubjetiva está referida a las objetivaciones culturales, que son creaciones colectivas, se trata de lo simbólico; sean palabras, objetos o imágenes, que atañe aspectos racionales y emocionales y su esencia es eminentemente comunicativa” (p. 324); esto quiere decir que el material del que se vale la comunicación intersubjetiva, este contenido en el “imaginario colectivo” (Morin, 1999). Objetos, imágenes, palabras, que crean y recrean el ser colectivo o comunitario y que se mueve entre conciencias para reafirmar la identidad de los pueblos; por eso para Habermas (1998):

Este mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa. De ahí que fenomenólogos como A. Schütz hablen del mundo de la vida como horizonte atemáticamente co- dado dentro del cual se mueven en común los participantes en la interacción cuando se refieren temáticamente a algo en el mundo (p. 119).

La escuela debe proceder de acuerdo con Vygotsky (2021) para quien la intersubjetividad es una condición previa para que el individuo se apropie de la cultura; y si la cultura o los significados que construyen la cultura, son a la vez el contenido de la intersubjetividad. La intersubjetividad que propone Vygotsky, es la

intersubjetividad como cultura comunicativa, o como metacomunicación social; en otras palabras, es el conocimiento intersubjetivo comunicativo; el cual es el que permite construir el conocimiento intersubjetivo cultural. Rogoff (1990) citado por Castilla (2013) también, “considera la intersubjetividad como una condición presunta o preexistente para la comunicación y el pensamiento compartido, que da origen a la apropiación individual” (p. 79). Y aunque las dos formas de intersubjetividad propuestos, pertenecen en esencia a la cultura o identidad social, la primera es condición para la segunda.

En este sentido, la intersubjetividad ya debe estar en la conciencia en forma de conocimiento comunicativo, para que esta pueda establecer la comunicación intersubjetiva, o intercambio simbólico y significativo que permite que la conciencia se reconstruya permanentemente; en un proceso que se podría comparar con el aprendizaje significativo de Ausubel (1983); ya que el reajuste entre el conocimiento nuevo y el establecido necesita de elementos simbólicos coincidentes, y solo cuando existe esa coincidencia intersubjetiva es que puede haber dialogo.

Pero ¿cómo construye la conciencia su capacidad para establecer la comunicación? Si la conciencia se construye mediante significados compartidos socialmente; la comunicación que hace parte de la conciencia como capacidad, también debe construirse con significados sociales intersubjetivos. Para Cassirer (2016) todo lo que hace parte de la conciencia es lenguaje, símbolo y significado; y según Freud (1969) La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, se dialectizan, se promueven, es la tesisura del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la “hominización” (p. 11); y contiene las exigencias últimas de la humanización. Por eso, la comunicación como capacidad de la conciencia, es subjetiva después de haber sido intersubjetiva; o sea, se hace intersubjetiva, a partir de la cooperación intuitiva natural.

El niño desde que nace comienza a apropiarse del acervo cultural, o sea, de los significados sociales. Pero los primeros significados que aprende son los referidos a la misma comunicación, o a las diferentes formas y condiciones para comunicarse. Lo que se llamara, conocimiento “meta-comunicativo” social. De acuerdo con Vigotsky

(Ob. cit) el desarrollo del lenguaje “consiste en ir interiorizando, progresivamente, un fenómeno social externo” (p. 45). Después de que el niño ha construido la capacidad mínima suficiente para establecer comunicación, entonces establece entre esta y su capacidad natural de aprendizaje, la cooperación, o relación ideal para construir conocimiento. La metacomunicación social o la intersubjetividad comunicativa, se convierte en capacidad de la conciencia para la acción social y capacidad de acción frente al mundo. Esa es la acción que describe Schutz (Ob. cit) la cual se convierte en acto a través de la reflexión; y de ahí en memoria. El acto es entonces el resultado de la acción que se hace consiente; la acción que se vuelve experiencia.

Siendo, así las cosas, el individuo antes de establecer la comunicación para construir conciencia, tiene que desarrollar su capacidad para comunicarse dentro del contexto social y cultural que le es impuesto naturalmente; o sea, la capacidad comunicativa como condición previa para construir conocimiento socio-cultural; por medio de la adquisición del lenguaje simbólico y significativo en la interacción con su familia y con su contexto de crianza. En este sentido, la escuela es un espacio-contexto, que le es impuesto al individuo culturalmente, pero no como cultura de los pueblos en su devenir histórico social, si no en el sentido de cultura académica impuesto por los entes de poder y el conocimiento científico-filosófico de la modernidad; y por su sistema de desarrollo industrial y económico.

Para que la educación se haga pertinente, contextualizada y significativa; debe construir su propia metacomunicación social-académica escolar, o, su intersubjetividad comunicativa educativo-formal; a partir de la integración entre academia y cultura del contexto. En otras palabras, tiene que desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes para establecer la comunicación intersubjetiva académica, que permita la construcción de conocimiento formal a través de la cooperación natural que identifica al ser humano. y esto lo puede lograr a través de una simbiosis, entre los códigos culturales y académicos. Para De Zubiria (2014):

La idea de intersubjetividad pone énfasis en que las construcciones colectivas de significados y los consensos derivados de estas son imprescindibles para la formación de las ideas de los sujetos sobre el

mundo. De acuerdo con los aportes fenomenológicos de Husserl y Schütz, y a las propuestas de la acción comunicativa de Habermas (p. 22).

La dificultad para que los estudiantes de la ruralidad, construyan conocimiento académico significativo en la escuela; o como se mencionó en la descripción del problema de la presente investigación; la barrera que le impide a los estudiantes conectarse con la escuela, está en que no desarrolla una capacidad comunicativa que les permita adaptarse a la cultura académica. En la escuela no se establece una metacomunicación escolar, o una intersubjetividad comunicativa escolar, en el sentido de que no existen o no se construyen significados compartidos por medio de una acción dialógica; ni con respecto a la comunicación, ni con respecto al conocimiento académico, ubicado contextualmente.

Además, para Bordoli E. (2006) citado por Castilla (Ob. cit) “El proceso de intersubjetividad pedagógica mediado por contenidos culturales / curriculares involucra a los sujetos de la relación tanto desde lo afectivo como desde lo cognitivo” (p. 81). Si; y esto es así en cualquier contexto de intersubjetividad, pero lo importante de entender es que el estudiante no desarrolla esa base simbólica y significativa escolar para el involucramiento afectivo y cognitivo en el aprendizaje. En Freire (Ob. cit):

Se define Intersubjetividad pedagógica como “encuentro entre sujetos involucrados en un proceso de construcción conjunta de la subjetividad, situados en un espacio y tiempo escolar determinado”. Toda práctica educativa está orientada por principios filosóficos y epistemológicos que producen efectos en los sujetos participantes, de allí que este modo especial de interacción que constituye la intersubjetividad pedagógica se sustente en el principio filosófico de igualdad ontológica (p. 6).

De acuerdo con la propuesta de la asociación mexicana de investigadores de la comunicación, (Amic, 2007), que presenta a la comunicación intersubjetiva como un punto de partida a ser investigado con el fin de encontrar soluciones que resuelvan conflictos o problemas existentes en la comunicación social; no se puede generar una comunicación efectiva en lo macro, sin antes saber cómo hacerla efectiva a partir del

establecimiento de elementos que permitan describirla en un nivel interpersonal.

Si la escuela quiere trabajar verdaderamente por el bienestar de la sociedad en general; porque cada individuo y cada ciudadano tenga la posibilidad de desarrollar su capacidad de acción comunicativa y dialógica. Si la escuela rural quiere convertirse en un paso que todos los estudiantes campesinos tienen, deben y quieren dar; que dota al individuo con capacidades y habilidades sociales, éticas, estéticas, espirituales, además de bases para desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas; tiene que, necesariamente, transformarse dialógicamente. Para esto hay que partir por revisar la intersubjetividad que está sucediendo actualmente en el sistema educativo; sobre todo desde un punto de vista contextualizado. Porque la intersubjetividad nos habla de comunicación, y más allá de comunicación, de diálogo; y según Kaplún (1992):

El diálogo entre educación y comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina (p. 20).

El propósito principal de la presente investigación relacionado con la comunicación; es concebir la comunicación ideal que se debe establecer en la escuela rural, para la construcción de conocimiento pertinente, contextualizado y significativo; esto se logrará, atendiendo al proceso natural y cooperativo de adquisición de conocimiento, el cual está referido al diálogo; ya que, a través de él, es que se abre la posibilidad del intercambio intersubjetivo que construye conocimiento mediante el acuerdo mutuo. El monólogo que instaura la escuela, sobre todo la escuela rural, es definido por Freire (1969) como “la negación del hombre, el cierre de la conciencia, mientras que la conciencia es apertura” (p. 56). O diálogo, o unión del yo-tu, como diría Buber (Ob. cit). En este sentido, la escuela rural construye un doble aislamiento; un aislamiento cultural, ya que niega el saber contextual campesino; y un aislamiento comunicativo, al concebir al estudiante en la pasividad y en el silencio.

Es así, que el mecanismo que debe construir la escuela rural, tiene que estar

impregnando de un proceso que involucre lo cultural académico, lo cultural comunitario y lo territorial natural. La escuela debe construir los significados o conceptos básicos sobre la comunicación escolar, y a través de ellos, podrá construir los conceptos básicos académicos; o sea, debe primero construir la intersubjetividad comunicativa para construir la intersubjetividad académica.

Para poder hacer esto, el docente tiene que identificar los aspectos comunicativos que lo unen con el estudiante; y construir un código comunicativo compartido que le permita acceder a la conciencia rural, a través del estudiante; pero también tiene que identificar los aspectos que los separan comunicativamente; es decir los referidos o relacionados con la cultura comunicativa en un contexto específico, mediado por unos intereses, que van en direcciones diferentes. Freire (Ob. cit), en su experiencia encontró que:

Los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas, provocaban su silencio y su indiferencia (p. 98).

Por medio de una caracterización profunda de un contexto y de una realidad socio-cultural, es que el docente podrá construir los conocimientos intersubjetivos relacionados con la comunicación en el proceso pedagógico; y desarrollar así en el estudiante, la capacidad para comunicarse libremente en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Castilla (Ob. cit).

El proceso de intersubjetividad pedagógica necesariamente se funda en una autoridad responsable. La autoridad pedagógica puede generar o no la posibilidad que se produzca el encuentro intersubjetivo. En este sentido, cuando la autoridad es entendida sólo deontológicamente no genera vínculo intersubjetivo, mientras que entendida como relación y sustentada en los principios filosóficos de igualdad y de responsabilidad, es posibilitadora del vínculo intersubjetivo. En este sentido, la propuesta autoridad/igualdad/responsabilidad permite generar nuevos sentidos al ejercicio de la autoridad en la institución educativa (p. 11).

Para poder tener autoridad sobre algo, primero hay que comprenderlo; y para

comprender hay que conocer; no se puede escapar a esta lógica. El docente tiene autoridad sobre su conocimiento porque lo conoce; pero no puede tener autoridad sobre el estudiante sino lo conoce; si no conoce su origen y su mundo de la vida. Por medio de un conocimiento amplio y profundo del contexto socio-cultural sobre el que trabaja, y del desarrollo de unas capacidades comunicativas complejas y multidimensionales, y un mecanismo pedagógico inicial y estructural para que el estudiante desarrolle sus capacidades comunicativas para la escuela y para la sociedad en general; es que se puede construir un proceso pedagógico dialógico, o una democracia comunicativa en la escuela; lo que quiere decir, participación, iniciativa, interés; y necesidad implícita de aprender.

El anterior proceso teórico, es la base para poder construir una propuesta comunicativa para la educación rural, que se acerque a las ideas de Freire (Ob. cit) de una comunicación para la emancipación comunicativa del estudiante; y a la idea de Habermas (2001); que los sujetos pueden mejorar su capacidad de entendimiento y comunicación a través de la acción comunicativa; en este caso, a partir del desarrollo en la escuela de las capacidades comunicativas como condición previa y como estructura para la construcción de conocimiento académico, que impacte contextualmente. Lo anterior para facilitar y lograr la inserción del sujeto campesino en el lenguaje académico de la escuela, a la vez que generar una conexión motivacional de este, con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La Construcción Social de Conocimiento en Berger y Luckman**

La importancia del acercamiento teórico que se va a realizar sobre la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (2000) radica en encontrar la relación profunda que existe entre la interacción humana y la construcción de conocimiento. El universo simbólico y significativo creado por la humanidad, es la principal herramienta de la conciencia para construir sentido y realidad; realidad que se manifiesta en la conciencia también como símbolo y significado; manifestación que solo es posible en forma de conocimiento y cultura.

Porque es precisamente allí, en el encuentro social, en la relación intersubjetiva de la comunicación simbólica, donde se construyen los acuerdos que

transforman la realidad en conocimiento significativo; y desde donde se construyen también, entendimiento y comprensión. En este sentido, el diálogo es la forma comunicativa más compleja y elaborada, que se hace posible en la intersubjetividad; y por medio del cual, el ser y la conciencia se construyen y reconstruyen permanentemente. Berger y Luckman (Ob. cit) consideran que la ruptura del dialogo representa la peor amenaza para el mantenimiento de las realidades; por que rompe con el flujo vital, con el equilibrio, con la libertad del ser.

La escuela formal tradicional, sobre todo en Latinoamérica, contiene unas dinámicas que hacen a un lado el dialogo e instauran el monologo, que para Freire (1970) es aislamiento y negación del ser y de la conciencia. Este monologo que se inserta en el aula, es el que se encarga de construir el individualismo, caballo de troya del desarrollo de la modernidad; para alimentar un sistema económico construido sobre el egoísmo y la indiferencia.

Aunque Berger y Luckman en su teoría, continúan con la escisión entre realidad y conocimiento; transforman su origen o su raíz. De la relación directa entre sujeto y objeto, se pasa a la relación sujeto, sociedad, mundo simbólico, objeto. De esta forma instauran nuevos elementos a la teoría del conocimiento, que colocan a la sociedad y a la cultura, como ejes para trascender más allá de la condición natural. El hombre solo no vale nada, la sociedad es la que lo hace y lo reconoce como igual, pero a la vez como único.

Esta forma de concebir el conocimiento, instituye la “realidad social”; como un mecanismo que corre paralelo a la realidad objetiva, concibiéndose como la realidad de conciencia; que es a la vez la que construye y determina al sujeto, “la sociedad está construida por los hombres” y “el hombre es un producto social” (Berger y Luckman, Ob. cit, p. 9). Por eso el hombre, por más que quiera determinarse a partir de su individualidad, como la principal esencia del ser; este encadenado a ser fruto social. Tendría el hombre que abandonar la evolución natural que su condición social le ha permitido, y crear nuevos caminos, donde él, en su lucha individual por sobrevivir, logra erigirse en una complejidad diferente.

Berger y Luckman (ob.cit), elaboran su estructura teórica, con base a una serie

de categorías que se relacionan de manera simbiótica: conciencia; realidad objetiva como tiempo y lugar; realidad subjetiva como símbolo y significado; identidad, rol, internalización, intención, interacción social, lenguaje, dialogo, intersubjetividad, acuerdo, conocimiento, objetivación, socialización, legitimación, habito, institucionalización, cultura, sociedad, externalización y reificación. De la conexión y del encadenamiento de estas categorías surge la realidad social y de la realidad social surge el sujeto dotado de conciencia.

La conciencia es la capacidad del individuo para interpretar y construir realidad; y es la que transforma al individuo en sujeto, “sujeto de conciencia”. La realidad objetiva para Berger y Luckman (Ob.cit) “es una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la propia volición” (p. 45). En este sentido, la condición natural de todos los fenómenos, incluyendo al sujeto; es ser realidad independiente dentro de la realidad total; o sea, realidad particular. Para Berger y Luckman (Ob.cit) “Toda conciencia es conciencia de algo”, no hay conciencia vacía, no hay conciencia de nada, ni tampoco de sí misma (p. 6); por eso, esta realidad particular que está contenida en el tiempo y el espacio, es el ente sobre el que la conciencia ejerce su acción de conocer y a la vez de reconocerse a sí misma en su particularidad.

De otro lado está la realidad subjetiva; se trata del mismo sujeto de conciencia; un constructo de símbolos y significados dentro del individuo; concebido desde lo social y para lo social; pero que tiene una relación de temporalidad con la realidad objetiva; “la temporalidad corresponde a la determinación de la conciencia por la estructura temporal de la vida cotidiana, el orden temporal” Berger y Luckman (Ob. cit, p. 6). De esta forma se reconstruyen los componentes iniciales de su teoría; la conciencia, la realidad objetiva y la realidad subjetiva; mediadas por la temporalidad. De la relación de las categorías anteriores surge la identidad; que para Berger y Luckman (Ob. cit) es:

Los presupuestos genéticos del yo se dan, claro está, al nacer, pero no sucede otro tanto con el yo tal cual se experimenta más tarde como identidad reconocible subjetiva y objetivamente. Los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en

su forma particular y culturalmente relativa (p. 68).

Se trata de una transformación interna del sujeto, determinada por la relación entre la conciencia particular con la realidad compleja, (la unión de las dos realidades, la objetiva y la subjetiva). Después de que el sujeto desarrolla su identidad, tiene que encontrar un lugar en la realidad compleja para poder desenvolverla, (a la vez que continúa desarrollándose); este lugar es llamado por ellos “el rol”. El rol es el papel que cumple el sujeto, de acuerdo a su identidad y a sus necesidades e intereses dentro de la realidad compleja.

Para Berger y Luckman (Ob. cit) “El análisis de “roles” tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos” (p. 15). El rol, también y sobre todo está determinado por la ubicación del sujeto dentro de la realidad social; porque el hombre nace ubicado en un espacio geográfico, social e histórico, que condicionan su ser y el material simbólico con el que construye su conciencia.

Cuando el sujeto descubre su rol, se da el primer nivel de internalización; debido a que la conciencia tiene que adaptarse al papel que el individuo desarrollará dentro de lo social. Por eso el rol carga al sujeto con la intención o la intencionalidad; la cual está formada por las necesidades y los intereses; estas necesidades e intereses reclaman permanentemente atención, por lo que la atención se concibe en tensión. De esta forma, surgen en el sujeto las herramientas necesarias para la construcción subjetiva e intersubjetiva de la realidad social; la identidad, el rol, y la intención, como tensión permanente, como estados de alerta.

Después de que el sujeto establece su papel o su libreto dentro lo social, la intención lo mueve a entrar en contacto permanente con otras conciencias en las múltiples realidades; lo que es llamada, la interacción social. La interacción social se da generalmente a través de la cooperación y del dialogo; y por medio del lenguaje que se desenvuelve en símbolos y significados; los cuales entran en contacto entre sí; es decir, hay conexión de conciencias para formar el acuerdo; el cual es el que

concibe los objetos del conocimiento social, es decir, el conocimiento socialmente objetivado; es ahí donde se da o se genera, la objetivación de la sociedad. Para Berger y Luckman (Ob. cit) “la sociedad es una realidad objetiva” (p. 11), debido a que el conocimiento que la determina, ha sido objetivado por el dialogo mediante el acuerdo.

Es así como el conocimiento surge envuelto en su multidimensionalidad y en su complejidad; objetivado en la realidad social. Entonces se da el segundo nivel de internalización, cuando el sujeto en su conciencia, comprende el carácter social del conocimiento; el cual es complejizado por el contacto con múltiples conciencias, que lo moldean hasta darle la forma más aceptada socialmente, para finalmente ser legitimado, o sea, reconocido como verdadero. De esta forma el conocimiento pasa a ser de uso común; lo que lo instaure dentro de lo cotidiano, dentro del hábito; para finalmente ser institucionalizado y convertido en cultura.

De esta forma se ha reconstruido el proceso de adquisición de conocimiento mediado por la interacción social, como es propuesto por Berger y Luckman (Ob. cit). La interacción social es la que permite que el sujeto construya el material simbólico y significativo que utiliza la conciencia para construir conocimiento; y por lo social es que desenvuelve el lenguaje del que se ha apropiado la conciencia, a través de la acción de comunicarse.

La cultura, como el estado mayor del conocimiento social, tiene dos caminos de comprensión por parte del sujeto, la externalización y la reificación. Por reificación Berger y Luckman (Ob. cit) explican: “La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia” (p. 17). La reificación acerca el proceso de construcción de conocimiento, a la concepción funcional, estructural y generativa; con autores como Saussure, Chomsky, Piaget, entre otros; donde el ser humano está configurado natural y fisiológicamente, con las capacidades para construir y comunicar el conocimiento; y lo social es solo un escenario para desenvolver esas capacidades y ese conocimiento. Ahora, por externalización, Berger y Luckman (Ob. cit) escriben:

Por externalización hay que entender que la sociedad es un producto de la actividad humana. La externalización recalca la importancia de concebir la sociedad como un producto humano, negando el que la sociedad esté regida por leyes “naturales” y, al mismo tiempo, el concepto de “naturaleza humana”. El ser humano debe externalizarse continuamente en actividad y, al mismo tiempo, construye su propia naturaleza en su relación con los demás. El ser humano se construye a sí mismo en relación dialéctica con la sociedad y con la naturaleza (p. 11).

En este sentido, el concepto de internalización contiene el círculo vital que utiliza la conciencia para construir sentido y realidad simbólica y significativa. El ser humano después de su nacimiento entra en la dinámica del lenguaje simbólico; este le lleva a un conocimiento de significados; después a concebir su conciencia simbólica; y de allí a una realidad simbólica que reemplaza la realidad objetiva.

¿De qué lado se encuentra la realidad? ¿La realidad soy yo, o la imagen que tengo de mí? He ahí la cuestión del ser, que inaugura la construcción social del conocimiento. Por eso en la externalización puede estar la raíz de la búsqueda que sobrepasa el individualismo de la modernidad, e instaura la cooperación y la solidaridad; es la base de la capacidad de la conciencia humana para construir la realidad y para la búsqueda de desarrollo equilibrado. La realidad, como realidad creada por el hombre, es la realidad social simbólica y significativa; que es objetivada por la conciencia mediante la interacción. En otras palabras, aunque hay una realidad externa y ajena que el ser humano debe interpretar; para poder hacerlo, y más allá de eso para poder trascenderla, el hombre construye una realidad paralela por medio del lenguaje.

Ahora, Berger y Luckman (Ob. cit.) dividen el conocimiento social y cultural en dos niveles; un nivel primario o inicial, relacionado con la familia o el contexto de crianza; y un nivel secundario, referido sobre todo a lo institucional (escuela, trabajo, etc.). En el conocimiento o socialización inicial, el hombre aprende al otro y al mundo mediante el lenguaje cotidiano, aprende a simbolizar y a significar para adaptarse y acomodarse a la realidad que le envuelve, en un proceso cooperativo y dialéctico- emocional de aprendizaje multidimensional. El yo como una entidad

reflejada hacia los semejantes, en un mundo de manifestaciones del ser.

En la socialización secundaria, el individuo ya adaptado a su contexto socio-cultural, entra en nuevos sectores de la realidad social, representados en principio por la escuela y su conocimiento académico-técnico. Para después entrar en el mundo laboral y por ende en la distribución del conocimiento académico que hace del sistema político-económico. Este es un mundo que deviene unidimensional-cognitivo y competitivo. Sus roles comportan anonimato; y el conocimiento es más susceptible de desplazamiento, de olvido, debido a su falta de carga emocional.

La escuela formal, toma prácticamente la mitad del tiempo del ser humano, para pasarlo por el filtro de la competitividad y del individualismo; quitándole los espacios dialógicos naturales a la conciencia, y la posibilidad de formarse cooperativamente dentro de las comunidades, y así poder acceder a su verdadera libertad para construir conocimiento dentro de la intersubjetividad socio-cultural. Para Martí (1973)

La educación ha de ir a dónde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar (Pág. 308).

Es ahí donde se inserta teóricamente el carácter pertinente y contextualizado que la educación no ha podido alcanzar, por solamente atender al sistema económico capitalista.

Para Berger y Luckman (Ob. cit.) al igual que para Bourdieu (1979) la educación formal como producto institucional, siendo un proceso cultural y social creado para sostener la cultura capitalista, al transformarse en hábito, se hace indispensable socialmente para el individuo en su intención de insertarse en las dinámicas de la modernidad; por eso es reificado por la ilustración y por la ciencia positiva, como un componente de la naturaleza humana, para apoyar un desarrollo también supuestamente natural; con lo que transforman los intereses y necesidades del hombre dentro del sistema económico-laboral, en condiciones naturales.

He ahí la causa del nacimiento del hombre unidimensional de Marcuse (1987).

Ese hombre alienado, que no ve más allá de la lógica de la razón amarrada al conocimiento cognitivo, y para quien el arte, la religión, e incluso la misma filosofía, son oscuros abismos primitivos, que simplemente hay que superar. Ese es el individuo técnico y tecnológico; despersonalizado y desnaturalizado; individualista y competitivo; que recoge el conocimiento académico transmitido por la escuela, desde la pasividad y la incomunicación; y al cual no se le construye su palabra, como apunta Freire (Ob. cit). Está supeditado a los mandatos del sistema que se devienen en motivaciones impuestas y superficiales, cimentadas en el sistema de producción-consumo como esencia y encuentro con la felicidad.

El sujeto, es sujeto social cuando se hace conciencia, solo así tiene la posibilidad de construir el acuerdo que concibe conocimiento. Por ética y dignidad humana, su identidad y su rol no deben ser contruidos desde el exterior con respecto a propósitos como dice Habermas (Ob. cit); estos deben ser contruidos en el interior del sujeto, en su conciencia, de acuerdo a su relación con la realidad compleja. Es por eso que la escuela, sobre todo a la escuela rural, con sus metodologías unidimensionales, irrumpe extraña, indiferente, ajena a la realidad simbólica del campo; pero también a sus dinámicas y a sus ritmos de vida; ligados simbólicamente y emocionalmente a la familia y a sus necesidades, pero también a la tierra, al ambiente natural, a la comunidad.

Los grandes porcentajes de deserción y de abandono en la escuela rural, son testigos de una realidad que las instituciones se niegan a ver, o a la que simplemente pretenden ignorar. Entendiendo a Berger y Luckman (Ob. cit) “El maestro tiene que utilizar estrategias de familiaridad, de emocionalidad, de intereses, de relevancias, de motivaciones; para hacer más fuerte la socialización secundaria” (p. 98). Es en este sentido, que se propone configurar un mecanismo que haga posible una relación compleja entre el saber del campesino; instalado en su cotidianidad, en su memoria, en su cultura, en su ambiente; y el conocimiento formal que deviene reelaborado institucionalmente, y con intereses de alienación y opresión.

Las competencias comunicativas multidimensionales, integrales y complejas, como condición previa y estructural en la escuela rural, desde un enfoque

sociocultural y contextualizado; es el mecanismo que puede conectar el conocimiento o socialización primaria de la ruralidad, con el conocimiento o socialización secundaria de la escuela formal; de tal manera que docentes y estudiantes puedan concebir un mundo lingüístico y comunicativo común; y así acceder al entendimiento y a la comprensión en el contexto pedagógico; y para poder construir conciencia formal rural a través del diálogo.

Porque la educación no se trata, de simplemente llevar y transmitir contenidos; no, la educación es y debe ser, un vínculo entre seres humanos, en búsqueda de un mejor desarrollo comunitario; no individual como no lo quieren hacer creer. La educación es y debe ser la búsqueda del progreso equilibrado de la comunidad y de la sociedad, en su sentido justo y equitativo; por eso es un vínculo de conciencias, de saberes; un vínculo que es sobre todo comunicativo e intersubjetivo. Porque lo importante no es que un ser humano sobresalga por encima de los demás, si no que una comunidad o una sociedad se desarrollen equilibradamente; esa es y debe ser la esencia de la educación. En ese sentido, la comunicación es el medio ideal para crear, para generar ese vínculo; pero no bajo ejercicios de dominación, de opresión, de poder y de control; si no bajo dinámicas de respeto por el otro, de igualdad, de participación, de conexión emotiva y de valores; en sí, de conexión dialógica.

### **Constructos Teóricos**

En este tercer momento del capítulo, se presentará un análisis de los constructos teóricos escogidos para la investigación. Esto permitirá concebir y comprender mejor las posibilidades conceptuales, para la construcción de un proceso integral. Tal es el caso que define los siguientes componentes: competencias lingüísticas, competencias comunicativas y educación rural.

### **Competencia Lingüística**

El análisis del lenguaje en la investigación social, ha permitido grandes avances y descubrimientos, donde el habla se convierte en el eje para construir nuevos conceptos y teorías que pretenden acercarse al hombre como ser social y cultural; que se construye a sí mismo y construye el mundo por medio de signos y símbolos, que circulan como significado que permiten darle sentido. El

interaccionismo simbólico de Mead (Ob. cit) El drama de la condición humana de Burke (1969) la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (Ob. cit) la construcción social que hacen los medios de Tuchman (1973) el lenguaje como el proceso primigenio de construcción de realidad de Pearce y Cronen (1980) el lenguaje para interpretación de las construcciones culturales de Malinowski (Ob. cit) y el lenguaje como medio que configura el acto humano, Austin y Umrson (1990); entre muchas otras propuestas teóricas, que se han desarrollado en base al estudio del lenguaje simbólico humano.

El lenguaje humano evoluciono desde el lenguaje instintivo natural, hacia el oral o fonético que surge en la prehistoria; para luego pasar al lenguaje escrito o gráfico que le da forma a la historia o la memoria de la humanidad; llegando actualmente a la compleja disposición del lenguaje digital que configura la era de las máquinas de análisis cuantitativo. En esta evolución, las diferentes culturas han desarrollado una serie de reglas para su uso común, las cuales son estudiadas científica e históricamente por la gramática.

Los primeros análisis para el uso del lenguaje humano se encuentran en la gramática griega, que abarcaba tanto las reglas, como el uso y el análisis del lenguaje. En la misma Grecia, Platón, Los Sofistas y Aristóteles, estudiaron el lenguaje como medio para comunicar las ideas sobre el mundo; ya fuera la verdad objetiva (Platón - la Dialéctica), le verdad subjetiva (Los Sofistas – los Sofismas), o la persuasiva verdad objetiva (Aristóteles-la Retórica).

Después de esto, se hicieron investigaciones que consistían en la comparación de las lenguas para conocer sus raíces y su intención comunicativa; en lo que se llamó, la filología. Pero quienes comenzaron el estudio científico positivista en la lingüística fueron los Neogramáticos; ellos introdujeron en la gramática comparada el análisis de las leyes fonéticas que rigen a la creación de las estructuras lingüísticas habladas; esto con la intención de establecer leyes generales de dominio en la creación de las lenguas. Para los Neogramáticos, la esencia del lenguaje se encontraba en el habla.

En Humboldt citado por Saussure (1945) “El lenguaje es esencialmente habla

y no lengua” (p. 20). Para ellos la interacción lingüística entre las personas era la que hacía posible la evolución de las lenguas; a la vez que redundaba en las configuraciones de los lenguajes en una época y lugar determinados.

Saussure (Ob. cit) fue uno de los primeros lingüistas en acercarse verdaderamente al estudio científico del lenguaje; y lo hizo desde un enfoque funcionalista dualista. Por lo que propuso varias categorías de análisis duales: Lenguaje-lengua, lengua-habla, significante-significado, diacronía-sincronía, relaciones sintagmáticas y relaciones asociativas, entre otras. Saussure quería descubrir cual era la función del lenguaje dentro de la sociedad; para eso estudio cómo evolucionaba o se estructuraba el lenguaje históricamente (análisis diacrónico) y como se configuraba y determinaba socialmente en un momento histórico determinado (análisis sincrónico); en lo que es considerado hoy como un cambio paradigmático en la investigación social.

Para Saussure (Ob. cit) el análisis diacrónico o histórico del lenguaje es posible mediante el estudio de la lengua, mientras que el análisis sincrónico o el estudio en un tiempo determinado, hay que hacerlo a través del habla.

Un sistema sólo se pone a funcionar cuando el «habla» con su plus de dar sentido es el motor, ¿quién sino el espíritu del hablante es ese motor, ¿quién sino el espíritu del oyente reconstruye el sentido concreto que con ayuda del sistema se expresa? (p. 21).

Con las ideas desarrolladas por Saussure, que tenían su base en la herencia dejada por los Neogramáticos, el acento en la evolución del lenguaje estaba en lo social; ya que el habla era la que determinaba sus transformaciones.

La estructura del lenguaje en Saussure, estaba contenida en los enunciados de todos los hablantes de una lengua; a los que él llamaba, “la masa lingüística”; aunque nunca se preocupó por estudiar cómo se desarrollaban las capacidades del individuo para concebir y hacer uso del lenguaje. Esto es debido quizás, a que, en el contexto de su época, esto era visto simplemente como una consecuencia natural de su actuación. Según Tobón y De Castro (1989) “Saussure reconoció la diferencia y la importancia del lenguaje y la lengua, pero su concepción positivista de la ciencia, vio en el lenguaje un elemento efímero, cambiante, inestable y difícil de atrapar en la red del

positivismo” (p. 15); y por eso, escapo a sus preocupaciones.

De esta forma moldea el estructuralismo lingüístico, en base a considerar los estudios de las formas lingüísticas y sus conexiones, como la esencia de las lenguas; que para Pulido y Pérez (2005) “ha llevado al lingüista a ocuparse de investigaciones científicas en el dominio de las aplicaciones (lingüística aplicada) como el aprendizaje y enseñanza de lenguas, tratamiento formal de los textos, patología del lenguaje, y clasificación de documentos, entre otras aplicaciones” (p. 26); donde interviene el signo lingüístico como el principio estructural para la construcción del significado.

Después, en la Europa del periodo de entreguerras, la “Escuela de Praga” continuo y profundizo las investigaciones de Saussure, decantando hacia el funcionalismo; y en Norte América, Bloomfield (1933) también de corte funcionalista, “se interesó por la lingüística en cuanto a su organización en la realidad social; otorgando los problemas de significado precisamente a esa organización” (Pulido y Pérez, Ob. cit. p. 21). Estas escuelas estructuralistas-funcionalistas del lenguaje, influyeron poderosamente en la educación de la modernidad; y aun vemos en la tendencia educativa, que la importancia en la enseñanza del lenguaje recae casi siempre en el análisis estructural-funcionalista.

En un camino primigenio-filosófico de la lingüística, diferente al de Saussure por su concepción triádica en vez de dualista. Peirce (Ob. cit), consideraba que para el análisis del lenguaje había que tener en cuenta tres elementos: el signo o representamen, el objeto y el interpretante. “El signo es lo que al conocerlo nos hace conocer algo más» (p. 332); lo que configura el signo como sentido del pensamiento y de la realidad.

Para Romeu (2014) “La concepción triádica de Peirce, del signo lingüístico que integra la semántica, la sintaxis y la pragmática en una concepción interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar; se contrapone a la concepción diádica o binaria de Saussure y sus seguidores” (p. 12). Peirce y su pragmatismo consideran que no hay pensamiento sin significado, y que no hay significado sin signo; por lo tanto, no hay realidad sin signo y significado; y si la realidad es la base

de la configuración significativa del signo, tendría que haber o desarrollarse una capacidad humana para interpretar la realidad a través del significado que otorga el signo lingüístico. ¿Cómo se desarrolla esa capacidad? De esta forma el pensamiento Lingüístico-pragmático de Peirce, se convierte en la base filosófica de los estudios socio-culturales del lenguaje.

Pero para responder esta pregunta, en la segunda mitad del siglo XX, emerge primero el pensamiento innatista en la lingüística, en la figura de Chomsky (Ob. cit); quien es el primero que a través de su teoría de la lingüística-generativa, establece y determina el concepto de “competencia lingüística”; o capacidad humana para el uso e interpretación del lenguaje; y lo hace desde una perspectiva mental, evolutiva e innata. La competencia lingüística para él, está localizada en un órgano cerebral interno llamado “Lexicón”; el hombre haciendo uso de esta capacidad natural, puede crear unidades lingüísticas con sentido y significado. En otras palabras, la competencia lingüística se acciona a través de la relación entre las reglas generativas de la gramática que se encuentran en el lexicón, y la capacidad natural del individuo de organizar estas reglas.

Con esto se dio un giro de 180° en la concepción del desarrollo del lenguaje; por que pasa de tener su base en lo social como sostenía Saussure, o en la relación con la realidad como pensaba Peirce; a ser determinado por las capacidades innatas. “Demos, así pues, por sentado que existe una facultad lingüística, y que dicha facultad abarca al menos un sistema cognitivo, esto es, un sistema que almacena información. Tiene que haber sistemas que acceden a esa información, los sistemas de actuación” (Chomsky, 1996. p. 19). A través de su teoría, Chomsky construye un complejo compendio innato de organización biológica, para crear la lengua y transformarla en habla.

Pero la estructura del lenguaje para Chomsky, en concordancia con las ideas de Saussure, se encontraba en la suma de las oraciones producidas por los todos hablantes. También al igual que Saussure, Chomsky (1995) en su programa minimalista, concebía un orden natural al desarrollo de la capacidad de actuación; la cual según dice, tiene los mismos límites o niveles para todos los hablantes. En otras

palabras, en Chomsky las dos principales capacidades lingüísticas que posee el ser humano, su competencia y su actuación, son innatas, aunque dependientes la una de la otra; y tanto su competencia, como su actuación, tiene una capacidad y unos niveles naturales de desarrollo.

El concepto de competencia lingüística en su evolución, ha servido para crear nuevos conceptos que intentan ampliarlo y complejizarlo, aunque en sí, a través del tiempo el mismo concepto no haya cambiado mucho; por eso las ideas posteriores sobre la competencia lingüística se acercan y continúan profundizando en el enfoque innato de Chomsky. Gardner (1994) define la competencia lingüística como la inteligencia que parece compartida de manera más universal y común en toda la especie humana; dice que la base principal de la competencia lingüística está en la capacidad humana para producir sonidos y para relacionarlos sintácticamente; mientras que la construcción de significados y la actuación lingüística, están relacionadas con la inteligencia lógica- matemática y la inteligencia interpersonal. De esto se entiende, que hay una competencia integral para la comunicación humana, donde confluyen las diversas inteligencias; lo cual es una configuración multidimensionalidad para la interacción social. Aunque esta configuración continúa siendo innata o natural.

También, dentro de las teorías que se agrupan en la gramática formal, la definición de competencia lingüística está ligada al concepto de Chomsky, como conocimiento innato que permite comprender y producir oraciones gramaticalmente correctas. Según Paulin (2006) “la competencia lingüística constituye la capacidad potencial de un hablante – oyente para producir y comprender un número infinito de frases. Por su parte la actuación o ejecución es el uso efectivo de esa capacidad en situaciones concretas” (p. 204); este autor, desarrolla su teoría dentro de la gramática generativa, proponiendo las causas del lenguaje en lo cognitivo, y las consecuencias en lo social; mediante la estructura de la acción del lenguaje.

De las diversas concepciones sobre la competencia lingüística, se puede concluir lo siguiente: primero, que el termino mantiene una coherencia histórica y conceptual como capacidad innata del ser humano; que está contenida en lo que

Chomsky (1996) llama, el sistema articulatorio perceptivo; una serie finita de medios, y unas habilidades internas para darle uso y organizar el lenguaje. Segundo; que la actuación discursiva es un componente independiente de la competencia lingüística, y está contenida en el sistema conceptual intencional, propuesto también por Chomsky. Y tercero, que gracias a la relación que establecen la competencia lingüística y la actuación discursiva, es posible el desarrollo natural de la comunicación humana. Debido a esta visión generativa y natural del desarrollo del lenguaje, el objetivo de la educación formal siempre fue la enseñanza de las reglas gramaticales en función de la interpretación y la construcción de unidades lingüísticas con sentido.

Pero ante los requerimientos comunicativos que impone un mundo globalizado, multicultural, de libre mercado, con un desarrollo vertiginosos de los medios de comunicación, donde los individuos van y vienen entre países, entre culturas, entre infinidad de contextos lingüísticos, reales, virtuales, imaginarios; surge el interés en los años 60s y 70s del siglo XX, de visualizar nuevos enfoques para el estudio y la enseñanza del lenguaje; que permitiera concebir la capacidad o competencia lingüística, como capacidad comunicativa que emerge y a la vez configura la interacción social humana.

De esta forma el centro del desarrollo del lenguaje, pasa nuevamente a lo social; pero esta vez los límites que imponía la naturaleza son derrumbados por la determinación que entra a plantear el contexto socio-cultural de los hablantes; así como las necesidades y los intereses que establecen en su relación con la realidad, determinada geográfica, social, cultural e históricamente.

Debido a esto, se activan diversas ramas de la investigación lingüística-comunicativa, con enfoque social y cultural; la Antropología Lingüística, con Duranti, Silversteiny, Schieffelin; la Etnografía de la Comunicación, con Hymes, Hymes y Gumperz; la Sociología del Lenguaje o la Sociolingüística, con Labov, Foucault, Bourdieu, Moreno Fernández; el análisis del discurso, Halliday, van Dijk; entre otros muchos autores, que se interesaron por los aspectos sociales del desarrollo lingüístico, y veían en la interacción social mediada por el contexto, el eje del desarrollo de la capacidad o competencia lingüística y de la actuación discursiva, en

toda sus amplitudes y complejidades.

Por eso, de acuerdo a Lomas y otros (2014) actualmente estamos asistiendo a un cambio de orientación en la investigación y en la enseñanza de la lengua; desde enfoques formales, que solo ven la estructura y la función del signo lingüístico; a enfoques comunicativos, que se preocupan por conocer y desplegar las capacidades humanas para comunicarse, más allá del propio lenguaje. Esto con el fin de concebir el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas, desde lo social y para lo social; y donde la educación adquiere un compromiso muy importante; formar comunicadores competentes, para hablar, escuchar, leer, escribir, entender, comprender, entre muchos otros aspectos de la comunicación; en lo que se llama, el enfoque comunicativo del lenguaje y de la enseñanza. En Rayzabal (2012).

La competencia lingüística, esta se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación...de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente (p. 68).

Formar en lenguaje actualmente, supone formar para la comunicación humana; o sea, formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, de relacionarse con ellos y reconocerse, a la vez que reconocerlos como interlocutores; capaces de producir y comprender significados a partir de las exigencias de las situaciones comunicativas. Para Lomas y Osorio (1993) citado por Pulido y otros (2016) en el texto Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional:

La enseñanza de la lengua es el proceso mediante el cual se pretende desarrollar, adquirir, comprender y transformar las competencias y habilidades comunicativas, expresivas y cognitivas en diversos contextos sociales y de aprendizaje a través de la interacción, reflexión y comprensión de situaciones concretas de comunicación que se encuentran en constante evolución (p. 13).

Lomas (2014) también propone que, desde las diferentes ciencias que estudian el lenguaje como fenómeno social, como la etnografía, la sociolingüística, la

pragmática, el análisis del discurso, el interaccionismo simbólico, la psicolingüística, etc.; se pueda entender el aula como una comunidad poblada de personas diversas que necesita manifestarse y lo hacen de formas diversas; y donde la escuela tiene la obligación de canalizar esa diversidad, por medio de configurar una super o meta estructura comunicativa, que tenga en cuenta la determinación lingüística que tienen los contextos, la diversidad cultural y social, los niveles de desarrollo de las capacidades lingüísticas, y las exigencias del habla en los diferentes espacios en los que actúa un individuo. Según Castaño (Ob. cit):

Los factores sociales y culturales condicionan los usos lingüísticos; los hablantes de una misma lengua presentan variedades o diferencias en su uso. Estas variedades están en relación con la cultura, la ideología, la ubicación geográfica, la clase social, el género, el estatus y la edad, entre otras causas. De allí que se presenten fenómenos como los dialectos, el bilingüismo y la jerga, los cuales son los diferentes usos de una misma lengua (p. 191).

Estos son factores que la escuela debe comenzar a tener en cuenta, para construir pertinencia, pertenencia y contextualización. Hay que transformar la homogeneidad estructural y funcional con que se percibe el proceso educativo, por una visión diversa y heterogénea; de tal forma que se pueda situar al estudiante y su forma de ver el mundo, en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje; convirtiéndolo en el protagonista; por qué, igualmente en Castaño (Ob. cit)

La pertenencia a una clase social, determina la manera de hablar de las personas. El nivel económico, el estatus, el nivel de instrucción, el acceso al poder económico y el capital cultural, de que gozan algunos grupos sociales, determinan el uso lingüístico. Así, cuando una persona habla dice no sólo quién es, de donde es y la clase social a la que pertenece. Lomas 2012, afirma: “El uso lingüístico identifica a las personas, en tanto que integrantes de un grupo social específico (sexo, edad, clase)” y determina la forma de relacionarse, socialmente, por medio del lenguaje (p. 193).

La escuela tiene que colocar el énfasis en el uso de los discursos variados que se producen en la vida social; desde lo cercano, (la comunidad), hasta lo lejano (lo global); para formar personas comunicativas y críticas con la realidad que le envuelve

y su complejidad; y con la información que circula y su variedad.

En este sentido, Halliday (1968) propone siete funciones básicas, para desarrollar el lenguaje desde el punto de vista pragmático, y de desarrollo de la competencia del lenguaje en uso. Ellas son: la función instrumental (para satisfacer necesidades), la reguladora (para establecer control e influir sobre el comportamiento de otros), la interactiva (para relacionarse con el otro), la personal (para dar a conocer su propia individualidad manifestando el yo), la heurística (para cuestionar y explorar el mundo), la imaginativa (para crear un mundo propio), la informativa (para comunicar experiencias).

Lo que se busca con esta propuesta, es la potenciación de la interacción comunicativa; de tal manera que la relación comunicativa, docente-discente, se convierta en el factor determinante en la construcción de conocimiento formal; acercándose así, a los estados de cooperación naturales del ser humano. Por medio del lenguaje y de la lengua, se hacen visibles los aprendizajes y el docente puede determinar su desarrollo; por eso es necesario que el estudiante desarrolle su capacidad de hablar y de expresar en público, en el ambiente del aula; para que se pueda hacer visible el flujo de la información subjetiva e intersubjetiva que circula en el contexto escolar; y del cual se apropia cada estudiante en su particularidad.

Y en este sentido, el mayor flujo comunicativo en un grupo, ocurre a través de la conversación. Y es que la conversación, eje del dialogo, permite que el individuo se exprese naturalmente; que entre más en confianza y que vaya perdiendo el miedo a participar y a involucrarse en su proceso educativo. Para Nunan (1996) desde la enseñanza de las lenguas extranjeras se debe poner el énfasis en la comunicación a través de la interacción, dando más importancia a las experiencias y a los contextos de los estudiantes. Al respecto, Pulido y otros (Ob. cit) del Ministerio de Educación Nacional colombiano expresa:

Los Derechos Básicos de Aprendizaje, en su segunda versión, y las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje tienen en cuenta la experiencia lingüística y comunicativa que los niños han adquirido en su entorno familiar y social. Cuando el estudiante ingresa al sistema educativo participa en situaciones semejantes a las que ha vivido con anterioridad y encuentra elementos coincidentes con esta misma experiencia, pero

previstos desde el punto de vista del conocimiento formal. Entonces, el escenario educativo tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que le permiten expresar sus pensamientos y emociones, estructurar su conocimiento, representar simbólicamente la realidad e interactuar con otros (p. 13).

Pero sobre este nuevo enfoque teórico-comunicativo de la enseñanza del lenguaje, Lomas (Ob. cit), advierte que; si bien este nuevo enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje, es una necesidad de la globalización y de las sociedades del conocimiento y de la información, que ha tenido una profunda reflexión científica y pedagógica, y que se han escrito y se siguen escribiendo teorías y propuestas, métodos y procesos de intervención, etc. Todo se ha quedado en deseos y en anhelos teóricos, sobre todo en los países subdesarrollados; porque la realidad de las aulas muestra una resistencia obtusa, sobre todo por parte de los docentes, a salir del enfoque formal- estructural de la enseñanza del lenguaje. Para Cassany (2003):

En el aula pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación; el docente sigue siendo el protagonista en el espacio escolar, por lo que los estudiantes asumen un rol pasivo y silencioso en el que no existe conciencia de que la lengua es un vehículo para el aprendizaje. Por eso es tarea de la escuela enseñar a los estudiantes que la lengua es usada en su cotidianidad con múltiples propósitos pues es el instrumento mediante el cual estructuran su pensamiento, acceden a la cultura, analizan el mundo y participan en él (p.36).

La educación formal oficial en Colombia, como ya se ha dicho con anterioridad; con la complicidad de los docentes, contribuye sobremedida en mantener el status-quo de los fundamentos de opresión del poder político y económico, a través de la enseñanza; al insistir en implementar una educación basada en el silencio pasivo del estudiante. Como dice Bernstein y Manzano (1993) “La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder, como los principios del control social”. (p. 227); y en Colombia, la escuela en vez ser un elemento liberador y emancipador del ser latinoamericano y colombiano; es y ha sido siempre un medio para moldear y controlar el pensamiento y el comportamiento

de los futuros ciudadanos.

En relación a la educación rural, los procesos de educativos tradicionales orientados hacia la enseñanza individualista y pasiva de la tradición académica, han venido deteriorando e impidiendo cualquier intento de construir calidad y pertinencia educativa; y han puesto trabas permanentes en su actualización comunicativa. La enseñanza del lenguaje en la ruralidad, está estructurada para aprender lo externo, lo ajeno; y se ignora lo propio; el cómo se han construido y configurado el lenguaje que define y le da identidad a las comunidades y a los territorios. De acuerdo a Castaño (Ob. cit):

El grupo social en que se encuentra inmerso el estudiante, le permite una trayectoria de conocimientos determinados, que le lleva a interactuar de diferentes maneras, lo mismo que, a ser poseedor de un bagaje verbal específico, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. De igual forma, tanto el profesor como el alumno, tienen un uso lingüístico con unas características socioculturales y sociolingüísticas determinadas (p. 194).

El equipaje verbal del estudiante en la ruralidad, está ligado al contexto socio-cultural y al territorio; elementos que son ignorados permanentemente por la escuela; para ella, todos los contextos y los territorios son iguales; ya que está llevando los mismos métodos y los mismos contenidos a todas partes. Está bien que el ciudadano del mundo actual requiere desarrollar unas competencias básicas para insertarse de la mejor manera a las dinámicas de las sociedades de la información y el conocimiento; pero esa necesidad de desarrollo académico que tiene la escuela, no puede pasar por encima de los intereses y de las necesidades vivas de las comunidades.

Al fin y al cabo, son las mismas comunidades las que determinan su hacer y su quehacer; entonces, ¿por qué no brindarles la oportunidad de desarrollar habilidades para que abran y expresen su cultura, sus visiones de vida, sus sueños, su mundo? O ¿por qué no dotarlos de competencias que les permitan hacer valer sus derechos, sus intereses y necesidades ante la sociedad en general? Estas habilidades y estas competencias están referidas a la comunicación, a la capacidad de expresarse de forma abierta, segura, reflexiva y crítica; sin temores y con confianza en la medida

del desarrollo de las capacidades.

El uso lingüístico del docente, es un uso de poder a la vez que, de violencia y discriminación, a través de una estructura metodológica y curricular, que desconoce cualquier otra realidad que conciba ideas ajenas a la productividad y al consumo. Para Bernstein y Manzano (Ob. cit) El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento (p. 103). Conocimiento que es poder en la ruralidad, por que extrae o pretende extraer, al campesino de su propia conciencia ligada a la comunidad, al ambiente, al territorio; y lo ubica en un contexto servil y esclavista, de un sistema económico que permanentemente lo desconoce en su dignidad humana, social y cultural.

Por eso el campesino se estrella permanentemente con este sistema educativo, y no encuentra en él, salidas al deterioro y a la destrucción del campo. Y en la base de esta contradicción esta la barrera insalvable hasta el momento, entre los códigos lingüísticos del docente y el estudiante campesino, que no han permitido la construcción de procesos educativos dialógicos e integrales. El repertorio verbal del docente del que hace uso distintivo en el proceso educativo, es totalmente independiente del contexto, por lo que entra en permanente contradicción con el mundo de la vida de los estudiantes; con la forma en que sus conciencias construyen los significados. El estudiante difícilmente puede entrar en el código lingüístico del docente. De acuerdo con Tortosa (2005) entre más pobre académicamente sea ese contexto, mayor dificultad se presentará; de ahí la dificultad para que un estudiante participe comunicativamente en el proceso educativo si no existe la suficiente confianza para hacerlo:

En las familias socialmente desprotegidas el niño recibe un código restringido hecho a partir de intercambios inmediatos, concretos, sin matices de expresión y al no ser este el mismo que el del centro escolar el niño se encuentra disminuido lingüísticamente lo que altera su recorrido escolar (p. 6).

Y en el campo sí que se percibe esta contradicción de códigos. Es muy poco lo

que el estudiante puede hacer para adaptarse al contexto escolar y termina por abandonar. De esta forma entra la escuela rural en un ciclo de fracaso que no puede controlar, porque no ha encontrado la manera de atrapar y retener al estudiante comunicativamente en la escuela; por eso se puede decir sin temor a equivocarse, que el estudiante rural es un estudiante abandonado, excluido y discriminado por la misma escuela. Según Tortosa (2005):

Un niño que sale de un medio llamado “desfavorecido” no dispone de una base cultural necesaria para triunfar en la escuela. Un déficit de recursos culturales en el ambiente familiar y social provoca un retraso del desarrollo intelectual en el niño sobre todo en el aspecto cognoscitivo y verbal. El entorno familiar no da al niño la base cultural y lingüística necesarias como para salir airoso en los estudios. Por otra parte, la falta de contacto de los padres con los profesores puede influir en el proceso escolar de los hijos (p. 11 y 12).

Entonces, quien debe adaptarse a quien. ¿Debe continuar el estudiante campesino, intentando adaptarse a un medio educativo, individualista, excluyente e indiferente? O es la escuela y a través de ella el docente quien debe adaptarse al medio rural, quien debe conocerlo y comprenderlo antes de generar discursos educativos. El mundo actual ya no está para homogenizaciones a ultranza, el mundo actual busca y necesita potenciar la diversidad y la autenticidad de las comunidades; para que, entre todos, se puedan encontrar caminos, que curen las heridas de la violencia y del abandono que han sufrido siempre las comunidades rurales.

De acuerdo Bernstein y Manzano (Ob. cit), el estudio del fenómeno sociolingüístico es esencial para la comprensión del fracaso escolar; de lo cual considera muy importante el conocimiento por parte del docente de la cultura lingüística del estudiante para poder desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Y no solo es el conocimiento de ese código que separa las conciencias de docente-estudiante; sobre todo, es el uso de ese código para desarrollar una conexión empática, comprensiva y dialógica; que redunde más que en la buena calidad educativa; en despertar el sentido de iniciativa y participación del estudiante. De esta forma se garantizará la permanencia del estudiante en el proceso educativo, para que pueda extraer de este, los elementos necesarios para su desarrollo individual y

comunitario.

Con relación a las nuevas visiones de desarrollo territorial sostenible, a los intereses y a las necesidades de los contextos y de las comunidades; a las dinámicas del mundo contemporáneo; y a los enfoques, comunicativo, pragmático y sociocultural de la educación; la educación rural con sus metodologías tradicionales, con contenidos educativos desconectados entre ellos y de la realidad territorial, y con énfasis en el aprendizaje pasivo y memorístico, están andando caminos totalmente equivocados, de ahí que, con sentido a lo que dice Calsamiglia y Tusón, (1999) citados por Lomas (Ob. cit) “tal y como muestran los estudios sobre el uso social de las lenguas, el significado no sea casi nunca una relación unívoca entre un referente y una palabra, sino entre ésta y su contexto cultural” (p. 11). En este sentido, se referiría la palabra al contexto de uso del estudiante; de tal manera que este pueda transformar significativamente los significantes, a través de su actuación en la realidad que le envuelve.

Los campesinos, necesitan y merecen una formación que les sirva para afrontar la complejidad de las sociedades de la información, las dinámicas del sistema económico, la violencia, el aislamiento, el abandono. Deben, sobre todo, desarrollar competencias comunicativas que les enseñe a negociar, a asociarse, a interpretar, a comprender, a dialogar; para poder; parafraseando a Lomas (Ob. cit) sobrevivir en ese mundo ancho y ajeno que está ahí fuera de los escenarios escolares; y que pasa por encima de cualquiera si no está preparado para afrontarlo; y que está pasando por encima del mundo campesino, sin que este haya podido reaccionar, ya que no ha desarrollado herramientas para afrontarlo de la mejor manera

Las nuevas metas de la educación relacionadas con el desarrollo de la autonomía, de la comunicación y de la responsabilidad de los estudiantes, requiere de una nueva visión del proceso educativo, desde y hacia lo comunicativo; pero no a través de llenar páginas y páginas con teorías y conceptos, si no mediante el diseño e implementación de estrategias que impacten verdaderamente en la realidad de las aulas rurales. La educación tiene que buscar las formas para salvar el abismo entre la realidad de lo que ocurre en las aulas, y las necesidades de cambio. Aunque como

dice Lomas (Ob. cit):

El camino hacia una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del alumnado está en la hora actual plagado de incertidumbres y de dificultades; de ahí que, al cabo de casi tres décadas de currículos lingüísticos de orientación comunicativa y de una innegable influencia de los enfoques pragmáticos, textuales y discursivos en los estudios del lenguaje, convenga preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace en las aulas, entre las orientaciones comunicativas en la educación lingüística y las tareas del aprendizaje en las instituciones escolares (p. 56).

Sobre todo, las instituciones que se encargan de formar a los docentes, tienen que repensar su libreto en la construcción de este sistema educativo; ya que, lo están manteniendo en un estado precario, sin proyección, que cae siempre en el mismo individualismo y competitividad que ya está de salida en la educación. Transformar las conciencias de los futuros docentes no es tarea fácil; se necesita incorporar nuevas dinámicas desde la pragmática del aprendizaje; y desde un enfoque socio-cultural, para que se formen en desarrollar competencias en los estudiantes; desde una visión de valores, integral y multidimensional; y desde una comunicación abierta y dialógica.

En este sentido, la sociolingüística puede hacer grandes aportes, Para Castaño (Ob. cit) “La sociolingüística permite una visión particular de la sociedad y de la escuela. Abarca también, el uso lingüístico del estudiante y así mismo, el del profesor; a su vez, presenta una lectura de la interacción comunicativa y el aula como un escenario comunicativo” (p. 191); porque el docente no es solo guía de conocimientos técnicos y teóricos; el docente enseña, o debe enseñar lo técnico y lo teórico, desde una conexión ética, emocional, multidimensional y contextualizada.

Si el profesor solo sigue enseñando lo técnico y lo teórico, dejando a un lado los valores y las emociones que involucran la comunicación y el dialogo; en el futuro seguiremos teniendo la misma sociedad individualista, egoísta y consumista, de la que se quiere escapar. Por qué lo técnico deshumaniza al hombre; mientras que la

ética, la estética, la comunicación, el dialogo; lo naturalizan, lo humanizan. Las competencias comunicativas como condición previa y estructural, son un camino, no un meta. No se puede visualizar un ideal en este sentido, como siempre se intenta hacer. Cada docente, cada institución, tiene que aprender de su propia realidad; por eso, lo que se pretende, es sencilla y humildemente, sensibilizar las conciencias ligadas a la construcción de la educación rural; porque buscar el desarrollo y el progreso, siempre equilibrado de las comunidades campesinas, es el progreso de toda la sociedad colombiana.

### **Competencias Comunicativas**

Como se dijo en el anterior apartado conceptual, la competencia lingüística está referida al conocimiento y a las capacidades innatas que poseen los seres humanos sobre el lenguaje y su uso; pero cuando el signo lingüístico se convierte en habla, en acción discursiva, en interacción social, en comunicación; terminan los dominios de la competencia lingüística y nacen los de la pragmática del lenguaje y a la vez los de la comunicación paralingüística. Entre todos estos mundos es que se mueve la competencia comunicativa; ya que está referida a las capacidades que puede desarrollar un individuo para comunicarse multidimensionalmente y de manera asertiva y eficaz con otros individuos, en contextos históricos, sociales y culturales determinados.

Haciendo un poco de historia, lo primero que se dirá, es que ha habido muchos intentos de comprender y de desarrollar las capacidades humanas para comunicarse; el primer gran intento serio sobre el estudio del discurso sucedió en la antigua Grecia; se trató del Órganon de Aristóteles; este texto filosófico combinaba el estudio de la dialéctica y el de la retórica. Para Aristóteles, Platón concebía a la dialéctica como el medio ideal para acercarse a la verdad de las cosas a través de la palabra; pero él, si bien no se oponía a las ideas de platón sobre la dialéctica, decía que no bastaba con decir la verdad, era necesario que esa verdad fuera construida, desde lo correcto y lo bello, para poder convencer y persuadir; por eso Aristóteles (1972) sentó una serie de reglas y de conocimientos en su estudio de la retórica, para la construcción ideal de una verdad persuasiva.

También los sofistas se interesaron por conocer el poder de la palabra y su influencia social. Pero es la retórica de Aristóteles, la que más influyó históricamente en el estudio de la comunicación humana. En Griffin (2000) citado por Aróstegui (2008) la retórica fue fundamental en el estudio de la comunicación durante el imperio romano y en toda la historia del pensamiento occidental. Durante el siglo IV, San Agustín concilió las ideas de la dialéctica de Platón y la retórica de Aristóteles, para la comprensión y la comunicación de la doctrina cristiana.

Posteriormente, durante la edad media, la retórica paso a ser una de las artes liberales o triviales, por lo que fue perdiendo importancia en una educación basada en la lógica y en la razón; ya que la idea que se tenía de las artes liberales, era que eran dominadas por la intuición natural; pensamiento que llega hasta el siglo XX, con Chomsky y Piaget, por ejemplo.

Durante el renacimiento se dio un conflicto de intereses entre los humanistas y el nuevo idealismo científico sobre la retórica y su influencia en la comunicación humana. Los humanistas consideran que las palabras y su uso contenían la esencia de la experiencia humana; mientras que un pensador como Galileo, afirmaba que el único lenguaje que llevaba a la verdad, eran el lenguaje matemático. Esto dejaba de lado para las ciencias, las voces de la retórica; que fue confinada a partir de entonces en la oratoria y en declamación poética.

Los estudios de oratoria en la primera mitad del siglo XX, estuvieron dominados por las escuelas estadounidenses de Midwestern y Cornell, las cuales tenían posiciones encontradas. Mientras que la primera quería incorporar los avances científicos de la psicología al pensamiento clásico de la retórica; la escuela de Cornell concebía que la esencia de la oratoria estaba en la formación humanista, más que en la ciencia. Esta controversia nunca se solucionó y lo que hizo fue estancar los estudios sobre la comunicación humana, como capacidad, durante medio siglo.

Pero estos estudios tomaron nuevos aires cuando los investigadores sociales del lenguaje, se chocaron con la gran diversidad lingüística que imponía un fenómeno como la globalización; que acaparo el interés de la ciencia a partir de la posguerra. Resurge entonces en la segunda mitad del siglo XX, el interés por el estudio de las

capacidades comunicativas del hombre, pero esta vez más allá de las capacidades para desarrollar el lenguaje; y desde enfoques que concebían la interacción social y cultural; así como la determinación histórica y contextual; y las capacidades del individuo, como los principales ejes de desarrollo.

En este sentido, la competencia comunicativa es un término relativamente nuevo, que surge en los años 60s del siglo XX, gracias a la búsqueda que pretendían llevar las investigaciones lingüísticas por los caminos de la pragmática del lenguaje; y con base en las ideas de algunos lingüistas británicos como Firth y Halliday; de pragmáticos del lenguaje como Austin y Searle; y de la sociolingüística estadounidense, con investigadores como Hymes, Gumperz, Labov, entre otros; cobra vida entonces un concepto del desarrollo del lenguaje que daba cuenta de las transformaciones sociales que se estaban sucediendo en el mundo; y para hacer frente al pensamiento individualista y generativista de la modernidad; cuyo punto más alto ha sido el concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky.

En su esencia, y desde una base epistemológica primigenia, el concepto fue concebido y desarrollado por Hymes (1972) con la intención de complejizar social y culturalmente, el concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky (Ob. cit). Según Hymes (Ob. cit) este concepto era muy limitado para definir el proceso de interacción entre los seres humanos mediado por el lenguaje; debido a que colocaba el acento en los aspectos innatos y cognitivos del individuo, y dejaba de lado el poder de las relaciones y las interacciones sociales para construir la conciencia.

De esta forma surge con Hymes el concepto de competencia comunicativa que lo conocemos actualmente; y lo define a grandes rasgos, como las diferentes capacidades que desarrolla una persona, a partir de sus habilidades, de sus conocimientos y de su experiencia, para comunicarse con los demás. Con ello, se desborda lo biológico y lo cognitivo de la competencia lingüística, y se incorporan otras dimensiones, principalmente las sociales-comunicativas y la cultura.

Después, Hymes y Gumperz (1972) integraron, la lingüística, la comunicación y la cultura en un solo constructo; desde una visión pragmática, que permitiera un desarrollo comunicativo integral del individuo para desenvolverse en contextos

determinados socioculturalmente y situados históricamente; por eso propusieron una serie de componentes desde los diferentes ámbitos y dimensiones del ser social para un desarrollo ideal de la competencia comunicativa: desde la conformación interna del ser, desde el contexto y desde la experiencia.

Desde el ser en su conformación interna, propusieron el desarrollo adecuado del lenguaje a partir de las condiciones particulares e ideales del individuo para la comunicación; y de la pertinencia con sus intereses y necesidades. Desde el contexto proponen el modelo speaking (Hablando), diferenciando los diferentes elementos que hay que tener en cuenta contextualmente para una buena comunicación; como la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, la clave, los instrumentos, las normas y el género. Y desde la pragmática, proponen cuatro ejes de desarrollo; lo formal, lo factible, lo apropiado y lo efectivo.

Para Hymes y Gumperz (Ob. cit) la competencia comunicativa se va configurando a través de la práctica del discurso, de tal manera que la experiencia va dotando al individuo de un bagaje de recursos que se posicionan en la conciencia; y que van construyendo las capacidades comunicativas; mientras que la competencia lingüística trata sobre el conocimiento innato de la estructura gramatical para construir enunciados; la competencia comunicativa estudia la construcción social de ese conocimiento lingüístico y cómo hacer uso de él, en contextos reales. De acuerdo a Saville- Troike (1982) citado por Lomas (2014):

La competencia comunicativa no solo implica conocer el código lingüístico, sino también que decir a quien, y como decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas... la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quien puede o no puede hablar, como se puede hablar a personas con diferentes estatus y papeles, cuáles son los comportamientos sociales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, como preguntar y proveer información, como pedir, como ofrecer o declinar ayuda o cooperación, como dar órdenes, como imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado (p 31).

Umberto Eco citado por Romeu (2014) desde el análisis del texto y del discurso, concibe dos enfoques pragmáticos para el lenguaje, que lo acercan a la competencia comunicativa. Una pragmática de la significación y otra de la comunicación. Pues para él, fenómenos como la correferencia textual, el tópico, la coherencia textual, la referencia a un conjunto de conocimientos, la implicación conversacional y muchos otros, atañen a un proceso de comunicación efectivo y ningún sistema de significación puede preverlos. Fernández (2002) desde la psicología de la comunicación, define la competencia comunicativa de la siguiente manera:

La configuración psicológica que interna diversos componentes cognitivos, meta cognitivos, motivacionales, y cualidades, en estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un contexto histórico concreto. (p. 7).

Vemos con esto, que la psicología entiende la competencia comunicativa, como un regulador del comportamiento, que le ayuda al individuo a desenvolverse de manera correcta en ambientes sociales específicos y determinados; y que está atravesada por un conocimiento integral, que es tanto cognitivo, intuitivo, como emocional. Pompa y Pérez (2015) desde la pedagogía y parafraseando a Puig (1995) dicen al respecto de la competencia comunicativa:

Existen competencias comunicativas necesarias según una actitud positiva y constructiva por parte de los interlocutores. Concede importancia al establecimiento de códigos, intereses, y motivaciones que permitan la decodificación de los mensajes y la interacción de las personas. El citado autor considera importante, aportar información suficiente y necesaria, pensar con anterioridad, asegurarse de que los demás entiendan, respetar la verdad, crear una situación de igualdad e implicación personal en el intercambio; todo lo cual evidencia que se debe tener en cuenta, como primer elemento, la organicidad que caracteriza al proceso comunicativo y que de esta depende que cumpla su cometido. (p. 163).

Este autor configura otros elementos, como los valores humanos y el conocimiento meta comunicativo, que son igualmente importantes que otros

mencionados con anterioridad. Poner en acción los valores humanos sobre el manejo de una lógica comunicativa ideal, según contextos e intereses, es acercarse a la construcción de un ser humano en esencia cooperativo, dialogante y solidario.

Inclusive Gardner (1995) define o construye su propuesta de las inteligencias múltiples, en relación con las habilidades comunicativas, y cuatro de estas inteligencias se relacionan directamente; la inteligencia intrapersonal; la inteligencia interpersonal; la inteligencia corporal; y la inteligencia lingüística; desde la posibilidad que tienen el sujeto de percibirse y construirse a sí mismo; La expresividad, el cuerpo, las capacidades cognitivas; hasta la comprensión del otro y la relación con el otro; sobre todo a través de su competencia lingüística. Esto le permite la interacción social y la construcción de su propia conciencia, a la vez que genera el conocimiento para la construcción de la conciencia colectiva.

Desde un enfoque de género, Tannen (1994) entiende la comunicación o la interacción entre hombres y mujeres, como una búsqueda de reafirmación de roles culturales, donde la mujer casi siempre cumple el papel de subordinación ante el dominio masculino. Entre hombres y mujeres dice, "hay diferencias de estilo conversacional que desembocan en juicios sistemáticamente erróneos y que colocan a menudo a las mujeres en posición subordinada en interacciones con los hombres" (p. 22); lo que determina las bases de la cultura machista. Por eso propone enfocar los procesos de formación en comunicación, sobre la igualdad y el respeto por la diferencia y por la diversidad.

De acuerdo a la propuesta teórica de Berger y Luckman (2000) la competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas de socialización primarios como en los sistemas secundarios; aunque sucede en niveles diferentes y de acuerdo a las necesidades comunicativas. En el nivel de socialización primario, referido a la cotidianidad comunicativa dentro del grupo familiar y la comunidad social a la que se pertenece, se da un proceso de aprendizaje interaccional-cooperativo, de carácter dialógico y multidimensional, apegado a factores de participación emocionales que hacen que el aprendizaje sea significativo en todo momento. Entre tanto, en los niveles de socialización secundarios, que toman a la escuela como el referente

principal; se da casi que todo lo contrario, es un monologo unidimensional, de carácter individualista, que hace a un lado la dimensión emocional; e inclusive, donde los aspectos éticos, y estéticos del ser, pasan a un segundo plano, en el afán de impartir instrucciones técnicas, y contenidos teóricos sin implicancia real y vital.

Desde la sociología crítica, Habermas (1998) establece la relación entre racionalidad comunicativa, acción comunicativa y entendimiento lingüístico; donde “la racionalidad refiere al conocimiento comunicativo; la acción, a la pretensión de validez de los significados en la interacción; y el entendimiento lingüístico remite al acuerdo que surge de la validez susceptible de crítica” (p. 112). De esta forma, Habermas, desde su teoría de la acción comunicativa, la cual es uno de los ejes teóricos de la presente tesis, concibe la necesidad de desarrollo de una capacidad comunicativa humana que permitiera el resurgimiento de la cooperación natural; pero en un sentido evolucionado para sociedades inmersas en la técnica y en la tecnología; donde el individualismo ha permeado la capacidad de construcción de dialogo y de acuerdos.

Para Pulido y Pérez (2004) la competencia comunicativa, comprende nueve dimensiones: “La competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental” (p. 3). El espectro de desarrollo de la competencia comunicativa se va ampliando con el tiempo, y va cobijando y adoptando las diversas dimensiones del ser.

Recientemente Riquelme (2019) definió la competencia comunicativa en base a las siguientes características: dominio de la expresión oral y escrita; manejo de un discurso veraz, confiable y lógico; dominio del idioma en cuanto a expresión y comprensión; compromiso social; visión analítica y crítica; y dominio de las nuevas tecnologías en función de la comunicación; de tal manera que se puedan establecer relaciones respetuosas y productivas mediante la valoración, el respeto mutuo, la cortesía y la solidaridad.

Todas las ideas anteriores, permiten configurar el concepto de competencia

comunicativa dentro de una complejidad, que en esencia toma o se apropia de las diferentes dimensiones humanas o como diría Gadamer, de las diversas inteligencias que conforman la capacidad humana de adaptarse y construir la realidad; esto desde una concepción holística, integral y simbiótica para concebir la capacidad humana más importante; la capacidad de comunicarse simbólica y significativamente; que hace de su experiencia vital una experiencia que construye cultura y que trasciende para convertirse en sueño, esperanza y fe. A continuación, se resume los principales elementos propuestos teóricamente para el desarrollo de la competencia comunicativa (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Esquema general de la competencia comunicativa. Fuente: Pilleux (2001).

Competencia Comunicativa	Competencia Lingüística	Morfología Sintaxis Fonética - fonología Semántica Contexto posicional
	Competencia Sociolingüística	Reglas de interacción social Modelo SPEAKING (Hymes) Competencia interaccional Competencia cultural
	Competencia Pragmática	Competencia funcional, intención Implicatura, principio de cooperación Presuposición
	Competencia psicolingüística	Personalidad Socio cognición Condicionamiento afectivo

Ahora, en lo que respecta a la educación y como se han insertado en ella las competencias comunicativas para generar nuevas posibilidades de concebir el proceso educativo; esto se inicia en los años 70s y 80s del siglo XX, cuando las competencias, y entre ellas las competencias comunicativas se convirtieron en el nuevo horizonte de la búsqueda de nuevos enfoques para la educación; que atendieran a la nuevas necesidades y requerimientos de las sociedades de la información y del conocimiento, que por esa época estaban siendo determinadas por los avances tecnológicos y por los desarrollos científicos que inducían la globalización y el neoliberalismo económico.

Por eso, ya a finales de los años 60 algunos lingüistas británicos entre los que

se encontraban Nunan, Candlin y Widdowson; ellos pensaron que la importancia de la enseñanza del lenguaje en la escuela, debería estar en la competencia comunicativa, más allá de la competencia lingüística. Desde entonces ha habido un sinnúmero de propuestas teóricas y metodológicas para transformar la enseñanza del lenguaje y la enseñanza en general; hacia enfoques pragmáticos y comunicativos.

Al respecto de lo anterior, Canale y Swain (1980) quienes relacionan el estudio de la competencia comunicativa, a la adquisición de una segunda lengua; proponen una configuración de la interacción comunicativa ideal, por medio del desarrollo de la competencia lingüística, o conocimiento del funcionamiento de la lengua en relación con la capacidad de construir y comunicar enunciados de acuerdo con los requerimientos de una situación específica; teniendo en cuenta los componentes socio- culturales del contexto; por eso proponen el desarrollo principalmente de tres capacidades en el estudiante, la capacidad discursiva, la capacidad estratégica y la capacidad de mantener viva la comunicación. En el mismo sentido, Van Ek (1986) distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Su trabajo consiste en una adaptación del modelo de la competencia comunicativa a la fijación de objetivos para la enseñanza de lenguas.

Bachman (1995) desde su investigación para la realización de test de evaluación de lenguaje, identifica la competencia comunicativa como habilidad lingüística comunicativa; y para su definición, hace una combinación, entre el concepto de Chomsky, de competencia lingüística como conocimiento de la lengua, y el concepto de competencia comunicativa de Hymes, como capacidad para ejecutar el conocimiento lingüístico en el uso de la lengua en un contexto específico. “El marco de referencia de la HLC que propongo, incluye tres componentes, competencia lingüística, competencia estratégica y componentes psicológicos (Bachman, Ob. cit, p. 108); dándole igualmente importancia a la dimensión emocional, de la que dice, es imprescindible para comunicarse con efectividad.

Desde una concepción de transformación comunicativa de la educación; Iregui (2015) propone:

La competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. Como Savignon (1983) propone, tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal. Además, la competencia comunicativa tiene un carácter relativo y no absoluto y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. La competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación (Instituto cervantes, centro virtual).

Por eso integra diversos componentes como lo cognitivo, lo emocional, lo social, las habilidades propias, entre otros aspectos, para configurar un concepto que depende de las necesidades comunicativas del contexto y de las habilidades que ha desarrollado el comunicador.

Continuando con el enfoque transformador de la educación, desde la competencia comunicativa, Loor (2015) citado por Pérez (2017) propone “la retroalimentación como elemento fundamental para la contextualización de la comunicación en un espacio educativo; de tal forma que el aprendizaje parta del conocimiento amplio y profundo entre docente, discente y contexto” (p. 402). Actualmente desde la pedagogía, la competencia comunicativa ha sido definida como un medio para que el estudiante desarrolle las capacidades que le permitan desenvolverse adecuadamente en la cotidianidad discursiva de la escuela y de la sociedad; además que las capacidades comunicativas, definen la pertinencia y la calidad de la educación. Para Reyzábal (Ob. cit) las competencias comunicativas y lingüísticas, son clave para la calidad educativa; del desarrollo de su competencia comunicativa, depende la posibilidad de construir un conocimiento significativo.

Por todo lo anterior, el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela, como condición previa y estructural, como lo propone la presente tesis; requiere que los docentes desarrollen competencias comunicativas de forma amplia, multidimensional y compleja; algo que no sucede en el sistema educativo latinoamericano y sobre todo en el colombiano; como se tuvo la posibilidad de analizar en el planteamiento del problema de la presente investigación; debido a que

aun domina, inclusive en la educación profesional, la visión estructural y funcional de la comunicación educativa; y la visión innata y generativista del desarrollo comunicativo.

De acuerdo a Sanjuan y Senís (2017) son múltiples las situaciones en las que el docente debe poner en juego sus habilidades comunicativas; por ejemplo, en las clases, a la hora de exponer trabajos en congresos y foros científicos, defensa de una tesis de maestría o doctoral, entre otras; pero muy especial resulta la comunicación que el docente como emisor del mensaje debe lograr con el alumnado; debe crear un ambiente propicio para la motivación del aprendizaje de la ciencia que imparte, debe ser capaz de seducir al receptor hacia la acción y a la vez debe ser capaz de desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicar de forma correcta y segura los aprendizajes, los conceptos, las ideas que hacen parte de la experiencia académica.

En este sentido, para Pompa y Pérez (Ob. cit) un maestro o profesor debe dominar el uso adecuado de la lengua en diferentes situaciones y contextos, emplearla como herramienta de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización; debe tener destrezas profundas de comprensión y expresión; ha de hacer uso del lenguaje respetuoso y comprensivo, que demuestre conocimiento sobre el asunto que se trate y el contexto en que se produce, con una marcada intencionalidad, de manera que pueda influir en el comportamiento de los estudiantes. También para Pérez (Ob. cit):

Es importante reconocer que el docente en formación, no solo requiere de un vasto conocimiento de las materias específicas en su desempeño profesional, también debe lograr una competencia comunicativa mediada por la amplitud de su vocabulario, imprimir en su discurso una cultura amplia y diversa y saber adecuarse a diferentes situaciones comunicativas, conocer la diversidad cultural que tiene en el aula, y en cualquier espacio donde actúe como docente (p. 399).

Es en sí, una necesidad imprescindible en su profesión, que el docente se forme integralmente en competencias comunicativas; ya que son el medio ideal para que se acerque al conocimiento profundo de los contextos sobre los que actúa, así como a la posibilidad de generar relaciones dialógicas con los estudiantes y las

comunidades, despertando la iniciativa y la motivación en ellos. pero no como un elemento transversal, que, en la educación profesional se deja en manos y a criterio de docentes que tampoco se han formado en competencias comunicativas. Las competencias comunicativas tienen que ser un eje dinámico y estructurador de los programas de licenciatura, sobre todo.

En Colombia, el planteamiento teórico de la competencia comunicativa en la educación, comienza en los años 80s, y sucede porque la educación colombiana quería insertarse y hacer parte de ese nuevo movimiento comunicativo para la escuela, que desde la ciencia estaba jalonándose. Según el ministerio de educación nacional citado por Lomas (Ob. cit):

Se buscaba que la competencia comunicativa surgiera como consecuencia del hecho de enseñar la lengua como estructura dinámica cuyos niveles fonético y fonológico, morfosintáctico y semántico son interdependientes y en su totalidad están al servicio de la comunicación y reflejan la profunda y compleja relación que existe entre lengua y pensamiento, lengua y sentimientos, lengua y acción, lengua y aprendizaje, lengua y cultura (p. 66).

Aunque comenzó bien temprano esta iniciativa, es bien sabido que los enfoques estructural y funcional eran los que marcaban la pauta en la educación; sin embargo, a finales del milenio, en Colombia la concepción de una enseñanza de la lengua desde enfoques comunicativos, continuaba haciendo parte de la búsqueda de transformación de los modelos tradiciones, y al respecto Lomas (Ob. cit) escribía sobre la educación en Colombia en 1998:

Las ideas centrales del enfoque semántico, comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción de significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de texto y de discurso, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables (p. 99).

En la actualidad, la competencia comunicativa en la educación colombiana, está integrada en los currículos educativos de todas las áreas de enseñanza, como un componente transversal que se encarga de dinamizar los procesos educativos en la

socialización de los aprendizajes; pero que, en la práctica, solo sirve para que unos cuantos estudiantes, sobre todo los de mejor capacidad comunicativa, puedan expresarse y comunicar sus experiencias académicas; quedándose la mayoría postergados al silencio, ante su incapacidad de nivelarse con el código comunicativo del docente y los compañeros mejor capacitados. Con relación a la visión de la competencia comunicativa en la actualidad, Pulido y otros (2016) del ministerio de educación nacional escribe:

Para el caso específico de Lenguaje, la prueba Saber (aplicada a los grados 3°, 5° y 9°) evalúa la competencia comunicativa sobre los procesos de lectura y escritura. La prueba de lectura evalúa los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, y la de escritura los procesos de planeación, textualización y revisión. Cada una de las preguntas de estos niveles o procesos evalúa, asimismo, diferentes dimensiones del lenguaje, que en la prueba son denominadas como “componentes”, estos son: semántico, sintáctico y pragmático (MEN).

El desarrollo de la competencia comunicativa en la educación colombiana, ha estado marcado por la construcción de una concepción teórica de la pragmática del lenguaje; pero después de casi cinco décadas, la práctica educativa sigue centrándose en el estudio de la estructura del lenguaje, sobre todo lo referido a la sintaxis y a la semántica del lenguaje, dejando prácticamente de lado la pragmática. Para Pulido y Pérez (Ob. cit) “un enfoque integral de la comunicación ofrece más oportunidades para la apropiación de los conocimientos necesarios para una comunicación competente” (p. 5). El enfoque comunicativo de la enseñanza, que gira sobre la pragmática del lenguaje, desde concepciones socio-culturales; realmente no ha trascendido a las escuelas y la educación rural colombiana sí que es testigo de eso.

El enfoque comunicativo de la enseñanza no ha generado un verdadero impacto transformador; ni en los docentes en la búsqueda transformadora de sus metodologías tradicionales; ni a las universidades en la concepción de una formación comunicativa integral de los profesionales de las diferentes áreas, en especial en la formación de los docentes. En la educación colombiana, se siguen presentado los mismos problemas comunicativos que siempre han estado ahí; como la falta de comprensión de contenidos textuales y orales, la deficiente capacidad de escucha, el

temor a hablar y expresarse; entre otros aspectos; en Rayzabal (Ob. cit):

Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son aquellas de entre las consideradas claves con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras; así, sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica. Los maestros deben recordar a lo largo de sus prácticas diarias que nadie podrá aprender matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o un oficio sin saber escuchar, leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente. (p. 74).

La competencia comunicativa como factor estratégico y estructural para el aprendizaje, es algo que se viene proponiendo y desarrollando desde hace ya un buen tiempo en el mundo educativo, sobre todo en los países desarrollados; pero implementar estrategias que saquen del ámbito teórico, el desarrollo comunicativo en la escuela, no es tarea fácil; por eso, si se han de construir métodos para que la educación rural en Colombia tome verdaderamente los caminos de una comunicación abierta, reflexiva y dialógica; debe ser a partir del conocimiento profundo de los contextos socio-culturales y de los territorios; de sus intereses, necesidades, anhelos y sueños. De acuerdo a Rayzabal (Ob. cit):

La competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello, requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro; incluso saber cuándo callar en nuestros intentos por entablar contacto con los demás, exige dominio tanto de normas (por ejemplo, las de cortesía), actitudes y valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales (p. 68).

La competencia comunicativa como condición previa, está relacionada con el desarrollo de su capacidades y habilidades para el desempeño en el aula, en el ambiente pedagógico; y en general en el ambiente escolar y comunitario, para lograr buenas relaciones con los diferentes actores; estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general. En seguida se establecen las principales competencias, propuestas para el docente por la teoría educativa (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Competencias comunicativas del docente. Fuente: (Slideplayer, 2018).

Competencias Comunicativas del Docente	Establecer vías para la comunicación grupal
	La expresión en diversidad de códigos
	Altas capacidades de conciliación
	Sentido crítico
	Promover el flujo de información
	Desarrollo de competencias en sus estudiantes
	Altas capacidades para el dialogo y la cooperación

Igualmente, el docente que haya desarrollado sus competencias comunicativas, debe procurar desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes, (Ver Cuadro 3); para la construcción de un ambiente participativo, incluyente, diverso y cooperativo.

Cuadro 3. Competencias comunicativas para la educación. Fuente: (Sarcos, 2015).

Desarrollo de Competencias Comunicativas	Leer	Inferir, interpretar, Hipotetizar, comprobar, entender, retener, recapitular, resumir, sintetizar.
	Escribir	Contextualizar, planificar: cómo y ara quien, redactar, revisar.
	Hablar	Contextualizar; planificar el mensaje; Plasmar el discurso; atender los aspectos no verbales
	Escuchar	Atender, inferir, anticipar, interpretar, retener

En la ruralidad, se deben crear las condiciones ideales y abrir los espacios para que las mismas comunidades y los territorios emprendan procesos de dialogo con las instituciones; para esto, hay que formar a los docentes rurales con una comunicación integral y con capacidades investigativas sociales; de tal forma que puedan construir

junto con las comunidades, un campo emancipado y libre comunicativamente, que no teme pronunciar su voz, proyectar su cultura y hacer valer sus derechos.

La competencia comunicativa integral, multidimensional y compleja, como condición previa, se refiere a la introducción de mecanismos iniciales de formación en comunicación interpersonal y en comunicación pedagógica, mediados por profesionales formados en competencias comunicativas amplias y profundas; de tal manera que estén en capacidad de generar procesos ricos y dinámicos, que despierten desde un primer momento la iniciativa y el interés del estudiante por el proceso educativo; y sea a la vez una herramienta para apaciguar el temor, la desconfianza y la inseguridad de los estudiantes para hablar, comunicarse y expresarse, con sus compañeros, con los profesores y en público.

El desarrollo de procesos para la formación en competencias comunicativas en la ruralidad, tiene que partir de la contextualización del habla, como lo proponen Loor y Savignon (1983) el termino de “competencia comunicativa “es un concepto dinámico, que cambia permanentemente, de acuerdo con las circunstancias y con las necesidades sociales; y que tiene su base en el consenso; en el acuerdo que surge del dialogo” (p. 78). Las instituciones educativas de la ruralidad, deben conocer y comprender la realidad territorial y el contexto socio-cultural que les envuelve; y a partir de este conocimiento, construir procesos de desarrollo educativo, que repercutan en la construcción de solidaridad, de dialogo, de comprensión y de paz.

### **Educación Rural en Colombia**

Lo rural es entendido como el territorio natural, habitado, cuidado y explotado por los indígenas y campesinos, para su sustento y supervivencia; y por los industriales, los terratenientes o acaparadores de tierras, y por los ricos, para su producción, disfrute y explotación. Para el Departamento administrativo nacional de estadística (Dane, 2005) la citado por Beltran (2016) la población rural está compuesta en su base social por campesinos con tierra y sin tierra, por indígenas, y por afrocolombianos. En el contexto rural se dan formas sociales y culturales determinadas, sobre todo por la interacción que establece el individuo con la naturaleza.

De acuerdo al Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2016) citado por Zambrano (2018) “La vida campesina se constituye en una red de relaciones sociales campesinas expresadas territorialmente en comunidades, veredas, corregimientos, minas, playones, entre otros; y se constituye en relaciones con los ecosistemas configurando la diversidad de comunidades campesinas” (p. 4); y cuyas principales actividades para el sustento, han sido y siguen siendo la agricultura y la ganadería. Aunque actualmente, con el cambio de los tiempos y la irrupción de la globalización económica, también han cobrado gran importancia, actividades económicas como la minería, el turismo ecológico y las artesanías, entre otras.

Los campesinos y los indígenas, quienes habitan los territorios rurales, se reconocen a sí mismos como pertenecientes a colectividades generales, que les otorgan estatus e identidad social y cultural. De acuerdo a Beltran (Ob. cit) las zonas rurales son el escenario de las 87 etnias indígenas y de gran parte de la población afro colombiana; así mismo, son el lugar donde cobran vida las 64 lenguas amerindias, el palenque (criolla), el bandé (raizal) y, en menor medida, el romaní, lengua del pueblo Rom.

Las familias y comunidades rurales, generalmente habitan en zonas dispersas y apartadas; y están sujetos a procesos históricos y tradiciones culturales apegadas a los territorios; el indígena, adherido a una cultura propia, afectada sobremanera por el proceso de colonización; mientras que el campesino es concebido dentro de una hibridación multirracial y multicultural.

Igualmente, para Zambrano (Ob. cit) las culturas campesinas han sido “establecidas sobre la vida familiar y vecinal para la producción de alimentos, bienes comunes y materias primas, con una vida comunitaria multiactiva vinculada con la tierra e integrada con la naturaleza y el territorio” (p. 7); en otras palabras, tanto indígenas como campesinos han desarrollado, sobre todo oralmente; unos conocimientos, saberes y prácticas que les han permitido establecer una relación cercana con su ambiente natural, y a partir de ello, han generado procesos sociales y culturales permanentes; en lo que constituye la diversidad de formas culturales rurales que han sobrevivido por generaciones.

En este sentido, la educación rural referida a la transmisión de la cultura y de los saberes, que le ha permitido a campesinos e indígenas desarrollarse individual y comunitariamente para responder a las dinámicas, cambios y transformaciones de los contextos y de los territorios; está relacionada con los procesos de interacción natural y social, que se dan en la cotidianidad del mundo de la vida campesina. Ahora, la educación rural formal, es la formación ofrecida por el estado a las comunidades campesinas, para que estas puedan ingresar en las dinámicas económicas y laborales del capitalismo y de la industria. O sea, es una educación concebida y construida sobre los propósitos y los intereses del sistema económico capitalista; por eso se puede entender como una educación alejada e ignorante de los verdaderos intereses y de las necesidades del mundo campesino. El marco legal de la educación formal rural en Colombia es básicamente el siguiente:

Constitución Política de Colombia de 1991: en los artículos 64 y 65 hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las regiones de Colombia. Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, en el cual se hace referencia a la implementación de la metodología de Escuela Nueva y la atención a las diversas poblaciones. Ley General 115 de 1994: El capítulo 4 del TÍTULO III “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, hace referencia al tema de educación campesina y rural, con el cual se pretende fomentar la educación campesina (Men, 2019).

El Ministerio de Educación Nacional, a través del programa de educación rural; establece que en Colombia la educación se define como: “un proceso de formación permanente; personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, Ob. cit). Esta es una visión ideal de la educación, que dista mucho de lo que sucede realmente en las escuelas; porque el desinterés y a la despreocupación del estado por la ruralidad, impide que haya una inversión integral que permita hacerla realidad.

En las escuelas rurales, es manifiesta la gran falta de recursos educativos y materiales pedagógicos; la infraestructura es precaria y la formación de los docentes es deficiente con respecto a las necesidades educativas y metodológicas del campo;

hay una marcada descontextualización de los currículos; y una total falta de pertinencia de los contenidos y de las metodologías educativas; entre otros muchos aspectos, que alejan la educación oficial rural de ser un medio de formación, que aporte integralmente al desarrollo de los territorios campesinos.

Para el gobierno nacional, la educación rural es un ítem del plan de desarrollo general llamado, “Plan de educación rural”; que está contenido en el Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012) “Los planes de educación rural sirven, en resumen, para hacer visible e incluir en el desarrollo nacional, a la gente que vive y produce en la zona rural, sin cuya producción y vitalidad” (p. 9). Así, los planes de educación rural representan los intereses de las administraciones gubernamentales, para supuestamente atender de manera específica las necesidades y aspiraciones educativas de su población.

Y se dice supuestamente, porque una cosa son los planes y proyectos educativos que sirven para llenar hojas y hojas con ilusiones teóricas; y otra muy diferente la realidad educativa de las escuelas y de las comunidades. En este sentido, la realidad histórica y la situación actual de la educación rural, desdibuja cualquier pretensión de hacerla ver como un medio para la construcción de dignidad en las comunidades campesinas. Mas bien es un derecho que ha sido vulnerado históricamente por su falta de pertinencia; y que ha contribuido con el desarraigo y abandono del campo.

Históricamente las zonas rurales en Colombia han estado marcadas por la explotación, por la pobreza, por una violencia endémica y por el abandono del estado. Para Vergara y Otros (2014) “Los modelos de desarrollo han privilegiado la urbanización y descuidado institucionalmente el sector rural; lo que ha generado un costo enorme para el desarrollo del país ante la pérdida invaluable de la cultura campesina” (p. 27). Esta visión y tratamiento de lo rural, fue heredada desde la época de la conquista, y aunque es triste decirlo, aún persiste en las mentes de quienes tienen en sus manos el manejo de los recursos y la organización del estado. Ya son más de quinientos años de violencia y de indiferencia para con lo rural, y aun no se ve una luz al final del túnel que permita soñar con un verdadero y sincero cambio.

Haciendo algo de historia, Castro y Gómez (2010) citado por Vergara y Otros (Ob. cit) dicen:

La violencia no solo fue física y económica, sino también epistémica, pues las diferentes manifestaciones culturales y los distintos saberes fueron dominados por el conocimiento científico ilustrado, que apareció en el lugar más alto de la escala cognitiva. Es decir, en el mundo rural se dieron prácticas de colonialidad, que supusieron genocidio físico y cultural, mecanismos estos de expropiación y exclusión de los recursos naturales y las identidades culturales (p. 34).

Como se viene diciendo, no es fácil reconocer esta situación, pero lamentablemente es una verdad que no tiene medias tintas. El sector rural, como era concebida antes la ruralidad; o los territorios rurales, como son vistos ahora; han sido siempre objeto de todo tipo de explotación. Se ha explotado la tierra, el agua, los recursos minerales, la ecología, el medio ambiente, la gente; todo esto en beneficio de quienes ostentan el poder político y económico; y en este sentido, la educación formal ha sido solo un pretexto más para violentar la cultura y la identidad campesina.

Con sentido a Ortega (1993) al realizar una investigación en el contexto rural chileno, encontró que el problema de la educación rural es un problema de deseo de dominación cultural; proceso a través del cual la escuela se ve como la salvadora de las comunidades rurales, como portadora de la verdadera cultura, ejerciendo sobre el campesinado discriminación, anulación de su identidad y generando sentimientos de inferioridad. Pareciera que todo está en contra del indígena y del campesino, y que es muy poco lo que se puede hacer, si no hay valores humanos, ni voluntad solidaria en quienes controlan los gobiernos.

La educación formal rural colombiana comenzó a gestarse cuando empezaron a llegar las exigencias modernizantes de los países desarrollados. A mediados del siglo XX, época en que se iniciaron las exportaciones agrícolas, surge también la necesidad de modernizar e industrializar el campo. Todo comienza en los años 50s, con un intento de alfabetización de las comunidades campesinas a través de la radio, en un programa que se llamó “*las escuelas radiofónicas de Sutatenza*”; de esta forma se dio inicio al primer programa educativo rural, que es llamado, “*la primera*

*revolución educativa del campo*”.

Este programa educativo tenía como objetivo “La alfabetización de los habitantes del campo y el desarrollo de una educación básica dirigida a la población campesina” (Lozano, 2012, p. 131). Los estudiantes campesinos recibían unas cartillas de educación fundamental integral, que eran desarrolladas con ayuda de las asesorías que se daban en los programas educativos radiales. Lo más importante era que los campesinos aprendieran a leer, a escribir; y los conceptos y procesos básicos del área de matemáticas.

Para los años 60, la educación formal se inserta en los territorios rurales mediante un programa gubernamental que reclutó a miles de bachilleres; algunos normalistas con cierto grado de formación en pedagogía; y otros, casi la mayoría, bachilleres académicos sin ninguna formación pedagógica. De esta forma comenzó el proceso de alfabetización presencial del campo en básica primaria, en casas campesinas adaptadas para que sirvieran de escuelas. El modelo educativo inicial era un modelo experimental de educación formal tradicional; donde los docentes-bachilleres, ponían en práctica su propia experiencia escolar.

Debido precisamente a la falta de formación de los docentes y a la complejidad de la educación en la ruralidad, donde en la mayoría de las escuelas un solo docente tenía que impartir todos los contenidos a todos los grados de la básica primaria, en lo que se llamó, la estrategia multigrado; surge por iniciativa de los mismos docentes en el departamento de Norte de Santander, un modelo educativo que pretendía responder a las dificultades de la educación campesina.; este modelo se llamó y aun se llama, “Escuela Nueva”; y es definido por Lozano (Ob. cit), de la siguiente manera:

Este modelo educativo, fundamentado en los principios de la pedagogía activa, estructuró una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico, asimismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al territorio de influencia del establecimiento educativo (p. 131).

La “escuela nueva”, resultó ser un modelo novedoso y pertinente con las necesidades educativas rurales en su tiempo; sobre todo porque les facilitaba el trabajo a los docentes, que no contaban con herramientas pedagógicas profesionales para realizar un trabajo formativo de calidad en escenarios tan complejos. El modelo se expandió rápidamente por todas las zonas del país; hasta tal punto que el gobierno nacional en 1967, termino adoptándolo como el modelo por excelencia que permitiera la aculturación formal del campo colombiano. Inclusive, el modelo de escuela nueva se convirtió en un ejemplo de innovación a nivel internacional, y son varios los países, sobre todo latinoamericanos, que han decidido implementarlo en sus territorios.

Se puede decir que la historia educativa del campo colombiano, está marcada por una combinación, entre unas cartillas con contenidos y actividades adscritos a la pedagogía activa, llamado escuela nueva; y unas prácticas pedagógicas tradicionales, debido a la falta de formación pedagógica y de instrucción técnica sobre el modelo escuela nueva, por parte de la mayoría de los docentes. Para Lozano (Ob.cit) en la concepción del modelo pedagógico de escuela nueva, el papel protagónico pasa a manos del estudiante; pero la realidad de sus prácticas pedagógicas en el campo colombiano era otra; los bachilleres-docentes, no tenían una concepción pedagógica profesional, y tampoco se les capacitó en la comprensión y sobre todo en la puesta en práctica del modelo; y sumado a ello, las precarias condiciones de las escuelas, no era mucho lo que los docentes podían hacer para construir procesos educativos de calidad.

En la década de los setenta, ya con una irrupción bastante profunda en Colombia de la globalización y del liberalismo económico, surgieron en algunas zonas rurales, las Concentraciones de Desarrollo Rural (Cdr); estas nuevas estructuras educativas, se formaron de la integración entre el estado y el sector privado; y tenían como objetivo ampliar la oferta educativa al bachillerato básico y medio; e implementar una educación más integral y pertinente con las dinámicas del campo. En ellas, el estado era el encargado de proveer la formación académica básica,

mientras que el sector privado, ofrecía una formación en oficios o labores propias del campo.

Las Cdr estaban formadas por una sede central que impartía la educación básica secundaria y la formación en oficios del campo; y a la cual se anexaban dirigencial y organizacionalmente las escuelas cercanas que impartían la básica primaria. Según Lozano (Ob.cit) estas instituciones educativas funcionan de la siguiente manera:

De esta forma, las escuelas satélites y, sobre todo, las sedes centrales se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar estratégico de la interacción social de la población. Indudablemente, las labores de extensión desarrolladas por las unidades que hacían parte de la organización institucional de las CDR fueron significativas en la construcción de esta dimensión social tanto de la escuela como del modelo educativo (p. 132).

Las sedes principales de las Cdr, centraban su proceso, en la formación agropecuaria y en la construcción de tejido social. Este fue un modelo muy importante, que concebía caminos interesantes para el desarrollo del campo, ya que, con ello, se comenzaba a construir pertinencia y contextualización en la educación rural; además de contribuir con mejorar el sentido de pertenencia de algunas comunidades por sus territorios. Pero precisamente, este proyecto educativo de carácter contextualizado y pertinente, solo llegó a algunas zonas rurales; que se beneficiaron por tener una buena producción agrícola.

Entre los años ochenta y noventa, se da una importante transformación de la concepción del campo desde los sistemas políticos y económicos, ya que pasa de tener una visión sectorial, que lo concebía como un conjunto homogéneo de territorios dedicados a la explotación agrícola; hacia una nueva visión llamada territorial, que pretende pensar la ruralidad desde la diversidad social, cultural, ambiental y ecológica de los territorios.

En materia educativa, en esta época se dio un fenómeno que se llamó, “la segunda revolución educativa”. Se trató de la irrupción del sector económico privado al campo; de manera independiente y ofreciendo nuevas opciones de formación. Lo

que conllevó la llegada de diversas instituciones educativas de carácter privado, nacionales e internacionales, que intentaban ser pertinentes con las necesidades y los intereses de los territorios rurales. Estas instituciones educativas, antes de hacer propuestas pedagógicas, estudiaban los territorios a los que llegaban para conocer sus dinámicas y necesidades formativas; y de acuerdo a esto diseñaban. Este también fue un proyecto educativo, que llegó a algunas zonas puntuales de la ruralidad, sobre todo a las más desarrolladas económicamente y de mejor producción.

Un ejemplo de los modelos educativos desarrollados, son los Sistemas de Aprendizaje Tutorial (Sat), desarrollados y promovidos por la Organización tecnológica de Costa Rica (Fundatec). Este modelo llegó a algunas zonas del pacífico colombiano mediante un trabajo por proyectos productivos; donde se integraban lo educativo, lo laboral y lo organizacional. Los Sat, promovían que los estudiantes se prepararan, para que produjeran desarrollo en sus contextos y no abandonaran sus territorios en busca de otras opciones de vida.

Toda la diversidad educativa de las últimas décadas del siglo XX, sirvió de base para estructurar a comienzos del siglo XXI el Proyecto Educativo Rural (Per); esta es una propuesta educativa diseñada por el gobierno nacional, que se basa en la búsqueda de pertinencia que se estableció durante la segunda revolución educativa; y que actualmente está en vigencia. El Per, hasta el momento ha atendido, según las estadísticas del gobierno nacional, aproximadamente al 30% de la población rural; y fue dividido en dos fases; una primera fase que arrancó en el año 2001 y fue hasta el año 2008; y una segunda fase que actualmente está en ejecución.

El Proyecto Educativo Rural (Per), ha implementado diversos modelos educativos, que van desde adaptaciones de propuestas pedagógicas de otros países, hasta iniciativas nacionales. Para Rodríguez, Sánchez & Armenta (2007):

La historia del Proyecto de Educación Rural (PER) se inicia en el año 1996 durante las marchas campesinas que reclamaban una mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia. Los campesinos pidieron a la administración Samper (1994-1998) llevar a cabo un cambio radical de la Ley 115 de 1994, que regulaba la organización de la educación en Colombia sin tener en cuenta las grandes diferencias de necesidades educativas existentes entre el sector

rural y el sector urbano. Como resultado de estas marchas, se elaboró en junio de 1996 el llamado “Contrato Social Rural”, que contenía entre otros temas lineamientos para la modificación de la educación rural (p. 5).

Como se dijo anteriormente, el Per ha intentado adaptar modelos pedagógicos de otros países, como el modelo de aceleración del aprendizaje que se tomó del sistema educativo de Brasil, o el modelo de telesecundaria que se adaptó del modelo rural mexicano. De iniciativa nacional, el modelo de Pos-primaria rural, el cual pretende darle continuidad al modelo de escuela nueva en bachillerato. Se trata de libros de texto o guías de aprendizaje para la básica secundaria, con el modelo de escuela activa que hizo tan famosa a la escuela nueva. De acuerdo al Men (2017), el Per en su fase II, que se adelanta desde el año 2009, tienen como propósito fundamental:

Mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. Las acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas (Men).

Pero el Per sola ha llegado a un porcentaje minoritario de la ruralidad, como las zonas cafeteras en el occidente del país, que han sido privilegiadas con variedad de propuestas educativas con sentido de pertinencia, debido a ser territorios que aportan mucho productiva y económicamente al desarrollo país. La mayoría del país rural se ha quedado siempre, más allá de proyectos puntuales en territorios específicos, con una educación de corte tradicional académica; que es muy poco lo que tiene que aportar a un campo con unas dinámicas sociales y culturales, que distan mucho de la búsqueda individualista del desarrollo económico moderno. En los años 70s Patrón (1978) citado por Moreno (2008) escribía:

La población campesina no dispone de suficientes escuelas y que las existentes tienen una pobre calidad educativa, lo que hacen que muchos campesinos lleguen a la edad adulta sin haber pasado por la escuela, y los que han pasado por ella llegan a adultos sin una

adecuada educación y con una serie de carencias tales como: no saber cómo comunicarse con sus semejantes, y no saber cómo exigir sus derechos (p. 48).

También a principios del nuevo siglo, Perfetti (2003) citado por Arias (2017) escribió sobre la primera fase del Per, con relación al panorama o a la realidad educativa de la ruralidad:

De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (p. 55).

Esa es la realidad histórica de la educación formal campesina, y actualmente, si hablamos de calidad y pertinencia, no es mucho lo que ha cambiado. La gran barrera de la educación rural para acceder a una educación significativamente rural, es debido al ideal de modernización social y cultural que quiere imponer el sistema económico y político sobre los campesinos; para de esta forma poder extraerlo de sus territorios y así entrar expeditamente a controlar la ruralidad. Lo que en algunos lugares se hace con violencia y en otros con abandono.

En Boix y otros (2003) citado por Souza (2012) la educación rural siempre ha tenido una postura urbano céntrica, que piensa lo rural y sus comunidades, como condición desdeñosa, que hay que superar, para dar cabida al moderno pensamiento urbano. En este sentido Rivas, Leite y Cortés (2011) señalan que:

Ha habido poca atención a la voz del alumnado y las familias. Puesto que el primero ha sido estudiado como sujeto que aprende y no como sujeto sociocultural con sus propios intereses. Y la familia por su parte ha sido vista como colaboradora o como responsable del fracaso escolar, pero no como componente activo en la construcción de prácticas escolares (p.9).

El desconocimiento del docente y a través de él, del sistema educativo sobre el valor de la cultura, de los conocimientos, de las formas de vida de los campesinos, de la importancia de sus prácticas para el ciclo vital de la sociedad; es inaudito. Para Perinat & Tarabay (2008):

En un estudio denominado Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la psicología cultural, señalan que en los estudios y propuestas para la educación de los marginados se ha desdeñado la dimensión cultural y se proponen demostrar que aspectos como las creencias, los valores y la visión del mundo de los estudiantes puede rebajar la eficiencia de los programas de educación (p. 703).

Aunque todas estas son posturas críticas que se quedan dando vueltas en los círculos académicos y científicos, pero que no han trascendido en la transformación de la educación rural. Porque de acuerdo a la percepción de quienes están inmersos en sus dinámicas, estas dan cuenta de que, desde la educación oficial, es muy poco el interés que ha habido por el campo y sus habitantes. Según Arias (Ob. cit):

La educación rural se suele considerar como forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores (p. 54).

Con la situación que se está viviendo actualmente en el campo colombiano, donde campea impunemente la violencia, la ilegalidad, la pobreza, el abandono del estado; donde se intenta enfrentar un posconflicto de papel, frágil y mentiroso; donde casi todos los días muere un líder social, un campesino, un hombre de bien, en manos de asesinos invisibles, de los que nunca nadie sabe nada. ¿no debería pensar la educación en formar, antes que nada, en valores, en identidad, en lo colectivo? ¿no debería buscar la forma de conocer y curar la tristeza que caracteriza a un campo abandonado a su suerte?

La educación formal puede aportar mucho desde el conocimiento científico, para que los campesinos vean otras posibilidades, otras maneras de hacer las cosas, de relacionarse entre ellos, de solucionar los problemas y los conflictos, de afrontar al sistema económico; pero como se está haciendo y se ha hecho siempre, no es la forma adecuada, ni mucho menos ideal, de llevar dignidad al campo.

De acuerdo a Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) la Alianza Compartir y Fedesarrollo, a través de la publicación realizada en 2016 sobre “La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo”, realiza un análisis de la situación actual de la educación rural del país, en la cual expone que el analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5%, cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3 %; mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas.

Actualmente la búsqueda de la educación rural, al igual que en la educación oficial de todo el país, es desarrollar una educación por competencias. Según el Men (2017) se trata de: “Mejorar las prácticas de aula de los docentes rurales centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, en un marco de desarrollo de comprensión pedagógica para la enseñanza de competencias disciplinares específicas en matemáticas, ciencias, y en competencias ciudadanas” (Men, 2017). Con esto, se continúa dando vueltas sobre concepciones curriculares y pedagógicas alejadas de las necesidades de la ruralidad.

Por eso las instituciones rurales, también han caído en la búsqueda de calidad académica desde los requerimientos de las pruebas Saber; y ahora se llenan de ansiedad intentando competir con las instituciones educativas oficiales urbanas, y hasta con los colegios privados para la obtención de mejores resultados Icfes. De esta forma se da la espalda a la verdadera misión que debe tener la educación rural; brindar herramientas y conocimientos a los estudiantes campesinos, para que se conviertan en agentes de progreso y transformación, en territorios heridos por la violencia y el abandono. La educación rural debe centrarse en la formación moral, ética, estética, debe ser una formación en valores, en el manejo y control de las emociones, en solidaridad, en cooperativismo; y sobre todo esto, en comunicación y en diálogo.

Todo este proceso de deterioro de la educación rural, se evidencia inclusive en el Plan Especial de Educación Rural, Men (2018) del mismo ministerio de educación

nacional; “los bajos resultados que los estudiantes rurales logran en las pruebas Saber 11, son una limitación para el ingreso a la educación superior y un indicador de las bajas competencias adquiridas en la educación media, lo cual se considera un factor significativo de riesgo de deserción en la ruralidad” (p. 48). También se encuentra en el Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural del ministerio de educación nacional (Ob. cit) lo siguiente:

Los promedios de quienes asisten a planteles oficiales rurales son significativamente más bajos que los de aquellos que están matriculados en colegios públicos urbanos. Además, es en los primeros donde la gran mayoría de estudiantes presenta las peores condiciones socioeconómicas. Además, los resultados de los establecimientos rurales son más homogéneos, lo que puede interpretarse como que los estudiantes de estos establecimientos tienen menos posibilidades de obtener mejores resultados, no importa el establecimiento al que asistan (p. 14).

Con esto se asiste al gran problema en la educación rural, relacionado con una desubicación misional; pues no piensa ni atiende a los intereses y a las necesidades formativas del campo, pero tampoco construye procesos para llevar educación académica de calidad.

La educación rural está mal concebida, desde los componentes curriculares y pedagógicos. No se forma a los docentes para que sean autónomos y propositivos en los contextos rurales; no desarrollan competencias que les permita integrarse mejor en la vida rural; no tienen incentivos suficientes para pensar lo rural como proyecto de vida, por lo que la mayoría ven el paso por lo rural, como un peldaño lamentable pero necesario para acceder después a mejores condiciones en lo urbano. Aparte de eso, la educación rural ignora sistemáticamente las voces de los territorios, de las comunidades, de los pueblos campesinos; que claman por pertinencia y por contextualización.

Esto convierte a la educación rural colombiana en una educación muy pobre y deficiente, en correspondencia con los enfoques territoriales de desarrollo autónomo y sostenible que dominan actualmente en el mundo; y que no son un capricho, sino más bien son la manifestación de una conciencia, que se ha dado cuenta que la supuesta

modernidad, llena de lujos, de objetos, de comodidades, de entretenimiento, de dinero, de ruido, etc. Mas temprano que tarde, terminara por colapsar el equilibrio que permite la vida y la existencia humanas. Para Naranjo y Carrero (2017).

Estas y otras cuestiones podrían dar pista a una discusión en profundidad sobre el sentido de la educación rural en Colombia y más aún cuando el país asiste a un posible fin del conflicto armado cuyo éxito no es únicamente el control militar del territorio, sino garantizar el empoderamiento de las poblaciones que han estado inmersas en el conflicto; esto quiere decir que se brinden las condiciones y posibilidades de escucha y participación activa a estas poblaciones en la construcción de una memoria, de sus posibilidades de auto sostenimiento de sus metas a mediano y largo plazo, de sus objetivos y planes de vida que no sean necesariamente anclados a modelos de desarrollo tradicionales que evidentemente han fracasado (p. 15).

Los niños y los jóvenes campesinos, son el futuro del campo colombiano; y un buen futuro depende de que se formen integralmente en conocimientos y en valores, para mitigar la desesperanza que crece cada día más; y que adquieran habilidades sociales y comunicativas, que les saquen de su silencio y aislamiento; y les permitan enfrentar críticamente el impacto de las ideologías económicas neoliberales, que les están arrinconando y llevando la desolación campo.

Por eso la presente investigación busca generar condiciones ideales para el desarrollo discursivo y comunicativo de los estudiantes campesinos y para el surgimiento del dialogo educativo y pedagógico en la educación rural; de tal manera que se pueda negociar entre instituciones educativas y comunidades campesinas, los currículos y las metodologías educativas en la búsqueda futura de pertinencia y de contextualización. La educación rural debe servir para abrir el dialogo entre la tradición y los saberes del campo, con las culturas globalizantes; mediante una formación más objetiva y pragmática en el uso del lenguaje; y el desarrollo de unas competencias comunicativas, como elemento previo y estructural, multidimensional y complejo; que les haga personas autónomas, autosuficientes y emancipadas; como un día lo soñó Freire (1970); el campesino debe aprender a hablar su propia palabra, y con ella poder construir el mundo que sueña.

La educación rural también debe ubicar como uno de sus objetivos

principales, la superación definitiva de la violencia y del conflicto armado; por eso debe ser capaz de llegar a la conciencia y al corazón campesinos. Para Bautista y Gonzales (2019) la educación, “debe influir positivamente en la superación del conflicto y en la reconstrucción del tejido social, y el rol fundamental de los docentes como constructores de paz mediante su capacidad para formar habilidades para una convivencia pacífica y para la reconciliación (p. 28). La búsqueda de moldear a la fuerza las conciencias campesinas a las dinámicas del sistema económico, debe terminar. En el campo la escuela debe comenzar ya, a construir autonomía y libertad.

Pero este cambio no se debe dejar en manos del gobierno; a quien poco le interesa el progreso de la sociedad y de las comunidades campesinas. Este cambio debe estar, es en manos de los docentes; de su reflexión y de su iniciativa debe partir la construcción de una nueva conciencia educativa para el campo colombiano; por eso, hay que educarlos integralmente, como formadores de paz y dignidad; y como potenciadores del saber campesino; para lo cual, las habilidades para cooperar y comunicarse de forma abierta, reflexiva y crítica, serán elementos clave.

### **CAPITULO III**

#### **REFERENTES ONTO-EISTEMOLÓGICOS- METODOLÓGICOS**

No hay nada que se pueda comparar a la palabra y a la comunicación.

No hay nada comparable a poder hablar a la persona adecuada en el momento adecuado en el que la persona a quien se habla tiene ganas de escuchar, y la persona que habla desea hablar.

Carmen Martín Gaité  
(1987).

#### **Naturaleza de la Investigación**

En este capítulo se tratan los diferentes elementos de diseño y construcción del marco metodológico de la investigación; por medio del cual se pudo conocer la realidad educativa estudiada, con base a cuatro elementos fundamentales de análisis e interpretación: la reflexión que suscito la experiencia educativa del investigador en contextos rurales, las ideas que tienen los actores educativos entrevistados sobre el desarrollo de la competencia comunicativa; las ideas instauradas en los textos que acompañan el proceso educativo de la ruralidad; y a los fundamentos teóricos y epistemológicos de las competencias comunicativas.

A partir del análisis de la información, se construyeron una serie de categorías que permitieron un acercamiento teórico al conocimiento del problema planteado; para generar elementos de transformación de las practicas pedagógico-comunicativas en la escuela rural; por qué los estudiantes de la ruralidad y con ello las comunidades rurales, deben poder beneficiarse de una educación que tiene en cuenta sus dinámicas, sus necesidades y sus intereses en el diseño de estrategias y políticas educativas, que impacten verdaderamente en el campo y motiven a las comunidades a ser generadoras de su propio desarrollo; equitativo socialmente y equilibrado ambiental y ecológicamente.

El sistema educativo rural, debe buscar la manera de pasar de una comunicación vertical, mono-lógica, unidireccional, que tiene su base en ejercicios de poder y control; en el individualismo y en la competitividad; y en la simple transmisión de información; a una comunicación horizontal, que haga énfasis en el dialogo, en la participación, en la igualdad de oportunidades y en la democracia de la palabra para construir conocimiento.

Una educación que tenga en cuenta la diversidad cultural y territorial; y las necesidades y los intereses de las comunidades desde su mundo de la vida; como escuela que construye verdaderamente sociedad y cultura. La idea principal es reflexionar sobre la necesidad de construir equilibrio entre los códigos comunicativos de docentes y estudiantes; a través del desarrollo como condición previa y estructural, de unas competencias comunicativas integrales, complejas y multidimensionales.

Entre mayor empatía haya entre los códigos comunicativos de los

comunicadores en la educación, se podrá acceder a un nivel más profundo de comprensión. La escuela rural, antes que pensar contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje novedosos; tiene que pensar en construir puentes que permitan una interacción dialógica y solidaria entre el estudiante y el docente; entre la cultura académica propia de la escuela formal y la cultura de las dinámicas y los saberes campesinos; ya que estos son los que permiten y han permitido siempre la adaptación y la comprensión de su propia realidad.

### **Marco Onto-Epistemológico Del Método**

De acuerdo la interpretación que hacen Rivero, Piñera y Esteban (2019) del proceso metodológico que guía a la investigación social; esta va desde el enfoque epistemológico, pasa por el paradigma y el método de investigación y descansa en la metodología que guía la búsqueda del conocimiento; esto a través de una serie de técnicas e instrumentos que se adaptan a las necesidades y a los intereses de la investigación. En este sentido la presente investigación está enmarcada dentro del siguiente marco metódico (ver cuadro 4):

Cuadro 4. Componentes del Diseño Metodológico. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

Enfoque Epistemológico	Intuitivo vivencial
Paradigma del Conocimiento	Interpretativo
Método de Estudio	Interaccionismo simbólico
Metodología de Investigación	Cualitativa – teoría fundamentada
Contexto de la investigación	Institución educativa el Tagüi
Informantes Clave	Diversos actores de la comunidad educativa
Técnicas e Instrumentos	Observación participante, Entrevistas a profundidad, Revisión documental, Análisis de Contenido.
Credibilidad de la investigación	Coherencia, Verdad, validez e intersubjetividad
Análisis interpretativo de la información	Método comparativo constante.

El enfoque epistemológico intuitivo vivencial, de carácter introspectivo, está

referido en Rivero, Piñera y Esteban (Ob. cit) a una concepción sobre el origen del conocimiento, como constructo de la conciencia a partir del mundo de la vida; mediado por las emociones y la sensibilidad del sujeto. En este sentido, lo que se busca es, “la obtención del conocimiento mediante las interpretaciones de los significados socioculturales a través de los cuales las personas de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)” (p. 36). Esto bajo una acción interpretativa subjetivista, para la comprensión de un fenómeno que es siempre intersubjetivo, como lo es el social.

Entendiendo la comprensión según el planteamiento de Heidegger (1974) “la comprensión es una estructura ontológica que encuentra sentido y significado al develar el de su propia verdad mediante el lenguaje. Es comprender el mundo a través de procedimientos hermenéuticos y lingüísticos” (p.34). De lo que se trata es de la construcción simbólica y significativa de la escuela rural en Colombia, atravesada por procesos comunicativos discontinuos a su realidad histórica-cultural.

El enfoque epistemológico deviene en una acción del sujeto; una acción dialéctica en este caso, sobre la relación que el investigador establece con el objeto de estudio para la construcción de nuevo conocimiento. De este proceso ontológico surge el paradigma de la investigación; considerado por Kuhn (1962) como la formas que utiliza la ciencia para acceder al conocimiento de la realidad, en este caso social; y de acuerdo con un momento histórico-social y cultural específico. Teniendo en cuenta que la investigación social en el momento actual, está enmarcada de acuerdo a la postura de Damiani, (1997) citado por Rivero, Piñera y Esteban (Ob. cit) “la ciencia más que una descripción objetiva es una actividad interpretativa construida socialmente” (p. 23); porque en ella confluyen las ideas que configuran un objeto de estudio en una población.

En este sentido, la presente investigación, está regida por el paradigma interpretativo; teniendo en cuenta la clasificación paradigmática que hacen Cerda (1994), Guba y Lincoln (1994), entre otros, ya que, si la base de la comprensión está en la subjetividad y la subjetividad es construida por la intersubjetividad, siendo la intersubjetividad símbolo y significado; la mejor forma de acceder al conocimiento de

la realidad es a través la comparación dialéctica entre el contenido subjetivo de la conciencia individual y el contenido intersubjetivo de la conciencia social. A lo que se llamara, interpretación.

De acuerdo a lo anterior, la investigación interpretativa se basa en los significados que surgen de los procesos de interacción humanos: por eso se hace tan importante la observación participante sobre los actos que conllevan las relaciones del objeto de estudio con la realidad. Lo que implica un observador que reflexiona permanentemente sobre sus vivencias y sus percepciones, enmarcadas en las acciones de los participantes; teniendo como telón de fondo los postulados teóricos y conceptuales. Para Agudo y Otros (2000):

En el contexto educativo la investigación dirige su propósito hacia la transformación de la realidad de sus protagonistas, pues se busca no sólo la producción de conocimiento, sino la transformación de quienes participan en la acción, esto es, la transformación de sus imaginarios, actitudes y prácticas (p. 11).

El paradigma interpretativo, “emplea métodos que pretenden indagar en lo hondo de la subjetividad de los sujetos: las creencias, los valores, las motivaciones, etc.” (González ob.cit, p. 130). Conocer para comprender, desde la propia autoconciencia del campesino y de la escuela rural, sobre lo que impide a los territorios y a las comunidades acceder a mejores niveles de desarrollo y a salir de esa invisibilidad a la que han estado sometidos por tanto tiempo.

Del paradigma se desprende el método de estudio; el cual es un elemento que se acerca y se adapta a las particularidades de la investigación, en cuanto a la relación lógica que establecen o pueden establecer en la acción de indagación, el investigador y el objeto de estudio. En Rivero, Piñera y Esteban (Ob. cit) el método contiene los lineamientos para la actuación del investigador; en otras palabras, los principios teóricos para el orden, control y coherencia del proceso investigativo en todas sus etapas. En este sentido, el camino metódico que recorre la investigación está conectado con una búsqueda intersubjetiva, enmarcada por los significados que surgen en la interacción social, o lo que se suele llamar “Interaccionismo Simbólico”. El interaccionismo simbólico es una de las orientaciones metodológicas que

comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo.

Las ideas fundamentales del interaccionismo simbólico, tanto teóricas como metódicas, fueron estructuradas por Blumer (1986) quien considera la mente humana como una dotación cuya naturaleza es esencialmente hermenéutica. Siendo así (Heidegger, Ob. cit) define el análisis de la acción humana, de cualquier acción humana, como “una ciencia interpretativa en busca de significado, no como una ciencia experimental en busca de leyes” (Geertz, 1983, p. 5). Geertz llega incluso a decir que “el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo se ha tejido” (p. 17). Significados que construyen la subjetividad de los sujetos y la intersubjetividad de las comunidades.

Según Schwandt (1994) el proceder metódico del interaccionismo simbólico, trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares. Se da aquí una gran similitud con el significado que Weber y Dilthey dan al término Verstehen (comprensión). Por eso, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor; puesto que el acto es elaborado por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga.

La técnica metodológica fundamental del interaccionismo simbólico es la observación participativa. Se requiere que el investigador entre activamente en el mundo de las personas que está estudiando para “ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta” (Blumer, Ob. cit, p. 56). De esta forma, el proceso de la interpretación toma la descripción de los datos, como punto de partida para construir una interpretación que se acerque más a la esencia del ser. Esto permite construir dentro de la investigación, una exegesis que conlleve la comprensión de un sujeto oprimido por una realidad y unas condiciones, en este caso educativas, que lo atan de manos y lo mantienen sometido a una vida sin oportunidades para el despliegue de su autenticidad social y cultural; y para la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por último, en este apartado, se trata de describir teórica y conceptualmente la

perspectiva metodológica que rige a la investigación; la cual está relacionada con la investigación cualitativa; que Para Rivero, Piñera y Esteban (Ob. cit):

A este plano del conocimiento le corresponde el diseño de la investigación, que según Ugas (2015) consiste en “identificar fases de investigación, técnicas a utilizar, instrumentos, diario de campo, etc.” (p. 43). Mientras que Mendizabal (2006) citado por Vasilachis (2006) lo refiere como “la articulación lógica de todos los componentes que integran la investigación durante el proceso efectivo de su ejecución, desde las primeras ideas hasta su comunicación escrita” (p. 45).

Las formas de concebir un proceso de investigación social de perspectiva cualitativa, están relacionadas con el conocimiento, la interpretación y la comprensión de los contenidos subjetivos e intersubjetivos que subyacen en el entramado cultural y social; lo cual lo concibe Martínez (2012) como “Tratar de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). Indagar en lo interno o en la conciencia colectiva y comunitaria campesina que se manifiesta en la escuela, permitirá comprender las características comunicativas que identifican a docentes y a estudiantes, para poder concebir formas diferentes y pertinentes de interacción educativa, que despierte el interés y la iniciativa de estudiantes por la educación formal; y en favor de un desarrollo rural, integral y equilibrado.

El enfoque cualitativo, se presenta como una estrategia orientada desde la intersubjetividad sobre las competencias comunicativas en la formación básica primaria de la ruralidad. En esta medida se reflexiona sobre las estructuras de lo ideal y lo comportamental en la búsqueda de respuestas, basándose en los datos que arroja el entorno educativo en la construcción de habilidades para comunicarse.

Dentro de los diversos diseños metodológicos de la investigación cualitativa, en este caso se utiliza la teoría fundamentada cuyos orígenes se encuentran precisamente en la Escuela de Sociología de Chicago y en el interaccionismo simbólico, corriente esta, cuyo fundamento principal es que los seres humanos actúan ante las cosas con base al significado que éstas tienen para ellos. La teoría

fundamentada se sustenta en el interaccionismo simbólico para comprender cómo definen los individuos un fenómeno o acontecimiento a través de su interacción social. El objetivo principal de esta metodología inductiva es, a través del estudio de fenómenos sociales en contextos naturales, generar teorías que expliquen el fenómeno estudiado.

Construir una teoría implica que los hallazgos de la investigación se presenten como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que puedan usarse para explicar un fenómeno social determinado. Generalmente la teoría desarrollada es sustantiva; es decir, que se obtiene a partir del estudio de un contexto específico y por lo tanto su aplicación se centrará principalmente en ese contexto o en entornos similares. En la construcción del diseño metodológico, teniendo en cuenta los parámetros que permite la teoría fundamentada, se ha adoptado una clasificación en cuatro etapas: 1) diseño metodológico de la investigación; 2) recolección y clasificación de datos; 3) análisis de datos; y 4) confrontación de la literatura y construcción de la teoría. A continuación, se especifican los rasgos más significativos de cada uno de estos periodos.

El diseño de la investigación tiene su origen de acuerdo a lo propuesto por Strauss y Corbin (2009) en la experiencia personal y profesional del investigador; desde donde se determinan las preguntas de investigación, formuladas dentro de la flexibilidad y la libertad que permitan una indagación a profundidad. Para la recolección clasificación de datos, se realizó un protocolo que tuvo en cuenta principalmente dos elementos, la evaluación de la importancia de los datos y la credibilidad de las fuentes; las cuales fueron de diversa procedencia: observación participante, entrevistas a profundidad, documentos institucionales, documentos ministeriales, y artículos y textos, científicos y filosóficos.

El análisis de los datos se hizo a través del método comparativo constante, el cual se explicará más adelante; y que, en líneas generales, se trató de ir comparando los datos entre sí, al mismo tiempo que fueron conformando los conceptos. Finalmente, la confrontación de la literatura y la construcción de teoría, que consistió en contrastar la teoría que surgió con la literatura existente y se examinaron las

similitudes, diferencias, causas u orígenes; con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación rural.

### **Escenario de la Investigación**

La Institución Educativa “El Tagüi”, es una institución de carácter rural, que está ubicada en la vereda San Rafael de Payoa, al sur del municipio de Sabana de Torres (Santander). Esta institución educativa nace en el año 2004, como institución que imparte el proceso de educación básico y medio completo; gracias a la gestión de diversos pobladores de la región, que veían la necesidad de una institución que atendiera las diferentes veredas del sur del municipio, ante la dificultad de trasladarse a las poblaciones vecinas a culminar su proceso básico secundario y medio de estudios oficiales.

El personal que se encuentra vinculado a la institución es el siguiente: cuatro directivos (el Rector y tres coordinadores), 49 docentes (33 docentes en Básica Primaria y 16 en Básica Secundaria), una psicóloga y una secretaria como recursos que apoyan el proceso enseñanza-aprendizaje se cuenta con una planta física con un nivel medio de acondicionamiento para la educación secundaria; y doce sedes para la básica primaria, ubicadas en diferentes veredas del sur del municipio, y con un bajo acondicionamiento didáctico y tecnológico para la ejecución de un proceso académico, acorde con los requerimientos de las dinámicas actuales. No hay conectividad a Internet; la señal para telefonía móvil es muy precaria y el transporte escolar funciona aproximadamente el 70% del año escolar.

Las principales actividades económicas de las familias de la zona son: la pesca, el monocultivo de palma de aceite, la agricultura de pan coger, la minería, y algunas actividades artesanales como la extracción de gravilla. Otras actividades económicas son el manejo de maquinaria pesada en las minas de piedra o en la fabricación de mezclas asfálticas. El ingreso promedio de los habitantes de la región no supera el mínimo vital de supervivencia. Están son familias flotantes, mayoritariamente de los estratos 1 y 2, y que por razones de inestabilidad laboral se ven obligadas a estar migrando permanentemente, con el fin de encontrar mejores condiciones económicas.

La institución tiene un promedio de 1000 estudiantes por año. Actualmente para este 2021, están matriculados 1060 estudiantes, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; incluyendo los que hacen parte del Ciclo Lectivo Especial Integrado (Clei) o educación para adultos; que se da en algunas sedes en jornada nocturna, y en la sede principal en jornada sabatina. En lo referente al proceso educativo de la institución, en el Proyecto Educativo Institucional (Pei), Tagüi (2018) dice lo siguiente:

Los procesos educativos de la institución, se orientan bajo la misión de “Brindar educación preescolar, básica y media, utilizando un modelo pedagógico constructivista para formar hombres y mujeres competentes, que lideren proyectos que le permitan mejorar su calidad de vida a través de la búsqueda permanente del saber, en el contexto de una cultura de valores, comprometidos en la construcción de una nueva sociedad”. Al año 2022 se visiona, “como un espacio donde se propicien procesos de investigación, ciencia y tecnología, formadora de líderes con conciencia ambiental, y responsabilidad social (p. 7).

Los principios de la filosofía institucional, se basan en la concepción de la educación como una acción conjunta y contextualizada que tiene en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad para trazar el camino y orientar la labor pedagógica, de tal forma que el proyecto educativo sea la sumatoria del proyecto de vida de quienes lo conforman y a quienes va dirigido. Se busca incidir en la formación de un individuo autónomo, participativo, capaz de trabajar e intervenir en el desarrollo de su comunidad.

Con sentido al modelo pedagógico, la educación en el contexto de la institución se desarrolla en un proceso flexible y en un ambiente solidario, de trabajo en equipo; en la diversidad, en la convivencia, en la cualificación del maestro como orientador y en el estudiante como transformador de su propio conocimiento.

El perfil del estudiante que se pretende formar y que está descrito en el proyecto educativo institucional (Pei), corresponde a una persona que reconozca la educación como un proceso que le permite comprender su contexto y mejorar su calidad de vida; un estudiante que respete los derechos humanos y ame la libertad; que reconozca y enmiende los errores; y sea respetuoso de la ley y la autoridad; que

actúe cívicamente con conciencia ambiental y cultural; que se valore y sea consciente de su propia dignidad y la de los demás.

Un estudiante que quiera y se sienta orgulloso de su institución educativa, que porte con respeto su uniforme y distintivos, que tenga un alto sentido de espiritualidad de sus convicciones y creencias religiosas, que valore su propia cultura y se mantenga abierto a otras, que actúe honestamente y con rectitud teniendo en cuenta a los demás; por último, que sea receptivo al uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic).

Aunque a pesar de todas estas ideas; y como sucede casi siempre, entre los postulados teóricos de una institución, en este caso de carácter educativo, y la realidad de sus prácticas, hay un gran distanciamiento. Esta idea ha sido enmarcada por diversos autores, entre ellos Lomas (2014) quien dice que entre los postulados teóricos de un proyecto educativo y la realidad de la práctica educativa hay un gran abismo. En este sentido, el quehacer educativo de la institución, sigue siendo de corte tradicional, ya que es una institución con enfoque académico, por lo cual el currículo está diseñado en base a lo sugerido en materia de educación académica, por el ministerio de educación nacional.

También el manejo del ambiente educativo está contenido en los estándares de carácter académico-formal, establecidos para la educación colombiana en general. No sé da por parte de la institución, o en muy baja medida, un conocimiento amplio y profundo del contexto; tampoco se dan espacios de dialogo para construir intereses conjuntos con las comunidades; referidos a algún tipo de pertinencia y contextualización de la educación.

Siendo esta una institución educativa de carácter académico, la calidad educativa con la que son formados los estudiantes es media-baja, teniendo en cuenta los resultados de los exámenes externos; como las pruebas Saber, cuyos resultados están en un promedio medio-bajo; y donde solo unos cuantos estudiantes, aproximadamente 2 o 3 por promoción, logran obtener resultados satisfactorios que les permitan acceder a cupos en instituciones de educación superior; de lo cual se cuenta en la historia de la institución hasta el momento con aproximadamente 12

profesionales.

Los promedios de deserción de la institución están en aproximadamente el 60; siendo el punto de quiebre el grado sexto, ya que en este grado se da un fenómeno de baja adaptación de los estudiantes a la secundaria básica; esto debido a que la mayoría de estudiantes provienen de escuelas veredales, y en su proceso de primaria, quizás manejaban unos códigos comunicativos, de interacción y de conducta que difieren de lo que se encuentran cuando acceden a la básica secundaria en la sede principal; y a los que la mayoría no se sabe adaptar.

Arizmendi (2020) encontró que los factores principales de este fenómeno de deserción estaban en los siguientes elementos: el clima familiar, la falta de comunicación entre los estudiantes y sus padres, entre estudiantes y docentes; y entre padres e institución; además de la pobreza y la falta de una cultura académico-formal; por lo cual los padres y madres en su mayoría, “demuestran impotencia, desesperanza, fracaso, agobio, cansancio y frustración hacia el proceso educativo” (Arizmendi, Ob. cit, p. 143). Esto se convierte en un proceso endémico de la ruralidad; hacia el cual hay que enfocar los esfuerzos educativos, en materia de formación comunicativa.

También encontró que: “los símbolos significantes que surgen en el proceso de interacción entre padres, madres, cuidadores y estudiantes determinan el curso de sus acciones, en las cuales se ejerce una marcada influencia en la baja calidad educativa y las características del contexto rural” (Arizmendi, Ob. cit, p. 144). Toda esta situación del contexto estudiado, de acuerdo a la literatura encontrada, es una muestra de lo que sucede en la mayoría de las instituciones rurales del país; y lo más lamentable, es que no se conciben procesos de iniciativa gubernamental para atender esta precaria situación educativa de la ruralidad.

### **Informantes Clave**

Teniendo en cuenta que la situación problema de esta investigación, está referida a los procesos de interacción comunicativa, que se dan en el encuentro pedagógico de la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa el Tagüi; fue pertinente abordar como muestra de estudio, los principales actores de este proceso;

como son docentes de básica primaria de escuelas multigrado, que son las que más abundan en la ruralidad; y estudiantes del grado sexto de básica secundaria, provenientes de escuelas multigrado y que hubieran realizado toda su primaria en la institución.

En este sentido, los informantes clave, facilitaron un acercamiento al objeto de estudio dentro de los procesos de interacción social en el ambiente educativo, por lo que son sujetos representativos de las dinámicas comunicativas de la educación formal rural, y por ende de los procesos de construcción de conocimiento.

Para la presente investigación, se ha decidido establecer los siguientes informantes clave, con base en la relación que tienen con los procesos que se estudiaron. Después de un acercamiento y de una profunda reflexión sobre las necesidades de la investigación, se decidió escoger como informantes clave, cinco estudiantes de grado sexto de básica secundaria, que provinieran de escuelas multigrado, debido a su conocimiento y a su experiencia con el proceso de básica primaria en este tipo de escuelas; y cinco docentes de básica primaria de escuelas multigrado, de diferentes sedes de la institución; esto con el objetivo de recoger diversas ideas y de variados actores del proceso educativo de la institución educativa el Tagüi.

En cuanto a los docentes, se escogió una docente normalista, un docente licenciado en matemáticas, una docente licenciada en artes, una docente licenciada en ciencias sociales y un docente licenciado en informática. De esta forma se intentó tener en cuenta la diversidad de actores que hacen parte de la institución educativa, de tal manera que se pudiera tener una muestra compleja y variada, de las ideas que hay establecidas en el contexto escolar sobre la comunicación como medio para acceder al conocimiento. Por lo tanto, los actores escogidos del proceso educativo, se les considera informantes idóneos para los objetivos de la investigación.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

En relación con las técnicas que se usaron para la recolección de la información, estas fueron escogidas de acuerdo con las ideas de Álvarez (2008) quien señala que las más destacadas en la investigación cualitativa y en la teoría

fundamentada, son la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis documental; esta triada conlleva un escenario complejo en integral para la recolección de los datos. Los instrumentos fueron el diario de campo, el guion de la entrevista y la revisión documental.

La observación participante es una técnica clave para acercarse e interpretar los fenómenos subjetivos e intersubjetivos, que se desenvuelven en las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Guber (2001) “La presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones del incontrolado sentido común de terceros, ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad” (p. 61). La observación participante tiene su base en dos elementos, la percepción y la participación. El investigador se involucró directamente en el contexto y en las acciones, durante aproximadamente seis años y a razón de la investigación, durante los últimos dos años y medio; conociendo y sintiendo la experiencia como un actor más, lo que le otorga el sentido empírico propio del proceso, que le ayudara a reconocer de una mejor manera lo que los otros también perciben y sienten; y que expresan a través de las ideas, de los actos y de las actitudes.

En el año 2019 la observación participante se hizo directamente en el escenario físico y sociológico de la institución; siendo participe del proceso educativo en los diferentes escenarios que plantea; actividades académicas curriculares y extracurriculares, reuniones de padres, de docentes; instancias de participación como los consejos académicos, consejo directivo, consejo de calidad, consejo de evaluación, entre otros. Además, durante cuatro años aproximadamente el investigador propuso, diseño y estuvo a cargo del periódico escolar digital llamado “Voces del Tagüi”, y de la emisora institucional llamada “Ecos del Tagüi”.

Durante los años 2020 y 2021, la observación participante, estuvo relacionada con la participación en los diferentes grupos de wasap que se crearon para impartir el proceso académico debido a la pandemia de Covid-2019; así como la participación en las diversas actividades sincrónicas y asincrónicas de interacción virtual institucional, como reuniones de docentes, reuniones con estudiantes, procesos democráticos,

actividades extracurriculares, grupo de Facebook, entre otros.

En lo referente al diario de campo, este es uno de los instrumentos o herramientas más importantes de la investigación cualitativa, que permite una recolección de información de manera directa y sincrónica. Para Monistrol (2007) el concepto de “diario de campo” está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detalla (p. 3). Precisamente, la condición del investigador como participe del proceso de investigación, le da una perspectiva ideal de conocimiento directo y complejo, por lo tanto, las experiencias que se lleven al diario de campo, tendrán un nivel integral del proceso.

Para la investigación fueron muy importantes las notas de campo, debido a que configuraron la posibilidad de un conocimiento complejo y equilibrado de la realidad estudiada; donde se involucraron los aspectos de interacción en el espacio educativo, los procesos estructurales de la investigación y las reflexiones teóricas sobre el objeto de estudio y el contexto educativo. Es también importante mencionar que el principal mecanismo que se utilizó para la recolección directa de información fue el celular, con la posibilidad que ofrece para la grabación de voz, para la toma de fotografías y para la grabación de videos.

La última técnica que se definirá, es la entrevista a profundidad, que es la sugerida por Strauss y Corbin (Ob. cit) por ser más densa y dar acceso a mayor flujo de información. Esta entrevista está relacionada directamente con los conocimientos situados, pero también con las sensaciones y con las emociones, lo que explica el carácter de veracidad de la información recolectada. En Robles (2011):

La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (p. 40).

Por medio de la entrevista se pudo acceder a las ideas que tienen los actores

del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo que la entrevista a profundidad no tiene líneas guía, si no solamente elementos de apoyo que van sosteniendo e impulsando a diversos niveles y espacios de dialogo. Para Robles (Ob.cit) “No hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guion general y poco a poco se va abordando. La creatividad debe estar a flote constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas” (p. 40); por eso, para la recolección de la información a través de la entrevista a profundidad, fue importante el apoyo de un guion con las principales pautas o temas a tratar, teniendo en cuenta los siguientes los criterios propuestos por Taylor y Bogdan (2008):

En los proyectos de entrevistas en gran escala algunos investigadores utilizan una guía de la entrevista para asegurarse de que los temas claves sean explorados con un cierto número de informantes. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas (p. 207).

Con lo anterior queda claro el carácter amplio y abierto que guion la entrevista, y que permitió adaptarla según la evolución de las situaciones que se presentaron; teniendo siempre claro el objetivo que se perseguía y la información que se necesitaba; referidos a las dinámicas comunicativas y a las interacciones sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción de conocimiento.

Las entrevistas a profundidad que se hicieron, teniendo en cuenta las dificultades para los encuentros cara a cara; y los nuevos escenarios educativos y comunicativos que impone la pandemia del Covid 19, se aplicó a través de dos medios digitales diferentes. Con los docentes se hicieron encuentros virtuales por medio el programa de reuniones virtuales “Zoom”. Y con los estudiantes a través de video- llamadas por WhatsApp y por medio del intercambio de mensajes; debido a las dificultades de conexión y al acceso a herramientas digitales más complejas.

En este sentido, se observaron en la medida de las posibilidades, las manifestaciones de lenguaje no verbal como los gestos, la postura, actitudes,

variaciones en el tono de la voz, expresión de emociones, respetando al máximo la realidad vivida por los participantes. De esta manera, se confirió solidez a la información suministrada permitiendo mayor fidelidad en la interpretación, y otorgando la misma importancia a la información proporcionada por cada participante. Los datos originales de la investigación se diferenciaron claramente de los obtenidos a partir de la interpretación por parte del investigador.

La duración de las entrevistas sincrónicas fue de aproximadamente entre 40 y 50 minutos; y las asincrónicas duraron entre 1 y dos días. Las entrevistas fueron grabadas en soporte digital y transcritas con la ayuda del software Speechnotes y Word, ya que permitían copiar a través del comando de voz e ir corrigiendo rápidamente.

Dentro de los instrumentos utilizados se diseñaron dos guías de entrevista teniendo en cuenta que no podían ser cuestionarios de preguntas, sino simplemente guías que permitan direccionar y delimitar el dialogo, de acuerdo al desarrollo del objeto de estudio. Se diseño una guía para los estudiantes y otra para docentes, bajo los siguientes criterios: que fueran mediaciones dialógicas abiertas, que admitieran el control de la conversación y la gestión del tiempo; también se tuvo en cuenta la literatura revisada y la problemática abordada. En los anexos 1 y 2, se presenta el diseño de las entrevistas; buscando acceder a la percepción y a las ideas que tienen los informantes escogidos, sobre el papel que juega la comunicación, y con ello las capacidades y las habilidades comunicativas en la construcción de conocimiento.

En lo referido a la revisión documental, se puede decir que durante toda la investigación se realizó una lectura de la literatura tanto técnica como no técnica, como lo proponen Strauss y Corbin (1990). En principio ara la formulación del problema de investigación, se revisó literatura técnica relacionada con el objeto de estudio y con el contexto estudiado. Para la construcción del capítulo II, se hizo una revisión teórica y conceptual sobre los temas más cercanos al objeto de estudio y al contexto, con el fin de elaborar una sinopsis referencial que sirviera de soporte para realizar las comparaciones entre los datos y la teoría; así como la construcción teórica de la investigación. También se revisó la literatura técnica sobre la metodología que

se empleó en el diseño metodológico de la investigación.

La revisión de la literatura no técnica, estuvo relacionada al soporte de las entrevistas y de las observaciones y para la recolección de datos de análisis de la investigación, se pudo al acceder a los documentos institucionales del proyecto educativo; también se revisó el currículo de la institución, los libros de textos utilizados para la enseñanza del lenguaje y para la enseñanza de las diferentes áreas; además se revisaron las guías de aprendizaje para la implementación de la educación de manera virtual; tanto en su diseño, como en su solución por parte del estudiante.

Otros documentos que se tuvieron en cuenta fueron los proporcionados por el ministerio de educación nacional, referidos a la educación rural y a la educación por competencias, haciendo énfasis en la visión que tienen la educación oficial sobre la competencia comunicativa. Por último, se hizo el análisis de contenido para la interpretación de las narrativas generadas en las entrevistas.

### **Credibilidad de la Investigación**

Aunque existe cierta incertidumbre con respecto al establecimiento de la credibilidad de una investigación social, debido a que hay una gran variedad de criterios propuestos para abordar los problemas de validez; como los de Dukes (1984), Moustakas (1994), Guba y Lincoln, (Ob. cit). Para la presente investigación, se tomaron los criterios que se acercan más al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

El primer elemento importante, es el empoderamiento de los participantes, debido a que, de su iniciativa de su participación y de su confianza, dependió en gran medida que la investigación evolucionara de la mejor manera; ellos a través de las ideas que pusieron en juego, mostraron cómo se va estructurando y configurando el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y de las diferentes áreas del currículo en la educación rural, así como el papel que juegan las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa en la construcción de conocimiento.

Es importante tener en cuenta, la importancia de que las reflexiones que suscite la investigación, sean llevadas a otros contextos, tanto empíricos como teóricos y epistemológicos, de tal manera que pueda haber un cruce de ideas

relacionadas con la comunicación en el proceso educativo; que despierte más el interés por la transformación de la educación rural y la educación en general. Una transformación que cruce la barrera que separa el monólogo autista, individualista y egoísta que domina la educación latinoamericana; hacia el dialogo solidario que se necesita para cambiar las conciencias; y que resurja nuevamente el respeto, la cooperación y el equilibrio natural entre los seres humanos.

Se tuvo en cuenta principalmente la propuesta de autenticidad de Moustakas (Ob. cit): verdad validez e intersubjetividad. En consonancia con lo que busca la investigación e inclusive con uno de sus fundamentos conceptuales, la intersubjetividad; donde la verdad está referida a contrastar, pero a la vez, a mantener siempre, tanto las ideas de otros, como las propias; para que circulen y se ubiquen en el lugar que les corresponde de acuerdo a los derechos que tienen todas las personas de ser respetadas en sus ideas y en sus creaciones. La validez está relacionada con la coherencia de las proposiciones que hilan la investigación, así como con su relación con el mundo de la vida campesina.

La intersubjetividad se trata de llevar la investigación al plano dialógico, que le permita circular dentro de diversos contextos de criterio y de refutación; y que sea su coherencia interpretativa la que se encargue de darle el carácter suficiente para convertirse en una respuesta lógica, autentica y multidimensional de la búsqueda ontológica y epistemológica emprendida.

Otros criterios propuestos por Guba y Lincoln (1981) y que también son considerados importantes para la credibilidad de la presente investigación, son la transferibilidad y la auditabilidad; debido a que hacen énfasis en la evaluación del rigor científico; y permite identificar las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio; además d poder corregirlas a tiempo.

De acuerdo a Cárdenas (2016) “La transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (Ob. cit) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto” (p. 23). En este sentido, la interpretación de los datos da cuenta de las respuestas típicas de los informantes; al igual que se logra cohesionar la

interpretación, permitiendo vislumbrarla como un todo coherente, relacionado con la insuficiencia en el desarrollo y la comprensión de las competencias comunicativas, en los actores educativos del contexto.

En cuanto a la auditabilidad, llamada por otros autores confirmabilidad; para Castillo y Vásquez (2003):

Guba y Lincoln se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares (p. 165).

La verificación de este criterio, que la da mayor validez y credibilidad a la investigación, se puede decir que: todas las fuentes han sido debidamente seleccionadas, y archivadas; han sido descritas las características de los informantes, y su proceso de selección, de la manera más clara posible; se hizo la transcripción fiel de las entrevistas; y los contextos físicos, interpersonales y sociales, han sido debidamente descritos y discutidos en la presentación de los diferentes informes de la investigación.

### **Análisis Interpretativo de la Información**

Para el procesamiento de la información, la investigación se apoyó en la teoría fundamentada: Método comparativo constante, propuesto por Strauss y Corbin (Ob. cit). La teoría fundamentada contiene elementos muy importantes, que son la base interpretativa de los contenidos de la comunicación intersubjetiva y del interaccionismo simbólico; eje metódico de la investigación; por lo tanto, se convierte en una herramienta ideal para construir teoría, a partir de las ideas de los actores del proceso.

Para San Martín (2014) “la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo, desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida” (p. 107). Precisamente, la teoría fundamentada elabora sus constructos teóricos con base en el contexto práctico de la investigación, más que en

contenidos teóricos y conceptuales ya elaborados. De esta forma permite que el objeto de estudio o el fenómeno investigado, debe sus características dentro de una realidad social en constante movimiento y transformación.

En resumen “La teoría fundamentada”, como su nombre lo indica, es una teoría elaborada por el investigador, que se fundamenta en la realidad propia de la investigación; en el dialogo de los diferentes elementos que la conforman. En lo relativo al método comparativo constante, que acompaña a la teoría fundamentada, según Taylor y Bogdan (Ob. cit):

Es un método para interpretar, que se transforma en un método comparativo constante cuando se comparan una y otra vez, de manera sistemática, los códigos elaborados con los nuevos obtenidos. Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos, “...el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (p. 155).

Se puede decir que el método comparativo constante, permite ir creando capas de interpretación que se van haciendo más profundas y más complejas a medida que la investigación va recibiendo e interpretando más información. Es un proceso de construcción dirigido por el investigador y por los objetivos de la investigación, para llegar a una verdad intersubjetiva situada.

Pero para poder desarrollar las técnicas de comparación, primero hay que clasificar y codificar los datos. En este sentido, la codificación está referida al complejo y dinámico proceso que sigue el dato, o por el que lo lleva la investigación, desde la configuración del concepto, las categorías; hasta la construcción teórica. Es así mismo en otras palabras, la revisión y el establecimiento de conexiones o de relaciones entre los diferentes datos recogidos, con el propósito de generar estructuras de significado más complejas que permitan la construcción de conceptos, la definición de categorías y la construcción de teoría.

Este proceso de codificación dentro de la teoría fundamentada, se desenvuelve a través, sobre todo de tres niveles. La codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Esta triada metodológica de codificación es definida por

Strauss y Corbin (Ob. cit) de la siguiente manera:

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (p. 157).

Interpretando, en la codificación abierta se organizaron los datos para la construcción de conceptos, categorías y subcategorías (Ver anexo 1 y 2); en la codificación Axial, las categorías y las subcategorías se vincularon o entrelazaron entre sí, teniendo en cuenta sus propiedades y características; de tal manera que se pueda generar una especie de red significativa categorial (Ver anexo 3); por último, en la codificación selectiva, se generaron los conectores significativos entre las categorías, para obtener coherencia teórica y conceptual dentro de la construcción teórica.

Esto se hace y se hizo, mediante el trabajo en torno a un eje o categoría central en la investigación, como lo son las competencias comunicativas para la transformación de la educación rural. A esta categoría central se fueron enlazando todos los demás productos de la investigación, con el propósito de generar la explicación teórica del objeto de estudio, situado en el contexto de la educación rural. Del análisis interpretativo de los datos, surgieron los elementos categoriales y sub categoriales, que se describirán en el siguiente capítulo; y que permitieron establecer una importante coherencia teórica, que sustentara la propuesta teórica de la investigación, referida a la inserción de las competencias comunicativas como condición previa y estructural para la transformación dialógica de la educación rural.

## **CAPÍTULO IV**

### **INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

It soon became obvious that  
we were but on the threshold of discovery.  
(Carter, 2011).

En este capítulo se presentan los resultados del análisis interpretativo de los datos de la investigación; relacionados con diversos aspectos y elementos de la educación rural colombiana adheridos a la comunicación. Se trata de las entrevistas a profundidad a una muestra de docentes y estudiantes del contexto rural; de los diarios de campo sobre la observación participante, que realizó el investigador en diversas las actividades curriculares y extracurriculares; de la participación en el montaje y dirección de dos proyectos para el mejoramiento de la comunicación institucional: un periódico escolar digital llamado “Somos Tagüi”; y una emisora estudiantil llamada “Ecos del Tagüi”. Todo este proceso se inició antes de la pandemia Covid-19, pero también ha tenido una gran incidencia durante la pandemia.

Este análisis ha sido dividido en categorías y subcategorías que configuran la organización de la tesis; y que surgieron precisamente del proceso de interpretación de la información referida, y con base en los parámetros que rigen la investigación cualitativa. Mediante el análisis comparativo constante, entre los datos recolectados y los contenidos conceptuales y teóricos propuestos; se pudo concebir un proceso de construcción teórico, de carácter sistemático y simbiótico, dentro de la complejidad que requiere todo proceso de investigación social; y fundamentado en la realidad sociocultural de la educación rural. Las categorías y las subcategorías; se trata de los mecanismos conceptuales y teóricos que se encargan de darle forma e identidad a la investigación; y que conformaron unidades y redes de interpretación complejas, que contienen visiones organizadas de las principales fases o secciones que conforman la estructura organizativa de la interpretación.

Las categorías que se proponen, buscan plantear un escenario educativo rural, donde se integran la realidad educativa, con los ideales de desarrollo de la educación desde el enfoque comunicativo; para el planteamiento en el campo de una conciencia dialógica y cooperativa; que pueda sanar las heridas de la indiferencia, del abandono y de la violencia, en las que se ha sumido históricamente a la ruralidad; y en la

búsqueda de un desarrollo educativo, significativo y de calidad.

Por eso, este capítulo tratará sobre los resultados de la investigación, y además de dar respuesta a los principales interrogantes, se ha profundizado en los objetivos planteados; que se han concretado a través de una categoría principal, contenida en tres fases, categorías, o redes conceptuales; las cuales son presentadas a continuación (Ver cuadro 5).

Cuadro 5. Categorías emergentes de la información obtenida en la entrevista aplicada.

Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

<b>Categoría Principal</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos generales</b>
Desarrollo de las capacidades comunicativas en la educación rural	Enseñanza del Lenguaje	C. Lingüística	Lectoescritura
			Texto
		C. Pragmática	Habla
			Participación
	Competencia comunicativa en el contexto de la escuela rural	Habilidades comunicativas	Docentes
			Estudiantes
		Comunicación entre los actores del proceso educativo	Comunicación entre docente- estudiante
			Comunicación entre docentes
			Comunicación entre docentes y padres
			Comunicación entre directivos y padres
			Comunicación entre padres y estudiantes
			Comunicación en la virtualidad
	Subjetividad e intersubjetividad en el contexto	Cultura	
		Emociones	
Valores			
Proyecto de vida			

El concepto de capacidad, desde el punto de vista cualitativo; representa un conjunto de características, cualidades y habilidades de los seres vivos; que le permiten adaptarse, desarrollarse y evolucionar. Se entiende entonces las capacidades comunicativas humanas, como el conjunto de características, cualidades y habilidades que poseen los seres humanos, para poder comunicarse entre sí; y de esta forma poder adaptarse a los contextos sociales, desarrollarse individual y comunitariamente

mediante la construcción de conocimiento; y evolucionar socialmente a través de la cultura.

Para Reyzubal (2012) “mediante la comunicación se efectúan acciones de intercambio social con la finalidad de satisfacer necesidades básicas, emocionales, sociales, culturales, etc.” (p. 70). En este sentido, la comunicación, como se ha visto en toda la amplitud de la presente tesis, es un elemento esencial para la existencia humana.

Esta capacidad humana de comunicarse, se desarrolla principalmente a través del lenguaje simbólico y significativo, construido para el entendimiento y la comprensión del otro y de la realidad. En Pulido (2004) citado por Pulido y Pérez (2004) la capacidad de comunicación lingüística del hombre:

Es la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados” (p. 3).

He ahí la importancia del desarrollo de las capacidades humanas para comunicarse de forma simbólica y significativa; además del desarrollo de la expresión; de la asertividad y de la eficacia comunicativas; de la escucha, entre otros aspectos de la comunicación; porque permiten la conexión y la interacción en el contexto sociocultural; y para la adaptación y la inserción del individuo en las dinámicas de estas sociedades de la posmodernidad globalizada.

En un mundo interconectado virtualmente, globalizado social y económicamente, y que pone el énfasis para su desarrollo en la información y en el conocimiento; se necesita de ciudadanos con habilidades comunicativas amplias e integrales, que desenvuelvan el entramado de intereses y necesidades que la política, la industria y la ciencia han creado. En el caso específico de la ruralidad, para afrontar los diversos factores que han contribuido o que están contribuyendo a su precario desarrollo; pero también a su abandono y a su pobreza multidimensional; por eso es necesaria la construcción, precisamente multidimensional de las habilidades comunicativas de sus habitantes; a partir del proceso educativo; para que puedan

afrontar la complejidad de la realidad contemporánea, de manera asertiva, eficaz y crítica.

Lo primero es conocer el estado en el que se encuentra el desarrollo de las capacidades comunicativas de los diversos actores del proceso educativo formal en la ruralidad; y de acuerdo a esto, se proponen caminos de mejoramiento, mediante la transformación de su comunicación, hacia escenarios de diálogo y democracia. Basado en lo anterior, a continuación, se definen las categorías, subcategorías y códigos, que configuran la estructura interpretativa de la presente investigación.

### **Categoría: Enseñanza del Lenguaje**

De acuerdo a los Estándares básicos de competencias (2016) en la educación colombiana se propone el sistema lingüístico como el encargado de organizar los procesos cognitivos de construcción de conocimiento; por lo que las acciones, en este caso las acciones de aprendizaje en el contexto escolar, se basan en el lenguaje como el elemento planificador y organizador. Además, dice que el lenguaje es el que hace posible los elementos de la interacción y la socialización del ser humano moderno, en toda su amplitud y complejidad socio-cultural.

Por eso, la formación en lenguaje, significa construir conciencia individual, colectiva, comunitaria y cooperativa; para producir y comprender los significados; y a través de ellos, la realidad. El estudiante, a través de la formación en lenguaje, desarrolla la capacidad de ubicarse histórica y contextualmente, en materia de signo y significado; y del uso de estos elementos en la práctica social y educativa, se aprende lo formal, lo estructural y lo significativo de la comunicación.

Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco y su interés, en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido que se propone en la presente tesis; como factor estructural para la construcción de conocimiento significativo. Y de lo que se trata básicamente, es, como dicen los Estándares básicos de aprendizaje (Ob. cit) “enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran” (p. 25). Se entiende que, atendiendo al enfoque

comunicativo de la educación, teóricamente la enseñanza del lenguaje se acerca a un proceso de carácter sociolingüístico y pragmático, que debe tener en cuenta significativamente los elementos del contexto que construyen el quehacer humano, y la experiencia que ofrece la acción participativa sobre el mundo de la vida.

En este sentido, revisando el Currículo educativo de la institución educativa el Tagüi (2018); desde el punto de vista teórico, el diseño del plan de área de lenguaje se apoya en la propuesta de Hymes (1972); que busca la formación de jóvenes competentes comunicativamente; y según los Estándares Curriculares se establece que “la adquisición del lenguaje es la herramienta fundamental para que el individuo forme parte de la cultura y para que aprehenda el conocimiento y se comunique” (Plan de área de lengua castellana, I. E. El Tagüi. 2019, p. 56). De tal manera, que la búsqueda de la enseñanza del lenguaje, está dirigida desde su construcción teórica, al desarrollo comunicativo de los estudiantes. De esta forma se integran tres elementos fundamentales, la inserción del estudiante en el contexto; la construcción de conocimiento y el mejoramiento de sus habilidades para comunicarse de manera eficaz y asertiva.

Debido a esto, la necesidad de transformar el currículo para adaptarlo a las dinámicas de las sociedades actuales. Para Góngora, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras (2008).

El currículum actual se caracteriza por un abandono del conductismo a favor de planteamientos cognitivistas y constructivistas, se le asigna un nuevo perfil al profesor que pasa de ser transmisor de conocimientos a diseñar el proceso y a ser el principal facilitador de los aprendizajes, se definen distintos niveles de concreción del currículo hasta adaptar la propuesta a cada alumno, y se tienen en cuenta en los contenidos, además de los conceptos, los procedimientos y las actitudes. (p. 178).

Por eso, el propósito fundamental del Área de Lenguaje, es que la Familia y la Institución Educativa deben garantizar la formación de “Sujetos comunicativos, hábiles para saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo” (Hymes 1972, Dimensión Comunicativa) (Plan de área de lengua castellana., I. E. El Tagüi. Ob. cit, p. 21). Por qué sólo

mediante el lenguaje puede el hombre conocer el mundo en todas sus dimensiones, a la vez que lo comprende y lo transforma.

Cada uno de los propósitos del plan de área, involucra los componentes propios de desarrollo del área a nivel general en la educación colombiana: la competencia comunicativa, la competencia lingüística (gramatical), la competencia pragmática, la competencia socio-cultural, la competencia discursiva o textual, la competencia literaria, y la competencia semiológica y semántica.

Entonces, el ideal de la institución en la enseñanza del lenguaje, de acuerdo al currículo educativo, y desde su modelo pedagógico constructivista investigativo; es formar estudiantes capaces de comunicarse, mediante el desarrollo de las cuatro habilidades fundamentales de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. En seguida algunos fragmentos de las entrevistas, que contextualizan las ideas sobre la enseñanza del lenguaje, en la realidad del proceso educativo.

DOC1: Se enseña el lenguaje, siguiendo las indicaciones del plan de estudios y basándonos en los DBA, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, de acuerdo al grado que tan nivelados van. Si están atrasados y que tanto pueden estar atrasados.

DOC3: Pues profe, yo pienso que, o sea como usted bien sabe el colegio está el estilo pedagógico de constructivismo, constructivista. Entonces el estudiante partiendo de su medio y con las actividades que realizan haya en su casa, con su familia y conocidos; y las ideas que ellos tienen, se realizan actividades que van desde el aprestamiento como proponer diferentes tipos de textos dependiendo el grado.

DOC 4: La forma en que se enseñó la lectura y escritura es a través del método de palabras normales, guiada por un texto.

Interpretando lo que los docentes manifiestan sobre la enseñanza del lenguaje; y también de acuerdo lo percibido en la realidad a través de la observación participante; se interpreta que no se ha construido un acuerdo pedagógico para unificar modelos o métodos educativos. Algunos hablan de constructivismo, otros de métodos estructurales o funcionales, apegados a los contenidos propuestos tanto desde el ministerio a través de los DBA, o en los libros de texto; y en la práctica se ven, sobre todo modelos tradicionales. También se ha percibido una desconexión

entre las dinámicas de enseñanza en primaria y en secundaria; por lo que el estudiante no encuentra una continuidad en el proceso de enseñanza; por lo que su paso a la básica secundaria, casi siempre lo que lo desubica y lo desestabiliza; de ahí los altos porcentajes de deserción que tiene el grado sexto, en el contexto estudiado.

En cuanto a la búsqueda comunicativa desde la propuesta teórica del currículo de la institución, se trata de desempeñarse eficientemente en su contexto; para el desarrollo de las capacidades para adquirir formas de expresión, relación y comunicación; y para establecer relaciones cooperativas de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

También se pretende el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; todo esto mediante desarrollar las dimensiones comunicativa, afectiva, cognitiva, cognoscitiva, ética y estética, y formarse como un ser integral. A continuación, algunos apartes de las entrevistas, referidos a las ideas expuestas.

DOC 2: Si claro, es muy importante. Yo creo que, a través de poder hablar, de comunicarse con el otro estudiante, el estudiante desarrolla capacidades en los diferentes aspectos de su vida, también en lo emocional, en lo social. Además, fortalece su carácter, su personalidad; el estudiante tiene que hablar para transmitir los conocimientos, también puede ser más activo.

DOC 3: Si porque al aprender a hablar, escuchar y expresarse pueden entender todas las actividades que realizan tanto en la parte académica como en la vida diaria.

Se interpreta que los docentes comprenden la importancia del desarrollo comunicativo de los estudiantes; tanto para la construcción de conocimiento, como para su desarrollo personal y social; desde la propia iniciativa y desde la participación, entre otros aspectos. Siendo así, no se entiende que no implementen estrategias pedagógicas y didácticas, para el desarrollo de la competencia comunicativa, o para construir el enfoque comunicativo de la enseñanza; que propone

el mismo currículo de la institución; y el Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, de acuerdo a la interpretación de los datos, se toman “Competencia lingüística” y “Competencia pragmática”, como las subcategorías que mejor pueden explicar el desarrollo de la competencia comunicativa, en la realidad del proceso de enseñanza del lenguaje del contexto estudiado.

#### **Subcategoría: Competencia Lingüística.**

La competencia lingüística, relacionada con la capacidad humana para comunicarse de forma simbólica y significativa; es definida por Chomsky (1965) como “el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (p. 179); esto está referido, a saber utilizar las reglas gramaticales y estructurales de la lengua, con el propósito de construir discursos coherentes y asertivos; que son la base del dialogo. Para Girón y Vallejo (1992) la competencia lingüística “Se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones” (p. 3); estas ideas son consideradas en la configuración del modelo estructural e innato de la enseñanza de la lengua; que ha trascendido educativamente.

Desde la concepción sociocultural, el lenguaje simbólico y significativo, es el elemento central de la comunicación humana; por lo tanto, el ideal de formación es el desarrollo de la competencia en “Comunicación Lingüística”; que en Padilla y otros (Ob. cit) se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento; de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos. Los conocimientos, destrezas y actitudes que suponen la competencia en Comunicación Lingüística permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar.

Para Padilla, y otros (Ob. cit) “de este modo tenemos la Competencia en

Comunicación Lingüística, usada para ordenar nuestro pensamiento (Comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (Expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (Relación)” (p. 180). También para formarse un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar el conocimiento, además de dar cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones, y también disfrutar escuchando, leyendo y expresándose de forma oral y escrita. La competencia básica en comunicación lingüística implica un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación. Por ello para Lomas (2014).

La educación lingüística en las sociedades democráticas no debiera disociarse de la enseñanza y del aprendizaje de las actitudes críticas y de los conocimientos sociolingüísticos que fomentan en las aulas una ética de la comunicación vinculada al aprendizaje de la democracia y al aprecio de la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de habla (p 6).

En este sentido, se requiere desarrollar en la ruralidad, una competencia lingüística, como “Comunicación lingüística”; o sea, desarrollar el carácter sociocultural y pragmático de la enseñanza del lenguaje, para construir complejidad y multidimensionalidad educativa; y para contribuir en la apertura comunicativa, reflexiva y crítica de sus habitantes. En la indagación de la investigación los docentes expresaron sus ideas acerca de la importancia de la competencia lingüística y su desarrollo en la escuela:

DOC 1: La lectura y la escritura son muy importantes, los estudiantes tienen que aprender a leer y a escribir bien para que puedan realizar sus trabajos, para que entiendan y comprendan, para que se comuniquen.

DOC 3: La competencia lingüística, le sirve mucho a los estudiantes en toda su vida, para su estudio, para poder comprender, porque casi todo es texto o lectura; y en su vida, se necesita, hoy en día incluso con las nuevas tecnologías, hay que escribir para todo y no solo escribir, si no saber escribir y saber hablar.

Los docentes reconocen la importancia del desarrollo de la competencia

lingüística, para la escuela y para los tiempos que se están viviendo; es necesaria para afrontar la complejidad de los paradigmas de la información y el conocimiento; y para que el individuo campesino, que muchas veces vive alejado de estas interacciones comunicativas virtuales y formales, sepa como insertarse en ellas y afrontarlas de la mejor manera. Los códigos o elementos que conforman la subcategoría, competencia lingüística son: Lectura y escritura; y Texto, tal como se evidencia a continuación (Ver gráfico 4).

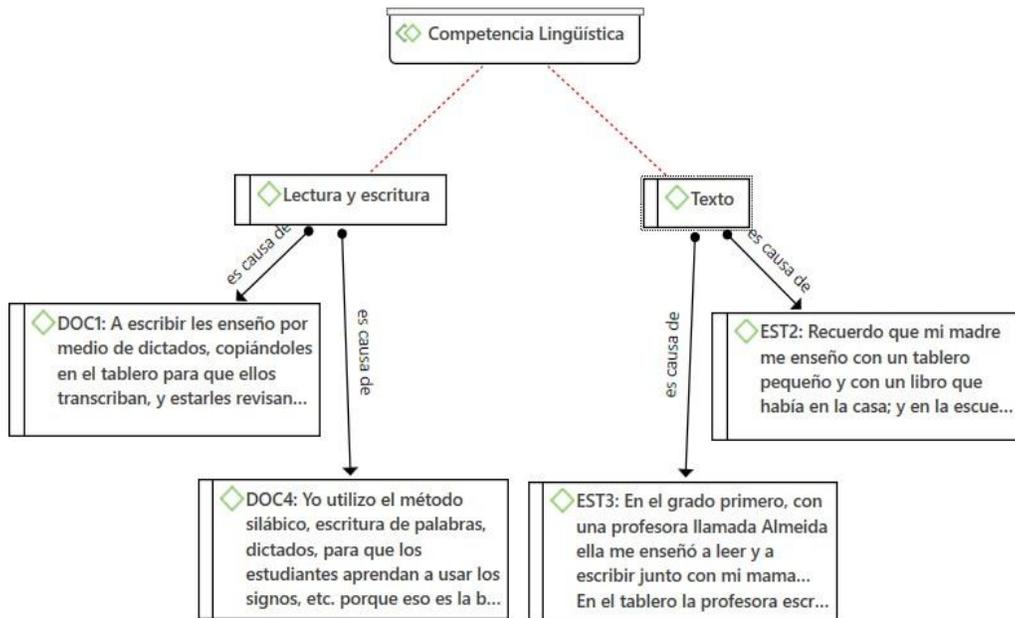


Gráfico 4. Subcategoría: Competencia Lingüística. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

Respecto a la Lectura y Escritura, es uno de los aspectos más importantes del sistema educativo; ya que representan dos elementos fundamentales de la comunicación simbólica y significativa; por medio de los cuales, los estudiantes se acercan a la información académica y construyen conocimiento formal. Con sentido a Cobas, Díaz y Navarro (2014) “estos aprendizajes tienen una fuerte representatividad en el resto de los aprendizajes, ya que se convierten en herramientas imprescindibles para lograr una adecuada integración social y acceder al mundo de la tecnología” (p.

118); además, para darle sentido y significado al mundo académico; así como también al mundo de la vida, representado en los sistemas sociales, culturales, políticos y de producción y consumo.

La enseñanza de la escritura, ha estado caracterizada en la realidad del sistema educativo colombiano, por estar centrada sobre su propia estructura sintáctica; por lo que el aprendizaje lectoescritor, nos es usado como medio de comunicación y expresión de las propias ideas y del mundo del estudiante. Para Castaño (2006) “algunos autores coinciden en afirmar sobre la necesidad de recuperar las experiencias vitales, que hacen del estudiante un actor propiciador del desarrollo del conocimiento, da reconocimiento a sus experiencias personales y su sentido de la vida” (p. 199); hay que recuperar en la enseñanza de la escritura, su propósito fundamental, que es ser medio para conocer y expresar el mundo personal y social. Y para construir subjetividad o conciencia; e intersubjetividad o cultura.

A continuación, algunas de las ideas los docentes entrevistados, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto:

DOC1: A escribir les enseño por medio de dictados, copiándoles en el tablero para que ellos transcriban, y estarles revisando y guiándolos en el proceso de aprendizaje. Ahora con los módulos, hago que transcriban los textos que vienen, al cuaderno, para que suelten la mano y aprendan a escribir bien; para la lectura, utilizo mucho los cuentos.

DOC4: Yo utilizo el método silábico, escritura de palabras, dictados, para que los estudiantes aprendan a usar los signos, etc. porque eso es la base tanto de una buena escritura como de una buena lectura.

Las ideas de los docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura, se relaciona directamente con el método pedagógico utilizado; para algunos es el constructivismo con el apoyo de textos; para otros, el método surge de las necesidades de los estudiantes; o del desarrollo del plan de estudios; lo que quiere decir que no hay un método definido. El plan de estudios es el que marca la pauta del proceso educativo; debido a que, para ellos, las necesidades educativas de los estudiantes están relacionadas con la cantidad de temas vistos del plan de estudios; o con el desarrollo

de las competencias referidas en los Derechos básicos de aprendizaje (DbA).

Los docentes también hicieron mención de algunos métodos específicos para la enseñanza de la lectura y la escritura, como el método silábico, con transcripción de palabras, frases y dictados; el método de las palabras normales, entre otros. Por medio de las ideas expuestas, se devela que los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto, son los tradicionales, apegados al funcionalismo y al estructuralismo del lenguaje; con transcripciones, dictados, lectura correcta de textos, entre otros; donde el docente explica las actividades y está supervisando constantemente unas prácticas educativas homogéneas y repetitivas. Algunos docentes tienen en cuenta el arte y la lúdica para la enseñanza de los conceptos; haciendo uso de ayudas didácticas como imágenes, videos y textos de ejemplo.

Lo referido a los métodos de enseñanza del lenguaje, da cuenta que no existe consenso o acuerdo institucional en el uso de un método; y que cada docente aplica el que más le gusta. En cuanto al modelo pedagógico que trabaja la institución, que es el modelo constructivista, es un modelo que se queda en el vacío, debido a que los docentes, si bien reconocen algunos aspectos del constructivismo, no saben cómo aplicarlo en la práctica educativa; algo que se manifiesta constantemente en las reuniones de docentes; donde la mayoría dicen desconocer como aplicar el constructivismo a sus prácticas educativas, por lo que emplean los métodos tradicionales que siempre han aplicado.

Se resalta también por los docentes, la importancia de aprender a leer y a escribir por parte de los estudiantes, debido a que esto les sirve de ayuda para la realización de las diferentes actividades escolares, y para el entendimiento, la comprensión y la comunicación de ideas. También es importante conocer las opiniones y experiencias de los estudiantes sobre la enseñanza del lenguaje:

EST2: Recuerdo que mi madre me enseñó con un tablero pequeño y con un libro que había en la casa; y en la escuela la maestra nos enseñó sobre esas reglas y en mi casa también las repasaba y aprendí más de ellas con mi mamá. La maestra siempre nos ponía a hacer planas en el cuaderno, para así aprender la correcta escritura de algunas oraciones.

EST3: En el grado primero, con una profesora llamada Almeida ella

me enseñó a leer y a escribir junto con mi mamá... En el tablero la profesora escribía y nos explicaba y nosotros teníamos que escribir todo lo que ella escribía en el tablero. El profesor Álvaro en diferentes clases nos enseñó signos de puntuación, sílabas, acentos y pronunciación. Me acuerdo porque el profesor era muy chévere.

EST5: Tenía 7 años cuando aprendí a leer con un libro que tenía mi mamá en la casa. Y recuerdo que aprendí a escribir con un cuaderno de caligrafía y con la ayuda de mi mamá. Ella me colocaba planas de las familias de las consonantes y nos ponía a hacer oraciones. Me acuerdo que se me dificultaba y me pegaba, pero hasta que al fin aprendí.

Lo que mencionaron los estudiantes sobre como aprendieron a leer y a escribir en la básica primaria, está ligado al apoyo en el contexto del hogar; debido a que, sobre todo las madres, han hecho un gran esfuerzo para terminar su bachillerato y poder contribuir con la formación de los hijos; por eso se habla de la ayuda de la madre o abuela, con el apoyo de uno que otro el libro de texto; aunque también está relacionado a dificultades y castigos.

En algunos casos nombran al docente, pero es muy poca la incidencia en comparación con las menciones a la madre y a la casa. Esto demuestra un vínculo emocional del aprendizaje de la lectura y la escritura; y aunque es amplio el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela y son muchas las actividades que realizan, el profesor no se está convirtiendo en una figura relevante en el aprendizaje significativo, porque no está ligado emocionalmente; por lo tanto, en la mayoría de los casos, tiende a desaparecer de la historia de vida de los estudiantes.

En el aprendizaje de las reglas gramaticales hay una nivelación en la incidencia de la escuela y del hogar. A la vez que se nombraba el docente y la escuela, también se nombraba la madre y la casa; aunque también se siente cierta conexión emocional con respecto a los recuerdos que tenían los estudiantes, por ejemplo, algunos al nombrar al docente hablaban de buena gente y de chévere, y al nombrar a la mamá o a la casa, se sentía que lo hacían con orgullo y alegría. De las reglas gramaticales se mencionaron aspectos como las comas, los puntos, los acentos, la pronunciación, las sílabas, entre otros. El repaso en casa, que, aunque difícil porque también tienen que ayudar en ciertas tareas del hogar, sobre todo las niñas, fue un

aspecto visto como relevante.

En cuanto al Texto, referido a la comprensión y a la construcción de textos; está relacionado con la competencia semántica; su esencia es la comprensión y la construcción de significados. Para Girón y Vallejo (Ob. cit):

Cuando le asignamos el significado adecuado a cualquier signo o establecemos su relación con un referente determinado, estamos haciendo una demostración de nuestra competencia semántica. De igual manera, cuando comprendemos el sentido de una frase o de una oración, o cuando realizamos la interpretación global de un texto.: (p. 7).

En la escuela rural, la construcción de significados, ya sea por medio de la lectura o la escritura, está relacionado con los contenidos teóricos y conceptuales que propone la academia; y es muy poco el papel que juega el contexto y el mundo de la vida del estudiante; lo que limita profundamente el acercamiento del estudiante a la comprensión del signo formal; y lo que a la vez limita la actualización de la enseñanza textual con los enfoques socioculturales. Para Jurado, citado por Marón (Ob. cit):

A partir de la recuperación de las experiencias personales los niños querían contar sus propias historias, oralmente y a través de la escritura, y en este proceso, sin darse cuenta, también fueron involucrando sus narrativas con el aprendizaje de las operaciones numéricas, asumiéndolas como haciendo parte del lenguaje (p. 200).

En este sentido, el estudiante puede acercarse al conocimiento de una mejor manera, cuando su mundo de la vida y su contexto sociocultural son involucrados. Por eso lo textual en la enseñanza, es proyectado por los Fundamentos de los Dba (2018) como posibilidad de “superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normalista y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas” (p. 49). He ahí el enfoque teórico de la educación colombiana, que no ha podido superarse en la realidad; y que, en la ruralidad, marca un acento importante que no permite que el estudiante campesino proyecte su conciencia y su cultura. Las ideas de los docentes sobre el proceso de construcción y comprensión de textos son las siguientes:

DOC1: Bueno, este proceso de desarrollar la comprensión lectora se realiza a través de actividades y proyectos que propongo en las diferentes áreas, donde ellos pueden entender, como concursos de lectura y elaboración de textos. También en la institución tenemos un propósito de media hora de lectura al inicio de las clases, este es el momento donde ponemos a practicar a los estudiantes los niveles de lectura, así mismo en las comprensiones lectoras que deben desarrollar.

DOC2: Los estudiantes no tienen la capacidad de reconocer y comprender diferentes tipos de textos ya que no les gusta practicar la lectura y cuando lo hacen es porque el tema lo amerita. Y sobre el contexto, sí, por lo general se tiene en cuenta el contexto donde se enseña la lengua, enriqueciendo el vocabulario con dichos propios de la región. Todo lo que tiene que ver con la parte de creaciones literarias.

DOC3: Desarrollan esta capacidad practicando la comprensión lectora de textos cortos y el análisis literario de las obras reconocidas, y los textos de las otras áreas.

Según los docentes, el proceso de enseñanza-aprendizaje del texto, se hace a través de variados ejercicios de lectura y escritura; y transversalizado en todas las áreas; ya que, en todas, para ellos, en algún momento tienen que construir textos; ya sea orales o escritos, para poder desarrollar las actividades; aunque también de acuerdo a lo que dicen, ha sido una batalla que ellos lean, incluso en este momento que se está trabajando en las clases virtuales; y por ende deben leer sus guías. Refieren que en su mayoría preguntan qué se debe hacer, que no entienden.

Para la comprensión textual se proponen variadas actividades y proyectos, como concursos, elaboración de textos, análisis de obras literarias, análisis de textos de otras áreas, etc. La idea es lograr que ellos entiendan lo que leen a partir del encuentro con variedad de géneros literarios y actividades de encuentro textual; para que así también desarrollen la capacidad crítica. Enseñar con el ejemplo, también es un método nombrado y usado por algunos profesores; a través de leerles, declamarles, entre otros aspectos; para que ellos vean como se hace, e intenten imitar.

Extracurricularmente, esto se hace en las izadas de bandera y en la semana institucional; además, el periódico escolar y la emisora son medios que les permiten

la práctica textual en escenarios comunicativos comunitarios; pero la verdad son muy pocos los estudiantes que se animan a participar. Existe también el plan lector, donde por media hora a la semana se hace una lectura colectiva, por grados; aunque hay que decir, que todo esto no alcanza para realmente motivarlos y acostumbrarlos a la lectura; y no se ha podido construir una cultura lectoescritora en la institución.

En este sentido, los docentes reconocen que a los estudiantes no les gusta casi leer, y que es muy poco lo que pueden hacer para motivarlos, cuando en los hogares no existe una cultura textual que sirva de base; por eso el proceso de enseñanza se convierte en casi una batalla, como ellos mismos mencionan. Cuando leen es porque realmente lo consideran necesario; y casi siempre tratan de resolver las actividades sin tener que leer; preguntado al profesor que es lo que tienen que hacer, o a los pocos compañeros que si se dan a la tarea de leer.

Para los docentes, los estudiantes no diferencian los tipos de análisis o no logran desarrollarlos, debido a su falta de conexión con la lectura de forma constante. Igualmente, ahora con la virtualidad donde se necesita de una lectura constante, ha sido un gran problema por lo poco que leen los estudiantes; ya que esto les dificulta mucho entender y comprender los guías y con ello las actividades; y como el contacto o la comunicación con los docentes es muy baja y esporádica; y hasta para muchos inexistente; debido a la falta de conectividad de la mayoría de los territorios; las evidencias de aprendizaje se llenan de inconsistencias, muchas veces insalvables.

Sobre el contexto social y cultural de los estudiantes; lo primero que se puede decir, es que los docentes entrevistados no mencionaron nada acerca del contexto como insumo del proceso educativo; tan solo lo mencionaron cuando se les pregunto al respecto; y sobre eso, resaltan su importancia para la enseñanza.

Las costumbres lingüísticas, el uso del vocabulario, los dichos, etc. son factores que determinan el proceder lingüístico de las comunidades, y que, según los docentes, se usan sobre todo en actividades y situaciones extracurriculares. Igualmente, se habló de los nieles y de los ritmos de aprendizaje, y como los docentes los tienen en cuenta para el diseño de las actividades y de las estrategias de aprendizaje; y en este sentido, lo más importante es lo que dicta el currículo, en

cuanto a temáticas, objetivos de aprendizaje, procesos de evaluación, entre otros aspectos. En cuanto a las ideas de las estudiantes referidas a la construcción y comprensión de textos:

EST3: Mis profesores me han enseñado y ya puedo hacer frases y párrafos. Si, a veces hablamos de mi vida con mis amigos y con los profesores, pero escribir poquito. Leer se me facilita, se leer bastante bien, pero cuando voy a leer para alguien más o hay varias personas escuchando, me pongo nerviosa y me equivoco... Sobre las lecturas que me dijo profe, no recuerdo lo que significan.

EST5: Sí se algo de cómo hacer los textos y párrafos, y las frases si las hago algo bien. He hablado de mi en muchas oportunidades, pero escribir no recuerdo. Leer si se, y tengo buena comprensión lectora; se me hace fácil porque me pongo en disposición de entender cuando leo.... No, las lecturas esas no las recuerdo. No las tengo presentes.

Los estudiantes encuestados mencionaron saber leer bien, y comprender un texto cuando leen; y que la clave para leer bien está en tener buena disposición o buen ánimo. Cuando mencionaron las actividades de lectura ante la clase o en público, hablaban de nervios, de pena, de equivocaciones y de burlas; a lo cual la mayoría dijeron que preferían no tener que leer en público, ya que se les dificultaba por las emociones encontradas que producía. Por una parte, emoción por verse ante el grupo; y por otro, miedo a la burla y al rechazo.

En lo referido a la comprensión lectora y a los diferentes tipos de comprensión, como el crítico, el inferencial y el literal, dijeron que no recordaban mucho al respecto, y que en la escuela no habían aprendido sobre esos temas; o que no recordaban que significaban esos términos; esto denota el bajo manejo de conceptos básicos relacionados con la lectura. Cuando se habló de prosa y de poesía, algunos estudiantes mencionaron que, si reconocían la diferencia entre prosa y poesía, pero no supieron explicar formalmente estas diferencias, mientras que otros dijeron no poder diferenciarlas.

Todo lo anterior da a entender que, en la enseñanza de la escuela rural, el lenguaje es visto por los estudiantes, ligado a lo memorístico y a lo repetitivo, para el desarrollo de habilidades, sobre todo cognitivas. Las planas, la transcripción de

palabras y oraciones; desde la corrección en la escritura y en la pronunciación, a través de uso de libros de texto, de escritura en el tablero; en sí, de métodos funcionales y estructurales del lenguaje, y con muy poca incidencia de lo cultural y de lo territorial.

La construcción de textos y la expresión de ideas por parte de los estudiantes, ya sea a través del habla o de la escritura, de acuerdo a lo expuesto por ellos, es fácil y se sienten seguros al hacerlo; mencionan que han aprendido a construir frases, párrafos y textos, y que, por lo tanto, tienen la capacidad para hacerlo bien; y relacionan la facilidad, con el conocimiento que posean con respecto al tema a tratar. Mencionan también que a través de la escritura pueden explicar sus ideas y sus conocimientos, a la vez que pueden entender a los otros.

Sobre como aprendieron a construir textos o a escribir, dijeron que lo que recordaban en principio, era copiando textos de libros o que la profesora escribía en el tablero y ellos tenían que transcribir; y también por medio del cuento, tratando de interpretar el cuento de manera diferente o completando cuentos o textos incompletos; con lo que se entiende que no hay una búsqueda por la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que se dé una u otra forma contextualizada con los contenidos de culturales de los territorios y las comunidades; y continua el dominio del enfoque estructural; dejando a un lado toda la búsqueda teórica que propone el mismo currículo de la institución.

En referencia al contexto, los estudiantes no recordaban haber realizado actividades académicas sobre la construcción de textos donde hubieran tenido que hablar o referirse a la vereda o a sí mismos; y que la mayoría de las cosas que hacían y escribían, estaban relacionadas con lo que los profesores proponían, la mayoría temas académicos. En sí, no se encontraron elementos relacionados con el contexto, que representaran un aprendizaje significativo que impactara en la construcción de conocimiento y de conciencia, y que se convirtieran en elementos de la experiencia relevantes en la formación de los estudiantes.

En relación al desarrollo de actividades académicas relacionadas con hablar o escribir sobre si mismos, sobre sus ideas, experiencias, emociones, etc., mencionan

que en algunas oportunidades pudieron y pueden hablar sobre ellos mismos, con amigos, padres, docentes; pero que en cuanto a escribir, solo un estudiante menciona que recordaba algunas oportunidades donde había escrito sobre sí mismo en la escuela, pero la mayoría no recordaban haberlo hecho.

### Subcategoría: Competencia Pragmática

La competencia pragmática es una de las competencias más importantes y tenidas en cuenta por los diferentes investigadores socioculturales del lenguaje; debido a que es la competencia que permite el aprendizaje de la actuación lingüística de los estudiantes, en los diferentes contextos de habla en los que actúa. Lyons (1981) definió la Competencia Pragmática como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar adecuadamente una lengua, llevándole a conocer los procedimientos no lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, entre otros.” (p. 179); referido esto a saber usar el lenguaje para comunicarse, partiendo del aprendizaje que le da la experiencia de actuar en diversos contextos.

La pragmática para la presente tesis, se dividió en dos códigos que intentan contener los elementos más importantes de la actuación lingüística de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: habla y participación, los cuales son descritos a continuación (Ver gráfico 5).

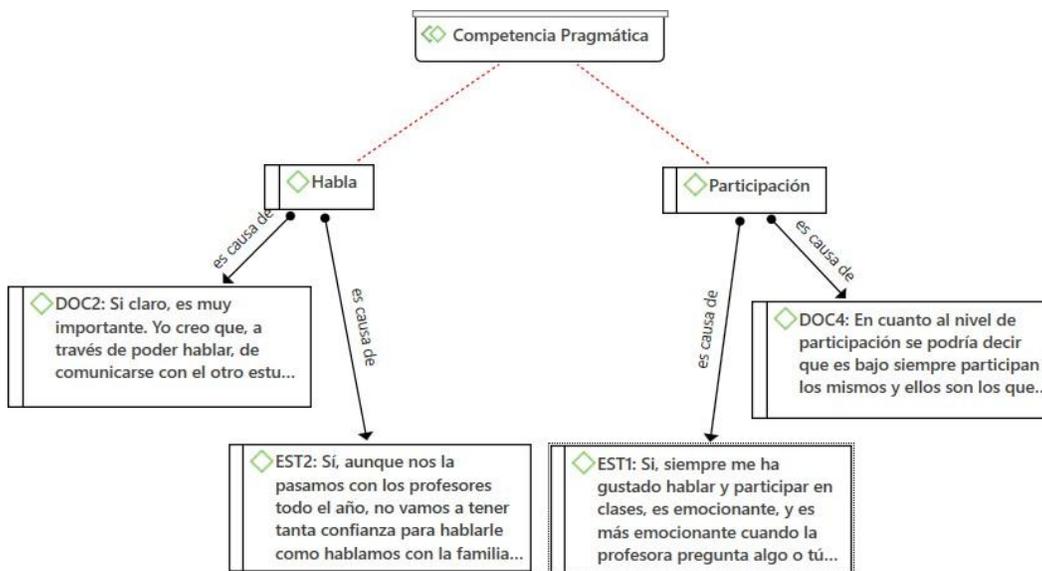


Gráfico 5. Subcategoría: Competencia Pragmática. Fuente: Autor, proceso de

investigación. Martínez (2021)

El Habla como competencia está relacionado con la capacidad para expresar pensamientos, emociones; o comunicar ideas por medio del código lingüístico, de manera asertiva, clara y coherente; a la vez que eficaz. Girón y Vallejo (Ob. cit) definen de manera muy concreta y completa el significado del concepto de habla como capacidad humana para comunicarse y expresarse:

El punto de partida de esta competencia es la consideración del hablar como un hacer. Todos los usuarios de una lengua tienen una capacidad que les permite asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. El contexto no es, desde luego, sólo el escenario físico en el que se realiza el acto comunicativo, sino también esos conocimientos que se asumen como compartidos entre los participantes. Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso lineal; por el contrario, un acto comunicativo es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el cual un hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención, y con base en esa interpretación elabora su respuesta, ya sea lingüística o no. Recordemos que la pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extralingüístico (p. 5).

De esta forma se conecta el habla, con la intersubjetividad y con el diálogo; siendo que se apoya en la capacidad humana de cooperación. Es así que los contenidos simbólicos y significativos se activan y viajan en el espacio intersubjetivo, de manera compartida y cooperativa, son los elementos que sirven de apoyo al individuo en su intención de insertarse en el constructo sociocultural; y de darle sentido. Lo que casi siempre un individuo, concreta en el habla, es lo que deviene en intereses y necesidades; por lo que cuando el habla se hace diálogo o cooperación, necesariamente se conecta con las emociones, como dispositivo para la intención, la iniciativa y participación. El desarrollo de la competencia de habla desde la mirada de los docentes entrevistados, se concreta en los siguientes párrafos:

DOC2: Si claro, es muy importante. Yo creo que, a través de poder hablar, de comunicarse con el otro estudiante, el estudiante desarrolla capacidades en los diferentes aspectos de su vida, también en lo emocional, en lo social. Además, fortalece su carácter, su personalidad; el estudiante tiene que hablar para transmitir los

conocimientos, también puede ser más activo. No, para hablar no todos son buenos, la mayoría no se expresa con facilidad, les da pena o miedo.

DOC5: Si porque al aprender a hablar, escuchar y expresarse pueden entender todas las actividades que realizan tanto en la parte académica como en la vida diaria. Ellos tienen como que un nivel más a menos como medio de su capacidad de hablar. En mis clases los estudiantes hablan, se expresan, y uno es como un guía que les dice como lo están haciendo, desde luego... Como anteriormente mencione, una de las estrategias para adquirir conocimientos es a través de las diferentes ramas del arte y en el área de sociales, porque también es donde los estudiantes más hablan.

Los docentes resaltan la importancia del habla en el proceso educativo, para el desarrollo de capacidades cognitivas, para el entendimiento de las actividades académicas, para el manejo de la vida diaria; y también para el desarrollo del carácter, de la personalidad; y en los aspectos de desarrollo emocional y en la socialización. El habla también es importante en ellos, para transmitir los conocimientos y para ser un participante activo del aprendizaje. También resaltan la importancia de la escucha y de la expresión, elementos que permiten y complementan el habla. En este sentido no se entiende, porque el habla no es tenida en cuenta como factor de desarrollo educativo.

El habla en la escuela es referida por los estudiantes como habla formal; y el habla fuera del contexto escolar es referida como habla informal. Los docentes casi no reconocían o no dieron importancia al habla del contexto sociocultural o habla informal; por eso no existe por parte de ellos casi referencia al habla informal reconocida por los estudiantes. quienes exponen sus ideas al respecto a continuación:

EST1: Si la verdad creo que los estudiantes hablamos muy diferentes con los profesores porque tenemos que tenerles respeto, así que hablamos más formal, pero con los amigos y familiares hay más confianza, entonces hablamos más natural.

EST2: Sí, aunque nos la pasamos con los profesores todo el año, no vamos a tener tanta confianza para hablarle como hablamos con la familia o amigos. Si es diferente porque con los profesores hablan con buenas palabras y educación y con las familia y amigos hablan totalmente diferente.

EST4: Si hablo mucho, siempre quiero estar hablando con mis amigos y papas, en cambio con los profes me da pena y susto. Además, me gusta mucho escuchar las historias y lo que le sucedió a los demás.

Para los estudiantes la comunicación formal está referida a la comunicación en la escuela, sobre todo en el aula con el docente y con el apoyo que este puede ofrecer, y está relacionada con miedo, con rechazo, con burla. Casi todos los estudiantes coinciden en que hablar en el proceso académico despierta muchos temores. Así, en cuanto a la forma de hablar en la escuela, los estudiantes mencionan que en la escuela el habla es un habla diferente, más formal, ligada al vocabulario, a las buenas palabras y la buena educación; lo que, de alguna forma, no les permite desarrollar la suficiente confianza y seguridad para hablar en clases.

La referencia al lenguaje del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje, por parte de los docentes; de acuerdo a los estudiantes; era que había que hablar con respeto, tanto en la escuela como fuera de ella; y sobre cómo les gustaría que fuera la comunicación con los profesores, dijeron que les gustaría que hubiera más cooperación de parte de ellos, que les entendieran más su situación y la dificultad para aprender; y les gustaría que fueran más amables.

El habla informal que mencionan los estudiantes, está relacionada con la casa, con los amigos, la familia. En este sentido, está referida a las costumbres, a la posibilidad de compartir con la familia y los amigos, de ser escuchados, de contar las cosas que les pasan. También está relacionado con confianza, con libertad, con seguridad.

El código Participación, hace tangible el poder humano de conocer y transformar el mundo, a la vez que la capacidad de ir al encuentro del otro y reconocerlo como complemento para construir, para progresar, para desarrollarse, para evolucionar. Participar es dar, entregar algo de ti para el beneficio de todos; desde el propio deseo e iniciativa. Participar es dialogar en toda la amplitud del concepto; por eso, una escuela participativa, es una escuela plena de deseos y de intereses que se entrecruzan para construir igualdad, equilibrio y equidad. Porque es

una escuela donde todos son tenidos en cuenta; donde todos valen como iguales, aunque diversos.

Para Freire (1998) “la participación. en cuanto ejercicio de la voz. de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva” (p. 29). La escuela rural, necesita de caminos que conduzcan a la participación activa y propositiva de sus diferentes actores; solo así también se encontrarán los caminos del dialogo y del progreso cooperativo y solidario. A continuación, se exponen las ideas sobre la participación con sentido a los docentes, en el proceso educativo de la ruralidad.

DOC1: Con respecto a la iniciativa de los estudiantes para hablar y participar en clase es muy mínima en su mayoría no les gusta hablar les da miedo o son muy tímidos para intervenir, y en otros casos no encuentran las palabras para expresarse. En su mayoría estas actividades se hacen es obligándolas a que las realicen siempre y cuando tengan que ver con la parte académica, cuando son para el deporte si lo hacen libremente sin presión.

DOC3: No es mucha la participación siempre lo hacen los que tienen facilidad para expresarse ante sus compañeros y sin dificultad La confianza es primordial en el proceso educativo. Pienso que el dialogo permanente con ellos hace que su participación sea mayor.

DOC4: En cuanto al nivel de participación se podría decir que es bajo siempre participan los mismos y ellos son los que preguntan e intervienen en las clases.

DOC5: Yo creo que los alumnos no participan pues en su mayoría no les interesa no muestran que para ellos sea importante la escuela o estudiar, esto tiene mucho que ver con el contexto social donde nos encontramos.

Los docentes entrevistados, coinciden en que la mayoría de estudiantes nos les gusta participar en clases, que no les interesa y no lo ven importante; incluso llegan a afirmar que a los estudiantes no les interesa mucho el estudio; a lo que aluden la incidencia del ambiente y del contexto; se dice que son poblaciones flotantes que están más preocupadas por buscar trabajo y por la manutención del hogar, que por el

estudio; resaltan la importancia de la confianza en la participación, la cual se genera a partir de un dialogo abierto y continuo con los estudiantes; así como también resaltan la importancia del conocimiento de los temas en la incidencia de la participación; porque cuando se trata de temas sobre los cuales los estudiantes tienen algún conocimiento previo, son más entusiastas para participar.

En cuanto a las actividades extracurriculares, dicen que a los estudiantes no les gusta participar y cuando lo hacen, es casi que, obligándolos; sobre todo en actividades que tengan que ver con lo académico o con hablar o expresarse en público. En lo que, si les gusta participar, según los docentes, es en las actividades deportivas. También hablan de que las actividades de socialización en las clases son obligatorias, y que estas facilitan el aprendizaje, aunque dicen que los estudiantes tienen muchas dificultades para expresarse con claridad, debido a la timidez y a los nervios.

La visión de los estudiantes con respecto a la participación en el proceso académico es la siguiente:

EST1: Si, siempre me ha gustado hablar y participar en clases, es emocionante, y es más emocionante cuando la profesora pregunta algo o tú dices algo y queda bien, y la profesora nos alaga o nos felicita. Sí porque iba aprendiendo con más facilidad y me subía, porque en el boletín me iba mejor.

EST2: No participaba mucho, hablo poco, aunque si me gustaría participar más, pero me da mucho susto.

EST4: Me gusta participar en clase, aunque mi voz no sea tan fluida, siempre pienso que es importante dar mi opinión, aunque me equivoque.

EST5: siempre con respeto a veces con miedo a que lo que yo diga no esté bien el profesor me regaña delante de todos y se burlen de mí.

Los estudiantes ven como importante participar en clases, sobre todo por la posibilidad de expresar sus ideas; pero dicen que se les dificulta mucho, porque sienten miedo a equivocarse y ser regañados; o que se burlen de ellos. Algunos dijeron que no les gusta hablar mucho; y a otros la voz se les entrecorta y no

pronuncian bien las palabras; aunque mencionan, que siempre que participan, lo hacen con respeto y de forma la forma más apropiada posible.

De acuerdo con la mayoría de respuestas y referencias, sobre lo positivo con respecto a la participación en clases; para algunos es emocionante; y los halagos y las felicitaciones de los docentes, se convierte en un elemento motivador muy importante que les incentiva a seguir participando; también relacionan la participación con los buenos resultados académicos, ya que mencionan, que cuando participaban en clases, casi siempre obtienen buenas notas.

En cuanto al desarrollo de habilidades o capacidades para participar en clases y en otros contextos; lo poco que les han enseñado, se debe sobre todo a la enseñanza de los padres, aunque también los docentes tienen cierta incidencia; y este aprendizaje esté ligado a la moderación del comportamiento, al uso del vocabulario y a valores como el respeto y la humildad. En líneas generales, se consideran buenos para participar, aunque son conscientes que es un proceso que van aprendiendo cada día con muchas dificultades, ya que tienen que aprender prácticamente solos y practicando mucho, cosa que realmente no sucede de forma consciente.

### **Categoría: Comunicación en el contexto educativo**

Para una mejor comprensión de las dinámicas comunicativas de la educación en la ruralidad, es importante conocer acerca de la comunicación en la comunidad educativa, de la cual hacen parte, docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad en general. Teniendo en cuenta que el proceso comunicativo de los seres humanos, está impregnado de componentes cognitivos, emocionales, físicos, socioculturales, sociolingüísticos, entre otros; de tal forma que la comunicación determina la conciencia de la ruralidad.

Para Bermúdez y Gonzales (2011) en el proceso comunicativo entran en juego elementos como conocimientos, valores, necesidades, emociones, motivaciones, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y otros aspectos en un constante proceso de retroalimentación. Y entendiendo que el medio más importante de comunicación humano es el lenguaje simbólico y significativo, Lomas (Ob. cit) dice

que:

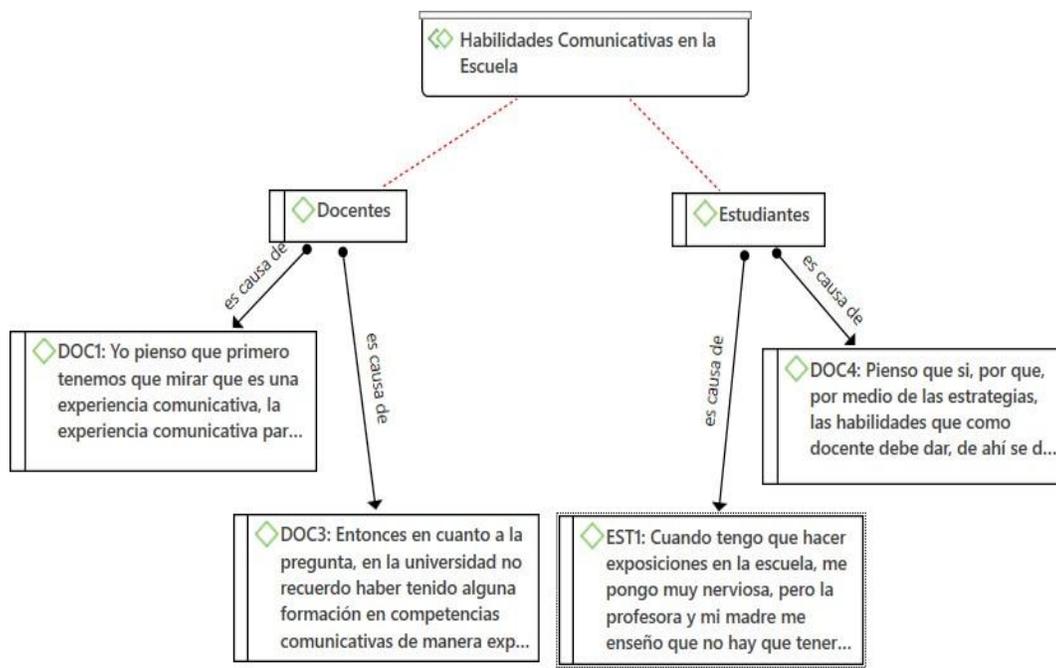
Una lengua no es solo una gramática y una sintaxis sino también, y, sobre todo, una casi infinita diversidad actos de habla entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación. (p. 3).

Por eso, se espera conocer las características de la comunicación en la comunidad educativa estudiada, y de esta forma acceder a la subjetividad y a la intersubjetividad que construye la realidad sociocultural en la que se insertan las comunidades humanas; con la escuela como punto de partida.

### **Subcategoría: Habilidades Comunicativas en la escuela**

Esta subcategoría está referida a la competencia en comunicación, entendida como el conjunto de habilidades y capacidades que permite la participación de docentes y estudiantes, de manera asertiva y eficaz, en los diferentes escenarios que plantea la escuela; y en situaciones comunicativas específicas. El desarrollo de las capacidades para comunicarse, es uno de los factores de motivación más importantes, para la construcción de conocimiento; y en (Tejada, 2005) como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa. Se trata de una competencia inicial, básica y estructural, que todos los actores del proceso educativo deben poseer; para la construcción de un proceso educativo de calidad y significativo.

Por eso, los códigos que conforman esta subcategoría, intentan develar las



capacidades comunicativas de los dos actores más importantes del proceso educativo formal, los docentes y los estudiantes (Ver gráfico 6)

Gráfico 6. Subcategoría: Habilidades Comunicativas en la escuela. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

El código Docentes está referido a la posibilidad de conocer sobre las habilidades comunicativas que ponen en juego los docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Moral y otros (2010) “parece evidente que una de las principales funciones del profesorado sea la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal” (p. 204). Se hace muy importante que el docente desarrolle sus habilidades comunicativas, de tal forma que se pueda fomentar una interacción pedagógica, de carácter dialógico y solidario; que incentive la cooperación natural, a través de la participación activa y propositiva.

Sin embargo, también Moral y otros (Ob. cit), parafraseando a Camacho y Sáenz, dicen, “no parece posible que se pueda dar por supuesta una buena expresión oral en la profesión docente; es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (p. 204). Esto es así, por que el proceso educativo en Colombia, en su generalidad, desde lo básico hasta lo profesional, no está atendiendo a los requerimientos en materia de formación comunicativa; por lo que se generan grandes falencias al respecto, que impactan negativamente en la iniciativa, la motivación y la participación. En este sentido, se conocerá lo que piensan los docentes entrevistados sobre sus propias competencias comunicativas, y su incidencia en el proceso educativo.

DOC1: Yo pienso que primero tenemos que mirar que es una experiencia comunicativa, la experiencia comunicativa para mi tiene que ver, sobre desde un espacio donde tienen que ver todos los integrantes; o sea, como nos integramos toda la comunidad educativa, maestros, padres de familia, personal de apoyo, en fin; para entre sí compartir ideas, trabajos y metas, donde todo tiene que ver como un, digámoslo así, como un engranaje para que todo fluya bien.

DOC3: Entonces en cuanto a la pregunta, en la universidad no recuerdo haber tenido alguna formación en competencias

comunicativas de manera explícita. Yo pienso que ya como profesional, me ha servido mucho el proceso de lectura y escritura de toda la organización curricular, para poder comprender, sobre qué y cómo nos vamos a comunicar con el estudiante.

DOC5: Creo que fue muy importante, que, en mi universidad con la maestría, fue fundamental la lectura, para poder hacer el proyecto de grado, y para poder tener y realizar todas las experiencias y actividades durante cada semestre.

La formación en comunicación y en competencias comunicativas por parte de los docentes; que para la investigación son consideradas como una condición previa fundamental para un buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje; se ha dado, de acuerdo a sus relatos; mayoritariamente debido a la propia iniciativa, a su búsqueda personal y a sus metas de vida; además, también a las experiencias en la interacción y en la comunicación con los demás actores del contexto, con la comunidad educativa, con los compañeros docentes; y en el proceso pedagógico con los estudiantes durante las clases, entre otros aspectos. Se menciona que los estudios de posgrado y la investigación pueden ayudar mucho, sobre todo por el componente de lectura, el cual consideran clave para el desarrollo de la comunicación en el docente.

Todos los docentes entrevistados, dijeron no haber tenido o visto durante su formación profesional, alguna materia o curso sobre competencias comunicativas; y que todo lo que han aprendido al respecto, ha sido en el encuentro con su práctica educativa; o sea, por iniciativa y experiencia propia. También destacaron que han desarrollado un conocimiento acerca de las competencias comunicativas, debido a que estas, se han convertido en un factor fundamental y transversal del currículo educativo en la actualidad; muy conectado con el proceso de socialización de aprendizajes y también en algunos aspectos relacionados con la evaluación, en la valoración del desarrollo de las competencias sociales.

El código Estudiantes está relacionado con las habilidades de los estudiantes para comunicarse en los diferentes escenarios en los que actúa, tanto formales como informales. Siendo el estudiante el eje del proceso educativo, es el protagonista y el

responsable de su propia vida; y siendo el conocimiento un factor trascendental para transitar la existencia en un mundo sociocultural, ya que simbólico y significativo; es también el protagonista y el responsable directo de su construcción, que es a la vez la construcción de su conciencia. En este sentido sus habilidades para comunicarse, de acuerdo a las diferentes concepciones teóricas sobre la construcción de conocimiento, representan la posibilidad de acceder en mayor o menor grado a un proceso educativo significativo.

DOC4: Pienso que si, por que, por medio de las estrategias, las habilidades que como docente debe dar, de ahí se despliega una serie de experiencias comunicativas, donde se va a integrar todo el aprendizaje en las diferentes áreas. Aunque los chicos cuando se trata de participar y de hablar en clases, es con miedo, con desconfianza. Uno los motiva y las incentiva a que hablen sin temor y les da confianza para hacerlos; pero puede más la timidez en ellos, aunque hay algunos que es sin pena.

DOC5: El proceso se da como la misma palabra lo dice por procesos, por partes, por secciones, por momentos de práctica, por momentos de aprendizaje, por momentos de dialogo con el estudiante, para comprender como está el estudiante en el rol de comunicación; y entonces uno como docente lo va guiando y le va diciendo cómo hacer para exponer bien, pero ellos son muy pocos los que cogen las ideas y llegan al bachillerato, porque me han contado los compañeros de secundaria, que llegan y no son capaces de exponer y que no saben hacerlo.

En cuanto a la capacidad de los estudiantes para hablar y comunicarse; los docentes mencionan que no son muy buenos para expresarse en público, y que el nivel de la mayoría en este sentido es relativamente bajo. Dicen que no son buenos para comunicarse en el aula y en las actividades extracurriculares; y también que es muy poca su capacidad expresiva; cuentan que los estudiantes son muy temerosos, tímidos y miedosos para hablar en clases. Algunos mencionan el uso de estrategias lúdicas y artísticas para incentivar y mejorar las capacidades para hablar en clases, pero que el progreso de los estudiantes es muy lento y que la mayoría definitivamente se les dificulta mucho. En seguida algunos fragmentos que dan cuenta de esta realidad.

EST1: Cuando tengo que hacer exposiciones en la escuela, me pongo muy nerviosa, pero la profesora y mi madre me enseñó que no hay que tener miedo de hablar en el salón. Si, mis padres siempre me han inculcado el buen uso del vocabulario y cómo comportarme frente a los demás

EST2: Si soy capaz de hablar en público, pero me da mucha pena; y nunca me enseñaron algo sobre hablar en público. En la escuela la profesora nos decía que no viéramos a los demás, que miráramos hacia la parte de arriba y así era más fácil exponer.

EST4: Me da susto, a veces la voz suena un poco entrecortada y el cuerpo tiembla y se me olvida todo.

EST5: En estos casos actuó diferente con mis profes en ocasiones con miedo con mis compañeros siento que soy yo mismo y en público no soy capaz le tengo pavor hablar frente a los otros.

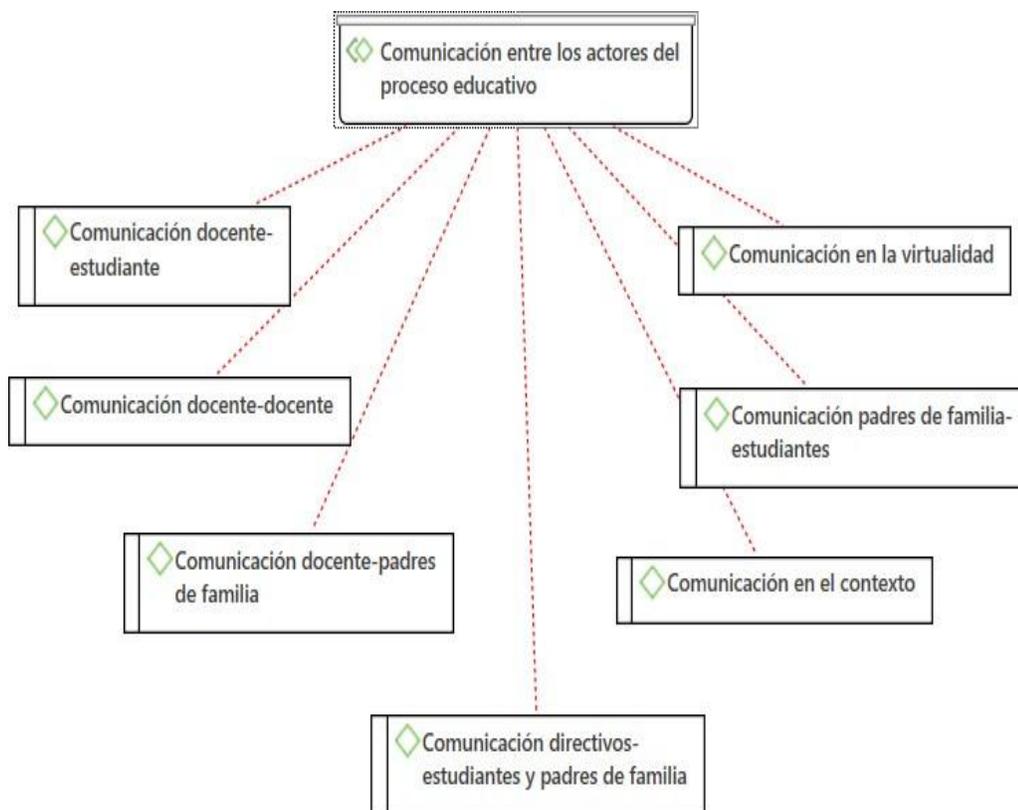
Los estudiantes dijeron en su mayoría, que eran capaces de hablar en público, pero que les daba pena, nervios o miedo; y la mayor experiencia que mencionaron sobre hablar en público fueron las exposiciones en clases; mencionaron también que no habían recibido ningún tipo de formación sobre como hablar en público; y que lo poco que sabían era debido a su intuición y a sus experiencias. Algunos dijeron que algunas veces en la familia o los mismos docentes, les daba consejos sencillos, como mirar un punto fijo, o mirar por encima del público, o que debían vencer el miedo con voluntad y valentía. Lo anterior da cuenta, como se ha mencionado con anterioridad; que el aprendizaje estratégico y pragmático de la comunicación, relacionado con la organización de las ideas, con los comportamientos y las actitudes; y hasta con el mismo manejo de las emociones; para hablar en público, interactuar y relacionarse con los demás; carece de importancia en el proceso educativo y es visto como un componente innato y de desarrollo natural.

#### **Subcategoría: Comunicación entre los actores del proceso educativo**

La vida en sociedad, se construye en la interacción comunicativa que se da en la cotidianidad de las actividades humanas. Para Girón y Vallejo (Ob. cit) la comunicación simbólica y significativa es un “espacio de representación, en repertorios de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva de

manera permanente por medio de estrategias de participación, de cooperación y de convicción (p. 2). En este sentido, la presente subcategoría, devela, a partir de la observación participante en su gran mayoría, los intercambios comunicativos de la comunidad estudiada.

Esta categoría está dividida en los siguientes códigos: Docente-estudiante docente-docente, docente-padres de familia, directivos-estudiantes-padres de familia, padres de familia-estudiantes, contexto y comunicación en la virtualidad. La mayoría de estos códigos surgen de la experiencia del investigador como observador



participante del proceso educativo, tanto antes de la pandemia de covid-19, como durante la pandemia; por eso representan o son producto de la experiencia directa con la realidad del proceso educativo en el contexto estudiado (Ver gráfico 7).

Gráfico 7. Subcategoría: Comunicación entre los actores del proceso educativo. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

El código Comunicación docente-estudiante, es referido a los procesos de conversación entre docentes y estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella.

DOC4: Pienso que esa capacidad se debe a la comunicación de docente estudiante y viceversa, para poder tener un resultado en cuanto a que le voy a dar y que le voy a enseñar al estudiante si, por que a veces el estudiante de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, lento o rápido se avanza, entonces si el estudiante tiene una complejidad o capacidad de aprendizaje de algún nivel, podemos avanzar, ahí es importante yo pienso que meter el aprendizaje cognitivo, entonces para ver dónde está el avance del estudiante.

En cuanto a procesos de dialogo o de conversación, se dice por parte de los docentes, que el dialogo depende del intercambio de ideas o de la comunicación entre docente y estudiante. Comunicación de la cual se genera un conocimiento, que permite que el docente pueda conocer al estudiante en su complejidad; para poder plantear metodologías o mecanismos de aprendizaje que permitan un desarrollo académico pertinente; donde se tenga en cuenta la multidimensionalidad y la integralidad que se requiere, para afrontar la complejidad de la realidad sociocultural.

Para los estudiantes el dialogo está ligado a los consejos de los padres, apegados a la honestidad, al respeto; y a decir siempre la verdad. Igualmente relacionaron el dialogo con poder expresar lo que piensan y lo que sienten, los gustos y las ideas, a través de hablar y conversar; les gusta escuchar historias y contarlas, sobre todo con los amigos y con la familia; y que, aunque algunos no son muy habladores o no son tan buenos para hablar, si les gusta interactuar y conocer otras personas mediante la conversación y el dialogo. Con los docentes, los estudiantes dicen que sienten cierta desconfianza y les da pena conversar o dialogar con ellos.

El código Comunicación docente-docente; la comunicación entre docentes, siendo la comunidad educativa bastante dispersa y alejada, se concentra sobre todo en las reuniones de área, y en las semanas de desarrollo institucional; donde los docentes tienen la posibilidad y la oportunidad de reunirse y compartir experiencias, inquietudes, problemas, proyectos, deseos, anhelos, entre otros aspectos; aunque también existen grupos de Wassap para intercambiar ideas e información; los cuales han aumentado su flujo comunicativo, debido a la situación de pandemia.

Lo que se percibe y se ha visto en la comunicación entre docentes en estos encuentros, es la formación de grupos cerrados y aislados unos de otros; aunque hay un buen grado de camaradería; en las cuestiones educativas y pedagógicas no se comparten casi experiencias; son temas cerrados, casi que personales, y cada docente es autónomo e independiente en sus quehaceres pedagógicos. También se siente y de forma muy marcada, una especie de separación entre docentes de primaria y docentes de secundaria; y es común que se culpe de los bajos resultados académicos a los docentes del grupo contrario, o sea, los docentes de secundaria culpan a los de primaria, y los de primaria a los de secundaria.

El código Comunicación docente-padres de familia; la comunicación entre docentes y padres de familia, se da sobre todo durante las reuniones de entrega de boletines; después de una reunión general, donde los directivos de la institución dan las informaciones correspondientes; y donde la participación de docentes, estudiantes y padres de familia es muy escasa; docentes y pares de familia se reúnen por cursos en sus respectivas aulas.

En estas reuniones los docentes se encargan de dar la información académica y disciplinaria respectiva, y se tratan temas generales relacionados con el estado de las escuelas, con necesidades y requerimientos, con proyectos institucionales, con las actividades extracurriculares y otras situaciones que se estén presentado. La comunicación en estas reuniones, se limita casi siempre a dar la información por parte del docente, y poco espacio hay para que dé desarrolle algún tipo de dialogo. Los padres de familia y acudientes son bastante reacios a hablar y a expresar ideas, lo mismo que a participar cuando se les pide algún tipo de colaboración.

En estas reuniones, la asistencia promedio esta entre el 40 o 50 % y al igual que sucede en las reuniones generales, los padres casi no hablan ni participan; solo se limitan a escuchar pasivamente la información que tienen los docentes para ofrecerles. Cuando es el momento de la entrega de resultados académicos o boletines, los docentes felicitan, aconsejan, y recomiendan. A los padres de los estudiantes con bajos resultados académicos les hablan de los motivos del bajo rendimiento desde su punto de vista; los padres aluden sus respectivas ideas y motivos al respecto y casi

siempre hablan de lo complejo del manejo de la situación, debido a que dicen que es muy difícil motivar a sus hijos hacia el estudio y hacia la escuela.

En estas reuniones, los docentes reconocen en muchos padres, madres y cuidadores, actitudes y gestos que demuestran impotencia, desesperanza, fracaso, agobio, cansancio y frustración; por el hecho de acudir a estas reuniones y recibir siempre la misma información que recalca la reincidencia en el bajo desempeño académico.

El código Comunicación directivos-estudiantes y padres de familia. La comunicación entre directivos y estudiantes es muy escasa. El directivo que más contacto tienen con los estudiantes es el coordinador de disciplina, debido a que es el que se encarga de hacer las reuniones generales diarias antes del inicio de las clases; el encargado de la organización disciplinar en los descansos y en las zonas comunes; y también es el que se encarga de impartir los castigos ante las faltas disciplinarias. Las reuniones generales diarias, duran aproximadamente 15 minutos y en ellas se aprovecha para informar sobre situación de disciplina, de resultados académicos, de actividades extracurriculares, de situaciones especiales; y donde se hace una oración inicial. En estas reuniones es muy poco lo que se involucran los docentes, y los estudiantes generalmente tampoco participan, solo se dedican a escuchar pasivamente.

La comunicación entre directivos y padres, se da como se dijo anteriormente, en las reuniones generales de padres de familia, cuyo propósito principal es informar sobre el desarrollo académico y disciplinario de los estudiantes y sobre el funcionamiento de la institución. En algunas ocasiones también se busca sensibilizar o motivar sobre algún asunto en particular, sobre todo relacionado con el apoyo de los padres en el proceso educativo. Por lo general los padres de familia poco participan o se involucran comunicativamente en estas reuniones y solo se limitan a escuchar pasivamente. En todos estos espacios de encuentro de la comunidad educativa; a los padres, al igual que a los estudiantes y que a muchos docentes, cuando participan, se les nota la dificultad para hablar y expresarse en público.

El código Comunicación padres de familia-estudiantes. Para hablar de la

comunicación entre padres y estudiantes, lo primero que se dirá, es que el promedio general de deserción escolar en la institución, es del 80% aproximadamente. De 200 estudiantes que ingresan a educación inicial todos los años, están terminando el grado 11, 30 estudiantes aproximadamente. En materia comunicativa, la comunicación entre padres y estudiantes está relacionada a que los estudiantes generalmente no les gusta compartir con sus padres la mayoría de sus experiencias académicas; por eso la mejor forma que tienen los padres de enterarse del desarrollo académico de sus hijos es por medio de las reuniones de entrega de boletines. Debido a esta situación y al poco interés de los padres para enterarse del estudio de sus hijos, es poco el apoyo que la institución encuentra en el contexto.

También se encontró que en las acciones de acompañamiento académico emergieron los consejos de los padres como elementos importantes para mejorar el desempeño académico; sin embargo, los estudiantes no los están teniendo en cuenta y sus acciones conducen a la apatía, el desinterés y el incumplimiento con las tareas asignadas por los docentes, lo cual conduce finalmente a su bajo desempeño académico.

El código Comunicación en el contexto; la comunicación en el contexto, está relacionada con conocer las formas como los estudiantes, sus familias y sus comunidades afrontan y solucionan los conflictos. En este sentido, lo principal que argumentan los estudiantes, es que los conflictos hay que enfrentarlos a través del diálogo, de hablar con el otro y de consultar a los padres; de esta forma pedir disculpas si es necesario y así poder llegar a acuerdos. Además, son conscientes que en su contexto la gente adulta, generalmente soluciona los conflictos mediante violencia, discordias, discusiones, gritos; dentro de sus familias dicen que hay diálogo y acuerdo y que cuando discuten, al poco tiempo se calman y solucionan conversando.

El código Comunicación en la virtualidad, es la intención de reconstruir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto rural durante la pandemia del Covid-19, el cual se caracterizó por la falta de herramientas tecnológicas y digitales, por la falta de conectividad, por la falta de competencias en herramientas de

comunicación digital; por un fuerte conflicto de emociones; por el rescate de lo cualitativo en la educación, entre muchos otros aspectos que han hecho de este proceso, una experiencia con muchos aprendizajes.

DOC2: Pienso que esta es una experiencia fundamental donde uno vivió muchos retos, retos y aprendizaje, aprender a manejar la comunicación con el estudiante por medio de lo virtual, aprender a comunicarse,

DOC3: Eso depende del estudiante en su rendimiento, si, si vamos por el estudiante hay estudiantes que les dan su responsabilidad, su motivación su interés por aprender, por ver y por desarrollar las guías. En cuanto a nosotros como docentes, entonces sí ha mejorado muchas cosas en cuanto a la organización y de estrategias.

DOC4: Si ha cambiado, de pronto les ha tocado leer con más compromiso para poder desarrollar sus guías y se han dado cuenta que si no leen no podrán entender lo que deben hacer, pues el profesor no está disponible todo el tiempo como si estuviéramos en clases.

DOC5: Los estudiantes no cuentan con las herramientas como internet para poder desarrollar sus trabajos académicos, se está trabajando un 10% de los planes de área en cada periodo lo cual deja que el proceso de enseñanza aprendizaje ha ido retrocediendo.

La comunicación en la virtualidad entre docente y estudiante, está relacionada con la nueva realidad social que impone la pandemia del covid-19, y que ha impactado al mundo entero. Al no poderse dar el contacto social cercano para evitar el contagio de esta mortal enfermedad; y para no perjudicar las dinámicas sociales y económicas; se decidió implementar la educación virtual en todo el territorio colombiano; muy a pesar de todas las dificultades de conectividad que existen en los territorios rurales.

Para los docentes, el proceso educativo virtual es un verdadero reto que ha representado una gran experiencia, sobre todo en el manejo de nuevas herramientas de aprendizaje y en la búsqueda de estrategias que permitan un manejo adecuado de la comunicación; para así poder llegar al estudiante y que este pueda comprender y aprender a distancia; ha representado un cambio en la organización y en la planeación de las clases y en la búsqueda de estrategias didácticas nuevas, que se adapten al

trabajo en casa.

Para el estudiante, ha representado un mayor compromiso con la lectura y con la escritura, para poder comprender y desarrollar las actividades autónomamente; porque muchas veces ni los padres están para ayudarles y colaborarles y al docente le queda muy difícil guiar este proceso a distancia, para todos los estudiantes; debido a falta de conectividad que muchos tienen. Otro hecho que se destaca es que los estudiantes no cuentan con conocimientos básicos de comunicación virtual que les permita una mejor interacción con los docentes y con el aprendizaje escolar; además, se piensa también que ha habido un retroceso en el aprendizaje, pues se ha tenido que recortar sustancialmente las temáticas por grado, llegando a ver solo el 10 o 20 por ciento de lo que normalmente se ve; además, todo esto ha hecho que aumente la deserción estudiantil.

EST1: Que debemos usarlos para aprender para estudiar y para saber y que los usemos con moderación, no podemos estar todo el día pegado al celular porque es malo. Que en las redes sociales tenemos que tener mucho cuidado.

EST3: Ha sido un poco difícil, nosotros venimos de tener un profesor a tener varios profesores y hay algunos que si les pregunta algo contestan como con voz regañona, en cambio hay otros que siempre están atentos a explicar si uno entiende, deben entender que hay materias que nosotros no veíamos, son totalmente nuevas, no tenemos ni idea de esos temas y solo nos dan una explicación o nos dejan un video y listo. A veces siente uno que es mejor no preguntar para que no lo regañen.

EST4: para mí ha sido mejor porque como no nos vemos me siento más seguro cuando pregunto algo ellos han sido muy amables y sientes satisfacción porque me comprenden más.

EST5: Ya no hay comunicación sólo el momento de la clase. Que fuera más de cooperación, de entender que hay alumnos que se les dificulta aprender ciertos temas y que lo importante sea que los alumnos aprendan. un poco más personal.

Los estudiantes dicen que actualmente, debido a la virtualidad, el Wassap es la herramienta más usada por los docentes, y la que más les ayudaba en el estudio, ya

que por ahí es que reciben y envían las tareas y las guías, a través de fotos; también dicen que la comunicación con los profesores realmente no existe; pues solamente el contacto es por este medio del Wassap; y muy de vez en cuando; mencionan que no se da una buena explicación de las actividades; ni por medio de las guías, ni por Wassap; y, por lo tanto, es baja la comprensión de los contenidos y las actividades; es ese sentido, elaboran o realizan las actividades de acuerdo a lo poco que entienden; pues los padres tampoco comprenden bien o no tienen tiempo para ayudarles. Algunos estudiantes dicen sentirse cómodos así y que es mejor el hecho de no interactuar con los profes, aunque otros también mencionaron que hay profes amables, que entienden la situación y se preocupan por ellos.

Sobre el conocimiento de las nuevas herramientas tecnológicas y su uso comunicativo, mencionaron conocer o saber usar el celular, y que habían aprendido por experiencia y con la ayuda de amigos y familiares. En cuanto al computador dijeron desconocer su uso o solo saber algunas cosas sobre su manejo; además que el celular les servía para aprender cosas y también para estudiar, pero que había que usarlos con moderación y que no había que estar pegado al todo el tiempo; porque los padres les decían que era malo y que había que tener cuidado con el internet. Mencionaron las redes sociales, pero que no habían aprendido a manejarlas bien.

### **Categoría: Subjetividad e intersubjetividad comunitaria**

La intersubjetividad esta referida a la construcción colectiva de sentido, que caracteriza a las comunidades humanas, formada por los contenidos simbólicos y significativos que configuran las conciencias de los sujetos, que emerge en las interacciones cotidianas. En este sentido, la intersubjetividad permite interpretar los múltiples significados de los elementos del entorno (García, 2014); a la vez que los elementos que nacen de la experiencia humana y le da forma a su subjetividad. La cultura, los valores, las emociones, los sueños, permiten la construcción de la identidad que entra en contacto intersubjetivo para construir conocimiento. Conocimiento que se sabe significativo y que le permite la adaptación natural al contexto socio-cultural y al ambiente natural; a través de procesos de interacción que

se acercan a lo dialógico y a lo cooperativo.

Esta categoría está formada por las subcategorías; cultura, emociones, valores y proyecto de vida. La importancia de las categorías expuestas, radica en conocer la complejidad del ser rural del contexto estudiado, como esencia y conciencia, que intenta construirse desde la multidimensionalidad que implica la interacción social y cultural dentro de los escenarios que plantea la vida rural; que necesita de equilibrio en su formación para desarrollarse como un sujeto integral; con la capacidad de contribuir en el desarrollo de las comunidades rurales y de entablar relaciones equilibradas con otros contextos socio-culturales (Ver gráfico 8).

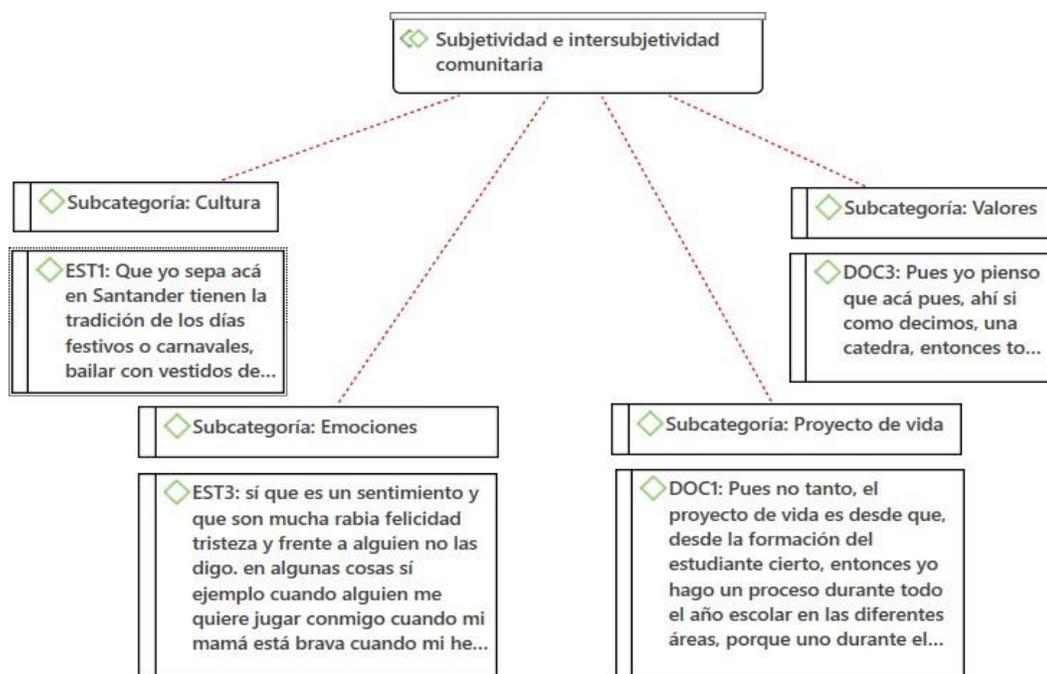


Gráfico 8. Categoría: Subjetividad e intersubjetividad comunitaria. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

### **Subcategoría: Cultura**

El conocimiento cultural, hace parte de la subjetividad de los estudiantes que pertenecen a la comunidad educativa; subjetividad que no tiene la oportunidad de convertirse e intersubjetividad en el proceso educativo. Todo el constructo cultural de las comunidades; sus características, su diversidad y su riqueza cultural, se pierde para la escuela; y, por lo tanto, los estudiantes no desarrollan conciencia de su riqueza

cultural; refiriendo sus aprendizajes a componentes de la generalidad regional; lo que está expuesto en los siguientes párrafos:

EST1: Que yo sepa acá en Santander tienen la tradición de los días festivos o carnavales, bailar con vestidos de santanderianas, las mujeres los niños y eso.

EST3: Conozco una cultura llamada guane que es de Santander de la región es la cultura africana. También me han inculcado la cultura de no dañar la naturaleza, cuidarla, de protegerla.

EST4: En nuestra región, yo sé que las comidas típicas son el mote, la arepa de maíz pelao, la chicha y comer hormigas culonas.

Según los docentes, se trata de que el estudiante explore sus habilidades y talentos mediante diversas actividades y el docente pueda guiarle a través de conocerlo más y mejor; a la vez que servir de guía; de tal forma que esto sirva de motivación para el aprendizaje; también se realizan actividades donde se involucren las tradiciones y costumbres comunitarias, para fortalecer el aprendizaje; Sobre todo, mencionan las áreas de artística y sociales; y las actividades extracurriculares, donde de acuerdo a lo que dicen, se puede incluso involucrar la participación de la comunidad, de los padres y acudientes, con sus tradiciones. La semana institucional es un espacio también muy importante, ya que los padres y acudientes tienen la oportunidad de interactuar con la comunidad educativa, en un ambiente de integración cultural y académico.

Todo esto permite un mejor empoderamiento de las comunidades con el proceso educativo. Igualmente, algunos docentes mencionan el desarrollo de proyectos de investigación, que involucran la comunidad; como una buena estrategia que fortalezca la motivación, la iniciativa y la autonomía de los estudiantes. La idea para ellos, es que el proceso educativo sea un proceso participativo con la comunidad, a través de resaltar su cultura, sus dialectos; también para descolonizar las comunidades y rescatar la memoria colectiva, para ayudar a curar las heridas de la violencia, que en algún momento azotó estas comunidades, y que dejó una huella muy fuerte.

Los estudiantes relacionan el conocimiento cultural con la tradición de las comunidades, con las costumbres, con las características de los pueblos, y

reconocieron elementos de su cultura regional como las comidas típicas, la música, los carnavales, la naturaleza.

### **Subcategoría: Emociones**

El estudio sobre las emociones está implicado en infinidad de teorías y propuestas conceptuales, que las definen como la base del comportamiento humano. en los últimos tiempos ha crecido el interés por las emociones conectadas con la educación y con la posibilidad que ofrecen, para que el estudiante se conecte significativamente con el proceso educativo; a la vez que las emociones hacen parte de los mecanismos adaptativos e intuitivos del ser humano.

Primero se expondrán las ideas que tienen los docentes y en seguida las de los estudiantes, sobre las emociones y su manejo educativo.

DOC2: Partiendo de que la inteligencia emocional hace parte del método de cómo está la parte de, digámoslo así mental de la persona, de cómo está la interpretación de esas emociones, su modo adaptivo, yo pienso que eso es por grados de estudiantes, porque no todos tienen la misma capacidad fundamental de la interpretación, entonces en cuanto a su desarrollo emocional hay que tener con el estudiante mucho el dialogo, la comprensión y mirar el mundo del estudiante.

DOC4: Yo pienso que acá es primero aprenderse a conocer uno mismo. Si uno se conoce uno mismo como es, si uno se quiere, si uno se valora, si uno se tiene como persona, cierto, aprende uno entonces para con los demás, con los estudiantes, para que ellos aprendan a valorar la vida a querer la vida, a tener autoestima, a auto cuidarse.

La inteligencia emocional es vista por los docentes como algo personal, que depende de la capacidad adaptativa del individuo, y de sus habilidades de interpretación del mundo, pero que a la vez es construido desde el mundo del estudiante. Se habla de familia, de costumbres, de comunidad; y que son estos elementos los que se encargan de formar las emociones del estudiante; en este caso el docente lo que debe es conocer al estudiante en su complejidad y en su diversidad emocional para poder guiarlo y aconsejarle. Otro elemento que mencionan, es hablar eligiendo temáticas que aborden estos problemas y utilizando efecto placebo (tú eres excelente; tú eres buena persona; tú tienes muchas habilidades y capacidades);

igualmente formándolos en competencia crítica; porque cada estudiante es un mundo diferente, con diferente formación desde casa; con diferentes costumbres. Entonces cada niño viene con sus propias ideas, que hay que conocer para interpretar y guiar.

También es labor del docente conocerse mejor a si mismo; sus capacidades, sus emociones, su personalidad; para poder ser ejemplo de comportamiento y guía emocional para el estudiante. Se habla de dialogar con ellos para conocer sus vidas, sus problemas y así poder guiarlo y aconsejarlo, teniendo en cuenta desarrollar el pensamiento crítico, para que aprenda a reconocer críticamente la realidad y afrontarla autónomamente de la mejor manera.

EST1: Muy pocas veces logro hacerlo, se me dificultad mucho hablar en público. No puedo y nunca me han dicho como hacerlo.

EST2: Si, busco compañía y lloró Sí gruñó molestó y me voy a mi cuarto hasta que se me pasa. Solo la medito.

EST4: Casi siempre primero lloró por lo que había pasado y después le cuento a mi mamá, y ella me acompañó hablar con la persona y si es el caso mío pido disculpas. He visto muchos casos en los dos veo cómo se cambian se dicen cosas feas se calman y hablan, pero también como nunca se vuelven hablar y siguen ahí con su discordia y no se pueden ver los unos a los otros.

EST5: lo resuelvo enfrentándolo y si es muy grave lo consultó a mis papás. Una en la que lo estemos de acuerdo. En mi familia siempre dialogan y llegan a un acuerdo, en mi comunidad algunas veces se ha visto violencia física y verbal.

Los estudiantes argumentan, en cuanto a la emociones y al control de las mismas; no recordar o no haber aprendido en la escuela al respecto. Las emociones son un asunto intuitivo que no se tiene en cuenta en la educación rural como un componente importante para el desarrollo del proceso educativo; con lo que se pierde un elemento esencial, conectado con los intereses, las necesidades y la motivación de los estudiantes. Algunos estudiantes dijeron que los padres les daban consejos que están relacionados con estar concentrados y tranquilos. o también aprendían conversando con otras personas y que las actitudes que generalmente tomaban eran la búsqueda de compañía o el aislamiento para pensar y meditar mientras se les pasaba;

de esta forma el estudiante es aislado emocionalmente en la escuela y se deja como un asunto familiar y comunitario; haciendo del proceso educativo un asunto solo técnico e informativo.

### **Subcategoría: Valores**

Los valores son los principios que guían a las personas en su devenir por la vida. Se construyen en la familia como formas de comportamiento, y se moldean en la interacción social. Para Morales (2020), los valores motivan a las personas a actuar de una u otra manera porque forman parte de su sistema de creencias, determinan sus conductas y expresan sus intereses y sentimientos. Los valores definen los pensamientos de los individuos y la manera cómo estos desean vivir y compartir sus experiencias con quienes les rodean.

La escuela tiene que replantearse la enseñanza en valores, de tal manera que el eje para construir la conciencia desde el conocimiento formal, este implicado con lo que representa en materia de valores humanos y sociales. Para Pérez (2017)

No debe centrarse la idea que el conocimiento transmitido en clases es lo más importante y único; y permitirse espacios donde prime el diálogo, la escucha crítica, las proposiciones mediante las cuales se construyen también conocimientos y se fomenten valores como ejes fundamentales del ser humano y de la educación. (p. 400-401).

Para contribuir en el cambio de conciencia del hombre, desde la superficialidad de la producción y el consumo, para construir valor económico, tienen que pasarse a la profundidad el espíritu; la escuela tiene que replantearse la enseñanza en valores, de tal manera que el eje para construir la conciencia desde el conocimiento formal, este implicado con lo que representa en materia de valores humanos y sociales. Docentes y estudiantes expusieron sus opiniones sobre los valores humanos, a partir de sus experiencias y conocimientos.

DOC3: Pues yo pienso que acá pues, ahí si como decimos, una catedra, entonces todos estos valores humanos encajan desde pequeños desde casa si, y lo que nosotros hacemos es recopilar y ver cómo se puede para cambiar para mejorar y para estructurar en los estudiantes, es como cuando uno va a construir algo si, o como cuando uno va a pintar un cuadro, mirar cómo voy a intercalar los colores para formar una obra, entonces cada estudiante es una obra en la que nosotros vamos a

construir en ese estudiante los valores humanos y sociales, como lo es la solidaridad, la cooperación, la empatía y la tolerancia.

DOC4: Si, de forma teórica, practica y mediante ejemplos en el contexto inmediato en que nos encontremos. Lo cual lo debe aplicar en su círculo familiar y comunitario.

Se hablo por parte de los docentes, que los valores se forman principalmente en el hogar y en la comunidad; y que en la escuela lo que se hace es formar a través del manejo de los problemas que se presenten. La formación del comportamiento del estudiante depende de su proceso de interacción natural, en la escuela y fuera de ella; y como el mismo se va adaptando y va desarrollando su personalidad y comportamiento a través de la interacción y la comunicación con los demás.

Las ideas de los estudiantes sobre los valores, están relacionadas con la buena convencia y con el desarrollo personal; así como con la posibilidad de construir mejores relaciones sociales:

EST1: Si, su propósito es que todos podamos respetarnos mutuamente y darnos un valor ante la sociedad.

EST4: Los valores son todo lo bueno que nos enseñan como respetar, compartir, amar, leal, etc. Creo que su propósito es que seamos mejores personas individualmente y con los otros.

EST5: Si mi mamá dice que una persona con valores es una persona digna para la sociedad. Los valores son amor, respeto y solidaridad, y cuál es su propósito, definen quienes somos

El valor que nos damos unos a otros como personas, como iguales; y al respeto, a la dignidad y al amor entre nosotros; de tal forma que el valor te permite definir quién eres, y ser mejor persona para poder compartir la vida en sociedad. En este sentido, las ideas de los estudiantes sobre los valores, en su naturalidad, se conectan con la cooperación y la solidaridad; pero sus conceptos no son profundizados, ni contextualizados en la escuela, teniendo en cuenta que estamos en un mundo globalizado e interconectado virtualmente, que necesita construir relaciones equitativas en infinidad y diversidad de ambientes.

#### **Subcategoría: Proyecto de vida**

La importancia del proyecto de vida, en Dilts (1983) recae principalmente en dos aspectos, en el conocimiento de sí mismo y en el sentido de vida; y propone 6 elementos esenciales para la construcción del proyecto de vida: la identidad, la espiritualidad, los valores, las capacidades, el comportamiento y el contexto. En este sentido, el proyecto de vida es un medio integral, para construir esperanza y sueños; que puede contribuir en sanar las heridas del campo. Las ideas de los docentes y estudiantes entrevistados sobre el proyecto de vida, se presentarán a continuación.

DOC1: Pues no tanto, el proyecto de vida es desde que, desde la formación del estudiante cierto, entonces yo hago un proceso durante todo el año escolar en las diferentes áreas, porque uno durante el año escolar aprende a conocer al estudiante, sus capacidades, sus proyectos, su comunicación, entonces el proyecto de vida se va formando de acuerdo al avance del estudiante.

DOC3: Si, producción de biocombustible a través de estiércoles y producción biocombustible mediante jabón de cocina reciclado.

Para los docentes entrevistados, el proyecto de vida está relacionado con la búsqueda educativa del estudiante y su compromiso con su proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a que es el conocimiento que adquiera en la escuela el que le va a permitir el desarrollo de un proyecto de vida; pero en este sentido, debiera conectarse precisamente el conocimiento formal con un proyecto de vida desde que se inicia el proceso escolar; y en vez de esto, casi siempre se deja en manos del estudiante, de sus familias y entorno, la construcción del proyecto de vida; lo cual repercute en la desconexión entre el proceso educativo y el sentido de vida en los contextos de los estudiantes. Otros ven los proyectos escolares como otro método de formar en el proyecto de vida, porque según ellos, los estudiantes van conociendo como se desarrolla un proyecto; además de conocer las diferentes posibilidades que pueda dar un proyecto productivo bien estructurado.

EST1: Tengo un proyecto futuro y estoy trabajando en mis conocimientos para que se me dé.

EST2: Si, uno en el que pueda ayudar a mi familia a no pasar problemas

Para los estudiantes entrevistados, el proyecto de vida es un concepto desconocido; y mencionan no haber desarrollado en la escuela algún aprendizaje relacionado con el desarrollo de un proyecto de vida, que les pudiera servir como elemento motivacional de interés y participación por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque algunos lo relacionaron con el hecho de estudiar, con trabajar, con ayudar a la familia; con la solución de problemas de la familia y con la posibilidad de un buen futuro. Con lo que se entiende que existe una comprensión natural e intuitiva por parte de los estudiantes del concepto de proyecto de vida; pero es vago su conocimiento con respecto a cómo estructurarlo o construirlo; y mucho menos a sus intereses y necesidades comunitarias; y que se convierta en fuente de anhelos y sueños; con lo cual seguramente se potenciaría su interés por el proceso educativo.

## **CAPITULO V**

### **LA CONFIGURACION DE LA PROPUESTA TEORICA**

Me he dado cuenta que la gente Que afirma que todo está predestinado  
Y que no podemos hacer nada, mira antes de cruzar la barrera.  
(Stephen Hawking).

De acuerdo a la interpretación de los datos de la investigación; la enseñanza en general y la enseñanza del lenguaje en particular, se da desde una perspectiva o enfoque tradicional, funcionalista y estructuralista; ligada al conocimiento formal y académico, como elemento único de construcción de conocimiento. Conocimiento que es ubicado en áreas estancas, desconectadas entre sí y de la realidad del campo; que se impone bajo dinámicas unidimensionales, cognitivas, individualistas y competitivas. En esta educación rural, mayoritariamente de carácter académico, no se tienen en cuenta los procesos culturales de transformación y evolución del lenguaje,

que identifica a las comunidades; y que es también lo que identifica al estudiante, ubicado en su contexto territorial y en un momento histórico y sociocultural determinado.

Las formas tradicionales que aún se imponen en la educación rural, han levantado un gran obstáculo entre los actores del proceso educativo para comunicarse. En el docente, casi que una imposibilidad para escuchar; y en el estudiante, un miedo obtuso para expresarse y comunicarse. Además, el desarrollo de las capacidades comunicativas, de docentes y estudiantes, es visto por los actores del proceso educativo, desde un punto de vista natural, innato e intuitivo; que no se liga al aprendizaje en la escuela. Esto hace que surjan factores que limitan y muchas veces impiden una comunicación eficaz y asertiva. Factores como la desmotivación, la falta de iniciativa de los estudiantes; la timidez y el miedo para expresarse; igualmente la desconfianza y la pasividad; el autoritarismo y dogmatismo de los docentes a la hora de transmitir la información, entre otros muchos aspectos; no permiten la construcción de conocimiento significativo, a la vez que la transformación y el desarrollo de la ruralidad; hacia escenarios de paz y equidad.

Al respecto, Beltrán (1991) resume lo que pasa en la escuela formal de carácter tradicional, en materia de comunicación desde hace ya mucho tiempo, sin que medie una reflexión transformadora:

Lo que ocurre a menudo bajo el nombre de comunicación es poco más que un monólogo dominante en beneficio del iniciador del proceso. La retroalimentación no se emplea para proporcionar la oportunidad de diálogo genuino. El receptor de los mensajes es pasivo y está sometido puesto que casi nunca se le brinda la oportunidad proporcional para actuar al mismo tiempo como verdadero y libre emisor; su papel esencial es el de escuchar y obedecer. Tan vertical, asimétrica y cuasi autoritaria relación social constituye, a mi modo de ver, una forma antidemocrática de comunicación... debemos ... ser capaces de construir un nuevo concepto de la comunicación, un modelo humanizado, no elitista, democrático y no mercantilizado (p. 71).

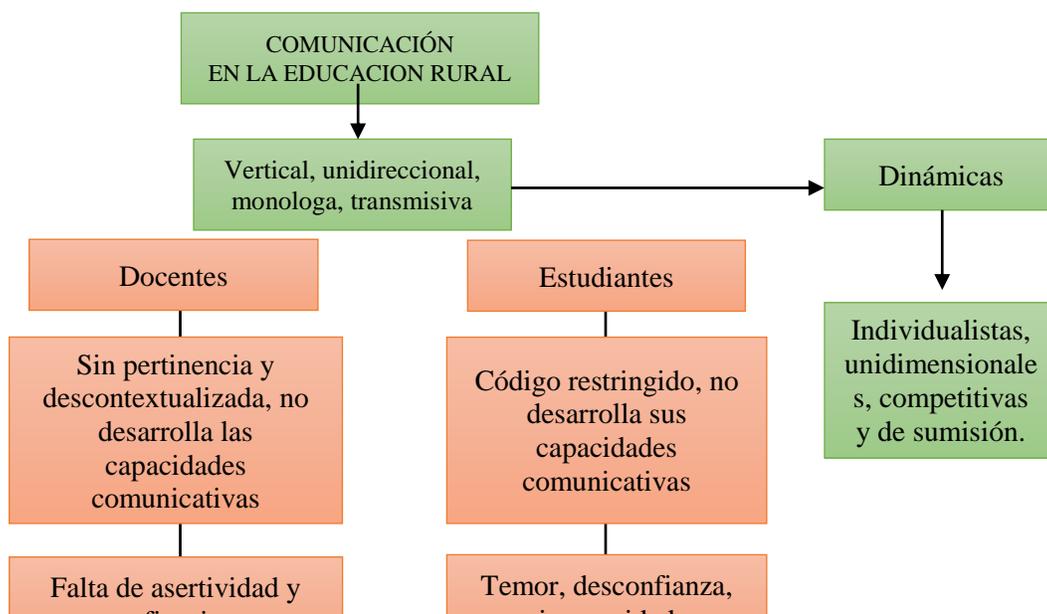
En efecto, los docentes de la muestra de la investigación, consideran no haber desarrollado competencias comunicativas en su formación profesional; ni en su proceso educativo básico y medio; por lo tanto, sus habilidades como emisores

docentes y sus destrezas para actuar eficazmente en el ambiente educativo; así como para comunicar de forma asertiva en el aula; son insuficientes para generar motivación y dinámicas participativas en los estudiantes. Esto coincide con los resultados de las investigaciones que sirvieron de referencia sobre el tema; para Martínez (2015) en su investigación también en ambientes rurales:

A los docentes, les cuesta trabajo establecer interacciones eficaces de comunicación con la comunidad educativa; por ejemplo, al dirigir una reunión de padres de familia o un evento de comunidad como izadas de bandera y actividades del día del idioma. Dichas dificultades se hacen evidentes en cada una de las habilidades comunicativas a saber: la escucha activa o eficaz, la expresión oral, los hábitos lectores y los procesos escriturales; y su impacto va más allá del ámbito escolar (p. 23).

Igualmente, todo lo relacionado al aprendizaje en valores, en emociones; y el aprendizaje sociocultural y pragmático; es visto por los docentes, como elementos externos y ajenos a su responsabilidad educativa.

En los estudiantes, se aprecia una autovaloración deficitaria en la mayoría de los subdimensiones que incluye la competencia comunicativa; y los conceptos predominantes que determinan su acción comunicativa y actuación discursiva son: el miedo, la timidez, la burla, la desconfianza, la falta de iniciativa y de participación; entre otros aspectos, que convierten el proceso educativo, desde la visión de los estudiantes, en un proceso carente de interés. Debido a esto, los grandes porcentajes de deserción y de abandono del proceso educativo, que ha caracterizado históricamente a la educación rural. A continuación (Ver gráfico 9) se encuentra una caracterización de la comunicación en la educación rural, de carácter tradicional.



Pasivo, silencioso,  
oprimido

Gráfico 9. Comunicación en la educación rural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

De esta forma se crea el ambiente ideal para la alienación del estudiante campesino y para configurarlo de acuerdo a los preceptos del sistema; donde el docente juega el papel de mensajero-verdugo. Lo lamentable de todo esto, es que no existe casi reflexión por parte del docente sobre su papel inquisidor en la sociedad. Ejerce el dominio de la razón sobre el estudiante, a quien concibe en la ignorancia; pero a la vez entra sumisamente en las ideologías del poder. En Pinto (1974) citado por Beltrán (ob.cit).

Se genera entonces entre el educador y el aprendiz una relación social totalmente vertical: el educador-sujeto, poseedor de la verdad absoluta, la deposita (la impone) en la inteligencia del aprendiz, quien la recibe pasivamente (la memoriza) ... Esta verticalidad implica la dominación intelectual del educador sobre el aprendiz, la cual es sostenida por un sistema de sanciones disciplinarias de manera tal que, la verdad sea siempre aceptada sin contrastación (p. 78).

En este y en todo sentido, ante la precariedad estructural, curricular y metodológica de la educación de la ruralidad, de carácter tradicional; a través de las dinámicas individualistas y competitivas que imponen los docentes; se convierte en un proceso impregnado de autoritarismo y de dogmatismo; que pretende moldear la conciencia de los estudiantes por medio de contenidos educativos, superficiales y

descontextualizados; y prácticas memorísticas y repetitivas que “terminan por menoscabar las potencialidades cognitivas superiores, sobre todo por falta de uso, ya que ésta es una práctica poco inteligente” (Martinez, Ob. cit, p. 66). Es así que, a continuación, se encuentra caracterizado, (Ver gráfico 10), a través de un mapa mental, las características que definen a la educación rural; y que, a pesar de todos los avances tecnológicos, y de todo el progreso y desarrollo en materia educativa y social en el mundo; aún no se han podido superar; convirtiéndose en un ancla que no permite el progreso social, comunitario y territorial del campo colombiano.

Los diferentes elementos que determinan la precariedad de la educación rural, desde la descontextualización de los contenidos, pasando por modelos y dinámicas tradicionales; hasta visión innatista del desarrollo comunicativo y emocional; necesitan de un tratamiento serio y contundente, que debe comenzar lo más pronto.



Gráfico 10. Realidad de la educación rural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

De acuerdo a la realidad del proceso educativo y a los resultados de las evaluaciones externas nacionales, como las pruebas Saber de básica y media; diseñadas bajo el enfoque por competencias; lo que se puede extraer es el perfil de un estudiante rural colombiano, que casi no pregunta o pregunta muy poco, que no cuestiona, que no tiene posturas críticas hacia el proceso educativo y hacia sus contenidos; estudiantes que se les dificulta mucho construir conceptos, contenidos teóricos, o desarrollar procesos de comprensión; que casi no son capaces de inferir causas ni consecuencias; y muy temerosos para exponer y expresar ideas, entre otros aspectos. Al estudiante de la ruralidad, no le interesa o no lo motiva construir conocimiento formal significativo, lo que verdaderamente le preocupa de su proceso escolar, como se ha podido evidenciar en la investigación; es obtener los conocimientos necesarios, que le permitan superar los niveles mínimos.

La calidad de esta educación, es el principal componente en el deterioro del desarrollo rural. La educación formal rural, no garantiza los aprendizajes suficientes para que los estudiantes puedan desarrollar una formación académica ideal, de acuerdo a sus intereses y necesidades; debido a que sus métodos no se adaptan a las formas de vida, a las dinámicas sociales y a los ritmos de trabajo de los campesinos. Porque precisamente, la educación en vez de favorecer ese fortalecimiento cultural de la ruralidad, que se manifiesta en sus formas de vida, en sus expresiones artesanales y artísticas, en sus creencias, en sus saberes, en sus valores, en sus intereses, entre otros; y que podría ser un oasis en la homogenización cultural global; lo que hace es propender e imponer formas de vida y concepciones culturales diferentes y ajenas, adheridas al consumismo, al individualismo; y desde una base unidimensional y mongólica de acceder al conocimiento.

Este devenir de la educación rural, invita a reflexionar en que la razón cognitiva y su lógica instrumentalista, no son caminos que vayan totalmente en contra de la naturaleza humana; lo que está equivocado, es su inserción a través de la educación formal, como único método del desarrollo educativo y social. Ya es hora de que la educación deje a un lado la búsqueda de desarrollo unidimensional de la que habla Young (1990); con el propósito de favorecer un desarrollo económico e

industrial que para lo único que ha servido, es para corroer el sistema de valores espirituales y morales; y para destruir salvajemente la naturaleza. La educación formal rural necesita urgentemente una transformación de su visión unidimensional, si quiere permitir el acceso de las comunidades campesinas a posibilidades y niveles de desarrollo superiores y equilibrados. Para Young (ob.cit):

Nos encontramos en el umbral de un nivel de aprendizaje caracterizado por la madurez personal del yo descentrado y por una comunicación abierta y reflexiva que promueva la participación y la responsabilidad democráticas de todos. No lo hemos conseguido todavía a causa del desarrollo unidimensional de nuestra capacidad de entendimiento racional (p. 13).

El dominio de la razón tecnicista, sobre la razón comunicativa, que se apoya en el dialogo y en la capacidad cooperativa natural del ser humano; es lo que deforma y constriñe al ser en su dimensión cognitiva; permitiéndole una sola mirada de la realidad, alienándolo y creando el hombre unidimensional de Marcuse (1987); como ya se dijo anteriormente. Ese hombre que no ve más allá de su necesidad de producir y consumir; necesidad que además es superficial y antinatural; pero que es impuesta ideológicamente a través de una escuela individualista y competitiva, para mantener posiciones de poder y privilegio; pisoteando impunemente la solidaridad humana. De acuerdo a Machado (2011) “la educación rural conlleva al fracaso del mundo rural” (p. 8) (Ver gráfico 14).



Gráfico 11. Visión institucional de la ruralidad. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

Esto es algo que ya se ha vuelto endémico; al igual que la violencia que los oprime; y que no permite y no ha permitido históricamente, que la ruralidad pueda acceder a mejores condiciones de desarrollo y de progreso; bajo dinámicas de equidad, igualdad y equilibrio. Es importante y urgente pensar la transformación de la educación formal rural, de tal manera que el contexto escolar, se convierta en un espacio de construcción; participativo, solidario y comprensivo; donde se conjuguen las ciencias humanas, con las dinámicas y los saberes del campo; a través del desarrollo de una comunicación para el dialogo pedagógico, abierto, incluyente y constructivo. En Hernández (2000).

Concebir la educación desde la comunicación ha sido en las últimas décadas una tarea investigativa compartida por profesionales de las ciencias sociales: educadores, comunicadores, periodistas, filósofos, psicólogos, antropólogos. La mutua afectación de la educación y la comunicación debe abordarse desde una reflexión científica, académica y transdisciplinaria que favorezca el diálogo de saberes y la lectura de los contextos socio-políticos e históricos desde una dimensión crítica, analítica y transformadora (p. 5).

Una educación transformada, o una educación para el mundo de hoy, tiene que pasar necesariamente por consolidar una comunicación activa, participativa, democrática y dialógica; desde un carácter multidimensional y complejo. Para Sarramona, citado por Cruz, González y Pereira (2017).

El sistema educativo es básicamente un proceso de comunicación. Cuando la comunicación se destruye desaparece toda la posibilidad educativa (...) desde luego, la educación desaparece si desaparece la comunicación. Pero con ella está en juego mucho más que un acto momentáneo, el acto educativo, está en juego la posibilidad misma de la vida humana (p. 90).

Esto es si, porque la comunicación es el medio que permite que los contenidos educativos sean estructurados en la subjetividad de la conciencia y viajen en el espacio intersubjetivo y sean materia y acto formativo. El acto comunicativo como lo proponen Berger y Luckmann (2000) es el que hace posible la relación intersubjetiva que construye los significados, y es el que permite la construcción simbólica y cultural. Por ende, es el gran medio que ha hecho posible la compleja construcción de

las sociedades humanas.

Pero la comunicación que hace posible la construcción del proceso de construcción de conocimiento, no es la simple comunicación de balde (Berló, 1962) unidireccional, vertical y mono lógica; este tipo de comunicación lo único que concibe es la pasividad, el silencio y el aburrimiento. La comunicación que permite la creación de conocimiento por parte de la conciencia, es la comunicación equilibrada, igualitaria, democrática y participativa. que permite la acción y la actuación de los actores del proceso comunicativo-educativo; por que despierta el interés, la iniciativa y genera los principios de la motivación, que se encuentran en la “cooperación natural humana” (Tomasello, 2008).

Los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan la presente tesis, se encuentran en dos de las teorías critico-comunicativas más importantes del siglo XX; que surgen de la teoría crítica de la sociedad. Se trata de las propuestas teóricas de Habermas y Freire. Habermas (2001) con su teoría de la “acción comunicativa”, piensa la razón comunicativa, como la forma ideal para transformar una sociedad, ligada a los propósitos por la razón tecnicista. Esta teoría de transformación social, concibe la comunicación intersubjetiva, como el medio que a través del dialogo, hace posible la construcción de acuerdos y de consensos; para afrontar el individualismo y la competitividad que erige la conciencia unidimensional-cognitiva.

De la médula de la teoría de la “acción comunicativa”, surge la propuesta de Freire (1973) de su teoría de la “acción dialógica”. La teoría de Freire, pretende la transformación de la “educación bancaria”, que inserta la opresión y la alienación en la escuela; mediante una educación para la libertad y la emancipación del ser latinoamericano. La principal idea de Freire (Ob. cit) es concebir una educación como encuentro de conciencias, insertando el dialogo como el medio ideal para la construcción de conocimiento:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados... y la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados (p.73-75).

Por qué el hombre construye conocimiento a través de sus interacciones comunicativas; pero construye conocimiento significativo y de calidad, solo a través del dialogo; que como se dijo anteriormente, es la transformación de la cooperación natural, mediada por el lenguaje simbólico y significativo. En este sentido, para que la escuela pueda instaurar el dialogo como el medio ideal para construir conocimiento, debe abandonar su visión vertical y unidireccional de la comunicación; tarea que no es nada fácil, pues para lograrlo tiene que generar, de acuerdo a Wells (1988) una nueva actitud comunicativa en los actores del proceso educativo; y según Freire (1970) unas condiciones ideales para el dialogo, (Ver gráfico 12).

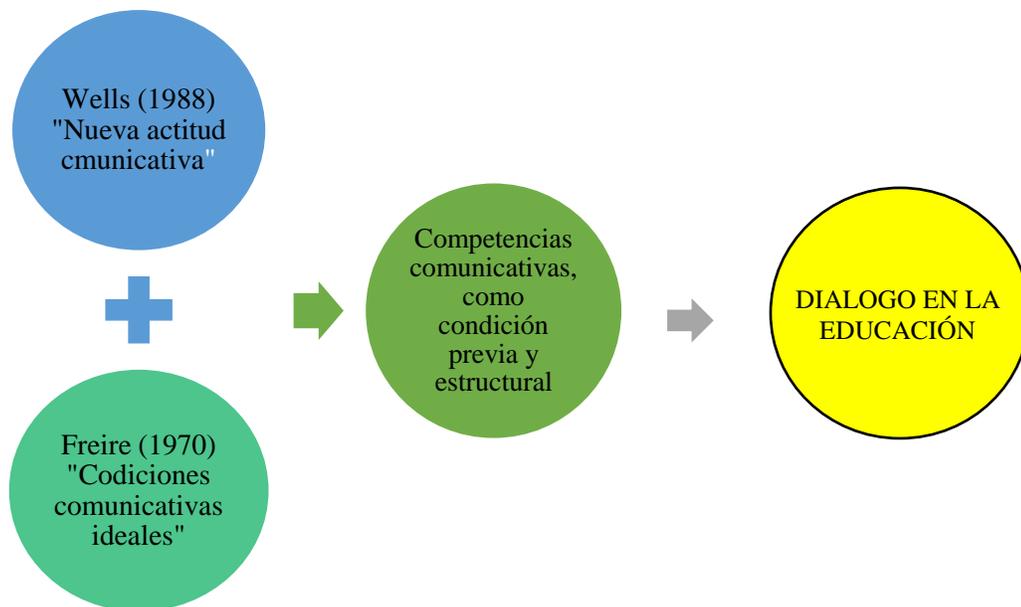


Gráfico 12. El dialogo en la educación rural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

Las condiciones que pueden permitir el surgimiento del dialogo en la escuela, desde el desarrollo de las competencias comunicativas, de carácter multidimensional y complejo, es posible fundamentarlas en dos elementos: primero, despojar al docente de su aura dogmática, dominante y deslumbrada del conocimiento científico; a la vez que capacitarlo para comunicarse asertivamente en los diversos contextos en los que actúa; es decir, emanciparlo discursiva e ideológicamente, para que se acerque de

forma reflexiva y crítica, al conocimiento de la realidad sobre la que actúa. Segundo, desarrollar en los estudiantes, capacidades y habilidades para comunicarse sin temores; y de forma segura, abierta, respetuosa y libre; y se conviertan en actores participativos y propositivos, de un proceso de aprendizaje que tienen que volverse autónomo y crítico. Para García (2012) el cambio comunicativo en la escuela debe:

Operar en todos los niveles de creación de significado y debe competir a todas las instancias socializadoras, pero también debe ser estructurada desde los mecanismos de acceso al conocimiento y a la acción compartida. En palabras de Morán (1993:47): “para realizar análisis más coherentes, complejos-completos y, al mismo tiempo, ayudar a expresar relaciones más ricas de sentido entre las personas. Es una educación que debe generar nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social (p. 82).

En seguida (Ver gráfico 13), se encuentran los elementos principales que propone la presente tesis, para la transformación dialógica de la educación rural.

Estos componentes, que comienzan con el reconocimiento de la necesidad de construir una condiciones ideales, referidas a la transformación de las dinámicas comunicativas en la escuela; tienen su base conceptual y teórica en la visión crítica de la sociedad; con Habermas y Freire desde sus teorías de transformación comunicativa, para reconstruir la conciencia del individuo a partir del desarrollo de las capacidades para el diálogo; que están ligadas a las capacidades para comunicarse de forma abierta, crítica y reflexiva.

Desde ahí, y desde una propuesta educativa multidimensional, que este determinada por los enfoques comunicativo, sociocultural y pragmático de la enseñanza; y por potenciar la importancia educativa y social de la formación en valores y en emociones; será posible, a través de la competencia comunicativa como condición previa y estructural; y como mecanismo para equilibrar los códigos comunicativos y lingüísticos entre todos los miembros de la comunidad educativa; construir un acuerdo curricular, para la pertinencia y la contextualización; de una educación necesaria para el desarrollo equitativo en la ruralidad.

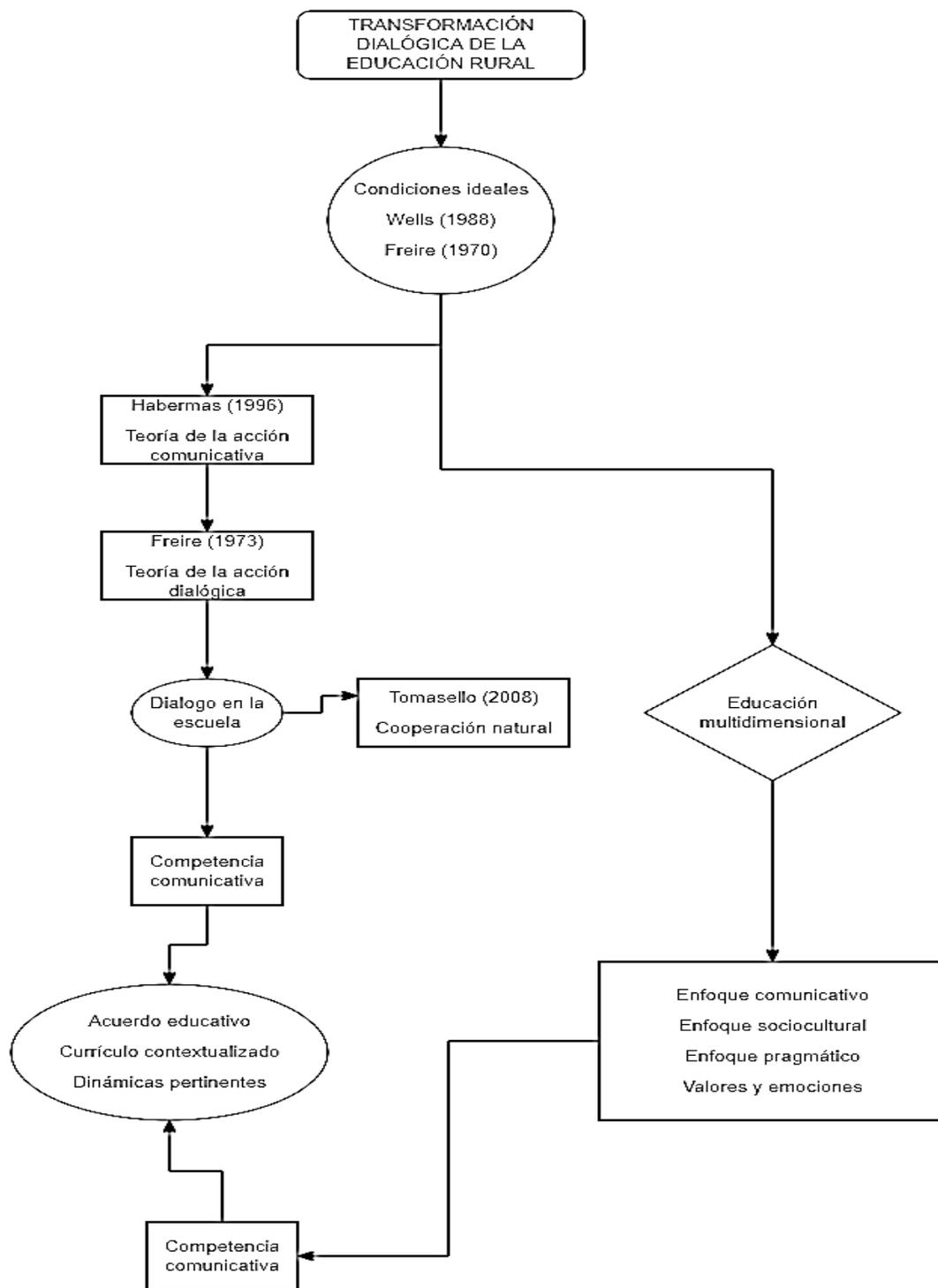


Gráfico 13. Propuesta para la transformación dialógica de la educación rural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

Para comprender mejor las causas del cambio que requiere la educación rural; así como encaminar este proceso teórico por los caminos de su transformación comunicativa-dialógica; se expondrán las ideas de Moreno; docente de matemáticas, quien dice que hay muchas cosas que se hacen por necesidad y a la vez por obligación; y compara la actividad cotidiana de una madre que prepara la comida de su hijo, con un estudiante que debe practicar ejercicios matemáticos para aprender. Moreno dice que una madre se levanta todos los días, así no tenga ganas, a alimentar a sus hijos, porque es una necesidad y una obligación para ella hacerlo; y que esas son cosas que hay que hacer porque no hay otra salida. En ese sentido, también da a entender, que estudiar es una obligación hoy en día, y por eso el estudiante tiene que practicar ejercicios de matemáticas, así no quiera o no tenga ganas, porque es una necesidad y una obligación en el mundo actual aprender matemáticas.

Pero entonces, ¿Dónde surge la necesidad y la obligación en ambos casos, para que pueda hacerse una comparación; y para colocar al mismo nivel un proceso natural- innato, como es que una madre alimente a sus hijos, ¿y un proceso social, construido e insertado por los sistemas de poder, como la educación formal? En el caso de la madre, hay una conexión afectiva y emocional con sus hijos, que convierte cualquier acto de bienestar hacia ellos en una obligación intuitiva y por convicción; es una necesidad natural en el sentido de protección a su descendencia. Sin esta conexión emocional la necesidad desaparecería. Por ejemplo, con un sobrino o con un niño extraño, la necesidad no existiría o no sería tan fuerte.

Ahora, si sucediera el caso en que la madre está viviendo con extraños y ellos le dicen que tiene que prepararles todos los días el desayuno; ella seguramente preguntaría porque tendría que hacer eso; a lo que ellos responden que es su obligación. Ella refutaría diciendo que no tiene obligación con ellos. ¿Es posible entonces que la madre prepare el desayuno todos los días a los sujetos por iniciativa propia? Claro que no.

Pero entonces se da el caso para el ejemplo, que los sujetos le proponen dos opciones: la primera es, que, si lo hace, le pagaran bien; la otra opción, es que, si no lo hace, la golpearan. En la primera opción, quizás haya una disposición a hacerlo con

cierto grado de iniciativa y de deseo, aunque no implícito, por que obtendrá una ganancia y ella lo sabe; pero en la segunda opción, ella buscará la manera de protegerse y de evadir la situación, y si no lo logra, hará lo que le piden, pero sin iniciativa y sin ningún tipo de deseo implícito.

Entonces, ¿Por qué la madre se levanta todos los días a preparar el desayuno de sus hijos, así no tenga ganas? porque los ama; porque las ganas de hacer algo cuando hay una fuerte conexión emocional e intuitiva, puede vencer cualquier impedimento. Los deseos, los intereses, hasta las fuerzas físicas y psicológicas desde un punto de vista individual, tienen límites más frágiles, que los que tiene un amarre emocional- cooperativo natural. Es posible que ahí, en ese tipo de actos, es donde se ve en su mayor esplendor, la tendencia cooperativa que mueve al hombre; y a la vez, a la vida misma.

Algo semejante pasa en la escuela. El niño o el estudiante no tienen una motivación implícita hacia el proceso de enseñanza que se da en la escuela, ya que no implica una necesidad natural; y ni siquiera cultural; es solo una tendencia social y sistemática del sistema de poder y del momento histórico. El niño no conoce y no siente esa necesidad y esa obligación; el que las conoce y las comprende es el adulto, que por experiencia ha descubierto lo importante que es desarrollar un buen proceso académico para adaptarse mejor a las dinámicas del mundo actual; y para poder acceder a una mejor calidad de vida.

El adulto es el que impulsa al niño a interesarse por el estudio; si no hay ese impulso por parte del adulto, ya sea de padres, docentes o de la comunidad, difícilmente el niño se interesara en algún momento por aprender mediante la información y los métodos tradicionales de la escuela formal. ¿Por qué? Porque son obligatorios, opresivos y desnaturalizados.

Ahora, si la motivación hacia el estudiante es compartida, entre padres, docentes y comunidad; seguramente el estudiante será atrapado más pronto y más fuertemente por el interés y por los principios motivacionales del aprendizaje. Pero esto es algo que no está sucediendo, sobre todo en el contexto estudiado y en la ruralidad en general. El estudiante no tiene referentes académicos fuertes en su

entorno de vida; y en la escuela no hay mecanismos que generen la motivación necesaria hacia el proceso educativo.

En este sentido, y entendiendo que el objetivo principal de la presente tesis, es el desarrollo de la capacidad dialógica en la escuela rural; los fundamentos motivacionales para la construcción de conocimiento desde el dialogo, se encuentran en la comunicación, como capacidad social humana, para la construcción de conciencia; por eso a continuación se expondrá el papel que la comunicación ocupa en ello. Esto para determinar desde un trasfondo ontológico, la necesidad de desarrollar un mecanismo de desarrollo comunicativo-dialógico, en los actores del proceso educativo de la escuela rural, y con ello en la conciencia campesina. Para que el individuo campesino, pueda desarrollar la autonomía para construir conocimiento formal, desde sus propias necesidades e intereses; en el mundo de la información, de la comunicación y del conocimiento; a la vez que en el mundo de las grandes desigualdades sociales y de los grandes desequilibrios ecológicos y ambientales.

En este sentido, el ser humano viene equipado naturalmente, como cualquier otro ser vivo, con unas capacidades, unas necesidades y unos intereses innatos, que le permiten afrontar la realidad y adaptarse a ella. Siendo, así las cosas, en la interacción del ser, equipado naturalmente, con la realidad, se da la experiencia de vida que permite la adaptación. Esta experiencia es multidimensional; o sea, física, intuitiva, mental, emocional, espiritual y social; una experiencia que también es consciente e inconsciente.

Del encuentro del ser con la experiencia de vida, surge el rechazo o la motivación; ya que, del impacto positivo o negativo de la experiencia, en diferentes grados y en los diversos estados de la multidimensionalidad del ser, la conciencia establece también un estado de acomodación a la experiencia, que es un estado de autoprotección. De esto depende que el sujeto quiera o no, vivir o repetir nuevamente la experiencia. En este sentido se puede hablar de motivación, como resultado del sentir de una experiencia.

La motivación, en el caso del ser humano; es el sentir y la idea que le da impulso a la iniciativa. Una idea que nace de una experiencia agradable o necesaria; y

que despierta el deseo de volver a vivirla. La iniciativa de querer repetir la experiencia, determina el desarrollo de habilidades, en el sentido de aprendizaje por experiencia. Entonces, la habilidad, sería el grado de desarrollo de una capacidad, en base a las veces que se repite una experiencia, en correspondencia con la motivación para hacerlo. La habilidad se convierte así, en consecuencia, de la reproducción de una experiencia agradable. A lo que se llamara, “el conocimiento impulsor”.

Ahora, cuando sucede lo contrario, cuando la experiencia es desagradable, el individuo evita o intenta evitar de algún modo volver a vivirla. La huella de una experiencia desagradable, coloca en acción el sistema protector del sujeto, y ante el grado de reproducción de la experiencia, por inevitable, activará una acción impulsiva y se convertirá en “conocimiento adaptativo”. Con esto tenemos dos tipos de conocimiento natural en el ser humano, el conocimiento impulsor, que surge de la motivación, y el conocimiento adaptativo, que nace de una necesidad vital; y que configuran el “conocimiento natural o evolutivo”, (Ver gráfico 14).

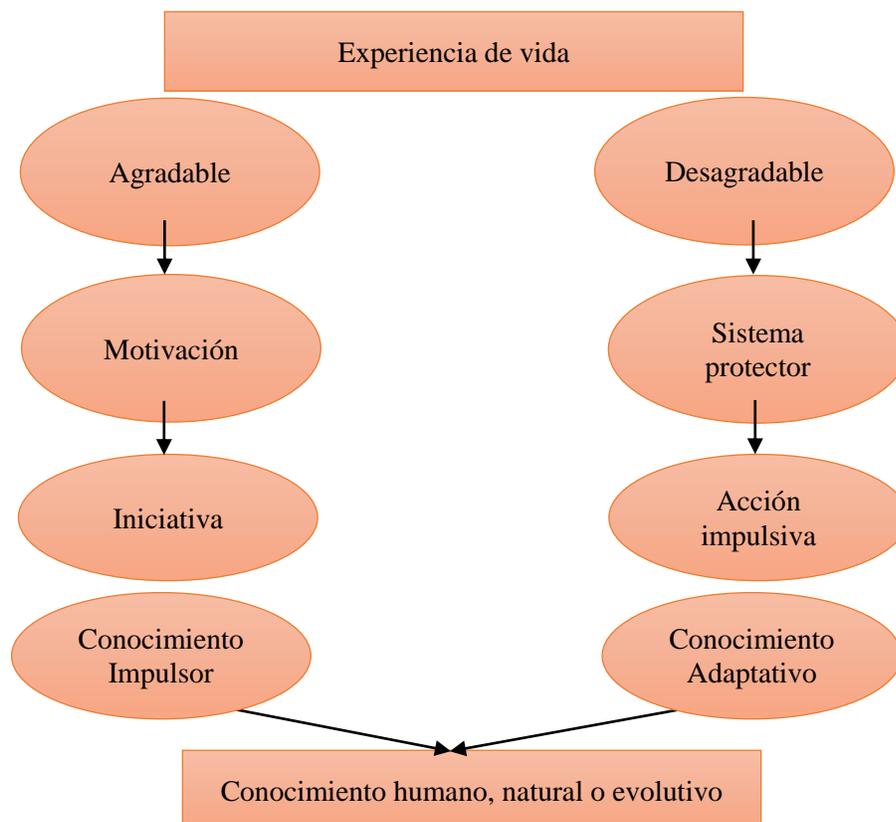


Gráfico 14. Proceso de construcción de conocimiento. Fuente: Autor, proceso de

investigación. Martínez (2021).

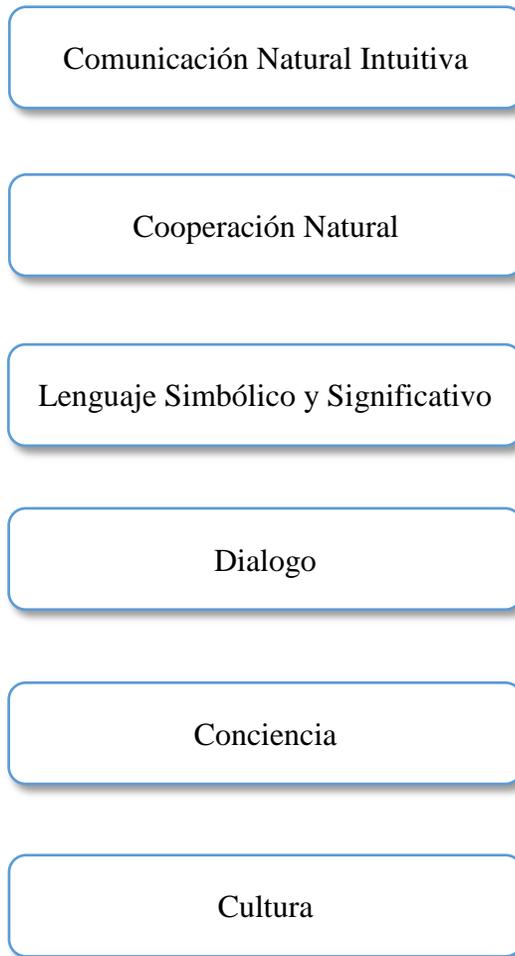
Pero el ser humano, como casi todos los seres vivos, vive en sociedades, en grupos que le permiten afrontar la realidad por medio del apoyo o cooperación entre individuos; apoyo que se da a partir de la interacción y a la que Tomasello (Ob. cit) llama, “la cooperación natural del hombre”. De esta cooperación natural, de acuerdo a Tomasello, donde cada sujeto hace gala de sus habilidades para la solución en conjunto de problemas o necesidades; surge el lenguaje humano de carácter simbólico y significativo; como producto y como apoyo de la cooperación natural.

A medida que el lenguaje simbólico y significativo humano se fue haciendo más complejo, fue configurando la cultura o memoria social; como obra cooperativa; a través de la construcción de acuerdos por medio del dialogo. Se puede decir que la cooperación natural sirvió de puente entre la comunicación intuitiva, natural y la comunicación significativa y simbólica cultural. Por medio de la comunicación significativa y simbólica, surge la memoria o conciencia colectiva humana; que lleva por nombre, cultura. Esta conciencia colectiva es también la que configura la conciencia individual; porque la conciencia individual está formada por los significados que se comparten socialmente y que le permiten al sujeto desenvolverse y adaptarse a realidad socio-cultural, a la vez que a la natural.

La cultura es entonces el conocimiento colectivo del hombre que se hace tangible a través de la memoria de los individuos de una sociedad; en el signo lingüístico y en el objeto simbólico; y, siendo que la cultura surgió de la comunicación humana simbólica y significativa, y gracias a la cooperación natural; esta configura a la vez, la intersubjetividad; la cual es la carga compartida de signos, símbolos y significados de una comunidad o de una sociedad. La intersubjetividad como acto, es producto de la acción de la comunicación intersubjetiva, o en otras palabras, del dialogo.

Porque la cooperación natural del hombre, con el surgimiento del lenguaje simbólico y significativo y dentro de su andamiaje, se transforma en comunicación, en dialogo; en la relación intersubjetiva. Es así entonces que el dialogo, es la transformación o evolución cultural, de la cooperación natural humana. Se llega así a

dos estados de conocimiento en el hombre, el estado de conocimiento natural, ligado a la intuición, a las necesidades y a los intereses naturales; y el estado de conocimiento cultural; ligado a la cooperación y al dialogo; a los intereses y a las necesidades sociales; con lo que se tienen los elementos necesarios para la



construcción de cultura, (ver gráfico 15).



Gráfico 15. Proceso de construcción de cultura. Fuente: Autor, proceso de



investigación. Martínez (2021).

¿Dónde queda entonces el conocimiento formal o académico? Este, al estar inmerso dentro del sistema de signos y símbolos del lenguaje cultural humano, es un estado secundario del conocimiento cultural, como lo catalogan Berger y Luckmann (Ob. cit); y surge en un momento histórico específico, debido a las transformaciones sociales que impulsan los sistemas científico, industrial y económico; aunados al pensamiento filosófico de la época moderna. Estos elementos transforman la realidad histórica social; donde ya no es el individuo el que busca adaptarse al sistema social, si no es el sistema de poder económico, el que adapta, tanto al individuo como al sistema social.

Por eso, en el proceso de construcción de conocimiento formal, siendo la escuela, la institución que reproduce las relaciones de poder del sistema económico, para alienar y adaptar al individuo al mismo; hay una relación de igualmente poder entre el docente y el estudiante; la cual se da principalmente por medio de la interacción comunicativa de tipo vertical, unidireccional, mono lógica, informacional y superficial; cuyo objetivo es la transmisión de la información que produce la ciencia; que generalmente trabaja sobre las necesidades y los intereses del mismo sistema político- económico.

En ningún momento, de manera consciente y responsable, entran en juego en la escuela las necesidades o los intereses del sujeto; que son a la vez y de alguna forma, proyección de las necesidades e intereses de las comunidades o de las sociedades; por qué el juego de la escuela rural es educativo-adaptativo, para las sociedades industriales globalizantes; y no de carácter formador, en el sentido profundo del término; o sea, relacionado con conocimientos, ideales, valores, creencias; y que, en el proceso educativo por competencias, se conecta con el “deber y el saber ser”; autonomía, comunicación, empatía y solidaridad; por eso, la construcción de conocimiento en la escuela, se hace sobre el silencio y la pasividad del estudiante. En Han (2020):

Hoy no hay lenguaje, hay mudez y desamparo. El lenguaje está siendo

silenciado. Hoy ni siquiera hay conocimiento, solo información. El conocimiento siempre está incrustado en la estructura de poder. Simplemente se puede hacer investigación positiva sin reconocer que se está bajo el hechizo de este poder y sin reflexionar sobre la contextualidad del conocimiento (Diario, El país).

Es también por esto, que el estudiante campesino de educación básica primaria, que se encuentra en las etapas de más y mejor desarrollo; y donde mejor aprende desde la intuición, desde la propia experiencia y desde las emociones; rechaza la simple instrucción técnica de la escuela; no encuentra o no debe encontrar atracción ni motivación en ella. Los estudiantes, entregan la mitad de su tiempo de conciencia en situaciones mecánicas, que no tocan su sensibilidad y que no lo conectan emocionalmente. Esta información superficial de la escuela, llena los espacios del ser, y lo aplastan hasta exasperarlo; y no le dejan tampoco tiempo para saber; y para aprender a saber; entendiendo que saber y conocer son muy diferentes, al simple hecho de recibir información.

En este sentido, la comunicación de la escuela, al ser una comunicación opresiva, ejercida por individuos extraños y desconectados emocionalmente del estudiante y del contexto, tiende a convertirse en una experiencia desagradable; que el niño y el adolescente intentan evitar. Para corroborar esto, nada más hay que revisar las estadísticas de deserción y abandono en la escuela rural; aunque muchas veces el estudiante rural, no puede evitar la experiencia de la escuela; y por eso no le queda de otra que adaptarse en la medida de sus capacidades y posibilidades; con lo cual se vuelve al principio; a la construcción del conocimiento adaptativo.

Por eso, la escuela deja de ser un asunto de construcción de conocimiento colectivo, comunitario, cooperativo, y dialógico; para volverse un asunto individualista y competitivo; con lo que se concluye que el sistema educativo, extrae la cooperación natural del proceso de construcción de conocimiento; y de esta forma extrae también los principios de la motivación, de la iniciativa y de la participación; y el estudiante se convierte en un simple sujeto, pasivo-experimental, que abandona su conciencia social, a cambio de construir los intereses individuales y competitivos; del sistema de producción y consumo.

O sea, en la escuela formal, de lo que se trata, no es de crear conocimiento impulsor, sino, conocimiento adaptativo unidimensional. Es por eso que se ven aulas, sobre todo en la ruralidad; con la mayoría de los estudiantes desmotivados, sin iniciativa; he intentado evitar la experiencia educativa. Estudiantes que terminan abandonando el sistema educativo, en busca de formas que se adapten a sus dinámicas naturales y culturales de construcción de conciencia; ligadas a la cooperación y al diálogo; y que se acercan mucho a los sistemas de producción familiar; con saberes que se transmiten oralmente a través de las generaciones.

El conocimiento cultural, al igual que el conocimiento social natural, surgen de la cooperación natural y del dialogo; porque la forma como el individuo se adapta a la realidad social, es a través de acuerdos y consensos; o sea, a través de la construcción cooperativa de conocimiento. Cuando se habla de cooperación y a la vez de dialogo, se habla de construcción colectiva; donde cada individuo aporta las habilidades naturales que ha desarrollado, para la supervivencia y la adaptación del grupo; en un proceso intrínseco de motivación, iniciativa y participación naturales. A continuación, el proceso que conlleva la construcción de la conciencia dialógica, (Ver gráfico 16).

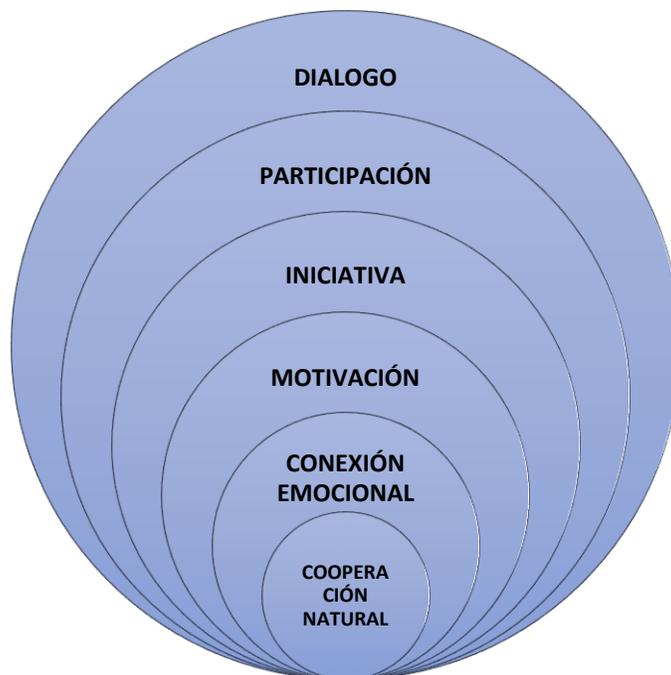


Gráfico 16. Construcción de la conciencia dialógica. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

En este sentido, los sistemas económico y político dominantes, no surgen por la evolución social natural; sino que son sistemas artificiales, creados por los grupos de poder; y que tienen que ser impuestos o acomodados dentro de la evolución social natural; a lo que Berger y Luckmann (Ob. cit) llaman, la reificación. Por eso, el ser no termina de acomodarse y tiende a rechazarlos. Solo la opresión educativa y la represión militar, hacen viable este estado de cosas.

Por qué el sistema económico no funciona sobre el dialogo o sobre cooperación natural, sino que lo hace sobre el individualismo y el egoísmo que instaura la competitividad; y funciona también sobre el monologo, o la verdad dogmática de la ciencia; donde el sujeto y donde la comunidad no tienen nada que aportar. Para la ciencia, este es un conocimiento nulo o anulado; errado y equivocado; por eso la escuela se niega a admitir el dialogo como el medio para construir conocimiento significativo. En este sentido, no se han encontrado en el campo, las formas de integrar, los saberes campesinos y el conocimiento cultural y tradicional de las comunidades; con el conocimiento formal-académico que construye la ciencia.

Porque es en el medio rural donde mejor se siente este estado de cosas, esta falta de conexión de la educación formal con la realidad de los territorios y las comunidades, con sus necesidades e intereses, con sus ritmos y dinámicas. La ruralidad funciona en gran medida sobre el conocimiento cultural tradicional; por lo que las dinámicas de los sistemas económico e industrial, son más ajenos a ellos que a las estructuras sociales ciudadinas. Por lo tanto, la adaptación o el paso del estudiante campesino del conocimiento cultural primario o tradicional, al conocimiento formal se hace más difícil y muchas veces imposible de superar.

En este sentido, la presente investigación considera que las competencias comunicativas, contiene los fundamentos teóricos, conceptuales y pragmáticos necesarios, para transformar el monologo autista de la escuela, por el dialogo o

cooperación natural de la construcción cultural de conocimiento; y su desarrollo como condición previa y estructural, contiene los elementos también necesarios; como se ha podido corroborar en los fundamentos teóricos y conceptuales estudiados, para despertar la motivación y la iniciativa del estudiante campesino, de tal forma que se transforme en un actor activo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela formal.

Dicho de otra forma, los códigos del sistema socio-cultural rural y del sistema escolar formal son muy diferentes, por eso hay que concebir un mecanismo o crear puentes entre ellos; para que se pueda dar la cooperación a natural en la escuela, y para que se pueda construir el diálogo; a través de la motivación del estudiante; y de su participación, mediante la manifestación de su palabra y de su expresión; que es a la vez, la palabra y la expresión de la comunidad y del territorio. La ruralidad quiere y necesita manifestar, sus contenidos de experiencia y de verdad; que son finalmente el conocimiento adaptativo e impulsor, o sea, la ruralidad necesita poner en juego en la escuela, el conocimiento evolutivo de las comunidades rurales; para el desarrollo sostenible del campo.

El aporte de las competencias comunicativas, en torno a motivar la participación y a la actuación comunicativa del estudiante, permitirá la construcción de la intersubjetividad educativa rural; a través de la subjetividad compartida de estudiantes y docentes; mediados por saberes y conocimientos; en representación de la intersubjetividad de las comunidades y de las subjetividad de la ciencia; como elementos esenciales, que, desde lo social, valorativo, lo afectivo y lo cultural; son elementos insoslayables que actualmente marcan la naturaleza de las motivaciones, y los intereses de los contextos.

La cooperación natural del ser humano, ligada a la solidaridad y al dialogo, en oposición al individualismo, a la competitividad y al tecnicismo que instaura la educación actual; solo puede ser restaurada mediante el despertar de la conciencia comunicativa; como lo propone Habermas (1996); a través de la acción comunicativa; mediada en la escuela por la acción dialógica de Freire (Ob. cit) o sea, para despertar la cooperación natural, hay que hacer posible que cada individuo tenga la posibilidad

y desarrolle la habilidad de comunicarse y expresarse de forma abierta, reflexiva y crítica; con lo que se podrá hablar de una verdadera comunicación intersubjetiva en la educación; es decir, poder lograr que los conocimientos de la ciencia, los saberes campesinos, las costumbres, las tradiciones, etc., circulen y un proceso educativo, abierto y flexible, que se adapta a las realidades de los contextos.

En este sentido, es necesario generar los mecanismos educativos para potenciar la comunicación de cada estudiante; de esta forma se despertará igualmente la iniciativa y la motivación por el proceso educativo. Lo que propone la presente tesis, es el desarrollo de la competencia comunicativa como condición previa y estructural del proceso educativo en la escuela rural; la idea central de esta investigación, más allá de construir conocimiento acerca de la educación rural, desde sus aspectos comunicativos; es generar conciencia y sensibilidad, sobre la necesidad de generar procesos de transformación en el campo colombiano, que permitan un mejor desarrollo de las comunidades rurales, y que se valore su dignidad cultural y social.

Esto puede ser posible lograrlo, primero sí, se deja a un lado el modelo academicista y utilitarista de la educación; a cambio de un modelo de formación descentralizado: en el que se elabore un sistema de superación a partir de las necesidades y exigencias de desarrollo socio-cultural de cada territorio, en correspondencia con los objetivos generales de la educación. Es decir, donde puedan conversar los conocimientos formales con los saberes territoriales. Por ello, la propuesta del despertar de la palabra como eje articulador del conocimiento, a través del desarrollo de las competencias comunicativas, es condición previa y estructural para la construcción de conocimiento significativo y de calidad en la educación rural.

Si se quiere promover un pensamiento desde la escuela para la acción transformadora; se requiere más que un simple adiestramiento lecto-escritor; lo que se necesita es una formación en competencias comunicativas, como factor inicial y estructural. De tal manera que también sea posible construir la integralidad y la multidimensionalidad educativa que propone el pensamiento complejo. Para García (Ob. cit),

Hay que prestar atención a todas las dimensiones, cognitivas, físicas, afectivas, expresivas, racionales, dialógicas e históricas del pensamiento y a todos los espacios en los que el sujeto despliega la racionalidad en interacción comunitaria. (García Matilla, 2002). En este sentido, las competencias comunicativas desde la educación deben incorporar saberes y destrezas para la participación en la línea de las seis «c» que proponen Frau-Miegs y Torrent (2009): «Comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural» (p. 82).

La comunicación está marcando un camino, que la escuela formal debe seguir si quiere desarrollar un proceso educativo democrático, participativo y equilibrado; donde el estudiante se involucre desde su propia iniciativa en la construcción de conocimiento. Hay que comenzar a revisar y a mejorar todos los procesos de comunicación que se dan en la escuela. No basta con imponer modelos educativos, ajenos la mayoría de las veces a las realidades y necesidades de las comunidades; debe tocarse el tema de fondo; tanto en el docente como en el estudiante, hay que pensar la competencia comunicativa desde la capacidad de realización en contextos determinados; pero también de acuerdo a una concepción multidimensional y compleja.

Es así como la competencia comunicativa está relacionada principalmente con el asertividad para exponer o expresar ideas, ya sea de manera verbal o no verbal, y con la capacidad de producir, argumentar, entender y comprender mensajes de todo tipo; en otras palabras, la capacidad para el dialogo; lo que se traduce en una alta capacidad para la interacción social, y para el intercambio simbólico y significativo, que según Luckman y Berger (Ob. cit) son los que hacen posible la construcción de la realidad, la construcción de la cultura y la construcción del conocimiento.

Los resultados que arroja la investigación, contrastados con la revisión teórica y conceptual sobre las competencias comunicativas; permitieron el surgimiento de esta propuesta teórica, para responder al problema de investigación, referido al desarrollo deficiente de las capacidades comunicativas de los diferentes actores del proceso educativo; lo que está configurando una educación rural, de baja calidad y permeada por un alto porcentaje de deserción. Una educación que no contribuye con

el progreso del mundo rural, anclado en un proceso histórico y endémico, de pobreza, violencia y abandono.

Para poder transformar la realidad académica de la ruralidad, descontextualizada, deficiente y de baja calidad; y con un fuerte impacto en la autovaloración negativa del estudiante y de las comunidades campesinas; es necesario que la escuela y el docente transformen su visión tradicional del aprendizaje. Esto puede ser posible, a través de una acción educativa dialógica, que ponga en juego los elementos que determinan la intersubjetividad de los contextos y la multidimensionalidad del ser.

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos de carácter filosófico y ontológico que se han propuesto para la presente investigación; ligados a la construcción de conocimiento en base a la comunicación dialógica y cooperativa; y teniendo en cuenta también la desnaturalización de la cooperación humana que se da en la escuela formal; impulsada por las dinámicas del sistema económico y por las estructuras unidimensionales, individualistas y competitivas de la educación formal; se propone de acuerdo con Loor, que retoma la idea de Savignon (1983) “sobre el termino de competencia comunicativa como “un concepto dinámico, que cambia permanentemente, de acuerdo con las circunstancias y con las necesidades sociales; y que tiene su base en el consenso; en el acuerdo que surge del dialogo” (p. 78); el desarrollo de la competencia comunicativa, como condición previa y estructural, con un carácter integral y complejo; y como factor de transformación multidimensional y dialógico de la educación rural en Colombia. Para construir el interés, la motivación y la iniciativa hacia el aprendizaje de la escuela; y combatir el abandono y la deserción que caracterizan su estructura educativa.

En seguida, (Ver gráfico 17), se encuentra el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela rural.



Gráfico 17. Competencia comunicativa como condición previa y estructural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021)

Este proceso se inicia con la formación del docente en competencias comunicativas integrales; continua con la inserción de un mecanismo para la inserción comunicativa del estudiante en educación inicial; a dinámicas comunicativas dialógicas en los procesos pedagógicos; para continuar con un proceso integral, complejo y multidimensional de desarrollo de las capacidades comunicativas en la formación primaria, secundaria y profesional.

De acuerdo a las dinámicas sociales y culturales actuales, ligadas a la globalización, a las nuevas tecnologías digitales y virtuales de la información y la comunicación, a los problemas sociales y ambientales, a las desigualdades sociales, a la búsqueda de homogenización cultural, entre muchos otros aspectos; la escuela se convierte en el escenario de formación, para que el sujeto afronte la complejidad de un mundo en continuo cambio y lleno de incertidumbres.

Las competencias comunicativas, pueden ser un factor determinante, para poder restaurar el equilibrio social y natural, mediante el desarrollo de la conciencia dialógica y cooperativa; y así despertar la solidaridad humana; y poder soñar con un futuro equitativo y sostenible. Por qué trabajar por el desarrollo la competencia comunicativa, es incidir en las esferas emocionales, afectivas, valorativas, expresivas, impulsoras, de carácter dinámico e inductor y en la esferas cognitiva, fisiológica y psicológica. O sea, es trabajar sobre la multidimensionalidad que caracteriza a la

conciencia humana; a la vez que sobre la intersubjetividad que construye a las comunidades; en su esencia sociocultural.

En la competencia comunicativa como condición previa, se trata en esencia, de formar, primero a los docentes de educación inicial y básica primaria en competencias comunicativas multidimensionales; y segundo, instaurar un proceso en educación inicial y de básica primaria, para la formación de los estudiantes en competencias comunicativas integrales; para continuar posteriormente con una formación comunicativa estructural, que forme al campesino para la comunicación abierta, crítica y reflexiva.

Por eso, se piensa la competencia comunicativa como condición previa, desde la visión de un docente rural, formado integralmente, con la capacidad para lograr el desarrollo multidimensional de las competencias en sus estudiantes; para despertar la motivación; y para construir la participación; así como generador de procesos de investigación que le permitan acceder a un conocimiento complejo de los contextos sobre lo que interviene educativamente; un docente asertivo, dialógico, con una capacidad comunicativa abierta y crítica; un docente que no trabaje sobre un conocimiento acabado, si no sobre un conocimiento flexible, que se adapta a los contextos y a las necesidades humanas ubicadas social, cultural e históricamente.

Porque de acuerdo con lo expuesto en el planteamiento del problema de investigación, en los contenidos teóricos y en los datos producto de la indagación de la realidad educativa del contexto estudiado; los docentes del país, entre ellos los docentes de la ruralidad, no son formados en competencias comunicativas para que puedan afrontar el ejercicio educativo de forma asertiva, abierta y dialógica. De ahí su deficiente actuación discursiva y comunicativa en los diferentes escenarios que plantea el proceso educativo; el pedagógico, el didáctico, el investigativo, el reflexivo, el crítico, entre otros.

Se requiere generar conciencia en toda la estructura educativa, sobre todo en las instituciones de educación superior que forman a los docentes; sobre la necesidad; de acuerdo al carácter comunicativo de la educación; de diseñar mecanismos educativos para el desarrollo de las competencias comunicativas, como elemento

esencial para desempeño profesional del docente; esto desde un enfoque multidimensional y complejo, de tal manera que el docente a la hora de desempeñarse profesionalmente, este en capacidad de generar en sus estudiantes, la motivación y la iniciativa necesarias; y que ellos se conviertan en participes activos de su proceso educativo.

Porque la naturaleza comunicativa del proceso de enseñanza aprendizaje se ha hecho evidente hoy más que nunca; ante las exigencias del desarrollo tecnológico y científico que marcan la globalización y el sistema económico; así como la incertidumbre que conlleva los desequilibrios y las desigualdades. Más que transmitir conocimientos, el docente tiene que comprender que educar es compartir valores, conocimientos, habilidades y actitudes, en una actividad conjunta y cooperativa, a través del dialogo y del intercambio de ideas, intereses y necesidades.

En efecto, el aprendizaje por parte de los futuros docentes de las competencias comunicativas, ha de constituir una parte esencial de su formación. Incluso, en la educación colombiana, que admite cualquier profesional en la educación básica y media; se podría ir más allá, apostando también por su inclusión en la formación en comunicación de carácter pragmático y multidimensional de todos los estudiantes universitarios; y futuros profesionales, que contribuyen en el desarrollo equitativo del país.

Igualmente, la competencia comunicativa como condición previa, representa la necesidad de construir mecanismos educativos, sobre todo en la educación inicial, que permitan equilibrar los códigos comunicativos de docentes y estudiantes, de tal manera que se pueda dar una adaptación ideal de los estudiantes al proceso académico; y se pueda construir una intersubjetividad escolar que lleve al estudiante a empoderarse de su proceso educativo; y se pueda también, combatir y afrontar fenómenos como el abandono y la deserción, que no permiten profundizar en la construcción de una educación pertinente y de calidad; a la vez que brinde la posibilidad de la comprensión, de la unión y de la solidaridad; para que impacten en un mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales.

De ahí la necesidad de promover metodologías que favorezcan el aprendizaje

comunicativo de los estudiantes, y generar climas de diálogo que posibiliten la expresión libre, así como propiciar aprendizajes comunicativos aplicables a situaciones reales y complejas, que trabajen sobre los prejuicios y estimulen constantemente la capacidad de reflexionar. Si se quiere construir una escuela rural asociada a los cambios sociales y tecnológicos, a la vez que a la nueva visión territorial del campo; la formación inicial tiene que hacer énfasis en la formación en competencias comunicativas, que desarrollen una forma amigable y dialógica del proceso de educativo. A continuación, se verán los principales elementos del desarrollo de las competencias comunicativas como condición previa, (Ver gráfico 18); para la formación comunicativa integral del docente; y la formación inicial de los estudiantes para una adaptación comunicativa y emocional de este, a las dinámicas de la cultura académica.

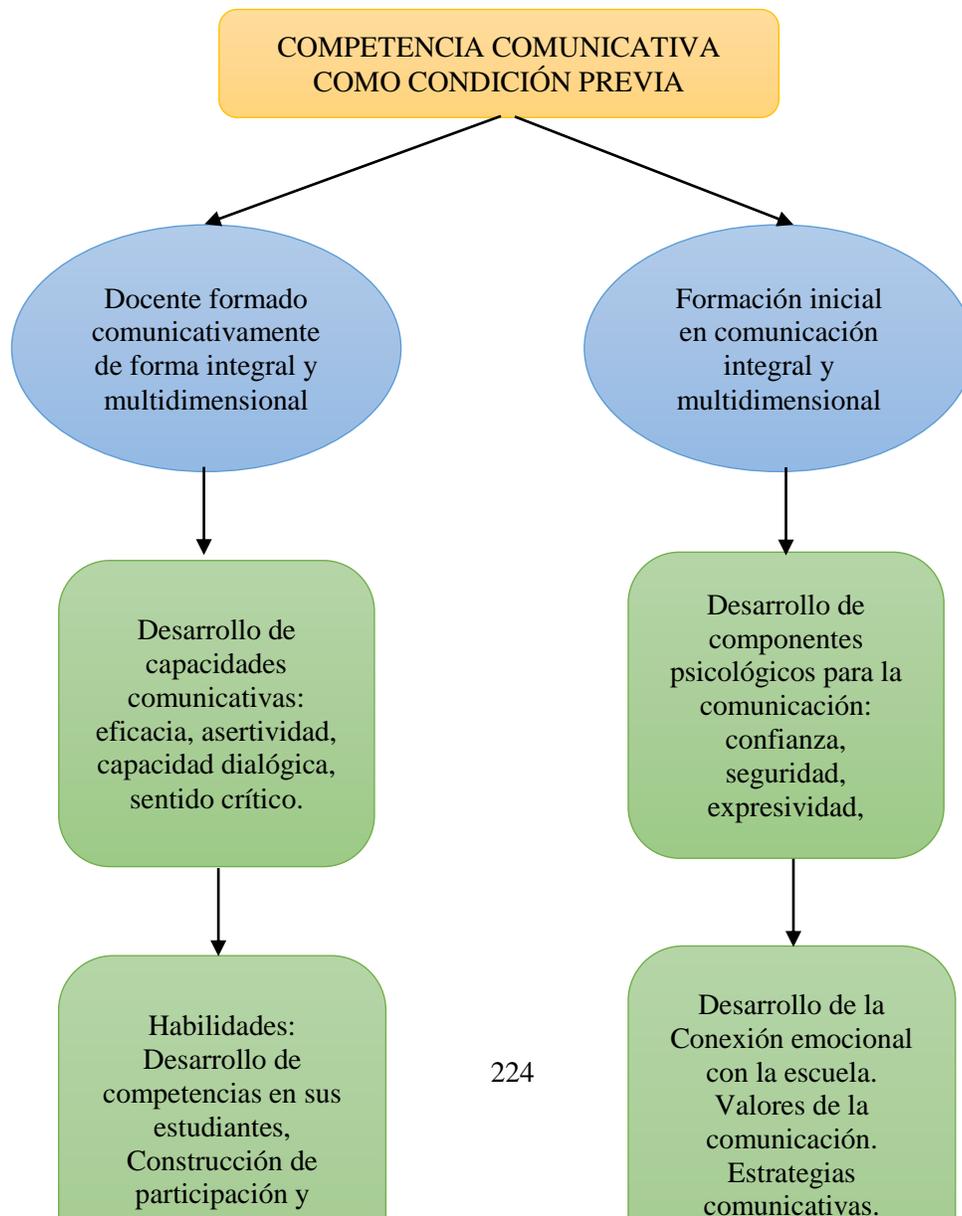


Gráfico 18. Competencia comunicativa como condición previa. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

Por qué los resultados de la investigación, ponen de manifiesto necesidades y carencias en la capacidad de comunicación de docentes y estudiantes, que es necesario atender con seriedad, si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza; así como la pertinencia de la misma. No se puede seguir pretendiendo dejar el desarrollo de las capacidades comunicativas, a la intuición natural. Las sociedades, con la irrupción del componente tecnológico, tan avanzado

En lo referido a la competencia comunicativa como condición estructural, deviene en un estudiante y en un docente que son consecuencia de una búsqueda comunicativa integral y multidimensional, y que toma aspectos de la enseñanza, como la pragmática, la interacción, la socialización y los factores socioculturales, como ejes para la ubicación social y cultural de los contenidos educativos; además, que pretende desarrollar un conocimiento integral, multidimensional y complejo con base en la intersubjetividad que surge del encuentro entre los intereses y las identidades culturales de los participantes del proceso educativo. Deviene también democracia e inclusión, ya que debe permitir que todos y cada uno de los estudiantes sean participantes activos y no pasivos, comunicadores y no receptores, del proceso educativo, (Ver gráfico 22).

La competencia comunicativa como condición estructural para la construcción de una pedagogía dialogante, está referida a conceptos como la motivación, el interés, la participación, la democracia, la cooperación y la solidaridad. Elementos estos que

se unen para generar nuevas formas de educar; formas que igualmente se adaptan a los intereses, a las necesidades y a las características de quien aprende. En este sentido solo la motivación genera interés y solo el interés genera participación; la participación representa a la vez, democracia; la democracia, solidaridad y cooperación; y de esta forma surge el dialogo, que representa comprensión, respeto, empatía; y finalmente, amor por el otro, y por la comunidad, que es la que da identidad.

En seguida (Ver gráfico 19), se plantea el esquema general para el desarrollo de la competencia comunicativa como condición estructural; que debe partir de la multidimensionalidad pedagógica, desde una educación sociocultural y pragmática; sobre procesos didácticos de carácter cooperativo; de tal manera que sea posible acercarse a los intereses y a las necesidades del campo; así como a la posibilidad de despertar la motivación, la iniciativa y la participación; para así desarrollar ambientes y procesos educativos verdaderamente dialógicos.

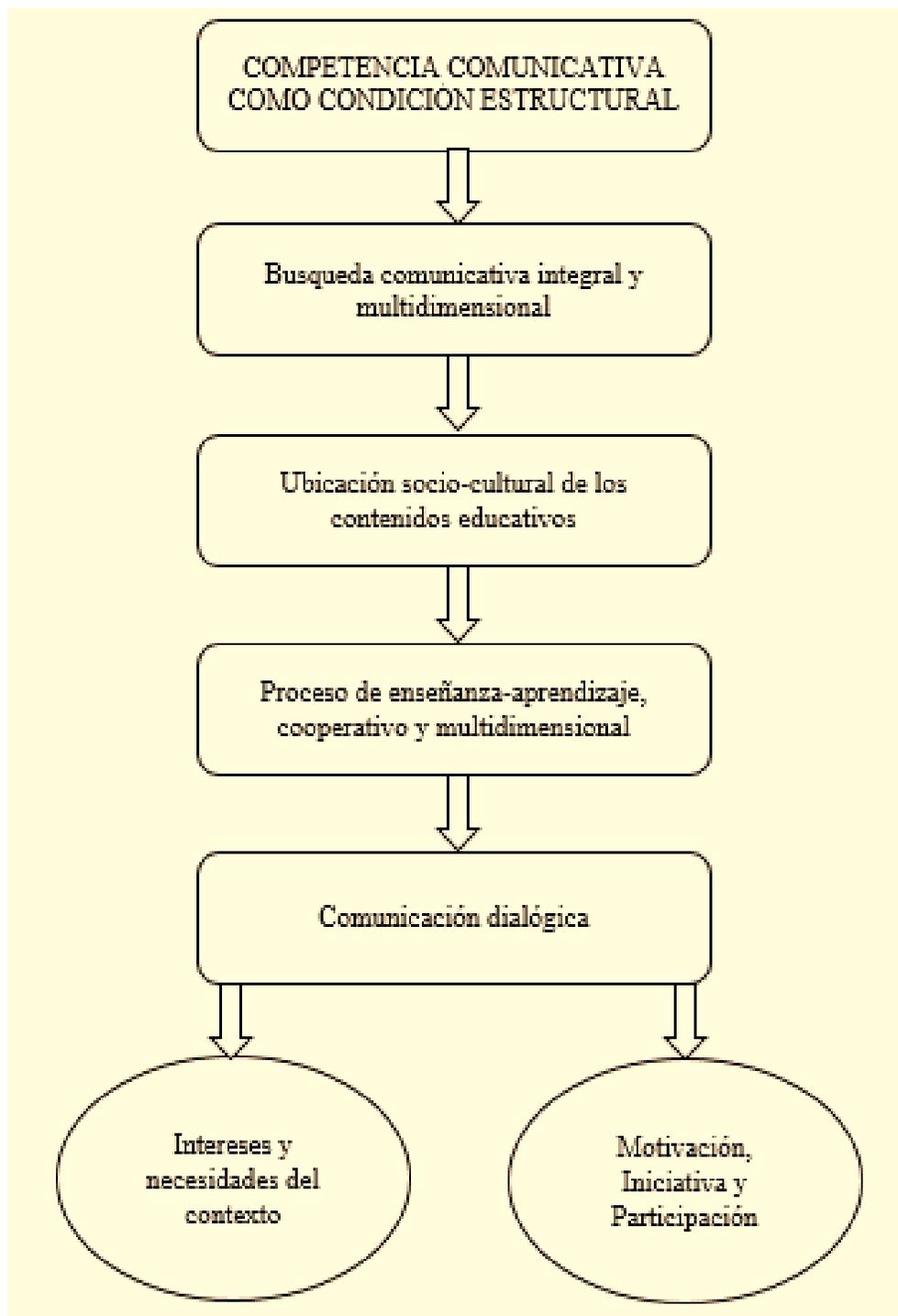


Gráfico 19. Competencia comunicativa como condición estructural. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

De esta forma, se podrá construir una nueva escuela rural, basada en el dialogo como producto del encuentro entre dos visiones del mundo, los saberes rurales y los conocimientos formales. Para Martinez (2015):

La educación en Colombia en materia de competencias comunicativas, debe responder a exigencias de la comunidad internacional, como lo asegura Ordóñez, del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes, en Altablero No. 40, “La investigación internacional en educación ha producido evidencia de que el desarrollo del lenguaje es la variable que más consistentemente se relaciona con el éxito escolar” y así, “Muchos problemas de comprensión tienen que ver con la forma como quien aprende y quien enseña se comunica, o sea con las habilidades propias de la competencia comunicativa”, planteamiento del cual puede inferirse la gran importancia de una formación inicial docente orientada al desempeño idóneo en las competencias comunicativas y su innegable incidencia en las prácticas pedagógicas, en las cuales lo más importante no es solo el conocimiento, sino también saberlo procesar, analizar, aplicar, utilizar y comunicar en contextos determinados (p. 15).

En este sentido, se propone los siguientes ejes para una formación integral, más allá de la instrucción técnica de la educación actual: la enseñanza del lenguaje desde un enfoque socio-cultural y comunicativo; la formación para la participación y para la asertividad comunicativa, a través de la competencia pragmática; la competencia sociocultural; la competencia en valores y emociones; la competencia textual con enfoque contextual; la competencia expresiva; y la competencia en comunicación virtual. De esta forma se podrá acceder al desarrollo de una competencia comunicativa, adaptable y pertinente con las necesidades de las comunidades rurales, y la búsqueda de reparación histórica de dignidad.

A continuación, (Ver gráfico 20), se destacan las competencias que se propone desarrollar en la presente tesis, para el desarrollo comunicativo-dialógico y multidimensional de la escuela rural. Estas, serán el medio para equilibrar los códigos comunicativos que circulan en el ambiente escolar rural; y poder intervenir factores como el miedo, la desconfianza, la inseguridad, el monologo, el dogmatismo académico, la desmotivación, la escasa participación, entre otros aspectos; que no permiten la construcción de una educación rural de calidad.

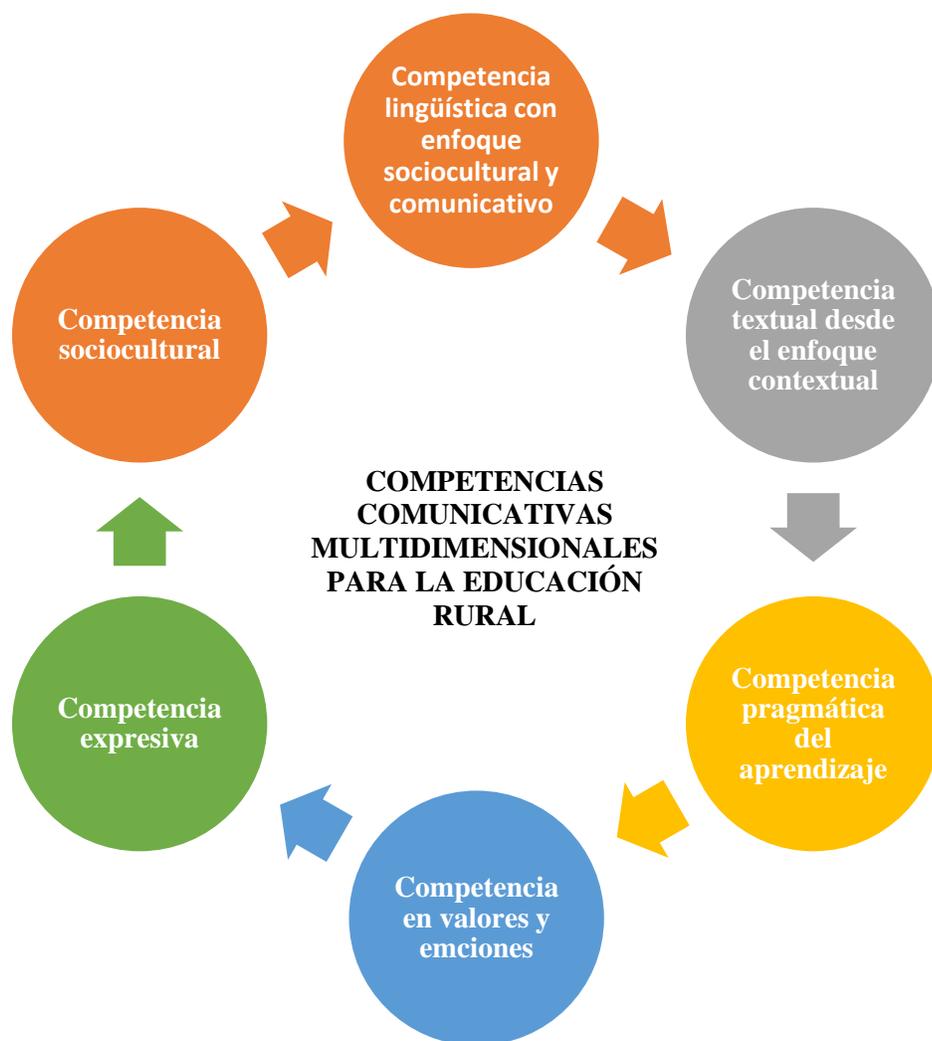


Gráfico 20. Competencia comunicativa de carácter multidimensional. Fuente: Autor, proceso de investigación. Martínez (2021).

La enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural-comunicativo; y la competencia pragmática del aprendizaje; según Lomas y Osorio (1993) citado Medina, Obando y otros (2017) “pretende desarrollar las competencias y habilidades comunicativas, expresivas y cognitivas en diversos contextos sociales y de aprendizaje a través de la interacción, reflexión y comprensión de situaciones concretas de comunicación que se encuentran en constante evolución” (p. 48); por eso el docente debe saber cómo crear el ambiente necesario para que el estudiante

construya su aprendizaje a partir de su actuación y de propia realidad. Esto que exige que el docente desarrolle un conocimiento profundo de los contextos y de los estudiantes, para poder extraer el mayor provecho de ellos en las actividades que proponga; de tal manera que el estudiante pueda aprender el lenguaje formal, a la vez que aprende de su contexto lingüístico, del mundo, y de sí mismo.

La formación para la participación, es un elemento clave por que involucra la motivación, y la iniciativa del estudiante. Según Rojas (2020) “los estudiantes latinos son poco participativos, porque se les permite poco la participación. Por qué no se nos ha formado como emisores, más bien solo como receptores” (Bbva, Aprendemos Juntos); por eso el estudiante latino, y más el estudiante rural, es tan temeroso para participar en clases y para hablar en público. Debido a la estructura pasiva de las clases, no tienen una práctica comunicativa constante, y les cuesta mucho vencer el miedo que le permita obtener buenos resultados académicos; ya que los mismos estudiantes, según los datos interpretados, relacionaron la participación con los buenos resultados académicos.

Los docentes en la investigación, relacionan el desarrollo de las capacidades para hablar en público y participar, con las habilidades innatas o naturales, y esto es un error, ya que todo individuo tiene la capacidad de aprender y mejorar sus habilidades, a partir de la motivación y la iniciativa; por lo tanto, las habilidades para hablar en público, pueden desarrollarse con conocimientos, técnicas, recursos y práctica. Con lo que se hace necesario involucrar el aprendizaje de la expresión y del habla en público en el proceso educativo, a través de la competencia expresiva.

El desarrollo de las capacidades para hablar en público, permiten el surgimiento de la confianza para participar; por eso deben ser promovidas desde el respeto y los valores humanos. Otro aspecto es que los niños y los adolescentes, son muy sensibles ante cualquier situación de agresión o de menosprecio de sus capacidades, por lo que el docente debe siempre tratar de impedir que surja lo que Rojas (Ob. cit) llama “La mediocridad dominante” (Bbva, Aprendemos Juntos). Se trata de las emociones negativas de quienes no participan e intentan impedir la participación de otros mediante burlas, agresiones e interrupciones.

También muchos estudiantes cuando participan ofrecen perspectivas diferentes, que, si no se sabe escuchar bien, se pasaran por alto, de ahí el cuidado que tienen que tener el docente si quiere construir una comunicación eficaz con el grupo. Es que la escucha es uno de los elementos más importantes del proceso educativo y de la participación, porque implica humildad y generosidad, tanto del docente como del estudiante; y cuando hay una comunicación eficaz, que no implique una evolución constante, sino más bien una valoración permanente desde el respeto y la empatía; la escucha también será más eficiente.

Otro elemento que hay que tener en cuenta para la construcción de un proceso educativo participativo, y para el desarrollo de las competencias comunicativas, es la comunicación no verbal; ya que se traduce en el comportamiento del cuerpo en las interacciones sociales; lo que implica aprender a observar, y al igual que la escucha, hay que descargarse de los prejuicios, y llenarse de respeto y de humildad.

Tanto docentes como estudiantes tienen que aprender a conectar las palabras con las acciones y el comportamiento, si se quiere desarrollar una comunicación más asertiva y eficaz. Para Rojas (Ob. cit) “Cuando las palabras son congruentes con la comunicación no verbal, transmiten la mayor parte de la información. pero cuando no hay esa conexión entre palabras y comportamiento, la mayor parte de la información se extrae de la comunicación no verbal” (Bbva, Aprendemos Juntos); por lo que se hace tan importante una competencia comunicativa integral, que forme en todos los niveles y los aspectos de la comunicación.

La formación para el asertividad comunicativo, está referida según Matsumoto (2021) a: aprender a negociar, saber argumentar, saber gestionar, con calma y serenidad, a saber, lo que se quiere y saber expresarlo con respeto. Es decir, las cosas con seguridad, con confianza, sin temores, con respeto, con claridad, con convencimiento” (Bbva, Aprendemos Juntos). Lo que quiere decir, estar seguro de lo que piensas y saber decirlo para que el otro te entienda.

Por eso, para ser asertivo hay que aprender a conversar y a expresarse; y esto como cualquier aprendizaje, solo se logra a través de la práctica. El aprendizaje de la buena comunicación o del dialogo, parte de un modelo de aprendizaje, y si en casa no

hay modelo de dialogo o de conversación, no se aprende. En la escuela, un mecanismo para el desarrollo de las competencias comunicativas, implicaría aprender a conversar, lo que se relaciona aprender a utilizar el lenguaje como un orfebre o como un maestro del lenguaje. Es aprender a construir las frases de lo que vamos a decir para poder ser asertivo; lo que se relaciona a la vez con la competencia textual, de carácter o enfoque contextual.

Según Montolio (2021) la conversación es uno de los mecanismos humanos más importantes para la realización, para la satisfacción, para lograr los objetivos personales y comunitarios y para ser más felices”. Saber dialogar es sinónimo de éxito, tanto a nivel personal como profesional, porque implica el principio de Cooperación humana; lo que lleva a la conexión solidaria con el otro. Para el Pulido y otros (Ob. cit) del Ministerio de Educación Nacional.

La socialización de los aprendizajes, como mecanismo comunicativo; debe ser un proceso desarrollador, que permita lograr al máximo las potencialidades de todos los educandos, en un clima participativo, de pertenencia, que estimule de manera consciente el intercambio comunicativo, cuya unidad, armonía y felicidad por los avances alcanzados por todos contribuya al logro de los objetivos y metas propuestas (Pág. 40).

Igualmente debe ser un proceso valorativo, y calificativo de la formación del estudiante. La importancia de la formación en valores y emociones, como apoyo del aprendizaje en comunicacion y en la construcción de conocimiento formal; radica en que la conexión emocional es la que despierta el entusiasmo, la motivación y la iniciativa de los individuos; y el conocimiento en valores, es el que permite la sana convivencia, el respeto y la empatía. Las habilidades comunicativas tienen una cercana conexión con la inteligencia emocional; ya que como se ha visto en las referencias teóricas y conceptuales del proyecto; la comunicación es determinante tanto para el desarrollo personal, como para las relaciones sociales; por ello es necesario el estudio de sus proposiciones, para concebir elementos de las emociones y de los valores, que apoyen a docentes y a estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento significativo.

Interpretando a Ibarrola (2021) “las emociones son las guardianas del

aprendizaje, son las responsables de la memoria. las emociones son el pegamento de los recuerdos” (Bbva, Aprendemos Juntos); y es que uno de las características de la comunicación en la escuela, de carácter competitivo; en este caso de la escuela rural, es que despierta sobre todo emociones negativas que dificultan el aprendizaje; como miedo, desconfianza, ansiedad, estrés, aburrimiento, entre otras; por eso la necesidad de trabajar la comunicacion seriamente desde el desarrollo de las competencias comunicativas, para poder despertar emociones que favorecen el aprendizaje, como curiosidad, interés, confianza, tranquilidad, seguridad, entre otros aspectos.

En Han (2020), el interés por las emociones en el aprendizaje es debido a que se puede convertir en un factor incidente en la productividad y también como herramienta de control individual y social. Hay que tener mucho cuidado con el enfoque que se le da a las emociones en el aprendizaje; en este caso, ligadas a la comunicación, lo que se pretende es que sean un factor que desenlace las capacidades humanas para comunicarse.

En cuanto a formación en valores, lo que permite es el desarrollo de la sana convivencia escolar, en igualdad y sin ninguna manifestación de violencia. Igualmente se debe basar en el respeto por la dignidad del otro; esto se logra haciendo consientes los valores en los procesos de interacción y de socialización; por que como dice Zaitegui (2019) “educar es acompañar en el proceso, para el desarrollo de la autonomía, de forma ética y por medio de los valores” (Bbva, Aprendemos Juntos); para que el estudiante construya su proyecto de vida, la vez que colabora en transformar la sociedad.

En lo referido a la formación para la comunicación virtual. Su necesidad se establece en la medida en que las Tic constituyen una verdadera revolución en los tiempos que corren, dando lugar a lo que se ha dado en llamar sociedad de la información. la nueva realidad virtual, potencia una nueva configuración que amplía las posibilidades comunicativas y rompe las barreras del espacio y el tiempo; brindan grandes posibilidades para hacer más comunicativo el proceso de enseñanza aprendizaje; pero se debe entender que se trata de una nueva forma de comunicación, la que se produce a través de los medios y para la cual los docentes deben alcanzar

una preparación adecuada con el fin de perfeccionar su actuación durante la interacción comunicativa con los educandos a través de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo que se percibe en la interpretación de los datos de la investigación, es que hay grandes falencias por parte de los docentes, pero sobre todo de los estudiantes de la ruralidad, en el manejo de las herramientas digitales y virtuales; ya que no cuentan con los recursos mínimos, ni de equipos, ni de conectividad, para acceder a un aprendizaje significativo de la comunicación virtual; la cual tienen una importancia superlativa en los tiempos que corren. Según Young (1989):

Nos encontramos en el umbral de un nivel de aprendizaje caracterizado por la madurez personal del yo descentrado y por una comunicación abierta y reflexiva que promueva la participación y la responsabilidad democráticas de todos. No lo hemos conseguido todavía a causa del desarrollo unidimensional de nuestra capacidad de entendimiento racional (p. 13).

El ser humano construye su conciencia, sus sueños, su personalidad y su mundo a través de la palabra. La palabra tiene que ser el camino que conduzca a la humanidad hacia la libertad y la emancipación. Por eso hay que darle la importancia que se merece a la palabra y a la comunicación en la educación. La comunicación es la gran asignatura pendiente, porque realmente en la escuela no se enseña a comunicar. De ahí las barreras que impiden el desarrollo y la emancipación del ser.

La comunicación en las aulas es el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje; y siendo la comunicación oral la forma más utilizada; es lógico pensar en construir mecanismos, que permitan la posibilidad de construir y sostener el dialogo pedagógico de forma fluida y permanente. Este proyecto intenta destacar la importancia de la comunicación, del dialogo y de la cooperación en la construcción de una educación integral y multidimensional; y para promover la participación, la motivación, la iniciativa; mediante la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo y el compartir con respeto.

El desarrollo de la competencia comunicativa, como condición previa y estructural en la escuela rural, puede lograr el establecimiento de lo que pudiera

llamarse una verdadera comunicación desarrolladora; que implica una conexión docente-estudiante significativa, para el mejoramiento en todas sus posibilidades, de un ser humano, ubicado en un contexto social y cultural y en un territorio rural, diverso y complejo.

Los resultados obtenidos en la investigación, han sido plasmados en un programa para la formación en comunicación; de libre configuración y de acuerdo a las necesidades y a las características de los contextos; esto con la intención de reparar el daño histórico que el abandono y la indiferencia del estado han llevado al campo. Un campo olvidado, aislado, lleno de desconfianza, de tristeza, de desilusión; herido, con angustia, con miedo; un campo invisible, sin voz; al que se le ha perdido la esperanza; que no encuentra salidas a su angustiosa situación de violencia y pobreza. No se pueden cura con pañitos de formalismo académico; y de baja calidad; un proceso histórico de deterioro y de injusticia; que ha contribuido históricamente; y que sigue contribuyendo a la colonización de la conciencia campesina; para la explotación y para el usufructo de los recursos naturales; que son repartidos en oficinas, de manera infame y arbitraria; por personajes que desconocen de valores humanos, de justicia o de empatía y respeto por la vida en todas sus manifestaciones.

El campo necesita ser escuchado, ser tenido en cuenta, ser parte de los ideales de desarrollo sostenibles de un mundo lleno de incertidumbres. Todos esos conceptos con los que la ciencia baña la realidad educativa para ubicarla en la conciencia; en el campo necesitan dejar de ser retórica y convertirse en acto; en presencia transformadora; para devolver la dignidad a quienes históricamente han vivido el campo y no reconocen otras formas de ser y estar en la existencia; y que están convencidos que su esfuerzo es necesario y es valorados por los otros sectores de la sociedad; en la medida en que todos se reconocen como iguales y como parte de una conexión simbiótica de necesidades y de intereses; pero también de libertad y de amor.

## CAPITULO VI

### HALLAZGOS Y REFLEXIONES

Art is not what you see,  
but what you make others see.  
(Edgar Degas).

Son varias las causas que mantienen a la educación rural estancada en los enfoques tradicionales de la educación; con dinámicas unidimensionales, individualistas y competitivas; que han configurado históricamente una muy baja calidad educativa y una gran falta de significación; entre estas causas están: una comunicación vertical, monologa y unidireccional; la falta de contextualización de sus contenidos y dinámicas; la ausencia de motivación, iniciativa y participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; entre otros aspectos, que no han podido superarse, ha pesar de las buenas intenciones del sistema educativo colombiano.

Estas y otras situaciones, han impedido la construcción de una educación pertinente con las necesidades y los intereses de los territorios campesinos. Por eso, esta investigación trata de construir nuevos caminos, en base a los fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias comunicativas, para la transformación dialógica y multidimensional de la educación rural.

Con la irrupción de la educación por competencias en el mundo educativo, y a partir de ella, con la entrada del enfoque comunicativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se ha querido transformar la perspectiva educativa tradicional en Colombia. Pero esto se han quedado solo en la teoría; ya que hay una gran ausencia de mecanismos pragmáticos que permitan una formación multidimensional y compleja de los docentes en comunicación; y que estos puedan desarrollar un proceso

educativo dialógico y cooperativo; donde se pueda formar a los estudiantes de la ruralidad, sobre los tres ejes formativos que requiere el mundo actual; la autonomía, la cooperación y la comunicación; de tal forma que sean futuros transformadores de las condiciones de vida de sus entornos.

En este sentido, surgen una serie de reflexiones, para que la investigación en comunicación en la educación rural, se convierta en un camino importante de transformación y de actualización de sus procesos y dinámicas; y sea base y fuente de sensibilización, sobre la necesidad de insertar el pragmatismo educativo y los elementos socioculturales, en la formación de todos los actores del proceso educativo. Estos Hallazgos y recomendaciones se han presentado en cinco títulos; en los tres primeros se han sintetizado las conclusiones y aportaciones más significativas a nivel teórico, empírico y profesional; en la cuarta sección, se han explicado las limitaciones del proyecto; dedicando el quinto apartado a exponer los aportes a línea de investigación.

### **La Investigación Teórica**

Desde los aspectos teóricos, se pretende el enriquecimiento de la teoría y la práctica educativa en base a las competencias comunicativas; como condición previa y estructural, para el desarrollo de la educación por competencias, desde un enfoque dialógico y multidimensional; en procura de la contextualización y la pertinencia de la educación rural. La investigación teórica ha comprendido el estudio y análisis de las dos áreas más importantes para la investigación; por un lado, los estudios relativos a la educación rural y su evolución histórica y teórica; y por otro los estudios sobre la comunicación y su incidencia en la construcción del proceso educativo. El objetivo final ha sido analizar la influencia de las competencias comunicativas en la transformación multidimensional y dialógica de la educación.

#### **El Concepto de Competencia**

1. Se estableció el Desarrollo histórico del concepto de competencia, que surge con la propuesta de desarrollo lingüístico innatista de Chomsky; y con el desarrollo humano generativista de Piaget; es introducido en la

educación por Bunk (1994) en los años 70s, para convertirlo en fuente de desarrollo de habilidades para las nuevas sociedades de la información y del conocimiento; con lo cual se conecta con la búsqueda de competitividad del sistema educativo, ante los nuevos requerimientos de los sistemas de producción y consumo; ligados al desarrollo tecnológico y científico; hasta consolidarse como fundamento de los nuevos enfoques educativos en el mundo actual, debido a las conexiones globalizantes de las diversas culturas.

2. El desarrollo teórico del concepto de competencias, está ligado en principio como se dijo, al desarrollo innato y generativo; pero debido al surgimiento de los enfoques socioculturales en la investigación sociológica, el concepto toma nuevos rumbos: uno ligado a las capacidades innatas del ser humano; así como a su proceso de evolución natural; y el otro conectado con las necesidades y los intereses del hombre en su relación con la realidad sociocultural; así como a la determinación de los contextos y su desarrollo histórico; preceptos estos conectados con la propuesta de desarrollo social de Vygotsky.
3. Los nuevos enfoques educativos de desarrollo humano por competencias, están divididos en dos vertientes o caminos, que responden cada uno a ideologías diferentes del desarrollo humano; un enfoque instrumentalista y competitivo, ligado al desarrollo de las nuevas industrias de lo digital y virtual, y a una educación individualista, informacional y monologa; y el otro que toma los caminos del cooperativismo y de la solidaridad, para conectarse con el dialogo y la comprensión como principios de construcción de conocimiento; con actores teóricos en Latinoamérica como Tobón y De Zubiria.
4. La comunicación como uno de los tres ejes fundamentales para el desarrollo educativo en la actualidad, lo cual se percibe en propuestas como las de Rodríguez (2015) y Aretio y otros (2012). Propuestas que establecen el aprendizaje cooperativo y dialógico, el desarrollo de las

habilidades para comunicarse y el desarrollo de la autonomía; como los tres fundamentos para adaptarse a las sociedades de la información y el conocimiento; así como a sus múltiples desarrollos tecnológicos, a la multiculturalidad y a la conectividad globalizante; entre otros aspectos.

5. El desarrollo en Colombia del enfoque educativo por competencias y del enfoque comunicativo, se caracteriza por la construcción de unas concepciones teóricas, que aunque pretenden adaptar la educación colombiana a las búsquedas educativas globalizantes, aun adolecen de ser muy superficiales; y que debido a la ausencia de mecanismos de formación, coherentes con estas propuesta teóricas, no se ha podido establecer una pragmática de la educación posmoderna colombiana, que responda a la realidad tecnológica, multicultural, globalizante y compleja. Esto también sucede o está sucediendo en casi toda la educación oficial latinoamericana; ideas que sostienen autores como Lomas (2014), Martínez (2015): Sánchez y Brito (2015), Reyzábal (2012), entre otros. Debido a esto el bajo desarrollo en la ruralidad, de las habilidades que requieren las sociedades actuales; como la autonomía, el cooperativismo y la comunicación. Lo que deja una gran ausencia y un gran vacío educativo, en la búsqueda de desarrollo en el mundo de la competitividad; pero también en el mundo del desequilibrio, de las desigualdades y de la incertidumbre. Estos son elementos que solo se pueden afrontar con visiones solidarias y dialógicas de la educación; de acuerdo con las propuestas de Tobón (2005), De Zubiria (2015), Lomas (2014), entre otros.

#### Las investigaciones en comunicación

1. El desarrollo histórico de las investigaciones en comunicación está marcado por el paso de los enfoques funcionalistas y estructuralistas, hacia los enfoques sociales, para decantar en los estudios críticos de la sociedad. Habermas es en sí, el principal referente en materia de estudios sobre comunicación dentro de la teoría crítica, con su propuesta emancipadora

de la “acción comunicativa”; que en Latinoamérica da origen a la “Teoría de la dependencia”; y con ella, la búsqueda democrática de la comunicación, con el concepto de “comunicación horizontal”; el cual se inserta en la educación a través de Freire, con el diálogo como el medio ideal para la construcción de conocimiento; a través de su propuesta de la “acción dialógica”.

2. Las tres direcciones que toman los estudios en comunicación, y que corren paralelos con la investigación social, son fuentes teóricas y conceptuales que se alimentan y complementan entre sí. Estas tres vías; la social, la cultural y la lingüística, responden y definen el por qué, el para que y el con que, de la comunicación en la sociedad. decantando toda la estructura de la comunicación humana; su hacer y su quehacer, simbólico y significativo; para la construcción social y cultural.
3. La teoría de la cooperación natural, como principio para el surgimiento de la comunicación simbólica y significativa humana, con los aportes de autores como Luhmann (1996), Tomasello (2008) y otros; es considerada para la investigación como eje fundamental para el surgimiento del diálogo; desde la transformación de la cooperación natural a partir del surgimiento del lenguaje de signos y símbolos; para con ellos configurar la memoria social humana a la que también se ha llamado conciencia social y cultura.
4. El concepto de intersubjetividad con las ideas de autores como Bautista (1991) Habermas (1998). Vygotsky (1987), Rogoff (1990); que desarrolla la idea de conciencia colectiva; la cual se nutre de los símbolos y los significados comunes, representados por la cultura que comparte una comunidad; y que es el eje para la construcción de la conciencia individual o de la subjetividad. La intersubjetividad en la educación se desarrolla, de acuerdo con Bordoli (2006) mediante la construcción de una relación multidimensional; donde entran en juego los diferentes elementos que conforman la subjetividad de los actores, los psicológicos, los afectivos,

los cognitivos, los físicos, los pragmáticos, los axiológicos, etc. Intersubjetividad que es el alimento principal del dialogo; por lo que es fundamental su configuración para la construcción de una educación cooperativa y dialógica.

5. La comunicación como el principal medio, según Berger y Luckman (2000), para la construcción social de conocimiento primario o cultural; y secundario o institucional; que surge en la interacción de conciencias o de la comunicación intersubjetiva; lo que da origen y que configura la necesidad de una intersubjetividad educativa, que permita la construcción de conocimiento formal significativo.
6. El dialogo como el medio comunicativo humano más sofisticado para la organización social y para la construcción de conocimiento; según autores como Kaplún (1992) Freire (1969) Habermas (2001); así como su conexión y como producto de la evolución comunicativa de la cooperación natural del hombre. que establece la conciencia comunicativa o subjetividad comunicativa a partir de la conciencia social o intersubjetividad comunicativa.

#### La competencia comunicativa

1. Los diferentes elementos teóricos y conceptuales que propone la competencia comunicativa, determinan los procesos de comprensión y construcción teóricos de la presente investigación; y son los que permiten la saturación teórica de los códigos de la investigación empírica; para poder configurar la integralidad y la complejidad de la propuesta o tesis. En este sentido se extraen las siguientes conclusiones que pretenden aportar en la búsqueda de desarrollo de la comunicación como factor determinante en la construcción de conocimiento.
2. La competencia lingüística como uno de los principales ejes del desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de las ideas de Halliday (1968), Bernstein (1996), Tortosa (2005) y otros muchos investigadores, que se interesaron por los aspectos sociales del desarrollo lingüístico, y veían en

la interacción social mediada por el contexto, el eje del desarrollo de la capacidad o competencia lingüística y de la actuación discursiva, en toda sus amplitudes y complejidades.

3. Según Lomas y otros (2014), actualmente estamos asistiendo a un cambio de orientación en la investigación y en la enseñanza de la lengua; desde enfoques formales, que solo ven la estructura y la función del signo lingüístico; a enfoques comunicativos, que se preocupan por conocer y desplegar las capacidades humanas para comunicarse, más allá del propio lenguaje. En este sentido se crea la necesidad de configurar una pragmática educativa para la ruralidad colombiana, que permita transformar las practicas educativas hacia los aspectos socioculturales y cooperativos de construcción de conocimiento.
4. Se encuentra que las competencias comunicativas, propuesta teórica de Hymes (1972), para la complementación sociocultural de la propuesta de desarrollo lingüístico innato de Chomsky (1965), se han convertido en un elemento fundamental en los actuales enfoques de construcción de conocimiento; sustentado en las ideas de La Unesco (2000); y del ministerio de educación nacional a través de la revista Altablero (2007); de Reyzábal (2012); de García (2012); y muchos otros autores, que ven en la competencia comunicativa un requisito fundamental en la actual búsqueda de construcción de conocimiento, ubicado contextual e históricamente; y de acuerdo a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde se requiere un manejo amplio de las habilidades para comunicarse; de tal forma que se puedan establecer el cooperativismo, la solidaridad y el dialogo; hacia la construcción de una interconexión humana y digital; solidaria, respetuosa y empática; plena de valores humanos.
5. Los estudios en comunicación y la competencia comunicativa, como medios para el desarrollo de la conciencia comunicativa, dialógica y cooperativa; en contraposición a la conciencia técnica que instara el

sistema económico; y para direccionar el aprendizaje hacia las concepciones integrales y multidimensionales que requiere el mundo actual. Ideas desarrolladas por autores como Freire (1970), Kaplún (1998), Pinto (1972), etc.; quienes consideran al diálogo como el medio ideal para acceder a un proceso de construcción de conocimiento emancipador y libertario; y para despertar la conciencia crítica y revolucionaria de los pueblos latinoamericanos.

6. La competencia comunicativa como elemento esencial de la sociedad actual; en la que la educación juega un papel fundamental en el direccionamiento de los objetivos de las sociedades; y donde los docentes, siendo los guías y los motivadores por excelencia del proceso educativo formal; necesitan de un amplio desarrollo de sus habilidades comunicativas, como factor de conocimiento y de encuentro con la realidad de los contextos y de los sujetos; y para ser ellos mismos ideal de un ser humano integral, solidario y comprensivo.
7. La competencia comunicativa como factor esencial, para la construcción de un proceso educativo multidimensional; a partir del despertar de la motivación, la iniciativa y la participación del estudiante, en la construcción autónoma y cooperativa de conocimiento.
8. La competencia comunicativa como elemento desarrollador de las teorías de “La acción comunicativa” de Habermas; y de “La acción dialógica” de Freire. Quienes proponen el despertar de la conciencia comunicativa y del dialogo, para transformar la visión técnica y utilitarista de la sociedad; creada por el sistema de producción económico; y que está llevando a la humanidad por los laberintos de la incertidumbre, del caos y del desequilibrio; cuya restauración depende del despertar de una educación integral y multidimensional, que construya conocimiento significativo en favor de la dignidad cultural de los pueblos y de las comunidades.

La educación rural:

La educación rural, está establecida teórica y pragmáticamente, como una

educación precaria, insuficiente y de baja calidad; adherida a las concepciones tradicionales de la educación; concepciones individualistas, competitivas, opresivas, colonizadoras, memorísticas, entre otros aspectos. Una educación que no atiende, ni a los requerimientos, ni a las necesidades y los intereses de los territorios rurales; ni a los requerimientos de las sociedades de la información y la comunicación; cumpliendo un papel de inserción precario del individuo campesino en las dinámicas de la industria; y despojándole de su dignidad y de su identidad cultural, comunitaria y territorial.

Una educación que requiere urgentemente una revisión profunda y unas políticas claras y verdaderas de transformación y evolución, si se quiere el progreso del campo colombiano de forma equilibrada y equitativa; y para reparar las heridas históricas de la violencia y abandono. En este sentido, en lo referido a los factores comunicativos para la construcción de conocimiento, la educación rural se caracteriza, al igual que toda la educación colombiana, por algunos elementos esenciales presentados a continuación:

1. Docentes sin formación en competencias comunicativas, para el desarrollo de un proceso educativo eficaz, asertivo, y motivador; que a partir del dialogo pedagógico, haga posible la configuración y la construcción de conocimiento, desde la iniciativa y la participación de los estudiantes.
2. Docentes sin una formación para el desarrollo de competencias en sus estudiantes, desde un punto de vista pragmático, sociocultural y multidimensional.
3. Docentes sin formación en investigación social y cultural, que los lleve a un conocimiento profundo de los contextos y de las comunidades rurales, en post de la construcción de un proceso educativo pertinente y contextualizado.
4. Educación rural de baja calidad en cuanto a la construcción de conocimiento significado, por lo que es muy poco lo que contribuye en el desarrollo de las comunidades y de los territorios rurales.

## **La Investigación empírica**

El proceso de construcción cualitativo y empírico del proyecto, se convirtió en fuente de muchas reflexiones y aprendizajes sobre la educación en el contexto rural; que pueden servir de apoyo a futuras investigaciones relacionadas con los componentes comunicativos de la educación; como esencia de transformación de las dinámicas tradicionales. En este sentido se han extraído las siguientes conclusiones:

- 1 Las habilidades comunicativas de los diferentes actores del proceso educativo en la ruralidad, son vistas por ellos mismos como producto del desarrollo innato y natural; por lo cual piensan, sobre todo los docentes, que no es necesaria una formación relacionada con las habilidades comunicativas que promueve la competencia comunicativa; y por este motivo no son tenidas en cuenta para su desarrollo en el proceso educativo. Esto en oposición a la teoría educativa, que habla de una búsqueda del enfoque sociocultural y comunicativo en la educación, para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, ubicados histórica y contextualmente; con el objetivo de transformar los procesos tradicionales- unidimensionales; desde el enfoque sociocultural y pragmático; de tal forma que se involucre la complejidad y la multidimensionalidad en la formación, mediante la inserción del dialogo como factor de construcción de conocimiento significativo.
- 2 Los docentes de la ruralidad colombiana, no son formados en competencias comunicativas; algo que va en contravía con el carácter comunicativo de la educación, y que impide que los docentes desarrollen más sus habilidades comunicativas y sus competencias para comunicarse asertivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como que se involucren más y mejor en los diferentes escenarios comunicativos, de habla y expresión, que involucran el contexto escolar, la comunidad educativa y el territorio rural.
- 3 El desarrollo comunicativo de los estudiantes de la ruralidad, en cuanto a habla, expresión, asertividad, escucha, etc. es muy pobre y limitado,

debido a la visión innatista del desarrollo comunicativo; y a que las experiencias comunicativas de los estudiantes en los contextos y en los territorios, no son muy amplias y enriquecedoras socialmente. La mayoría de los estudiantes son muy temerosos para participar activa y comunicativamente en clases; lo que se relaciona con el miedo y la desconfianza que hay en el campo, para pronunciar la palabra, su palabra, que les identifica y les determina.

- 4 La construcción de conocimiento significativo en la educación rural, es muy pobre y deficiente; esto debido a la falta de motivación, iniciativa y participación de los estudiantes en el proceso educativo; lo que concibe una baja calidad educativa, que no ha podido ser superada históricamente; y a la cual no se ven horizontes de cambio o transformación. En tal sentido se necesita del aporte de la investigación desarrolladora y transformadora, para la construcción de posibilidades, que devuelvan la esperanza y la dignidad al campo.
- 5 En el proceso educativo, desde sus componentes curriculares, pedagógicos y didácticos; no se tienen en cuenta de manera amplia y profunda, los contextos rurales, en su diversidad territorial y cultural, para la construcción de los contenidos educativos y para la configuración de procesos pedagógicos y didácticos, coherentes con las dinámicas y con las realidades territoriales.
- 6 La escuela rural funciona bajo un modelo cerrado de carácter academicista y utilitarista, lo que hace que sus dinámicas no tengan una visión amplia y contextualizada de la educación, como elemento de apoyo a los procesos de desarrollo de las comunidades y de los territorios, en su diversidad y complejidad.
- 7 La educación rural continua desarrollándose bajo la visión tradicional unidimensional, que propone el sistema productivo y económico; por eso su interés solo está adherido al desarrollo cognitivo; mediante el desarrollo de actividades repetitivas y un sistema de evaluación competitivo y

memorístico; por lo que la formación en valores, en emociones, en habilidades sociales; la formación como resultado de un proyecto de vida y como proyecto comunitario, tienen poca cabida en su quehacer pedagógico.

- 8 Las Comunicación entre los diferentes actores de contexto escolar rural; directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general; esta adherida a la simple trasmisión de información, por lo tanto, es una comunicación vertical y unidireccional, que no da espacio para la realimentación, para el intercambio de ideas, para la construcción de procesos educativos cooperativos y dialógicos. En este sentido se requiere de una nueva visión de la educación, que sea alimentada por la conciencia cooperativa humana; que hace posible la construcción primaria y diversa de las culturas.

Reflexión sobre Los componentes de la competencia comunicativa que construyen la tesis:

El elemento central para la construcción de la propuesta teórica de la presente investigación, es el desarrollo de la competencia comunicativa como condición previa y estructural para el desarrollo de un proceso educativo significativo y multidimensional en la ruralidad; y como factor de transformación dialógica y cooperativa de un proceso pertinente y contextualizado; que atienda las características de los territorios, así como su diversidad y complejidad social y cultural. De tal forma que se pueda construir la confianza suficiente en los actores del proceso educativo, para una participación comunicativa eficaz y asertiva, reflexiva, crítica y sin temores.

La competencia comunicativa como condición previa, es una propuesta teórica que tienen por objetivo la adaptación del estudiante al proceso educativo, de tal forma que desarrolle la capacidad de participar activamente del mismo; a partir de su motivación y de su iniciativa; ante el entusiasmo que le puede despertar la construcción de un conocimiento acorde con sus necesidades de desarrollo y adaptación social y cultural. En este sentido la investigación empírica corrobora esta necesidad al concluir que el proceso que se desarrolla actualmente, está alejado de los

intereses y de las dinámicas de las comunidades rurales; y que no contribuye a su desarrollo social y cultural; ni en la construcción de un proceso educativo formal de calidad, que le permita la adaptación al campesino, a los sistemas económicos y productivos globalizantes; ya que no los forma para la autonomía, para el cooperativismo y para la comunicación. Por eso el campo colombiano sigue manteniendo su condición histórica de desarrollo precario.

La competencia comunicativa como factor estructural del proceso educativo, propone la formación de un estudiante para la actuación comunicativa y para la expresión lingüística, si temores y con argumentos, de manera crítica y reflexiva; de tal forma que este en capacidad de configurar un proceso educativo y de construcción de conocimiento, dialógico y multidimensional. En este sentido, la necesidad de la formación comunicativa de los actores del proceso educativo, es corroborada por la investigación empírica, a partir de develar que la realidad educativa y la conciencia comunicativa de docentes y estudiantes, está ligada al desarrollo innato y natural, que no da espacio para su estructuración dentro del proceso educativo. A lo cual, la precariedad del proceso educativo de la ruralidad, que se evidencia en los bajos resultados académicos, tanto internos como externos que se han dado históricamente; y en el gran porcentaje de abandono y deserción escolar.

### **Implicaciones del sector profesional**

Las conclusiones alcanzadas en esta investigación, tienen interesantes implicaciones para el sector profesional docente y profesional en general; ya que hay muchos profesionales que, por medio de los concursos de méritos, sin ser licenciados o educadores por formación, puede acceder a ser docentes en cualquier institución de educación en Colombia; y en los territorios rurales.

Por tal motivo, el proyecto presenta una serie de conclusiones y recomendaciones para mejorar la formación, sobre todo a quienes quieren ser docentes del sector rural; lo que se hace necesario por las características diferenciadas de los territorios; y por las necesidades de contribuir en la construcción de una educación rural, pertinente y contextualizada; que a la vez que atiende a los

requerimientos de los sistemas de producción globalizantes, atienda las necesidades y los intereses particulares de los territorios rurales; teniendo en cuenta su diversidad y sus características socio- culturales, geográficas y ambientales.

1. Se propone un docente formado para educar integral y multidimensionalmente en la complejidad y en la diversidad de la ruralidad colombiana; y que contribuya en la construcción de conocimiento significativo.
2. Se necesita de una educación con énfasis en la pragmática comunicativa, para fortalecer las habilidades de los estudiantes para hablar y expresarse en público; así como para que desarrollen una comunicación abierta; reflexiva y crítica.
3. Se requiere una formación integral en competencias comunicativas, para despertar en los docentes y en los estudiantes la conciencia comunicativa; así como las conciencias cooperativa y dialógica, en post de crear relaciones pedagógicas y didácticas democráticas y horizontales.
4. El profesional docente de los territorios rurales, debe generar una competencia en investigación social y cultural, para que pueda acceder a un conocimiento amplio y profundo de los contextos rurales; que le sirva de apoyo en la configuración de las estructuras curriculares; y en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas, así como de actividades, que se adapten a las dinámicas y a las necesidades de los contextos. Poder construir las bases para una formación profesional especializada en educación rural, para atender a la diversidad y a la complicada que caracteriza estos territorios.

:

### **Limitaciones del estudio**

1. En Colombia y en el contexto social y territorial de la investigación, no se encuentran casi procesos de investigación, que involucren a la comunicación y a las competencias comunicativas como factor de desarrollo educativo. En este sentido, lo que si se encuentra, son estudios

sobre pertinencia, contextualización y calidad de la educación rural; lo cual limita las posibilidades de encontrar referentes contextualizados sobre la comunicación y educación en la ruralidad; creando la necesidad de realizar una extensa revisión de la literatura y un análisis cualitativo exhaustivo, para desarrollar el modelo teórico adecuado, que identificase el problema, así como para poder adaptarlo a los objetivos de la investigación.

2. La muestra reducida de informantes clave, debido a la dificultad para motivar e incentivar a docentes y estudiantes a que participasen del proyecto, así como para contactarlos, debido a lo complejo de las conexiones sincrónicas, por la falta de una conectividad de calidad.
3. Otra limitación probablemente derivada del tamaño muestral de este estudio, es la falta de un método comparativo constante, para la saturación teórica. Sin embargo, se han considerado los niveles de saturación muy aceptables por lo que se ha decidido no ampliar la muestra. A pesar de esto, fruto de la confrontación de la literatura, se ha determinado necesaria la inclusión de códigos que complementaran la configuración de la investigación.
4. La investigación empírica ha estado dirigida a los perfiles de docentes y estudiantes que hace parte del contexto; por lo que estos estudios poseen una homogeneidad en los datos proporcionados; aunque si estos estudios se hubieran ampliado a diversos territorios rurales, de otras zonas de la región y de país, se hubiera garantizado en mayor medida la representatividad y diversidad de las muestras; incluso hubiera sido muy interesante conocer la opinión de otros actores con características culturales diferentes. Pero seguramente esto será un objetivo de próximos procesos de investigación en comunicación de la educación rural.
5. La pandemia del Covid 19, ha trastocado la realidad y la cotidianidad de los procesos sociales, entre los que se incluye a la educación; por eso, atendiendo a las características de los contextos; y a las características de

conectividad de los mismos, ha sido necesario hacer un gran esfuerzo para acceder a los datos necesarios para la construcción y la configuración de la investigación.

### **Aportes a las líneas de investigación sobre educación rural.**

1. Mejorar en el conocimiento de las competencias comunicativas, como factor que pueda determinar la construcción de una nueva educación rural, de carácter dialógico y multidimensional; y el despertar de la conciencia comunicativa, en oposición a la conciencia técnica y utilitarista que domina su quehacer pedagógico. Para de esta forma acceder a un conocimiento pertinente y significativo; que contribuya en una mejor configuración social, comunitaria y económica; y en post de un desarrollo sostenible y equilibrado.
2. Rescatar a través de una educación dialógica y multidimensional, los fundamentos filosóficos y ontológicos del cooperativismo humano; para contribuir en la ruralidad, a curar las heridas que ha dejado la violencia, el abandono y la indiferencia del estado; a partir del despertar de una conciencia solidaria y comunicativa, que una a los individuos y a las comunidades, en post del bienestar común.
3. El conocimiento sobre la intersubjetividad en la educación rural, atendiendo a la diversidad cultural y territorial que caracteriza a las comunidades y a los contextos en Colombia; puede ser un medio muy importante en la propuesta de un modelo educativo descentralizado para la ruralidad; que le apueste a la pertinencia educativa; necesaria para construcción de dignidad cultural, comunitaria y territorial.
4. Los estudios sobre comunicación en la educación, pueden ser muy significativos para la ruralidad, en la medida en que permitan que la comunicación se convierta en un factor de preocupación para la búsqueda de nuevos caminos pedagógicos; que alejen a la educación del servilismo y del utilitarismo a ultranza; en que siempre ha estado encerrada, en favor

los sistemas políticos y económicos globalizantes; y le permitan acceder a una emancipación y a una autonomía; necesarias para la construcción de nuevos procesos formativos, integrales y multidimensionales; con base en la motivación y la participación de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. W., Becker, H., Kadelbach, G., & Muñoz, J. (1998). Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid, España: Morata.
- Agudo, S., Cabrera, E., Chavarro, N., Ruiz, M., & Jurado, F. (2000). Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aretio, L. G. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 9-22.
- Aretio, L. G. (2012). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. Las nuevas fronteras de la educación a distancia.
- Arias, G. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista educación y ciudad, (33), 53-62.
- Aristóteles, O. F. (1972). 4o ed., 20 vol., Ed. WM Jackson.
- Arizmendi C. P. (2020). Factores Familiares que inciden en el desempeño académico de los estudiantes repitentes de Sexto Grado de la Institución Educativa el Tagüi de Sabana de Torres (tesis de grado). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias.

- Aróstegui, I. G. (2008). Competencias comunicativas del maestro en formación. Granada, España: Universidad de Granada.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras* (pp. 215-215). Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Assman, H. (1973). Evaluación de Algunos Estudios Latinoamericanos sobre Comunicación Masiva, con especial referencia a los escritos de Armand Mattelart. San José, Costa Rica. Documento presentado al Congreso Latinoamericano de Sociología.
- Ávila, B. R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Bogotá, Colombia. Tesis Doctoral, Universidad de la Salle. Disponible en: [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/12/](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12/)
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bautista, M. M., Gonzales, G. (2019) *Docencia Rural En Colombia. Educar Para La paz En Medio Del Conflicto Armado*. Bogotá, Colombia.: Fundación Compartir. Disponible en: <https://www.premiocompartir.org/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>.
- Bautista, A. (1991). La comunicación intersubjetiva como proceso generador de cultura. *Polis*, 90, 319-333.
- Beltrán, L. R. (1991). Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, (7). Disponible en: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/viewFile/42/41>.
- Beltrán, L. R. (2007). La importancia de la comunicación en la promoción de la salud. *Mídia e Saúde*. Adamantina: UNESCO/UMESP/FAI.
- Beltrán S, L. R. (1976). Investigación en comunicacion en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeras?
- Beltrán, L. R., & Fox de Cardona, E. (1980). *Comunicación dominada: Estados*

Unidos en los medios de América Latina. Nueva Imagen, México, MX.

- Beltrán, S. R. (2016). Desarrollo rural en Colombia, entre la realidad y la oportunidad en el posconflicto. *Perspectivas rurales nueva época*, (27), 13-35.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2000). *La construcción social de la realidad*. (Vol. 975). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Berló, D. (1963), *The Process of communication*. Michigan state university, New York, EE. UU.: Rinehart and Winston.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Bernstein, B. B., & Manzano, P. (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Vol. 4). Fundación Paideia.
- Bertalanffy, L. V. (1937). *Biologische Gesetzhchkeit im Lichte der organismischen Auffassung*. *Travaux du IXe Congrès International de Philosophie*, 7, 158-164.
- Bloomfield, A. L. (1933). The effect of restriction of protein intake on the serum protein concentration of the rat. *The Journal of experimental medicine*, 57(5), 705.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press.
- Blumer, H. (1969). Fashion: From class differentiation to collective selection. *The sociological quarterly*, 10(3), 275-291.
- Bloomfield, A. L. (1933). The effect of restriction of protein intake on the serum protein concentration of the rat. *The Journal of experimental medicine*, 57(5), 705.
- Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of anthropology*, 4(13-14), 77-85.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Brenes, E. (2011). Actos de habla disintivos: identificación y análisis. *Actos de habla disintivos*, 1-190.

- Brown, C. B. (1931). The disappearance of the indefinite hombre from Spanish. *Language*, 265-277.
- Buber, M. (1967). *A believing humanism: My testament, 1902-1965*.
- Buber, M., Corset, P., Girard, F., & Levinas, E. (1977). *Utopie et socialisme*. Aubier Montaigne.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Burke, K. (1969). *A rhetoric of motives*. Univ of California Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas. *Lingüística aplicada*. Vol. 1 (1), 1-47.
- Capriles, O. (1976). *El Estado y los medios de comunicación en Venezuela*.
- Cárdenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., Mota, C. D. L., Riera Masjoan, M., & Ríos Mestre, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 17 (2003); pp. 161-179.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32): 113–32.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas, I: el lenguaje*. México, México. Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, G. E. M. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua; una aproximación socio-psicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (7), 187-206.
- Castilla, G. (2013). *Intersubjetividad pedagógica*.
- Castebianco, E. Y., Mora, G. A., Gutiérrez, L. M., Chávez, R., & Gutiérrez, L. (2017). Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los

estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio.

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.

Cerda Gutiérrez, H. (1994). La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica. Mesa redonda, magisterio, Bogotá. Páramo, P. Otálvaro, G. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos [en línea]. Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría del lenguaje. Boston, EE. UU. Mass. Inst. Tech. Prensa.

Chomsky, N. (2014). The minimalist program. MIT press.

Chomsky, N. (1996). Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. Chomsky, Noam y Heinz Dieterich Steffan, La sociedad global: Educación, mercado y democracia, Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 17-43.

Cobas, C. L., Díaz, A. y Navarro, L. M. (2014). Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención. En: Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales. Una aspiración de la escuela inclusiva. Edición digital.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170.

Colombia, P. N. U. D. (2011). Informe Nacional de desarrollo Humano 2011. Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo. Autor.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.

Corporación Idoneos. (2020). <http://www.idoneos.org/web/index.php>

Cruz, C. Y., González, P. R., & Pereira, N. B. (2017). Comunicación y ambientes de aprendizaje “una estrategia para mejorar los desempeños en el aula”. *Revista de Investigaciones UCM*, 7(10), 83-99.

Currículo Educativo (2018). Proyecto educativo institucional. Institución educativa “El Tagüi”. Municipio de Sabana de Torres, Santander, Colombia.

- Daza, G., Vargas, M., García, L., & Sierra, L. (2000). *Competencias comunicativas: escenarios de la comunicación*. Bogotá, Colombia. CEDAL.
- Daza, S. L. P. (2005). *Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto*. Colombia: Universidad Distrital de Colombia, sf.
- Dellors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, España. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS: Santillana.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*.
- De Zubiria, J. (2014). *Las pruebas Pisa: ¿Cómo mejorar los resultados? La razón publica, revista digital de educación*. Colombia.
- De Zubiría, J. (2015). *¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano*. México, México. CEIDE.
- DeSeCo (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, background paper*, OCDE.
- Dilts, R. B. (1983). *Applications of neuro-linguistic programming (Vol. 1)*. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Dukes, S. (1984). *Phenomenological methodology in the human sciences*. *Journal of religion and health*, 23(3), 197-203.
- Durkheim, E., & Kelly, D. H. (1895). *The normal and the pathological*.
- Enguita, M. F. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Ecuador. Paidós
- Esteban, M. P. S. (2000). *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Fernández, A. M. (2002). *Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa*. *Revista comunicación educativa*, (2).
- Fetterman, J. G., & Macewen, D. (1989). *Short- term memory for responses: The “choose- small” effect*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 52(3), 311-324.
- Flórez, Y. (2017). *Las competencias comunicativas del maestro en formación como*

factor de competencia para los nuevos retos y escenarios de aprendizaje.

- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2015). Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje. UNESCO Publishing.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión por Michel Foucault. Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização.
- Freire, P. (1970). Cultural action for freedom.
- Freire, P. (1973). EL MENSAJE DE PAUL FREIRE: TEORIA Y PRACTICA DE LA LIBERACION (No. LB41. F73 1973.).
- Freire, P. (1993). Educación y participación comunitaria In: Freire P. Política y Educación. Madrid: Siglo, 21, 73-87.
- Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo xxi.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores México.
- Freud, S., Le Lay, Y., Claparède, E., & Claparède, E. (1921). La psychanalyse. SA des Editions Sonor.
- Freud, S. (1969). Totem e tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. In Totem e tabu e outros trabalhos (pp. 21-191).
- Fromm, E. (1956). Bases filosóficas del psicoanálisis. Revista Psicología, 1(2), 59-66.
- Galeano, E. C. (1997): Modelos de comunicación. Buenos Aires, Argentina. Macchi.
- García Aretio, L. (2012). Sociedad del conocimiento y educación. UNEd. España.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 12(3), 1-16.

- García, M. R. (2014). Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social" Disertaciones", 7(2), 8-31.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona, España. Paidós.
- Gardner, H. (1995). Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista educación y ciudad, (33), 53-62.
- Geertz, C. (1983) Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology. New York: Harper.
- Gil, C. A. (2017). Educación y ruralidad: los discursos, las políticas, las prácticas en los últimos treinta y cinco años.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México, México. Siglo XXI.
- Góngora, D. P., Cortés, M. D. C. M., Morón, M. T. P., Martín, C. R. R., & Martínez, F. M. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 177-183.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Revista Islas, 45(138), 125-135.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1990). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.
- Guber, R. (2001). La observación participante. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos aires, Argentina: Norma.
- Gumperz, J y Hymes D. (1964). "The ethnography of communication". American Antropologist 66. 6. Parte 2.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (Vol. 2, pp. 1049-1054). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J., & Redondo, M. J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. (Vol. 2, p. 469). Madrid, España: Taurus.

- Habermas, J. (1996). The European nation state. Its achievements and its limitations. On the past and future of sovereignty and citizenship. *Ratio juris*, 9(2), 125-137.
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. *Facticidad y validez*, 619-643.
- Habermas, J. (2001). Constitutional democracy: ¿A paradoxical union of contradictory principles? *Political theory*, 29(6), 766-781.
- Habermas, J. (2002). El futuro de la naturaleza humana: ¿Hacia una eugenesia liberal? Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1968). ¿Functional diversity in language, as seen from a consideration of modality and mood in English ¿. *Foundations of Language*, 6/3: 322-361.
- Han, B. (2020). “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”. *Diario El País. España.* recuperado d: [https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873\\_086219.html](https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html)
- Heidegger, M. (1974). The principle of ground. *Man and world*, 7(3), 207-222.
- Henoa, O. (2007). El lenguaje de la vida. *Revista Altablero.* Ministerio de educación nacional. Colombia.
- Hernández R, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.
- Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros
- Huvland, C, (1948), *Social Psychology*, "Procedure of the American Philosophical Society Press". *Revista Americana de Psychologia Social.*
- Hymes, D. (1972). Sobre competencia comunicativa. *Sociolingüística.* Traducido Por Juan Gómez Bernal. Bogotá, Colombia: Universidad nacional. 269-293.
- ICANH (2017). Elementos para la conceptualización de lo “campesino” en Colombia. Documento técnico elaborado por el ICANH. Mini cultura. Colombia. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/11/Concepto-t%C3%A9cnico-del-Instituto-colombiano-de-Antropolog%C3%ADa-e-Historia-ICANH.pdf>

- Iragui, J. C. (2015) El concepto de competencia comunicativa (9 de 10).
- Kaplún, M. (1992). La práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile.  
 Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Huelva, España, Revista Comunicar. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>
- Kuhn, T. (1962). Teoría de las revoluciones científicas.
- Lasswell, H. D. (1927). The theory of political propaganda. American Political Science Review, 21(3), 627-631.
- Lasswell, D. (1948), The structure and Function of Communications in Society, In Bryson Lyman (Ed) The Communication of Ideas. New York, EE. UU.: Harper.
- Lazarsfeld, P. F. (1948). Communication research and the social psychologist.
- Lerner, A. (2017). Cybernetic foundations. Translation by Kiumars Parbani. Tehran, Irak: Knowledge and Science, 187-199. 1366.
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics at Massachusetts Institute of Technology. Sociometry, 8(2), 126-136.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. Internation Journal of Qualitative Studies in Education, 3(1), 53-59.
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. Asturias, España, Ágora digital, 5(1).
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje, 37-66.
- Lomas, C. y Osoro A. (1993). (Comps.). Enseñar lengua. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (pp. 17 – 30). Madrid: Editorial Paidós.
- Lomas, C., Osorio, A., & Tusón, A. (1993). Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos en Ciencias del Lenguaje. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., ... & Unamuno, V. (2015). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.

- Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO México.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. Bogotá, Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2012(57), 117-136.
- Luhmann, N. (1996). Introducción a la teoría de sistemas. *Reís*, 85(99), 315-367.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*, Cambridge: C.U.P.
- Machado, A. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional del Desarrollo Humano 2011.
- Malinowski, W. R. (1944). The pattern of underground resistance. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 232(1), 126-133.
- Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012). Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media Bogotá D.C. – Colombia [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. S. (2015). Las competencias comunicativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior de Gachetá. (Proyecto de grado).
- Martínez, M. (2012). *Psicología de la comunicación*. Barcelona, España: Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona.
- Martínez, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Revista digital Compartir, Palabra Maestra*. Recuperado de <https://bit.ly/2AU0WP2>.
- Matsumoto, D. (2019). La importancia de la comunicación no verbal. *AprendemosJuntos BBVA*: recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IX12PNlpdsA>
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1987). Entrevista a Michelle y Armand Mattelart. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (24), 08-11.
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (2003). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós.
- McEntee, E., Fernández, C., & Ricaño, B. A. (2001). *Comunicación oral, para el*

- liderazgo en el mundo moderno. McGraw-Hill.
- Mead, M. (1931). *The primitive child*.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Medina, C. y Obando, G. (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional, MEN. Recuperado de:  
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentaci  
o% CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentaci%20o%20CC%20n%20-%20Lenguaje.pdf)
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: Cide, 51.
- Men (2016). *Estándares básicos de competencias*. Ministerio de educación nacional de Colombia.
- Men (2017) *Proyecto de Educación Rural PER*  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-329722.html>
- Men (2018) *Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. Ministerio de educación nacional de Colombia.
- Men (2018). *Fundamentos derechos básicos de aprendizaje. Área de lenguaje*. Ministerio de educación nacional de Colombia.
- Mendoza, C. C. (2004). *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*. San Cristóbal, Venezuela: Geoenseñanza, Universidad de los Andes. 9(2), 169-178).
- Merton, R. K. (1948). *The self-fulfilling prophecy*. *The antioch review*, 8(2), 193-210.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2020). *Proyecto de Educación Rural PER*. Bogotá, Colombia:  
Mineducación.[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-  
329722.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-329722.html?_noredirect=1) article-
- Moles, A. (1952). *Étude et représentation de la note complexe en acoustique*

- musicale. In *Annales Des Télécommunications* (Vol. 7, No. 11, pp. 430-438). Springer-Verlag.
- Monistrol, R. O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación* (28). Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/339-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1334-1-10-20150609.pdf>
- Montolio, E. (2021). Cómo nos define nuestro lenguaje. *AprendemosJuntos BBVA*: recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=W3KfkeYtW2w&t=53s>
- Moral, C., Aznar, I., Barrero, B., Caballero, K., Corchón, E., Domingo, J., ... & Torres, C. (2010). *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, 2010.
- Morales, A. (2020). Que son los valores. *Significados.com*. recuperado de: <https://www.significados.com/valores/>
- Moreno, J. C. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias sociales y humanas*, 8(15), 89-102.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moustakas, C. (1994). *Métodos de investigación fenomenológica*. California, EE. UU. Publicaciones sabias.
- Moya, M. E. G., Ortíz, L. M., & Díaz, A. M. N. (2016). Evidencia de la Competencia Comunicativa Intercultural en Textos Narrativos de Estudiantes de Décimo Grado. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (13), 111-130.
- Naranjo, D. C., & Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (24), 95-120.
- Newcomb T. M., (1953), *An Approach to the Study of Communication Acts*. *Psychological Review*, No. 60. Nov.
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues (pp. 13-26). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D., Candlin, C. N., & Widdowson, H. G. (1988). *Syllabus design* (Vol. 55).

Oxford: Oxford University Press.

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. Caracas Venezuela. Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Investigation y Postgrado*, 19(2), 13-60. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003)
- Ortega, E. (1993). La ruralidad y el futuro de los jóvenes rurales en Chile. In *Seminario de Expertos sobre Juventud Rural, Modernización y Democracia en América Latina* 26-28 Oct 1993 Santiago (Chile) (No. E51 C733sem No. LC/R. 1402 (Sem. 73/13)). CEPAL, Santiago (Chile).
- Osgood, C. E. (1961). *The Measurement of Meaning, The Nature of Semantic Differential and Its Application in Several Fields*. Chicago, EE. UU: University of Illinois.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28).
- Parra, C. (2014). Competencias básicas para la educación. Jaibaná.com Recuperado de: <http://www.jaibana.com/doc/competencias/Competencias%20B%C3%A1sicas%20F2.pdf>.
- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.
- Parsons, T. (1937). Remarks on Education and the Professions. *The International Journal of Ethics*, 47(3), 365-369.
- Pasquali, A. (1963). *Comunicación y cultura de masas: La masificación de la cultura en las regiones subdesarrolladas. Estudio sociológico y comunicacional*.
- Paulin, G. (2006) *Rudimentos del Lenguaje Articulado*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAL.
- Pearce, W. B., & Cronen, V. E. (1980). *Communication, action, and meaning The creation of social realities*.
- Pearce, W. B., & Foss, K. A. (1990). The historical context of communication as a science. *Human communication: Theory and research*, 1-19.
- P. E. I. (2018). Proyecto educativo institucional. Institución educativa “El Tagüi”.

Municipio de Sabana de Torres, Santander, Colombia.

- Peirce, C. S. (1897). Falibilismo, continuidad y evolución. Trad. de Fernando C. Vevia. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/FalContEvol.html>.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la población rural en Colombia. Recuperado el, 4.
- Pérez, J. G. (2017). La dignidad de la persona. ARANZADI/CIVITAS.
- Perinat, A., & Tarabay, F. (2008). Education and human development in Latin America: Some reflections from the standpoint of Cultural Psychology. *Universitas Psychologica*, 7(3), 701-710.
- Piaget, J., & Battro, A. M. (1973). Estudios de psicología genética. Buenos Aires: Emece.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.
- Plan de Área. Leguaje (2019). Proyecto educativo institucional. Institución educativa “El Tagüi”. Municipio de Sabana de Torres, Santander, Colombia.
- Pompa, O, y. D. L. C., & Pérez, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160- 167.
- Prats, J. F., & Masanet, J. M. (2016). La educación mediática en la universidad española (Vol. 63). Editorial Gedisa.
- Puig, J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Horsori, 65-120.
- Pulido, A., & Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Rev Cient Pedagog Mendive*, 2(7).
- Pulido, A. C. M., Zapata, G. D. J. O., Gutiérrez, Á. V. C., Castaño, J. C. A., García, Ó. D. R., Cruz, P. C. O., ... & Ríos, L. L. (2016). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje.
- Ramírez, M. M., García, C. R., Rojas, L. D. J., & García, M. E. (2005). Voces de la provincia: un laboratorio de sonidos, palabras e imágenes para desarrollar competencias comunicativas. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

- Ratzel, F. (1897). Studies in political areas. The political territory in relation to earth and continent. *American Journal of Sociology*, 3(3), 297-313.
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, Número 4.
- Riquelme, M. (2019). Competencia Comunicativa (Características y Concepto). Web y Empresas. Recuperado de: <https://www.webyempresas.com/competencia-comunicativa/>
- Rivas, J. I., Leite, A. E., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar.
- Rivero, Piñera y Esteban, (2019). Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Perú.
- Rizo, M. (2009). El Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula abierta*. Lecciones básicas.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, J. (2015). El Proyecto De Aula Como Estrategia Didáctica Para Promover Competencias Científicas Y Comunicativas En Estudiantes De Grado Decimo Y Undécimo. Caso Colegio Público-Rural De Puerto Parra Santander. Bucaramanga, Colombia: Doctoral disertación, Universidad Industrial de Santander, Escuela de Educación.
- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico--CEDE, Facultad de Economía.
- Rogers, E. M., & Svenning, L. (1969). Modernization among peasants: The impact of communication. *Modernization among peasants: the impact of communication*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Rojas, L. (2019). Crónicas de un psiquiatra en Nueva York. *AprendemosJuntos BBVA*: recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BXSuiBTBI6c>

- Romeu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 45.
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua VARONA, núm. 58, enero-junio, pp. 32-46 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165004>
- Rubinstein, A. (1979). Equilibrium in supergames with the overtaking criterion. *Journal of economic theory*, 21(1), 1-9.
- Ruiz, M. T. M. (2016). Habilidades comunicativas y comunicación política. Elche, España: Doctoral dissertation, Universidad Miguel Hernández.
- Saint-Simon, H., & Thierry, A. (1814). De la réorganisation de la société européenne, ou, De la nécessité et des moyens de rassembler les peuples de l'Europe en un seul corps politique, en conservant a chacun son indépendance nationale. Chez Adrien Egron...[et] Delaunay. libraire.
- Salas, R. S., Borroto, R., & Hernández, A. (2000). Universidad sin fronteras; ¿mito o realidad?. *Educación Médica Superior*, 14(1), 26-35.
- Salcedo, W. N. (2004). Teoría crítica de la educación. *Paideia Surcolombiana*, (11), 75-84.
- Sánchez, J. M.; Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (1), pp. 117-141 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Sanjuán, M., & Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Saussure, F. D. (1945). *Curso de lingüística general* (trad. Amado Alonso). Buenos Aires, Argentina: Lozada.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. The Addison- Wesley

Second Language Professional Library Series. Addison-Wesley Publishing Co., Reading, MA 01867.

- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *Handbook of qualitative research*, 1(1994), 118-137.
- Sen, A. K. (2000). What is development about? *Frontiers of Development Economics: The future in perspective*, 506-513.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell system technical journal*, 27(3), 379-423.
- Sighele, S. (1901). *La foule criminelle: Essai de psychologie collective* (Vol. 141). F. Alcan.
- Smith, A. (1994). *Riqueza de las naciones (1776)*. Madrid: Alianza, 37, 67-72.
- Souza, M. T. S. D., Paula, M. B. D., & Souza, H. D. (2012). O papel das cooperativas de reciclagem nos canais reversos pós-consumo. *Revista de Administração de Empresas*, 52, 246-262.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2009). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tannen, D. (1994). *Género y Discurso*, Barcelona, Paidós (Comunicación/92), 1996, Trad. de Marco Aurelio Galmarini, 237 pp.
- Tarde, G. (1898). Les lois sociales. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(1), 14-37.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (3ª. Ed) Barcelona España: Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31.
- Tobón de Castro, L. (1989). *Las proyecciones de la lingüística. Forma y Función*.

- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Madrid, España: Ecoe.
- Tomasello, M. (2008). Origins of communication [Orígenes de la comunicación]. Tomasello, (2008). Origins of Human Communication (2008). MIT Press. Traducción Ma. Cristina Tenorio.
- Tortosa, M. L. (2005). El fracaso escolar en la educación rural. In V Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Truslow A, J., & Schneiderman, H. (1931). The epic of America. Routledge.
- Tuchman, G. (1973). Making news by doing work: Routinizing the unexpected. American journal of Sociology, 79(1), 110-131.
- Tugendhat, E. (2009). El origen de la igualdad en el derecho y la moral. In Igualdad en el derecho y la moral (pp. 17-38). Plaza y Valdés.
- Upegui, M. E. M., Velásquez, M. A. F., Ríos, M. A. M., Trujillo, V. L. B., & Salazar, D. A. R. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. Revista Educación y Pedagogía, 21(55), 189-210.
- Valencia, L. C. (2015). Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo: estudio de caso etnográfico en una institución educativa rural del municipio de Marinilla.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Volumen I: Scope.
- Vasco, C. y De Zubiria, J. (2018). Que son las competencias. Revista Magisterio. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-competencias>.
- Vergara, W., González Forero, R., Álvarez, C., Camacho, C. A., Ardila, F., Ariosto, H., & Lozano, D. (2014). El observatorio rural de la Universidad de La Salle: un centro de reflexión para la ruralidad colombiana. Bogotá, Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, 2014(64), 27-51.
- Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1991). Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona, España: Herder.
- Wells, G. (1988). Aprender a leer y escribir. Laia.

- West, R., & Turner, L. H. (2005). *Teoría de la comunicación: Análisis y aplicación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Young, R. (1990). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de educación*, 291, 7-31.
- Zaitegi, N. (2019). Educación para la convivencia y resolución de conflictos. *AprendemosJuntos BBVA*: recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nNOdDtwY1uM&t=250s>
- Zambrano, C. A. (2018). Oscar Armando Perdomo Ceballos. Las señoras de los indios: el papel de la división social del trabajo a partir del parentesco en el desarrollo de la encomienda en la Tierra Firme, 1510-1630. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2016. 156 páginas. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1), 369-371.
- Zarowsky, M. (2019). Comunicación de Masa en Siglo XXI Argentina: una colección orientada por Héctor Schmucler. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 3(10), 22-31.
- Zuleta, E., Suárez, H., & Valencia, A. (2001). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuluaga G, O. L. (2019). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/188>.

## ANEXOS

## **ANEXO 1**

### **CODIFICACIÓN ABIERTA**

Códigos que surgieron de la interpretación de los datos: Pre codificación y códigos In vivo.

Acción: Proceso o movimiento que permite hacer tangible un pensamiento, una idea; y que tienen un propósito previo.

Acuerdo: Convenio entre dos o más partes, a partir del dialogo que surge de la cooperación natural.

Adaptación: Proceso mediante el cual un individuo se adapta o se acopla a una

realidad dada.

**Aislamiento:** Incomunicación, desamparo, abandono de uno mismo, o por parte del grupo o sociedad; debido a la indiferencia y al desinterés, ante la ausencia de vínculos emocionales y cognitivos significativos.

**Amabilidad:** que es afectuoso, cariñoso y respetuoso con el otro o con la naturaleza.

**Amigos:** personas o seres vivos que tienen un vínculo de afecto y de comprensión común.

**Aprendizaje:** Adquisición de un conocimiento consciente o inconsciente, por la práctica de una conducta duradera.

**Arte:** Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa la interpretación de lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

**Autocuidado:** El autocuidado consiste en aquellas acciones que velan por el bienestar de nuestra salud física y mental, son tareas y hábitos que incluimos en nuestra rutina diaria y que nos ayudan a garantizar una mejor calidad de vida.

**Autoestima:** Valoración generalmente positiva de sí mismo, producto de las relaciones del individuo con la realidad social y cultura, que le permiten construir su conciencia y su personalidad.

**Autonomía:** Capacidad de actuar por iniciativa propia para alcanzar objetivos, intereses; o para satisfacer necesidades, ya sea sociales o naturales.

**Ayuda:** Aportar algo de ti, para suplir la necesidad o interés de alguien más; ya sea un ser humano o un ser vivo en su generalidad.

**Batalla:** acción o conjunto de acciones de carácter complejo, para o encaminadas a ayudar a alguien más en la comprensión o entendimiento de un fenómeno.

**Buena gente:** Persona amable y bondadosa con los demás.

**Buenas palabras:** Referido al lenguaje académico, o al que se usa en el

contexto de la escuela.

**Burla:** Acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo.

**Caligrafía:** Arte de escribir bien y con buena letra

**Calma:** Paz, tranquilidad.

**Cambio:** Acción y efecto de cambiar.

**Capacidad:** posibilidad que tienen los seres humanos de lograr sus objetivos.

**Carácter:** Conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás

**Casa:** Lugar donde generalmente habitan o conviven los miembros de una familia.

**Castigo:** Reprensión, aviso, consejo, amonestación o corrección, cuando las cosas no se hacen según lo estipulado.

**Celular:** Aparato digital, para comunicarse con otras personas desde cualquier lugar.

**Chip:** Referido a la memoria o a la conciencia de una persona.

**Cognitivo:** Perteneciente o relativo al conocimiento.

**Colaboración:** Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra, o en el logro de un objetivo

**Comodidad:** Conveniente, oportuno, acomodado, fácil, proporcionado.

**Compañía:** Participar en los sentimientos de alguien, o estar cuando se necesita.

**Compartir:** Participar en algo, dar algo tuyo a alguien que desea o necesita.

**Competencia:** Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Habilidad que se desarrolla de manera integral y multidimensional, que le permite al sujeto realizar las actividades de forma idónea.

**Competencia crítica:** capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (como diálogo, en definitiva, de

participación social y de desarrollo personal.

**Complejidad:** Conjunto de ideas, emociones y tendencias generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto, que perturban su comportamiento. Según la visión de Morin, son las diferentes dimensiones que participan de un fenómeno, las cuales requieren de equilibrio para su correcto funcionamiento.

**Comportamiento:** Manera de actuar en diferentes espacios sociales.

**Comprensión:** Conjunto de propiedades que permiten definir un concepto, por oposición a extensión. O sea, es el conocimiento complejo y profundo de un fenómeno.

**Compromiso:** Obligación contraída con otro o consigo mismo.

**Computador:** Aparato electrónico para guardar y procesar información.

**Comunicación:** Relación de cooperación que establecen dos o más individuos para intercambiar información vital.

**Comunidad:** Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.

**Comunidad educativa:** Conjunto de personas que hacen parte de un contexto escolar o educativo.

**Concentración:** Centrar intensamente la atención en algo.

**Concursos:** Pruebas físicas o intelectuales, con el objetivo de ganar un premio.

**Confianza:** Seguridad que alguien tiene en sí mismo.

**Confusión:** Oscuro, dudoso, que no se entiende.

**Conocimiento:** Saber o sabiduría que se desarrolla a partir de la interacción del individuo con la realidad.

**Consejo:** Opinión que se expresa para orientar una actuación de una determinada manera.

**Constructivismo:** Modelo educativo donde el estudiante desarrolla conocimiento de manera autónoma a partir de la comparación entre las propias ideas, la información y la experiencia.

**Construir:** Formar un enunciado, generalmente una oración, ordenando las palabras con arreglo a las leyes de la gramática.

**Contexto:** Entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase

o fragmento determinados. Espacio social, cultural y territorial donde conviven muchos individuos.

Control: Dominio, mando, preponderancia.

Cooperación: Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común.

Costumbres: costumbre o práctica tradicional de una colectividad o de un lugar.

Cuentos: Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.

Cuidado: Solicitud y atención para hacer bien algo.

Dar: Empeñarse en ejecutar o entregar algo.

DBA: Derechos básicos de aprendizaje en la educación colombiana.

Democracia: Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones.

Deserción: Separarse o abandonar la causa, en este caso la causa educativa.

Decisiones: Formar el propósito de hacer algo tras una reflexión.

Dialogo: Comunicación cooperativa, solidaria y comprensiva entre dos o más personas.

Dichos: Palabra o conjunto de palabras con que se expresa oralmente un concepto cabal.

Dictados: Acción de dictar para que otro escriba.

Didáctica: Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. Sobre todo, referido a la organización del ambiente educativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diferente: Con características distintas de las normalmente reconocidas.

Dificultad: Embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto.

Dignidad: Merecedor de algo. Correspondiente, proporcionado al mérito y condición de alguien o algo.

Discordia: Oposición, desavenencia de voluntades u opiniones.

Disculpa: Razón que se da o causa que se alega para excusar o purgar una

culpa.

Discusión: entender y alegar razones contra el parecer de alguien.

Docente: Individuo que se formó profesionalmente para ejercer el oficio de la educación.

Ejemplo: Acción o conducta que puede inclinar a otros a que la imiten.

Emoción: Interés, generalmente expectante, y de carácter intuitivo, con que se participa en algo que está ocurriendo.

Empatía: Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

Empoderamiento: Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido.

Encajar: Ajustarse a un espacio o un contexto, ya sea físico, social o cultural.

Entendimiento: Potencia del alma, en virtud de la cual concibe las cosas, las compara, las juzga, e induce y deduce otras de las que ya conoce.

Entorno: conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación.

Equivocación: Juzgar desacertadamente o comportarse de manera poco apropiada con alguien o en algo.

Escritura: Acción y efecto de escribir.

Escucha: Prestar atención a lo que se oye.

Espontaneidad: Que se realiza por propia voluntad, y sin pensarlo mucho, sin estar coaccionado u obligado a ello.

Estrategia: En un proceso regulable, conjunto de las reglas que buscan una decisión óptima en cada momento.

Estructura Disposición o modo de estar relacionadas las distintas partes de un conjunto.

Estudio: Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo.

Ética: Recto, conforme a la moral.

Experiencia: Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.

Experto: Dicho de una persona: Práctica o experimentada en algo.

Exploración: Reconocer, registrar, inquirir o averiguar con diligencia una cosa o un lugar, un tema, una idea, un concepto, una actividad, etc.

Exponer: Manifestar o dar a conocer algo, generalmente a un grupo de personas, a través de diversos medios de comunicación.

Expresión: Manifestar con palabras, miradas, gestos u otros medios de comunicación; lo que se quiere dar a entender o lo que se piensa o siente.

Familia: Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.

Ferias: Fiestas que se celebran con ocasión de una celebración comunitaria.

Fluidez: Dicho del lenguaje o del estilo: Corriente y fácil.

Formar: Preparar intelectual, moral y profesionalmente; o sea, integral y multidimensionalmente, a una persona o a un grupo de personas.

Futuro: Que está por venir y ha de suceder con el tiempo.

Gestos: Movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan afectos o se transmiten mensajes.

Gritos: Manifestación vehemente, a través de un sonido fuerte, de un sentimiento colectivo.

Guane: Cultura indígena de la región de Santander, Colombia.

Gusto: Placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa. Atracción particular hacia algo.

Habilidad: Capacidad y disposición para algo.

Habla: Realización lingüística, por oposición a la lengua como sistema.

Historias: Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados.

Hogar: Vínculo afectivo y físico entre los miembros de una familia.

Honestidad: Razonable, justo. Probo, recto, honrado.

Humildad: Virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y en obrar de acuerdo con este conocimiento.

Ideales: Conjunto de ideas o de creencias de alguien.

Inculcar: Infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto,

Informalidad: Que no guarda las formas y reglas prevenidas.

Iniciativa: Acción de adelantarse a los demás en hablar u obrar.

Integración: Acción y efecto de integrar o integrarse, con otros para lograr algo.

Interacción: Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones.

Interés: Inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración, etc.

Internet: Medio virtual de comunicación humana.

Interpretación: Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

Intuición: Facultad natural de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento.

Investigación: investigación que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica.

Juego: Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde; y donde generalmente los que participan se divierten.

Lectura: acción de leer e Interpretación del sentido de un texto.

Lengua: Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura.

Lenguaje: facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos.

Libertad: Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos.

Libros: Conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen, y que tienen un contenido textual.

Llanto: Efusión de lágrimas acompañada frecuentemente de lamentos y sollozos.

Lugares: Sitio o paraje.

Madre: quien concibe, cuida o protege con un amor inmenso.

Malo: que no se puede hacer porque tienen repercusiones negativas.

Manos: última parte de las extremidades superiores, que sirve para agarrar, sostener, construir, etc.

Meditación: pensar atenta y detenidamente sobre algo

Mejores personas: que saben actuar o actúan correctamente en sociedad, de acuerdo a normas éticas y morales.

Metas: Objetivos que se traza un individuo o una comunidad.

Método de las palabras normales: Este método consiste en partir de la palabra normal de nominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, la palabra generadora se escribe en la pizarra y los alumnos en los cuadernos.

Método silábico: El método silábico es un método sintético, es decir, parte de pequeñas unidades y poco a poco va abordando unidades más complejas.

Miedo: Angustia por un riesgo o daño real o imaginario.

Moderación: Cordura, sensatez, templanza en las palabras o acciones.

Motivación: Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.

Movimiento: acción voluntaria o involuntaria de un cuerpo.

Mundo: espacio físico o ideológico, con sentido completo.

Música: Conjunto de sonidos armoniosos y agradables al oído humano.

Natural: Dicho de una persona: Espontánea y no afectada.

Naturaleza: Conjunto de todo lo que existe y que está determinado y armonizado en sus propias leyes.

Nervios: Estado pasajero de excitación nerviosa.

Noticias: Información sobre algo que se considera interesante divulgar.

Obligación: Vínculo que sujeta a hacer o abstenerse de hacer algo, establecido por precepto de ley, por voluntario otorgamiento o por derivación recta de ciertos actos.

Obras literarias: conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.

Olvido: Cesación de la memoria que se tenía.

Opinión: Juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien

Oportunidad: Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo.

Oración: secuencia de palabras con sentido completo.

Organización: Establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados.

Padres: Quienes conciben o crían con amor.

Párrafos: Fragmento de un texto en prosa con sentido completo, constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última.

Participación: Dicho de una persona: Tomar parte en algo.

Pavor: Temor, con espanto o sobresalto.

Pedagogía: ciencia que estudia la práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área.

Pena: Dificultad, trabajo.

Pensamiento crítico: Que la realidad social de acuerdo a lo que es correcto o constructivo y a lo que no.

Personalidad: Conjunto de características o cualidades originales que destacan en las personas.

Pertinencia: Que es adecuado u oportuno en un momento o una ocasión determinados.

Plan de área: Organización de los temas, y procesos de aprendizaje de un área específica del conocimiento.

Planas: Conjunto de palabras repetidas cuyo propósito es homogenizar el proceso de aprendizaje.

Planeación: Trazar o formar el plan de una obra.

Población flotante: Personas o familias que viven cambiando de lugar de residencia, por motivos de su sustento.

Poder: Tener expedita la facultad o potencia de hacer algo.

Positivismo: Que piensa lo bueno o lo adecuado de las cosas.

Practico: Ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado.

Problemas: proposición o dificultad de solución dudosa.

Pronunciación: leer o decir una conferencia, un discurso,

Propósito: Ánimo o intención de hacer o de no hacer algo.

Proyectos: Representado en perspectiva.

Publico: Que es sabido o conocido por mucha gente.

Pueblo: Población de menor categoría.

Querer: Tener la disposición de hacer algo.

Rechazo: Mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo, comunidad

Recomendaciones: Aconsejar algo a alguien para bien suyo.

Redes sociales: Grupos de personas con intereses comunes, que interactúan y se comunican.

Regaños: Gesto o descomposición del rostro acompañado, por lo común, de palabras ásperas, con que se muestra enfado o disgusto.

Región: Parte del territorio de un país, con características sociales y culturales particulares.

Relatos: Conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho.

Representación: Imagen o idea que sustituye a la realidad.

Respeto: Miramiento, consideración, deferencia.

Responsabilidad: Dicho de una persona: Que pone cuidado y atención en lo que hace o decide.

Resultados académicos: Notas o calificaciones que otorgan valor a una actividad académica.

Reto: Provocación o citación al duelo o desafío.

Retroceso: Acción y efecto de retroceder.

Ritmo: Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas .

Ritmo de aprendizaje: Orden y velocidad, particulares para aprender.

Rol: función que alguien o algo desempeña, en un ambiente o sociedad.

Saber: Estar instruido en algo. Conocer algo de manera significativa.

Satisfacción: Confianza o seguridad del ánimo.

Seguridad: Dicho de una persona: Que no siente duda.

Sensibilización: Capaz de apreciar algo o de reaccionar emocionalmente ante ello.

Sentir: Experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas.

Ser: ser capaz o servir.

Si mismo: Afirmación del propio ser.

Signo de puntuación: elemento textual que configura una regla de expresión o comunicación.

Sociabilidad: Naturalmente inclinado al trato y relación con las personas o que gusta de ello

Social: Perteneciente o relativo a la sociedad.

Socialización: Extender al conjunto de la sociedad algo limitado antes a unos pocos.

Sociedad: Conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes.

Solidaridad: Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros.

Sucesos: Que ocurrieron en algún momento y lugar.

Susto: Preocupación por alguna adversidad o daño que se teme.

Temor: Pasión del ánimo, que hace huir o rehusar aquello que se considera dañoso, arriesgado o peligroso.

Teórico: Perteneciente o relativo a la teoría.

Textos escolares: Libros con contenidos textuales referidos a la enseñanza escolar.

Timidez: Temeroso, medroso, encogido y corto de ánimo.

Tolerancia: Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

Trabajo: Cosa que es resultado de la actividad humana.

Tradicición: Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación.

Transcripción: escribir en una parte lo escrito en otra.

Transmisión: Hacer llegar a alguien mensajes o noticias.

Valorar: Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo.

Verdad: Conformidad de lo que se dice con lo que se siente o se piensa.

Vereda: Orden o aviso que se despacha para hacer saber algo a un número determinado de lugares que están en un mismo camino o a poca distancia.

Vida: Energía de los seres orgánicos, que les permite moverse y tener voluntad.

Vida diaria: lo que ocurre en el transcurso de la vida de un individuo en un día, y generalmente todos los días.

Violencia: Acción violenta o contra el natural modo de proceder.

Voluntad: Facultad de decidir y ordenar la propia conducta.

Yo mismo: afirmación del propio yo.

## ANEXO 2

### CODIFICACIÓN ABIERTA

Tabla de frecuencia de valores: Pre codificación y códigos in vivo.

CODIGOS	DOCUMENTOS PRIMARIOS										TOTAL
	D1	D2	D3	D4	D5	E1	E2	E3	E4	E5	
Acción		X									1
Acuerdo		X		X							2
Adaptación	X		X		X						3
Aislamiento				X	X						2
Amabilidad						X		X			2
Amigos							X	X	X	X	4
Aprendizaje		X	X	X							3
Arte		X		2	X						4
Autocuidado	X										1
Autoestima		X			X						2
Autonomía	X		X	X							3
Ayuda						X		X	X	X	4
Batalla			X								1
Buena Gente							X				1
Buenas Palabras								X			1
Burlas									X	X	2
Caligrafía						X		X			2
Calma							X		X		2
Cambio		X		X	X						3
Capacidad	X	3	X	3	X						9
Carácter		X		X							2
Casa,								X	X		2
Castigos						X				X	2
Celular						X	X				2
Chip					X						1
Cognitivo	X			X							2

Colaboración		X	X	X							3
Comodidad							X			X	1
Compañía						X			X		2
Compartir	X	X			X						3
Competencia	X		X	X							3
Competencia Crítica	2		X								3
Complejidad	X				X						2
Comportamiento	X		X	X							3
Comprensión	X	X	X	X	X						5
Compromiso						X	X				2
Computador							X			X	2
Comunicación	2	2	2	X	X						8
Comunidad	X	X	2	X	X						6
Comunidad Educativa			X	X							2
Concentración								X		X	2
Concursos	X		X								1
Confianza						X	X	X	X		4
Confusión							X		X	X	3
Conocimiento	X	X	3	2	X						8
Consejos						X		X			2
Constructivismo	X		X								2
Construir			X	X	X						3
Contexto	X		X	2	X						5
Control	X										1
Cooperación		X	X	X	X						4
Costumbres						X	X	X	X	2	6
Cuentos								X	X		2
Cuidado						X			X		2
Dar		X	X	X							3
Dbá	X										1
Democracia			X		X						2
Deserción	X		X	X							3
Decisiones							X	X			2
Dialogo	X	X		X	3						6
Dichos				X							1
Dictados						X		X	X		3

Didáctica	X		X								2
Diferente								X	X		2
Dificultad	X	X	X	X	X						5
Dignidad					X						1
Discordia								X			1
Disculpas						X					1
Discusión									X		1
Docente						X	X	X	X	X	5
Ejemplo							X			X	2
Emociones		X	X								2
Empatía	X										1
Empoderamiento				X	X						2
Encajar				X							1
Entendimiento	X	X	X								3
Entorno			X	X							2
Equivocación								X		X	2
Escritura	X	X									2
Escucha		X		X	X						3
Espontaneidad			X								1
Estrategia	X	X	X	X							4
Estructura			X	2	X						4
Estudio						X	X		X	X	1
Ética	X	X									2
Experiencia	X		X	X	X						4
Expertos				X							1
Exploración		X	X		X						3
Exposición						X	X	X			3
Expresión	3	X	2		3						9
Familia						X	2	X			4
Ferías										X	1
Fluidez				X	X						2
Formación	X	X			X						3
Futuro								X	X	X	3
Gestos							X		X		2
Gritos	X										1
Guane						X					1
Gusto							X		X	X	3
Habilidad	X		X	X							3

Habla	X	X	X	X	X							5
Historia		X		X								2
Hogar		X			X							2
Honestidad	X		X	X								3
Humildad		X	X	X								3
Ideales				X								1
Inculcar									X			1
Informalidad	X		X									2
Iniciativa	X		X	X	X							4
Integración		X		X								2
Interacción		X	X	X								3
Interés	X	X			X							3
Internet							X	X	X			3
Interpretación	X	X	X		X							4
Intuición			X	2								3
Investigación	2		2									2
Juego						X				X		2
Lectura	2	2										4
Lengua		X		X	X							3
Lenguaje	X	X		X								3
Libertad							X	X	X	X		4
Libros							X		X	X		3
Llanto							X					1
Lugares						X		X				2
Madre						X		X	X			3
Malo										X		1
Manos							X	X				2
Meditación						X						1
Mejores Personas									X			1
Metas	X				X							2
Método De Las Palabras Normales		X		X								2
Método Silábico			X	X	X							3
Miedo						X	X	X	X	X		5
Moderación	X		X									2
Motivación	X	X		X	X							4
Movimiento			X	X								2

Mundo											2
Música								X			1
Natural						X			X		2
Naturaleza										X	1
Nervios						X	X	X	X	X	5
Noticias							X				1
Obligación	X		X								2
Obras Iterarías								X	X		2
Olvido		X	X		X						3
Opinión				X	X						2
Oportunidad	X	X	X	X							4
Oración	X		X		X						3
Organización		X									1
Padres						X	X				6
Párrafos		X		X	X						3
Participación	X		X	X							3
Pavor							X		X	X	3
Pedagogía	X			X							2
Pena						X	X	X	X		4
Pensamiento Critico		X	X								2
Personalidad		X			X						2
Pertinencia		X	X	X							3
Plan De Área	X			X	X						3
Planas								X	X	X	3
Planeación	X		X								2
Población Flotante	X			X							2
Poder					X						1
Positivismo									X		1
Practico											2
Problemas						X	X		X		3
Pronunciación						X		X	X		3
Propósito		X	X	X	X						4
Proyectos	3		2	X	2						8
Publico							X		X	X	3
Pueblo							X	X			2
Querer						X				X	2

Rechazo								X	X	X		3
Recomendaciones							X	X				2
Redes Sociales							X		X	X		3
Regaños						X		X	X			3
Región	X		X	X								3
Relatos		X		X	X							3
Representación	X		X		X							2
Respeto						X	X	X	X	2		6
Responsabilidad	X			X								2
Resultados Académicos						X			X			2
Reto	X	X	X									3
Retroceso		X		X								2
Ritmo			X	X								2
Ritmo De Aprendizaje	X	X										2
Rol	X		X	X	X							4
Saber	X	X	X	X	X							5
Satisfacción	X		X									2
Seguridad						X		X	X			3
Sensibilización			X	X								2
Sentir	X		X									2
Ser		X										1
Si Mismo										X		1
Signo De Puntuación							X		X			2
Sociabilidad		X			X							2
Social	X	X	X		X							4
Socialización	X				X							2
Sociedad		X	X	X								3
Solidaridad	X	X			X							3
Sucesos	X		X	X								3
Susto						X	X					2
Temor								X		X		2
Teórico	X											1
Textos Escolares								X	X			2
Timidez						X	X	X	X	X		5
Tolerancia		X	X									2

Trabajo							X			X	2
Tradición						X		X	X	X	4
Transcripción						X		X	X		3
Transmisión				X	X						2
Valorar		X	X	X							3
Verdad								X	X		2
Vereda							X		X		2
Vida							X		X		2
Vida Diaria								X		X	2
Violencia											2
Voluntad						X	X				1
Yo Mismo						X					1
<b>TOTALES</b>											<b>575</b>

### ANEXO 3

#### CODIFICACIÓN AXIAL

##### Tabla de relaciones

NOMENCLATURA DE RELACIONES	
NOMENCLATURA	FUNCIÓN DE LA RELACIÓN
= =	Se asocia con
[ ]	Es parte de
< =	Es causa de
< >	Contradice a
Isa	Es una
:	Sin nombre
*}	Es propiedad de

Fuente: Elaboración del autor. Martínez (2021)

Subcategoría	Relación	Código Libre	Relación	Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo
Competencia lingüística	< =	Lectoescritura	< =	<i>Buena Gente Caligrafía, Castigo, Dictados, Docente, Libro, Nervios, Oraciones, Padres, Párrafos, Planas, Pronunciación, Signos de</i>
	[ ]		[ ]	

				<i>Puntuación,  Transcripción,  Arte, Caligrafía,  Constructivismo,  Contexto, DBA,  Dictados,  Didáctica, Libro,  Método de las  Palabras  Normales,  Método Silábico,  Oraciones,  Párrafos, Plan  de Estudios,  Planas,  Pronunciación,  Signos de  Puntuación,  Transcripción,  Sistema  Lingüístico,  Interacción,  Socialización,  Conciencia,  Contexto,  Currículo, Plan  de Área,  Competencia  Significativa,  Habla, Escucha,  Lectura y  Escritura.</i>
--	--	--	--	---

<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Libre</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Competencia lingüística	< =  [ ]	Texto	< =  [ ]	<i>Amigos,  Conocimiento,  Cuentos,  Docentes,  Expresión,  Interpretación,</i>

				<i>Olvido, Oportunidades, Padres, Saber, Seguridad, Textos Escolares, Voluntad, Batalla, Comprensión, Concursos, Conocimiento, Contexto, Costumbres, Cuentos, Dichos, Expresión, Interpretación, Lengua, Lugares, Obras literarias, Olvido, Pensamiento Crítico, Ritmos de aprendizaje, Saber, Seguridad, Textos Escolare.</i>
--	--	--	--	--

<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Libre</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Competencia pragmática	< =  [ ]	Habla y participación	< =  [ ]	<i>Aprendizaje, Iniciativa, Expresión Confusión, Población Flotante, Compartir, Experiencia, Confianza, Dialogo, Miedo, Timidez, Nervios, Interés,</i>

				<i>Contexto, Obligación, Libertad, Exposición, Socialización, Conocimiento, Rol, Estrategias, Dificultad, Gusto, Emoción, Resultados académicos, Padres, Inculcar, Comportamiento, Docentes, Humildad, Capacidad, Publico, Pavor, Yo mismo, Respeto, Informalidad, Juego, Hablar, Regaños, Sociabilidad, Fluidez, Opinion, Equivocación, Burlas.</i>
--	--	--	--	--

<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Libre</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Habilidades comunicativas	< =  [ ]	Docentes y estudiantes	< =  [ ]	<i>Amabilidad, Amigos, Buenas Palabras, Burlas, Capacidad, Confianza, Dialogo, Diferente, Dificultad, Discusión, Expresión, Entendimiento,</i>

				<i>Familia,  Libertad, Miedo,  Natural,  Rechazo,  Regaños,  Relatos, Respeto,  Satisfacción,  Seguridad, Vida  Diaria,  Aprendizaje,  Buenas  Palabras,  Capacidad,  Carácter,  Comprensión,  Comunicación,  Confianza,  Costumbres,  Dialogo,  Dificultad,  Emociones,  Escucha,  Expresión,  Entendimiento,  Interacción,  Personalidad,  Relatos, Respeto,  Transmisión.</i>
--	--	--	--	--

<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Libre</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Comunicación entre los actores del proceso educativo	$< =$ [ ]	Docente-estudiante, Docente-docente, Padres-directivos, Padres-padres, Padres-estudiantes, Comunicación	$< =$ [ ]	<i>Acuerdo, Calma,  Capacidad,  Comprensión,  Comunicación,  Contexto,  Cooperación,  Decisiones,  Dialogo,  Discordia,  Disculpas,</i>

		virtual.		<i>Discusión, Ética, Formación, Gritos, Llanto, Policía, Relaciones, Respeto, Responsabilidad, Rol, Violencia. comodidad, Competencia, Comunicación, Control, Costumbres, Ejemplo, Espontaneidad, Expertos, Expresión, Gestos, Hogar, Manos, Miedo, Movimientos, Nervios, Sentir, Comunicación, expresión, habla, lenguaje, comunidad, participación, iniciativa, motivación, costumbres, noticias, sucesos, sensibilización, temor, timidez, miedo, nervios, compromiso, colaboración, cooperación, solidaridad, ayuda, libertad.</i>
--	--	----------	--	--

<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In</b>
---------------------	-----------------	---------------------	-----------------	---

				<b>Vivo</b>
Subjetividad e intersubjetividad	< =  [ ]	Cultura	< =  [ ]	<i>Práctica, Exploración, Habilidad, Arte, Exploración, Conocimiento, Oportunidad, Motivación, Tradición, Comunidad, Integración, Motivación, Representación, Vereda, Entorno, Social, Empoderamiento, Proyectos, Autonomía, Democracia, Participación, Comunicación, Rol, Región, Lenguaje, Acción, Comunidad. Tradición, Música, Costumbres, Comunidad, Características, Pueblo, Tradición, Ferias, Guane, Región, Naturaleza, Comida.</i>
<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Subjetividad e intersubjetividad	< =	Emociones	< =	<i>Interpretación, Adaptación,</i>

	[ ]		[ ]	<i>Capacidad,          Dialogo,          Comprensión,          Mundo,          Formación,          Familia,          Costumbres,          Encajar,          Construir, Chip,          Aprender, Si          Mismo, Valorar,          Querer, Vida,          Autoestima,          Autocuidado,          Abordar,          Problemas,          Habilidad,          Capacidad,          Formación,          Competencia          Critica.          Dificultad,          Poder, Saber,          Mama,          Concentración,          Positivismo,          Compañía,          Aislamiento,          Meditación.</i>
<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código          Primario:          Pre Codificación          y Códigos In          Vivo</b>
Subjetividad e intersubjetividad	< =  [ ]	Valores	< =  [ ]	<i>Casa, Cambio,          Mejora,          Estructura,          Formar,          Construir, Social,          Solidaridad,          Cooperación,          Empatía,          Tolerancia,          Teórico,</i>

				<i>Practico, Ejemplo, Contexto, Familia, Comunidad, Propósito, Respeto, Dar, Sociedad, Compartir, Propósito, Mejores Personas, Dignidad, Sociedad, Propósito, Ser.</i>
<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Código Primario: Pre Codificación y Códigos In Vivo</b>
Subjetividad e intersubjetividad	< =  [ ]	Proyecto de Vida	< =  [ ]	<i>Formación Conocimiento Capacidad Proyectos Comunicación Formación Proyectos, Conocimiento, Futuro, Trabajo, Ayuda, Familia, Problemas.</i>

<b>Categoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>
Subjetividad e intersubjetividad	< = [ ]	Cultura	= =	Emociones
	< = [ ]	Emociones	= =	Valores
	< = [ ]	Valores	= =	Proyecto de vida
	< = [ ]	Proyecto de vida	= =	Cultura
		Valores	= =	Cultura
		Emociones	= =	Proyecto de vida

<b>Categoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>
Enseñanza del lenguaje	< = [ ]	C. lingüística	= =	C. Pragmática
	< = [ ]	C. Pragmática	= =	C. lingüística

<b>Categoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Subcategoría</b>
Competencia comunicativa en el contexto	< = [ ]	Habilidades comunicativas	= =	Comunicación entre los actores del proceso educativo
	< = [ ]	Comunicación entre los actores del proceso educativo	= =	Habilidades comunicativas

<b>Categoría principal</b>	<b>Relación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Relación</b>	<b>Categoría</b>
Desarrollo de las capacidades comunicativas en la educación rural.	< = [ ]	Subjetividad e intersubjetividad	= =	Enseñanza del lenguaje
	< = [ ]	Competencia comunicativa en el contexto	= =	Subjetividad e intersubjetividad
	< = [ ]	Enseñanza del lenguaje	= =	Competencia comunicativa en el contexto

## **ANEXO 4**

### **GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES**

Buenos días/tardes, mi nombre es JESUS EDUARDO MARTINEZ y soy docente de la institución educativa el Tagüi desde hace 6 años. Estoy realizando un estudio sobre las competencias comunicativas en la educación rural. La idea es poder conocer distintas opiniones, para poder concebir ideas de transformación de la educación rural hacia la pertinencia y contextualización del proceso educativo en base al desarrollo de las competencias comunicativas.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Esta entrevista está referida al desarrollo de las competencias comunicativas en la institución, en este sentido las preguntas están direccionadas a la existencia o no de mecanismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que den cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa para el proyecto, está dividida en una serie de su sub-competencias. En este sentido tenemos los siguientes conceptos principales a abordar: la enseñanza del lenguaje, la interacción, la participación y las habilidades comunicativas. Estos elementos se resumieron en cuatro preguntas clave.

1. ¿Como se construye y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de lenguaje?

2. ¿Cómo percibe la actuación discursiva y la participación de los estudiantes en los escenarios curriculares y extracurriculares?
  
3. ¿Qué papel juegan la expresión, las emociones y los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
  
4. ¿Qué importancia tiene la realidad socio-cultural y los contextos territoriales en el diseño de los contenidos y las dinámicas educativas?

## **ANEXO 5**

### **GUIA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

Buenos días/tardes, mi nombre es JESUS EDUARDO MARTINEZ y soy docente de la institución educativa el Tagüi desde hace 6 años. Estoy realizando un estudio sobre las competencias comunicativas en la educación rural. La idea es poder conocer distintas opiniones para poder concebir ideas de transformación de la educación rural, hacia la pertinencia y contextualización del proceso educativo en base al desarrollo de las competencias comunicativas.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Esta charla que vamos a tener, es sobre la escuela y sobre algunas cosas que te enseñaron en primaria, sobre todo lo que tiene que ver con la materia de lenguaje y sobre cómo eran las relaciones y la comunicación con tus compañeros y con el profesor. Por eso se plantean cuatro preguntas clave que serán las que direccionen la conversación.

1. ¿Qué recuerdas sobre las clases de lenguaje y sobre cómo aprendiste la materia?
2. ¿Cómo era tu participación en las actividades de clases y extra clases?
3. ¿Cómo aprendiste sobre los valores y las emociones?
4. ¿Qué situaciones del contexto donde vives, se tenían en cuenta en las clases?

**ANEXO 6**

**IMAGEN CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA  
INSTITUCIÓN**

Sabana de Torres, 12 de Abril de 2021

Especialista  
**JESÚS EDUARDO MARTÍNEZ**  
Docente  
Institución Educativa El Tagüí

**ASUNTO:** Autorización ejecución proyecto de investigación.

Afectuoso saludo.

Dando respuesta a su solicitud, le informo que en mi calidad de Rector de la Institución Educativa el Tagüí, cuenta con la autorización para la ejecución del proyecto de investigación, "Fundamentos teóricos sobre las competencias comunicativas como factor multidimensional en la educación rural Colombiana", para optar al título de Doctor en Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

Se garantizarán los tiempos y espacios para la realización de entrevistas a estudiantes, padres, madres o cuidadores y a docentes. Para nuestra comunidad educativa su investigación representa un valioso aporte a los procesos académicos.

Cordialmente,

  
**NESTOR RAÚL PÉREZ MARTÍNEZ**  
Rector

Vereda San Rafael de Payoa - Sabana de Torres

**ANEXO 7**  
**IMAGEN    CONSENTIMIENTO    INFORMADO    DOCENTES    Y**  
**ESTUDIANTES**



Institución Educativa El Tagüi

Resolución N° 18527 de diciembre de 2010

DANE: 268655000707

Consentimiento Informado Estudiantes.

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ como aparece en la firma, [  ] madre, [  ] padre, [  ] cuidador(a), obrando como representante legal del (la) estudiante (menor de edad), - \_\_\_\_\_ identificado (a) con documento No. \_\_\_\_\_; he sido informado (a) acerca de la investigación, "FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS COMO FACTOR MULTIDIMENSIONAL Y DIALOGICO EN LA EDUCACION RURAL COLOMBIANA", desarrollado por el docente, JESUS EDUARDO MARTINEZ, estudiante del Doctorado en educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela; proyecto de investigación autorizado por el Rector, para su aplicación en el colegio.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) o estudiante bajo mi cuidado en dicha investigación, resueltas las inquietudes y comprendido el objetivo e importancia de su realización, reconozco que:

- La participación de mi hijo(a) o estudiante bajo mi cuidado en este proyecto, al igual que los resultados obtenidos en la investigación, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo (a) o estudiante bajo mi cuidado en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) o estudiante bajo mi cuidado en caso de no autorizar su participación.
- La identidad de mi hijo(a) o estudiante bajo mi cuidado no será publicada, los audios registrados en las entrevistas durante el proceso de ejecución del proyecto, se utilizarán únicamente para los propósitos investigativos y como evidencia de la práctica educativa de la coordinadora.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria:

[  ] Doy El Consentimiento [  ] No Doy El Consentimiento

Para la participación de mi hijo(a) o estudiante bajo mi cuidado, en el proyecto mencionado y con las condiciones anteriormente expuestas.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_ Nombre del padre, madre o cuidador: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Cédula No: \_\_\_\_\_



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL TAGÜI**

**Resolución N°18527 de diciembre de 2010**

**DANE: 268655000707**

**Consentimiento Informado Docentes.**

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ como aparece en la firma, docente de la Institución Educativa el Tagüi, he sido informado (a) acerca de la investigación, "FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS COMO FACTOR MULTIDIMENSIONAL Y DIALOGICO EN LA EDUCACION RURAL COLOMBIANA", desarrollado por el docente, JESÚS EDUARDO MARTINEZ, estudiante del Doctorado en educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela; proyecto de investigación autorizado por el Rector, para su aplicación en el colegio. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación como docente en dicha investigación, resueltas las inquietudes y comprendido el objetivo e importancia de su realización, reconozco que:

- Mi participación como docente en este proyecto al igual que los resultados obtenidos en la investigación, no tendrán repercusiones o consecuencias en mi desempeño profesional o laboral.
- Mi participación como docente en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna.
- No habrá ninguna sanción en mi persona y en mi calidad de docente, en caso de no autorizar mi participación en la investigación.
- Mi identidad como docente no será publicada, los audios registrados en las entrevistas durante el proceso de ejecución del proyecto, se utilizarán únicamente para los propósitos investigativos y como evidencia de la práctica educativa de la coordinadora.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria:

DOY EL CONSENTIMIENTO     NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para mi participación en el proyecto mencionado y con las condiciones anteriormente expuestas.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cédula No: \_\_\_\_\_

ANEXO 8

FOTO PERIÓDICO ESCOLAR

**EDICIÓN ESPECIAL 15 AÑOS**  
PERIÓDICO ESCOLAR  
**SOMOS Tagüi**

I. E. EL TAGÜI | SABANA DE TORRES, SANTANDER. EDICIÓN N° 4, | OCTUBRE DE 2018

**SEMANA TAGÜICENSE - 2018  
UNA BELLA CELEBRACIÓN**

En el mes de agosto se llevo a cabo la semana Tagüicense. En esta oportunidad se celebraron los 15 años de la Institución con una serie de atractivos, entretenidos, educativos y culturales eventos. FELICITACIONES a Tagüi por estos 15 años de trabajo por la educación rural.



**La Educación Actual Ve la educación del Tagüi Pág. 4**



**La escuela, lugar de Experiencias. Pág. 4**



**Espectal en variedad: la Vizcacha Pág. 7-8**



**Curiosidades Sabanas, plantas y animales. Pág. 4**



**Semana por la Paz Pág. 4**



**Lo mejor del 2018 Pág. 4**



*Feliz navidad 2018 e infinitas bendiciones para el nuevo año 2019, les desea el equipo de edición y redacción del periódico.*

**ANEXO 9**

**FOTO EMISORA ESTUDIANTIL**



**ANEXO 10**

**FOTO ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES**



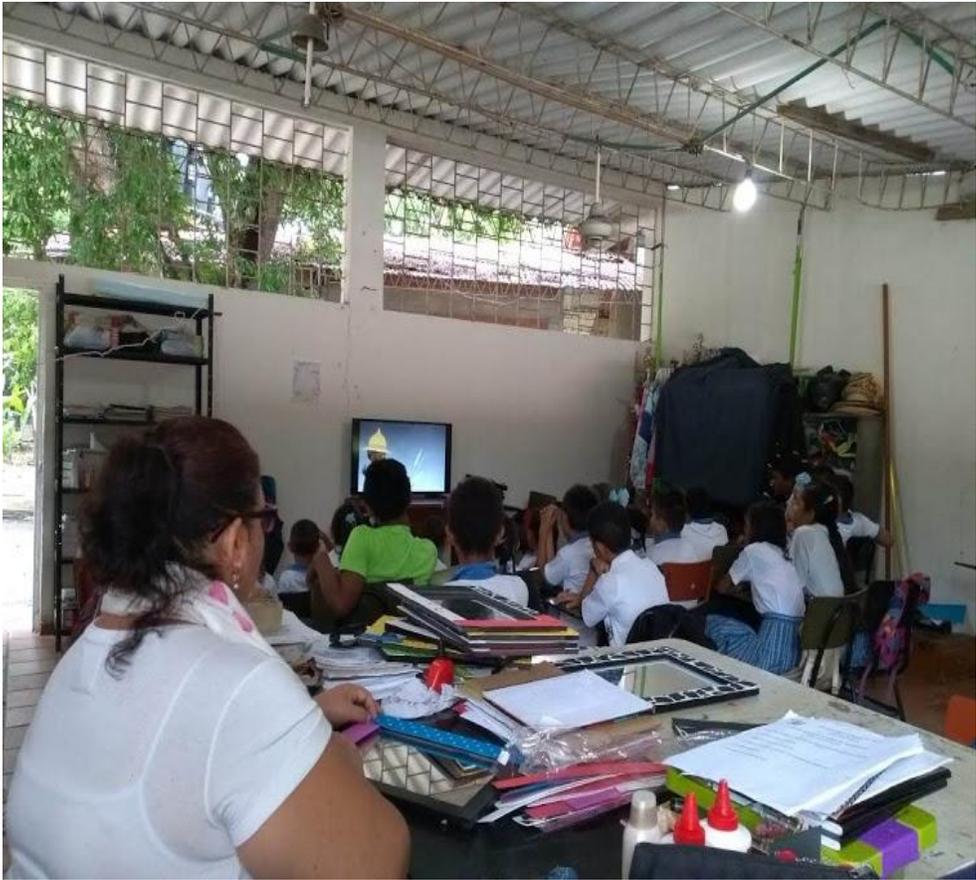
**ANEXO 11**

**FOTO REUNIONES DE DOCENTES**



**ANEXO 12**

**FOTO ACTIVIDADES CURRICULARES**



# ANEXO 13

## IMAGEN GUÍA DE APRENDIZAJE, EDUCACIÓN VIRTUAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL TAGÜÍ- GUÍA No 2

DOCENTE: \_\_\_\_\_ GRADO:1  
 ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_  
 CONTENIDO: AREAS INTEGRADAS

SEDE: \_\_\_\_\_  
 PERIODO CUARTO  
 Devolución de Actividades: nov. 13 de 2020

Entrega del Material: noviembre 3 de 2020

LENGUA CASTELLANA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Leer palabras y oraciones utilizando los sonidos de sílabas combinadas f, fr, gl, gr. Escribir palabras y oraciones utilizando los sonidos de las sílabas combinadas f, fr, gl, gr.

### F1 fl – Fr fr

1. Lee las combinaciones y relaciona con líneas de colores las sílabas iguales.



fruta

fru fla fro fli flu fra fru fle flo fri

fle flu fre fru fli fro fra fru fla flo



flauta

2. Une con una línea el nombre de la imagen según corresponda, luego debajo de cada imagen escribe su nombre.




transporte fluvial	frutero	flores	afro	refresco	Francisco	flamenco	conflicto	frijol	refresco
--------------------	---------	--------	------	----------	-----------	----------	-----------	--------	----------