



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ambientes lectores en primera infancia: Una experiencia de creación colectiva basada en la tradición oral rural para la promoción de prácticas de lectura.

Bohórquez-Navarrete, Flor Estella/Universidad Santo Tomás / Maestría en Infancias, Tunja, Colombia, florbohorquez@usantotomas.edu.co¹

Leyva-Muñoz, Claudia Lorena/ Universidad Santo Tomás / Maestría en Infancias, Tunja, Colombia, claudialeiva@usantotomas.edu.co²

Torres-Ortiz, Tania Katherine/ Universidad Santo Tomás / Maestría en Infancias, Tunja, Colombia, taniatorres@usantotomas.edu.co³

Resumen

Esta sistematización documenta y analiza tres experiencias de creación de ambientes lectores en contextos rurales de Boyacá, Colombia, desarrolladas entre 2023-2024, que integran la tradición oral como elemento dinamizador de las prácticas lectoras en la primera infancia. El horizonte de sentido se orientó hacia la transformación de espacios cotidianos en entornos significativos de lectura, aprovechando los saberes familiares y recursos locales. Las apuestas pedagógicas incluyeron la construcción colectiva de materiales de lectura, la documentación de narrativas locales y la creación de espacios físicos dedicados a la lectura, mientras que las estrategias didácticas privilegiaron la narración oral, la lectura compartida y la elaboración de textos propios. Mediante un análisis cualitativo que incluyó grupos focales y bitácoras de seguimiento, procesados a través de Atlas Ti, se identificaron transformaciones significativas en las prácticas familiares de lectura y el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales. El saber pedagógico producido evidencia que la tradición oral, cuando se articula con estrategias de

¹ *Flor Estella Bohórquez Navarrete, Universidad Santo Tomás, Colombia, Lic. En educación Infantil, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002062280, florbohorqueznavarrete@gmail.com.

² *Claudia Lorena Leiva Muñoz, Universidad Santo Tomás, Colombia, Especialista en educación e intervención para la primera infancia, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002164228, claudialorenaleivamunoz@yahoo.com

³ *Tania Katherine Torres Ortiz, Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciada en educación inicial, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002160101, taniatorres@usantotomas.edu.co



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

promoción lectora culturalmente pertinentes, puede catalizar el desarrollo de hábitos lectores sostenibles en contextos rurales.

Palabras clave: Alfabetización familiar, educación rural, tradición oral, educación de la primera infancia, fomento de la lectura

Abstract

This systematization documents and analyzes three experiences of creating reading environments in rural contexts of Boyacá, Colombia, developed between 2023-2024, which integrate oral tradition as a dynamic element of reading practices in early childhood. The sense horizon was oriented towards transforming everyday spaces into meaningful reading environments, leveraging family knowledge and local resources. The pedagogical approaches included the collective construction of reading materials, documentation of local narratives, and creation of physical spaces dedicated to reading, while didactic strategies privileged oral storytelling, shared reading, and creation of original texts. Through qualitative analysis including focus groups and monitoring logs, processed through Atlas Ti, significant transformations were identified in family reading practices and strengthening of intergenerational bonds. The pedagogical knowledge produced shows that oral tradition, when articulated with culturally relevant reading promotion strategies, can catalyze the development of sustainable reading habits in rural contexts.

Keywords: Family literacy, rural education, oral tradition, early childhood education, reading promotion

INTRODUCCIÓN

Involucrar a los niños en ambientes enriquecidos de alfabetización en el hogar es crítico para la adquisición de diversas habilidades cognitivas y lingüísticas (Miller et al., 2013). Sin embargo, los niños de zonas rurales de bajos ingresos a menudo experimentan ambientes limitados de alfabetización en el hogar en comparación con sus pares, lo que los hace más propensos a enfrentar dificultades académicas en el futuro. Estos efectos negativos se ven agravados por la infraestructura subdesarrollada y los recursos institucionales limitados que caracterizan a las comunidades rurales. Además, el aislamiento geográfico de las zonas rurales a menudo resulta en un acceso restringido a influencias externas que podrían promover el desarrollo cognitivo de los niños (Myrtil et al., 2019). Por lo tanto, el contexto único de las zonas rurales subraya la necesidad de examinar continuamente estas comunidades para comprender cómo se pueden transformar espacios cotidianos y tradiciones orales en ambientes que permitan promover prácticas lectoras.

El hogar juega un papel primordial en la formación de buenos hábitos lectores durante la primera infancia, pues es donde los niños desarrollan sus primeras actitudes positivas hacia los libros, especialmente cuando los padres dedican tiempo a leer con ellos por placer (Merino, 2011). Sin embargo, en Colombia son pocas las familias que disponen de una variedad de textos infantiles para sus hijos: según datos oficiales, apenas 1 de cada 10 hogares tiene una biblioteca personal (DANE, 2020), lo que evidencia falencias para brindar a los pequeños acceso a contenidos interesantes y cercanos a su imaginario que estimulen su gusto por la lectura. Esta situación limita la consolidación de ambientes lectores enriquecedores durante la niñez temprana.

Esta realidad, observada de primera mano por tres educadoras durante su trabajo en comunidades rurales de Boyacá, motivó la búsqueda de alternativas que aprovecharan la riqueza de la tradición oral y los recursos locales para fomentar prácticas lectoras. Lo que comenzó como una investigación de pregrado en 2021, explorando las prácticas de lectura en contextos rurales, evolucionó hacia un proyecto más amplio que reconoció el potencial transformador de la tradición oral y los saberes familiares en la creación de ambientes lectores significativos. Esta inquietud inicial se transformó en un compromiso por desarrollar y documentar estrategias que permitieran a las familias rurales crear sus propios espacios y materiales de lectura, aprovechando sus narrativas locales y recursos disponibles.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La sistematización de experiencias, como la define Oscar Jara (2018), constituye un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, que permite interpretar, comprender y transformar las experiencias vividas. Desde esta perspectiva, el presente trabajo documenta y analiza tres experiencias significativas de creación de ambientes lectores en contextos rurales de Boyacá, desarrolladas entre 2023 y 2024, que buscan promover prácticas de lectura en la primera infancia a partir de la tradición oral.

Las experiencias sistematizadas se desarrollaron en tres veredas distintas: San José del Gacal, Boquerón y Los Arrayanes, cada una con sus particularidades culturales y territoriales. En San José del Gacal, la experiencia "Estantes y Saberes" se centró en la creación física de espacios de lectura y el fortalecimiento de vínculos familiares. En Boquerón, "Papel y Memoria" privilegió el uso creativo de materiales reciclados y la revitalización de la tradición oral. Por su parte, en Los Arrayanes, "Aguas y Relatos" integró temas ambientales en la creación de historias, combinando el aprendizaje en el aula con la participación activa de las familias.

La sistematización sigue los momentos metodológicos propuestos por Jara: parte del punto de partida de la experiencia, avanza hacia su reconstrucción y deconstrucción crítica, y culmina con la identificación de aprendizajes y recomendaciones. Este proceso permitió no solo documentar las experiencias, sino también comprender las transformaciones en las prácticas lectoras familiares y las dinámicas comunitarias en contextos rurales.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de cómo la tradición oral puede servir como puente para el desarrollo de prácticas lectoras en contextos rurales, donde el acceso a recursos convencionales de lectura es limitado. Además, ofrece insights valiosos sobre la creación de ambientes lectores culturalmente pertinentes y sostenibles en entornos rurales, un área poco explorada en la literatura académica colombiana.

El documento se estructura en tres momentos principales: el primero describe el contexto y las características de las experiencias; el segundo presenta la reconstrucción metodológica y el análisis crítico de las prácticas desarrolladas; y el tercero expone los puntos de llegada, incluyendo aprendizajes, aportes y recomendaciones para futuras implementaciones. Esta organización permite una comprensión sistemática de cómo las comunidades rurales pueden crear y sostener ambientes lectores significativos, aprovechando sus recursos culturales y materiales disponibles.

MOMENTO 1: El punto de partida. La experiencia

Las experiencias de creación de ambientes lectores tuvieron su génesis en una investigación de pregrado realizada en el año 2021, que exploró las prácticas de lectura en contextos rurales de Boyacá. Este trabajo inicial condujo a una publicación que documentaba las interacciones entre niños y textos en entornos rurales, donde se logró demostrar que es posible construir ambientes lectores significativos en hogares rurales mediante la participación activa de las familias, aprovechando sus tradiciones orales y recursos disponibles. A través de la creación colaborativa de espacios físicos de lectura y la elaboración de materiales literarios basados en las narrativas locales, se transformaron las prácticas lectoras de cinco familias en Ventaquemada, Boyacá (Bohórquez, 2023).

Sin embargo, quedaron interrogantes sin resolver sobre la sostenibilidad de estas prácticas a largo plazo una vez finalizada la intervención pedagógica, así como las estrategias más efectivas para escalar este tipo de iniciativas a un mayor número de familias rurales sin perder la riqueza del acompañamiento personalizado. También surgieron cuestionamientos sobre cómo sistematizar y preservar de manera más estructurada el patrimonio de tradición oral familiar para su aprovechamiento en la promoción lectora.

La inquietud por profundizar en estas dinámicas llevó a las investigadoras, tres educadoras con experiencia en primera infancia, a retomar y expandir el proyecto en el marco de sus estudios de maestría durante 2023-2024. Lo que comenzó como una exploración académica se transformó en un compromiso por entender y enriquecer las prácticas lectoras en comunidades rurales, donde el acceso a materiales de lectura convencionales era limitado pero la riqueza de la tradición oral permanecía vibrante.

Los actores principales de estas experiencias fueron diversos y complementarios. En el núcleo del proyecto estuvieron las tres investigadoras: Flor Bohórquez Navarrete, licenciada en Educación Infantil; Tania Torres Ortiz, docente de ciencias naturales y matemáticas; y Claudia Leiva Muñoz, agente educativa del ICBF. Las familias participantes incluyeron madres como María Ramírez, Rosa Pamplona, Ana Tulia Pamplona y Gloria Gómez, quienes junto con sus hijos se convirtieron en creadores activos de espacios y materiales de lectura. Los niños, con edades entre 2 y 7 años, aportaron su creatividad e imaginación al proceso. Los abuelos y otros miembros



de la familia extensa jugaron un papel crucial como portadores de la tradición oral, compartiendo coplas, leyendas y anécdotas que enriquecieron el acervo cultural del proyecto.

El territorio donde se desarrollaron las experiencias abarcó tres contextos rurales distintos pero interconectados en el departamento de Boyacá. La vereda San José del Galcal, caracterizada por sus extensos cultivos de papa y actividad ganadera, presentaba una geografía montañosa que dificultaba el acceso a recursos educativos convencionales. Las familias de esta zona vivían dispersas en pequeñas fincas, donde el trabajo agrícola marcaba los ritmos cotidianos. En la vereda Boquerón, el paisaje estaba dominado por parcelas agrícolas y zonas de minería, con familias dedicadas principalmente a estas actividades. Sus hogares, aunque modestos, se convirtieron en espacios de experimentación literaria. La vereda Funza en Tinjacá, sede del Colegio Campesino Los Arrayanes, se distinguía por su enfoque en la orfebrería y la producción artesanal. El entorno natural de estas tres zonas, rico en elementos como hojas, flores y semillas, proporcionó materiales que fueron incorporados creativamente en la construcción de recursos literarios.

La particularidad de estos territorios radicaba no solo en su geografía sino en su riqueza cultural. Las familias mantenían vivas tradiciones centenarias, desde técnicas agrícolas hasta formas de narración oral. Los hogares, aunque distantes entre sí, compartían una cultura rural que valoraba el trabajo manual, el conocimiento ancestral y los vínculos comunitarios. Esta base cultural se convirtió en un elemento fundamental para el desarrollo de los ambientes lectores, permitiendo que las experiencias de lectura se entretesieran naturalmente con las prácticas cotidianas de las familias.

Un aspecto recurrente en las tres experiencias fue la transformación de espacios cotidianos en ambientes propicios para la lectura. Las familias crearon rincones de lectura utilizando materiales disponibles como tablas de madera para estanterías, que los niños decoraron y se apropiaron. En San José del Galcal, por ejemplo, una familia construyó repisas cerca de las ventanas, convirtiendo un espacio subutilizado en una invitación permanente a la lectura. A continuación se describe lo acontecido en estas experiencias:

1.1. Estantes y Saberes: Ambientes Lectores en San José del Galcal

La experiencia se destacó por la creación física de espacios de lectura utilizando materiales locales, la implementación de una biblioteca rotativa y el fortalecimiento de vínculos familiares a través de la lectura compartida. Las familias, dedicadas principalmente a la agricultura y ganadería,

convirtieron rincones de sus hogares en espacios vivos de literatura, donde los niños y adultos redescubrieron el placer de la lectura.

Las familias, inicialmente, mostraron cierta aprensión ante la propuesta. Como recordó María Ramírez durante el grupo focal: "Los libros que estaban guardados, todos se sacaron, mi hijo empezó a sacarlos y ubicarlos en los estantes, hasta mis hermanos también le colaboraron en ese sentido." Este momento marcó el inicio de una transformación en la manera como las familias se relacionaban con los materiales de lectura.

La construcción física de los espacios se convirtió en un momento especialmente significativo. En algunos hogares, como en el caso de Carmen, enfrentaron desafíos particulares: "No teníamos luz, no teníamos cómo taladrar, cómo hacer, pero buscamos la estrategia con el esposo pues para lograr que el ambiente se quedara en casita." Las familias utilizaron tablas de madera para crear repisas y estanterías, y los niños participaron activamente pintando y decorando estos espacios, generando un sentido de apropiación desde el inicio.

Un elemento destacado fue la creación colaborativa de materiales de lectura propios. De manera conjunta, se elaboraron dos cuentos utilizando recursos naturales como hojas secas e incorporando ilustraciones hechas por los niños. Ana Tulia Pamplona resaltó la importancia de este proceso: "Les llama más la atención y los atrae más, y en familia pues también los hermanitos nos ayudaban a poner el orden de los libros, de que ya no lo dejen encima de la silla sino póngalo allá."

La incorporación de la tradición oral emergió como un elemento central de la experiencia. Las familias comenzaron a compartir historias intergeneracionales, como señaló una participante: "Las anécdotas, las historias de nuestros antepasados, o pues como en el caso de mi hijo que le gusta mucho como lo de las leyendas, los mitos, entonces como que ahí uno trata de enfocarse como en ese sentido." Los abuelos compartían coplas y relatos de su juventud, mientras los padres narraban historias de su propia niñez.

La implementación de una biblioteca rotativa fue otro momento destacado. La investigadora prestaba una colección de libros infantiles a cada familia por una semana, supliendo temporalmente la falta de materiales de lectura adecuados en los hogares. Esta estrategia no solo proporcionó acceso a nuevos materiales, sino que también fomentó el intercambio y la responsabilidad compartida entre las familias.

Los momentos de lectura compartida se convirtieron en espacios de conexión familiar. Gloria Gómez recordó: "El solo hecho de usted sentarse con su hijo a leer un libro, juntos ahí en



voz alta leer ese libro, usted le está compartiendo a su hijo ese espacio de relación." Estas interacciones fortalecieron los vínculos familiares y crearon nuevas dinámicas de comunicación en el hogar.

Un año después, durante el grupo focal, las familias recordaron con especial afecto la creación del libro familiar y la adecuación de los espacios dedicados a la lectura. Como expresó una madre: "Transformó en mucho porque el niño se activaba mucho y iba a buscar los libros, y decía este libro yo quiero leer." Los participantes destacaron cómo estas actividades no solo fomentaron el hábito de la lectura, sino que también fortalecieron los lazos familiares y permitieron la recuperación de elementos de la tradición oral local.

La experiencia también generó cambios duraderos en las prácticas cotidianas. Las familias desarrollaron rutinas de lectura, establecieron horarios para compartir historias y crearon sistemas para organizar y cuidar los materiales. Como señaló una participante: "Les ayuda tanto a los grandes como a ellos a coger un orden y todo." Estos cambios en las dinámicas familiares persistieron más allá de la duración formal del proyecto, evidenciando el impacto sostenido de la intervención.

1.2. Papel y Memoria: Construcción de Historias en Boquerón

Esta experiencia se caracterizó por el uso creativo de materiales reciclados y la revitalización de la tradición oral. A través de la elaboración de materiales de lectura con recursos disponibles en el entorno y la incorporación de historias familiares, las familias superaron sus temores iniciales sobre la creación de materiales didácticos y descubrieron su potencial como promotores de lectura.

Esta experiencia comenzó con un acercamiento sencillo pero significativo hacia las familias, centrado en explorar sus conocimientos sobre el proceso de lectoescritura de los niños. Claudia Lorena Leiva Muñoz, como agente educativa, documentó en su bitácora cómo inicialmente se generó un ambiente de preocupación entre las familias, pues percibían el proyecto como una carga adicional a sus ya ocupadas rutinas diarias: "Se generó preocupación por parte de algunas cuidadoras quienes consideraban que el desarrollo del proceso era un trabajo más para ellas, dedicar más tiempo a las actividades hechas con las niñas y los niños."

Un momento particularmente desafiante fue cuando las familias expresaron su temor inicial sobre la estética de los materiales a crear. Como registró Leiva en sus notas: "Otro de los factores



que género en las familias tensión fue el temor a no tener una adecuada estética para construir los productos considerando que al ser un proyecto diseñado y orientado por una entidad de educación superior exigía ser muy delicado casi que perfecto." Sin embargo, esta percepción comenzó a transformarse cuando se explicó el contexto del trabajo y la importancia de la autenticidad en las creaciones.

La participación activa de los niños en la elección de imágenes y la creación de historias marcó un punto de inflexión en el proyecto. Los pequeños comenzaron a rasgar papel periódico, decorar imágenes de animales propios de la región y usar papeles de colores para relatar historias. Como señaló una madre durante los encuentros: "Los diferentes elementos utilizados presentan texturas y colores variados lo cual llamó la atención, los adultos generaron algún tipo de interés en el proceso de construcción motivando a las niñas y los niños a que desarrollaran el proceso con estética."

La incorporación de los adultos mayores en el proceso de narración oral emergió como un elemento fundamental. Las bitácoras registraron cómo los abuelos compartían "acerca de las diferentes formas de juego en su época, sus procesos de crianza, principales juegos cuando niños y algunos cuentos e historias que conocían porque sus padres y/o abuelos se los contaban." Este intercambio intergeneracional enriqueció significativamente el proceso, aportando una dimensión cultural profunda a las actividades de lectura.

Las actividades cotidianas se transformaron en oportunidades para compartir experiencias y fortalecer vínculos. Como documentó Leiva: "Se aprovechó las diferentes actividades cotidianas para compartir diferentes experiencias en la crianza lo que ayudó a enriquecer el proceso además de aportar significativamente en el enriquecimiento de la parte cultural y la oralidad como primera herramienta en el proceso de lectura."

Los espacios físicos del hogar también experimentaron una transformación notable. Las familias comenzaron a reorganizar sus ambientes para incluir áreas dedicadas a la lectura, utilizando materiales disponibles en su entorno. Las fotografías documentales muestran cómo los niños participaban en la decoración y organización de estos espacios, creando un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia los materiales de lectura.

Un aspecto destacado fue el cambio en la percepción de las familias sobre el proceso de lectoescritura. Inicialmente, como registró la agente educativa, "en el área rural el proceso de lectoescritura no se considera de mayor importancia dentro del entorno hogar y se considera más de un



proceso neto de las instituciones educativas." Sin embargo, a medida que avanzaba el proyecto, las familias comenzaron a reconocer su papel crucial en el desarrollo de estas habilidades.

Los desafíos persistentes incluyeron la falta de tiempo e interés por parte de algunos padres, el exceso de uso de celulares en el contexto familiar y el limitado conocimiento sobre cómo aprovechar los elementos del medio. No obstante, estos obstáculos se convirtieron en oportunidades para desarrollar estrategias creativas y adaptar las actividades a las realidades de cada familia.

La experiencia culminó con una reflexión profunda sobre el papel de la familia en el desarrollo de habilidades lectoras. Como concluyó Leiva en su bitácora: "Es importante reconocer que la familia tiene un papel protagónico en la estimulación y desarrollo de las diferentes habilidades de las niñas y los niños favoreciendo cada uno de los procesos." Esta conclusión resaltó la importancia de ver la lectura no solo como una habilidad académica, sino como una práctica cultural arraigada en la vida familiar y comunitaria.

1.3. Aguas y Relatos: Lectura Ambiental en Los Arrayanes

Esta experiencia integró temas ambientales y acuáticos en la creación de historias, combinando el aprendizaje en el aula con la participación activa de las familias. A través de actividades creativas, grabaciones de historias y exploración del entorno natural, los estudiantes desarrollaron habilidades narrativas mientras fortalecían su conexión con el medio ambiente, centrándose en la exploración de ambientes acuáticos. Como documentó la docente Tania Torres en su bitácora, la actividad se extendió durante tres semanas, iniciando con ocho horas de clase distribuidas entre los lunes y jueves de dos semanas consecutivas, donde participaron seis niños de primero y segundo grado, con edades entre 6 y 7 años.

Los primeros momentos de la experiencia se caracterizaron por el uso innovador de recursos pedagógicos. La docente implementó estrategias lúdicas como el juego "pasa pasa la pelota" para evaluar conocimientos previos, y la proyección de videos sobre animales acuáticos. Un elemento que capturó particularmente la atención de los estudiantes fue el uso de un delantal decorado con animales acuáticos, que servía como punto de partida para identificar hábitats e iniciar ejercicios de narración colaborativa.

La dinámica de las clases se enriqueció con la creación de un ambiente inmersivo. Torres registró: "El ambiente fue dinamizador y creativo ya que se colocaron animales acuáticos alrededor



del salón y se proyectaba sonidos del océano, donde esto llamó la atención de los estudiantes." Este enfoque multisensorial generó un espacio de aprendizaje que estimulaba la curiosidad y la participación activa de los niños.

Un momento significativo fue cuando las actividades trascendieron el aula y se extendieron hacia los hogares. Los estudiantes, con el apoyo de sus padres, fueron asignados a crear sus propias historias y grabarlas. Como señaló Torres: "Los estudiantes llegaron felices con sus libros cartillas en donde, se encontraban emocionados por mostrarles a sus compañeros y docente, para que los escuchara narrando su gran historia." La calidad de los videos y las historias reflejó un significativo compromiso familiar con el proceso.

La participación de las familias se manifestó de manera especialmente creativa. Los padres, incluyendo a Lorena Alfonso Reyes, Nubia Castellanos, Estefanía Páez, Luisa Gutiérrez, Paola Roncancio y Luisa Soler, no solo ayudaron en la creación de las historias sino que también acompañaron a sus hijos a diversos lugares para realizar las grabaciones. Como registró la docente: "Se denota el compromiso de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje en sus hijos."

La experiencia también incorporó actividades al aire libre. Los estudiantes fueron llevados a la zona verde de la institución donde, utilizando elementos del contexto, diseñaron animales acuáticos que más les llamaban la atención. Esta actividad permitió una conexión directa entre el aprendizaje y el entorno natural, fortaleciendo la comprensión de los temas tratados.

Las reflexiones pedagógicas surgidas de esta experiencia fueron profundas. La docente observó cómo el refuerzo de los conceptos aprendidos en la escuela ocurría de manera más efectiva dentro del entorno familiar. Las grabaciones de los niños narrando sus historias revelaron no solo su comprensión del tema sino también su capacidad para relacionar lo aprendido con su entorno inmediato.

Un aspecto destacado fue la transformación en la forma de abordar la lectura y la narración. Los estudiantes no solo aprendieron sobre ambientes acuáticos, sino que desarrollaron habilidades narrativas y creativas. Como señaló Torres: "Por medio de los libros o eso pues los podemos, podemos tener distraídos un poquito, mientras que desarrollan su imaginación por medio de los cuentos o por medio de las ilustraciones que están viendo."

La experiencia culminó con una reflexión sobre la importancia de crear experiencias de aprendizaje que se extiendan más allá del aula. La docente enfatizó cómo el proyecto reveló el



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

potencial de las tareas creativas para cultivar hábitos de lectura y fortalecer las habilidades de alfabetización a través de la narración imaginativa. El único desafío significativo documentado fue el uso de las TIC, específicamente las dificultades que algunos padres experimentaron al enviar los videos de sus hijos debido a limitaciones técnicas.

Esta experiencia ejemplificó cómo la combinación de métodos de enseñanza innovadores y sólidas alianzas entre el hogar y la escuela pueden crear experiencias educativas enriquecedoras que trascienden las paredes del aula y se integran en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias.

MOMENTO 2: Reconstrucción de la experiencia

2.1. Reconstrucción de herramientas de sistematización

La información recolectada en el proceso investigativo fue cualitativa, por medio de un grupo focal y dos bitácoras de seguimiento. En el primero, las familias que participaron en la construcción de ambientes lectores en el hogar a partir de la tradición oral, respondieron preguntas sobre sus experiencias, aprendizajes y recomendaciones. En el segundo, se llevó un registro organizado de las actividades que se llevaron a cabo en otros dos contextos para la construcción de ambientes lectores con el acompañamiento familiar a partir de la tradición oral. La información transcrita se analizó desde una perspectiva narrativa debido a que se pueden comprender los acontecimientos, fenómenos y el significado de los mismos para los participantes y las investigadoras; lo cual es ideal para un proceso de sistematización de experiencias (Jara, 2018).

La información transcrita se procesó desde un enfoque de análisis de contenido (Galeano, 2015), mediante software Atlas Ti. Si bien este aplicativo permite una codificación semi-automática, esta no captura la esencia de las categorías y los objetivos de la investigación, razón por la que se llevó a cabo de forma manual dentro del software. Sin embargo, una vez hecha la codificación, el aplicativo facilita la consulta, conteo y diagramación de las categorías. Las fases de este análisis de contenido fueron las siguientes:

Recolección de datos: Obtención de información cualitativa mediante grupo focal y bitácoras, seguida de transcripción.

Preparación del análisis: Selección de Atlas Ti como herramienta y decisión de codificación manual.

Definición de categorías: Establecimiento de tres categorías principales basadas en los objetivos de la investigación.

Codificación: Asignación manual de códigos a segmentos de texto relevantes dentro de Atlas Ti.

Análisis de datos codificados: Uso de Atlas Ti para consultar, contar y diagramar categorías y códigos, identificando patrones y relaciones.

Interpretación: Análisis narrativo para comprender significados y contextualizar hallazgos.

Síntesis y presentación: Organización de hallazgos según las categorías y elaboración de una matriz de resultados.



Validación: Revisión final para asegurar coherencia entre datos, codificación e interpretaciones.

Como se puede evidenciar en la matriz del anexo, se establecieron tres categorías, cada una atendiendo a cada objetivo específico y un aspecto clave del proceso de sistematización, estas son:

Tejiendo espacios lectores: identifica la reconstrucción de las experiencias de creación colectiva de ambientes lectores en el hogar y promoción de prácticas de lectura a partir de la tradición oral, sus hitos, actores involucrados, estrategias implementadas y factores que influyeron en su desarrollo.

Cosecha de saberes: abarca los aprendizajes, dificultades y lecciones obtenidas por parte de las familias participantes y los facilitadores del proceso respecto a la integración de los ambientes lectores en el hogar y la tradición oral en la promoción de la lectura de los niños y niñas.

Caminos para nuevos lectores: recoge las recomendaciones para la implementación de la experiencia de creación de ambientes lectores y promoción de prácticas lectoras basados en la tradición oral, considerando las particularidades socioculturales de los contextos rurales.

A la luz de estas categorías, inicialmente se establecieron algunas subcategorías iniciales (ver matriz anexa), dentro de las cuales se fueron asignando conceptos emergentes. Como se puede observar en la tabla 1 en total se asignaron 142 citas, en 68 subcategorías, dentro de las 3 categorías establecidas.

Tabla 1

Matriz de códigos – documento

	1: Bitácora d... 45	2: Bitácora d... 25	3: Transcripci... 72	Totales
Camín... 11 18			18	18
Cosech... 25 63	17	8	38	63
Tejiend... 32 61	28	17	16	61
Totales	45	25	72	142

Nota. Códigos asignados en Atlas Ti a la información recolectada en los instrumentos. Autoría propia (2024).

2.1.1. Tejiendo espacios lectores

Dentro de la primera categoría: *Tejiendo espacios lectores*, el análisis revela varias subcategorías significativas, incluyendo *Ambiente y dinámica*, *Estrategias y materiales*, *Momentos*, *Roles*, y *Tradición Oral*. En cuanto a los conceptos emergentes, se observa una fuerte tendencia hacia la creación de ambientes dinámicos que despiertan el interés y la motivación, con un énfasis en la participación familiar y el fomento de la imaginación y creatividad. Las estrategias utilizadas muestran una inclinación hacia el uso de materiales reciclados, espacios abiertos, y la incorporación de tecnologías como el video. Los momentos clave del proyecto tienden a enfocarse en la contextualización, la creación de libros, y la participación en relatos de tradición oral. En cuanto a los roles, emerge una clara tendencia hacia el protagonismo infantil, con las familias y agentes educativos en papeles de apoyo y orientación. La tradición oral se destaca como un elemento crucial, abarcando historias del pasado, literatura local, música, y la preservación de costumbres y formas de crianza tradicionales. Estos conceptos emergentes apuntan hacia un enfoque holístico y culturalmente sensible en la promoción de la lectura y la alfabetización temprana.

Figura 1

Subcategorías y conceptos emergentes de la categoría Tejiendo espacios lectores

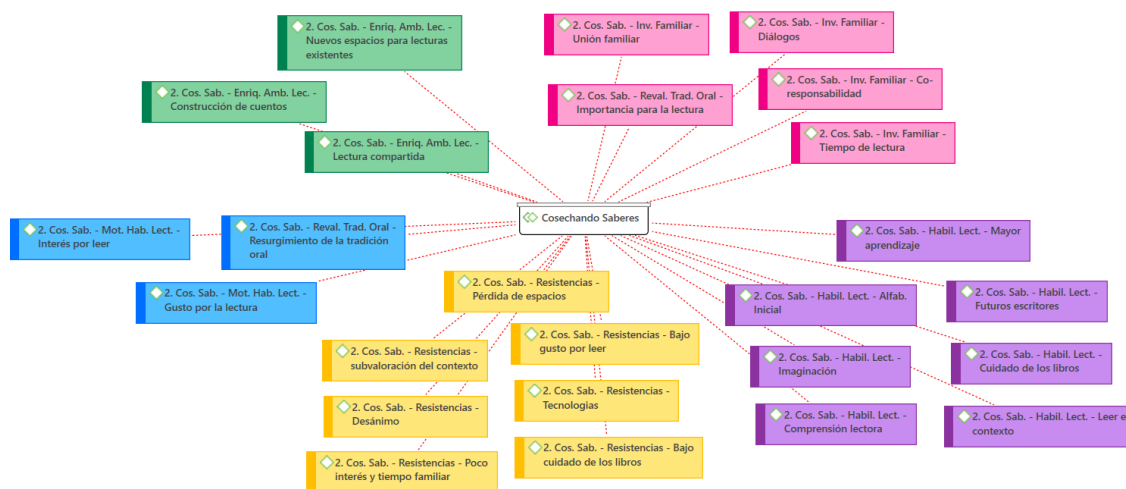


Nota. Red semántica de la categoría “Tejiendo espacios lectores” obtenida en Atlas Ti. Autoría propia (2024).

2.1.2. Cosechando saberes

La categoría "Cosechando Saberes" del proyecto de ambientes lectores revela cinco subcategorías principales: *Enriquecimiento de Ambientes Lectores*, *Habilidades Lectoras*, *Involucramiento Familiar*, *Motivación de Hábitos Lectores* y *Revalorización de la Tradición Oral*. Además, se identificó una subcategoría de "Resistencias" que engloba los desafíos encontrados. En cuanto a los conceptos emergentes, se observa una fuerte tendencia hacia la construcción de cuentos y la creación de nuevos espacios para la lectura como estrategias para enriquecer los ambientes lectores. Las habilidades lectoras muestran una inclinación hacia el desarrollo de la alfabetización inicial, la comprensión lectora, la imaginación y el cuidado de los libros. El involucramiento familiar emerge como un concepto crucial, con énfasis en la corresponsabilidad, el aumento del tiempo dedicado a la lectura y el fortalecimiento de la unión familiar. La motivación de hábitos lectores se centra en el desarrollo del gusto por la lectura y el interés por leer. La revalorización de la tradición oral se manifiesta en el reconocimiento de su importancia para la lectura y en el resurgimiento de prácticas tradicionales. Las resistencias identificadas incluyen el bajo cuidado de los libros, el poco interés inicial por la lectura, y desafíos relacionados con la pérdida de espacios de lectura y el uso excesivo de tecnologías.

Figura 2. Subcategorías y conceptos emergentes de la categoría Cosechando Saberes



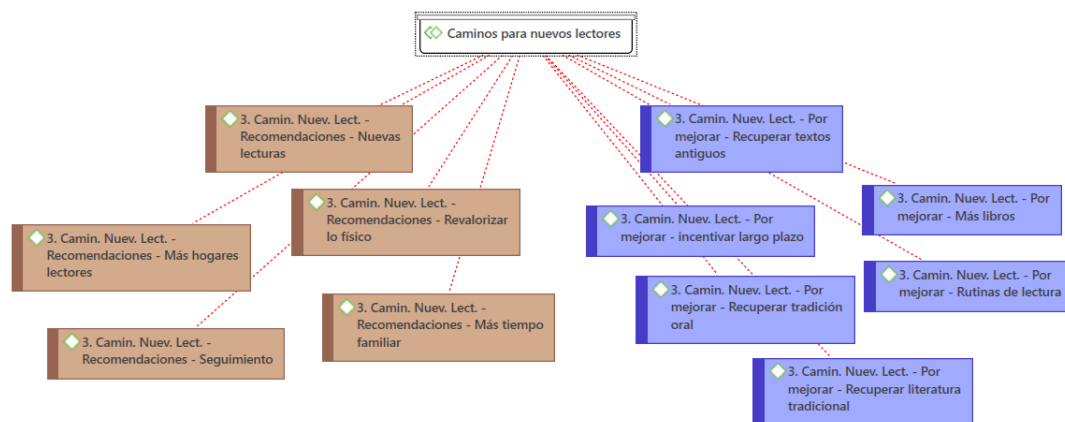
Nota. Red semántica de la categoría "Cosechando saberes" obtenida en Atlas Ti. Autoría propia (2024).

2.1.3. Caminos para nuevos lectores

La categoría "Caminos para nuevos lectores" del proyecto de ambientes lectores se divide en dos subcategorías principales: *Por mejorar* y *Recomendaciones*. En cuanto a los conceptos emergentes, se observa una clara tendencia hacia la necesidad de un acompañamiento y seguimiento a largo plazo del proyecto. En la subcategoría "Por mejorar", los conceptos emergentes incluyen la importancia de incentivar la continuidad del proyecto, aumentar la disponibilidad de libros, recuperar la literatura tradicional y la tradición oral, y establecer rutinas de lectura. Se destaca la necesidad de recopilar y utilizar textos antiguos, incluyendo cuentos, mitos, leyendas y periódicos de épocas pasadas.

En la subcategoría "Recomendaciones", los conceptos emergentes se centran en expandir el alcance del proyecto a más hogares, fomentar un mayor tiempo de dedicación familiar a la lectura, y explorar nuevas formas de lectura que no se limiten a los libros tradicionales. Se enfatiza la importancia de revalorizar los materiales físicos de lectura frente a la información digital, y se sugiere un seguimiento continuo del proyecto para mantener la motivación tanto en niños como en adultos. Además, emerge el concepto de la lectura como una actividad integral que abarca no solo los libros, sino también las interacciones cotidianas y las expresiones culturales locales.

Figura 3. Subcategorías y conceptos emergentes de la categoría Caminos para nuevos lectores



Nota. Red semántica de la categoría "Caminos para nuevos lectores" obtenida en Atlas Ti. Autoría propia (2024).

2.2. Deconstrucción de la experiencia:

2.1.1. Elementos teóricos para una deconstrucción de la experiencia

Literatura en la infancia rural.

La literatura en la infancia rural enfrenta desafíos particulares debido a las condiciones geográficas y socioeconómicas de estas zonas. Henning & Kozhimannil (2016) señalan que las familias rurales tienen menos probabilidades de acceder a recursos cognitivamente estimulantes como bibliotecas, zoológicos y museos debido a la dispersión geográfica. Complementando esta idea, Bratsch et al. (2017) indican que los niños de comunidades rurales tienden a recibir cuidados de familiares o asistir a arreglos de cuidado en el hogar que a menudo carecen de materiales estimulantes para el aprendizaje y el juego. Estos factores crean un contexto que puede presentar mayores desafíos de desarrollo para los niños de zonas rurales en comparación con sus contrapartes urbanas y suburbanas.

En el contexto colombiano, aunque Irene Vasco no se enfoca específicamente en la literatura infantil rural, su trabajo refleja una sensibilidad hacia diversos contextos colombianos. Sus narrativas a menudo incorporan elementos y experiencias que pueden resonar con niños de áreas rurales. Por ejemplo, en obras como "Mambrú perdió la guerra", Vasco aborda temas como el conflicto armado y el desplazamiento, realidades que afectan particularmente a las zonas rurales de Colombia (Alzate, 2015; Pardo, 2017).

Evelio Cabrejo destaca que, en su infancia, las historias contadas por su abuela centenaria tuvieron un impacto significativo en su desarrollo. Estas narraciones orales, que incluían relatos folclóricos y mitos locales, constituyeron una forma valiosa de literatura infantil en su entorno rural. Esta experiencia sugiere que en contextos rurales, la tradición oral puede ser una fuente rica y significativa de literatura para los niños (Hernández, 2006).

De manera similar, la infancia de Jairo Ojeda en Mercaderes, Cauca, una región rural del suroeste de Colombia, estuvo profundamente influenciada por la tradición oral y la música popular. En su pueblo natal, antes de la llegada de la televisión, los niños jugaban a cantar, imitando a sus familiares y reproduciendo las melodías que escuchaban en las cantinas. Esta experiencia temprana con la música y la oralidad en un contexto rural tuvo un impacto significativo en su obra posterior

dirigida a los niños, dotándola de una autenticidad y conexión profunda con las raíces culturales colombianas (MaguaRED, 2018).

Ambientes lectores y practicas lectoras en el hogar.

Los ambientes lectores y las prácticas lectoras en el hogar juegan un papel crucial en el desarrollo de la alfabetización de los niños. McGeown et al. (2015) definen el entorno de alfabetización en el hogar como un constructo que representa las actitudes, actividades y oportunidades que las familias proporcionan para apoyar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños. Dicho entorno incluye elemento como la frecuencia de la lectura compartida entre padres e hijos y el número de libros disponibles (Guevara et al., 2020). Por su parte, Myrtil et al. (2019) proponen dimensiones activas para un entorno de alfabetización familiar, que incluyen interacciones entre padres e hijos, interés del niño, uso de la biblioteca y acceso a libros. Estos elementos interrelacionados crean un entorno enriquecedor que fomenta el aprendizaje y el crecimiento de las habilidades lectoras en los niños.

Irene Vasco enfatiza la importancia de crear ambientes lectores acogedores en el hogar desde una edad temprana. Su enfoque va más allá de simplemente proporcionar libros; aboga por interacciones significativas entre adultos y niños en torno a la lectura. Vasco promueve la idea de que la lectura compartida es una forma de conexión emocional y una herramienta para el desarrollo cognitivo. En obras como "A veces", "Medalla de honor" y "Simón quiere perder el año", Vasco explora las relaciones familiares y las experiencias cotidianas de los niños, proporcionando material para fomentar la lectura en el hogar (Pardo, 2017; Valencia, 2024).

Evelio Cabrejo enfatiza la importancia de crear ambientes lectores en el hogar desde la primera infancia, pues el primer "libro" de un bebé es el rostro de su madre y las voces de sus padres (Cabrejo, 2003). Según él, no es suficiente simplemente proporcionar libros a los niños; es crucial que haya un adulto que comparta activamente estas experiencias de lectura con ellos. Cabrejo sugiere que los padres compartan con entusiasmo las historias que les gustan con sus hijos. Además, describe la lectura como un acto de amor que activa tanto el pensamiento del autor como el del lector. Este enfoque subraya la importancia de las interacciones afectivas y significativas en torno a la lectura en el hogar (Cabrejo, 2003; Hernández, 2006).

Aunque Ojeda no aborda directamente la creación de ambientes lectores en el hogar, su enfoque en la musicalidad y el poder evocativo de las palabras sugiere una forma de enriquecer el



entorno lingüístico de los niños. Su método de trabajo, que implica jugar con las palabras, explorando sus sonidos y ritmos, puede ser adaptado para crear ambientes hogareños estimulantes para el desarrollo del lenguaje y el gusto por la lectura. Esta aproximación poética al lenguaje puede inspirar prácticas familiares que fomenten la apreciación de las palabras y los textos (Ojeda, 2008; Sossa, 2017).

Enseñanza de la lectura desde la tradición oral

La enseñanza de la lectura desde la tradición oral aprovecha la riqueza cultural y lingüística de las comunidades. Jirata (2013) destaca que la tradición oral es parte integral de la vida cotidiana y la cultura lúdica de los niños, quienes son considerados actores sociales competentes en su ejecución, interpretación y recreación creativa. En efecto, contar cuentos y escuchar historias orales es una experiencia apreciada por los niños y sus familias en diversas comunidades de todo el mundo (Reese et al., 2017). La narración oral es una herramienta fundamental que facilita la reproducción de significados mediante la lectura y la escritura, convirtiéndose en un instrumento de alfabetización que influye en la creatividad, el comportamiento y la percepción que los niños tienen del mundo que les rodea (Hibbin, 2016b, 2016a). Estos autores resaltan la importancia de integrar la tradición oral en la enseñanza de la lectura, especialmente en contextos rurales y culturalmente diversos.

Aunque Irene Vasco es principalmente conocida por su trabajo en literatura escrita, su enfoque incorpora elementos de la tradición oral en la promoción de la lectura. Reconoce el valor de las historias contadas y la importancia de la voz en la transmisión de la literatura. Su experiencia personal, escuchando historias de su abuela en su infancia, ha influido en su enfoque de la narración y la promoción de la lectura (Pardo, 2017; Valencia, 2024).

Cabrejo resalta el papel fundamental de la tradición oral en el desarrollo del lenguaje y la lectura. Según él, los cuentos y la literatura son representaciones de los procesos psíquicos, y todas las culturas han creado cuentos para satisfacer necesidades fundamentales. Cabrejo argumenta que no se puede concebir una lengua sin literatura. Esta perspectiva sugiere que la tradición oral y los cuentos son elementos esenciales en la enseñanza de la lectura, ya que conectan con las necesidades psíquicas y culturales del niño (Cabrejo, 2022). A su vez, la lectura comienza antes de los textos escritos, con la "lectura" que los bebés hacen de las voces y rostros de sus cuidadores (Cabrejo, 2003). Esta perspectiva sugiere que la tradición oral y los cuentos son elementos



esenciales en la enseñanza de la lectura, ya que conectan con las necesidades psíquicas y culturales del niño.

La metodología de Jairo Ojeda integra la tradición oral y la música como herramientas fundamentales para el enriquecimiento lingüístico y la comprensión de los niños. Su enfoque ve en las canciones, poemas y cuentos no solo una forma de entretenimiento, sino también un medio para expandir el vocabulario y la visión del mundo de los niños. Ojeda considera que estas formas de expresión artística son ventanas que amplían el horizonte infantil, permitiéndoles encontrar un sentido más profundo y humano en las palabras (Ojeda, 2020). Esta aproximación holística vincula la tradición oral con el desarrollo del lenguaje y las habilidades de lectura.

Ambientes pedagógicos para la lectura infantil a partir de la tradición oral en contexto rural

Las prácticas de tradición oral en familias rurales, como la narración de cuentos y las adivinanzas, contribuyen a crear ambientes lectores en el hogar y promueven habilidades de alfabetización emergente (Kaunda, 2019). Autores como Muyawa (2019) evidencian el uso de cuentos populares y canciones para mejorar la comprensión auditiva y la conciencia fonémica en entornos rurales; o como Allen & Lalonde (2020) muestran cómo la exposición a narrativas orales tradicionales enriquece el desarrollo narrativo de los niños. Por su parte, López & Benitez (2023) han propuesto integrar elementos de la tradición oral indígena para fortalecer los procesos de lectura y escritura en contextos rurales. La construcción colectiva de espacios de lectura y textos literarios con familias rurales, aprovechando sus tradiciones orales, es una estrategia efectiva para promover prácticas de lectura en la primera infancia (Bohórquez, 2023). Estos estudios subrayan la importancia de crear ambientes pedagógicos que integren la riqueza de la tradición oral local para fomentar la lectura infantil en contextos rurales.

En Colombia, Irene Vasco ha creado espacios de lectura inclusivos y culturalmente relevantes, en diversas partes del país, incluyendo áreas rurales, y promueve una visión de la lectura como una actividad placentera y significativa, lo cual es crucial para el desarrollo de ambientes de lectura atractivos en cualquier contexto, incluido el rural (Pardo, 2017; Valencia, 2024).

Por su parte, las ideas de Evelio Cabrejo sobre la importancia de la lectura en voz alta y el compartir historias con los niños son aplicables a la creación de ambientes pedagógicos de lectura



en contextos rurales. Él sostiene que la lectura de textos literarios a los niños les presenta elementos distintos a los de la lengua cotidiana, incluyendo una musicalidad y temporalidad diferentes. Además, Cabrejo afirma que cada cuento es una manera de mostrar al niño cómo se puede construir el pensamiento utilizando el lenguaje. Estas ideas podrían aplicarse para crear ambientes pedagógicos de lectura basados en la tradición oral en contextos rurales, aprovechando los recursos culturales locales (Cabrejo, 2022; Hernández, 2006).

El trabajo de Ojeda en contextos rurales, especialmente con comunidades negras e indígenas, demuestra cómo la música y la tradición oral pueden crear ambientes pedagógicos enriquecedores para la lectura infantil. Su método implica una inmersión total en el entorno cultural, observando, interactuando y creando junto con las comunidades. Al incorporar ritmos locales como el bambuco patiano y temas relevantes para estas comunidades, Ojeda muestra cómo los elementos culturales específicos pueden ser integrados efectivamente en ambientes pedagógicos para la promoción de la lectura. Su enfoque transformador no solo enriquece a los niños, sino que también impacta positivamente en las comunidades con las que trabaja (Sossa, 2017).

2.2.2. Tejiendo espacios lectores

El análisis de la experiencia "Tejiendo espacios lectores" revela una profunda conexión entre los planteamientos teóricos y las vivencias cotidianas en contextos rurales. Los desafíos identificados por Henning & Kozhimannil (2016) sobre el acceso limitado a recursos cognitivamente estimulantes en zonas rurales se materializan de manera palpable cuando las familias expresan que "una de las principales dificultades que se presentan para que se inicie o motive el proceso lector es la falta de materiales tales como libros, títeres, cuentos que no pueden ser adquiridos" (BS1:30). Esta realidad, lejos de ser un simple obstáculo material, se convierte en un llamado a la creatividad y la resignificación de los recursos disponibles en el entorno.

La tradición oral, pilar fundamental señalado por Jirata (2013) y profundizado por Evelio Cabrejo, emerge como una fuerza transformadora cuando se observa que "los adultos también participaron a través del proceso de la tradición oral" (BS1:25). Esta participación cobra especial significado al manifestarse a través de "historias de vida por los integrantes del hogar especialmente los abuelos y padres quienes compartían acerca de las diferentes formas de juego en su época, sus procesos de crianza" (BS1:18). Es conmovedor observar cómo estas narrativas no



solo transmiten información, sino que tejen puentes intergeneracionales, fortaleciendo el tejido social y la identidad cultural de la comunidad.

El entorno de alfabetización en el hogar, conceptualizado por McGeown et al. (2015), adquiere nuevas dimensiones cuando las familias deciden transformar sus espacios cotidianos. La experiencia muestra cómo "se organizaron espacios para hacer sencillos recorridos en los espacios del entorno en el que pasa la mayor parte del tiempo las niñas y los niños promoviendo que se hiciera un reconocimiento de los elementos del mismo" (BS1:8). Esta adaptación del entorno refleja la comprensión profunda de que la lectura no se limita a los libros, sino que emerge de la interacción significativa con el entorno, como lo sugiere Cabrejo en su visión sobre los ambientes lectores desde la primera infancia.

La dimensión afectiva de la lectura, aspecto central en el trabajo de Cabrejo (2003), se manifiesta de manera conmovedora en las voces de los participantes: "Pues que es algo bonito porque cuando ellos se sientan a mirar los cuentos, lo que dice la profe, viven esas vivencias [...] entonces eso es muy bueno porque ayudan a vivir esa inocencia y esa imaginación" (GF:40). Estas experiencias revelan cómo la lectura trasciende lo instrumental para convertirse en un espacio de encuentro emocional y construcción de significados compartidos, alineándose con la visión de Vasco sobre la lectura como vínculo afectivo.

La preservación y valoración de elementos culturales, aspecto destacado por López & Benitez (2023), se evidencia en la práctica cuando "se compartieron cuentos, leyendas" (BS1:17) y en la preocupación genuina por mantener vivas las tradiciones: "Ahora, por decir, no solo eso, son como los saberes también, digamos, las costumbres de antes, que no se pierda esa tradición de la ruana y el sombrero" (GF:79). Esta consciencia cultural dialoga con el trabajo de Jairo Ojeda, evidenciando cómo la lectura puede ser un vehículo para la preservación y transmisión de la identidad cultural.

La construcción colectiva de espacios lectores, propuesta por Bohórquez (2023), encuentra una expresión significativa cuando se observa que "El contexto ayudó para unir a las familias con actividades en donde se involucrarán y llevara a un producto elaborado por sus hijos y siempre siendo guiados y dirigidos por los padres de familia" (BS2:42). Este proceso colaborativo no solo fortalece las habilidades lectoras, sino que también construye un sentido de comunidad y pertenencia.



El investigador-docente observa cómo estas experiencias trascienden los marcos teóricos para convertirse en vivencias transformadoras que redefinen la relación de las familias con la lectura. La creación de espacios lectores se revela como un proceso profundamente humano que entreteje conocimientos académicos, saberes tradicionales y experiencias cotidianas en una red de significados que fortalece tanto el desarrollo individual como el tejido social de la comunidad rural. Esta experiencia demuestra que la promoción de la lectura en contextos rurales no es solo un desafío pedagógico, sino una oportunidad para reconocer y potenciar la riqueza cultural y humana de estas comunidades.

2.2.3. *Cosechando saberes*

La categoría "Cosechando saberes" revela una interrelación entre los fundamentos teóricos sobre ambientes lectores y las experiencias vividas en el contexto rural. La propuesta de McGeown et al. (2015) sobre el entorno de alfabetización en el hogar como un constructo que representa actitudes y oportunidades, se materializa cuando las familias reportan que "a partir de la construcción de los cuentos desde materiales propios de los entornos se empiezan a enriquecerse los ambientes lectores desde el entorno hogar" (BS1:31). Esta transformación del espacio doméstico refleja un cambio significativo en la manera de concebir la lectura como parte integral de la vida cotidiana.

La dimensión afectiva que Cabrejo (2003) enfatiza en la creación de ambientes lectores se evidencia emotivamente cuando una madre expresa: "transforma el solo hecho de usted sentarse con su hijo a leer un libro, juntos ahí en voz alta leer ese libro, usted le está compartiendo a su hijo ese espacio de relación [...] y le está transmitiendo tranquilidad" (GF:60). Esta experiencia resuena con la visión de Cabrejo sobre la lectura como un acto de amor que activa tanto el pensamiento como las emociones.

Las observaciones de Bratsch et al. (2017) sobre los desafíos en comunidades rurales encuentran eco en las resistencias iniciales, pero también en las transformaciones positivas. Como señala un participante: "Pues en el caso mío pues los libros que estaban guardados, todos se sacaron, mi hijo empezó a sacarlos y ubicarlos en los estantes [...] eso pues es lo que realmente se transforma totalmente" (GF:48). Esta transformación física del espacio refleja un cambio más profundo en la valoración de la lectura dentro del hogar.



La perspectiva de Myrtil et al. (2019) sobre las dimensiones activas del entorno de alfabetización familiar se materializa en la co-responsabilidad observada: "realmente en el aprendizaje de los niños cada cosita cuenta, cada cosita que nosotros hacemos como papás, como familia, cuenta en el proceso de desarrollo de ellos" (GF:201). Esta comprensión profunda del rol familiar en el desarrollo lector dialoga con la visión de Vasco sobre la importancia de las interacciones significativas entre adultos y niños.

El potencial transformador de la tradición oral, destacado por Hibbin (2016), se evidencia en el proceso de revalorización cultural cuando las familias reconocen que "la literatura ayuda bastante al reconocimiento de la cultura, del contexto, de todo lo que nuestros niños viven a diario" (GF:201). Esta conexión entre lectura e identidad cultural resuena con el trabajo de Jairo Ojeda sobre la integración de elementos culturales en la experiencia lectora.

El investigador-docente observa cómo el desarrollo de habilidades lectoras trasciende lo meramente instrumental para convertirse en un proceso de transformación familiar y cultural. Las familias no solo aprenden a valorar los libros físicamente - "ya tiene sus libros bien ordenados, los cuida y sabe que por medio de ellos es que se les va a leer" (GF:107) - sino que también desarrollan una comprensión más profunda de su rol en el desarrollo lector de sus hijos.

La experiencia revela cómo el proceso de "cosechar saberes" implica no solo la adquisición de habilidades lectoras, sino también el florecimiento de nuevas formas de interacción familiar y comunitaria. Como señala un participante, existe la posibilidad de que los niños se conviertan en "pequeños escritores, un pequeño constructor de historias" (GF:211), reflejando la visión de Cabrejo sobre el potencial transformador de la literatura en la vida de los niños.

Las resistencias encontradas, como el uso excesivo de tecnologías (BS1:55) o la pérdida inicial de espacios de lectura, no son meros obstáculos sino oportunidades de reflexión y crecimiento. El investigador-docente observa cómo estas tensiones generan espacios de diálogo y negociación que fortalecen el compromiso familiar con la lectura.

Esta experiencia demuestra que la construcción de ambientes lectores en contextos rurales es un proceso complejo que entreteje aspectos físicos, emocionales y culturales. Los saberes cosechados no son solo conocimientos sobre lectura, sino transformaciones profundas en la manera en que las familias entienden y viven la experiencia lectora, resonando con la visión holística que proponen los teóricos consultados sobre el papel de la lectura en el desarrollo infantil y familiar.

2.2.4. Caminos para nuevos lectores

La categoría "Caminos para nuevos lectores" emerge como una reflexión sobre el futuro de los procesos lectores en contextos rurales, estableciendo un diálogo significativo entre las propuestas teóricas y las aspiraciones de la comunidad. Las limitaciones señaladas por Henning & Kozhimannil (2016) sobre el acceso a recursos en zonas rurales se reflejan en las voces que solicitan "más acompañamiento de parte de la persona principal que está a cargo del proyecto" (GF:171) y en la necesidad expresada de "buscar la forma de que haya más libros, porque pues acá uno vive muy lejos del pueblo o de Tunja y para uno a veces se le dificulta la búsqueda de todos esos libros" (GF:175).

La importancia de la tradición oral en la construcción de ambientes pedagógicos, destacada por Kaunda (2019) y Muyawa (2019), encuentra eco en las solicitudes de la comunidad por "recuperar como, digamos, uno contarle las historias que le contaban a uno de sus papás" (GF:79) y en el deseo de recopilar "los libros antiguos [...] porque digamos ya hoy en día no salen casi que los libros de cuentos, los mitos, las leyendas" (GF:183). Esta añoranza por la literatura tradicional dialoga con la perspectiva de Evelio Cabrejo sobre el valor fundamental de la tradición oral en el desarrollo del lenguaje y la lectura.

La propuesta de McGeown et al. (2015) sobre la importancia de las actitudes y actividades familiares en el desarrollo lector se refleja en la sugerencia de "establecer más rutinas de lectura. Digamos, en la casa uno fijar como una hora para leer sea antes o después de la cena, siempre tener un espacio" (GF:195). Esta visión se alinea con el enfoque de Vasco sobre la creación de espacios de lectura significativos y culturalmente relevantes.

La perspectiva de Cabrejo sobre la lectura como un acto que va más allá de los textos escritos resuena profundamente cuando una participante reflexiona: "no solo necesitamos comprar el cuento de 80 mil, 100 mil pesos, para que nuestros niños tengan una experiencia literaria [...] la literatura no es solo coger el cuento y la historia y sentarnos ahí y empezar a leer una historia" (GF:201). Esta comprensión ampliada de la lectura se conecta con la visión de Ojeda sobre la importancia de la musicalidad y el poder evocativo de las palabras en el desarrollo del lenguaje.

El investigador-docente observa cómo la comunidad articula una visión que trasciende la mera alfabetización para abrazar un concepto más amplio de lectura que incluye "bailar con ellos, eso es literatura, cantar con ellos, es literatura, contar historias, es literatura, ir a ordeñar la vaca,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

es literatura" (GF:201). Esta perspectiva dialoga con el enfoque holístico de Bohórquez (2023) sobre la construcción colectiva de espacios de lectura en contextos rurales.

La preocupación por la continuidad y sostenibilidad del proyecto se manifiesta en reflexiones como "lo importante que se haga constantemente" (GF:201) y en la necesidad de "realizar un acompañamiento a largo plazo [...] porque a veces a corto plazo no se ven los resultados" (GF:201). Esta inquietud refleja la comprensión de que los procesos de transformación cultural, como señalan López & Benitez (2023), requieren tiempo y constancia.

El investigador-docente reconoce en estas voces un profundo entendimiento de la lectura como práctica social y cultural. La comunidad no solo identifica las barreras y necesidades, sino que propone caminos concretos para superarlas, alineándose con la visión de Allen & Lalonde (2020) sobre la importancia de integrar las narrativas locales en los procesos de desarrollo lector.

Las recomendaciones que emergen de la experiencia sugieren un enfoque multidimensional que incluye lo material ("más libros"), lo pedagógico (rutinas de lectura), lo cultural (recuperación de tradiciones) y lo social (involucramiento familiar). El investigador-docente observa cómo estas propuestas reflejan una comprensión sofisticada de que la promoción de la lectura en contextos rurales requiere un abordaje integral que respete y potencie las características únicas de la comunidad.

Esta categoría revela no solo un conjunto de sugerencias prácticas, sino una visión transformadora de la lectura en contextos rurales que dialoga de manera significativa con las propuestas teóricas más actuales sobre la promoción de la lectura en entornos culturalmente diversos.

Momento 3. LOS PUNTOS DE LLEGADA

Las experiencias de creación de ambientes lectores en contextos rurales han generado aprendizajes significativos que transforman nuestra comprensión tradicional de la lectura y sus prácticas. A través de un proceso de acompañamiento y construcción colectiva con las familias, se ha evidenciado cómo la lectura trasciende el ámbito escolar para integrarse en la vida cotidiana de las comunidades rurales, generando nuevas dinámicas de interacción, fortaleciendo vínculos intergeneracionales y revitalizando la tradición oral como elemento fundamental en el desarrollo del lenguaje. Estos aprendizajes no solo han impactado en las habilidades lectoras de los niños, sino que han propiciado transformaciones profundas en las percepciones y prácticas familiares en torno a la lectura, demostrando el potencial de los contextos rurales para generar soluciones innovadoras y culturalmente pertinentes en la promoción de la lectura.

3.1. Nuevas lecturas explicativas y comprensivas de los aprendizajes generados

La experiencia de creación de ambientes lectores en contextos rurales revela aprendizajes que transforman la concepción tradicional de la lectura. El proceso evidencia cómo las familias modificaron sus percepciones sobre el acto lector, transitando de una visión enmarcada en lo escolar, hacia una comprensión más amplia que integra la lectura en la vida cotidiana. La construcción de espacios físicos para los libros actuó como detonante de transformaciones en las dinámicas familiares, propiciando la creación de nuevos rituales y formas de interacción alrededor de la lectura. Los niños no solo mejoraron sus habilidades lectoras, sino que desarrollaron capacidades para crear sus propias historias, interpretar imágenes y establecer conexiones entre las narrativas y sus experiencias diarias.

El ejercicio reveló que la tradición oral funciona como un elemento articulador entre generaciones y como instrumento central para el desarrollo del lenguaje. Los relatos familiares, las historias locales y las experiencias compartidas se convirtieron en material de lectura que permitió a los niños tender puentes entre lo escrito y lo vivido. Esta integración entre oralidad y lectura creó un ambiente donde los niños exploraron diferentes formas de expresión y comprensión.

La experiencia también iluminó la importancia del entorno físico en el proceso lector. Las familias aprendieron a identificar y aprovechar los recursos disponibles en su contexto,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

transformando espacios cotidianos en ambientes propicios para la lectura. Este proceso de adaptación y creación demostró la capacidad de las comunidades rurales para generar soluciones innovadoras ante las limitaciones materiales. Las ideas de Evelio Cabrejo sobre la importancia de la lectura en voz alta y el compartir historias con los niños son especialmente relevantes y aplicables a la creación de ambientes pedagógicos de lectura en contextos rurales. Cabrejo sostiene que la lectura de textos literarios a los niños les presenta elementos distintos a los de la lengua cotidiana, incluyendo una musicalidad y temporalidad diferente. Además, afirma que cada cuento es una manera de mostrar al niño cómo se puede construir el pensamiento utilizando el lenguaje.

Las reflexiones de autores como Vasco (2015), Cabrejo (2003, 2022) y Ojeda (2020) en Colombia invitan a repensar la manera en que se abordan los procesos de lectura y promoción de la literatura infantil en las comunidades rurales. Lejos de concebir la lectura como una actividad meramente instrumental, orientada al desarrollo de habilidades básicas, las ideas de estos escritores e investigadores en el campo de la literatura infantil permiten comprender las prácticas de lectura durante toda la vida y como un vehículo privilegiado para la construcción del pensamiento, la imaginación y la sensibilidad estética de los niños.

En este sentido, procesos vividos en Colombia como éste en contextos rurales de Boyacá, y otros co-construidos con comunidades negras e indígenas, ofrecen ejemplos inspiradores de cómo la música y la tradición oral pueden crear ambientes pedagógicos enriquecedores para la lectura infantil. A su vez implican por parte de maestros una inmersión total en el entorno cultural, observando, interactuando y creando junto con las comunidades. Los procesos de sistematización no sólo solo enriquecen a los niños, niñas y sus familias; sino que también impacta positivamente en las comunidades con las que se trabaja. Al partir de las propias tradiciones y recursos culturales, se generan vínculos más profundos entre la escuela y el entorno comunitario, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y las posibilidades de un desarrollo educativo más integral y sostenible.

Desde esta perspectiva, la creación de ambientes pedagógicos de lectura en contextos rurales debería ser un proceso profundamente enraizado en las dinámicas y expresiones culturales locales. Lejos de imponer modelos y estrategias ajenos a la realidad de estas comunidades, se trata de recuperar y potenciar las riquezas de la tradición oral, la música y las narrativas propias, para construir espacios de lectura que conecten de manera significativa con la vida y el universo cultural de los niños.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Solo a través de una mirada profundamente reflexiva y situada en las realidades culturales de las comunidades rurales podremos diseñar e implementar propuestas pedagógicas de lectura verdaderamente transformadoras, que logren impactar positivamente tanto en los niños como en sus entornos comunitarios.

Los aprendizajes se extendieron al ámbito de las relaciones intergeneracionales. Los abuelos y adultos mayores, inicialmente considerados ajenos al proceso lector formal, emergieron como figuras centrales en la transmisión de saberes y en la creación de vínculos emocionales con la lectura. Sus historias y experiencias enriquecieron el repertorio narrativo de los niños y fortalecieron su comprensión del contexto cultural.

La investigación también generó aprendizajes sobre la naturaleza colectiva del acto lector. Las familias descubrieron que la lectura no es una actividad solitaria sino un proceso de construcción conjunta de significados. Los momentos de lectura compartida se convirtieron en espacios de diálogo, reflexión y fortalecimiento de vínculos afectivos.

La experiencia evidenció la importancia de la regularidad y el compromiso en el desarrollo de hábitos lectores. Las familias aprendieron a establecer rutinas y espacios dedicados a la lectura, adaptándolos a sus horarios y dinámicas particulares. Este proceso demostró que la creación de hábitos lectores requiere tiempo, constancia y flexibilidad para ajustarse a las realidades de cada hogar.

Los aprendizajes también abarcaron la dimensión creativa de la lectura. Los niños y sus familias desarrollaron habilidades para producir sus propios materiales de lectura, utilizando recursos locales y experiencias cotidianas como insumos. Esta capacidad creativa fortaleció su autonomía y su confianza en la posibilidad de generar contenidos culturalmente relevantes.

3.2. Los aportes de la experiencia

En el ámbito educativo, la experiencia revela la efectividad de un enfoque que entreteje el contexto familiar con los procesos de aprendizaje. La creación de ambientes lectores en el hogar establece una continuidad entre las prácticas escolares y familiares, difuminando las fronteras tradicionales entre estos espacios. El proyecto aporta estrategias concretas para involucrar a las familias en el proceso educativo, reconociendo y aprovechando sus conocimientos y prácticas culturales como recursos pedagógicos.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Desde lo pedagógico, emerge un modelo que prioriza la construcción colectiva del conocimiento y la valoración de saberes locales. Las estrategias desarrolladas, como la elaboración de materiales con recursos del entorno y la documentación de historias familiares, constituyen innovaciones que enriquecen las prácticas pedagógicas en contextos rurales. Este modelo demuestra que la pedagogía rural no debe limitarse a adaptar modelos urbanos, sino que puede generar sus propias metodologías basadas en las características y fortalezas del contexto.

En el aspecto didáctico, la experiencia aporta herramientas y metodologías adaptadas al entorno rural. La integración de la tradición oral, el uso de materiales locales y la creación de espacios de lectura con recursos limitados ejemplifican estrategias didácticas que responden a las realidades de estas comunidades. El proyecto demuestra cómo la creatividad y el aprovechamiento del contexto pueden superar las limitaciones materiales en la enseñanza.

En la dimensión social, el proyecto fortalece el tejido comunitario al crear espacios de encuentro y diálogo intergeneracional. Las actividades de lectura compartida y la creación colectiva de materiales generan nuevas formas de interacción social que trascienden el objetivo inicial de promoción lectora. La experiencia demuestra cómo los procesos educativos pueden convertirse en catalizadores de transformación social.

En el ámbito cultural, la experiencia contribuye a la preservación y revitalización de tradiciones locales, transformándolas en recursos educativos. El proyecto evidencia cómo la lectura actúa como vehículo para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia comunitaria. La integración de saberes tradicionales en los procesos de lectura permite que las nuevas generaciones establezcan conexiones con su herencia cultural.

El impacto en las dinámicas familiares se manifiesta en la creación de nuevos espacios de comunicación y aprendizaje compartido. Las familias descubren formas de integrar la lectura en sus rutinas diarias, generando momentos de conexión y crecimiento conjunto. Este cambio en las dinámicas familiares tiene repercusiones en la forma en que los niños perciben y se relacionan con el aprendizaje.

Se resalta la transformación de espacios cotidianos en entornos significativos para la práctica de la lectura, aprovechando los saberes familiares y los recursos locales. Las apuestas pedagógicas permiten reconocer la construcción colectiva de materiales de lectura, la importancia de la documentación de narrativas locales, desde los actores y desde las voces locales, en este sentido se amplía la creación de espacios físicos dedicados a las prácticas de lectura, como la

integración de estrategias didácticas que privilegian la narración oral, la lectura compartida y la elaboración de textos propios por parte de los niños y las comunidades.

Si bien la identificación, mediante un análisis cualitativo, de transformaciones significativas en las prácticas familiares de lectura y el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales, puede ajustar procesos metodológicos donde sea reaplicada la experiencia, permite una producción de saber pedagógico que evidencia que la tradición oral, cuando se articula con estrategias de promoción lectora culturalmente pertinentes, puede catalizar el desarrollo de hábitos lectores sostenibles en contextos rurales.

La experiencia también aporta a la comprensión de cómo los procesos educativos pueden adaptarse a los ritmos y necesidades de las comunidades rurales. El proyecto demuestra la importancia de respetar los tiempos locales y las formas de organización comunitaria en la implementación de iniciativas educativas. Esta adaptabilidad resulta clave para la sostenibilidad y apropiación de los procesos.

En términos de política educativa, la experiencia ofrece insumos para el diseño de programas de promoción lectora en contextos rurales, fundamentados en la creación de ambientes lectores con las familias y su seguimiento por parte docentes de primera infancia. Los aprendizajes generados pueden informar la creación de políticas que reconozcan y apoyen las particularidades de la educación rural, especialmente en lo relacionado con el fomento de la lectura y la participación familiar.

3.3. Las mediaciones, lógicas de participación y nuevas miradas

Las experiencias recogidas en este ejercicio de sistematización de experiencias que involucra la creación de ambientes lectores en contextos rurales de Boyacá plantean una serie de reflexiones profundas sobre las mediaciones y las lógicas de participación que deben orientar este tipo de iniciativas educativas. En primer lugar, queda en evidencia la complejidad inherente a la intervención en ámbitos rurales. El trabajo directo con las familias exige del equipo de maestros una aproximación flexible, que reconozca y respete los tiempos, los espacios y las formas de organización propias de estas comunidades. Lejos de imponer agendas y dinámicas ajenas a la realidad local, fue necesario desarrollar una sensibilidad y comprensión de las dinámicas locales, de cultivo y actividad campesina identitaria que permitiera sintonizar con los ritmos y las maneras de hacer de los habitantes del campo.



En este sentido, la creación de materiales de lectura que incorporaban recursos y referentes locales resultó ser una estrategia valiosa. Al superar la visión tradicional de las mediaciones basadas únicamente en libros comerciales, estandarizados y descontextualizados, el proyecto demostró que los elementos del propio entorno pueden convertirse en herramientas efectivas y significativas para el fomento de la lectura. Integrar la tradición oral, los relatos familiares y los objetos cotidianos en la elaboración de materiales pedagógicos no solo enriqueció el proceso, sino que también contribuyó a fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Pero quizás uno de los hallazgos más relevantes de esta experiencia tiene que ver con las lógicas de participación que lograron articularse. Lejos de concebir a las familias y a la comunidad como meros receptores o beneficiarios pasivos de las acciones educativas, el proyecto las convocó como agentes activos y protagonistas en la construcción de estos ambientes lectores. La documentación de narrativas locales, la creación colectiva de materiales y la apropiación de los espacios físicos dedicados a la lectura son claros ejemplos de cómo se logró involucrar a los habitantes del campo de manera protagónica.

Esto no solo redundó en un mayor empoderamiento y sentido de pertenencia por parte de la comunidad, sino que también permitió que los saberes, las prácticas y las voces locales cobraran un papel central en la configuración de las propuestas pedagógicas. Lejos de la lógica vertical de la transmisión de conocimientos, la sistematización logra articular dinámicas más horizontales y dialógicas, en las que los diferentes actores pueden aportar desde sus propias experiencias y cosmovisiones.

En conjunto, estas reflexiones evidencian que la creación de ambientes lectores en contextos rurales exige una mirada profundamente situada y relacional. Más allá de la mera aplicación de metodologías o estrategias preestablecidas, se trata de tejer vínculos auténticos con las comunidades, comprender sus lógicas particulares y co-construir propuestas educativas que emanen de sus propias necesidades y aspiraciones. Solo así podremos movilizar verdaderamente el potencial transformador de la lectura y la promoción de las prácticas literarias en estos entornos.

Las estrategias de mediación evolucionaron a lo largo del proyecto, adaptándose a las necesidades y respuestas de la comunidad. El papel del docente transitó desde una posición inicial más directiva hacia un rol de acompañante y facilitador. Este cambio permitió que las familias desarrollaran autonomía en la creación y gestión de sus propios ambientes lectores. La mediación



incluyó el reconocimiento y valoración de los saberes previos de las familias, utilizándolos como punto de partida para la construcción de nuevas prácticas lectoras.

Las lógicas de participación evidenciaron la necesidad de establecer roles claros pero flexibles. Los padres y cuidadores asumieron papeles activos como creadores de contenido y mediadores de lectura, mientras que los niños se convirtieron en protagonistas de su proceso lector. El acompañamiento técnico mantuvo un equilibrio entre orientación y autonomía, permitiendo que las familias desarrollaran sus propias estrategias y soluciones.

La participación comunitaria se manifestó en diferentes niveles y formas. Algunas familias se involucraron en la creación de materiales, otras en la narración de historias, y otras en la organización de espacios de lectura. Esta diversidad de formas de participación enriqueció el proyecto y permitió que cada familia encontrara su manera particular de contribuir.

El proceso reveló la importancia de la escucha activa y el diálogo horizontal en la construcción de relaciones de confianza. Las familias no fueron vistas como receptoras pasivas sino como cogestoras del proceso, lo que generó un mayor compromiso y apropiación del proyecto. Las reuniones y encuentros se convirtieron en espacios de intercambio donde todas las voces tenían lugar y valor.

La experiencia también mostró la necesidad de considerar los ciclos y ritmos rurales en la planificación de actividades. Las intervenciones debieron adaptarse a los horarios de trabajo agrícola, las distancias geográficas y las condiciones climáticas. Esta adaptación fue crucial para garantizar la participación sostenida de las familias.

La documentación y sistematización de las experiencias emergió como una forma de mediación que permitió visibilizar y valorar los logros de las familias. El registro de las transformaciones en los espacios domésticos y las prácticas lectoras sirvió como motivación y referente para otras familias de la comunidad.

Las lógicas de participación también incluyeron la creación de redes de apoyo entre familias. Los participantes compartieron experiencias, recursos y estrategias, generando un sistema de aprendizaje colaborativo que fortaleció el impacto del proyecto. Esta red de apoyo mutuo contribuyó a la sostenibilidad de las iniciativas más allá del acompañamiento inicial.

3.4. Las consecuencias del ejercicio investigativo

El proceso investigativo transformó la comprensión del rol docente en contextos rurales, revelando dimensiones que trascienden la enseñanza tradicional. La experiencia demostró que el educador debe actuar como facilitador de procesos, aprendiendo a reconocer y valorar los saberes locales. Este cambio de perspectiva modificó la forma de relacionarse con las familias y la comunidad, estableciendo vínculos basados en el respeto mutuo y el reconocimiento de capacidades.

En el ámbito personal, la investigación generó una mayor sensibilidad hacia las realidades rurales y sus dinámicas particulares. El contacto directo con las familias y sus historias permitió desarrollar una comprensión más cercana de sus desafíos y potencialidades. Esta experiencia modificó preconcepciones sobre la educación rural y las capacidades de las comunidades para generar transformaciones desde sus propios recursos.

La dimensión profesional se enriqueció con nuevas competencias para el diseño y adaptación de estrategias pedagógicas contextualizadas. El trabajo con las familias desarrolló habilidades de mediación y comunicación intercultural, esenciales para la práctica educativa en entornos rurales. La experiencia también fortaleció la capacidad de improvisar y adaptar planes según las circunstancias, manteniendo los objetivos educativos.

El ejercicio investigativo amplió la comprensión de la metodología cualitativa y su aplicación en contextos educativos rurales. La necesidad de documentar y analizar las experiencias de manera sistemática desarrolló habilidades de observación, registro y análisis de datos. El proceso enseñó la importancia de mantener un equilibrio entre el rigor metodológico y la flexibilidad necesaria para responder a las dinámicas comunitarias.

La experiencia también generó aprendizajes sobre el diseño y gestión de proyectos educativos en zonas rurales. La necesidad de adaptar cronogramas, recursos y estrategias a las realidades locales desarrolló capacidades de planificación flexible y gestión adaptativa. Estas habilidades resultan fundamentales para futuros proyectos en contextos similares.

La investigación modificó la comprensión de la evaluación y el seguimiento de procesos educativos. En lugar de enfocarse únicamente en resultados medibles, se desarrolló una apreciación por los cambios cualitativos en las dinámicas familiares y comunitarias. Esta nueva perspectiva enriqueció la capacidad de identificar y valorar diferentes tipos de aprendizajes y transformaciones.



En términos de desarrollo profesional, la experiencia abrió nuevas líneas de interés y especialización en educación rural y promoción de lectura. El contacto con las realidades del campo generó interrogantes y motivaciones para continuar investigando y desarrollando propuestas educativas adaptadas a estos contextos.

Finalmente, la investigación reforzó el compromiso con la educación rural y la importancia de desarrollar propuestas pedagógicas que respondan a sus necesidades específicas. Esta experiencia sembró las bases para un desarrollo profesional más consciente y comprometido con la transformación educativa en contextos rurales.

3.5. Recomendaciones para la implementación de la experiencia de creación de ambientes lectores y promoción de prácticas lectoras basados en la tradición oral

La creación de ambientes lectores y la promoción de prácticas de lectura en contextos rurales exige una mirada que reconozca la tradición oral como eje articulador del proceso. Las siguientes recomendaciones emergen de una experiencia que evidenció cómo las narrativas locales, los saberes ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades rurales pueden convertirse en puentes naturales hacia la cultura escrita.

Este conjunto de sugerencias parte del principio de que cada familia y comunidad posee un acervo de historias, canciones, coplas y saberes que, al ser reconocidos y valorados, pueden transformarse en herramientas poderosas para el fomento de la lectura. Las recomendaciones se organizan en siete ámbitos de acción, cada uno orientado a fortalecer la conexión entre la riqueza de la tradición oral y el desarrollo de prácticas lectoras culturalmente pertinentes. El objetivo es proporcionar orientaciones prácticas que ayuden a otros educadores y comunidades a crear ambientes lectores que nazcan desde las raíces culturales propias y florezcan en nuevas formas de relación con la lectura.

Para el diseño e implementación:

- Es esencial iniciar con un mapeo de las prácticas de tradición oral existentes en la comunidad: historias locales, canciones tradicionales, coplas, mitos y leyendas que forman parte del acervo cultural. Este inventario servirá como base para construir los ambientes lectores.



- La planificación debe priorizar espacios de encuentro intergeneracional donde abuelos y adultos mayores puedan compartir sus historias y saberes, creando puentes entre la oralidad y la lectura.
- Se recomienda diseñar actividades que vinculen las narrativas orales con la creación de textos propios. Por ejemplo, transformar las historias locales en libros artesanales o crear colecciones de relatos familiares.

Para el trabajo con familias:

- Es fundamental capacitar a las familias en técnicas de narración oral y lectura en voz alta, ayudándoles a reconocer que sus historias cotidianas son material valioso para el desarrollo lector de los niños.
- Se sugiere establecer rutinas familiares que combinen la narración de historias tradicionales con la exploración de libros, creando un ambiente donde la oralidad y la lectura se complementen naturalmente.
- Es importante promover la documentación de las historias familiares y comunitarias, convirtiendo a padres y abuelos en autores de los materiales de lectura que utilizarán los niños.

Para la gestión de recursos:

- Se recomienda crear "bibliotecas orales" donde se registren y preserven las historias, cantos y tradiciones locales, que luego pueden transformarse en materiales escritos.
- Es necesario desarrollar estrategias para la creación de materiales de lectura basados en la tradición oral local, utilizando recursos disponibles en la comunidad.
- Se sugiere establecer espacios físicos en los hogares que inviten tanto a la narración oral como a la lectura, considerando elementos culturales locales en su diseño.

Para el acompañamiento pedagógico:

- El acompañamiento debe enfocarse en ayudar a las familias a reconocer el valor pedagógico de sus tradiciones orales y su potencial para el desarrollo lector.
- Es importante modelar formas de transitar entre la narración oral y la lectura, mostrando cómo las historias pueden cobrar vida tanto en la voz como en el papel.



- Se recomienda fortalecer las habilidades de las familias para crear sus propias narrativas y materiales de lectura basados en sus tradiciones orales.

Para la sostenibilidad:

- Es crucial identificar y formar narradores locales que puedan mantener viva la tradición oral mientras promueven el interés por la lectura.
- Se sugiere crear círculos de lectura y narración donde las familias puedan compartir regularmente sus historias y experiencias lectoras.
- Es importante vincular las prácticas de lectura con celebraciones y eventos culturales de la comunidad, fortaleciendo su arraigo en la vida social.

Para la evaluación y seguimiento:

- Se recomienda documentar cómo las familias integran la tradición oral en sus prácticas lectoras cotidianas, identificando transformaciones en sus formas de narrar y leer.
- Es importante registrar el surgimiento de nuevas narrativas y materiales de lectura basados en la tradición oral local.
- Se sugiere evaluar cómo los niños desarrollan habilidades tanto para la narración oral como para la lectura.

Para la formación docente:

- Es necesario desarrollar competencias específicas para la recuperación y uso pedagógico de la tradición oral en la promoción de la lectura.
- Se recomienda fortalecer las habilidades de los educadores como mediadores entre la cultura oral y escrita.
- Es importante capacitar en metodologías para la creación de materiales de lectura basados en narrativas orales locales.

3.6. Conclusiones

La experiencia de crear ambientes lectores en contextos rurales revela aprendizajes que reconfiguran la identidad docente. Un primer descubrimiento esencial es la necesidad de abandonar el rol tradicional del maestro como poseedor único del saber, para asumir una postura



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de aprendiz activo de las dinámicas, saberes y potencialidades de las comunidades rurales. Este cambio de perspectiva implica desarrollar una mirada etnográfica que permite reconocer en las prácticas cotidianas, en las historias familiares y en las tradiciones locales, oportunidades para el desarrollo de procesos lectores culturalmente pertinentes.

La experiencia también enseña que la formación docente debe trascender los límites del aula para adentrarse en la comprensión de las dinámicas familiares y comunitarias. El maestro aprende a reconocer que cada hogar es un territorio de posibilidades pedagógicas, donde los recursos limitados no son obstáculos sino oportunidades para la creatividad y la innovación. Esta comprensión modifica la manera de planear y ejecutar intervenciones educativas, privilegiando la flexibilidad y la adaptabilidad sobre la rigidez de los programas preestablecidos.

Los retos que emergen son diversos, en primer lugar, la necesidad de desarrollar competencias para mediar entre diferentes formas de saber y hacer, respetando los tiempos y ritmos de las comunidades rurales mientras se mantienen los objetivos pedagógicos. En segundo lugar, el desafío consiste en mantener la motivación y el compromiso de las familias a largo plazo, especialmente cuando los recursos son limitados y las distancias geográficas dificultan el acompañamiento continuo. Y en tercer lugar el maestro también enfrenta el reto de documentar y sistematizar las experiencias de manera que sean útiles para otros educadores, sin perder la riqueza y complejidad de los procesos vividos.

La experiencia en educación rural reconoce que la formación docente debe traspasar los límites del aula escolar e institucionalidad para adentrarse en la comprensión de las dinámicas familiares y comunitarias. Este enfoque permite al maestro reconocer que cada hogar es un territorio de posibilidades pedagógicas, que es necesario que la educación popular determine un campo inexplorado en Colombia, donde los recursos limitados no son obstáculos sino oportunidades para la creatividad y la innovación. Esta comprensión modifica la manera de planear e implementar intervenciones educativas, privilegiando la flexibilidad y la adaptabilidad sobre la rigidez de programas preestablecidos.

Además, invita a investigadores en el campo de las infancias a desarrollar competencias para mediar entre diferentes formas de saber y hacer, respetando los tiempos y ritmos de las comunidades rurales mientras se mantienen los objetivos pedagógicos. Así como involucrase como uno más para mantener la motivación y el compromiso a largo plazo de las familias, especialmente

cuando los recursos son limitados y las distancias geográficas dificultan el acompañamiento continuo.

Si bien documentar y sistematizar las experiencias ha sido un proceso útil para las familias y los maestros, es necesario volver la riqueza y complejidad de los procesos vividos, archivos y materiales en la capacidad instalada de las comunidades.

Por otro lado, las oportunidades que se abren son amplias, la educación rural y por ende las investigaciones de la Maestría en Infancias y sus líneas de investigación tiene el potencial de generar modelos pedagógicos innovadores, basados en el diálogo entre saberes académicos y conocimientos locales. El trabajo con familias y comunidades rurales ofrecen la posibilidad de desarrollar metodologías más inclusivas y culturalmente sensibles, que pueden enriquecer la práctica educativa en diversos contextos. Además, estas experiencias abren caminos para la investigación educativa desde perspectivas que privilegian la construcción colectiva de conocimiento.

Las oportunidades que se abren son igualmente amplias. La experiencia demuestra el potencial de la educación rural para generar modelos pedagógicos innovadores, basados en el diálogo entre saberes académicos y conocimientos locales. El trabajo con familias y comunidades rurales ofrece la posibilidad de desarrollar metodologías más inclusivas y culturalmente sensibles, que pueden enriquecer la práctica educativa en diversos contextos. Además, estas experiencias abren caminos para la investigación educativa desde perspectivas que privilegian la construcción colectiva de conocimiento.

Para la formación del maestro, esta experiencia representa una oportunidad de crecimiento integral. En lo personal, desarrolla sensibilidad cultural y capacidad de escucha; en lo profesional, amplía el repertorio de estrategias pedagógicas y fortalece habilidades de mediación; en lo investigativo, genera competencias para la observación, análisis y sistematización de procesos educativos complejos. Estos aprendizajes modifican no solo la práctica docente sino también la comprensión misma de la educación como herramienta de transformación social.

La experiencia también revela la importancia de formar maestros capaces de leer y responder a las realidades rurales desde sus particularidades, sin imponer modelos urbanos. Este tipo de formación requiere espacios de práctica y reflexión que permitan a los docentes desarrollar sensibilidad hacia los contextos rurales y habilidades para trabajar con comunidades diversas. La capacidad de crear ambientes lectores en contextos rurales emerge, así como una competencia



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

central en la formación de educadores comprometidos con la transformación educativa en estos territorios.

La exploración de estos temas a través de un proceso de escritura reflexiva permitirá profundizar en la comprensión de los desafíos y oportunidades que plantea la educación rural, generando aportes valiosos para la formación docente y el diseño de intervenciones educativas más pertinentes y transformadoras.

REFERENCIAS

- Allen, J. W., & Lalonde, C. E. (2020). Representations of natural environments, recurring characters and ways of living with the land in children's retellings of First Nations oral narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.005>
- Alzate, N. A. (2015). *Relatos de las infancias migrantes. Trayectos de una infancia desplazada en «Mambrú perdió la Guerra» de Irene Vasco*. 73-85. <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/7>
- Bohórquez, F. (2023). *Ambientes lectores y el fortalecimiento de prácticas de lectura en la Infancia Rural* [Tesis de Grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50348>
- Bratsch, M. E., Mokra, I., & Vernon-Feagans, L. (2017). Rural families' use of multiple child care arrangements from 6 to 58 months and children's kindergarten behavioral and academic outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 161-173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.005>
- Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos. *Nuevas hojas de lectura*, 3, 12-19.
- Cabrejo, E. (2022). Beneficios de la lectura en voz alta durante la primera infancia. En E. Ramirez (Ed.), *Los poderes de la lectura por placer* (pp. 37-48). UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/609
- DANE. (2020). *Encuesta de Consumo Cultural (ECC)*. Cultura y Economía Naranja. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/consumo-cultural>
- Galeano, M. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa el giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Guevara, J. P., Erkoboni, D., Gerdes, M., Winston, S., Sands, D., Rogers, K., Haecker, T., Jimenez, M. E., & Mendelsohn, A. L. (2020). Effects of Early Literacy Promotion on Child Language Development and Home Reading Environment: A Randomized Controlled Trial. *The Journal of Pediatrics: X*, 2, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ympdx.2020.100020>



- Henning, C., & Kozhimannil, K. B. (2016). Availability of Child Care in Rural Communities: Implications for Workforce Recruitment and Retention. *Journal of Community Health, 41*(3), 488-493. <https://doi.org/10.1007/s10900-015-0120-3>
- Hernández, E. (2006). Evelio Cabrejo Parra. *Infancias Imágenes, 5*(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/16579089.4538>
- Hibbin, R. (2016a). Oral Storytelling, Speaking and Listening and the Hegemony of Literacy: Non-Instrumental Language Use and Transactional Talk in the Primary Classroom. *Changing English, 23*(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1121774>
- Hibbin, R. (2016b). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: Developing identity and empathy through narrative. *Pastoral Care in Education, 34*(4), 218-231. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1225315>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jirata, T. J. (2013). *Children and Oral Tradition Among the Guji-Oromo in Southern Ethiopia* [Doctoral thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269081>
- Kaunda, R. L. (2019). Literacy Goes to School: Emergent Literacy Experiences and Skills that Children Take to School. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education (2664-083X, Online ISSN: Print ISSN: 2616-4736), 2*(1), Article 1.
- López, C. M., & Benitez, Y. C. (2023). Strengthening reading and writing in students from the oral tradition of the Mayasquer indigenous reservation. *Sinergias Educativas, 8*(2), Article 2. <https://doi.org/10.37954/se.v8i2.400>
- MaguaRED. (2018, julio 5). Jairo Ojeda, el padre de la música infantil colombiana. *MaguaRED*. <https://maguaRED.gov.co/jairo-ojeda/>
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research, 57*(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos, 16*(1), 49-61, 16(1), 49-61.



- Miller, P., Votruba-Drzal, E., & Setodji, C. M. (2013). Family income and early achievement across the urban–rural continuum. *Developmental Psychology*, 49(8), 1452-1465. <https://doi.org/10.1037/a0030244>
- Muyawa, F. M. (2019). *Integrating oral literature in oral language activities for initial literacy teaching for initial literacy teaching in selected schools in Pemba district*. [Tesis de Maestría, The University of Zambia.]. <https://dspace.unza.zm/handle/123456789/8397>
- Myrttil, M. J., Justice, L. M., & Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child- and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.002>
- Ojeda, J. (2008). ¿Cómo se aproxima la palabra cuando compone? En E. Cabrejo & M. F. Paz (Eds.), *Música y literatura infantil colombiana* (Edición María Fernanda Paz Castillo., pp. 40-41). Biblioteca Nacional de Colombia,.
- Ojeda, J. (2020). Todos somos enseñantes, todos somos aprendientes. *Quehacer Educativo*, 161, 1-5.
- Pardo, D. C. (2017). *Estudio sobre los imaginarios y representaciones infantiles en los relatos de Irene Vasco: Una configuración en la literatura infantil colombiana* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5160>
- Reese, E., Fivush, R., Merrill, N., Wang, Q., & McAnally, H. (2017). Adolescents' intergenerational narratives across cultures. *Developmental Psychology*, 53(6), 1142-1153. <https://doi.org/10.1037/dev0000309>
- Sossa, J. E. (2017). Jairo Ojeda o la poética hecha canción. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6288>
- Valencia, M. (2024). Para mostrar al mundo cómo es su casa: Entrevista a Irene Vasco. *Estudios de Literatura Colombiana*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.356879>
- Vasco, I. (Director). (2015, enero 13). *Entrevista Irene Vasco* [Video recording]. LuaBooks. <https://www.youtube.com/watch?v=i5xtXPOgZ4U>

ANEXOS:

Anexo 1. Análisis categórico en Atlas Ti.

Explorador del proyecto Administrador de códigos

Buscar Buscar grupos de códigos Buscar entidades

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	Creado por	Modificado por
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	3	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Ambiente y d...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	3	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	4	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Estrategias y...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Imprevistos y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Imprevistos y...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Momentos ...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Momentos ...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Momentos ...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Momentos ...	1	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46
1. Tej. Esp. Lec. - Momentos - P...	2	0	[Tejiendo Espacios Lectores]	Mobile46	Mobile46

Comentario: Selecciona ítem para ver su comentario



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Anexo 2. Evidencia del proceso de ponencia del evento académico científico, artículo en proceso de publicación.



Nota. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yqYhUfY9o1Q>

Normas de Bioética para la investigación:

- Consentimiento informado. Ver en link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1jTdFSx1D7dZs7-Fgwg6CqgpUVtMwNNAO>

- Formatos de validación de instrumentos: Ver en link:

https://drive.google.com/drive/folders/1m_Cb6u8Gq5yZv4lwfTIRTuGFp0LVL4Tx