



**ESCUELA NUEVA: DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE AL APRENDIZAJE POR
PROYECTOS**

VÍCTOR MANUEL FERNÁNDEZ VARELA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DICIEMBRE DE 2020



Escuela Nueva: de las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos

Víctor Manuel Fernández Varela

Asesora

Liliana Patricia Arias Delgado

Universidad De La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en pedagogía e investigación en el aula

Diciembre de 2020

Dedicatoria

A mis padres, quienes han hecho de mí un ser humano íntegro y auténtico. Quienes me han enseñado con su ejemplo el valor del trabajo, el esfuerzo, la resiliencia, la gratitud, la generosidad y la solidaridad. Quienes me han acompañado y formado con un amor absoluto en cada momento de mi vida.

A mis estudiantes, sus familias y campesinos de Los Animes que conviven en medio de la ruralidad dispersa, para que la educación sea el camino que transforme sus vidas, visibilice su cultura y su territorio. Para que superen el abandono y el olvido socio-político del Estado, y fundamentalmente encuentren en ella la oportunidad de mejorar su calidad de vida.

A mis maestras y amigas Luz Inés Tobón, Claudia María Céspedes y Bibiana Trejos Muñoz, de quienes, por fortuna, heredé un amor profundo por el ser humano y la docencia, que día a día lo siento más en la sangre y en las venas. Quienes han iluminado mi vida para que sea una verdadera expresión de mi ser.

A mis sobrinos Maximiliano y Mariangel, para que a través de mi aprendan la riqueza humana que conlleva cualificarse y servir desinteresadamente a otros.

Agradecimientos

Ahora que es tiempo de cosecha, es inevitable no sentir un profundo agradecimiento con las personas que han hecho posible mi crecimiento en lo personal y lo profesional.

Gracias a Dios, por mostrarme siempre el camino, por hacer que mi vida esté al servicio de otros, por abrirme las puertas para ser un mejor maestro.

Gracias a mis padres he logrado conservar la motivación, mantener los ánimos, en ellos encontré refugio toda vez que me sentí confundido y desanimado. A ellos por sus consejos me sentí confortado, sostenido y apoyado.

Gracias a la profesora Liliana Patricia Arias Delgado, quien en todo este proceso iluminó mis reflexiones, asesoró mi proceso investigativo, por abrir mi mente a nuevos saberes y experiencias; por alimentar mi amor por la docencia y aportar a mi crecimiento tanto personal como profesional.

Gracias a mis estudiantes, por ser mis maestros, por contagiarme de sus sonrisas, de sus experiencias, de sus vidas, que han sido la esencia con la que se ha configurado este proyecto.

Resumen

Este trabajo de investigación acción educativa que se desarrolla en el Centro Educativo Rural Los Animes del municipio de Urrao en el departamento de Antioquia, plantea la necesidad de revitalizar el modelo de escuela nueva a través del aprendizaje por proyectos, pues durante mucho tiempo la columna vertebral de este modelo pedagógico flexible han sido las guías de aprendizaje para dinamizar la práctica de enseñanza del maestro rural en aulas multigrado, lo que ha llevado al maestro rural a permanecer bajo un único esquema de enseñanza, sin variaciones significativas que promuevan la reflexión, la investigación y la mejoría de su propio quehacer en el aula, razón por la cual su labor ha estado relegada principalmente a la de facilitar y verificar aprendizajes, por un lado para proveer material y recursos, y por otro para comprobar el desarrollo de las unidades didácticas que presentan las guías por parte de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes que aprenden a través de la metodología de guías en el CER Los Animes, se han dedicado por mucho tiempo a realizar procesos de transcripción, sin provocar a través de la interacción, el trabajo colaborativo, el contacto con el entorno y la manipulación el desarrollo de habilidades y competencias, requiriéndose de una oxigenación en las prácticas de enseñanza para romper con la estructura didáctica implantada por las guías de aprendizaje. Es pues que se propone el aprendizaje por proyectos como la estrategia para revitalizar la práctica de enseñanza en escuela nueva, a través de la cual es posible mediar los retos de un aula multigrado, favorecer el aprendizaje colaborativo, la solución de problemas del entorno y encaminar al maestro a una mejor gestión de los saberes pedagógicos que hacen posible buenas prácticas de aula, y a los estudiantes hacia la búsqueda de mejores desempeños.

Palabras claves: escuela nueva, práctica de enseñanza, guías de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos.

Abstract

This educational action research work that is developed at the Los Animes Rural Education Center in the municipality of Urrao in the department of Antioquia, raises the need to revitalize the new school model through project-based learning, since for a long time the backbone This flexible pedagogical model has been the learning guides to streamline the rural teacher's teaching practice in multigrade classrooms, which has caused a weakening of pedagogical knowledge in teachers, who have reduced their work to facilitating and verifying learning, on the one hand to provide material and resources, and on the other to check the development of the didactic units that the guides present by the students.

Also, to this weakening of pedagogical knowledge in teachers, are added the low levels of performance in students, who for a long time have been dedicated to transcribing the guides to their notebooks, without causing through interaction, collaborative work, contact with the environment and manipulation of the development of skills and competences, requiring oxygenation in teaching practices to break with the didactic structure implemented by the learning guides.

It is therefore that project-based learning is proposed as the strategy to revitalize the teaching practice in a new school, through which it is possible to mediate the challenges of a multigrade classroom, promote collaborative learning, solve problems in the environment and direct the teacher to better management of the pedagogical knowledge that makes good classroom practices possible, and the students towards the search for better levels of performance.

Keywords: active new school, teaching practice, learning guides, project-based learning.

Tabla de contenido

1.	Introducción	12
2.	Justificación	13
3.	Contexto.....	15
3.1	Macrosistema	15
3.2	Mesosistema.....	18
3.3	Microsistema.....	21
4.	Planteamiento del problema.....	23
4.1	Pregunta problematizadora	26
4.2	Objetivos.....	26
4.2.1	Objetivo general.....	26
4.2.2	Objetivos específicos	26
5.	Marco teórico.....	27
5.1	Escuela Nueva.....	27
5.1.1	Principios de la escuela nueva	29
5.1.2	Inicios de la Escuela Nueva en Colombia.....	30
5.1.3	Adopción de la Escuela Nueva en Colombia.....	32
5.1.4	Las guías de aprendizaje del modelo Escuela nueva	34
5.1.5	Escuela Nueva y el aprendizaje por proyectos	35
5.1.6	Complejidad e Interdisciplinariedad en el ABPr	38
5.1.7	El aprendizaje dialógico enriquece el ABPr	40
5.2	La práctica de enseñanza	42
5.3	La práctica pedagógica	43
6.	Metodología de investigación.....	45
6.1	Enfoque de investigación.....	45
6.2	Diseño	46
6.3	Instrumentos recolección de información.....	48
6.4	Categorías de análisis.....	49
6.4.1	Planeación.....	50
6.4.2	Desarrollo de la planeación.....	51
6.4.3	Evaluación.....	52
7.	Ciclos de reflexión	53
7.1	Ciclo de reflexión nº1	54
7.1.1	Sobre la implementación de las guías de aprendizaje de escuela nueva.....	55
7.1.2	Sobre el aprendizaje por proyectos	65
7.2	Ciclo de reflexión nº2	70
7.2.1	Planeación de estrategias	74
7.3	Ciclo de reflexión nº3	86
7.3.1	El ayer: Una escuela rural.....	89
7.3.2	El conflicto.....	94

7.3.3	El hoy: Oxigenando la Escuela nueva	97
7.4	Ciclo de reflexión nº4	107
7.4.1	Asumiendo el reto del aprendizaje en casa	110
7.4.2	Desarrollo de las primeras estrategias de aprendizaje en casa.....	113
7.4.3	Consideraciones sobre la evaluación en casa.....	117
7.5	Ciclo de reflexión nº5	118
7.5.1	Repensando la planeación para el aprendizaje en casa	121
7.5.2	Análisis sobre el desarrollo de estrategias en casa.....	125
7.5.3	Consideraciones sobre la evaluación	132
7.6	Ciclo de reflexión nº6	138
7.6.1	Planificación o fase preactiva	140
7.6.2	Desarrollo de la planeación o fase interactiva	148
7.6.3	Evaluación o fase postactiva.....	152
8.	Análisis e interpretación de hallazgos.....	160
8.1	Categoría: Fase preactiva o planeación.....	162
8.1.1	Análisis subcategoría: Propósitos de aprendizaje	162
8.1.2	Análisis subcategoría: secuencias didácticas	165
8.1.3	Análisis subcategoría: metodologías de enseñanza	169
8.1.4	Análisis subcategoría: recursos para el aprendizaje.....	172
8.2	Categoría: Fase interactiva o desarrollo de la planeación.....	174
8.2.1	Análisis subcategoría: Rol del maestro.....	174
8.2.2	Análisis subcategoría: Rol del estudiante	177
8.2.3	Análisis subcategoría: ejecución cronológica de la planeación	181
8.2.4	Análisis subcategoría: trabajo en equipo	184
8.2.5	Análisis subcategoría: construcción del conocimiento	186
8.3	Categoría: Fase postactiva o evaluación	189
8.3.1	Análisis subcategoría: Posturas sobre la metodología de la evaluación	189
9.	Conclusiones	193
10.	Referencias.....	203
11.	Anexos	211

Lista de tablas

Tabla 1.	Categorías de análisis en relación a los instrumentos y fuentes de investigación	50
Tabla 2.	Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras	71
Tabla 3.	Referente legal de los proyectos de aprendizaje	76
Tabla 4.	Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras	81
Tabla 5.	Intensidad horaria semanal por proyectos de aprendizaje	83

Tabla 6. Definición de propósitos de aprendizaje para la enseñanza multigrado por proyecto..	106
Tabla 7. Lista de links donde están ubicados talleres compilados.....	111
Tabla 8. Tabulado de encuesta sobre recursos tecnológicos.....	114
Tabla 9. Planeación por proyectos para educación en casa	122
Tabla 10. Hallazgos sobre registros de llamadas	126
Tabla 11. Actividad del proyecto ambiental grado 2º, construcción de oraciones a partir de vocabulario sobre manejo de basuras.	128
Tabla 12. Actividad del proyecto lógico matemático grado 2º, reconocimiento del tangram. ..	128
Tabla 13. Actividad del proyecto comunidad grado 2º, reconocimiento de cualidades de la familia a partir de dibujo colectivo.	129
Tabla 14. Actividad del proyecto de innovación y tecnología grado 3º, producción textual sobre algunos artefactos.....	129
Tabla 15. Actividad del proyecto ambiental grado 3º, producción textual sobre algunos artefactos.....	129
Tabla 16. Actividad del proyecto ambiental grado 4º, elaboración de dibujo y resolución de preguntas.	130
Tabla 17. Actividad del proyecto comunidad grado 4º, resolución de preguntas a partir de imágenes sobre sobre migración y desplazamientos	130
Tabla 18. Hallazgos acerca de la valoración de producciones de los estudiantes	130
Tabla 19. Planificación de los propósitos de aprendizaje y saberes disciplinares	141
Tabla 20. Planificación de la secuenciación del aprendizaje	143
Tabla 21. Planificación de las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje	145
Tabla 22. Planificación de los recursos didácticos para el aprendizaje	145
Tabla 23. Descripciones sobre elementos de la desarrollo de la planeación o fase interactiva .	149
Tabla 24. Valoraciones sobre la planeación o fase preactiva	153
Tabla 25. Valoraciones sobre el desarrollo de la planeación o fase interactiva	154
Tabla 26 . Presentación de datos sobre subcategoría de propósitos de aprendizaje	163
Tabla 27. Presentación de datos sobre subcategoría de secuencias didácticas	166
Tabla 28. Presentación de datos sobre subcategoría metodologías de enseñanza	170
Tabla 29. Presentación de datos sobre subcategoría recursos para el aprendizaje	173
Tabla 30. Presentación de datos sobre subcategoría rol del maestro	175

Tabla 31. Presentación de datos sobre subcategoría rol del estudiante	178
Tabla 32. Presentación de datos sobre subcategoría ejecución cronológica de la planeación....	182
Tabla 33. Presentación de datos sobre subcategoría trabajo en equipo	184
Tabla 34. Presentación de datos sobre subcategoría construcción del conocimiento	187
Tabla 35. Presentación de datos sobre subcategoría posturas sobre las metodologías de evaluación	190

Lista de figuras

Figura 1. Análisis de las categorías y subcategorías Elementos de la planeación pedagógica.....	51
Figura 2. Aspectos del desarrollo de la planeación pedagógica	52
Figura 3. Aspectos de la evaluación	53
Figura 4. Tiempo laboral de 19 docente de zona rural	56
Figura 5. Uso de guías de aprendizaje de escuela nueva	56
Figura 6. Sobre las modificaciones de las guías de aprendizaje	57
Figura 7. Disposición de los maestros para el empleo de guías.....	57
Figura 8. Frecuencia de empleo de las guías de aprendizaje	59
Figura 9. Recursos y materiales didácticos.....	59
Figura 10. Diseño de sesiones de aprendizaje	60
Figura 11. Argumentos sobre el diseño de sesiones aprendizaje.....	60
Figura 12. Índice Sintético de Calidad Educativa.....	61
Figura 13. Sobre las estrategias de evaluación de las guías.....	61
Figura 14. Ambientes de la sesión de aprendizaje de un proyecto	72
Figura 15. Consideraciones para el diseño de un proyecto.....	75
Figura 16. Sesiones de aprendizaje.....	77
Figura 17. Estrategias de los ambientes de aprendizaje.....	78
Figura 18. Proceso de evaluación	81
Figura 19. Reto proyecto ser humano primero.	112
Figura 20. Reto proyecto de innovación.....	112
Figura 22. Reto proyecto ambiental.....	113
Figura 23. Reto proyecto de lingüística	113
Figura 24. Reto proyecto lógico-matemático.....	113

Figura 25. Reto proyecto comunidad.....	113
Figura 26. Reto n°1 elaborado por familia 2.....	116
Figura 27. Reto n°2 elaborado por familia 5.....	116
Figura 28. Reto n°3 elaborado por familia 6.....	116
Figura 29. Reto n°4 elaborado por familia 8.....	116
Figura 30. Formato registro de llamadas	126
Figura 31. Rubrica de valoración de producciones en casa.....	135
Figura 32. Imagen tomada del módulo Escuela Nueva de matemáticas grado 5°.	142
Figura 33. Tomada de la planeación del maestro, bajo el proyecto comunidad grado 3°.....	142
Figura 34. Tomada de las cartillas en modalidad no presencial grado 1°.....	143
Figura 35. Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva.	143
Figura 36. Imágenes tomadas de la planeación del docente bajo la metodología por proyectos. 144	
Figura 37. Recuperado de las cartillas entregadas a estudiantes bajo modalidad no presencial.	145
Figura 38. Preguntas de los ciclos de reflexión	161
Figura 39. Categorías y subcategorías	162
Figura 40. Parámetros pedagógicos del aprendizaje basado en proyectos	196
Figura 41. Recomendaciones para la implementación del ABPr en escuela nueva	202

1. Introducción

La reflexión que se pretende establecer a través de este trabajo acerca de la educación rural y la implementación del modelo de escuela nueva parte de los desafíos, realidades y necesidades del contexto rural, de la práctica de enseñanza y de los niveles de desempeño de los estudiantes. Si bien el modelo de Escuela Nueva ha sido históricamente una de las estrategias educativas exitosas en Colombia por garantizar el derecho a la educación en la ruralidad, lo que respecta a la cualificación y actualización sobre los saberes pedagógicos que enriquecen el ejercicio docente en aulas multigrado rurales, ha dejado de ser un aspecto prioritario a nivel educativo, pues los docentes de zona rural se han dedicado en las últimas décadas a desarrollar sus prácticas de aula por medio de guías de aprendizaje, que bien han servido para mediar todas las relaciones y necesidades de un aula multigrado en escuelas monodocente, sin embargo han causado progresivamente un acomodamiento y estancamiento del saber pedagógico en escuelas rurales, dado que la columna vertebral del modelo escuela nueva en Colombia son las guías de aprendizaje, sin ellas la metodología, tal como se plantea desde las normas técnicas, no sería posible.

A pesar de lo anterior, la reflexión que ha nacido en este devenir investigativo ha demostrado que la Escuela Nueva como modelo pedagógico no está determinada por las guías de aprendizaje que equivalen a la propuesta didáctica del gobierno para implementar el modelo, sino que la Escuela Nueva, es mucho más que eso, es diversa epistemológicamente; todas las tendencias pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX que rechazaron la escuela tradicional por sus métodos y formas de concebir a los sujetos del proceso didáctico dieron lugar a un cambio de mentalidad y enriquecimiento de las teorías pedagógicas que sustentan la educación y por ende el quehacer docente en el aula.

Es pues que al hacer lectura de este trabajo investigativo puede considerarse que las guías de aprendizaje no son ahora la estrategia didáctica para desarrollar el modelo de Escuela Nueva dado la diversidad de contextos rurales y de sujetos que se ubican en escenarios de difícil acceso, dispersos geográficamente, sin interacción constante con medios de comunicación, con costumbres y condiciones de vida diferentes a las comunidades urbanas, además de los avances teóricos en educación del siglo XXI que han marcado nuevos puntos de partida para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es aquí donde se ubica el aprendizaje basado por proyectos como la propuesta metodológica que asume esta experiencia para responder a las necesidades del contexto rural dentro del modelo de escuela nueva.

De ahí que este ejercicio investigativo en el marco de la investigación acción plantea de manera secuenciada y cohesionada las reflexiones que han surgido durante la práctica de enseñanza en el escenario planteado, presentándose entonces análisis sobre las teorías, las metodologías y las experiencias del docente que bien han aportado a un enriquecimiento de los saberes pedagógicos de la Escuela Nueva.

2. Justificación

Pensar la educación como hecho humano, social, filosófico, ético y político suscita una profunda necesidad de reconocer los modos en que la educación se desarrolla en los contextos, las realidades y retos a los que se enfrentan diariamente los maestros rurales para alcanzar el desarrollo de los hombres y las sociedades. Así que los procesos educativos que circundan el desarrollo humano necesitan estar en constante oxigenación, enriquecimiento, retroalimentación “feedback” del saber pedagógico, para mejorar el mismo hecho educativo. En este punto se requiere de una fuerte relación entre pedagogía e investigación.

En un primer sentido, el maestro se vale del saber pedagógico para alcanzar su propósito como profesional, pues este implica un reconocimiento de los sujetos, los contextos y los modos en que la educación requiere ser orientada, este saber pedagógico se construye a la luz de las propias reflexiones que realiza el docente sobre su práctica de enseñanza; tal reflexión le sirve para encaminar la tarea educativa, perfeccionarla y transformar los entornos en los que confluye apoyándose de la investigación acción que concibe al maestro como un sujeto que logra transformar el entorno mediante su práctica pedagógica, reflexiona sobre sus acciones y las situaciones en la que se desarrolla su trabajo procurando responder a las necesidades tanto del contexto como de los sujetos. Es por eso, que la investigación que se realiza en el escenario educativo se entiende como un ejercicio que conlleva la reflexión, esencialmente, acerca del saber pedagógico que se construye a partir de las dinámicas didácticas que se conjugan en las prácticas de enseñanza. Es una investigación que exhorta al maestro a realizar análisis sobre su acción para fortalecerla en los entornos y así alcanzar la cualificación en la construcción del saber pedagógico. Así mismo, se concibe como un proceso de gestión del contexto, dado que se reconocen las características de los sujetos, sus narrativas, posibilidades y espacios educativos en los que confluyen, los cuales tienen que ver con la relación teórico-práctica que hace posible el maestro. Esta última idea alude al hecho de que el maestro mediante su experiencia pedagógica puede teorizar, conceptualizar, confrontar y producir saber pedagógico, representando esto un pleno ejercicio de una investigación que va de la mano de la formación.

En este sentido hacer esta investigación es fundamental para enriquecer los saberes pedagógicos, que por mucho, han permanecido estáticos en Escuela Nueva, en las prácticas de aula de los docentes de zona rural, este proyecto representa la oportunidad para mejorar los escenarios pedagógicos en educación rural, favorecer una educación en íntima relación con los

sujetos, los contextos y sus necesidades de aprendizaje, con mayor trascendencia y significación sobre las comunidades rurales.

3. Contexto

Es importante en un principio considerar las dinámicas sociales, políticas y culturales que influyen en el escenario educativo en el que se desarrolla este trabajo investigativo, por lo que leer el contexto desde diferentes niveles ha de implicar para esta investigación acción un reconocimiento de las características del macrosistema, mesosistema, exosistema y microsistema (U. Bronfenbrenner , 1987) como diferentes niveles del contexto para considerar todas las relaciones bilaterales o procesos proximales que inciden en la acción (práctica docente); siendo punto de partida para iniciar el ejercicio de la indagación. En función de ello, se realiza en primer lugar una caracterización del macrosistema, como contexto global donde se desarrollan todas aquellas “correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología” (Bronfenbrenner, 1987, p.45). Dicho esto, el macrosistema para este caso correspondería a la política pública educativa a nivel nacional y local, planes de desarrollo educativo y rasgos históricos que influyen directamente en el problema de la investigación.

3.1 Macrosistema

En Colombia la educación ha representado un hecho humano que ha permeado sustancialmente el desarrollo social, político y económico del país, llevando a la ciudadanía a enfrentarse y coexistir con diferentes realidades que han acentuado los índices de pobreza, delincuencia, violencia, desigualdad e inequidad, entre otras cosas. En Colombia la Constitución Política de 1991 en su artículo 67 plantea que “la educación es un derecho de la persona y un

servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, consecuentemente la Ley General de Educación 115 de 1994, enuncia en su artículo 4 sobre calidad y cubrimiento del servicio que “(...) el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación: (...) cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa (...)”. Eventualmente, en la década de los 90’ se construyen los lineamientos curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales enfocándose en un modelo educativo basado en competencias, posteriormente en la siguiente década nace el movimiento “revolución educativa” a través del cual surge la estandarización de la educación proponiendo al sistema educativo los estándares básicos de competencias con el propósito de determinar lo que todos los estudiantes de básica y media a nivel nacional deben saber, saber hacer y ser, es así que todas las instituciones caminen hacia los mismos fines educativos. A raíz de esto las instituciones educativas pasan por la necesidad de reestructurar sus tradiciones críticas y rediseñar sus propuestas educativas en aras de responder a la política pública y a los diferentes escenarios educativos.

Por otra parte en el sector rural los modos de cumplir con el derecho a la educación han sido menos favorables dado que las diferencias geográficas, sociales, culturales demandan necesidades diferentes a las de la urbanidad por cuestiones de accesibilidad, recursos, oportunidad, cobertura y calidad. En este escenario el docente rural ha asumido los retos de los modelos educativos flexibles que se han propuesto y que para sus momentos históricos han mediado la educación en diferentes circunstancias, como CAFAM, telesecundaria, Sistema tutorial para el aprendizaje. Actualmente los de mayor influencia son la Escuela Nueva Activa y

la Postprimaria desarrollándose en centros educativos con aulas multigrados y flexibilizando las necesidades del contexto.

Para enfatizar, Escuela Nueva surge en Colombia a mediados de la década de los 70' como un modelo que daba respuesta a las necesidades educativas de la zona rural con características de dispersión geográfica, trabajo infantil y falta de cobertura, por lo que las aulas necesariamente debían ser multigrados con un único docente que orientara el proceso de enseñanza a partir de guías de aprendizaje, equivaliendo estas a la propuesta curricular del modelo mismo, la forma de instrumentalizar el modelo y apoyar al docente en la planeación curricular. En 1990 se convierte en política nacional a través del Decreto 1490, donde se acoge este modelo prioritariamente para la población rural. Asimismo en 2010, el Ministerio de Educación Nacional replantea el trabajo de las guías de aprendizaje de tal forma que estuvieran alineadas a los referentes de calidad actuales, a 2019 hace falta alinearlos con los Derechos básicos para el aprendizaje.

En un segundo plano, a nivel departamental se determina la planificación y ejecución de los proyectos pedagógicos transversales por medio de la circular 013 de 2010 la cual establece las orientaciones pedagógicas para ello, en concordancia con el artículo 14 de la ley general de educación 115/94. Este referente legal propone a nivel nacional y departamental orientar el currículo hacia el desarrollo de saberes basados en lo siguiente:

- La comprensión y práctica de la Constitución y la instrucción cívica.
- El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de la cultura, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo.

- La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos.
- La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores.
- La educación para la sexualidad.

Con ello, los currículos además de estar basados en las áreas obligatorias y fundamentales, deben articular estos ejes formativos que son fundamentales para el desarrollo humano. Al dar una mirada a las guías de Escuela Nueva muchos de estos elementos en tanto proyectos no son abordados directamente, sino a través del desarrollo de las mismas redes de aprendizaje (mallas o unidades didácticas) que presentan las guías. Perdiendo consistencia en el propósito de la circular, por lo que las instituciones educativas en su mayoría se han dado a la tarea de estructurar los proyectos como elementos aislados del plan de estudio y no como ejes articulados al mismo, causando fragmentación curricular.

3.2 Mesosistema

Ahora bien, este trabajo de investigación se ubica específicamente en el municipio de Urrao en el Departamento de Antioquia y se desarrolla en la Institución Educativa Rural La Caldasía sede Centro Educativo Rural Los Animes. (Mesosistema)

Recapitulando a Cuartas, A.(2009) en una caracterización psicosocial realizada en el municipio, Urrao se encuentra ubicado en el suroeste antioqueño, cuenta con una extensión total de 2.556 Km², de los cuales 4km² corresponden al área urbana y 2.552 Km² al área rural. Está a 157 km de la ciudad de Medellín. Cuenta con una población de 44.648 personas, distribuidas entre la zona rural y la zona urbana; con un corregimiento, 117 veredas que se organizan a través

de juntas de acción comuna, con asentamientos indígenas y más de 1.000 Aborígenes Katíos aproximadamente. Por lo cual el municipio es diverso a nivel geográfico, climático, étnico, social, cultural y económico dado que las diferentes comunidades que habitan en la localidad enriquecen el tejido socio-cultural.

A nivel económico el municipio desarrolla actividades principalmente agropecuarias, en la mayoría de las veredas esta actividad se realiza de manera empírica por lo que ha causado algunos estragos ambientales, mal manejo de los recursos físicos, naturales y del talento humano. Frente a esta realidad es necesario hacer uso adecuado del territorio en el que es posible cultivar en tanto pueda puedan emplearse métodos agropecuarios tecnificados. De acuerdo a Cuartas, A. (2009) “En el sector pecuario se cuenta con 25.000 cabezas de ganado aproximadamente, manejados en su mayoría en forma extensiva, en 52.685 hectáreas de pastos nativos” (p.3), causando una mínima producción dada la baja calidad en las especies y de los pastos. También, la práctica de la porcicultura y la avicultura se desarrolla de manera no tecnificada. En cuanto al desarrollo de la agricultura hay gran producción de aguacate, caña, café, maíz, tomate y frijol.

En el aspecto educativo el municipio cuenta con 2 instituciones educativas urbanas y 6 rurales las cuales están integradas por 104 centros educativos rurales dispersos geográficamente luego del proceso administrativo departamental que determino fusionar instituciones educativas con centros educativos rurales. La planta docente del municipio corresponde a 309 plazas educativas en general. En la zona urbana las instituciones educativas atienden a través de aulas regulares, por grados y profesorado. En la zona rural a través de escuela nueva y postprimaria con aulas multigrado, en algunos centros con profesorado, pero en su mayoría monodocentes. Normalmente los estudiantes de las veredas más cercanas al finalizar la básica primaria transitan a la educación urbana. Sin embargo en los últimos años se ha venido implementando el modelo

de postprimaria ampliando el servicio en comunidades lejanas, que por su ubicación geográfica no es posible acceder a los siguientes niveles educativos. Desde 2017 se ha venido implementando a través del proyecto educativo municipal la estrategia de comunidades de aprendizaje, donde los docentes de todo el municipio se reúnen por áreas afines para hacer investigación, reflexión sobre las prácticas de aula y socialización de diferentes propuestas y experiencias educativas dadas en el municipio. No obstante, se han presentado dificultades como desmotivación por parte de los docentes, falta de planificación en las comunidades y continuidad de las mismas.

Por otra parte, la Institución Educativa Rural La Caldasia es una institución relativamente nueva, en 2014 mediante las resoluciones departamentales 125505 del 18 de septiembre y 127209 del 06 de octubre se lleva a cabo el proceso de reorganización institucional, adjuntándole al Centro Educativo Rural la Caldasia otras 30 sedes educativas y creando la plaza de Director Rural para el Establecimiento; posteriormente el 6 de abril de 2016 mediante la Resolución departamental 2016060006050 se cambia la denominación del Establecimiento pasando de Centro Educativo a Institución educativa Rural la Caldasia, autorizada para ofrecer estudios de media académica, la plaza de Director Rural cambia a Rector. Este hecho histórico marco sustancialmente el direccionamiento educativo de la institución dado que la necesidad surgió en plantear una gestión directiva que respondiera a 30 sedes educativas con diferentes realidades, ubicadas geográficamente en diferentes veredas, esto llevo a replantear el proyecto educativo institucional y construirlo de manera incluyente, abarcadora. Actualmente la institución se encuentra en este proceso de construcción colectiva con la planta docente.

La Institución Educativa Rural La Caldasia responde a diferentes contextos educativos que por dificultades de acceso, espacio geográfico, diferencias culturales y sociales se vale de los

modelos educativos: preescolar escolarizado, escuela nueva, postprimaria y media rural para ofrecer los diferentes niveles de educación formal en el contexto rural, como también ampliar su radio de influencia en cuanto a cobertura, acceso y accesibilidad a comunidades rurales lejanas.

En general la institución educativa está organizada de la siguiente manera:

3.3 Microsistema

El Centro Educativo Rural Los Animes está ubicado en la vereda los Animes del municipio Urrao, a 32Km desde el casco urbano, de los cuales se hace un recorrido de una hora por transporte público y una hora por camino de herradura. La vereda tiene una extensión de 14,63 Km², siendo rica en nacimientos de fuentes hídricas que la recorren de sur a norte, el agua llega a las viviendas por sistemas de acueducto primitivos. Su fauna y flora es diversa. Cuenta con una población aproximadamente de 50 personas, quienes se dedican principalmente a la agricultura (café, frijol, caña, plátano) y ganadería en menor proporción. Ellos conforman la junta de acción comunal quien apoya eventualmente actividades educativas en la vereda y propone acciones de mejora en las vías de acceso.

El Centro Educativo Rural tiene una matrícula actualmente de 12 estudiantes de los cuales 5 son niñas y 7 son niños, están agrupados de la siguiente manera: 3 estudiantes en grado primero, 2 en grado segundo, 3 en grado tercero y 4 en grado quinto, sus edades oscilan entre los 7 y 14 años, atendiendo a nueve 9 familias en total. La mayoría se desplaza entre media hora y una hora diariamente para llegar a la escuela, la gran parte de las familias de los estudiantes no culminaron estudios primarios, por lo que se les dificulta firmar documentos y comprender algunos mensajes escritos. Así mismo no tienen acceso a redes digitales, ni señal de celular, ni acceso a fuentes masivas de información como lo son la radio y la televisión. Esta realidad incide

directamente en el aprendizaje de los estudiantes, quienes no tiene en sus familias personas que los acerquen al desarrollo del pensamiento, ni espacios comunitarios para ello, el principal ambiente de interacción de estudiantes con sus familias se plantea en espacios labores, luego de llegar de la escuela deben la mayoría integrarse a las actividades comunes del hogar campesino, crianza de especias menores, empradizado, cosechar, colaborar en los trapiches para la transformación de la caña en panela, entre otras cosas. Siendo la escuela el único espacio para acceder al conocimiento científico y desarrollar el pensamiento a través de metodologías formales.

Asimismo, el plan de estudio está organizado a través del modelo pedagógico flexible escuela nueva empleando guías de aprendizaje para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los grados académicos de la básica primaria, cada una de estas guías está diseñada para las áreas del conocimiento por lo que los estudiantes se dedican a realizar la serie de actividades y ejercicios que plantean para ser promovidos de un grado a otro, al plantearse esta metodología los estudiantes están distribuidos por grados en mesas de trabajo en una misma aula de clase y en este sentido la función del maestro es orientar el desarrollo de estos programas curriculares verificando el cumplimiento de estos para efectos de promoción académica, sin embargo el Centro Educativo cuenta con pocos recursos didácticos por lo que el modelo en sí mismo no es posible efectuarlo de acuerdo a la política pública, implicando variaciones pedagógicas a nivel curricular y en los ambientes de aprendizaje, además las guías de aprendizaje están diseñadas por fuera del plano cognitivo de los estudiantes, quienes por sus diferencias ambientales, culturales y sociales poseen habilidades de diferentes y otras formas de gestionar el conocimiento.

4. Planteamiento del problema

“Aprender haciendo” ha sido un principio básico de la Escuela nueva y de todo el devenir constructivista que converge en este modelo, además de las diferentes reflexiones que confluyen desde las pedagogías activas, las cuales han tenido cabida en Colombia desde hace algunas décadas. Sin embargo, todos aquellos sustentos teóricos se quedan cortos frente a un sistema educativo que evalúa por competencias y exige niveles de calidad en lo académico a las instituciones educativas rurales.

Hoy por hoy, Escuela Nueva constituye un modelo educativo flexible y a su vez una propuesta didáctica para el contexto rural dado que es “un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal (...) a favor de la formación humana de niños y niñas en las zonas rurales del país” (MEN, 2010, p.8). A pesar de lo aspiracional que se pretende con esta modalidad educativa, aún persisten deficiencias operacionales en su aplicación dado que la educación rural en las últimas décadas no ha demostrado un progreso significativo en los índices de calidad educativa y en las pruebas externas. Asimismo otros factores influyen de manera relevante a la calidad educativa en la zona rural tales como la cobertura, deserción escolar; brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes; las largas distancias entre veredas, la presencia de trabajo infantil durante las temporadas de cosecha, entre otros. De modo que son muchos los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación rural colombiana en temas de oportunidad, acceso, accesibilidad, pertinencia, recursos y calidad.

Los contextos rurales en Colombia son diversos en lo ambiental, geográfico, cultural, social y regional lo que supone diferentes formas de gestionar la pedagogía, los currículos y las didácticas desde un enfoque de derechos e incluyente que favorezca las mismas oportunidades

para el aprendizaje en condiciones diferentes. Se teoriza sobre un modelo (escuela nueva) que integra fielmente el contexto a la tarea académica del aula rural a través de la metodología por proyectos donde se articula contexto-escuela, guías de aprendizaje (autodidácticas que requieren de buenos niveles de lectura desde el primer grado) y el trabajo colaborativo que es fundamental en el enfoque constructivista. Tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional el modelo:

“Presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica)” (MEN, 2010, p.9)

No obstante y a pesar de la tarea docente, no hay una mejoría notable en la población estudiantil, específicamente en lo académico, porque si bien existe el recurso de las guías de aprendizaje no pueden comprenderse estas para el maestro como el modelo mismo de escuela nueva, las actividades de las guías no están diseñadas de acuerdo a la capacidad y complejidad de pensamiento de los estudiantes que por sus formas de vida y diversidad cultural tienen habilidades diferentes tales como la capacidad de reconocer huellas de animales, identificar plantas y sus usos medicinales, orientar la plantación de semillas a partir de los estados de la luna, observar el medio natural, hacer hipótesis sobre los mismos, etc. Las guías proponen buenas actividades didácticas secuenciadas pero fuera del plano cognitivo en el que se encuentran los estudiantes de educación rural. Del mismo modo, el saber pedagógico ha pasado a un segundo plano, pues las plantas docentes de zona rural se han acomodado a las guías de aprendizaje como único objeto de planeación curricular por lo que el ejercicio de reflexión e indagación sobre el saber pedagógico se ha perdido.

Es por ello que hace falta integrar un enfoque curricular que enseñe a pensar, a recrear el contexto, entenderlo desde el pensamiento y el lenguaje, desde la vida cultural- socio-económica, que desarrolle habilidades de pensamiento en estudiantes del contexto rural y habilite al profesorado para construir saber pedagógico. Esta tarea que ha estado por fuera de los principios base de la Escuela Nueva “Aprender haciendo, aprender del contexto y aprender con el otro”, no se puede seguir pensando que las guías de aprendizaje son un recurso mientras los estudiantes no pongan su mirada en cómo aprender, en cómo hacerlo, en gestionar del contexto lo necesario para construir el conocimiento, aplicarlo y enriquecerlo; no uno únicamente formal, sino cultural. Y el maestro no se preocupe por cualificar su propia práctica pedagógica, dinamizarla, transformarla y enriquecerla.

Por otra parte, y entre tantos otros aspectos, las demandas educativas sociales como lo son las tecnologías de la información y la comunicación constituyen aun una brecha entre escuela rural y sociedad, es indispensable el recurso tecnológico (computadores, tablets, tableros digitales) así como la accesibilidad a la red digital. No se puede formar personas competentes en TICS mientras no existan los recursos necesarios para ello y más en un modelo que se abandera del “aprender haciendo”.

Dada la problemática generalizada a nivel educativo de la zona rural, es indispensable oxigenar las pedagogías activas y a la escuela nueva, resignificarla desde sus fundamentos más característicos, volverla a pensar desde lo pedagógico, humano y metacognitivo. Enriquecer los contextos, hacer educación con las manos de labriegos y campesinos que en esta Colombia merecen una educación justa, digna y de calidad.

Cada día es una oportunidad que tiene un maestro para transformar, no es posible que el maestro siga siendo instructor con guías bajo los brazos, no tiene sentido, él es la guía misma que las futuras generaciones necesitan. El maestro debe seguir abriendo las puertas, saliendo del aula, respirando con sus estudiantes, observando, cantando, caminando, conversando, intercambiando y aprendiendo con amor al lado de sus estudiantes.

4.1 Pregunta problematizadora

¿Qué transformaciones deberían ocurrir en la práctica de enseñanza de un maestro en el contexto rural cuando implementa el aprendizaje basado en proyectos para revitalizar el modelo de escuela nueva?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

- Comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de un maestro rural cuando se implementa el aprendizaje basado en proyectos para diseñar una propuesta metodológica que permita revitalizar el modelo de escuela nueva.

4.2.2 Objetivos específicos

- Analizar los cambios en la planeación de la práctica de enseñanza de un maestro rural al variar la implementación de guías de aprendizaje del modelo de escuela nueva por el aprendizaje basado en proyectos para revitalizar los ambientes de aprendizaje en el escenario rural.
- Diseñar una propuesta metodológica dirigida al maestro rural basada en el aprendizaje por proyectos teniendo en cuenta los elementos constitutivos y principios de la práctica de enseñanza del modelo de escuela nueva.

- Reflexionar sobre las transformaciones en la evaluación de la práctica de enseñanza que se derivan de la propuesta metodológica basada en proyectos como elemento revitalizador del modelo de escuela nueva.

5. Marco teórico

5.1 Escuela Nueva

Frente a la educación de finales del siglo XIX y principios del XX alrededor del mundo surgieron diferentes experiencias pedagógicas que conjuntamente tejieron lo que hoy conocemos como escuela nueva, basadas principalmente en el desarrollo de los sentidos (Montessori, 1870-1952), el trabajo (Kerschensteiner, 1854-1932), el juego (Froebel 1782-1852) y la expresión (Freinet 1896-1966) en contraste a “una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina(...)” (Palacios, 1978, p.17) donde el maestro asumido como el centro monopolizaba la acción y la palabra dentro del aula, recurría a la presión externa y al castigo; y las decisiones se centralizaban en el docente, mientras que el estudiante asumía una postura pasiva frente al aprendizaje y a las relaciones pedagógicas del aula. Es entonces que la Escuela Nueva “no es un sistema didáctico determinado, sino un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza” (Arrondo, C. A. 2004, p.8)

Así pues la escuela nueva enfatizó en “la significación, valor y dignidad de la infancia, al centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (Palacios, 1978, p.17), estas miradas permitieron que se constituyera fundamentalmente en un modelo pedagógico y la nueva tendencia bajo la cual muchas instituciones de carácter educativo versaron sus proyectos de formación. A través de esta propuesta los roles de los sujetos del proceso educativo se transformaron, por un lado el maestro pensado como un acompañante,

facilitador y guía en la adquisición del aprendizaje, y al estudiante como centro de la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo principalmente sus intereses, necesidades, contexto, capacidades y habilidades, y desde allí orientar procesos de autoaprendizaje donde él a partir del descubrimiento, el juego, el material concreto, la interacción con el medio alcanzara unos propósitos determinados desde la perspectiva educativa.

En este orden de ideas, los principales conceptos que fundamentaron la escuela nueva estuvieron basados en el autoaprendizaje, el descubrimiento, la experimentación, el juego, la coeducación o el aprendizaje colaborativo, pensando en el desarrollo humano integral con el fin de

“preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Citado por R. GAL, en Mialaret, 1968, p. 33.)

Es por ello que las prácticas de aula docente necesitaron de un replanteamiento profundo desde lo metodológico, no solo desde un acto instrumental, sino reflexivo y pedagógico esencialmente, la tarea del aula paso de ser memorística e instruccional, a una autónoma, colaborativa, experiencial y constructivista, pues dado el rol del docente como guía, era necesario que posibilitara las condiciones necesarias en el aula para que el estudiante encontrara los medios necesarios desde sus intereses, construir saber y autoformarse integralmente desde lo individual y lo colectivo, para que más tarde su ingreso a nivel social fuese efectivo.

5.1.1 Principios de la escuela nueva

El devenir pedagógico del modelo de escuela nueva, como se ha dicho, está sustentado por diferentes teorías activas que desde sus fundamentos han dado lugar a una nueva mirada sobre la educación y esto ha llevado a que se haga oposición a la escuela tradicional. Todo el modelo como un complejo pedagógico asienta sus bases sobre las formas de concebir a los sujetos de aprendizaje, idealizar la educación, establecer metodologías que den sentido y vida al modelo, y determinen los modos para la realización humana. En esta medida, se asume que los principios de escuela nueva son todas aquellas ideas que le aportan el valor pedagógico con la que ha sido constituida y a través de las cuales se da por cierto desde lo teórico las bondades que tiene el modelo para la educación.

De acuerdo a Julián de Zubiría Samper (2003, p.100) los principios pedagógicos que fundamentan el modelo de escuela nueva pueden resumirse en lo siguiente: rechazo a la escuela tradicional, el conocimiento y el desarrollo se autoestructuran, educación para la vida, aprender haciendo, aprendizaje por descubrimiento, paidocentrismo (el niño como centro), motivación intrínseca, naturalismo.

La escuela nueva eventualmente surge como un rechazo a la escuela tradicional por la enseñanza instrumental y autoritaria de esta, para darle al estudiante el primer lugar para centrar desde él todo el proceso de formación al tener en cuenta sus intereses, necesidades, capacidades y habilidades, de ahí que el estudiante se asumiera con la capacidad de orientar su propio aprendizaje con lo cual la función del maestro pasa a ser la de facilitador y guía, será el quien permita las condiciones para que el niño pueda crear, como señala Montessori: El maestro sin cátedra y sin autoridad, casi sin enseñanza y el niño convertido en el centro de la actividad, que aprende solo, libre en la elección de sus ocupaciones y de sus movimientos (Citado por Not, 1994, p. 132) (S.N), de este modo la escuela nueva asume un sentido auto estructurante sobre el

desarrollo humano. Al darle derecho al niño sobre su propio aprendizaje la educación adquiere sentido para él, mientras se le permita el desarrollo de la autonomía y la libertad para garantizar total significación de la vida presente como alude Jhon Dewey, es entonces que la escuela debe educar para la vida.

A raíz de estas ideas, se piensa entonces en los modos en que el niño debe aprender a partir de sí mismo, el paso de lo tradicional a lo activo, significo una movilización del niño dentro del aula, la actividad estuvo asociada al juego, la manipulación, la experimentación y el descubrimiento.

“Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos, ya que la experiencia genera más interés para el menor, favorece el aprendizaje, ayuda a la clarificación, promueve la reflexión y la inventiva y garantiza la conservación de lo aprendido al incorporarse éste de manera más firme” (De Zubiría Samper, J. 2003, p.7)

Por eso uno de los fundamentos más imperativos de la escuela nueva metodológicamente es que el estudiante aprende haciendo en la medida en que se posibilite el contacto con lo real, el uso de material concreto, la inducción al conocimiento como método cognitivo y el descubrimiento, para que a partir de ello se autoeducara, construyera saber y se desarrollara integralmente en lo humano y lo colectivo.

5.1.2 Inicios de la Escuela Nueva en Colombia

La educación colombiana a finales del siglo XIX estaba influenciada por las teorías de Joseph Lancaster (1778-1838) bajo el método monitorial que correspondía en la asignación de monitores seleccionados entre los estudiantes más “adelantados” quienes se encargaban de instruir el aprendizaje a sus pares, se ocupaban de distintas disciplinas o actividades de vigilancia

y orden. Hasta hace algunos años se conservó en las escuelas algunos pupitres bipersonales, de dos puestos pensados en esta estrategia, y aún más se conserva la figura de monitores en las aulas. Asimismo, a finales del siglo XIX y principios del XX se introdujeron las teorías de Pestalozzi (1746-1827) proponiendo el método objetivo o intuitivo, esto llevó a que las clases fueran orientadas por el maestro a partir de la contemplación, la observación, la medición, el dibujo, la escritura, en un primer momento, para luego determinar las relaciones numéricas y métricas del concepto abordado y por último llegar a nombrar el objeto de estudio, todo esto como oposición a los métodos memorísticos y verbalistas empleados para aquella época.

Para principios del siglo XX, en Colombia surgieron varias tendencias pedagógicas determinadas por diferentes experiencias educativas en distintas instituciones del país, estas tendencias fueron “la escuela examinadora (Medellín, Antioquia), Escuela Defensiva (Boyacá), educación para la democracia y por último reformas de los métodos de enseñanza” (Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. 2014, pp. 158-159), bajo la última tendencia se inscribieron en Colombia todas las experiencias que buscaban un cambio de la enseñanza tradicional, con ello fue que durante las primeras décadas la Escuela Nueva fue impulsada por Agustín Nieto Caballero con la creación del Gimnasio Moderno (1914) basadas en las posturas de María Montessori (1870-1952) sobre el empleo de material concreto, la autoeducación y la libertad; y de Ovidio Decroly (1871-1932) quien durante 1925 visitó el país para impulsar los centros de interés apoyados en métodos inductivos y experimentales como una de las principales reformas a los métodos de enseñanza, la integración del método ideo-visual a los procesos de la lectura y la escritura y el reconocimiento de la adaptación como fin de la educación. Sin embargo, los inicios de la Escuela Nueva también estuvieron correspondidos por Jhon Dewey (1859-1952) quien abordó lo referido a la pedagogía social o activismo social, el método por proyectos y en contraste con Decroly,

sustento la adaptación no como un fin de la educación, sino como un medio para la realización de la vida. Por otro lado la influencia de Claparède (1873-1940) con el funcionalismo y la estimulación del niño para responder a sus necesidades, Kerschensteiner (1854-1932) con la escuela del trabajo, Froebel (1782-1852) con la importancia del juego y Freinet (1896-1966) con el desarrollo de la expresión. Todas estas experiencias que pretendieron hacer cambios a la enseñanza más tarde se desarrollaron en otros países de América latina. Pero conjuntamente cambiaron la forma de ver la educación en Colombia.

5.1.3 Adopción de la Escuela Nueva en Colombia

Luego de haber replanteado la educación en Colombia desde lo reflexivo, y el saber pedagógico construido hasta principios del XX y mejorado los programas de formación de maestros, la necesidad educativa concurre en los contextos rurales del país dadas todas las necesidades ambientales en lo geográfico, social y cultural de este escenario. Es por esta razón que desde 1967 la UNESCO implementó el programa de Escuela Unitaria en Norte de Santander y Antioquia como respuesta a la educación primaria bajo una metodología individualizada, básicamente los maestros comenzaron a recopilar una serie de fichas didácticas en cada una de las áreas que a través de la experiencia dieron lugar a las guías de aprendizaje actuales de Escuela Nueva, facilitando la enseñanza multigrado y la promoción flexible.

La escuela nueva se consideró, entonces, un programa educativo para atender aulas multigrados a través de la figura de un maestro monodocente quien debía hacerse cargo de la enseñanza desde grado primero hasta quinto, fue por tal razón y gracias a las primeras experiencias de la década de los sesenta que se comenzaron a diseñar las primeras guías de aprendizaje para las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales; esta estrategia facilitó el trabajo de aula del maestro en tanto estaba diseñada bajo una estructura

curricular por objetivos y actividades que daban lugar a diferentes unidades de aprendizaje. Con ello la tarea del estudiante se ubicó en el desarrollo de las guías y la del maestro en acompañar este proceso. A razón de la deserción escolar y las actividades agrícolas de la zona rural que culturalmente requerían del trabajo infantil, los estudiantes en tiempo de cosecha debían dejar de asistir a la escuela, realidad a la cual se daba respuesta a través de la promoción flexible, pues bajo el principio de que el estudiante aprende a su ritmo, la aprobación de un grado académico radicaba en el desarrollo de las unidades de aprendizaje que presentaban los diferentes módulos, es decir, si un estudiante se iba en tiempo de cosecha por un largo periodo de la escuela, al regresar debía continuar su proceso de aprendizaje a partir de las unidades que había desarrollado, por lo que la promoción de un grado a otro dependía en un sentido estricto de la realización de las guías de aprendizaje de las diferentes unidades presentadas en los módulos de cada área. Asimismo, si un estudiante avanzaba mucho más rápido en relación a sus compañeros con el desarrollo de las guías, bien podría hacerlo, pues su aprobación académica estaba en función de su ritmo de aprendizaje en las áreas del conocimiento.

Sin embargo para que toda esta experiencia educativa fuera exitosa, el Programa de Escuela Nueva progresivamente se desarrolló en tres fases como lo plantea Rodrigo Villar (1995) en la Revista Educación y Pedagogía. La primera desde 1975 a 1978 durante la cual se enfatizó en “el diseño y producción de materiales, la organización administrativa y financiera inicial, la estructuración de la capacitación y el seguimiento, la organización de sistemas de reproducción y distribución de materiales” (Villar. R, 1995, p.7). Posteriormente entre 1979 y 1986 se pretendió hacer seguimiento a la efectividad del programa, a la capacitación de maestros y la expansión del programa. Luego entre 1987 y 1994 el programa se expande de manera cuantitativa a nivel nacional, más de 20.000 escuelas terminaron por adoptar la metodología, se

desarrollaron nuevas guías de aprendizaje con el apoyo de microcentros conformados por los docentes, fortalecimiento de los cuatro componentes que dan vida a la metodología: guías, rincones escolares, promoción flexible, gobierno escolar, relaciones con la comunidad. Además a nivel nacional se asume Escuela Nueva como política pública educativa a través del Decreto 1490 de 1994 donde se declaró su adopción prioritariamente para las escuelas rurales del país. Con este evento la Escuela Nueva dejó de ser un programa educativo, es decir, una estrategia del gobierno por llevar educación a zonas rurales, para luego institucionalizarse como un modelo educativo flexible, de carácter obligatorio para los Centros Educativos Rurales del país.

5.1.4 Las guías de aprendizaje del modelo Escuela nueva

El modelo nacional de escuela nueva propone las guías de aprendizaje como la propuesta curricular para desarrollar el plan de estudio en la ruralidad, son a través de éstas que se desarrollan los ambientes de aula desde lo pedagógico y metodológico, determinan la relación entre estudiantes y maestros, ya que orientan al estudian los caminos para aprender y desde allí establecer todas las relaciones con el entorno y los sujetos implicados, según el Ministerio de Educación Nacional

“Las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente” (Castro, H. 2010, p.10)

De este modo, las cartillas de escuela nueva organizadas por unidades y guías, dan respuesta a la necesidad de un aula multigrado favoreciendo el trabajo autónomo del estudiante, en todo sentido es quien debe aprender a su propio ritmo. La cartilla presenta una red de alcances y secuencias, que en otras palabras podrían ubicarse como mallas curriculares, allí se establece una conversación entre los estándares básicos de competencia, desempeños de comprensión, las guías, los conceptos y habilidades, ejes temáticos y recursos organizados por unidades didácticas.

Cada unidad presenta cierta cantidad de guías las cuales secuencian de manera progresiva el aprendizaje de los estudiantes, presentan en concreto tres tipos de actividades: actividades básicas, que constituyen una exploración del saber y recuperación de saberes previos.

Actividades de práctica, para establecer el saber científico. Y actividades de aplicación, a través de la cuales se lleva la teoría a la práctica. Cada una de estos tres tipos de actividades propone el uso de material concreto ubicado en los rincones de aprendizaje o CRA (Centros de Recursos para el Aprendizaje), el trabajo autónomo y trabajo colaborativo, así como la integración de la familia a través de pequeñas tareas. Al finalizar cada unidad didáctica, se propone el desarrollo de una actividad evaluativa para verificar los aprendizajes alcanzados.

La tarea del maestro es la de facilitador, en tanto proporcione el material necesario y acondicione el ambiente de aula, y el de guía para acompañar al estudiante en el cumplimiento de la cartilla, así como en el desarrollo de competencias a partir de estas.

5.1.5 Escuela Nueva y el aprendizaje por proyectos

Al dar un mirada epistémica a la escuela nueva podría considerarse que uno de los saberes pedagógicos que inicialmente dan sentido a este modelo es el aprendizaje por proyectos a la luz de los fundamentos teóricos del psicólogo Jhon Dewey, quien consideró que el mundo

pedagógico debe realizar al niño para la vida de tal modo lo prepare socialmente y se desarrolle integralmente, por eso una de las ideas centrales del aprendizaje por proyectos es la actividad y responsabilidad del estudiante en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje (Campos. A.C, 2017, p.60).

Sin embargo este método estuvo restringido durante mucho tiempo, sólo la educación superior, técnica y profesional, lo empleaban. Luego con avivamiento de la escuela nueva y el constructivismo comienza a ser resignificado a partir de las nuevas miradas que sobre educación se estaban asumiendo a mediados del siglo XX, reconociéndose como una estrategia didáctica valiosa a nivel educativo, desde allí el método proyectos pasó a denominarse Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr).

Si bien los aportes de Jhon Dewey aportaron a constituir esta metodología, “fue descrito en detalle y definitivamente delimitado por primera vez por William Heard Kilpatrick en su ensayo, "The Project Method", que se hizo conocido en todo el mundo” (Consejo de redacción. 2018, p.1). El ABPr guarda una profunda afinidad con la escuela nueva, porque surge como una de las experiencias que se oponían a la escuela tradicional, además de centrarse en el estudiante y los problemas del mundo real en el que confluye, buscando que él a través de la actividad, la experimentación, la indagación y el descubrimiento pudiera autoformarse y responder a los problemas de su entorno, permitir el trabajo colaborativo de modo que los estudiantes puedan interactuar entre ellos y conjuntamente orienten y desarrollen proyectos. Bajo esta mirada, el docente toma el lugar de guía y facilitador, para proveer recursos y administrar el proceso de enseñanza.

A razón de lo anterior, el aprendizaje por proyectos (ABPr) se puede considerar desde las siguientes definiciones:

“Un método sistemático de enseñanza que compromete a los estudiantes en conocimientos esenciales y en habilidades que mejoran su vida a través de un proceso de indagación prolongado y auto dirigido, estructurado alrededor de preguntas auténticas y complejas y de productos y tareas cuidadosamente diseñados” (buck institute for education).

“Es una estrategias de enseñanza que permite a los estudiantes integrar conocimiento, habilidades, valores y actitudes y construir conocimiento a través de una serie de experiencias” (Curriculum Development Council, 2001, p.87, citado por Lam, 2006)

Con ello se confirma que el ABPr no se escapa de los principios de la escuela nueva, que esencialmente promueven la autonomía, la educación para la vida, el aprender haciendo, el paidocentrismo y aprendizaje por descubrimiento. (De Zubiría Samper, J. 2003, p.100). Este enfoque de aprendizaje ubicado en el aula requiere una rigurosa comprensión, no solo del estudiante sino de los propósitos de aprendizaje que a nivel social se requieren, es decir de aquellos saberes que comprenden la cultura, la vida en sociedad, las relaciones interpersonales y con el mundo, las relaciones con sí mismo, entre otras. Por lo que el diseño e implementación de proyectos debe ubicarse desde una mirada interdisciplinar que permita conjugar el escenario real donde confluye el estudiante y las diferentes áreas de conocimiento que buscan el desarrollo de habilidades de pensamiento, saberes y actitudes en distintos campos disciplinarios. Por tal razón se emplean los proyectos de aprendizaje (Nérici, 1971, 378) que proponen la adquisición de conocimientos o habilidades, a diferencia de los proyectos de tipo constructivo, estético o problemático que se clasifican dentro del enfoque ABPr.

5.1.6 Complejidad e Interdisciplinariedad en el ABPr

El trabajo por proyectos de aprendizaje representa para los ambientes de aula la posibilidad de dinamizar el saber hacia el desarrollo social y humano en tanto responde a problemas reales de los sujetos de aprendizaje, no puede considerarse el ABPr como un conjunto de relaciones independientes y fragmentadas, de hecho en la medida en que se establezcan conexiones teóricas y prácticas se puede responder a las diferentes necesidades y realidades que se abordan a través de un proyecto. Es por eso, que el diseño dentro de esta metodología implica el desarrollo de un sistema complejo, es decir, dar cohesión a “múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada” (García, R. 1994, p.1), en este sentido un proyecto de aprendizaje representa un sistema complejo, pues su realización supone la comprensión de las relaciones pedagógicas dadas entre los elementos que constituyen la enseñanza: sujetos de aprendizaje, propósitos, contexto, saberes y áreas del conocimiento, estrategias, recursos, etc.

Es pues, que los proyectos de aprendizaje responden a un pensamiento complejo, que ante todo, es un pensamiento que relaciona (Morín, 2001, p.67), sin esta característica que se le atribuye al ABPr no sería posible preguntarse por el valor de la educación para el desarrollo integral del ser humano y sobre todo para la comprensión humana en un amplio sentido. De ahí que se requiera de la interdisciplinariedad, para el trabajo con proyectos de aprendizaje se puede entender este concepto a partir de lo siguiente.

“El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables (...) De aquí ha surgido la afirmación de que la realidad misma es interdisciplinaria (...) entendiendo por

tal que la realidad no presenta sus problemas cuidadosamente clasificados en correspondencia con las disciplinas” (García, R. 1994, p.5)

Esto significa, en otras palabras, que desde una mirada interdisciplinar el conocimiento y el desarrollo de habilidades en diferentes áreas o disciplinas tienen funcionalidad en contexto real siempre y cuando se adquieran de forma conjunta, articulada, interdependiente y unificada. Los problemas sociales y humanos a los que se enfrentan las futuras generaciones requieren una visión compleja y holística desde lo humano, lo social, lo cultural, lo ético y moral, y lo científico; la educación entonces además de proponer el estudio de las disciplinas deberá fundamentalmente encontrar los modos de relacionarlas en el aula para desarrollar el pensamiento crítico que conlleve a la solución de problemas, a la construcción del conocimiento y a la transformación de la vida en todo el sentido que esta implica. De acuerdo a Edgar Morín (1999)

“El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto” (p.17)

Si el conocimiento debe enfrentar la complejidad, la enseñanza y el aprendizaje también deben hacerlo, de esto depende en gran medida el ABPr para que el propósito de responder a los problemas reales en coherencia con la escuela nueva de formar para la vida, realmente adquiera sentido para el estudiante.

5.1.7 El aprendizaje dialógico enriquece el ABPr

La importancia de centrar la enseñanza y el aprendizaje en el estudiante, no solo radica en asumirlo como un sujeto de derechos, sino de proveerlo de un pensamiento complejo como se ha mencionado antes, sin embargo requiere necesariamente de habilidades sociales que permitan su acceso al mundo real para reconocerlo en todo sentido, decodificarlo y transformarlo. La educación debe ir más allá de lo científico y establecerse sobre lo humano; un estudiante con habilidad para trabajar colaborativamente, reconocer al otro desde su historicidad, modo de vida y personalidad contribuye a la comprensión humana y desde ahí mediar todas las acciones sociales que buscan la transformación de la vida.

Es por eso, que tanto maestros como estudiantes deben establecer relaciones basadas en el diálogo y la igualdad, primero para recuperar el rol del maestro como poseedor del saber pedagógico, es decir, con aquellos saberes respecto a la didáctica, el currículo, la evaluación y la investigación; y superar la mirada de la Escuela Nueva que lo asume como facilitador dada su función de proveer recursos de aprendizaje y material de estudio, lo que ha causado un debilitamiento de los saberes pedagógicos. Y en segundo encaminar al estudiante hacia el desarrollo humano a través del diálogo, la colaboración y trato igualitario. Es importante recordar, que un maestro no necesariamente debe poseer el saber científico porque también debe permanecer en tal búsqueda, pero si debe en estricto sentido valerse de la pedagogía para relacionarse con los sujetos de aprendizaje, el medio social y educativo. En este sentido el aprendizaje diálogo aporta gran riqueza pedagógica a las formas de relación entre sujetos en el aula, favorece a la comprensión del mundo, de las culturas y de las individualidades para que desde ahí pueda ubicarse el desarrollo humano en lo colectivo y en lo individual.

El aprendizaje dialógico está basado en los siguientes principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la solidaridad, la creación del sentido, la dimensión instrumental y la igualdad de diferencias. (Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. 2009, p.131).

En primer orden, la Escuela Nueva se opone a la escuela tradicional donde el maestro asumido como el centro monopolizaba la acción y la palabra dentro del aula, recurría a la presión externa y al castigo; y las decisiones se centralizaban en el docente, mientras que el estudiante asumía una postura pasiva frente al aprendizaje y a las relaciones pedagógicas del aula (De Zubiría Samper, J. 2003). En la misma línea, el aprendizaje dialógico rompe con las jerarquías y relaciones de poder en el aula a través del diálogo igualitario, tanto el maestro como el estudiante deberán establecer relaciones horizontales reconociéndose primero como seres humanos que a través del intercambio y la interacción igualitaria pueden aprender uno del otro. El aprendizaje dialógico se diferencia de la escuela tradicional y la escuela nueva por asumir al maestro como sujeto también de aprendizaje en tanto permanece en constante interacción; ya no deberá ser solo facilitador o guía como lo propone la escuela nueva, sino incluirse de manera acertada para construir saber junto a los estudiantes, dado que todos poseen inteligencia cultural formada por la inteligencia académica, práctica y comunicativa (Aubert, A., García, C., & Racionero, S. 2009, p.132) determinada por la experiencias humanas previas a su desarrollo, siendo el punto de partida para el diálogo y por ende para el aprendizaje, basándose en el principio de solidaridad para fomentar la democracia, el trabajo colaborativo y no la competitividad, la valoración de las diferencias como un elemento de riqueza cultural desde el valor de la igualdad, en este escenario el aprendizaje adquiere sentido a partir del reconocimiento de todos, de sus necesidades, intereses, habilidades y saberes. Y no únicamente desde la individualidad, que si bien Escuela Nueva fomenta el trabajo colaborativo, espera que el niño sea autónomo y aprenda a su propio

ritmo, lo que no permite en un amplio sentido el intercambio humano en todas sus expresiones de manera colectiva.

En esta medida, el aprendizaje dialógico es fundamental para enriquecer el aprendizaje por proyectos en Escuela Nueva. A través de este será posible mediar el diálogo entre estudiantes de diferentes grados, la concertación, la negociación y la conciliación, para que conjuntamente y en reconocimiento del otro adquieran habilidades y saberes desde lo individual y lo colectivo al dar respuesta a la realidad. Además, de mediar las situaciones a las que se enfrenta un docente al trabajar con aulas multigrado.

5.2 La práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza se define como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). En este sentido la tarea del maestro no solo equivale a enseñar en el aula de clase sino, que requiere de una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). En otras palabras es fundamental planificar, ejecutar y evaluar respectivamente. Sin ello el proceso didáctico no tendría horizonte, ni un reconocimiento de los sujetos, de las disciplinas y de las necesidades de aprendizaje.

En primera instancia planificar la enseñanza alude a considerar “las determinaciones legales, los contenidos básicos, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles” (Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. 2009, p.5). Posteriormente, la ejecución de lo planificado de las estrategias y actividades que responde a la práctica del docente representa la consideración de las

disposiciones actitudinales y anímicas de los estudiantes, de las condiciones ambientales, de las eventualidades que se pueden presentar y que no están incluidas en la planeación, lo cual puede incidir en cambios directos sobre la planeación inicial, cambio de estrategias, de actividades, de recursos, entre otros.

Consecuentemente el tercer momento de la práctica de enseñanza está correspondido por la evaluación que contribuye a obtener información para hacer mejorías en los procesos de enseñanza se en cuestiones relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes o para rediseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Hacer evaluación implica nuevas situaciones de aprendizaje a razón de la necesidad de superar los métodos de enseñanza tradicional y avanzar sobre nuevas posturas en los sujetos que hacen parte de la enseñanza y el aprendizaje, esto indica una permanente retroalimentación de los procesos (enseñanza-enseñabilidad). Además aporta la toma de decisiones porque cada resultado de cada acción se emplea en el diseño de nuevas estrategias didácticas y de cada uno de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza.

5.3 La práctica pedagógica

Durante este ejercicio reflexivo la práctica pedagógica, ha sido la preocupación real, pues de ella depende que los fines educativos sean cumplidos, que las realidades en las que confluyen los sujetos sean transformadas, que se construya saber pedagógico para mejorar el hecho educativo en los contextos y el docente mejore su desempeño, podría decirse que la práctica pedagógica es lo más íntimo de un maestro (Barragán. D. 2012, p.25) dado que no solo equivale al conjunto de técnicas y métodos que se emplean en la enseñanza, sino a todas las acciones que emprende el maestro para transformar el ambiente escolar, dichas acciones no solo guardan relación con lo pedagógico, sino con lo moral, lo social, lo político, lo cultural y lo investigativo.

De ahí que a diferencia de la práctica de enseñanza, la práctica pedagógica permite en un amplio sentido ser consecuente con las reflexiones que realiza el maestro sobre su quehacer cotidiano en la escuela, es decir, sobre todas las acciones que emprende habitualmente para alcanzar los fines de formación que se plantea respecto a los sujetos de aprendizaje y los contextos. Dicha reflexión le aportará elementos importantes para diseñar, modificar, fortalecer y valorar su propio desempeño.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional en su documento “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje”:

“La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde se abordan saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo” (2016, p.5)

De ahí que a través de la práctica pedagógica el maestro tenga la posibilidad de formarse mediante la reflexión, dicho ejercicio lo aproxima a mejores comprensiones sobre las relaciones entre los sujetos de aprendizajes, los contextos y las disciplinas, asimismo fortalece su propio desempeño en tanto requiere continuar desarrollando su capacidad intelectual, ética y estética, así como continuar formándose en lo pedagógico y disciplinar que lo irán llevando a mejores niveles de alcance sobre las competencias profesionales que se requieren en el campo de la educación.

En el camino que constituye la práctica pedagógica, como se ha enunciado, la reflexión es fundamental, pues es a través de esta que el maestro legitima su propia experiencia y partir de ella construye saber pedagógico que le seguirá retroalimentando su propio quehacer de modo que pueda cualificarse constantemente. Es pues que:

“El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto” (Quero, V. D. 2006, p. 102).

La permanente reflexión sobre la praxis del docente contribuye a redefinir las situaciones donde se produce la acción; a reinterpretar y asignar nuevos significados a las acciones pedagógicas ejercidas, tomar conciencia de las formas en que se estructuran los conocimientos, afectos y estrategias, y reconstruir los fundamentos teóricos que sustentan la propia práctica pedagógica.

6. Metodología de investigación

6.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se vale de un enfoque cualitativo, en tanto pretende “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martínez, M. 2011, p.128) para ello se vale de la observación, la descripción, la comparación, el análisis y la sistematización de datos que son obtenidos de las interacciones, de las evidencias del contexto, de las relaciones entre sujetos y acciones que están presentes en este caso en la práctica de enseñanza en el modelo de escuela nueva. Dicho manejo de datos cualitativos implica para el maestro investigador definir “categorías de codificación, relaciones e incluso teorías a las que llega tras la lectura, reflexión, inducción, etc., y, por otra, tareas mecánicas, en que el investigador almacena, organiza y

recupera datos a través de categorías de codificación. (Osse Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. 2006, p.132). A partir de esto se indagará de manera descriptiva por la realidad educativa en el contexto rural buscando acercarse lo más fiel posible a una interpretación de lo que ocurre en las prácticas de enseñanza a fin de lograr algunas transformaciones que beneficien el entorno en que se desarrolla.

Así pues, el enfoque cualitativo estará presente toda vez que la investigación requiera el análisis de las experiencias de aula, de los diarios de campo, de la aplicación de encuestas, la comparación de las acciones que emprende el maestro para planear, desarrollar y evaluar su práctica de enseñanza, identificado en ella diferentes categorías de análisis que darán cuenta de los elementos que la constituyen, sus variaciones y las transformaciones que realiza. En este sentido el enfoque cualitativo resulta apropiado en la medida en que el maestro investigador se interesa por comprender y dar significado a través de la reflexión a sus experiencias, a los comportamientos y actuaciones de los estudiantes, a las relaciones que confluyen en el entorno y determinan su práctica de enseñanza.

6.2 Diseño

Este trabajo toma como diseño la investigación acción educativa, para cualificar desde la reflexión la práctica de enseñanza del maestro rural en el modelo flexible de escuela nueva, que es en otras palabras su propia acción enfocada al cumplimiento de su profesión. Es por eso, que se entiende entonces que dentro de esta investigación acción el maestro rural como sujeto que se investiga así mismo deberá considerar en primer lugar que su enseñanza en el modelo de escuela nueva “deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003, p.9) para que a través de ello pueda problematizar su práctica de

enseñanza y la enriquezca desde las acciones que emprende para mejorar los escenarios en los que confluye; centrándose, ya no en qué enseñar, sino cómo diseñar ambientes de aprendizaje encaminados al descubrimiento, el pensamiento crítico, la innovación y la construcción de conocimiento en el modelo de escuela nueva con el propósito de cualificarse en tanto sea reflexivo sobre su desempeño, lo valore y lo mejore dando respuesta a su vez a las necesidades de los sujetos de aprendizaje en la búsqueda permanente de nuevos modos de enseñar y de aprender, lo cual aportaría al autodesarrollo profesional, la transformación de la práctica de enseñanza y más allá al mejoramiento de la calidad educativa.

Es entonces la investigación acción un pleno ejercicio de autorreflexión en tanto es realizada por los sujetos que investigan en los contextos donde se relacionan “para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se desarrollan” (Kemmis, 1984). Como método investigativo posibilita la participación en la medida en que el docente y sus pares académicos pueden involucrarse colectivamente en el proceso reflexivo que suscita la propia práctica favoreciendo el diálogo, el intercambio de experiencias y la construcción del saber pedagógico colaborativamente. Por otro lado es una práctica emancipadora (Zuber-Skerritt 1992) teniendo en cuenta que la reflexión sobre la acción (praxis) permite al docente autovalorarse y adquirir autonomía para tomar decisiones, aplicar nuevas estrategias, comprobarlas y desde allí teorizar sobre la práctica.

6.3 Instrumentos recolección de información

Para este proceso investigativo se emplearon como instrumentos: la encuesta, el diario pedagógico y rúbricas de valoración.

Encuesta, “Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Latorre, 2003, p.66). El objetivo es obtener información de primera fuente con el fin de caracterizar y valorar posibles síntomas, causas y consecuencias de una determinada problemática que se quiera investigar. (Ver anexo A)

El diario pedagógico, es un instrumento que permite la reflexión sobre la acción a la luz del saber pedagógico, “permite dar testimonio de las acciones pedagógicas dentro y fuera del aula; así como confrontar la teoría con la práctica dando origen a enriquecedoras críticas reflexivas para comprender y redimensionar permanentemente la acción pedagógica” (Ríos, 2003, p.19) Es un registro escrito donde el docente hace una reflexión sobre las acciones realizadas al interior del aula, en el diseño y ejecución de ambientes de aprendizaje y la valoración de los mismos. Se caracteriza por ser una confrontación entre la práctica y la teoría de los saberes pedagógicos. (Ver anexo B)

Rúbricas de valoración, se caracterizan por establecer criterios de evaluación sobre los cuales se mide el alcance del desarrollo de las acciones que se emprenden dentro de la investigación. De acuerdo a Sergio Tobón “son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje” (2005, p.270). A partir de estas rúbricas de valoración se favorece un análisis sobre los resultados e impacto que genera la

idea de mejora sobre el contexto y los sujetos de aprendizaje, obtenida esta información es posible plantear nuevas acciones, modificar estrategias o fortalecerlas. (Ver anexo C)

6.4 Categorías de análisis

Se seleccionaron como categorías de análisis: la planeación curricular, el desarrollo o ejecución de planeación y la evaluación, como fases fundamentales de la tarea docente en el aula. Reconocer estos elementos en distintos modelos o prácticas de aula permitió identificar diferentes sistemas de relaciones pedagógicas determinadas por las acciones del docente; relaciones entre teoría y práctica; contexto, pertinencia y aprendizaje; relaciones interpersonales; entre estrategias y características de los estudiantes; cohesión entre métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros.

Para esta investigación es fundamental tener en cuenta las diferencias pedagógicas entre el modelo de escuela nueva con guías de aprendizaje y el modelo de escuela nueva en conversación con un aprendizaje por proyectos, bien significó esto entender las ventajas de proponer el aprendizaje por proyectos dentro de este modelo.

A continuación se describen las técnicas y correspondientes instrumentos seleccionados para cada categoría de análisis.

Tabla 1. Categorías de análisis en relación a los instrumentos y fuentes de investigación

Categorías	Objetivos	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Planeación	Analizar los cambios en la planeación de la práctica de enseñanza de un maestro rural al variar la implementación de guías de aprendizaje del modelo de escuela nueva por el aprendizaje basado en proyectos para revitalizar los ambientes de aprendizaje en el escenario rural.	Cuestionario	Encuesta	Aplicada a docentes de contexto rural sobre escuela nueva
Desarrollo de la planeación	Diseñar una propuesta metodológica dirigida al maestro rural basada en el aprendizaje por proyectos teniendo en cuenta los elementos constitutivos y principios de la práctica de enseñanza del modelo de escuela nueva.	Diarios Observación sistemática Grabaciones	Diarios pedagógicos	Realizados por el docente investigador sobre sus propias experiencias dadas en el marco del proyecto.
Evaluación	Reflexionar sobre las transformaciones en la evaluación de la práctica de enseñanza que se derivan de la propuesta metodológica basada en proyectos como elemento revitalizador del modelo de escuela nueva.	Rúbricas de valoración		Aplicadas sobre la misma práctica del docente, desempeños de los estudiantes y propuesta que responde al problema planteado.

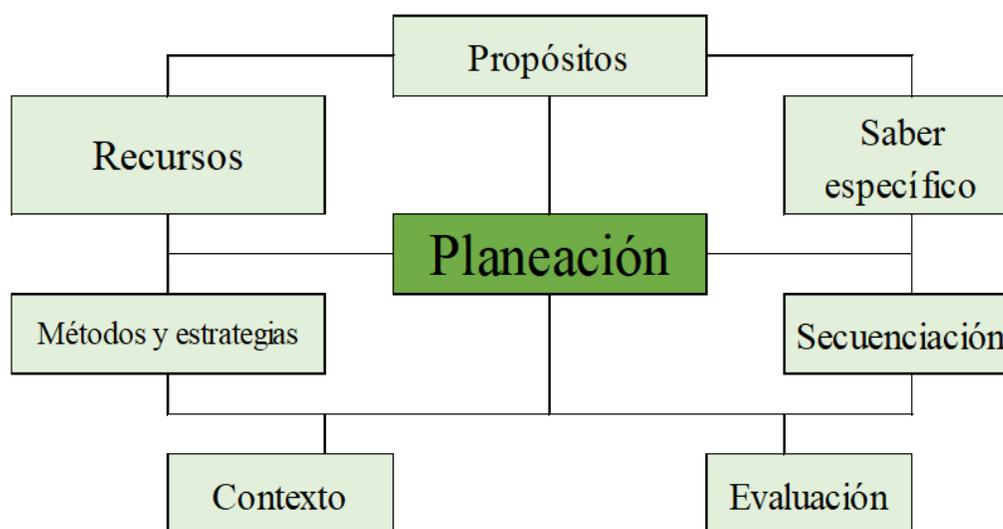
Fuente: elaboración propia

6.4.1 Planeación

Para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier modelo pedagógico es necesario reconocer todas las dinámicas pedagógicas, didácticas y evaluativas que se conjugan en los ambientes de aprendizaje, desde los propósitos que se plantean hasta los resultados que se

obtienen, descubrir todo este devenir que concurre en la práctica docente supone un reconocimiento de las acciones que se emprenden para dar cumplimiento a la tarea de educar. Es pues que “La reflexión sobre la práctica docente se determina en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje” (Salinas, P. et al., 2014, p.4), con ello podría decirse que la planeación constituye una de las principales acciones que el docente ejerce para orientar el proceso educativo, en esta fase pedagógica se proponen las estrategias, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y recursos de acuerdo a las características del estudiantado, de los objetivos, habilidades y competencias que se esperan que el estudiante alcance.

Figura 1 *Análisis de las categorías y subcategorías Elementos de la planeación pedagógica*



Fuente. Elaboración propia

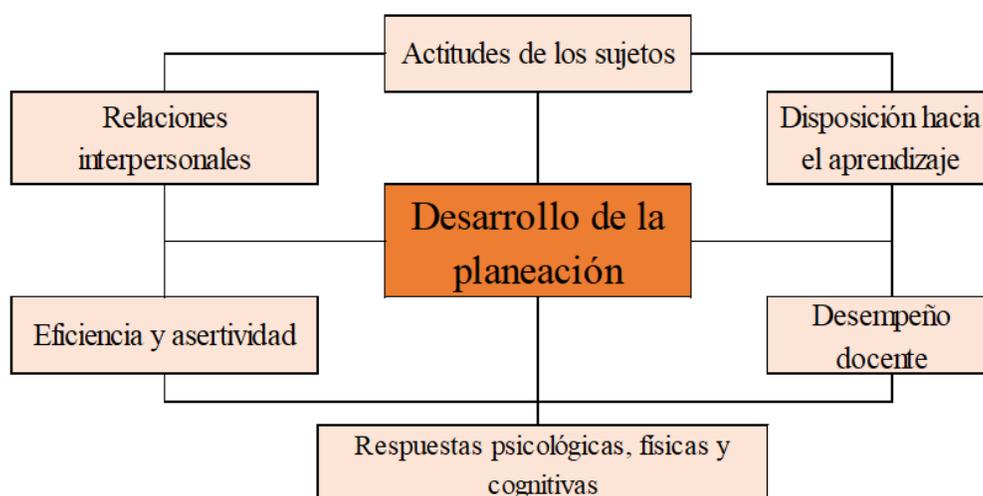
6.4.2 Desarrollo de la planeación

El desarrollo de la planeación corresponde a todas las acciones que el docente emprende en el aula después de haber planeado, es en sí mismo la praxis. En esta fase es posible determinar la eficacia y asertividad de las estrategias propuestas, las diferentes posturas que asume el

estudiante frente al aprendizaje, las percepciones que el docente va obteniendo durante el ambiente de aula, la confrontación del saber científico con la práctica. Necesariamente en el desarrollo de la planeación, es decir en el momento en que el docente realiza su práctica de aula, se observan aspectos relacionados con las actitudes de los sujetos; su respuesta psicológica, física y cognitiva a las diferentes actividades; y la eficacia del desempeño docente.

Figura 2

Aspectos del desarrollo de la planeación pedagógica



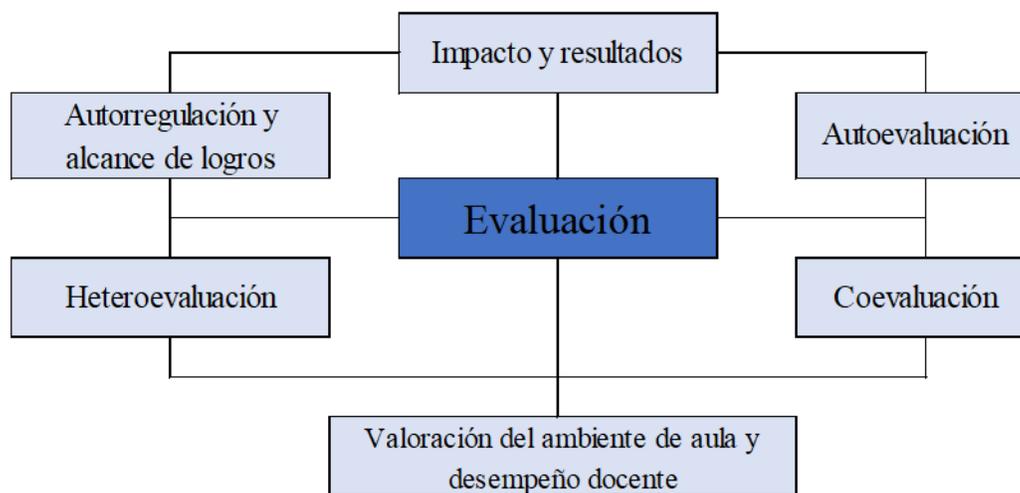
Fuente. Elaboración propia

6.4.3 Evaluación

Rosales (2014) expresa que “La evaluación facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo” (p. 5), así que la fase de evaluación no solo constituye la verificación y retroalimentación de los aprendizajes en los estudiantes, sino todos los modos en que el docente valora las acciones tanto de sí mismo como de los sujetos que aprenden, la evaluación además observar el alcance de logro, representa el camino para hacer reflexiones y modificar el momento

de la planeación, en tanto la valoración del ambiente aula este pensada sobre todos los elementos didácticos que constituyen la planeación, así como sobre los sujetos involucrados (docentes-estudiantes-padres de familia) estableciendo nuevos caminos para enseñar y aprender, favoreciendo la reflexión como herramienta que produce cambios en los sujetos y las acciones que emprenden.

Figura 3
Aspectos de la evaluación



Fuente. Elaboración propia

7. Ciclos de reflexión

La investigación acción no puede mirarse como un método positivista o simplemente empírico, requiere un desarrollo metodológico, sistémico, planificado y concreto, pues la reflexión sobre la práctica no puede quedarse en los meros discursos o ideas adquiridas desde la experiencia, sino que estas reflexiones deben en primer medida ser valoradas, sistematizadas, interpretadas para luego ser enriquecidas en la construcción del saber pedagógico, por esta razón han surgido diferentes modelos o procesos de configurar esta investigación, diferentes autores han presentado formas de aplicarla como lo han sido Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemmis

(1988), Elliott (1993), McKernan (1999), McNiff y otros (1996). Sin embargo se encuentra similitud en los mismos ya que todos consideran que el proceso investigativo es cíclico proponiendo principalmente cuatro fases nombradas “espiral de ciclos”: planificar, actuar, observar y reflexionar de las cuales se vale esta investigación y constituyen el modelo presentado por Kemmis (1989)

A partir de lo anterior, para esta investigación se entiende que en los ciclos reflexivos corresponde a diferentes momentos en que la investigación adquiere nueva información y se emprenden nuevas acciones como consecuencia de la reflexión que realiza el maestro sobre las variaciones que van presentando las prácticas de enseñanza que adquieren sentido por las circunstancias que van ocurriendo en el contexto y son motivo de análisis y de intervención, en este sentido de acuerdo a Elliot (2000) los ciclos consisten en la identificación de una situación en el marco de la investigación, planificar un plan de acción, ejecutarlo y evaluar las acciones implementadas. De ahí que en cada ciclo se evidencien acciones de planeación, otra de ejecución y otra de evaluación en consonancia con los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza.

7.1 Ciclo de reflexión n°1

Iniciando el rastreo de información

Pregunta de reflexión: ¿Qué consideraciones iniciales existen sobre la implementación de guías de aprendizaje y el aprendizaje por proyectos en escuela nueva?

Escenario de reflexión

El problema de investigación se ubica principalmente en la necesidad de oxigenar la implementación del modelo de escuela nueva actualmente, dado que la propuesta curricular de la

que se vale “guías de aprendizaje” no están siendo funcionales para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes del Centro Educativo Rural Los Animes del municipio de Urrao, en el departamento de Antioquia, pues su uso en el aula pasó de tener una perspectiva activa a una trasmisionista, ya que el aprendizaje de los estudiantes ha estado en función de la transcripción, pasar a puño y letra el contenido de las guías a sus cuadernos, mientras que el rol del maestro se redujo al de facilitador (proveer el recurso) y verificador (cumplimiento de la guía), causando un debilitamiento de las competencias pedagógicas del maestro en tanto a la planeación pedagógica, el desarrollo de esta y la evaluación, de ahí que el saber pedagógico que fundamenta la escuela nueva perdiera validez desde lo reflexivo como desde lo metodológico. Sin embargo, al establecerse este problema, la investigación amplía la mirada sobre el objeto de observación hacia otras prácticas de aula de aula en escenario rural para considerar si las guías de escuela nueva están siendo funcionales en otras comunidades educativas.

En primer lugar, es necesario establecer que los datos a analizar responden de manera amplia a la planeación, desarrollo de la planeación y evaluación (Observar la definición de estos conceptos en el apartado de categorías de análisis dentro de este documento) tanto de las guías de aprendizaje (problema identificado) y el aprendizaje por proyectos (idea de mejora).

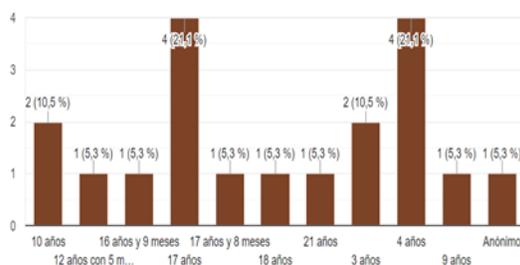
7.1.1 Sobre la implementación de las guías de aprendizaje de escuela nueva

Se sabe bien que todo ambiente de aprendizaje debe pasar primero por un momento de preparación y planificación por lo que en esta búsqueda de información se hizo necesario observar las prácticas de aula en diferentes centros educativos de la región para determinar los modos en que los maestros dentro del modelo de escuela nueva planifican los ambientes de aprendizaje. Para ello se aplicó una encuesta sobre escuela nueva a 19 docentes de zona rural de la Institución Educativa Rural La Caldasia, del municipio de Urrao, quienes han venido

ejerciendo la profesión docente como licenciados en zona rural hace menos de 21 años como se puede observar en la gráfica n°1. Reconocer el tiempo laboral en zona rural en relación al nivel de estudio, bien serviría para deducir procesos de actualización y cualificación docente, aunque se desconocen las hojas de vida de los maestros relacionados. Pero esta información orienta a pensar que la permanencia de los 19 docentes en zona rural ha permitido adquirir la experiencia pedagógica sobre el modelo de escuela nueva, el cual desde 1975 en Colombia comenzó a implementarse y hasta 1990 fue propuesto como política educativa en el Decreto 1490/90 principalmente para la educación rural, estos maestros han empleado la metodología de escuela nueva por mucho tiempo, ya que el 73,3% hace más de cinco años emplea guías de aprendizaje (Ver gráfica 2) y de acuerdo al tiempo laboral podría concluirse que desde el inicio de sus labores en zona rural han utilizado este recurso.

Figura 4
Tiempo laboral de 19 docente de zona rural
Tiempo laboral

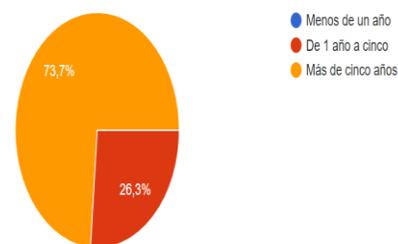
19 respuestas



Fuente: formularios google drive

Figura 5
Uso de guías de aprendizaje de escuela nueva
¿Cuánto hace que trabaja con guías de aprendizaje en escuela nueva?

19 respuestas



Fuente: formularios google drive

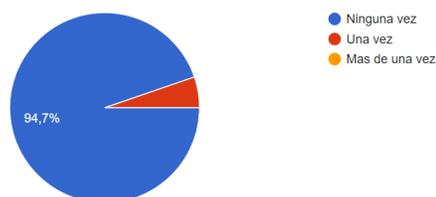
En este orden de ideas los maestros además afirmaron que hace más de tres años las guías de aprendizaje no han sido modificadas (**Ver gráfica 3**), solo en 2013 se desarrolló un proceso de reestructuración liderado por la Fundación de escuela nueva, aunque aluden a que se hizo una reducción de las guías de aprendizaje pues anteriormente estaban diseñadas en dos módulos para

cada área, el cambio básicamente se basó en reducir la cantidad de guías para generar solo un módulo, además para este año de reestructuración se implementaron las guías de ética y valores, y tecnología e informática. Todo este hecho histórico lleva a pensar que las prácticas de aula en escuela nueva a través de este recurso de aprendizaje no ha variado en los últimos años, los ambientes de aprendizaje no han permanecido en constante reflexión e investigación.

Figura 6
Sobre las modificaciones de las guías de aprendizaje

¿En los últimos 3 años cuántas veces las guías de aprendizaje de escuela nueva han sido cambiadas?

19 respuestas

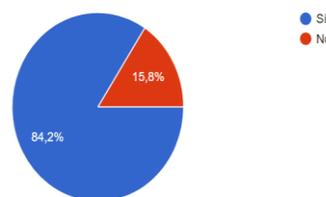


Fuente: Formularios google drive

Figura 7
Disposición de los maestros para el empleo de guías.

¿Se siente usted cómodo pedagógicamente trabajando con guías de aprendizaje?

19 respuestas



Fuente: Formularios google drive

Todo los datos anteriores dejan ver que los ambientes de aula han estado dinamizados hace mucho por las guías de aprendizaje, las cuales no han sido modificadas sustancialmente, es de aclarar que en 2010 el Ministerio de Educación Nacional propuso guías de aprendizaje diferentes a las diseñadas por la Fundación Escuela Nueva, sin embargo este material no llegó a las zonas rurales donde estos docentes laboran. Asimismo un 84.4% de los docentes expresan comodidad con las guías (**ver gráfica 4**) porque facilitan el trabajo en un aula multigrado; esta comodidad de la que se habla ha llevado al maestro rural a una desmejora de la práctica pedagógica dado que al emplear las guías de aprendizaje no se ve en la necesidad de planear y diseñar metodológicamente los procesos de la evaluación, ya que las guías ofrecen al estudiante una serie de actividades consecutivas que lo orientan en la adquisición de un saber, de ahí que el maestro solo se dedique a acompañar el desarrollo de cada actividad que se plantea en estos

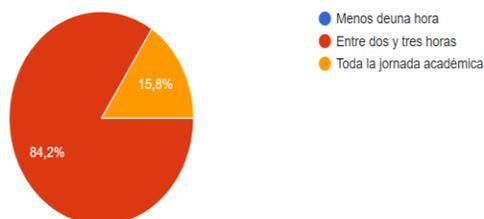
libros. Por otra parte, un 15.8% de los docentes expresan inconformidad argumentando que estas guías están desactualizadas a los referentes de calidad y no responden a ciertos contenidos curriculares actuales, estos dos panoramas sobre la disposición de los maestros para emplear las guías puede derivar las siguientes hipótesis: por una parte los docentes que se sienten cómodos con las guías se dedicaron al rol de guías y facilitadores como lo propone el modelo y segundo, los docentes que expresan inconformidad se sienten llamados a emplear nuevas estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, las guías de escuela nueva constituyen la propuesta curricular a través de la cual se desarrolla el plan de estudio, pero como se ha evidenciado hace mucho no han sido modificadas sustancialmente, no obstante el 84.2% de los estudiantes permanecen en el aula de clase entre dos y tres horas (**Ver gráfica 5**) trabajando con guías de aprendizaje y un 15.8% toda la jornada académica, este dato es preocupante dadas las condiciones históricas y metodológicas del modelo, es por eso que las guías dejaron de ser un recurso activo para el aprendizaje y pasaron a una función instrumental, inoperante y tradicional, esta realidad nace también de la falta de recursos pedagógicos para implementar el modelo, el 100% de las escuelas donde laboran estos docentes no cuentan con el material didáctico suficiente para desarrollar las guías de aprendizaje, así el modelo desde lo metodológico y epistemológico se ve invalidado, no es posible desarrollar la autonomía, construir conocimiento, aprender descubriendo y haciendo cuando no existen los recursos de aprendizaje en el aula como ábacos, bloques lógicos, diccionarios, lupas, microscopios, mapas, entre otros de igual envergadura. Esta realidad además de invalidar el modelo, también da cuenta del abandono en el que se encuentran las escuelas rurales por las entidades gubernamentales para dotar y suministrar los recursos necesarios para desarrollar las prácticas pedagógicas.

Figura 8
Frecuencia de empleo de las guías de aprendizaje

¿Con que frecuencia están los estudiantes al día empleando guías de aprendizaje?

19 respuestas

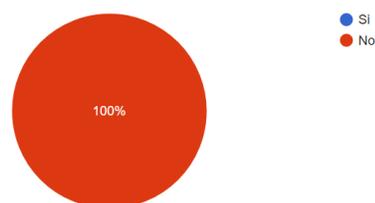


Fuente: formularios google drive

Figura 9
Recursos y materiales didácticos

¿Su centro educativo rural cuenta con los recursos y materiales didácticos necesarios para desarrollar las guías de aprendizaje de escuela nueva?

19 respuestas



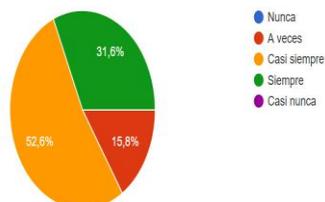
Fuente: Formularios google drive

Consecuentemente, es importante comprender las acciones que emprenden los docentes para enfrentar la realidad mencionada, en la gráfica 10 se describe la frecuencia en porcentajes con que los docentes planean sesiones de aprendizaje diferentes a las guías de escuela nueva, sin embargo la mayoría se refiere al termino adecuación o adaptación como la modificación de las guías para “reforzar” y fortalecer el aprendizaje considerándolo un ejercicio de planeación, y el diseño de sesiones de aprendizaje para responder a las áreas y niveles educativos que no tienen guías de aprendizaje. Aunque las respuestas en su mayoría no dejan ver en profundidad la necesidad de planear sesiones de aprendizaje, esto oculta información para el análisis, pero bien serviría para considerar el nivel de saber pedagógico que poseen los docentes encuestados, dado que algunos de ellos emplean en sus discursos conceptos como: reforzar, dictar, temas, etc. Cuando los discursos contemporáneos sobre pedagogía han constituido un cambio de lenguajes que han permitido modificar las relaciones entre los sujetos de aprendizaje, así como la comprensión que hacen los maestros sobre el currículo y la evaluación; por ejemplo un maestro que emplee expresiones como “realizar plan de mejoramiento” en vez de “refuerzo”, da idea de procesos de evaluación formativa.

Figura 10
Diseño de sesiones de aprendizaje

¿Con que frecuencia usted planea sesiones de aprendizaje diferentes a las actividades de las guías de escuela nueva?

19 respuestas

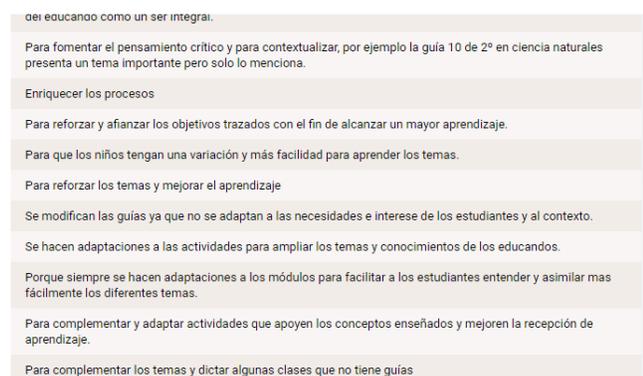


Fuente: formularios google drive

Figura 11
Argumentos sobre el diseño de sesiones de aprendizaje

¿Por qué planea sesiones diferentes a las actividades de las guías de escuela nueva?

19 respuestas



Fuente: formularios google drive

En otro orden de ideas, los procesos de evaluación en tanto reprobación de un estudiante respecto al grado académico en escuela nueva dejan ver la función instrumental que ha adquirido el modelo, dado que algunos maestros resaltan que los estudiantes reprobados deben iniciar de nuevo al año siguiente con las mismas guías de aprendizaje correspondientes, por otra parte argumentan que en escuela nueva no se puede reprobado ya que es de carácter flexible, eso no es del todo válido, ni razonable, pues han asociado la flexibilidad del modelo pedagógico al cumplimiento de las guías de aprendizaje, y no al desarrollo de habilidades y competencias, se podría pensar que un estudiante es aprobado normalmente por haber desarrollado todas la guías del grado académico, quienes no deben permanecer en el grado hasta terminarlas. Por su parte, El Índice Sintético de Calidad Educativa de la institución para 2018 demuestra un avance mínimo sobre los criterios de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. Como se puede observar en la gráfica 9 hay un retroceso respecto al criterio de desempeño en relación al año 2017 el cual mide el nivel de alcance en las pruebas Saber de tercero y quinto especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas, asimismo un retroceso en el puntaje del ISCE. Esto sirve

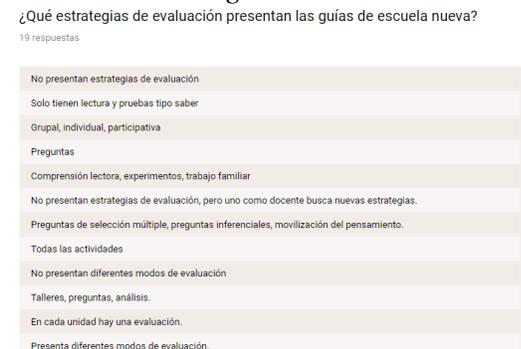
para considerar que las miradas que realizan los maestros sobre los procesos de evaluación para la aprobación académica están en un plano instrumental, en tanto la pretensión es el desarrollo de las guías y no la adquisición de competencias, si fuera así los ambientes de aula no estarían tan determinados por las guías de aprendizaje, las cuales no han sido modificadas sustancialmente.

Adicionalmente, el saber pedagógico sobre evaluación que poseen los docentes respecto a las guías de aprendizaje es disperso (ver figura 10), no hay consistencia sobre los procesos de evaluación, ni fundamentos claros que la sustente, pues algunos mencionan que las guías no presentan estrategias de evaluación, no obstante cada unidad de aprendizaje en cada cartilla propone una actividad evaluativa con preguntas tipo saber y talleres como lo manifiestan otros docentes. La falta de claridad sobre la evaluación como un medio de reflexión profunda sobre el aprendizaje de los estudiantes ha llevado a que este ejercicio sea solo sumativo e instrumental, de verificación y aprobación, y no como un camino hacia la permanente retroalimentación y cambio de mentalidad de los maestros y estudiantes.

Figura 12.
Índice Sintético de Calidad Educativa



Figura 13.
Sobre las estrategias de evaluación de las guías



Hasta ahora y a través del análisis de la encuesta aplicada a 19 maestros de zona rural se han dejado ver algunos aspectos metodológicos que coexisten en el trasfondo del problema de investigación, al entablar estas miradas con la información obtenida a partir del análisis de documentos, se valida y se sustenta el problema funcional de las guías de aprendizaje en Escuela

Nueva, fundamentalmente por el debilitamiento de las competencias pedagógicas del maestro en cuanto a los saberes que corresponde a la didáctica, el currículo, la evaluación y la investigación; y de lo transmisionista de estas cartillas en la adquisición de aprendizajes. Toda esta realidad descrita e interpretada de la experiencia docente entabla una cercana relación con la investigación de Rodrigo Parra Sandoval en 1996 sobre Escuela nueva. Para presentar algunos puntos referenciales de este trabajo investigativo, se citan a continuación algunos apartados del libro mencionado que relacionan distintos testimonios docentes acerca de lo que piensan de la implementación de las guías de aprendizaje:

“Dentro de las guías hay contenidos que no le llaman la atención a los niños o sea que no se tratan de la forma que al niño le gustaría, incluso nosotros dentro de nuestro trabajo tenemos que mirar eso, y hacer las debidas correcciones, las debidas adaptaciones para que de pronto el trabajo no se vuelva rutinario o soso” (p.313)

“(…) Para estos casos la estrategia que se nos enseñó fue la adaptación, que no es más que la contextualización de los contenidos, o sea meterlos dentro del contexto del niño (…) a veces nosotros pecamos ahí, o sea no estamos haciendo una adaptación bien estudiada, bien analizada, estamos haciendo una adaptación bien a medias, solamente estamos buscando el camino fácil para el niño, y no que sea más profundo el conocimiento” (p. 314)

“Hay momentos en que los niños se sienten cansados, manifiestan que no quieren trabajar, que están aburridos, que no quieren seguir trabajando con las guías” (p.314)

“En definitiva para mí la escuela nueva tiene muchísimas fallas, muchas, porque el niño le va cogiendo como fobia a esas guías, porque él sabe que al llegar a la escuela, lo está esperando guías de matemáticas, una guía de sociales y una guía de ciencias,

entonces se va a sentar, aparecen una serie de cosas ahí que no tienen relación con el medio, materiales que ni se consiguen” (p.328)

“Empezamos a leer esas guías a hacerles dizque adaptaciones, pero eso hay que adaptarlo es todo, yo tengo que crear unas guías para ese medio, especiales, no es el hecho de que yo reforme las guías por pedacitos, sino volver más perezoso al maestro” (p.329)

“es harto sentarse uno con esas guías y encontrar una serie de limitaciones y cosas que uno no puede hacer porque en las guías aparece como, sálgase para el patio y coja tres hojitas y traiga un pescadito y bueno, cositas así que dan una impresión que la educación está siendo activa y de que el niño está saliendo de esa aula de clase, pero mentiras, mentiras” (p.331)

“Usted llega a una Escuela Nueva y hay 7 niños en cada mesita sentados, muertos de aburrimiento con una guía ahí, que ni se atreven a salir al patio, porque si salen no encuentran nada o si salen al patio salen a hacer otras cosas totalmente diferentes” (p.331)

“a mí me da la impresión de que eso de las guías es muy conductista, es como unas cucharaditas que le dan a un niño (...) dan la impresión las guías de que quieren reemplazar al maestro si (...) la guía es el maestro, pero entonces se está perdiendo esa esencia de involucrarme con el niño, de yo sentirlo, de yo saber qué piensa (...) un niño sentado ahí con una guía es una cosa muy fría sin emociones y sin nada” (p.332)

Todos estos testimonios presentados en el trabajo investigativo de Sandoval (1996) dejan ver la realidad en la que ha confluído el modelo de escuela nueva, una que por mucho ha estado silenciada y los docentes de zona rural optaron por acomodarse a lo metodológico del modelo,

llegando al punto de considerar que si no se trabaja con guías de aprendizaje el modelo entonces no se está llevando a cabo, cuando esencialmente Escuela Nueva nace de diferentes teorías pedagógicas que para finales del siglo XIX y principios del XX se estaban conceptualizando sobre la importancia del juego, la autonomía, el desarrollo de los sentidos y la expresión, el trabajo como actividad para el aprendizaje, entre otros. Los cuales ahora, no se están configurando dentro de los ambientes de aprendizaje de una escuela nueva en aula multigrado por el papel que representan las guías, las cuales tristemente, son la espina dorsal del modelo. Según Urrea Quintero, S. E., & Figueiredo de Sá, E. (2018) “Las guías se presentan como la carta de navegación, como el núcleo de la Escuela Nueva, como reguladoras de las prácticas y las relaciones con los otros materiales didácticos, con el profesor y con los miembros de la comunidad” (p.6). No obstante las guías han monopolizado el saber pedagógico del maestro bajo la idea de que el niño de acuerdo a su ritmo de aprendizaje tiene la autonomía para aprender. Como se ha mencionado antes, la función docente se redujo a la de facilitar los recursos y verificar el cumplimiento de las guías, surgiendo un cuestionamiento profundo sobre ello, ¿en realidad debe ser el maestro un facilitador o guía en escuela nueva dadas las condiciones de formación en el escenario rural, lo instrumental de las guías de aprendizaje y de la evaluación?, ¿Cómo recuperar la función del maestro en Escuela Nueva para construir saber pedagógico, dinamizarlo y potenciarlo de diferentes modos?, ¿cómo entablar un diálogo entre las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y esta realidad encontrada en los escenarios educativos donde se desarrolla el modelo de escuela nueva?.

7.1.2 Sobre el aprendizaje por proyectos

Frente a esta realidad, descrita e interpretada, se ha venido implementado el aprendizaje por proyectos como la propuesta para revitalizar el modelo de escuela nueva y enfrentar el problema funcional de las guías de aprendizaje. Durante este trabajo las diferentes observaciones y reflexiones han permitido identificar las implicaciones pedagógicas alrededor de esta idea de mejora. Por lo que los diarios pedagógicos sobre la práctica docente en el empleo de proyectos de aprendizaje han facilitado la sistematización de las reflexiones que más tarde aportarán a la construcción del saber pedagógico.

Se puede decir que a raíz de los diarios pedagógicos se ha podido considerar una nueva mirada sobre el rol del maestro en el trabajo por proyectos, además de facilitar y acompañar el aprendizaje su tarea se ubica en la de gestionar el aprendizaje, una de las reflexiones más importantes que se han conseguido a través de los diarios pedagógicos tiene que ver con la importancia del intercambio e interacción del maestro en la construcción del saber:

- Se reconoce que la forma de construcción del saber científico en un aula de clase, no necesariamente se da en términos formales, sino que la comprensión de los significados en un contexto rural y con una metodología basada en proyectos se da desde el saber popular y empírico. De ahí que la tarea del maestro no solo sea la de facilitador o acompañante, vuelvo y retomo, sino la de gestor del saber en todas sus formas de concebirse, desde lo empírico y lo científico, desde lo subjetivo y lo objetivo, desde lo emocional y lo racional.
- La tarea docente no se reduce únicamente en la de proveer actividades a los estudiantes y acompañar en la realización de las mismas para determinar los niveles de avance, sino la

de abrir caminos, establecer relaciones entre saberes de manera interdisciplinar, hacer ver la importancia de ciertos saberes que en red permiten visualizar o llegar a construir otros.

Este concepto del maestro como gestor del saber alude a la función que tiene para establecer los canales aprendizaje en la búsqueda y construcción del saber, reflexionar sobre su validez y forma de adquirirlos, en el campo de la metacognición, es decir desarrollar junto a los estudiantes de manera activa e igualitaria una serie de acciones o procedimientos que permitan resolver diferentes problemas, buscar información, establecer diálogos entre fuentes de información, abstraerlas y llegar a la construcción del saber, validar información y reconocer las formas en que se ha aprendido, como se ha mencionado.

Por otra parte los ambientes de aula en el marco de la metodología de aprendizaje por proyectos han dejado ver una profunda necesidad de planificar y secuenciar el aprendizaje, pero esta vez, proponiendo el uso de estrategias donde todos los estudiantes de cada grado participen conjuntamente como conversatorios, trabajo entre pares de diferentes grados, tertulias, mesas redondas. Estas dinámicas en el aula han establecido nuevas relaciones pedagógicas alrededor del aprendizaje, por lo que se ha observado los estudiantes al estar sumergidos en equipos con compañeros de otros grados han reconocido propósitos de aprendizaje en común, es decir al interior de estas actividades multigrado, se da un reconocimiento del otro en tanto posee experiencias previas, puntos de vista y habilidades diferentes que se intercambian y responden objetivos en común respecto a los proyectos de aprendizaje, favoreciendo la toma de decisiones de manera colectiva.

En el siguiente link se adjuntan diferentes videos de ambientes de aprendizaje desarrollados a partir de la propuesta de intervención, se presenta en este espacio del texto para acompañar la lectura con la evidencia que lo sustenta: (Ver [aquí](#))

Al observar los videos de clase, se puede resaltar un ambiente de aula organizado de manera multigradual y no diferenciada por grados, pues las mesas están ubicadas de tal manera que todos se vean a la cara y el ejercicio de la palabra este retroalimentada por el maestro, además sea igualitaria, es decir, todos poseen saberes diferentes y eso los ubica en distintos puntos de partida hacia el aprendizaje, lo cual se retribuye con la participación conjunta, es decir lo que cada estudiante expresa frente al conocimiento puede considerarse como retroalimentación de otros estudiantes, así como a un proceso de contraste. Por ejemplo los estudiantes del grado primero asumen una actitud receptiva frente a lo que dicen sus compañeros, no necesariamente participativa, pero estos diálogos en el aula les permiten explorar el mundo de ideas de sus compañeros y relacionarlas con las experiencias personales. En este ejercicio, adquiere mucha importancia el desarrollo de la propia voz desde lo oral, para despertar el sentido crítico afín de valorar y determinar la realidad, como se observa en el video los estudiantes plantean diferentes hipótesis sobre el ciclo del agua, estas constituyen un momento esencial en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje ya que representan las maneras en que los estudiantes y maestro abstraen el saber científico de las situaciones cotidianas y marcan un punto de referencia sobre el cual se construye el saber. En contraste con las guías de aprendizaje las relaciones entre grados están limitadas, pues a pesar de estar todos dentro de la misma aula, el desarrollo de la metodología con guías es graduada y está determinada por las lecturas y serie de actividades que presentan los módulos, puede ocurrir que exista un solo estudiante matriculado para el grado cuarto, al estar trabajando con guías se vería en la obligación de cumplir solo con las unidades didácticas que estas plantean. Mientras las guías de aprendizaje plantean un aula graduada con barreras invisibles entre grados dados los programas curriculares definidos, el

trabajo pro proyectos los pone a todos en conversación, de diferentes edades y grados, y de acuerdo a ello ir complejizando los saberes que se construyen colectivamente.

Por otra parte el maestro elabora preguntas cerradas y abiertas todo el tiempo, las cuales sirven para realizar indagación sobre el objeto de estudio pero a su vez para posibilitar la permanente retroalimentación entre estudiantes y docente, este rol que asume el maestro da idea de su función como gestor del saber, permitir establecer todas las relaciones posibles entre el saber previo y el saber científico, pero además de ello hacerlo visible, evocarlo, cohesionarlo. Un asunto importante a rescatar es la comprensión que realiza el docente sobre los procesos cognitivos que se requieren para cada actividad como los de observar, describir, comparar, analizar, interpretar, entre otros. Esta manera de esclarecer la metacognición ha llevado progresivamente a los estudiantes a un reconocimiento del funcionamiento del cerebro cuando está aprendiendo. En este sentido gestionar el saber implica identificar los caminos cognitivos que se requiere para su búsqueda y construcción, lo cual es inexistente en las guías de aprendizaje de escuela nueva.

Asimismo, para cohesionar la mirada interdisciplinar del aprendizaje por proyectos el docente verifica si los estudiantes reconocen elementos conceptuales de manera diferenciada sobre cada una de las áreas involucradas. Sin embargo este ejercicio que en primera instancia pareciera obvio, requiere de mayor profundización, pues de ello depende que se considere el aprendizaje de manera compleja y responde de manera unificada a cada uno de los proyectos. Mientras que en el trabajo por guías de aprendizaje cada área ya está planeada en las guías y las relaciones que se establecen entre áreas son reducidas pues cada actividad programa en estos recursos bibliográfico ya tiene un propósito de aprendizaje y una estructura definida, limitando un posible diálogo entre áreas del conocimiento.

Es pues que para lograr mediar una relación armónica entre áreas y grados académicos en el desarrollo de los proyectos de manera interdisciplinar los ambientes de aprendizaje se valen de diferentes estrategias pedagógicas que permiten el intercambio igualitario, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento entre pares. El aprendizaje por proyectos se apoya de otros fundamentos que lo alimentan como el aprendizaje dialógico y aprendizaje colaborativo, a través de esta conjugación se ha podido concebir como estrategias multigrado todas aquellas que permiten el diálogo de estudiantes entre grados diferentes, convirtiéndose en una dinámica fundamental para mediar la necesidad de atender 5 grados al tiempo, pero a su vez posibilitar el desarrollo humano colectivo desde el aporte individual. Es entonces que se emplean estrategias multigrado como: tertulias, mesas redondas, trabajo entre pares, trabajo colaborativo con equipos conformados por estudiantes de todos los grados, entre otros. Asimismo, para atender a las necesidades académicas de cada grado los ambientes de aprendizaje proponen estrategias de trabajo individual y colectivo al interior de cada grado con el fin de dar cumplimiento de manera más específica a los referentes de calidad.

Con respecto a las guías de aprendizaje de escuela nueva su función ha pasado a un segundo plano, dejando de ser el eje de desarrollo curricular en el aula con el fin de fortalecer la gestión del saber pedagógico por parte del docente y se han asumido como material pedagógico y bibliográfico de apoyo, su articulación a los ambientes de aprendizaje se da en la medida en que las actividades y contenidos que presentan las guías guarden afinidad con los proyectos de aprendizaje, así como con el nivel de alcance de desempeño de los estudiantes.

En todo este complejo analítico la comprensión sobre la información recolectada ha contribuido a reconocer las dinámicas pedagógicas existentes alrededor de la implementación de las guías de

aprendizaje, dejando en claro las situaciones y aspectos que dan idea del problema identificado, así como de la configuración del aprendizaje pro proyectos dentro de la propuesta investigativa.

7.2 Ciclo de reflexión n°2

Idea general de mejora

Pregunta de reflexión: ¿Cuál es la idea general de mejora que se pretende para oxigenar la práctica de enseñanza en el modelo de escuela nueva?

Escenario de reflexión

A través del proyecto de investigación se pretende fundamentar el aprendizaje basado en proyectos como diseño curricular del plan de estudio para revitalizar la educación rural y las prácticas docentes en escuela nueva, dado que las guías de aprendizaje actuales del modelo no están contribuyendo al desarrollo de competencias en los estudiantes, pues el uso de éstas se redujo a un mero ejercicio de transcripción y a un debilitamiento del rol del maestro en cuanto a sus competencias pedagógicas (planeación curricular y evaluación), en este sentido se espera que por medio del aprendizaje basado en proyectos se pueda en primer lugar entablar una conversación interdisciplinar entre áreas en un ambiente de aula multigrado. De tal modo que:

Los ambientes de aprendizaje en escuela nueva respondan a necesidades reales del contexto y de los estudiantes, para ello el maestro no será simplemente facilitador o guía en el aprendizaje, sino gestor del saber con lo cual se pretende que su función desde lo didáctico y pedagógico se recupere, sea el quien planee los ambientes de aprendizaje y no reduzca su labor a las guías de escuela nueva.

El plan de estudio se abordará desde diferentes ejes temáticos que responden a distintas necesidades desde lo social, lo cognitivo y lo personal bajo los cuales se construirán los

proyectos de aprendizaje, poniendo en conversación las áreas obligatorias y fundamentales propuestas en la ley 115/94, así pues un ambiente de aula de determinado proyecto estará en función de las disciplinas de manera holística y compleja, por lo que los estudiantes deberán reconocer y aplicar diferentes saberes conjuntamente para solucionar los diferentes problemas cognitivos a lo largo del proyecto.

Un proyecto de aprendizaje estará constituido por cuatro preguntas problematizadora que se desarrollaran en los cuatro periodos académicos del año respectivamente, las preguntas están pensadas de manera secuencial y progresiva respondiendo a las procesos básicos de un proyecto (lectura del contexto, identificación de problemas, planeación de estrategias, ejecución y evaluación). A continuación se presentan las preguntas seleccionadas para cada proyecto:

Tabla 2. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras

Proyecto	Nombre del proyecto	Preguntas problematizadoras			
		1º periodo	2º periodo	3º periodo	4º periodo
Proyecto Comunidad	Tejiendo paz	¿Cómo es mi comunidad?	¿Cómo influye mi comunidad en mí?	¿Cómo solucionar conflictos en mi comunidad?	¿Qué acciones implementar para mejorar la calidad de vida de mi comunidad?
Proyecto lógico matemático	La casa de los números	Pensamiento numérico, pensamiento espacial, pensamiento aleatorio, pensamiento variacional, pensamiento métrico y sistemas de medidas			
Proyecto de lingüística	Narrativas	Escuchar, hablar, leer y escribir.			
Proyecto de educación ambiental	Hijos de la tierra	¿Cómo es mi entorno natural?	¿Cómo influye el entorno natural en mí?	¿Qué factores alteran la preservación de la vida en mi entorno natural?	¿Cómo contribuyo a la conservación y mejoramiento de mi entorno natural?
Proyecto educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía)	Me gusta ser como soy	¿Quién soy yo y por qué soy diferente?	¿Cuáles son mis emociones y cómo estas influyen en mi entorno?	¿Por qué los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos?	¿Qué decisiones benefician las relaciones con los demás y fortalecen el proyecto de vida?

Proyecto hábitos de vida saludable	Mente sana, cuerpo sano	¿Qué hábitos de vida saludable mejoran mi salud física y mental?	¿Cómo llego a ser feliz con mi escuela saludable?	¿Qué prácticas motrices, deportivas y artísticas contribuyen al desarrollo de mi cuerpo?	¿Cómo aprovechar y fortalecer mis habilidades básicas motrices en prácticas deportivas?
Proyecto pedagógico productivo	Mente emprendedora	¿Qué tanto conozco de las actividades productivas que se desarrollan en mi comunidad?	¿Cómo aprovechar los recursos naturales para la ejecución del PPP?	¿Cuál es la importancia de una buena planeación y seguimiento al desarrollo del PPP?	¿De qué manera dar sostenibilidad al PPP?

Fuente: Elaboración propia

Para responder desde lo pedagógico y didáctico de cada proyecto en la práctica de aula se valdrá de sesiones de aprendizaje constituidas por cuatro ambientes de aprendizaje secuencialmente:

Figura 14

Ambientes de la sesión de aprendizaje de un proyecto



El ambiente de activación neurocognitiva, que corresponde a procesos de motivación, recuperación de saberes previos, búsqueda de intereses y experiencias relacionadas con el propósito de aprendizaje. Por otra parte, el ambiente de confrontación, pretende encaminar al estudiante hacia la búsqueda del saber científico con respecto a los procesos neurocognitivos

recuperados durante el ambiente de activación, es el camino para comenzar a establecer relaciones conceptuales. Posteriormente, se da paso al ambiente de construcción conceptual donde los estudiantes a partir de los ambientes anteriores profundizan sobre el conocimiento científico, de modo que puedan conceptuar sobre las experiencias de aula previas. Por otra parte, el ambiente de valoración es permanente y sistémico, se espera que por medio de este se valore empleando la observación, el acompañamiento y el rigor para determinar el desempeño de los estudiantes.

Las guías de aprendizaje de escuela nueva pasarán a ser material didáctico y bibliográfico de apoyo en el aula, en éstas se identificarán aquellos conceptos y actividades específicas que pueden contribuir de manera consistente al desarrollo de un proyecto o a la adquisición de una habilidad necesaria dentro de los proyectos.

Para responder a las necesidades de un aula multigrado se emplearán estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico y aprendizaje para la comprensión, lo que supone que los estudiantes puedan aprender de manera interdependiente en relación a sus compañeros del mismo grado y de otros. Por ejemplo proponer estrategias como tertulias dialógicas, mesas redondas, conversatorios, para lograr cohesión entre los grados, esto servirá para que los estudiantes se comprendan entre sí desde lo social, lo cognitivo y lo personal, además para contribuir a la retroalimentación, intercambio de experiencias y de saberes, a la búsqueda de la democracia como valor esencial en la participación y construcción de cualquier proyecto. Asimismo, es indispensable proponer también momentos de trabajo individual en cada uno de los grados, ya que es fundamental responder a los referentes de calidad y desarrollar unas habilidades y competencias para cada ciclo académico.

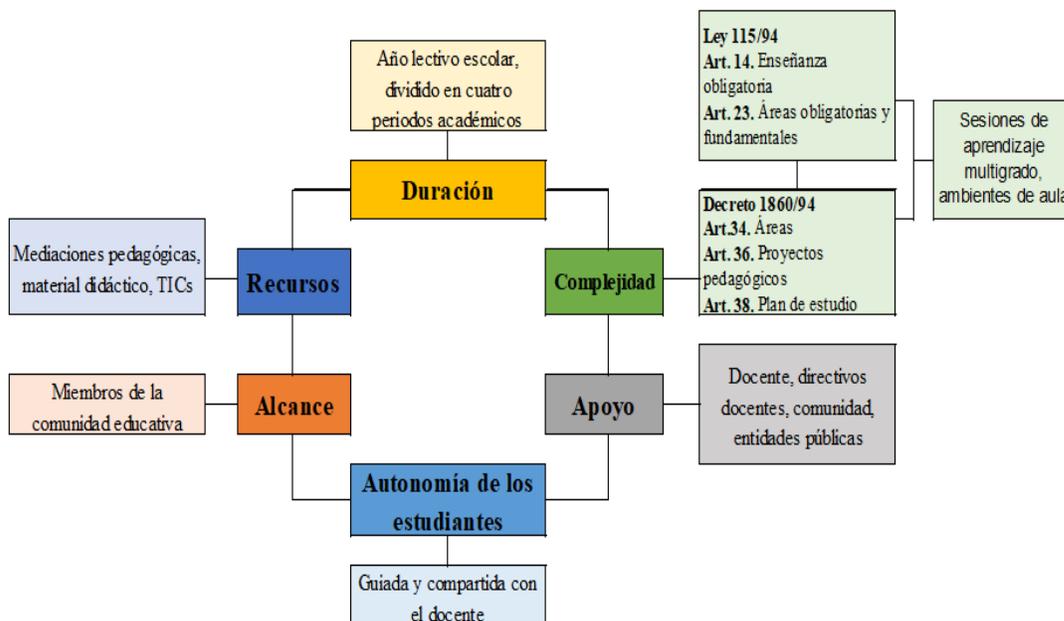
La evaluación pasa de ser instrumental, a ser formativa, en tanto se desarrolle para generar reflexión, cambio de mentalidad, cambio de estrategias, retroalimentación y una búsqueda permanente de mejores desempeños en el aula. Es por ello que la evaluación corresponderá a ejercicios de valoración por parte del docente y de los estudiantes, se emplearán como estrategias la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a la luz del decreto 1290 de 2009. En este orden, la observación sistémica del docente en el aula será uno de los principales canales para valorar el alcance de desempeños en aula de manera permanente, para ello requiere tener claro el horizonte formativo en cada uno de los proyectos y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, es imperativo determinar los propósitos y resultados que se esperan tras cada sesión de aprendizaje o en el desarrollo progresivo de cada proyecto.

7.2.1 Planeación de estrategias

De acuerdo a la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo ITESM (2009) el diseño de proyectos de aprendizaje implica tener en cuenta las siguientes consideraciones: duración, complejidad, recursos, alcance, apoyo y autonomía del estudiante.

Figura 15

Consideraciones para el diseño de un proyecto



Fuente: Elaboración propia

7.2.1.1 Complejidad

En aras de responder de manera holística e integral al proceso de formación, los proyectos de aprendizaje buscan de manera interdisciplinar enfocarse en necesidades reales del entorno articulando las áreas obligatorias y fundamentales indicadas en el artículo 23 de la Ley 115/94 en relación a los proyectos pedagógicos expresos en el artículo 36 del Decreto 1860/94. Teniendo esto en cuenta es posible dimensionar el grado de complejidad que suscita el diseño de proyectos de aprendizaje, con lo cual se determina que las áreas obligatorias y fundamentales alimentarán de manera interdisciplinar y afín cada uno de los proyectos de acuerdo a los estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas que establecen lo que cada estudiante debe saber en cada uno de los grados académicos de educación formal, asimismo los

proyectos se definieron a la luz del artículo 14 de la Ley 115/94 sobre enseñanza obligatoria de la siguiente manera:

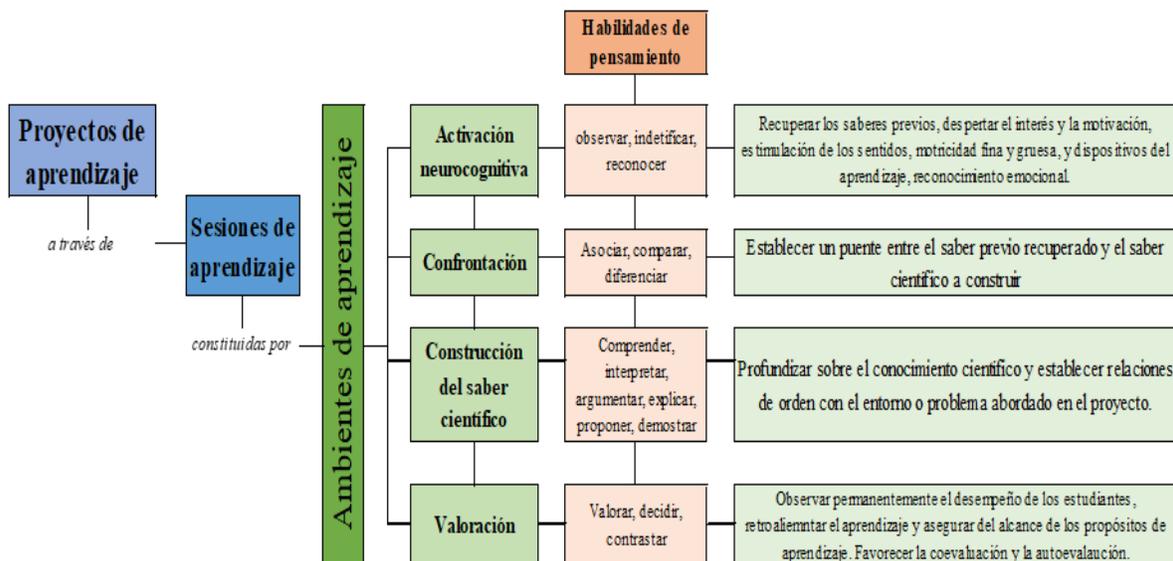
Tabla 3. Referente legal de los proyectos de aprendizaje

<p>Artículo 14 de la Ley 115/94. Enseñanza obligatoria En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:</p>	<p>Proyectos de aprendizaje diseñados</p>	<p>Áreas obligatorias y fundamentales que alimentan los proyectos</p>
<p>a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política b) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.</p>	<p>Proyecto comunidad “Tejiendo paz”</p>	<p>Ciencias sociales Lengua castellana Ética y valores Edu. Artística Tecnología e informática Edu. Religiosa</p>
<p>c) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.</p>	<p>Proyecto hábitos de vida saludable “Mente sana, cuerpo sano”</p>	<p>Edu. Física Ética y Valores Edu. Artística Ciencias Naturales Lengua Castellana</p>
<p>d) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.</p>	<p>Proyecto ambiental “Hijos de la tierra”</p>	<p>Ciencias naturales Ética y valores Edu. Artística Lengua castellana Edu. Religiosa Tecnología e informática</p>
<p>e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.</p>	<p>Proyecto de vida “Me gusta ser como soy”</p>	<p>Ciencias naturales Ciencias sociales Edu. Religiosa Lengua castellana Ética y valores Edu. Artística Edu. física</p>
<p>En conformidad con el artículo 36 del Decreto 1860/94. Sobre proyectos pedagógicos.</p>	<p>Proyecto pedagógico productivo “Mente emprendedora”</p>	<p>Matemáticas Ciencias naturales Ciencias sociales Lengua castellana Tecnología e informática</p>
	<p>Proyecto Learning English</p>	<p>Inglés Tecnología e informática</p>

Fuente: elaboración propia

Por otro lado al desarrollarse esta propuesta en zona rural con metodología escuela nueva, con la figura de un maestro monodocente y un aula multigrado, los proyectos se desarrollan en todos los grados de básica primaria, lo que complejiza más las dinámicas pedagógicas a tener en cuenta en la práctica docente, siendo imprescindible recuperar la función del maestro como poseedor del saber pedagógico, dado que su función se redujo a la de ser un facilitador y verificador de aprendizajes. Es pues, que los proyectos se valen de sesiones de aprendizaje para desarrollarse progresivamente y de manera secuencial, cada una de las sesiones de aprendizaje está pensada desde cuatro ambientes: activación neurocognitiva, confrontación, construcción del saber científico y valoración.

Figura 16
Sesiones de aprendizaje

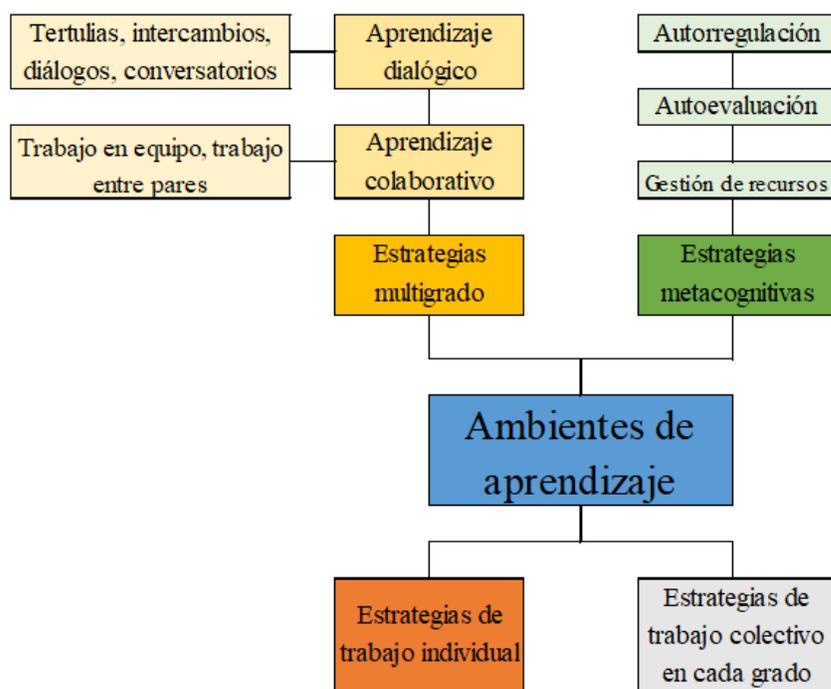


Fuente: Elaboración propia

Consecuentemente para lograr mediar una relación armónica entre áreas y grados académicos en el desarrollo de los proyectos de manera interdisciplinar los ambientes de aprendizaje se valen de diferentes estrategias pedagógicas que permiten el intercambio igualitario, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento entre pares. En

esta medida el aprendizaje por proyectos se apoya de otros fundamentos que lo alimentan como el aprendizaje dialógico y aprendizaje colaborativo, a través de esta conjugación se ha podido concebir como estrategias multigrado todas aquellas que permiten el diálogo de estudiantes entre grados diferentes, convirtiéndose en una dinámica fundamental para mediar la necesidad de atender 5 grados al tiempo, pero a su vez posibilitar el desarrollo humano colectivo desde el aporte individual. Es entonces que se emplean estrategias multigrado como: tertulias, mesas redondas, trabajo entre pares, trabajo colaborativo con equipos conformados por estudiantes de todos los grados, entre otros. Asimismo, para atender a las necesidades académicas de cada grado los ambientes de aprendizaje proponen estrategias de trabajo individual y colectivo al interior de cada grado con el fin de dar cumplimiento de manera más específica a los referentes de calidad.

Figura 17
Estrategias de los ambientes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Con respecto a las guías de aprendizaje de escuela nueva su función ha pasado a un segundo plano, dejando de ser el eje de desarrollo curricular en el aula con el fin de fortalecer la gestión del saber pedagógico por parte del docente y se han asumido como material pedagógico y bibliográfico de apoyo, su articulación a los ambientes de aprendizaje se da en medida en que las actividades y contenidos que presentan las guías guarden afinidad con los proyectos de aprendizaje, así como con el nivel de alcance de desempeño de los estudiantes.

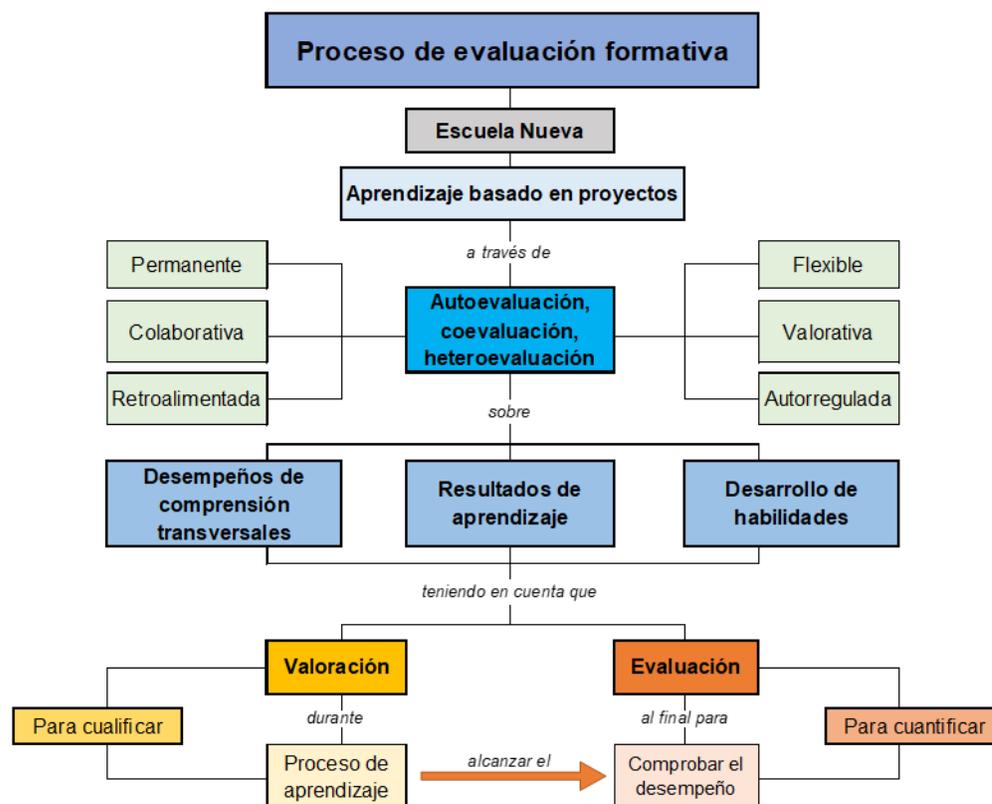
Con relación a la evaluación, se realizado una transición de la evaluación sumativa tradicional a la evaluación formativa, esta permite obtener información para fortalecer o redireccionar los procesos relacionados con la formación de los estudiantes. Asimismo, para diseñar nuevas estrategias pedagógicas que auxilien el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, a estudiantes con diferentes desempeños, determinar la promoción entre grados y mejorar la práctica pedagógica.

La evaluación formativa se ha asumido en la metodología de proyectos como un ejercicio que produce, en cada momento, una nueva situación de aprendizaje en función de la necesidad de trascender de la práctica trasmisionista y sobre todo alcanzar el los propósitos esperados con cada proyecto, esto último supone una constante retroalimentación sobre las acciones que se emprende y los resultados que esta genera después de cada ambiente de aprendizaje, enriqueciendo la toma de decisiones del maestro y de los estudiantes, ya que los resultados de cada acción se utilizan como base para la elaboración de otras actividades, modificar o fortalecer las estrategias didácticas, en la utilización de los elementos motivadores, en la estructuración de los ambientes de aula, etc. Además hace posible la autoevaluación del estudiante en relación a sus avances, retrocesos y desempeños permitiendo incitarlo hacia una formación en la que se compromete directamente con sí mismo y con su contexto, dada la particularidad de los

proyectos por responder a problemas de la vida real. Del mismo modo, la evaluación formativa se ha convertido en una constante práctica concomitante con los procesos de enseñanza aprendizaje, es formativa y no es equiparable con los ejercicios de calificación. Podría decirse que la evaluación es también una reflexión sobre las acciones ya realizadas, no corresponde a una idealización de las prácticas del maestro y el estudiante sobre el conocimiento, si no a la modificación y fortalecimiento de las mismas.

Se ha desarrollado entonces una metodología de evaluación formativa permanente, colaborativa, flexible, valorativa, retroalimentada y autorregulada tanto en el momento de la autoevaluación de los aprendizajes, la coevaluación y la heteroevaluación sobre los desempeños de comprensión transversales propuestos, los resultados de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, considerando que se realiza en dos procesos consecutivos, uno de valoración como ejercicio de cualificación y otro de evaluación como mecanismo de cuantificación. El primero se realiza durante el proceso para observar el alcance progresivo de los aprendizajes y hacer ajustes en el camino. Y el segundo al final del proceso para comprobar los desempeños alcanzados y poner una nota.

Figura 18
Proceso de evaluación



Fuente: elaboración propia

7.2.1.2 Duración

Cada uno de los proyectos se desarrollará semanalmente y durante los cuatro periodos académicos del año lectivo de manera progresiva, secuencial y sistémica, de este modo cada proyecto de aprendizaje se llevará a cabo en cuatro fases respectivamente, abordando una pregunta problematizadora en cada periodo.

Tabla 4. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras

Proyecto	Nombre del proyecto	Preguntas problematizadoras			
		1º periodo	2º periodo	3º periodo	4º periodo
Proyecto Comunidad	Tejiendo paz	¿Cómo es mi comunidad?	¿Cómo influye mi comunidad en mí?	¿Cómo solucionar conflictos en mi comunidad?	¿Qué acciones implementar para mejorar la calidad de vida

					de mi comunidad?
Proyecto lógico matemático	La casa de los números	Pensamiento numérico, pensamiento espacial, pensamiento aleatorio, pensamiento variacional, pensamiento métrico y sistemas de medidas			
Proyecto de lingüística	Narrativas	Escuchar, hablar, leer y escribir.			
Proyecto de educación ambiental	Hijos de la tierra	¿Cómo es mi entorno natural?	¿Cómo influye el entorno natural en mí?	¿Qué factores alteran la preservación de la vida en mi entorno natural?	¿Cómo contribuyo a la conservación y mejoramiento de mi entorno natural?
Proyecto educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía)	Me gusta ser como soy	¿Quién soy yo y por qué soy diferente?	¿Cuáles son mis emociones y cómo estas influyen en mi entorno?	¿Por qué los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos?	¿Qué decisiones benefician las relaciones con los demás y fortalecen el proyecto de vida?
Proyecto hábitos de vida saludable	Mente sana, cuerpo sano	¿Qué hábitos de vida saludable mejoran mi salud física y mental?	¿Cómo llego a ser feliz con mi escuela saludable?	¿Qué prácticas motrices, deportivas y artísticas contribuyen al desarrollo de mi cuerpo?	¿Cómo aprovechar y fortalecer mis habilidades básicas motrices en prácticas deportivas?
Proyecto pedagógico productivo	Mente emprendedora	¿Qué tanto conozco de las actividades productivas que se desarrollan en mi comunidad?	¿Cómo aprovechar los recursos naturales para la ejecución del PPP?	¿Cuál es la importancia de una buena planeación y seguimiento al desarrollo del PPP?	¿De qué manera dar sostenibilidad al PPP?

Fuente: elaboración propia

En otro orden de ideas, la intensidad horaria de cada proyecto ha dependido del número de áreas que articulan en el mismo, de los contenidos abordar y del nivel de complejidad que supone cada ambiente de aprendizaje. El horario académico se ha planteado de la siguiente manera para todos los grados:

Tabla 5. Intensidad horaria semanal por proyectos de aprendizaje

BÁSICA PRIMARIA / 1° -5°													
Proyectos de aprendizaje institucionales	Intensidad horaria semanal de las Asignaturas articuladas a cada proyecto y definidas para el plan de estudios												
	Lengua castellana	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Tecnología e informática	Inglés	Ética	Religión	Educación física	Cátedra de afrocolombianidad	Cátedra de historia	Cátedra para la paz	Total horas semanal por proyecto
Proyecto comunidad “Tejiendo paz”				1			1	1		1	1	1	6
Proyecto de vida “El ser humano primero”				1			1		2				4
Proyecto ambiental “Hijos de la tierra”	1	1	3										5
Proyecto de emprendimiento “Mente creadora”		1			2								3
Proyecto Learning English						2							2
Proyecto Lógico matemático “El universo de los números”		3											3
Proyecto de lingüística “Mis narrativas”	2												2
Total de horas por área	3	5	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	25

Fuente: Elaboración propia

Nota n°1: las áreas de matemáticas, lengua castellana e inglés, si bien se articulan a cada uno de los proyectos de aprendizaje, requieren en un sentido estricto del desarrollo de habilidades y saberes mucho más específicos, por lo que se desarrollan individualmente por fuera de la metodología por proyectos bajo los principios de la Escuela Nueva, sin embargo están permeadas por las diferentes estrategias multigrados, metacognitivas, de trabajo individual y colectivo, así como por los ambientes que constituyen las sesiones de aprendizaje. Estos saberes

y habilidades adquiridas en estas áreas sirven como canales para la comprensión de los propósitos esperados en cada uno de los proyectos de aprendizaje.

Nota n°2: el área de inglés se desarrolla a través del proyecto “learning ingles” aunque el diseño de este no se relaja bajo preguntas problematizadoras ya que su propósito es despertar el interés y reconocimiento de una segunda lengua, tiene una intensidad de dos horas, sin embargo se distribuyen en sesiones de 24 min diariamente al inicio de la jornada, esto significativamente ha demostrado avances en procesos de motivación y adquisición de una segunda lengua.

Nota n°3: Dado que las sesiones aprendizaje de cada uno de los proyectos requieren de mayor tiempo para su desarrollo al definido en el horario semanal académico, a veces entre cuatro y seis horas, se ha determinado que no se avanza con otro proyecto hasta finalizar cada propósito de aprendizaje, esto no significa que hayan áreas que estén teniendo menor prelación, al contrario la mayoría de áreas están articuladas a los proyectos, por lo que el cumplimiento de su intensidad horaria y referentes de calidad no se ven obstaculizados. Normalmente en una semana, se logran desarrollar tres sesiones de aprendizaje de tres proyectos diferentes, para a la semana posterior dar continuidad a los otros.

7.2.1.3 Apoyo

El centro educativo está relativamente ubicado en una zona lejana del municipio dadas las condiciones de acceso por lo que se dificulta el apoyo de entidades públicas que se integren al desarrollo de los proyectos, sin embargo la comunidad se ha venido integrando de manera progresiva a los proyectos a través de los compromisos familiares (“tareas”) que se asumen en los ambientes de aprendizaje.

7.2.1.4 Alcance

Los proyectos de aprendizaje pretende maximizar los propósitos formativos a nivel comunitario de tal modo que influyan en el tejido socio-cultural de las personas que viven en la vereda, por otra parte, a nivel institucional, se han venido haciendo algunas reflexiones dentro del consejo académico con respecto al diseño de un plan de estudios por proyectos a raíz de esta experiencia pedagógica e investigativa.

7.2.1.5 Recursos

Los materiales didácticos son fundamentales para dar validez a los principios pedagógicos que dinamizan el modelo, tal como lo es “aprender haciendo” y en este sentido tanto la manipulación de material concreto como la experimentación, requieren del uso de diferentes recursos que posibiliten la observación, la percepción, la comprensión, el descubrimiento, la lógica, entre otros procesos de pensamiento. Todo ello en la medida en que se posibilite el contacto con lo real, el uso de material concreto, la inducción al conocimiento como método cognitivo y el descubrimiento, para que a partir de esto el estudiante se auto-eduque, construya saber y se desarrolle integralmente en lo humano y lo colectivo.

“Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos, ya que la experiencia genera más interés para el menor, favorece el aprendizaje, ayuda a la clarificación, promueve la reflexión y la inventiva y garantiza la conservación de lo aprendido al incorporarse éste de manera más firme” (De Zubiría Samper, J. 2003, p.7)

Bajo esta premisa el Centro Educativo Rural Los Animes enfrenta el reto de desarrollar ambientes de aula sin material didáctico concreto que dinamice las prácticas de aula, durante el 2018 durante el ejercicio de autoevaluación institucional para la construcción del Plan de Mejoramiento Institucional se evidenció en los componentes de “recursos para el aprendizaje” y

“uso articulado de recursos para el aprendizaje” de acuerdo a la Guía 34 del MEN, una valoración de estos en existencia, siendo uno la calificación mínima, dado esto dentro del PMI se planteó como meta institucional una caracterización de los centros educativos sobre el uso de recursos para el aprendizaje y en segunda medida el desarrollo de estrategias y elaboración de material didáctico. Fue por eso que se aplicó primeramente una encuesta sobre la existencia de material didáctico en los centros de recursos de aprendizaje de diferentes sedes educativas, tal encuesta y su respectivo análisis arrojaron como necesidad emergente la falta de recursos y materiales didácticos para desarrollar los modelos pedagógicos flexibles de la institución.

7.2.1.6 Autonomía de los estudiantes

En coherencia con los principios de escuela nueva, la autonomía es fundamental en una educación que pone al estudiante como centro del aprendizaje, por lo que esta se ha venido desarrollando en los ambientes de aprendizaje por medio del trabajo colaborativo e individual, es de aclarar que la autonomía no se toma como una libertad otorgada desde el primer momento, sino que se ha venido alimentando desde la negociación, la concertación y el intercambio igualitario.

7.3 Ciclo de reflexión n°3

Mi práctica de enseñanza en escuela nueva

Pregunta de reflexión: ¿Qué percepciones tengo sobre mi propia práctica de enseñanza en escuela nueva?

Escenario de reflexión

El panorama colombiano situado en la ruralidad ha estado caracterizado por la dispersión geográfica, la falta de infraestructura para la movilidad y el transporte, asimismo la ausencia de

tecnologías de la información y la comunicación, la presencia de trabajo infantil, analfabetismo, la falta de acceso y oportunidades que dinamicen el desarrollo rural, lo cual ha causado una brecha con el avance social, industrial y económico en el país generando inequidad y desigualdad entre las comunidades que habitan en estos territorios en relación a la urbanidad. En cuanto al sistema educativo “las brechas en cobertura, permanencia, y calidad educativa que existen actualmente en las zonas rurales (...) están ligadas a factores como infraestructura, recursos humanos, currículos pedagógicos y administración de las sedes, entre otras, que acrecientan las brechas urbano-rurales” (MEN, 2018, p.32).

En otro orden ideas, existe un fuerte arraigo al modelo de Escuela Nueva, el cual desde 1975 ha sido la estrategia nacional para lograr atender aulas multigrado con poca cobertura en zonas rurales y otras dispersas geográficamente del país garantizando el derecho a la educación;

“La Escuela Nueva fue creada como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana (...) La escolaridad incompleta, las altas tasas de deserción escolar y de repetición caracterizaban en ese entonces a las escuelas del sector rural como aquellas donde se daba la mayor inequidad e ineficiencia del sistema educativo. El altísimo fracaso escolar estaba causado en parte por las metodologías tan pasivas y memorísticas, pocas clases motivaban a los estudiantes, un currículo sobrecargado y poco pertinente a su vida diaria, carencia de materiales educativos apropiados, sistemas rígidos de evaluación y promoción que expulsaban y no retenían a los estudiantes, escuelas aisladas geográficamente y maestros desmotivados buscando trasladarse a las ciudades.” (Colbert, 2006, p.194)

Gracias al impacto que tuvo durante los años 80' se adoptó a nivel nacional como modelo pedagógico flexible a partir de 1990 con el Decreto 1490, dicho decreto asistió la formación

docente, la dotación del material pedagógico necesario, y el seguimiento al cumplimiento del mismo, de igual forma estableció las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación de los departamentos en función del modelo. Sin embargo, las estrategias para la formación docente no fueron del todo consistentes, dado que la mayoría de maestros rurales que fueron formados bajo la metodología buscaron su traslado a zonas urbanas y a la falta de garantizar esta cualificación a los nuevos docentes el modelo se vio obstaculizado, a ello se le sumó el hecho de que “el Ministerio de Educación abandonó su prioridad en las escuelas rurales por muchos años, y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar la Escuela Nueva” (Colbert, 2006, p.201)

Con todo lo anteriormente mencionado, esta investigación que toma como referencia el Centro Educativo Rural Los Animes del municipio de Urrao en el departamento de Antioquia, no se ha escapado del panorama educativo rural colombiano planteado. Dicho Centro está ubicado en la vereda los Animes, a 32Km del casco urbano, de los cuales se hace un recorrido de una hora por transporte público y una hora por camino de herradura. Cuenta con una población aproximadamente de 50 personas, quienes se dedican principalmente a la agricultura y ganadería en menor proporción. Actualmente cuenta con una matrícula de 14 estudiantes agrupados de la siguiente manera: 4 estudiantes en preescolar, 4 en grado segundo, 3 en grado tercero y 3 en grado cuarto. La mayoría se desplaza entre media hora y una hora diariamente para llegar a la escuela, la gran parte de las familias de los estudiantes no culminaron estudios primarios, por lo que se les dificulta firmar documentos y comprender algunos mensajes escritos. Así mismo no tienen acceso a redes digitales, ni señal de celular, ni acceso a fuentes masivas de información como lo son la radio y la televisión. Esta realidad incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes, quienes luego de llegar de la escuela deben la mayoría integrarse a las actividades

comunes del hogar campesino, crianza de especias menores, empradizado, cosechar, colaborar en los trapiches para la transformación de la caña en panela, entre otras cosas.

En este sentido, la tarea de hacer hincapié en las prácticas de enseñanza representa un posible camino para comprender mejor el sentido e importancia de la Escuela Nueva como modelo y pilar fundamental en el escenario rural, la función del maestro en la enseñanza y el rol del estudiante en el aprendizaje. Un ambiente de aula basado en el modelo supone una serie de dinámicas en las que el maestro instruye el trabajo por guías y los estudiantes se dedican a desarrollarlas de manera individual o grupal dada la situación y cantidad de estudiantes por grado.

7.3.1 El ayer: Una escuela rural

Antes de haber iniciado esta investigación en el Centro Educativo, las prácticas de enseñanza y las dinámicas académicas en la escuela dependían estrictamente de las guías, a continuación se describe una serie de rutinas instaladas a partir de esta metodología:

Una jornada escolar cotidiana en el Centro Educativo iniciaba eventualmente alrededor de las 8:00 am, a esta hora los estudiantes ingresaban eufóricos llegando directamente a lo que se conoce como los “lavapiés” o “lavabotas”, términos empleados para referirse al lugar donde limpian o lavan los zapatos o botas dadas las condiciones de los caminos de herradura que recorren los estudiantes. Posteriormente, se formaban diariamente en filas, las docentes anteriores los habían habituado a esta rutina, comenzaban con el saludo y luego la oración, que equivalía a la recitación de tres o cuatro rezos. Normalmente los estudiantes las recitaban tan rápidamente que en ocasiones no se comprendía bien el mensaje o simplemente perdía sentido.

De acuerdo a la norma técnica y la fundamentación metodología del modelo que menciona que “un ambiente de aprendizaje adecuado debe asegurar un espacio favorable para la interacción entre el docente y los estudiantes, y entre los estudiantes mismos, de tal manera que se generen procesos comunicativos donde las mediaciones de aprendizaje sean múltiples” (MEN, 2010, p.28), en este mismo orden Vicky Colbert (2008) en el manual para el docente “Escuela Nueva–Escuela Activa” alude a que la organización y presentación del aula debe ubicarse “el autocontrol de asistencia, el cuadro de valores, el cuadro de estímulos, el periódico mural, los rincones de aprendizaje, donde se encuentran materiales didácticos requeridos para el desarrollo de las guías de aprendizaje y la biblioteca-aula” (p.216). Frente a esta idealización de un ambiente de aula en escuela nueva y a diferencia de ello, me encontré un aula de clase saturada con diferentes afiches que habían perdido color por la antigüedad y habían sido pegados con silicona de tal manera que al quitarlos deterioraban aún más la pared; contaba con dos tableros de madera verdes estropeados, con agujeros, casi imposibles de hacer un trazo fluidamente; a los costados dos estanterías rudimentarias que hacían las veces de Centros de Recursos para el Aprendizaje o archivadores de las guías de aprendizaje una por área y por grado, oscurecidas por el polvo, el contacto con las superficies, desmejoradas por el tiempo y el constante manejo; también había allí cajas decoradas repletas de objetos, basura y material didáctico dañado, que poco servirían para el aprendizaje. Las mesas triangulares que al unirse formaban un hexágono pedagógico que pretendían favorecer la organización de los estudiantes en el aula de clase a través de pequeños grupos, unos enfrente de otros, permitiendo el diálogo y la interacción (Colbert, 2008, p.216) les hacían falta tornillos, el moho y el óxido le habían quitado una buena presencia. Debajo de cada mesa permanecían los cuadernos en desorden, maltrechos o a tuestas de caer.

Al ingresar al aula cada niño(a) se ubicaba al hexágono correspondiente a su grado, luego la docente instruía el trabajo de acuerdo al horario escolar, solicitaba a un estudiante por grado repartir los módulos que contenían las guías de aprendizaje a los demás. Cada uno comparaba su cuaderno con la estructura de la guía para dar continuidad al desarrollo de esta o la docente señalaba las actividades a desarrollar. A partir de esto, el ejercicio de aprendizaje giraba entorno a las guías, pues cada estudiante dependía del desarrollo de estas, estrictamente, para procesos de evaluación y promoción. Era habitual que estudiantes de un mismo grado estuvieran desarrollando guías diferentes, pues se favorecía la premisa “cada niño aprende a su propio ritmo”, sin embargo, los diálogos entre ellos estaban desvinculados frecuentemente por tener objetivos de aprendizaje diferentes y no uno en común, que posibilitara el intercambio de ideas, así mismo las actividades grupales que presentaban las guías no siempre se lograban desarrollar pues no todos estaban resolviendo la misma actividad. En contraste con esta realidad la norma técnica y lo planteado por la Fundación de Escuela Nueva planteó una serie de recomendaciones para el desarrollo de las guías de aprendizaje en el aula, definiendo con claridad los procedimientos para su implementación, el maestro en función de facilitador debe estar en conocimiento del nivel de desempeño del estudiante para la realización de las actividades, en caso contrario, debe realizar adaptaciones, modificar las guías para que el trabajo sea fluido, de la misma forma planificar los tiempos y horarios de aprendizaje para cada área respetando el ritmo de avance de cada estudiante, gestionar los recursos didácticos en los CRA, los libros necesarios en la biblioteca y los espacios, explicar los objetivos propuestos en cada unidad y la metodología de trabajo en el aula. Cada estudiante debe consignar en el cuaderno el número y título de la unidad y de las guías en su respectivo momento y elaborar el control de progreso. Durante el desarrollo de las guías es tarea del docente cerciorarse por la comprensión de las

instrucciones de actividades de cada guía y el cumplimiento efectivo de las actividades básicas, de práctica y de aplicación. A partir de ello “la promoción al grado siguiente depende del adecuado desarrollo de los módulos y del alcance de los logros en cada área y varía según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante” (Colbert, 2008, p.303) es decir que la promoción es de carácter flexible se puede realizar en cualquier momento del año lectivo. Si al finalizar el año no se han desarrollado las guías correspondientes o no se han alcanzado los logros previstos en alguna de las áreas, al iniciar el año lectivo siguiente, la matrícula puede realizarse en el grado superior. Debe tenerse en cuenta que queda pendiente la promoción en esa área hasta tanto el estudiante desarrolle los logros previstos.

No obstante el panorama del centro educativo era otro, los estudiantes se dedicaban a procesos de transcripción, pasar el contenido de las guías al cuaderno; en otros momentos omitían actividades pues no se contaban con los recursos necesarios o no se lograba una amplia comprensión de los indicadores. Disfrutaban elaborar de muestra o al calcado los dibujos de las guías. Desafortunadamente, el modelo no está implementado en su totalidad, ya que las entidades territoriales se han ocupado de entregar los módulos de aprendizaje principalmente, pero no ha existido un fuerte interés por dotar de material didáctico y otras mediaciones a los centros educativos. Normalmente, se facilitaban libros de una biblioteca anticuada sin literatura exclusivamente para niños o se hacían dictados para fortalecer procesos de lectura y escritura respectivamente, o bien se desarrollaban clases magistrales para explicar procesos de operaciones básicas a nivel general. Los demás saberes en lengua castellana (gramática, ortografía, semántica, etc) y matemáticas (geometría, estadística, pensamiento variacional, etc) estaban relegados al desarrollo de las guías, así como todas las habilidades y competencias de las demás áreas del conocimiento.

Los estudiantes pasaban a lo largo de 2 horas en guías de aprendizaje antes del descanso, después de este continuaban con otras guías en otras áreas del conocimiento alrededor de dos horas y media de acuerdo al horario. A nivel municipal se había diseñado también guías de aprendizaje para las áreas optativas (ética, religión, inglés...) en microcentros que correspondían al trabajo en equipo entre maestros. La docente permanecía dentro del aula acompañando la lectura de actividades, verificando el cumplimiento de las mismas o favoreciendo los materiales necesarios para su desarrollo. Mientras que los estudiantes pasaban a lo largo de la jornada dedicados al cumplimiento de las guías.

Fuera del trabajo académico, se ocupaban de actividades de aseo general y mantenimiento de la huerta escolar, esta última fragmentada de la práctica de enseñanza, correspondía más al cumplimiento de un requisito solicitado a nivel institucional que a un proceso de aprendizaje, pues no estaba articulada al plan de estudios. Sin embargo, los estudiantes disfrutaban de este espacio, de un entorno abierto, que ofrecía otras posibilidades y eran otras las dinámicas de interacción, y a pesar de no haber unos propósitos de aprendizaje definidos para la huerta, realizaban espontáneamente procesos de observación, de experimentación, comparación, trabajo en equipo sin importar el grado, entre otras cosas, que sin duda alguna oxigenaban los ambientes de aula determinados por las guías. Lo mismo ocurría en las clases de educación física, visitas a otras sedes educativas o actividades extracurriculares que se desarrollaban alejadas del trabajo por guías.

Ciertamente, la escuela nueva cobraba sentido en el Centro Educativo, toda vez en que las guías no eran eje central del aprendizaje, toda vez que se favorecía la interacción, el intercambio, el contacto con el entorno, el trabajo en equipo, autonomía, entre otros. Esta última, ha sido uno de los ideales del modelo para contrarrestar la educación tradicional, según Julián de

Zubiría (2003) al estudiante “no se le puede decidir todo, porque entonces nunca aprenderá a actuar, a juzgar ni a decidir. Sin embargo, tampoco se le puede otorgar todo, porque no está preparado para manejar su libertad y así tampoco aprenderá a hacerlo” (p.124) de igual manera “este énfasis está directamente relacionado con la idea de pensar por propia cuenta, respetando el punto de vista del otro, y siendo sincero con lo que se piensa, se dice y se hace” (MEN, 2010, p.195)

7.3.2 El conflicto

Más allá de la tarea de la enseñanza, la relación entre maestro y educación debe asumirse como un constante diálogo con la experiencia, con el saber epistémico que teje las relaciones, la pedagogía, los currículos y las didácticas para avanzar hacia la transformación y mejoramiento de la calidad educativa. Este diálogo al que hago mención debe estar soportado por un docente en capacidad de investigar, de leer los contextos, identificar las prioridades y emprender acciones para que en todo momento la educación sea legítima con los sujetos, las realidades y las sociedades, es por eso fundamental asistir la práctica de enseñanza a través de la reflexión, como un proceso autorregulador de la tarea pedagógica, es necesario que un maestro por medio de la reflexión desarrolle “la capacidad de analizar o monitorear su propia práctica y el contexto en que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propio ejercicio para evaluarlo, tomar decisiones, efectuar correctivos, y responsabilizarse de su acción futura” (Barreto, 2005, p.144) esta mirada sobre mi práctica pedagógica me ha llevado a cuestionarme, a identificar necesidades emergentes y a encontrar los caminos para solucionarlas, además de irme cualificando a través de mi propia práctica. Es por eso que planteo este texto como una narración regulada de las experiencias que me han llevado a investigar.

En mi primer día de trabajo, mi imaginación nunca alcanzó a predecir cómo sería, ni en qué condiciones llegaría a encontrarme. Exhausto por el recorrido de dos horas, una en transporte público y otra a pie por camino de herradura que me implicaba hacerlo diariamente, llegué a la escuela. Un sentimiento de nostalgia me embargó al encontrarme con trece rostros, tímidos y enajenados, en una escuela color naranja, escondida entre la maleza que había crecido por el abandono. Era la primera vez que me veían. Me uní a ellos mientras se lavaban las botas, pregunté por sus nombres y gentilmente fueron enseñándome los espacios, las rutinas de la mañana y las formas en que hacían las cosas.

Me di cuenta que la tarea de ir a la escuela no era nada fácil para ellos, la mayoría debía desplazarse entre media hora y una hora para llegar al centro educativo, cruzar quebradas, recorrer montañas pendientes y someterse a un camino pantanoso, frágil y rocoso. A pesar de las circunstancias, era claro que el mejor lugar al que podían ir era la escuela; sus rostros demostraban alegría, nobleza, cordialidad y disposición. Pareciera que era la única oportunidad para escapar de largas jornadas a la intemperie, del trabajo infantil, del olvido y abandono de un mundo que avanza a pasos agigantados.

Como me ha sido habitual, siempre decido empezar un proceso de aprendizaje reconociendo los niveles de desempeño de mis estudiantes, pues he entendido que la evaluación “debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades y su desarrollo depende tanto del proyecto de vida, como de los recursos, oportunidades y características del entorno en el que viven” (Tobón, S. 2005, p.256) esta perspectiva de la evaluación basada en la formación por competencias considera que la valoración de desempeños debe realizarse en tres momentos, entre ellos el inicial como plantea Sergio Tobón (2005) para realizar un “diagnóstico sobre cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias, cuáles son sus intereses y

expectativas, para articularlas a las estrategias didácticas” (p.258). Diseñé entonces una serie de actividades de acuerdo a las áreas obligatorias y fundamentales lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales las cuáles son evaluadas por las pruebas externas que se realizan a nivel nacional y son las de mayor énfasis e intensidad horaria en el plan de estudio, estas actividades estuvieron enfocadas a las habilidades mínimas y básicas para cada grado: comprensión lectora, producción escrita, solución de problemas y pensamiento lógico. Pues en gran parte los estudios de la básica primaria dependen de estas habilidades. Invité a mis estudiantes de cada grado a escribir oraciones, descripciones a partir de imágenes o a la producción de cuentos cortos.

Pasaron alrededor de 15 min. Iván un estudiante de grado tercero de 8 años de edad se acercó a mí. Normalmente hacia un recorrido de 40 minutos diarios para llegar a la escuela; tenía dos hermanos, uno en grado cuarto y otro en quinto. Me regresó la hoja que les había entregado inicialmente donde debían hacer las descripciones los estudiantes de tercero, sus palabras determinaron en definitiva el rumbo de esta investigación y marcaron un recuerdo en mí, imborrable:

—Profe, es que yo no sé escribir sin ver. Su rostro reflejaba preocupación pero a la vez inocencia, sin una gota de malicia alguna. Yo escribo viendo de las cartillas.

No sabía muy bien de que se trataba, pero al comprender me di cuenta que su ejercicio escritor dependía de las guías, Iván al parecer había pasado tres años en la escuela transcribiendo el contenido de los módulos a sus cuadernos. Me senté con él a dictarle algunas palabras y a pesar de ello aun su escritura era pre-silábica, omitía letras, algunas grafías las hacía ilegibles. Al darme cuenta de aquella situación, empecé a cerciorarme del desempeño de los demás,

quienes se encontraban en una situación no muy distinta a la de Iván. Las demás actividades que realicé de comprensión lectora y solución de problemas, habían sido fallidas, pero fundamentales para concluir que había un problema de fondo en los procesos de enseñanza de la escuela nueva en el Centro Educativo Rural Los Animes.

La jornada concluye, con las eventualidades de una escuela regular, organización de espacios, orientaciones generales, aseos y despedida. De regreso a casa, los cuestionamientos fueron más profundos: ¿Qué hace un niño en grado tercero sin una buena comprensión de los procesos de escritura y lectura? ¿Por qué a los estudiantes más grandes les cuestan tanto elaborar razonamientos en situaciones básicas cotidianas? ¿Cómo es posible que un estudiante para escribir dependa de un libro? ¿Cuál es la diferencia en el aprendizaje entre un estudiante de grado quinto y uno de tercero, si ambos se dedican a la misma rutina de enseñanza? ¿En qué condiciones han permanecido estos estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar? ¿Qué hay que cambiar? ¿Cuál es el problema en realidad?

Sin duda alguna esta primera reflexión hace parte de la investigación acción, fue el primer ciclo investigativo a través del cual comencé a buscar respuestas para transformar mi ambiente de aula.

7.3.3 El hoy: Oxigenando la Escuela nueva

Han transcurrido dos años desde el primer día en la escuela y sin duda alguna el panorama es ahora mucho más prometedor. Empezar el camino del aprendizaje basado en proyectos no ha dejado en ningún momento a la escuela nueva por fuera de esta propuesta, ha sido claro, que proyectos de aprendizaje también es igual a escuela nueva, dadas las dinámicas de aula que se han favorecido, el fortalecimiento de los roles, las metodologías y experiencias

que hacen que cada sujeto se sienta más cercano a sí mismo, a su realidad y al conocimiento científico. Es entonces que la Escuela Nueva, no responde a una única metodología de enseñanza, es el conjunto de experiencias y concepciones pedagógicas que surgieron a finales del Siglo XIX y principios del XX, dichas experiencias estuvieron sustentadas en el desarrollo de los sentidos (Montessori, 1870-1952), el trabajo (Kerschensteiner, 1854-1932), el juego (Froebel 1782-1852), la expresión (Freinet 1896-1966) y los proyectos (Kilpatrick 1871-1965) en contraste a “una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina(...)” (Palacios, 1978, p.17)

Mientras llego a la escuela, durante el camino me encuentro con mis estudiantes, uno a uno me espera fielmente en partes diferentes del trayecto. Usualmente, sostenemos conversaciones de anécdotas pasadas, relatamos situaciones del día anterior, o es mi oportunidad para contarles sobre mí, escucharlos a ellos e intercambiar las experiencias de vida, lo cual me ha sido de vital importancia para establecer con ellos relaciones igualitarias basadas en los principios del aprendizaje dialógico donde “a través de la interacción comunicativa se crea más y mejor conocimiento. A través de un diálogo que es igualitario (...) que crea sentido, solidaridad y que parte de la igualdad de diferencias, se logra aprender de forma más adecuada” (Aubert, A., García, C., & Racionero, S. 2009, pp.137-138). No hay día alguno, que no aprenda sobre una planta, un animal, una historia, una costumbre diferente. Es como si esta vez fueran ellos los maestros y yo el estudiante. La disposición para escuchar, para observar, para dejar de hablar y ponerme en el lugar de ellos ha sido fundamental para comprenderlos humanamente y aproximar la escuela cada vez más a sus realidades. El camino que en un principio era muy agotador dejó de serlo, para convertirse en una oportunidad, en una aventura diaria en la que convergen distintas humanidades.

Al haber sido formado en una Escuela Normal bajo una tradición crítica sustentada por el humanismo que “parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando” (Rodríguez, J. 2013, p.41), me convencí sobre la idea de alimentar el espíritu, fortalecerlo en toda medida para enfrentarse a los retos sociales y humanos, recuerdo bien la frase del Padre Fray Luis Amigó Ferrer recalcada diariamente por Terciarias Capuchinas, quienes fueron mis maestras “donde no llegue la ciencia, que llegue el amor” y esta premisa ha sido un pilar fundamental en mi vida personal y profesional para considerar que en calidad de maestro, antes que un estudiante, hay un ser humano que necesita ser comprendido, valorado y empoderado de sí mismo llevándome a centrar mi práctica pedagógica en el ser humano. Es por eso que a la entrada de la escuela llevé a mis estudiantes a disponer una serie de letreros con frases positivas, las habíamos decidido poner allí a través del proyecto de vida “El ser humano primero” porque sería el modo en que todos los días las leeríamos y empezaríamos la jornada recordando lo importantes y valiosos que somos cada uno; este proyecto asume esta concepción pedagógica basada en el humanismo, para lograr la formación de seres humanos que se reconozcan y se valoren así mismos, enriquezcan la cultura, participen de la vida social y resuelvan con inteligencia los conflictos humanos bajo una sólida escala de valores y principios éticos.

Como es habitual hacemos una fila conjuntamente para lavarnos las botas, a veces no es necesario dadas las condiciones del clima. Iván mi estudiante de cuarto se encarga de abrir la escuela, los dos salones, el cuarto de material, los baños y la cocina. A medida que cada uno lava sus botas va integrándose a las rutinas de la mañana, mientras esto ocurre, Kelly y Keyla de grado segundo, asean el corredor, a veces lo barren o casi siempre lo trapean, esto es porque en horas de la tarde tiende a ensuciarse, llenarse de polvo por el viento o de hojas caídas de los

árboles que forman parte del lindero de la escuela y como hemos aprendido, es mejor conservar los espacios limpios para darle un poco más de presencia a la escuela a pesar del deterioro en la infraestructura. Esta forma de organización escolar ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes al integrarlos a situaciones de la vida cotidiana en la escuela generando “fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse «parte de», estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo” (MEN, 2010, p.27). Por otro lado, Miguel de grado tercero dispone un ecoladrillo en una esquina del aula, hace algún tiempo decidimos remplazar las canecas de basura por ecoladrillos en el proyecto ambiental “hijos de la tierra”, pues era común que toda esa basura se quemara. Ahora elaboramos ecoladrillos con la idea de construir un sendero ecológico por la vereda, estamos en ese proceso, pues es grande la cantidad de basura que se logra reducir con esta propuesta. Además, dispone una caja para arrojar allí papel rasgado, aquel que sobra de los recortados, de manualidades o de hojas que desafortunadamente arrancan de los cuadernos, con estos residuos reciclables se elabora papel artesanal y masa de papel que alimentan el proyecto “mente emprendedora”. En 2019 tuvimos la oportunidad de presentar esta propuesta a nivel departamental, ocupando el tercer lugar en el área de ciencias naturales a nivel del suroeste antioqueño. Finalmente, Miguel ubica una cubeta para depositar allí las virutas de los lápices y colores que más adelante pasarán a ser abono orgánico.

Cada uno se acostumbró a revisar sus cuadernos antes de empezar jornada, algunos de ellos aprovechan este espacio para finalizar producciones, colorear dibujos, continuar con algunos pendientes mientras iniciamos el momento de la oración. En ocasiones los veo tan interesados, tan ocupados, que es curioso, porque prefiero permanecer en silencio, darles su

tiempo, y postergar un poco más la oración; no hay necesidad de decir mucho para que cada uno sepa que tiene pendiente o cuáles responsabilidades debe cumplir, otros tantos ayudan a los demás a finalizar, y con gentileza me dicen que los espere un momento más. Cuando los observo me doy cuenta de lo maravilloso que ha sido darle a mis estudiantes la posibilidad de intercambiar ideas, de ayudarse mutuamente, por ejemplo los de cuarto acuden a los de segundo, o si trata de alguien en específico todos van en busca de él, lo rodean y lo ayudan. En realidad no es mucho el tiempo que transcurre, mucho 10 o 15 minutos, pero es un momento tan valioso de la jornada que prefiero respetarlo.

Al igual que ellos me siento en una mesa triangular, el aula ahora no está distribuida en hexágonos porque era muy frecuente darnos la espalda, todos estamos organizados por grupos de grados y con los rostros encontrados, todos podemos observar a todos, esta forma de organización hace parte de una perspectiva igualitaria. Yo también me ubico entre ellos, me gusta permanecer así, para estar a su altura. En ocasiones cambiamos la forma de organización, nos agrupamos de modos diferentes, una mesa de trabajo puede estar conformada por un estudiante de cada grado y hasta el día de hoy esto no ha dificultado el hecho de cada uno aprenda lo que debe de aprender de acuerdo a su edad y a su grado académico, es la estrategia fundante para que se permita una circulación de saberes en el aula.

Hacemos la oración, en este espacio me gusta contarles alguna historia bíblica o alguna situación de mi vida, o de la vida de otros, para considerar las complejidades a las que nos enfrentamos los seres humanos y lo importante que es la dimensión espiritual, reflexionar, orar, meditar, entre otros asuntos de igual envergadura. Recitamos algunas oraciones y con fervor oramos a la Virgen del Carmen, que por tradición católica de la escuela y de la comunidad es la patrona de la vereda. Y es algo ineludible que no puedo desconocer.

Al finalizar la oración, permanezco unos cuantos segundos en silencio pensando, a veces les pregunto ¿por dónde quieren empezar? Y todos concuerdan en lo mismo —por el proyecto “learning English”. A veces considero que es el proyecto que más les gusta porque siempre lo están reclamando fervorosamente. Este proyecto tiene unas particularidades que lo hacen único entre los demás, todos los días lo trabajamos media hora y es el único que no tiene cuaderno, y esto es porque uno de sus principales propósitos ha sido despertar el interés, la motivación y el deseo de aprender un segundo idioma, y no solo reducirlo al coloreado de vocabularios descontextualizados como habían estado acostumbrados en años anteriores, donde el área de inglés yacía en un archivo olvidado y sin importancia. En este espacio nos preguntamos por nuestras emociones en inglés, nos saludamos, cantamos, entablamos diálogos cortos sobre diferentes intenciones comunicativas, aprendemos a formular preguntas y respuestas; y esta dinámica diaria ha permitido que cada vez haya una mayor y mejor demostración de desempeños en una segunda lengua, Andrea mi estudiante de tercero, es muy habilidosa, demuestra talento y un fuerte deseo, es la más comprometida cuando de hablar en inglés se trata.

Después del proyecto de inglés, que funciona también como espacio de motivación y de activación neurocognitiva, pasamos al proyecto lógico-matemático y lingüístico, en ambos afinamos las habilidades más básicas que son necesarias para el aprendizaje, solución de problemas, pensamiento lógico, lectura crítica, expresión oral y producción escrita. Normalmente desarrollamos actividades diferenciadas para cada grado, aunque proponemos la estrategia de padrinos, donde estudiantes de diferentes grados organizados en parejas comparten la producción de un cuento, la lectura de un libro o la solución de problemas. Es necesaria mi presencia en estos espacios, no relegarlos abandonados en mesas bajo la premisa de que cada estudiante aprende a su ritmo o que cada uno es autónomo, porque bajo estas circunstancias el maestro debe

poseer también habilidades para el conocimiento específico de cada una de las áreas y lograr una buena comprensión de los procesos, de los saberes y actitudes que se requieren para el aprendizaje, es por eso que mi tarea no se reduce a la de facilitar o guiar, sino a la de mediar la relación que establece el estudiante con el conocimiento; en este punto dista de entregar guías, con lecturas complejas, abundante contenido que hacen que la tarea de aprender se vuelva tediosa y pierda sentido para el estudiante. Me gusta que mis estudiantes resuelvan sus cuestionamientos, me pregunten, encuentren en mí la posibilidad de la respuesta o bien el camino para llegar a las respuestas, y más allá de un espacio puramente académico, es mi oportunidad para comprender cómo aprenden, cómo funciona su cerebro, cómo abstraen la información, lo que ven y lo que no perciben en un problema, y al observarlos es imperante, que en mi condición de maestro y poseedor del saber pedagógico les ponga los medios y las condiciones para que alcancen mejores desempeños. En otras palabras, menos coloquiales, el maestro es la guía de aprendizaje, de modo que es el quien “guía todo el proceso de aprender de cada uno de sus alumnos: diagnostica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje” (Beresaluce, R., Peiró, S., & Ramos, C. 2014, p.10)

Hemos dispuesto una rutina de compromisos para la casa, cada vez que un estudiante se le dificulta la solución de un problema o de una situación de aprendizaje, se le asignan algunas tareas, relacionadas con aquellos saberes que se le han dificultado. O bien compromisos asociados a los diferentes proyectos desde realizar una encuesta en familia o traer la muestra de alguna planta.

Luego, abordamos alguno de los otros proyectos que se configuran con dinámicas similares, por ejemplo durante el proyecto comunidad “tejiendo paz”, es muy común que

conformemos equipos multigrado, para hacer estudio de alguna situación de la vereda o responder una pregunta en específico; para ilustrar mejor en alguno de los ambientes de aula decidimos responder la pregunta ¿quiénes conforman mi comunidad? Para ello tuvimos que realizar eventualmente una serie de acciones, en primer lugar diseñamos una encuesta para cada familia de la vereda donde preguntamos por la cantidad de hombres y de mujeres, sus edades, su etnia, los tipos de vivienda que habitan y sus actividades económicas, cada estudiante de acuerdo a su posición geográfica en la vereda se encargó de ir a encuestar a cada familia como tarea. Después de haber recolectado la información, la analizamos y tabulamos por equipos, sumamos cantidades y resolvimos algunos cuestionamientos de mayor complejidad, por ejemplo cómo funcionaban las relaciones interpersonales entre los habitantes de la comunidad, además representamos esta información en diagramas de Venn, que bien sirvieron para comprender de manera más abstracta los datos recopilados. Luego, hicimos una lista en orden alfabético de los nombres y apellidos de los habitantes de la vereda, curiosamente coincidieron en que muchos eran familiares y poseían los mismos apellidos, lo que quería decir que las personas que tenían un apellido particularmente diferente a los de los demás, venía de otra parte, mientras que los que poseían los mismos apellidos daban cuenta de su historicidad en la vereda. Todas estas interpretaciones que se dieron alrededor del diálogo, de la conversación, fueron aportando a la solución de la pregunta. Asimismo, realizamos algunas maquetas de los tipos de vivienda que habitan las personas de la comunidad y tras de esto realizamos un mapa veredal ubicando cada habitante de acuerdo a la posición de su vivienda dentro de la vereda. Esta maqueta que representaba el mapa de la vereda fue el producto final que se obtuvo para dar por finalizada dicha pregunta. Cada estudiante de cada grado desde su capacidad fue aportando al alcance de un propósito en común, aprender sobre las personas que viven en su comunidad, pero tras de esto

coexiste un conjunto de saberes mucho más complejos que están indicados por los referentes de calidad a nivel nacional y constituyen el plan de estudios, que no pueden desconocer los aprendizajes esenciales para cada grado académico.

Con lo enunciado anteriormente, el aprendizaje por proyectos ha logrado que mi práctica de enseñanza no esté funcionando de manera fragmentada, es decir, el aprendizaje de cada una de las áreas no reposa en esferas independientes, sino que al articularse hacen posible el estudio del contexto, la solución de problemas reales y representativos para los estudiantes, porque la realidad para ser comprendida ampliamente, no equivale a una ciencia en específico, sino a la riqueza en conjunto de diferentes saberes. Es pues, que a diferencia del trabajo por guías de aprendizaje que reduce cada área del conocimiento a una serie de actividades planeadas por personas que poco tiene que ver con su contexto inmediato, actividades que no son planeadas ni siquiera por el maestro; el aprendizaje por proyectos me permite recrear un enfoque interdisciplinar, pero además la oportunidad de laborar como monodocente en un aula multigrado, donde interactúan estudiantes que oscilan entre los 5 y 10 años, ¿cómo es posible entonces que cada uno aprenda lo que debe de acuerdo a su grado?, la respuesta a esta pregunta pareciera ser compleja, pero la clave está en la mediación que establece el maestro entre conocimiento y estudiante, es posible que todos estén encaminados hacia un mismo propósito de aprendizaje en el marco de cada proyecto, pero cada acción que se le asigna, cada actividad que realizan para enriquecer la dinámica de los proyectos, está pensada de manera minuciosa, de acuerdo a la edad, al ritmo, al grado y las habilidades de cada sujeto. A continuación se presenta un ejemplo de cómo lograr esta diferenciación por grados en proyectos en un aula multigrado respondiendo a un mismo propósito de aprendizaje en el marco de un proyecto:

Tabla 6. Definición de propósitos de aprendizaje para la enseñanza multigrado por proyecto

Proyecto de aprendizaje comunidad		Tejiendo paz		
Pregunta problematizadora		¿Cómo viven las personas de mi comunidad?		
Propósito de aprendizaje		Indaga acerca de las formas de vida de las personas de su comunidad comprendiendo las principales necesidades sociales y retos socio-económicos de su entorno.		
Estándares de calidad por grupo de grados				
1°	2°	3°	4°	5°
Identifico y describo algunas características socioculturales de las comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías.			Identifico y describo características sociales, políticas, económicas y culturales de las organizaciones humanas.	
Derechos básicos de aprendizaje diferenciados por grado				
1°	2°	3°	4°	5°
Comprende cambios en las formas de habitar desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en su contexto.	Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de los otros lugares.	Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, etc.	Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país, afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos.	Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país, afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos.
Resultados previstos de aprendizaje diferenciados por grado				
1°	2°	3°	4°	5°
Ilustra mediante expresiones artísticas las viviendas de su comunidad como eje fundamental de la familia.	Representa las viviendas rurales y urbanas teniendo en cuenta los diferentes materiales para la construcción de las mismas.	Describe algunas características socioculturales como costumbres y tradiciones que dan cuenta de la forma en que viven las personas de su comunidad.	Explica la influencia de la cultura de algunas las minorías étnicas locales en la satisfacción de algunas necesidades básicas como la vivienda teniendo en cuenta el aporte que hacen a la construcción de costumbres y tradiciones en su comunidad.	Enuncia las principales necesidades que existen en su comunidad en términos de vivienda teniendo en cuenta los rasgos culturales y sociales que lo identifican como habitante de un territorio

7.4 Ciclo de reflexión n°4

Panorama de la Escuela Nueva en tiempo del COVID-19

Pregunta de reflexión: ¿Cuáles fueron las circunstancias en las que se empezó a desarrollar la práctica de enseñanza para asumir el reto de educación en casa en tiempo de COVID-19?

Escenario de reflexión

El año escolar lectivo empezó en el Centro Educativo con la continuación de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes que ingresaron por primera vez les había costado un poco habituarse a la dinámica de esta estrategia en el aula, pues venían de otras escuelas rurales que tenía instaladas por tradición las guías de aprendizaje de escuela nueva, sin embargo el intercambio y socialización entre ellos fue logrando que todos los niños en pudieran asumir con fluidez esta nueva experiencia para alcanzar el aprendizaje. Hasta el 13 de marzo de 2020, la actividad académica se había estado desarrollando con normalidad y los proyectos se estaban ejecutando con naturalidad, por ejemplo en el proyecto de comunidad los estudiantes estaban comenzando a preparar la construcción del mapa veredal como producto final del primer periodo, para este trabajo los niños de segundo estaban haciendo un reconocimiento del número de viviendas y lugares de la vereda y los estudiantes de tercero a cuarto una identificación de las rutas y ubicación de las fuentes hídricas para luego constituir el mapa; por su parte en el proyecto ambiental estábamos encaminados en el diseño de un herbario y animalario con las especies más características de su entorno natural, para ello se habían elaborado en el proyecto de mente emprendedora hojas de papel artesanal para realizar dichos productos; en los proyectos de lingüística y lógico matemático cada estudiante iba su propio ritmo dado que los procesos de lectura, escritura y desarrollo del pensamiento matemático evolucionan de acuerdo a las capacidades que posee cada estudiante, por lo que se ha permitido

que la ejecución de estos proyectos ocurra en momentos diferentes para cada uno. Las intenciones que se tenían con cada uno de los proyectos estaban claras y se estaban alcanzando de manera progresiva. Sin embargo, después del 16 de marzo de 2020, la dinámica escolar cambió por completo, el Presidente del país, había anunciado el día anterior el primer ciclo de cuarentena obligatoria a nivel nacional como medida para prevenir el contagio del COVID-19, lo que implicó que tanto estudiantes como maestros no pudieran continuar en la actividad académica dentro de las instituciones educativas.

Dadas las circunstancias y dificultad al acceso de información de algunos de mis estudiantes, el 16 de marzo me desplazé por última vez a la escuela, para dejar todo guardado, enviar algunos compromisos de estudio para la casa y sobretodo preparar a mis estudiantes en reglas de bioseguridad con el propósito que lo enseñaran a sus familias y pudieran cuidarse entre todos; la intención de formación prioritaria para tal momento estaba por fuera del plan de estudios tradicional de la escuela, pues la necesidad era lograr educar en la prevención del contagio del COVID-19, para aquel día se logró repartir volantes, capacitar a los estudiantes, personas de la comunidad y realizar un video para reproducir tal información ([ver video](#)), a pesar de que ninguno estábamos preparados a nivel académico, personal y social para asumir la nueva pandemia. La noche anterior, después de la transmisión del Presidente, me vi en la necesidad de proveer algunos recursos, preparar material contra el tiempo, pensar rápidamente en cómo educar a toda una comunidad para la contingencia y dejar abiertas las puertas para el aprendizaje, pues entre tantas preocupaciones, sabía que no podía romper con los procesos de aprendizaje, ni cambiar la metodología que habíamos estado enriqueciendo de la noche a la mañana.

Mientras transcurría la jornada, las redes emocionales se habían activado, el ambiente de aula reflejaba preocupación, incertidumbre y tristeza, todos los actores que estábamos

involucrados para aquel momento no nos escapamos de sentir tales emociones. Traigo este pensamiento para considerar lo importante que es educar la inteligencia emocional a través de la escuela, no solo desde la mirada de los estudiantes sino también del maestro y padres de familia, dado que “la gestión de las emociones debería preceder a la enseñanza de contenidos académicos. Proporcionar a los individuos las habilidades para gestionarlas les dará la capacidad de controlarlas, sobre todo ante situaciones adversas” (Alagarda Mocholí, A. 2015, p.3). Es pues que quizá una de las reflexiones más importantes en estas circunstancias ha sido replantear la idea de una escuela que piensa en el ser humano más allá de lo académico y cognitivo.

El panorama de la educación en mi centro educativo cambió en una noche, ahora no solo era un contexto rural disperso geográficamente y no solo era necesario oxigenar la escuela nueva, ahora el reto era trasladar la escuela al escenario familiar, a estudiantes con padres analfabetas, con presencia de trabajo infantil, con falta de servicios y medios de comunicación, con falta de rigor para el aprendizaje escolar en el escenario familiar, dichas circunstancias han sido parte de la caracterización que se ha tenido del centro educativo, sin embargo hacen que la práctica de enseñanza de manera no presencial bajo estrategias de educación en casa se complejice y requiera variaciones constantes. Bien sabía, que el único espacio de aprendizaje formal dentro de la comunidad era la escuela, pues los aprendizajes desde la familia ocurren de manera espontánea, cultural, en la cotidianidad del trabajo rural y los quehaceres del hogar, y poca prelación se le da a procesos como la lectura, la escritura y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Al observar los escenarios familiares de mis estudiantes he notado una ligera despreocupación por el desarrollo de la actividad escolar desde la casa porque cuando he enviado compromisos y tareas para que los estudiantes realicen en las tardes muchos de ellos llegan después del fin de semana sin realizarlas, enunciando que no tuvieron tiempo o se dedicaron a

otras actividades, lo ideal sería que los padres despertaran interés y motivación en los estudiantes para ser responsables con sus deberes escolares, permitir el desarrollo de hábitos de estudio relacionados con la gestión del tiempo, de recursos, de emociones y procesamiento de la información, reafirmar sus capacidades, talentos e inculcar valores para el desarrollo individual y social. Dado que esta nueva situación comenzó a ser objeto de reflexión para esta investigación, surgieron estos cuestionamientos: ¿cómo lograr que la familia se vincule a los procesos de enseñanza no desde la escuela, sino desde la casa? ¿Cómo lograr los procesos de aprendizaje en casa si los estudiantes no tienen unos hábitos de estudio bien definidos, además de contar con pocos recursos para el aprendizaje? ¿Cómo trasladar, no la escuela, sino la educación a la vida cotidiana de las familias?

7.4.1 Asumiendo el reto del aprendizaje en casa

Dado que a partir del 16 de marzo hasta el 20 de abril se adelantaron las vacaciones habituales de mitad de año para estudiantes, durante esta primera semana de cuarentena de este periodo de tiempo implementado a nivel nacional, los colegios desarrollaron una semana de desarrollo institucional.

La Institución Educativa Rural La Caldasia de la que es sede el Centro Educativo, abrió espacio para que la planta docente planeara las estrategias de aprendizaje a ejecutar después del 20 de abril, en plenaria con todos los docentes de la institución y por indicación del rector, se programó la compilación de 10 actividades por grado en cada una de las áreas, a fin de organizar un cartilla para los estudiantes; las reflexiones iniciales que se dieron a nivel colectivo fueron muy superficiales, dado que nadie tenía provisto la duración de la cuarentena, ni las circunstancias en las que se desarrollaría el aprendizaje en casa, fue entonces que los docentes organizados por niveles y grupo de áreas hicieron dicha compilación. A pesar de que se planteó

la necesidad de individualizar la preparación de este material ya que cada centro educativo es diferente, los ritmos de aprendizaje varían en cada estudiante y cada maestro avanza sobre los procesos de aprendizaje de manera distinta, por mayoría de votos se optó por estandarizar esta estrategia a fin de enviar a todos los estudiantes de cada grado el mismo material, bajo la premisa de “trabajar en equipo” y reducir esfuerzos.

Se diseñó un blog a nivel institucional para montar allí dichas compilaciones y cada docente poder acceder al paquete de actividades de cada grado. Se decidió que después del 20 de abril se enviaría este material de manera impresa. En la siguiente tabla se presentan los links que dirigen a la compilación de fichas y talleres que fueron enviados a los estudiantes:

Tabla 7. Lista de links donde están ubicados talleres compilados.

Áreas del conocimiento	Links
Blog	https://ierlacaldasias.blogspot.com/
Lengua Castellana	https://drive.google.com/drive/folders/16mqrxbAAu8HvLI7SNyojJsLnR6LGyoU6?usp=sharing
Matemáticas	https://drive.google.com/drive/folders/15cEY8BFNC3VwSRDX_17Tsf7PP9OT4s_?usp=sharing
Ciencias naturales	https://drive.google.com/drive/folders/1rst9IRv4YSrT0jR5hwENTwrwO8LPbutU?usp=sharing
Ciencias sociales	https://drive.google.com/drive/folders/1nWleXZOo-Lm_IAdmszotyX-cSK4GDtu8?usp=sharing
Inglés	https://drive.google.com/drive/folders/1A3TlcXO5Qd0N4QRAOAiNrITxoHUNddkU?usp=sharing
Artística	https://drive.google.com/drive/folders/1wZ4eee-B5vt9cZVAxQKRMd8hMJIR_6Lb?usp=sharing
Educación física	https://drive.google.com/drive/folders/1oOdYImZpVwyjF8PNIA4HqxXGrocC56R6?usp=sharing
Religión	https://drive.google.com/drive/folders/1DfO-rc9dnbgKYYeXnFQxHH7CfzYv9LbH?usp=sharing
Ética	https://drive.google.com/drive/folders/1s_gIbPHji27RuZBcmmKxwwF_PqWZ-QEV?usp=sharing
Tecnología e informática	https://drive.google.com/drive/folders/1eA5miJK1VHOxvDdECN8jrp6ZAiHQpC2F?usp=sharing
Compilación por grados	https://drive.google.com/drive/folders/1BFqNATSKYx3OrmGJPrnuyLGH4WHbUkYX?usp=sharing

Sin embargo, al presentar las dificultades a las que se enfrentarían los estudiantes y la inmovilidad que generaba el hecho de haber estandarizado la compilación de material para todos los estudiantes, decidí diseñar una nueva propuesta basada en el aprendizaje por proyectos que

podiera equilibrar la nueva relación que se establecería entre escuela y familia, reconociendo las preocupaciones con las que me había venido de la escuela al cerrarla y enviar a mis estudiantes a la cuarentena.

Esta nueva idea iba intencionada a fortalecer los vínculos familiares y mediar el aprendizaje en casa, dadas las circunstancias del escenario familiar en el que confluyen mis estudiantes, había reconocido que lo primero que debía fortalecer era la forma en que la familia hace acompañamiento y se vincula a la actividad académica de la escuela, por tal motivo la propuesta que planifiqué tomó el nombre de **“proyecto de educación en casa: entre nosotros”** ([ver video](#)), dicha estrategia integró el aprendizaje basado en retos para proponer diferentes desafíos a la familia a fin de fortalecer el tiempo compartido entre padres e hijos, se permitiera el desarrollo del pensamiento, se abriera la oportunidad de conocerse mucho mejor, de recuperar las raíces y se creara un nuevo espacio educativo de integración familiar. Dicha estrategia “tiene como propósito centrar todo el proceso de enseñanza en la experiencia que el estudiante vive dentro de una asignatura específica, a través de la resolución de problemas reales” (Paredes Escobar, M. R., & Cuero Acosta, Y. A. 2020, p.2) ([Ver documento](#)). Es pues que se plantearon los siguientes retos:

Figura 19

Reto proyecto ser humano primero.



Fuente: Elaboración propia

Figura 20

Reto proyecto de innovación.



Fuente: Elaboración propia

Figura 22

Reto proyecto ambiental



Fuente: Elaboración propia

Figura 23

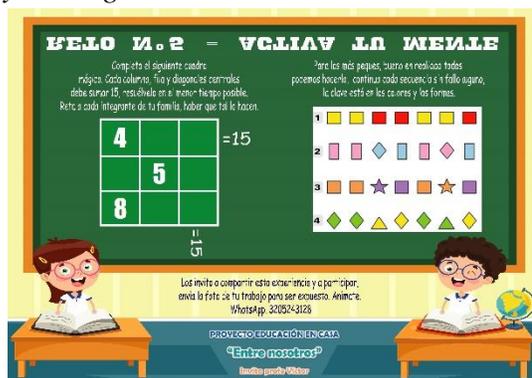
Reto proyecto de lingüística



Fuente: elaboración propia

Figura 24

Reto proyecto lógico-matemático



Fuente: Elación propia

Figura 25

Reto proyecto comunidad



Fuente: Elaboración propia

7.4.2 Desarrollo de las primeras estrategias de aprendizaje en casa

Después del 20 de abril, tuve tiempo durante una semana de imprimir el material del proyecto de educación en casa, mientras a nivel municipal se gestionaba el desplazamiento de los docentes rurales a las escuelas. Desde la institución se nos entregó el paquete de fotocopias con las compilaciones de actividades realizadas por la planta docente.

El 24 de abril realicé mi desplazamiento al Centro Educativo, allí cité a los padres considerando las normas de bioseguridad; el tiempo de entrega era limitado para hacer comprender a los padres el desarrollo del material, organizar la escuela y orientar algunas informaciones generales. Realicé en breve tiempo una nueva caracterización de los recursos

tecnológicos con los que cuentan las familias de mis estudiantes, en la siguiente tabla se observa los medios y recursos tecnológicos con el que cuentan las familias:

Tabla 8. Tabulado de encuesta sobre recursos tecnológicos

Grupos familiares	Nº Estudiantes	Nº de personas por familia	Señal de radio	Televisor	Acceso a un celular Android	Señal de celular
Familia 1	2	11	Si	No	Si	No, debe desplazarse
Familia 2	1	6	Si	Si	Si	Si
Familia 3	2	6	No	No	No	No, debe desplazarse
Familia 4	1	4	Si	Si	Si	Si
Familia 5	2	7	Si	No	No	No, debe desplazarse
Familia 6	1	4	Si	Si	Si	Si
Familia 7	2	12	No	No	Si	No, debe desplazarse
Familia 8	1	3	No	No	No	No, debe desplazarse
Familia 9	1	4	Si	Si	Si	No, debe desplazarse
Familia 10	1	3	Si	No	Si	Si

Fuente. Elaboración propia

Esta caracterización sobre las posibilidades de acceso a la información, fue fundamental para considerar las futuras estrategias a implementar, si bien la señal de radio cubre la zona, no en todas partes de la vereda se logra acceder a la señal de las mismas emisoras; solo cuatro de los estudiantes cuentan con televisor, aunque no están condicionados para la televisión satelital, por lo que su uso depende de un DVD para reproducir películas en CD. Por otra parte en la mayoría de las familias hay posibilidad del acceso a un celular Android, pues los hermanos mayores de los estudiantes o parientes cercanos que viven con ellos al ser tan numerosas las familias, poseen este recurso, si bien no es propiedad directa de los padres, es una oportunidad que se puede aprovechar. Así mismo, la mayoría de los estudiantes deben desplazarse a ciertos lugares de la vereda para tener señal de celular y poder comunicarse.

Luego de haber realizado esta jornada, los esfuerzos estuvieron concentrados en las estrategias de acompañamiento remoto a la familia, por lo que en la medida de lo posible se realizaron varias llamadas a cada uno de los estudiantes, para ello se programaron diferentes horarios para que los estudiantes se desplazaran a recibir las llamadas correspondientes, alrededor de los diálogos establecidos en las llamadas se daban cuenta de las dificultades de los estudiantes para realizar algunas de las actividades planteadas a nivel institucional por varios motivos:

- Las actividades implementadas a nivel institucional no estaban acordes al proceso de avance en el aprendizaje que llevaba el estudiante en la escuela.
- Algunas de las imágenes y fichas de actividades compiladas estaban pixeladas por lo que la comprensión del material era limitado.
- Varios de los textos propuestos para la lectura estaban descontextualizados y poco tenían que ver con el entorno cercano al estudiante, por lo que a la falta de diccionario y desconocimientos de términos o conceptos no era posible hacer una buena comprensión lectora.
- Las numerosas actividades entregadas y su forma de presentación causaron tedio y aburrición a la hora de ser desarrolladas considerando la falta de unos hábitos de estudio bien instalados.
- Cada hoja traía impresa dos páginas, visualmente el tamaño de las imágenes y de los textos se redujo en un gran porcentaje, lo que causo desmotivación y desinterés por esta forma de presentación, todo ello a razón de ahorrar recursos.

Todo esto causó que en el momento en que se realizaran las devoluciones del desarrollo de dicho material, estuviera incompleto, mal elaborado o para algunos casos sin desarrollar.

Por otra parte, la ejecución del proyecto de educación en casa iba mucho mejor, cada uno de los retos que se plantearon lograron favorecer a nivel familiar un clima mucho más tranquilo, próximo y enriquecedor, por un lado los niños como protagonistas de estas actividades fueron llevando a sus familias a la participación constante, recolectaron las evidencias y dieron cuenta a través de las llamadas de lo agradable que se había tornado el proyecto en el entorno familiar, todos las familias sin excepción cumplieron a cabalidad con los retos propuestos.

Imágenes de producciones:

Figura 26

Reto n°1 elaborado por familia 2



Fuente: fotografía tomada por familia 2

Figura 27

Reto n°2 elaborado por familia 5



Fuente: fotografía tomada por familia 5

Figura 28

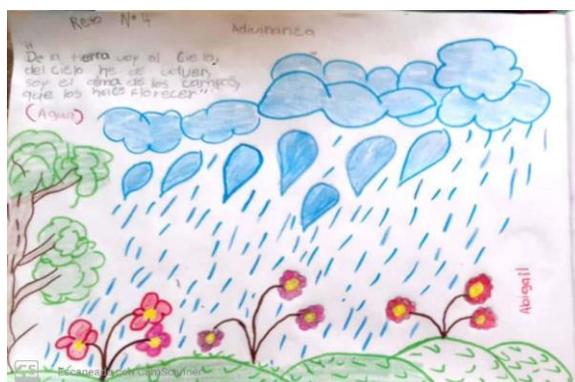
Reto n°3 elaborado por familia 6



Fuente: fotografía tomada por familia 6

Figura 29

Reto n°4 elaborado por familia 8



Fuente: fotografía tomada por familia 8

7.4.3 Consideraciones sobre la evaluación en casa

Una de las reflexiones que ha sugerido este tiempo de educación en casa, ha sido el tema de la evaluación, al haber transitado el sistema educativo a modalidades no presenciales, la valoración de los aprendizajes requiere también de un nuevo replanteamiento. Por el momento, los primeros comentarios tienen que ver con la promoción de un grado a otro y tras de esta inquietud, vienen asociados los criterios que se tendrán en cuenta para valorar el desempeño de un estudiante que vive en zona rural, con falta de recursos, con limitado acceso a la información y con unas características de vida que parecieran dificultar el aprendizaje formal en casa. La tarea será entonces en buscar nuevas estrategias, dosificar la evaluación y proponer otra metodología de valoración formativa.

Por otra parte, si se pone la mirada de la evaluación sobre la práctica de enseñanza y las estrategias iniciales para afrontar el tiempo de la cuarentena, puede decirse que el material implementado a nivel institucional no fue efectivo. Desafortunadamente, la mayoría de docentes están habituados a sacar recursos de internet, evadiendo la función que tiene el maestro para diseñar y planear actividades de aprendizaje. Las actividades compiladas evidenciaron falta de pertinencia, contextualización, ausencia de un buen diseño en la presentación de la información, lo que causó que en los entornos familiares de la zona rural no hubiese acogida, ni entusiasmo por realizar con devoción las diferentes actividades.

No es posible reinventar la educación rural en tiempo de COVID-19, si se continúan con las mismas prácticas e ideas que se tienen sobre la planeación pedagógica, esta compilación de actividades reafirma para esta investigación el arraigo de los docentes de zona rural a las guías de aprendizaje que han causado un debilitamiento en las competencias pedagógicas para planear, diseñar propuestas y configurarlas de acuerdo a los contextos. Haberse acostumbrado a la implementación de guías de aprendizaje que ya vienen con una planeación didáctica para la

enseñanza, desvirtuó la competencia que tiene el maestro para preparar ambientes de aprendizaje, gestionar la teoría y establecer un diálogo entre las características de los estudiantes, el contexto y los saberes.

7.5 Ciclo de reflexión n°5

Afrontando los desafíos educativos rurales en medio del COVID-19

Pregunta de reflexión: ¿Cómo trasladar los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela al escenario familiar rural?

Escenario de reflexión

Educar en la ruralidad dispersa geográficamente, representa un desafío mucho más amplio en relación a otros contextos; los estudios en Colombia que se han desarrollado en zonas rurales demuestran

“altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos, y un muy bajo logro (...) El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%, y los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas” (Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. 2016, p.2).

A esto se suman las condiciones de acceso y de comunicación que en la mayoría de casos son limitadas, a las familias les hace falta servicios para satisfacer necesidades como agua potable y sistema eléctrico dado que “la cobertura de todos los servicios públicos es menor en las zonas rurales: solo el 59,8% de los hogares rurales cuentan con agua potable; con desagüe el 17,9%; con electricidad 85,4% y con teléfono fijo y celular del 5,8%” (Perry, S. 2010, p.9). Por

otra parte hay presencia de trabajo infantil. Estas circunstancias a nivel socioeconómico, demográfico y educativo hacen que la educación rural en medio de la pandemia, se complejice aún más; dado que ha sido necesario educar bajo estrategias no presenciales que necesariamente requieren de diferentes recursos, interacciones y apoyos educativos.

El modelo de escuela nueva a pesar de estar planteado de manera flexible a través de las guías de aprendizaje, no está diseñado metodológicamente para afrontar directamente la educación en casa. Si bien el modelo establece la posibilidad, por ejemplo, de que los estudiantes puedan llevarse las guías de aprendizaje a sus casas en tiempos de cosecha y realizarlas de manera autónoma, de acuerdo a Colbert (1999) “los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no continuar con sus estudios” (p.116) Sin embargo, la realidad es que las cartillas requieren diferentes materiales, recursos, mediaciones pedagógicas y de la presencia del maestro como facilitador para lograr la comprensión de diferentes instrucciones que no siempre suelen ser claras; o dichas actividades requieren ser modificadas porque no han sido diseñadas en relación al contexto, capacidades y saberes de los estudiantes. El modelo es interesante y puede trasladarse pedagógicamente desde sus principios esenciales, más no desde su metodología actual, toda vez en que la práctica de enseñanza que se oriente en la escuela como en la casa pueda “promover un activo, reflexivo y participativo proceso de aprendizaje; la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones; un mejorado autoconcepto, actitudes cooperativas y democráticas” (Colbert, 1999, p.118)

Por otra parte, la modificación en las prácticas de enseñanza que ha venido replanteando en esta investigación el sistema de guías por el aprendizaje basado en proyectos, no tenía prevista la contingencia del COVID-19, hasta el momento esta propuesta a la escuela nueva se ha venido

tejiendo y ha favorecido el trabajo colaborativo, el contacto con el entorno, el aprendizaje dialógico y situado, la formulación de problemas directamente desde la realidad, entre otras cosas. Sin embargo, no ha estado en consideración el aprendizaje en casa alrededor de esta metodología porque el principal espacio pensado ha sido la escuela; bajo estas circunstancias y atendiendo a las características de los proyectos podría sugerirse un tipo de planeación didáctica para orientar a los estudiantes el estudio en casa, quizá un diálogo que articule la estrategia de guías con la metodología del ABPr siempre y cuando el contexto que rodea a los estudiantes “involucre la solución de problemas y otras tareas significativas, les permita trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmine en resultados reales generados por ellos mismos” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2008, p.4)

La pregunta que ha generado reflexión ha sido entonces cómo trasladar los procesos de formación al escenario familiar de 14 estudiantes de diferentes grados de la básica primaria de contexto rural, con diferentes niveles de desempeño, saberes, habilidades; con diferentes tipos de vínculos familiares y en distintas condiciones socioeconómicas. Las primeras estrategias emprendidas a nivel institucional consistieron en una compilación de talleres buscados en internet por la planta docente de la institución y enviados de manera estandarizada a todos los estudiantes, sin tener en cuenta particularidades de los contextos y sujetos de aprendizaje (ver ciclo de reflexión n°4) estos primeros pasos para enfrentar el nuevo panorama educativo dejaron ver la necesidad de replantear la práctica de enseñanza, profundizar en otras metodologías de aprendizaje y fortalecer la relación escuela-familia. En este sentido surge la necesidad de preguntarse por la educación para la inteligencia emocional, el fortalecimiento de la función de la familia en la formación no solo ética y moral del estudiante, sino cognitiva; la necesidad de

priorizar el desarrollo del pensamiento; de replantear las estrategias de evaluación para lograr una valoración fidedigna sobre los sujetos más allá de la cuantificación.

7.5.1 Repensando la planeación para el aprendizaje en casa

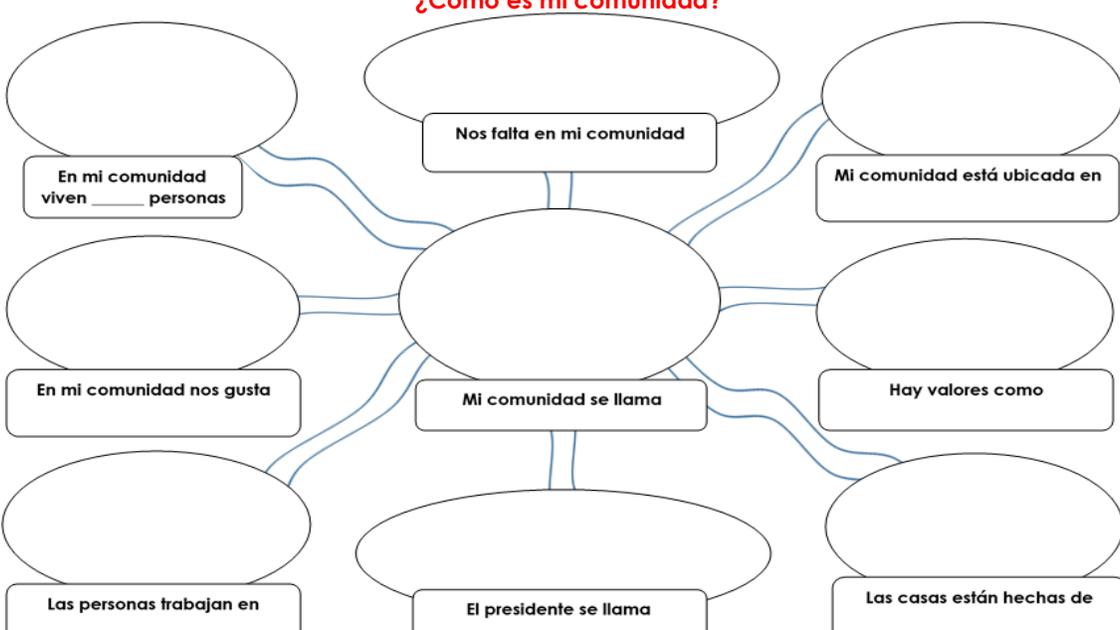
Bajo la necesidad de conservar algunos de los procesos iniciados en la escuela, como lo ha sido el aprendizaje por proyectos y después de las primeras acciones implementadas para atender a los estudiantes en casa, se ha planteado una nueva estrategia articulando los proyectos con el diseño de guías de aprendizaje, para ello se ha tenido en cuenta lo siguiente:

- Las actividades que se planteen deben diseñarse bajo un lenguaje comprensible, sencillo y claro tanto para el estudiante como para los padres de familia, pues son ellos quienes finalmente acompañan los procesos de aprendizaje en casa, este lenguaje deberá tender a no ser tan técnico para evitar confusión, pues la mayoría de los padres tienen bajos niveles de lectura y escritura, y gran parte del lenguaje científico es desconocido para ellos.
- Las guías de aprendizaje bajo proyectos articulan las áreas de conocimiento, permitiendo dosificar el número de actividades que resultarían del trabajo por áreas propiamente. La intención ha sido plantear una guía por proyecto que proponga la integración de saberes de diferentes áreas del conocimiento.
- El diseño de las guías debe aproximarse a las características del contexto, a las posibilidades que tiene cada estudiante para acceder a la información, a los recursos y mediaciones tecnológicas, debe reconocer las dinámicas familiares en las que confluyen los estudiantes pues de esto depende el acompañamiento y vinculación de los padres al aprendizaje.

- Más allá de privilegiarse los contenidos, debe priorizarse el desarrollo de habilidades y actitudes para relacionarse, comprender y conocer el entorno, pues el desarrollo del pensamiento es fundamental para gestionar los saberes y procesos.
- Debe promoverse la gestión de emociones, para lograr canalizar la experiencia de aprendizaje en casa, favorecer la motivación, implicación del estudiante y su salud mental para asumir el nuevo desafío de formación.

A continuación se presenta la elaboración de una guía de aprendizaje en casa basada en el proyecto comunidad para el grado cuarto:

Tabla 9. Planeación por proyectos para educación en casa

PROYECTO COMUNIDAD "Tejiendo paz" Áreas integradas: Sociales, lenguaje, ética y valores, artística. Grado Cuarto	
<p>¿Qué voy a aprender?</p> <p>Reconocerás algunos características de tu comunidad referidas a lo geográfico, social, cultural y ético mediante representaciones gráficas y análisis de casos.</p>	<p style="text-align: center;">Vamos a representar información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoy vamos a elaborar un mapa mental acerca de algunas características de tu comunidad • En cada círculo debes elaborar un dibujo de acuerdo a la información que se pide. • Completa la información de cada recuadro.
<p>¿Qué necesito?</p> <p>Ayuda de la familia o personas con quien vivas.</p> <p>Colores, lápiz, borrador, sacapunta.</p>	<p style="text-align: center;">¿Cómo es mi comunidad?</p> 

<p>Te gustó lo que aprendiste?</p> <p>Dibuja una carita:</p> <p>Me gustó</p> <div style="border: 2px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"></div> <p>No me gustó</p> <div style="border: 2px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 5px;"></div>	<ul style="list-style-type: none"> En el siguiente texto hay un secreto, léelo varias veces y descúbrelo. ¿Cuál es el secreto? R/ _____ Atrévete a crear un mapa de tu vereda, ubica casas, la división de las fincas, lugares importantes, quebradas, caminos, cultivos, etc. Pide ayuda a un familiar. 												
	<p>Existen gran variedad de mapas, pero todos pueden ayudarnos en la ubicación de diferentes tipos de cosas, por ejemplo lugares, eventos históricos, desastres naturales o eventos culturales. Algunas de las principales clases de mapas son los históricos, que muestran aspectos relacionados con la historia del mundo; los geográficos, que muestran aspectos físicos del territorio; los políticos, que muestran las divisiones entre los países y los departamentos; los temáticos, que sirven para ilustrar cuestiones turísticas, ambientales, agrícolas, etc., y cada uno tiene un objetivo claro.</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo sería el mapa de tu vereda?</p>												
	<p style="text-align: center;">Pensando soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Responde qué harías en cada situación. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; color: red;">Situación</th> <th style="text-align: center; color: red;">¿Qué harías?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Una persona de tu comunidad ha fallecido</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tu familia se ha peleado con un vecino.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Una mascota está siendo maltratada por alguien de tu comunidad.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Las personas de tu comunidad tiran basuras por los caminos.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alguien robó varios ladrillos de la caseta comunal.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Situación	¿Qué harías?	Una persona de tu comunidad ha fallecido		Tu familia se ha peleado con un vecino.		Una mascota está siendo maltratada por alguien de tu comunidad.		Las personas de tu comunidad tiran basuras por los caminos.		Alguien robó varios ladrillos de la caseta comunal.	
Situación	¿Qué harías?												
Una persona de tu comunidad ha fallecido													
Tu familia se ha peleado con un vecino.													
Una mascota está siendo maltratada por alguien de tu comunidad.													
Las personas de tu comunidad tiran basuras por los caminos.													
Alguien robó varios ladrillos de la caseta comunal.													
Gestiono mis emociones	Escribe pequeñas tarjetas con frases positivas y entrégalas a tus familiares.												

Fuente: elaboración propia

En esta guía de aprendizaje del proyecto comunidad se plantea el propósito de aprendizaje, los materiales o recursos para aprender, y una serie de actividades encabezadas por títulos que sugieren algunos procesos de pensamiento necesarios, a modo que el estudiante visibilice las habilidades cognitivas que requiere, así mismo se plantean preguntas para permitir implicación

en el estudiante, despertar la curiosidad y el interés. Se ha pensado que la guía no puede ser extensa por las condiciones, disposiciones y hábitos de estudio que aun hacen falta desarrollar en los estudiantes.

Por otra parte y a raíz de la posibilidad que tiene algunas familias de acceder por diferentes medios al uso de celulares Android se propuso a las familias la creación de videos donde los estudiantes pudieran exponer distintos saberes propios de la cultura, la familia, la comunidad y medio ambiente, para ello se entregaron algunas recomendaciones sobre la grabación de videos y los criterios de los mismos. Esta propuesta ha sido pensada básicamente para que el estudiante tenga la oportunidad de aprender desde el contexto, situarse en él y desde allí reconocer los saberes que posee, las habilidades que ha desarrollado y las necesidades presentes.

Figura 29
Guía grabación de videos

Grabando videos con mi familia en casa

Para grabar un video necesitas:

1. Cualquier celular con cámara te puede servir.
2. Pídele ayuda a alguien de tu familia que pueda grabarte.
3. Ponte la camisa del uniforme.
4. Busca un lugar con mucha luz natural y sin viento para grabar tu video.
5. Revisa que en el video tu rostro no quede oscuro.
6. Revisa que no quedas ni muy cerca, ni muy lejos de la cámara.
7. La persona que te grabe debe poner el celular de forma horizontal.
8. La persona que grabe debe permanecer firme para que el video no se mueva.
9. Habla fuerte y claro mirando a la cámara.
10. Al finalizar revisa que en el video tu voz se escuche muy bien. Sino inténtalo nuevamente.

Vamos a grabar cuatro videos en casa:

Video 1 Cuenta una historia corta sobre tu familia.	Video 2 Aprende un verso del libro de secretos para cantar y recítalo en un video. 
Video 3 Graba un video donde estés sembrando una planta, o cuidando la huerta si tienes en casa, y cuenta lo que estás haciendo.	Video 4 Graba un video contando como es tu vereda: el lugar donde vives, quienes son tus vecinos, los animales que hay, las plantas, todo lo que quieras.

Grabando videos con mi familia en casa

Para grabar un video necesitas:

1. Cualquier celular con cámara te puede servir.
2. Pídele ayuda a alguien de tu familia que pueda grabarte.
3. Ponte la camisa del uniforme.
4. Busca un lugar con mucha luz natural y sin viento para grabar tu video.
5. Revisa que en el video tu rostro no quede oscuro.
6. Revisa que no quedas ni muy cerca, ni muy lejos de la cámara.
7. La persona que te grabe debe poner el celular de forma horizontal.
8. La persona que grabe debe permanecer firme para que el video no se mueva.
9. Habla fuerte y claro mirando a la cámara.
10. Al finalizar revisa que en el video tu voz se escuche muy bien. Sino inténtalo nuevamente.

Video 1 Elabora un video presentándote en inglés, tu nombre, tu apellido, edad, de dónde eres y con quien vives.	Video 2 Elabora un video cantando en inglés las cosas que haces en el día. Mira el video que te envié sobre la rutina diaria. Utiliza las tarjetas.
Video 3 Graba un video en una de las máquinas de panela y cuéntanos como se elabora la panela, desde que siembran la caña hasta que empaacan la panela para vender.	Video 4 Busca una planta conocida de tu comunidad pero que en otra parte casi no la conocen. Muestra en un video la planta sembrada, menciona su nombre, color, forma, partes de la planta, cómo se siembra, para qué sirve y dónde está ubicada en la vereda.
Video 5 Graba un video respondiendo a esta pregunta: ¿Por qué debemos ser respetuosos con las demás personas en una comunidad?	Video 6 Graba un video donde estés disfrazado de profesor (a) y le enseñes a otros niños algo que tú quieras, puede ser una canción, a hacer un dibujo, a sumar, expliques a un animal, a hacer una comida, lo que tú quieras, utiliza tu creatividad.

Tras la búsqueda de diferentes estrategias, posibilidades y escenarios de aprendizaje, el diseño de estas guías son parte de la reflexión pedagógica que se ha venido desarrollando alrededor de los cambios generados por la contingencia actual del COVID-19, desde luego el

Proyecto Educativo Institucional no estaba preparado para atender desde lo curricular y evaluativo dicha situación, sin embargo las condiciones han llevado al maestro, necesariamente, a trasladar su práctica de enseñanza al escenario familiar, no es posible decir que este diseño de guía es una propuesta en firme para atender la educación en casa en lo rural, pero es parte del devenir pedagógico que reconoce la importancia del vínculo escuela familia, el desarrollo de la inteligencia emocional, la adquisición de capacidades y actitudes para integrarse al mundo, entre otras cosas, de igual envergadura.

7.5.2 Análisis sobre el desarrollo de estrategias en casa

Dadas las restricciones implementadas durante el tiempo de cuarentena a nivel nacional y municipal, el acceso a la vereda se ha dificultado, por lo que fue necesario citar a los padres de familia en otro punto de encuentro lejos de la comunidad para evitar posibles contagios, solo y estrictamente para hacer entrega de los recursos educativos diseñados; a nivel institucional se estableció tiempo de una hora para hacer estas entregas por lo que la conversación con cada padre de familia de manera presencial ha sido mínima. Esta circunstancia ha generado cierta incertidumbre sobre la disposición de algunas familias para asumir el reto del aprendizaje en casa en cuanto a esta metodología de enseñanza.

Durante el tiempo de desarrollo de las guías en casa se estableció la estrategia de llamadas a cada familia, para establecer diálogos sea con los estudiantes o padres de familia permitiendo reconocer dificultades, inquietudes y necesidades sobre la realización de los recursos educativos empleados, se ha llevado registro de estas llamadas durante cuatro fechas. A continuación se presenta una imagen del formato de registro de las llamadas empleadas:

Figura 30
Formato registro de llamadas

REGISTRO DE ACOMPAÑAMIENTO TELEFÓNICO A ESTUDIANTES										
Fecha	2 de junio de 2020			Metodología	Guías de aprendizaje y ABPr				N° de entrega	3
Nombres y apellidos	Grado	Llamada exitosa	Criterios de valoración de educación en casa					Observaciones		
			Acompañamiento familiar	Gestión del tiempo	Gestión de recursos	Gestión de emociones y disposiciones para el aprendizaje	Gestión hábitos de estudio y otros intereses			
Deisy Johana Florez	0º	si	Apoyo de hermanos, los padres trabajan	No tiene una rutina diaria de aprendizaje	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Se evidencia desinterés, desmotivación, pereza	De vez en cuando le gusta hacer dibujos.	El acudiente manifiesta que el estudiante demuestra cierto desinterés, desmotivación y pereza para el desarrollo de las guías, sin embargo nombra el apoyo de los hermanos en la realización de estas ya que los padres no pueden por ocupaciones laborales.		
Luz Alejandria Florez	0º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Mónica Pino Lora	0º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Yerika Tatiana Ibarra	0º	si	Apoyo de la madre y hermana	Casi todos los días sacan un espacio para las guías	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Satisfacción y agrado por la mayoría de actividades.	De vez en cuando hace dibujos y lee.	La estudiante ha avanzado con las guías, no presenta dificultad. Manifiesta agrado por algunas actividades principalmente las de coloreado, la madre acompaña el desarrollo de las producciones al igual que su hermana.		
Kelly Tatiana Florez	2º	si	Apoyo de hermanos, los padres trabajan	No tiene una rutina diaria de aprendizaje	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Lora o se malhumora con regularidad por el desarrollo de las guías, pereza y desinterés.	Le gusta jugar con su hermana, hacen dibujos u observan ilustraciones de libros.	La estudiante no ha avanzado satisfactoriamente con las guías, la familia manifiesta situaciones de pereza y desorden, cada vez que se le llama la atención por tal motivo lora con regularidad.		
Keyla Anhai Ibarra Ruiz	2º	si	Apoyo de la madre y hermana	Casi todos los días sacan un espacio para las guías	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Satisfacción y agrado por la mayoría de actividades.	De vez en cuando hace dibujos y lee.	La estudiante ha avanzado con las guías, no presenta dificultad. Manifiesta agrado por algunas actividades principalmente la narración de cuentos, de vez en cuando la estudiante acompaña a su hermana en desarrollo de las guías.		
Juan Estíber Monsalve	2º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Daniel Felipe Montoya	2º	si	Apoyo de la madre en la realización de las guías.	Casi todos los días sacan un espacio para las guías	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Algunos procesos de lectura generan desinterés, apatía o pereza.	Le gusta practicar deporte, escuchar música y bailar, juega con su hermano en situación de discapacidad.	Hay acompañamiento familiar en casa, el estudiante tiene posibilidad de acceder a internet dada su ubicación geográfica, manifiesta apoyo de su familia, principalmente de su madre, expresa agrado por la realización de los videos.		
Luz Andrea Monsalve	3º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Iván Darío Florez Florez	3º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Miguel Angel Restrepo	3º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		
Angie Carolina Meza	4º	si	Apoyo de la madre en la realización de las guías.	Se le ha dificultado a la madre desarrollar una rutina diaria de aprendizaje.	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	En algunas actividades demuestra desinterés, pereza o apatía.	La madre le propone actividades de lectura en casa, disfruta jugar y ayudar a preparar algunos alimentos.	La estudiante ha avanzado con las guías, sin embargo la madre manifiesta que en momentos le genera pereza y dificultad en procesos de lectura, pues sugiere que la estudiante le cuesta realizar actividades que implican leer textos.		
Jhon Esneider Ruiz Salazar	4º	si	Apoyo de la familia en general para la realización de las guías	Todos los días dedica tiempo para el aprendizaje.	Cuenta con todos los recursos para desarrollar guías	Demuestra alegría, satisfacción y agrado.	El estudiante cuenta en casa con un tablet que ayuda a gestionar otros aprendizajes, practica deporte y lee.	El estudiante tiene acompañamiento familiar, manifiesta que diferentes miembros de su familia lo han apoyado con algunas tareas, manifiesta agrado, satisfacción y demuestra buen progreso, además expresa agrado por la creación de videos.		
Huberney Florez Florez	4º	no	-	-	-	-	-	Sin señal, se le envía razón a la familia para estar pendiente en una próxima fecha		

Fuente: elaboración propia

Este registro de llamadas aborda varios aspectos que a consideración del aprendizaje en casa han sido importantes verificar, tales como acompañamiento familiar, gestión del tiempo, de recursos, de emociones y disposiciones para el aprendizaje, y de hábitos de estudio y otros intereses sobre el aprendizaje. Con respecto a los registros de esta acción se ha encontrado lo siguiente:

Tabla 10. Hallazgos sobre registros de llamadas

Criterios de valoración de educación en casa	Hallazgos
Acompañamiento familiar	Algunos de los estudiantes son apoyados por sus hermanos en la realización de tareas escolares, dado que los padres no cuentan con el tiempo debido a labores domésticas o agrícolas. En otros casos los estudiantes son acompañados por la madre. No hay evidencia de la figura del padre en el acompañamiento familiar.

Gestión del tiempo	La mayoría de los estudiantes dedican tiempo diariamente a la realización de las actividades escolares en casa, en otros caso no hay una rutina de aprendizaje preestablecidas en el hogar.
Gestión de recursos	Todos los estudiantes han contado con los recursos requeridos en las actividades propuestas, pues dichos recursos son seleccionados del entorno cotidiano en el que viven.
Gestión de emociones y disposiciones para el aprendizaje	En la mayoría de estudiantes se han presentado situaciones de desinterés, pereza, desagrado, en otros ha causado sentimiento de llanto y estado de malhumor, tal como lo enuncian los padres. En una proporción más pequeña algunas actividades han generado satisfacción, agrado y alegría en los estudiantes.
Gestión hábitos de estudio y otros intereses	Se identifica en los estudiantes intereses asociados a la elaboración de dibujos, la práctica del deporte, el juego, la observación y lectura de libros ilustrados.

Fuente: elaboración propia

La información que se recolectado a través de las llamadas telefónicas no siempre es consistente, pues no siempre la personas que contesta es la misma, en algunos casos es la madre, en otras han sido hermanos o los estudiantes. Sin embargo, puede decirse que en el escenario rural los padres dedican su tiempo regularmente a labores domésticas y agrícolas mientras los estudiantes permanecen habitualmente en la escuela o en la casa, e incluso son llevados a laborar, esta situación que es característica de las familias del Centro Educativo, influye notablemente en el desarrollo de las actividades que se han programado durante el tiempo de pandemia, pues dado que los padres no pueden acompañar de manera permanente a los estudiantes delegan dicha responsabilidad a los hermanos mayores, de este modo pueden dedicar tiempo con mayor regularidad al proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todas las actividades han sido de agrado para los estudiantes, las de mayor interés para ellos tienen que ver con la producción de composiciones artística, la observación, el deporte y el juego.

Por otra parte y a pesar de las llamadas telefónicas, al hacer revisión de las guías de aprendizaje terminadas, no todos los estudiantes lograron desarrollarlas satisfactoriamente, se

observa actividades incompletas, otras sin realizar, en algunos casos manifestaron incomprensión sobre las instrucciones. A continuación se presentan diferentes evidencias fotográficas para comparar las producciones de los estudiantes en diferentes grados:

Tabla 11. Actividad del proyecto ambiental grado 2º, construcción de oraciones a partir de vocabulario sobre manejo de basuras.

Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7
<p>Actividad desarrollada casi por completo, falta una oración y las ilustraciones no fueron coloreadas.</p>	<p>Actividad incompleta, oraciones sin construir, dibujos coloreados y palabras completadas</p>	<p>Actividad finalizada, dibujos coloreados, palabras completadas y oraciones construidas.</p>

Tabla 12. Actividad del proyecto lógico matemático grado 2º, reconocimiento del tangram.

Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7
<p>Actividad finalizada, descripción de figuras y coloreado.</p>	<p>Actividad incompleta, falta descripción de figuras, coloreado incompleto.</p>	<p>Actividad finalizada, descripción de figuras y coloreado.</p>

Tabla 13. Actividad del proyecto comunidad grado 2º, reconocimiento de cualidades de la familia a partir de dibujo colectivo.

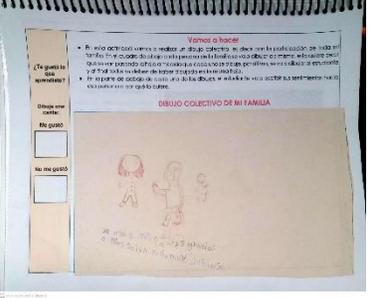
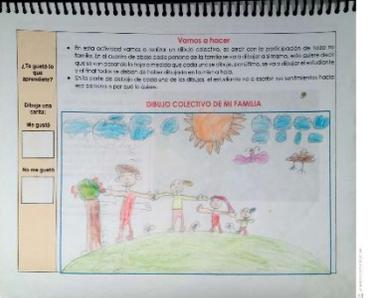
Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7
		
<p>Actividad incompleta, dibujos elaborados, oraciones sin construir.</p>	<p>Actividad completa, dibujos elaborados, oraciones construidas.</p>	<p>Actividad incompleta, dibujos elaborados, oraciones sin construir.</p>

Tabla 14. Actividad del proyecto de innovación y tecnología grado 3º, producción textual sobre algunos artefactos.

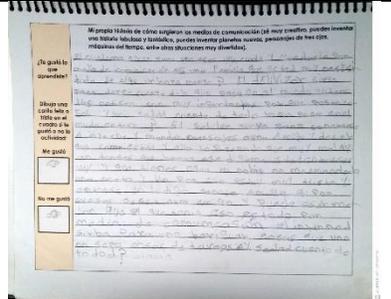
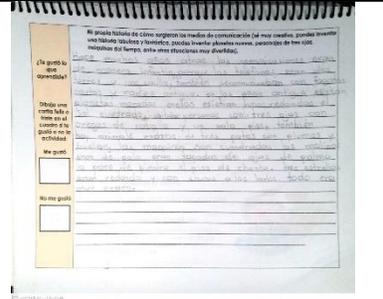
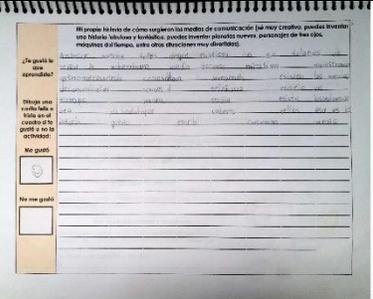
Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11
		
<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>

Tabla 15. Actividad del proyecto ambiental grado 3º, producción textual sobre algunos artefactos.

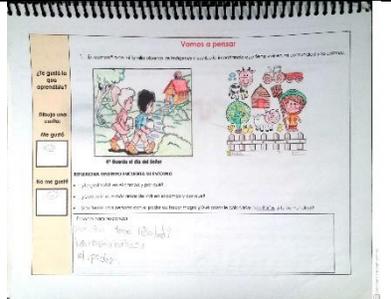
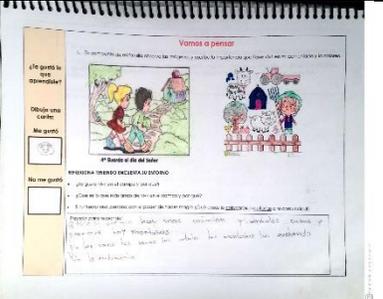
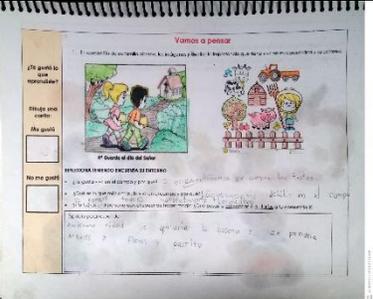
Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11
		
<p>Actividad incompleta, algunas preguntas sin resolver, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad incompleta, algunas preguntas sin resolver, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>

Tabla 16. Actividad del proyecto ambiental grado 4º, elaboración de dibujo y resolución de preguntas.

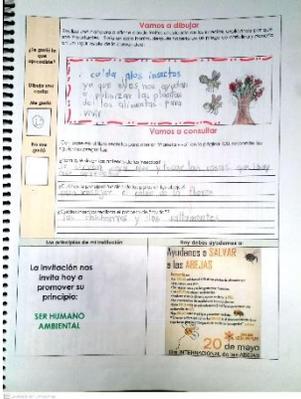
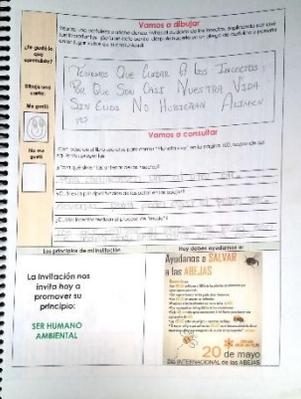
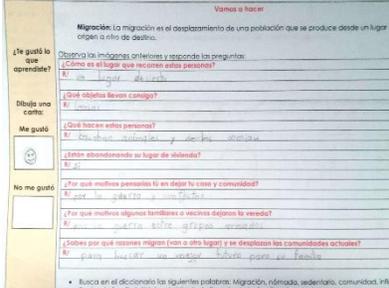
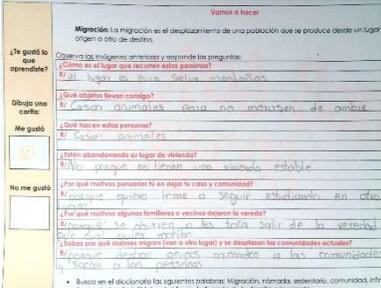
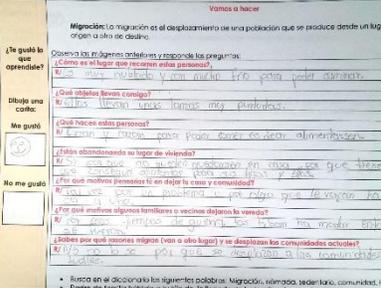
Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14
		
<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>

Tabla 17. Actividad del proyecto comunidad grado 4º, resolución de preguntas a partir de imágenes sobre migración y desplazamientos

Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14
		
<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>	<p>Actividad completa, con errores de redacción y ortografía.</p>

A continuación se presentan algunos hallazgos con relación a la valoración de las producciones de los estudiantes:

Tabla 18. Hallazgos acerca de la valoración de producciones de los estudiantes

Criterios de valoración para la revisión de producciones de los estudiantes realizadas en casa		Hallazgos
<p>Gestión del tiempo</p>	<p>Las producciones fueron entregadas de manera completa y en las fechas programadas.</p>	<p>Los estudiantes entregaron las producciones en las fechas programadas, sin embargo la mayoría presenta actividades sin realizar o de manera incompleta en los grados de 1º a 3º. En el grado cuarto se evidencia mayor responsabilidad y cumplimiento de las actividades.</p>

<p>Gestión de recursos</p>	<p>Las producciones elaboradas están bien presentadas, la letra es legible, los dibujos y gráficos tienen buena apariencia y estructura.</p>	<p>En algunos estudiantes se evidencia descuido por el material impreso, hojas rasgadas, sucias o maltratadas. Algunas producciones escritas son ilegibles, se evidencia dibujos mal coloreados. En otras actividades de composición artística como collage se evidencia empeño y el uso de diferentes elementos del medio natural.</p>
<p>Gestión del entorno</p>	<p>La resolución de preguntas y planteamientos dan cuenta del conocimiento y aproximación con la vida social, las experiencias con el contexto y todos los escenarios que se requieren para desarrollar las rutinas.</p>	<p>Las respuestas a diferentes preguntas y actividades enuncian experiencias comunitarias relacionadas con las actividades económicas, el uso de diferentes herramientas, tradiciones y costumbres de la localidad, experiencias de diferente índole a nivel familiar asociadas a la vivencia de valores, celebraciones, etc.</p>
<p>Gestión del saber ser</p>	<p>Visualmente en las producciones se nota motivación, dedicación, rigor y compromiso.</p>	<p>Puede identificarse la falta de rigor y empeño por la realización de diferentes actividades que promueven la producción escrita, la comprensión lectora y el análisis, la mayoría de actividades de este tipo aparecen incompletas o sin realizar.</p>
<p>Gestión del saber conocer y hacer</p>	<p>La resolución de preguntas y planteamientos se desarrolló de manera analítica, reflexiva, crítica y práctica, las respuestas demuestran profundidad y un nivel de conciencia adecuado a la intención de cada actividad.</p>	<p>El nivel de profundización sobre las respuestas es básico, algunas preguntas que sean planteados de manera abierta han sido resueltas de manera superficial, sin fundamentación. En algunos casos, de acuerdo a las fortalezas de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento se evidencia apropiación de algunos saberes principalmente en las áreas de ciencias sociales al establecer relaciones conceptuales con la comunidad y en ciencias naturales al identificar características del entorno ambiental.</p>

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la propuesta planteada para la creación de videos ha dejado ver cierta empatía y agrado por todos los estudiantes, a pesar de que algunas familias no cuentan con el recurso tecnológico del celular Android, han logrado gestionar con vecinos cercanos u otros familiares este recurso para cumplir con los propósitos de la estrategia, además evidenciando el acompañamiento a los estudiantes en este trabajo. Se puede decir que los videos han logrado establecer una relación mucho más cercana entre el saber, las habilidades y el contexto, pues a razón de la necesidad de dar a conocer elementos constitutivos de la comunidad, de la familia, del medio ambiente, de sí mismos etc. Han demostrado otro tipo de saberes que no necesariamente son parte del currículo pero que hacen parte de la vida cotidiana, del entorno, de

los sistemas de relaciones familiares y comunitarias como por ejemplo la producción de caña para la elaboración de panela, la apropiación de costumbres y tradiciones, el uso de plantas medicinales, saberes sobre la tradición oral de la comunidad en que viven, etc.

7.5.3 Consideraciones sobre la evaluación

Para esclarecer el tema de la evaluación en casa en tiempos de COVID-19, se ha reflexionado acerca de la inteligencia emocional y la metacognición pues el panorama del aprendizaje en casa en zona rural se enfrenta a distintos desafíos asociados al acompañamiento familiar; las disposiciones, emociones y actitudes que genera el ambiente; a la gestión de mediaciones, de recursos e información y las posibilidades de cada estudiante para aprender. Uno de los cuestionamientos surgidos ha sido entonces: ¿Por qué para la evaluación es necesario comprender la importancia de la inteligencia emocional para el alcance de aprendizajes desde casa?

La primera consideración que se podría tener presente es el propósito de la evaluación. Antes de la contingencia actual el sistema de evaluación en el centro educativo estaba asociado a la valoración de los desempeños de los estudiantes para efectos de promoción y aprobación, se había avanzado sobre estrategias de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación que permitían dinamizar las estrategias de enseñanza, replantearlas, modificarlas o mejorarlas a fin de alcanzar mejores desempeños en los estudiantes; sin embargo esta evaluación se desarrollaba en el plano académico más que el humano porque los ambientes de aula y los escenarios regulaban las condiciones personales de cada estudiante para implicarse, logrando canalizar las disposiciones y actitudes, normalmente los estudiantes se sentían motivados al trabajar colaborativamente, al gestionar recursos e información dentro del aula de clase, acceder a libros y material concreto, establecer diálogos entre compañeros y maestros, hacer preguntas en

tiempo real, observaciones directas y guiadas del entorno, entre otras cosas que hacen parte de la educación presencial; todo el ejercicio evaluativo estaba soportado por la observación del maestro y las acciones de los sujetos implicados. Al transitar a una modalidad no presencial, donde el escenario principal es la casa y el entorno familiar, la evaluación en un primer momento pareció oscurecer por perder los principales elementos que la hacen visible y funcional como los desempeños y evidencias del aprendizaje.

Ahora la evaluación depende de las condiciones ambientales personales de los sujetos que se presentan en el entorno familiar. La mayoría de estudiantes del Centro Educativo convive con familias numerosas, muchos de ellos no cuentan con servicios de vida mínimos como agua potable y energía, todos pertenecen a un estrato socio económico bajo y las familias normalmente priorizan las actividades domésticas y agrícolas, como ocurre en tiempos de cosecha donde algunos estudiantes dejan de asistir a la escuela para contribuir al sustento económico. Todas estas circunstancias hacen que la enseñanza se complejice y requiera ser diversificado para atender las características propiamente de cada sujeto, es por ello que abordar la inteligencia emocional como elemento regulador de los procesos de evaluación es fundamental para lograr comprender los aspectos humanos que hacen que un estudiante avance sobre el aprendizaje, pues las emociones que generan las diferentes estrategias implementadas como las guías de aprendizaje por proyectos, la presentación de videos y la asistencia telefónica dependen de la capacidad que tiene el estudiante y su familia para asumir con responsabilidad y compromiso la tarea de educarse, con ello se plantea la necesidad de observar aspectos relacionados con “la conciencia de uno mismo, la motivación, el autorregulación, la empatía y la capacidad de relación” (Goleman, D. 2010, p.33) para dar soporte nuevamente a la evaluación enriquecerla y hacerla auténtica de acuerdo a las características de cada estudiante y su entorno

familiar. En primer lugar es importante que el estudiante sea consiente de sí mismo, de las capacidades y oportunidades con las que cuenta a nivel personal, sus fortalezas, aptitudes y se sienta seguro de emprender la actividad de aprender; es conveniente además que pueda motivarse de manera intrínseca, despertar interés y curiosidad por sí sólo, de esto depende en gran parte el éxito del aprendizaje; pueda también autorregularse gestionando sus emociones y disposiciones para implicarse en una tarea logrando mediar el estrés ambiental y personal que le genera las actividades; en otro orden de ideas el entorno familiar debe favorecer relaciones empáticas para generar comprensión, apoyo y acompañamiento, así mismo reconocer en personas del núcleo familiar capacidades que le pueden aportar para los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, un segundo cuestionamiento tienen que ver con el papel de la metacognición en los procesos de evaluación, es importante precisar sobre dos procesos “el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitivas y el control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración” (Klingler & Vadillo, 2000, p. 87). El primero alude al reconocimiento que hace el sujeto sobre los saberes, capacidades y posibilidades con las que cuenta para desarrollar una tarea. El segundo proceso hace referencia a las capacidades para gestionar recursos, estrategias cognitivas, regular el tiempo y el ambiente, gestionar información, planificar, hacer seguimiento, valorar y establecer relaciones con el entorno y con otros para garantizar la solución de un problema o de una tarea en específico. Teniendo en cuenta estas consideraciones respecto a la metacognición es posible enunciar el papel que cumple dentro de la evaluación pues importante que los estudiantes, quienes desarrollan un aprendizaje guiado a través de cartillas, puedan no solo reconocer cómo aprenden y cómo se implican en el aprendizaje, sino que además puedan fortalecer sus estrategias para leer, para procesar la información, buscarla en otras fuentes, administrar los recursos, los tiempos y los espacios, lo

cual es muy importante dentro de la dinámica familiar en la que se encuentran, pues muchos de ellos solo tienen espacio y tiempo para desarrollar la actividad escolar al finalizar la jornada laboral de los padres, quienes solo en horas de la tarde o noche pueden acompañarlos, o bien los estudiantes deben acompañarlos durante el día a actividades agrícolas.

Todas estas reflexiones han llevado a que la evaluación en el plano de lo formativo adquiera una dimensión humana a partir de las condiciones personales de cada sujeto en cuanto a lo emocional, actitudinal, metacognitivo y social. Tras la búsqueda de alcanzar una evaluación desde estas reflexiones se ha logrado diseñar la siguiente rúbrica para desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación:

Figura 31

Rubrica de valoración de producciones en casa.

Rúbrica para valoración de aprendizaje en casa					
Nombre del estudiante: _____			Grado: ____		
Nombre del docente: _____					
A través de esta rúbrica podrás identificar los aspectos bajo los cuales tus trabajos serán evaluados. Léelos muy bien y mantenlos presente siempre a la hora de desarrollar tus actividades de aprendizaje.					
Niveles de desempeño: dan cuenta hasta qué punto el estudiante ha cumplido con el criterio.					
Nivel I		No cumple o demuestra un alcance mínimo sobre el criterio.			
Nivel II		Demuestra un alcance básico o con tendencia a alto sobre el criterio.			
Nivel III		El estudiante demuestra un desempeño alto y superior sobre el criterio.			
Criterios		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Puntaje
Gestión del tiempo	Las producciones fueron entregadas de manera completa y en las fechas programadas.	0.2	0.3	0.5	
Gestión de recursos	Las producciones elaboradas están bien presentadas, la letra es legible, los dibujos y gráficos tienen buena apariencia y estructura.	0.1	0.2	0.5	
Gestión del entorno	La resolución de preguntas y planteamientos dan cuenta del conocimiento y aproximación con la vida social, las experiencias con el contexto y todos los escenarios que se requieren para desarrollar las rutinas.	0.3	0.5	1.0	
Gestión del saber ser	Visualmente en las producciones se nota motivación, dedicación, rigor y compromiso.	0.3	0.5	1.0	
Gestión del saber conocer y hacer	La resolución de preguntas y planteamientos se desarrolló de manera analítica, reflexiva, crítica y práctica, las respuestas demuestran profundidad y un nivel de conciencia adecuado a la intención de cada actividad.	0.3	0.5	1.0	
Gestión de estrategias y hábitos de estudio	Las producciones demuestran rigor, estructura y un buen diseño, se identifica con facilidad un valor agregado al desarrollo de las actividades.	0.3	0.5	1.0	
Resultado obtenido de aprendizaje					
Observaciones y recomendaciones:					

Te quiere tu profe: _____					

Fuente: elaboración propia

Más allá de priorizar los contenidos disciplinares de cada área del conocimiento, la atención ha estado centrada en el desarrollo de habilidades, la gestión de disposiciones y emociones. La anterior rúbrica plantea tres niveles de desempeño asociados al sistema de evaluación institucional el cual está fundamentado en el Decreto 1290 de 2009, pues no se puede aislar la evaluación de las políticas públicas educativas. Cada uno de estos niveles está planteado bajo los indicadores de bajo, básico, alto y superior. Posteriormente se presenta una tabla con los criterios a tener en cuenta para las valoraciones respectivas a partir de las llamadas telefónicas, la entrega de las guías de aprendizaje por proyectos desarrolladas y los videos. Finalmente, se abre un espacio para observaciones y recomendaciones. Esta rúbrica se ha entregado junto con el material de estudio para que las familias estén en conocimiento de los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación.

Después de realizar los procesos de evaluación del material de estudio que se ha entregado a los estudiantes y las estrategias que se han implementado se puede concluir lo siguiente:

- La estrategia de guías de aprendizaje basadas en los proyectos ha permitido continuar los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela, la mayoría de estudiantes se sienten identificados con las actividades planteadas porque han sido pensadas de manera situada a la realidad, características y posibilidades del contexto. Una reflexión en este punto es que a diferencia de las guías de Escuela Nueva, estas han sido diseñadas de manera contextualizada teniendo en cuenta las condiciones sociales actuales generadas por la pandemia, sin embargo su funcionalidad y efectividad depende del acompañamiento que realice un tercero al estudiante de básica primaria, quien por su edad y nivel de desarrollo biopsicosocial pues necesita de orientación y una permanente retroalimentación. Las guías que han sido diseñadas podrían plantearse a futuro como estrategia de aula siempre

y cuando se estén modificando constantemente para responder a las características individuales y colectivas de los sujetos de aprendizaje.

- Si bien las guías de aprendizaje basadas en proyectos han sido diseñadas de acuerdo a las características de los estudiantes y contexto, su realización satisfactoria dependen estrictamente de las condiciones en las que se encuentran los estudiantes y de la dinámica familiar, por lo que se ha logrado evidenciar en las llamadas telefónicas desinterés, desmotivación y en algunos casos apatía no solo en los estudiantes, sino en los acudientes, se evidencia además que no hay unas rutinas y hábitos de estudio instalados en el hogar lo que genera pereza, falta de rigor y compromisos por la tarea escolar, en algunos casos los padres de familia mencionan la posibilidad de retirar a los estudiantes y finalizada la pandemia reintegrarlos a la escuela, sin embargo el diálogo que ha posibilitado las llamadas ha permitido mitigar el estrés que genera el aprendizaje en casa dado que los padres de familia nunca han estado con la responsabilidad de la enseñanza en casa, además se ha visto la necesidad de dosificar y flexibilizar algunas actividades, que por las condiciones familiares no han sido posible desarrollar.
- Después de las devoluciones de las guías por parte de los estudiantes se evidencia cierto porcentaje de actividades incompletas sobre todo en los estudiantes de grado segundo, lo cual genera preocupación a pesar de los planteamientos y reflexiones que se han realizado hasta el momento pues gran parte de las guías requieren de la producción escrita y de comprensión lectora, los estudiantes aún no tienen las competencias de leer y escribir bien desarrolladas; la tarea había durante este año estaba intencionada en fortalecer los procesos de lectura y escritura en este grado, no obstante la pandemia interrumpió el proceso de aula. Bien serviría pensar para próximas entregas estrategias

enfocadas al desarrollo de estas dos habilidades comunicativas, pues es prioritario desarrollarlas para lograr la comprensión de diferentes orientaciones e visibilizar el pensamiento.

- La estrategia de videos ha sido exitosa, los estudiantes y familias se han permitido compartir experiencias y saberes propios del entorno, en este trabajo ha sido posible fortalecer la expresión oral y situar el aprendizaje desde lo humano, desde las posibilidades con las que cuenta cada sujeto para comunicar lo que sabe y es capaz de hacer en su entorno.
- Uno de los cuestionamientos surgidos después de la valoración de las guías es la capacidad que tiene el estudiante para procesar información, es importante que el reconozca y comprenda el sentido de diferentes orientaciones e instrucciones, y pueda gestionar las habilidades cognitivas que requiere para la solución de un problema. Podrían plantearse a futuro estrategias de rutinas de pensamiento para dosificar la cantidad de contenido y fortalecer las habilidades de razonamiento y procesamiento de la información.

7.6 Ciclo de reflexión n°6

Análisis sobre la práctica de enseñanza

Pregunta de reflexión: ¿Qué cambios se han producido en la práctica de enseñanza bajo el modelo de escuela nueva?

Escenario de reflexión

El maestro rural, quien trabaja en un aula multigrado y se vale de modelos pedagógicos flexibles como el de Escuela Nueva para lograr que los procesos educativos contribuyan al desarrollo humano y social de un territorio, necesita estar en constante diálogo con el contexto,

los sujetos de aprendizaje, las disciplinas y el saber pedagógico, por lo que sus prácticas de enseñanza van más allá de un mero ejercicio de instrucción o reproducción de conocimientos, en tanto son “una aproximación personal del docente al acto de enseñar, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular, que despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto, que en parte son fruto de su historia de vida y profesional” (Quijano, N. 2014, p.31), a esta consideración se suma el hecho de que la práctica de enseñanza está determinada por un flujo de relaciones entre lo que se planea, se ejecuta y se evalúa en relación a los contenidos, los recursos, las estrategias, las intenciones de formación, las características de los sujetos, los espacios y los tiempos, de ahí que la práctica sea “dinámica por sus constantes cambios, contextualizada porque es *in situ* y compleja porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio”(Fregoso, M. 2016, p.75).

Con esto dicho, pueden observarse tres elementos constitutivos alrededor de la práctica de enseñanza uno de planificación, otro de desarrollo y por último de evaluación. Tomando como referencia el modelo de Philip W. Jackson (1968) que propone tres fases de la enseñanza: preactiva, interactiva y postactiva respectivamente; para analizar las acciones del maestro durante la práctica.

De acuerdo a Diazgranados, F y otros (2008) durante la fase preactiva (planificación) el maestro define los objetivos de aprendizaje que pretende que sus estudiantes alcancen, especifica los saberes teóricos, los secuencia de manera progresiva teniendo en cuenta el nivel de complejidad, piensa además en los alcances que su propia metodología de enseñanza puede tener en el aula, prepara los materiales didácticos e incluso los elabora y planea la metodología de evaluación sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En otro orden de ideas la fase interactiva se caracteriza por la ejecución los propósitos, estrategias, metodologías y actividades que ha

planificado el maestro; durante esta fase “las tareas del maestro están centradas en la gestión de la interacción entre los estudiantes y el conocimiento, destreza y/o actitud que debe desarrollar a través de acciones concretas de su propuesta de enseñanza” (Diazgranados, F y otros, 2008, p.98). Posteriormente, durante la fase postactiva el maestro tiene la oportunidad de analizar de manera crítica tanto el desempeño de los estudiantes como sus propias acciones desarrolladas en cuanto a su planeación y práctica misma en el aula, lo que le permite reflexionar sobre la experiencia, darle significados y en todo sentido mejorar su propia práctica de enseñanza. (Diazgranados, F y otros, 2008, pp.98-99)

Con este acercamiento conceptual acerca de la configuración de la práctica de enseñanza, es posible plantear los siguientes cuestionamientos para orientar este ciclo de reflexión con respecto a la tarea de enseñar del maestro rural, en cuanto a la metodología del modelo de escuela nueva y las innovaciones pedagógicas que implementa cotidianamente para responder a situaciones sociales que inciden en los procesos educativos, como lo es la modalidad no presencial a la que ha debido transitar el maestro por causa del COVID-19.

Es pues posible preguntarse por lo siguiente: ¿Qué aspectos, saberes, estrategias y metodologías emplea el maestro rural para planificar la enseñanza bajo el modelo de escuela nueva? ¿A qué circunstancias ambientales y sociales se enfrenta en el momento en que emprende su praxis en el aula u otros escenarios que adquieren sentido para la enseñanza? y ¿Qué acciones y recursos emplea para valorar el aprendizaje de sus estudiantes y valorar su desempeño docente?

7.6.1 Planificación o fase preactiva

Durante la investigación la práctica de enseñanza ha tenido diferentes matices. La primera asociada a la implementación desde la norma técnica de la metodología del modelo de

escuela Nueva bajo guías de aprendizaje, una segunda relacionada con los cambios producidos por el docente al interior del aula por la implementación de un aprendizaje basado en proyectos y una tercera mirada sobre los cambios producidos en la práctica de enseñanza a causa de la pandemia y el aislamiento social.

Se ha dicho entonces que durante el momento de planificación (fase preactiva) el maestro organiza los contenidos, las estrategias, los recursos y los medios para desarrollar la fase interactiva. Es pues que a continuación se describen las acciones de manera comparada durante el momento de planificación bajo el trabajo de guías de aprendizaje, aprendizaje por proyectos y educación no presencial por motivo del aislamiento social:

Tabla 19. Planificación de los propósitos de aprendizaje y saberes disciplinares

Planificación de los propósitos de aprendizaje y saberes disciplinares	
<p>“Encontrar unos propósitos para la escuela (...) es la única manera de rescatar el sentido social y formativo de la educación (...) Debe entenderse que la señalización de los propósitos define, en un amplio sentido, los contenidos (...) una variación significativa en los propósitos generaría por tanto la necesaria búsqueda de nuevos contenidos” (De Zubiría Samper, J. 1994, pp.21-22).</p>	
Guías de aprendizaje	<p>Las guías de escuela nueva proponen en cada módulo una red de alcances y secuencias predefinido, allí se describen los estándares básicos de competencia, los desempeños que deberá alcanzar el estudiante son redactados en primera persona, también se presenta el número de guías por unidad, conceptos y procedimientos y los recursos que serán empleados.</p>

Unidad 4		Aplicamos nuestros conocimientos a la resolución de problemas		Desempeño general: Utilizo los conocimientos numéricos para resolver situaciones problema en contextos métricos, geométricos y de variación.	
Estándares básicos de competencias	Desempeños	Guías	Conceptos y procedimientos	Recursos	
Identifico y justifico relaciones de congruencia y semejanza entre figuras. Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, graficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares).	Establezco relaciones de congruencia y semejanza entre figuras planas y objetos del entorno.	Guía 18 ¡Utilicemos nuestro ingenio en la creación de figuras!	Figuras bidimensionales. Ejes de simetría. Figuras tridimensionales. Semejanza y congruencia.	Espejo, papel, tijeras, revistas o periódicos, hojas de papel y diferentes sólidos.	
Comparo diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Uso e interpreto la media (o promedio) y la mediana y comparo lo que indican. Interpreto información presentada en tablas y gráficas (pictogramas, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Describo la manera como parecen distribuirse los distintos datos de un conjunto de ellos y la comparo con la manera como se distribuyen en otros conjuntos de datos.	Establezco las características generales de un conjunto de datos a partir del cálculo de la media, moda y mediana.	Guía 19 Caractericemos datos	Medidas de tendencia central: media, mediana y moda. Tablas de frecuencia.	Regla.	
Construyo y descompongo figuras y sólidos a partir de condiciones dadas.	Utilizo procesos formales para calcular el volumen y el área superficial de sólidos y objetos de mi entorno.	Guía 20 ¿Qué medidas tienen en común las figuras planas y los sólidos?	Área superficial de poliedros. Volumen de sólidos.	Recipientes redondos, rectangulares y regla.	
Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos provenientes de observaciones consultas o experimentos. Utilizo y justifico el uso de la estimación para resolver problemas relativos a la vida social, económica y de las ciencias, utilizando rangos de variación.	Resuelvo problemas en los que se relacionan razones y porcentajes utilizando la herramienta tecnológica como medio de verificación.	Guía 21 Aplicamos las proporciones	Relaciones entre números: razones proporciones, porcentajes. Cálculos con herramientas tecnológicas.	Regletas de Cuisenaire, cinta métrica, báscula, calculadora.	
Construyo igualdades y desigualdades numéricas como representación de relaciones entre distintos datos. Represento y relaciono patrones numéricos con tablas y reglas de verdad. Analizo y explico relaciones de dependencia entre cantidades que varían en el tiempo con cierta regularidad en situaciones económicas.	Utilizo la representación y la solución de ecuaciones como una estrategia para solucionar problemas.	Guía 22 Calculemos el término desconocido	Ecuaciones. Igualdades.	Regletas de Cuisenaire.	
Utilizo diferentes procedimientos de cálculo para hallar el área de la superficie exterior y el volumen de algunos cuerpos sólidos.	Utilizo los conceptos de proporcionalidad para comprender la representación a escala de objetos.	Guía 23 Solucionemos problemas de proporción	Razones, proporciones. Transformación de figuras en el plano: ampliación y reducción. Escalas de medida. Porcentajes.	Regletas de Cuisenaire.	
Criterios de desempeño		<ul style="list-style-type: none"> Utiliza parámetros geométricos para establecer relaciones de congruencia y semejanza. Determina las características generales de un grupo de datos a partir del cálculo de las medidas de tendencia central. Utiliza procesos formales para calcular el volumen y el área de figuras y cuerpos geométricos. Realiza de manera correcta los procedimientos matemáticos necesarios para solucionar ecuaciones. Resuelve situaciones de variación y proporcionalidad por medio del planteamiento y resolución de ecuaciones. Relaciona los conceptos de proporcionalidad para comprender las escalas de medida. 			

Figura 32. Imagen tomada del módulo Escuela Nueva de matemáticas grado 5º.

Aprendizaje por proyectos

Teniendo en cuenta los referentes de calidad del Ministerio de Educación y el plan de estudios institucional, el docente fija los propósitos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del contexto, estableciendo relaciones entre los grados y las disciplinas de manera interdisciplinar, propone la resolución de una pregunta problematizadora y define tres tipos de resultados de aprendizaje; factico conceptual, procedimental e interdisciplinar.

Proyecto de aprendizaje		COMUNIDAD			Grado 3º
Pregunta problematizadora		¿Cómo influye mi comunidad en mí?			
Áreas	Estándares de competencia	Referentes de calidad	Resultados de aprendizaje		
			Fáctico-conceptual	Procedimental	Metacognitivo /Interdisciplinar
Ciencias sociales	Reconozco situaciones de discriminación o abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (religión, etnia, género, discapacidad...) y propongo formas de cambiarlas.	Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. (Competencias ciudadanas).	Relaciona sus sentimientos cuando es discriminado o aceptado en una actividad escolar reconociendo la importancia que tiene conocer y aceptar a las personas.	Analiza algunos casos de discriminación social teniendo en cuenta las actividades de integración comunitaria.	METACOGNITIVO Dispone diferentes recursos, espacios y tiempos para la realización de sus actividades aprendizaje empleando un cronograma de planificación.
Lengua castellana	Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporar de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.	Comprende las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto. (DBA 1).	Analiza la influencia de los medios de comunicación que están enmarcados en su contexto específico ampliando sus conocimientos sobre el mundo.	Demuestra la influencia de los medios de comunicación mediante la producción escrita de noticias que sean importantes para la comunidad.	INTERDISCIPLINAR Presenta de manera colaborativa diferentes hallazgos, interpretaciones y conclusiones referidas los principales aspectos, factores, necesidades y problemáticas que influyen en el desarrollo humano y social de su comunidad a través de la exposición de un mural en un video para dar cuenta de los principales problemas que existen en su comunidad y plantear a futuro posibles soluciones.
Religión	Identificar acontecimientos y hechos de la vida del ser humano que invitan a la celebración.	Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo (Competencias ciudadanas).	Observa cómo el ser humano expresa sentimientos en la celebración de los acontecimientos significativos de su historia a partir de actividades culturales en la comunidad.	Infiere como el ser humano expresa sentimientos en las distintas celebraciones de su historia realizando diferentes expresiones artísticas en su entorno que lo rodea.	
Cátedra para la paz y Ética	Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase.	Identifico las situaciones cercanas a mi entorno (en mi casa, mi barrio, mi colegio) que tienen diferentes modos de resolverse. (Competencias laborales).	Reconoce las diferentes emociones que pueden afectar su participación activa en los diferentes grupos sociales a los cuales pertenece, a través de diversas expresiones.	Argumenta la influencia que tienen sus emociones frente a las situaciones cotidianas que se presentan dentro de los grupos sociales que hay en su comunidad a través de expresiones artísticas.	

Figura 33. Tomada de la planeación del maestro, bajo el proyecto comunidad grado 3º.

<p>Educación no presencial en casa por motivo de aislamiento social</p> <p>Los propósitos de aprendizaje son definidos por el maestro al iniciar cada serie de actividades de acuerdo a las condiciones familiares que tiene el estudiante, el contexto y las oportunidades que le ofrece el entorno para aprender, los saberes de las disciplinas se han priorizado para puntualizar sobre las habilidades y conocimientos que requiere el estudiante esencialmente.</p>	<table border="1"> <tr> <td>PROYECTO LINGÜÍSTICA "MIS NARRATIVAS"</td> <td>Grado 1º</td> </tr> <tr> <td>¿Qué voy a aprender?</td> <td>¿Qué necesito?</td> </tr> <tr> <td>Continuaremos identificando el sonido de las vocales, su pronunciación, sus grafías y combinación para la construcción de palabras.</td> <td>Un espejo, tijeras, Colbon, periódico, lápiz, colores, vinilos.</td> </tr> </table> <p>¡Las vocales están en todo lo que veo!</p> <p>Vamos a observar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa los diferentes rostros e imita la posición de los labios para pronunciar cada vocal, puedes utilizar un espejo. <div style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Observa las siguientes letras y encierra solo las vocales dentro de un cuadrado de color rojo. <div style="text-align: center;"> </div> <p><i>Imagen recuperada de: https://infosal.es/recopilatorio_vocales/</i></p> <p><i>Imagen recuperada de: www.colorear.net</i></p>	PROYECTO LINGÜÍSTICA "MIS NARRATIVAS"	Grado 1º	¿Qué voy a aprender?	¿Qué necesito?	Continuaremos identificando el sonido de las vocales, su pronunciación, sus grafías y combinación para la construcción de palabras.	Un espejo, tijeras, Colbon, periódico, lápiz, colores, vinilos.
	PROYECTO LINGÜÍSTICA "MIS NARRATIVAS"	Grado 1º					
¿Qué voy a aprender?	¿Qué necesito?						
Continuaremos identificando el sonido de las vocales, su pronunciación, sus grafías y combinación para la construcción de palabras.	Un espejo, tijeras, Colbon, periódico, lápiz, colores, vinilos.						

Tabla 20. Planificación de la secuenciación del aprendizaje

Planificación de la secuenciación del aprendizaje

“Optar por un criterio de secuenciación no es tarea fácil, ya que cada una de las secuenciaciones presuponen una teoría de aprendizaje distinta (...) Al definir los propósitos y los contenidos y en especial su carácter, su jerarquía y organización, se están creando los lineamientos para secuenciar” (De Zubiría Samper, J. 1994, p.27).

Guías de aprendizaje

Las guías presentan tres momentos específicos: actividades básicas para explorar el saber previo, actividades de práctica para acercarse al saber científico y actividades de aplicación a fin de comprobar saberes adquiridos.

A Actividades básicas

Trabaja en parejas

1. Tomamos una regla anaranjada, 5 reglas rojas y 10 reglas blancas. Luego, seguimos las indicaciones:
 - a. Ubicamos una regla roja sobre un extremo de la regla anaranjada. Sobre la regla roja, ubicamos dos reglas blancas. Observamos y respondemos.

• ¿Qué parte de la regla anaranjada hemos cubierto?

B Actividades de práctica

Trabaja en parejas

1. Utilizamos una calculadora para verificar las operaciones realizadas en las actividades básicas.
2. En el cuaderno, verificamos cuáles de las siguientes razones son iguales:
 - a. $\frac{3}{4} \cdot \frac{6}{8} \cdot \frac{9}{12} \cdot \frac{12}{15}$
 - b. $\frac{1}{3} \cdot \frac{3}{9} \cdot \frac{4}{12} \cdot \frac{7}{21}$
 - ¿Cuáles razones no son iguales? ¿Por qué?
3. Analizamos las anteriores razones y formamos tres igualdades. Luego, comprobamos si las razones son equivalentes.
4. Contamos el número de personas que hay en el salón de clases. Escribimos los datos en el cuaderno y seguimos las indicaciones:
 - a. Representamos en forma de razón:
 - El número de niñas con respecto al total de personas.
 - El número de niñas con respecto al total de personas.
 - b. Analizamos y respondemos:
 - ¿Qué porcentaje representa el total de niñas del salón?
 - ¿Qué porcentaje representa el total de niñas del salón?
 - c. Hallo el promedio de las edades de los niños y de las niñas del salón de clases.
5. Resolvemos en el cuaderno:
 - a. Andrea pertenece al equipo de fútbol de su colegio. En uno de los partidos en que participó, estuvo en la banca el 25 % del tiempo total del partido. Si el partido tuvo una duración de 1 hora, ¿cuántos minutos estuvo Andrea en la banca?

Presentamos nuestro trabajo a la profesora o al profesor.

C Actividades de aplicación

Trabaja con mi familia

1. Pregunto a mis familiares la talla en centímetros y el peso aproximado en kilogramos de cada uno de ellos y hallo el promedio de estatura y peso. Escribo los datos en mi cuaderno.
2. Tomo dos productos alimenticios y leo en sus etiquetas el porcentaje en gramos de las calorías de cada producto. Escribo los porcentajes en mi cuaderno y realizo lo siguiente:
 - a. Expreso cada porcentaje en número decimal y fracción.
 - b. Calculo el valor de cada porcentaje con respecto al contenido del producto.

La profesora o el profesor valora los aprendizajes alcanzados con el desarrollo de esta guía y registra mi progreso.

Figura 35. Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva.

Aprendizaje por proyectos

En vista de las relaciones multigrados que se dan en la escuela rural se han definido cuatro ambientes de aprendizaje bajo la metodología por proyectos: Ambiente de activación neurocognitiva, que corresponde a procesos de motivación, recuperación de saberes previos, búsqueda de intereses y experiencias relacionadas con el propósito de aprendizaje. Por otra parte, el ambiente de confrontación, pretende encaminar al estudiante hacia la búsqueda del saber científico con respecto a los procesos neurocognitivos recuperados durante el ambiente de activación, es el camino para comenzar a establecer relaciones conceptuales. Luego, el ambiente de construcción conceptual donde los estudiantes a partir de los ambientes anteriores profundizan sobre el conocimiento científico, de modo que puedan conceptuar sobre las experiencias de aula previas. Y por medio del ambiente de valoración se emplean la observación, el acompañamiento y el rigor para determinar el desempeño de los estudiantes.

Primer ambiente - Activación neurocognitiva				Segundo ambiente - Confrontación			
1°	2°	3°	5°	1°	2°	3°	5°
<p>Inicialmente se realizará un estiramiento físico y algunos ejercicios de gimnasia cerebral. Se emprenderá un recorrido por la vereda de una hora, durante este los estudiantes elaborarán una lista de palabras de acuerdo a las observaciones que realicen, se podrán compartir experiencias, anécdotas, relatos, etc. Llegando al aula clasificarán las palabras en diferentes categorías, por ejemplo: entorno natural, actividad humana, etc. Posteriormente, socializarán este trabajo.</p>				<p>Se establecerá un conversatorio alrededor de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el lugar donde vivo? • ¿Cuándo salgo de casa que observo todos los días? • ¿Quiénes y cómo son los que viven en mi vereda? • ¿En qué trabajan, cómo visten, qué comen las personas de mi vereda? • ¿Si viviera en una ciudad como Medellín, cómo sería mi vida? • ¿Qué es lo que más me gusta del lugar dónde vivo? • ¿En dónde empieza y termina mi vereda geográficamente? 			
				<p>Elaboración de dibujo a partir de las observaciones realizadas.</p>	<p>Construcción de oraciones simples teniendo en cuenta lo observado en el recorrido.</p>	<p>Elaboración de descripciones sobre elementos significativos observados durante el recorrido.</p>	<p>Construcción de texto narrativo (cuento) dando cuenta sobre las observaciones realizadas.</p>
Tercer ambiente - Construcción del saber científico				Cuarto ambiente - valoración del aprendizaje			
2°	3°	1°	5°	1°	2°	3°	5°
<p>Se llevarán dos imágenes, una de contexto rural y otra de contexto urbano. A través de estas los estudiantes elaborarán diferentes dibujos descriptivos dando cuenta de las características de las personas, formas de vestir, tipos de trabajo, costumbres, estableciendo similitudes y diferencias entre ambos contextos.</p>		<p>Los estudiantes de 5° enunciarán a los de primero cuál es el nombre del país en el que viven, el departamento, municipio y vereda. Se les entregará un globo terráqueo, los mapas de Colombia, Antioquia, Urrao y la vereda, con ello se les pedirá ubicar geográficamente cada una de estas divisiones políticas (país, departamento, municipio, vereda)</p>		<p>Para valorar el alcance de desempeños durante los ambientes de aprendizaje se empleará la observación como principal técnica de valoración, así mismo se realizarán retroalimentaciones permanentes sobre las producciones y participaciones de los estudiantes.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente en conjunto se establecerá un diálogo sobre los siguientes conceptos: rural, urbano, costumbres, tradiciones, actividades económicas, país, departamento, municipio, vereda. • En un cartel se llevará el croquis del mapa de la vereda, a cada estudiante se le entregará el dibujo de una casa, la cual ubicarán en el mapa de acuerdo a su posición geográfica de su vivienda dentro de la vereda, además se describirá los tiempos de recorrido, lugares importantes de la vereda como la escuela y la caseta de la acción comunal. 				<p>Se preguntará a los niños de primero por el país, departamento, municipio y vereda donde viven relacionando los mapas correspondientes.</p>	<p>Elabora un dibujo donde describa las características del contexto en el que vive.</p>	<p>Elabora un dibujo descriptivo indicando las costumbres, tradiciones, actividades económicas, formas de vida del lugar donde vive.</p>	<p>Elabora un mapa de su vereda donde ubique viviendas, lugares importantes, rutas, fuentes hídricas y actividades económicas.</p>

Figura 36. Imágenes tomadas de la planeación del docente bajo la metodología por proyectos.

<p>Educación no presencial en casa por motivo de aislamiento social</p>	<p>Las cartillas enviadas a los estudiantes proponen diferentes actividades secuenciadas de acuerdo con las habilidades de pensamiento, o bien, están dirigidas a la resolución de preguntas, por lo que se ha variado la estructura de las mismas en función de las circunstancias del escenario familiar.</p>
	
<p><i>Figura 37. Recuperado de las cartillas entregadas a estudiantes bajo modalidad no presencial.</i></p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 21. Planificación de las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje

<p>Planificación de las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje</p>	
<p>Guías de aprendizaje</p>	<p>“Los propósitos, contenidos y secuencias crean condiciones propicias para una metodología en la cual prima el carácter expositivo de la enseñanza (...) una vez definido el tipo de relación que se establece entre el alumno, el maestro, el saber y el contexto” (De Zubiría Samper, J. 1994, pp.29-30).</p>
<p>Aprendizaje por proyectos</p>	<p>Las actividades de las guías van dirigidas al autoaprendizaje por lo que su redacción es primera persona, el estudiante a partir de secuencias de preguntas reflexiona o analiza información que se presenta a través de textos, esquemas, gráficas o imágenes. También se proponen actividades en parejas o en equipos a fin de desarrollar diálogos o conversaciones alrededor de una temática, en algunas ocasiones las guías asignan compromisos para realizar con la familia. Puede observarse la <i>imagen 4</i>.</p>
<p>Educación no presencial en casa por motivo de aislamiento social</p>	<p>Las actividades que se proponen están basadas en el aprendizaje colaborativo y son diseñadas de manera interdisciplinar, son indicadas de manera verbal por el maestro, dichas actividades proponen la conformación de equipos constituidos por estudiantes de diferentes grados. Se promueve el análisis de casos, el contacto directo con el entorno, la formulación de preguntas, la resolución de problemas, la elaboración de productos audiovisuales, kinestésicos, entre otros y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Puede observarse la <i>imagen 5</i>.</p>
<p>Educación no presencial en casa por motivo de aislamiento social</p>	<p>Las actividades propuestas en las cartillas pretenden establecer relaciones con la familia, hacer equipo con las personas que viven en casa, promueven la observación del entorno, la comprensión de textos, la producción escrita, la elaboración de diferentes composiciones (dibujos, collages, manualidades, rompecabezas, maquetas, etc), el análisis de esquemas y la elaboración de los mismos. Puede observarse <i>imagen 6</i>.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Planificación de los recursos didácticos para el aprendizaje

<p>Planificación de los recursos didácticos para el aprendizaje</p>	
<p>“Permiten que el niño aprenda por su propia experiencia, eduque los sentidos y vaya poco a poco al descubrimiento de ideas. No constituye un medio para facilitar la enseñanza misma ya que manipular es aprender” (De Zubiría Samper, J. 1994, p.32).</p>	

Guías de aprendizaje	Los recursos son definidos en las guías, los estudiantes deben buscarlos en los Centros de Recursos para el Aprendizaje que propone el modelo, dichos espacios en el aula deben presentar el material didáctico que se propone en las guías para ser utilizados por los estudiantes.
Aprendizaje por proyectos	El maestro define y gestiona los recursos que empleará con los estudiantes en cada uno de los proyectos de acuerdo a la existencia de material didáctico en el centro educativo y de acuerdo a las propias actividades de aprendizaje que diseña.
Educación no presencial en casa por motivo de aislamiento social	Los recursos que se proponen en la modalidad no presencial son pensados de acuerdo con las posibilidades que tienen las familias para gestionarlos, dichos recursos son buscados en el medio natural o son objetos que hacen parte de la cotidianidad del hogar (escobas, platos, vasos...)

Fuente: elaboración propia

7.6.1.1 Análisis de la fase preactiva

De la planeación de la enseñanza que realiza el maestro puede decirse, que bajo la metodología de guías de aprendizaje el maestro solo requería hacer lectura de las actividades preestablecidas para reconocer los propósitos, secuencias, metodologías y recursos que requería para la enseñanza pues las guías son en sí mismas facilitan la planeación de clases del maestro y su función era ejecutarla en el aula de manera instruccional. En este sentido la Fundación Escuela Nueva en el manual para el docente plantea que “a través de las guías, los estudiantes pueden dedicar más tiempo a actividades de aprendizaje, ya que con su utilización no se requiere que el maestro les dé informaciones o instrucciones” (p.278) con esto el rol del maestro está en función de orientar y evaluar los aprendizajes, evitando dar instrucciones rutinarias a los estudiantes (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.280)

A diferencia de lo anterior, bajo la metodología del aprendizaje por proyectos el maestro se ha visto en la necesidad de planear de manera sincrónica de acuerdo al tiempo y al espacio, redactar los propósitos, establecer relaciones conceptuales entre áreas y grados para lograr una mirada interdisciplinar, pues e dicha metodología se desarrolla “teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias tanto generales como específicas o los contenidos que aparecen en el currículum (...) la planificación del proyecto es abierta y va cambiando según las necesidades,

los intereses y el ritmo del alumnado” (Gorostiza, A. I. U., Miñambres, P. R., & Martínez, A. R. 2015, p.399). Esto último hace que el maestro esté en constante lectura del contexto, de las novedades del momento, necesite esclarecer la secuenciación de las actividades para ir de lo sencillo a lo complejo según se requiera, proponer estrategias de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, de los propósitos de los proyectos y de los intereses que tiene particularmente sobre su propia práctica de enseñanza, asimismo gestionar en el medio los recursos que están al alcance y con ellos dinamizar los ambientes de aprendizaje, dado que bajo la metodología de guías los recursos preestablecidos no siempre existen en el inventario de la escuela lo que impide que gran parte de las actividades se desarrollen con facilidad.

Por otra parte la enseñanza bajo modalidad no presencial a causa de la pandemia y el aislamiento social, ha implicado para el maestro una búsqueda permanente de estrategias y metodologías, no se ha logrado definir una en concreto, pues las dinámicas familiares en las que conviven los estudiantes no siempre son las más favorables para que el aprendizaje ocurra de acuerdo a los propósitos y actividades enviadas a las familias, sin embargo se ha requerido hacer análisis sobre los contenidos curriculares de cada área, priorizarlos y ponerlos en comunión con el entorno y las oportunidades que tiene cada estudiante para aprender, es por lo que maestro planifica su enseñanza, define los propósitos de aprendizaje y los redacta de manera sencilla, comprensible tanto para los estudiantes como para los padres, el lenguaje que es comprensible en tanto aterriza el tecnicismo de algunos saberes científicos a la vida cotidiana, y las actividades que propone son pensadas para que sean realizadas de manera concreta y puntual en compañía de la familia sin requerir un exceso de tiempo para su desarrollo.

El énfasis debe estar en viabilizar aprendizajes con los recursos disponibles en el entorno hogar los cuales, con seguridad, son valiosos para configurar ambientes enriquecidos que motiven aprendizajes significativos por las características específicas del contexto y la situación.

7.6.2 Desarrollo de la planeación o fase interactiva

En vista de las variaciones que ha presentado el momento de planificación de la práctica de enseñanza (fase interactiva) también han ocurrido cambios en las relaciones que se establecen durante la acción del maestro en el aula. Hacer referencia a la fase interactiva de la enseñanza sugiere observar no solo la aplicación cronológica de la planeación, sino las relaciones interpersonales que se dan entre maestro y estudiantes, las disposiciones para el aprendizaje, las condiciones ambientales que pueden ocasionar modificaciones a la práctica, de acuerdo a Llinares (2000), esta fase a la que él le llama “gestión del proceso de enseñanza aprendizaje” tiene que ver con

“la presentación de la información, la gestión del trabajo en grupo, interpretar y responder a las ideas de los estudiantes, la gestión de la discusión en grupo, la construcción y uso de representaciones instruccionales, la introducción de material didáctico o de entornos informáticos, la gestión de la construcción del nuevo conocimiento desde la interacción profesor alumno-tarea, etc.” (p.112)

A partir de esta aproximación conceptual se presenta a continuación un cuadro comparativo para contrastar la fase interactiva bajo la implementación de guías de aprendizaje, la implementación de aprendizaje por proyectos y las estrategias de educación no presencial:

Tabla 23. Descripciones sobre elementos de la desarrollo de la planeación o fase interactiva

Criterios de análisis	Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Educación no presencial en casa por motivo del aislamiento social.
Tipo de relación maestro-estudiante	El maestro facilita y guía al estudiante en la comprensión de las actividades propuestas en las guías de aprendizaje.	El maestro presenta información valiosa para el estudiante en tanto intercambia ideas, formula preguntas, acompaña los procesos de observación e indagación del entorno, consulta y gestiona información en el medio.	La relación entre maestro y estudiante se da de manera asincrónica, el maestro planea las actividades, las entrega a los padres quienes hacen las veces de intermediarios, y los estudiantes en casa las desarrollan.
Tipo de relación estudiante-estudiante	Los estudiantes comparten guías de aprendizaje con otros del mismo grado, necesitan hacer acuerdos toda vez que requieren la misma guía en páginas diferentes, establecen diálogos en las mesas de trabajo para resolver dudas o comentar situaciones de aprendizaje.	Los estudiantes conforman equipos multigrado, por lo que sus tareas de aprendizaje las realizan de manera colaborativa con compañeros de diferentes edades y diferentes grados, a partir del intercambio de ideas cada uno aporta al desarrollo de actividades desde sus saberes y habilidades, el trabajo en equipo les permite tomar decisiones de manera conjunta y elaborar acuerdos no solo desde el ámbito académico, sino convivencial.	Algunos estudiantes comparten lugares de la vida comunitaria, lo que les permite establecer diálogos y conversaciones sobre las cartillas o bien sobre otras situaciones de interés.
Ejecución cronológica de la planeación y de la secuencia didáctica	Los estudiantes desarrollan cada una de las guías de aprendizaje en sus cuadernos, escriben el título de la unidad, los propósitos de aprendizaje y desarrollan la mayoría de preguntas de manera escrita, sin embargo no desarrollan todas las actividades dada la falta de recursos didácticos o bien porque a consideración del maestro se supriman algunos ejercicios o preguntas. Cada estudiante avanza a su ritmo por lo que puede desarrollar ciertas actividades con mayor eficiencia que otras. El estudiante controla su progreso sobre la secuencia de aprendizaje.	El maestro desarrolla de manera verbal y guiada los momentos de aprendizaje, va indicando progresivamente cada una las actividades, instruye la metodología, la explica y verifica la comprensión de los estudiantes sobre las actividades antes de realizarlas. El maestro tiene control sobre la ejecución de cada momento de aprendizaje pues acompaña y ejecuta junto a los estudiantes cada actividad de manera colaborativa.	El maestro envía las cartillas a los estudiantes, sin embargo no tiene control de la manera en cada estudiante desarrolla las actividades.

<p>Presentación de la información</p>	<p>El maestro entrega las guías de aprendizaje a los estudiantes, los ubica en la unidad y número de guía y propósitos de aprendizaje señalados respectivamente, hace recomendaciones sobre la importancia de la lectura para la comprensión de las instrucciones en cada una de las actividades. Allí la información y contenidos se presentan de manera textual mediante la prosa y las representaciones gráficas.</p>	<p>El maestro comunica de manera verbal los propósitos de aprendizaje, las orientaciones, instrucciones, explica la metodología de trabajo, hace parte de la proposición y comentarios que se hacen alrededor de las actividades. La información se presenta de manera oral apoyándose de diferentes recursos sean auditivos, visuales o kinestésicos.</p>	<p>La información es presentada de manera escrita empleando un lenguaje sencillo para que sea comprensible tanto por los estudiantes como por sus familias, se emplea imágenes y representaciones gráficas para mediar esta relación entre información y su comprensión.</p>
<p>Gestión del trabajo en equipo</p>	<p>Dado que las guías de aprendizaje están diseñadas para cada grado y los estudiantes hacen parte de un aula multigrado, cada mesa de trabajo se conforma por estudiantes del mismo grado, no siempre se logran conformar equipos de más de 2 o 3 estudiantes pues la cobertura es poca, por lo que es habitual que se observe en la matrícula un solo estudiante en un grado. Los estudiantes se sientan en mesas hexagonales y desarrollan trabajos en equipo siempre y cuando vayan en la misma actividad, pues se favorece la premisa de que cada estudiante aprende a su propio ritmo.</p>	<p>Se conforman equipos multigrado con estudiantes de diferentes grados para favorecer el intercambio de ideas, el maestro se integra a los equipos de manera activa, hace parte de ellos en tanto estudia la realidad que rodea a la escuela en cada uno de los proyectos y sus tópicos. Se posibilita el diálogo, la cooperación y la ejecución de propuestas como la realización de maquetas, videos, producciones escritas, etc.</p>	<p>El trabajo en equipo ocurre en el plano familiar, las actividades propuestas plantean la integración de la familia al aprendizaje del estudiante, se desconoce hasta el momento la efectividad con que la familia soporta y valida el trabajo colaborativo.</p>
<p>Retroalimentación de ideas de los estudiantes</p>	<p>Los estudiantes presentan dudas al maestro relacionadas con las actividades propuestas en las guías ya sea por el uso de recursos, la comprensión literal de la instrucción o el desconocimiento de vocabularios. El maestro asiste cada una de las mesas hexagonales por grados para verificar el cumplimiento de las guías y aclarar dudas.</p>	<p>El maestro hace parte de los diálogos e intercambios de ideas que se dan en los equipos multigrados, desde su saber enriquece la conceptualización de fenómenos y el estudio de realidades del contexto. Los estudiantes y maestro se presentan dudas mutuamente y formulan preguntas alrededor de un objeto de estudio, pues no todos los saberes los posee el maestro ya que al hacerse estudio sobre necesidades del entorno mucha de la información o datos</p>	<p>Bajo la metodología no presencial en contexto rural el proceso de retroalimentación e intercambio de ideas es más complejo, puesto que no todos los estudiantes del centro educativo cuentan con medios de comunicación estables para realizar acompañamientos. Se ha propuesto la estrategia de llamadas telefónicas para asistir las dudas de los estudiantes, sin embargo no todas las veces se logra establecer un diálogo con</p>

		puntuales los poseen los estudiantes y la comunidad.	ellos dado que no siempre tienen recepción de la señal.
Uso de material didáctico	Las guías de aprendizaje proponen el uso de diferentes materiales didácticos u otros recursos para el aprendizaje, sin embargo los estudiantes se enfrentan a la dificultad de la falta de estos recursos prestables en el centro educativo, ya que el material didáctico con el que cuentan los estudiantes es escaso.	En vista de la falta de recursos en centro educativo, el maestro gestiona recursos y material didáctico valiéndose del entorno, los elabora con los estudiantes y toma como objetos de aprendizaje el mismo entorno natural y comunitario. Aunque no deja de ser una necesidad emergente para fortalecer la práctica de enseñanza, por lo que se ha visto la necesidad de solicitar material didáctico prestado a otras instituciones educativas.	Los materiales propuestos en las cartillas bajo metodología no presencial hacen parte de la cotidianidad del hogar rural (escobas, cajas de huevo, piedras, herramientas de trabajo, etc)
Gestión de la construcción del conocimiento	El estudiante a través de la lectura de las guías de aprendizaje rastrea e indaga por los saberes que se proponen alrededor de las actividades y secuencias didácticas, sin embargo requiere del maestro para comprender de manera sencilla los conceptos, pues en algunos casos las guías presentan contenidos muy densos que tienden a causar desinterés en los estudiantes.	El maestro participa de manera activa en la construcción del conocimiento, en tanto se integra a los equipos de trabajo de manera colaborativa, no solo como instructor o guía, sino también como aprendiz, en el sentido que también aprende del contexto. Es el maestro quien propone diferentes acciones para establecer relaciones conceptuales.	A partir del diseño y presentación de la información en las cartillas bajo modalidad no presencial, los estudiantes deben hacer uso de la lectura como principal recurso para la comprensión de los contenidos y a partir de esto establecer relaciones conceptuales con el entorno y el saber científico.

Fuente: Elaboración propia.

7.6.2.1 *Análisis de la fase interactiva*

Tal como lo expresa Diazgranados, F y otros (2008) “no hay una linealidad o relación directa entre la planificación y la acción del maestro. Mientras que en el preactivo prevalece una actividad reflexiva y racional, en el interactivo prevalecen comportamientos espontáneos e irracionales e, incluso, hábitos” (p.98), es pues que existen variaciones en el rol de maestro en cada una de las metodologías descritas. Por ejemplo, mientras que el maestro bajo guías de aprendizaje se dedica a instruir las y lograr que los estudiantes las comprendan para

desarrollarlas, en la metodología de proyectos requiere mayor participación en tanto es a través de él que se establecen las relaciones de estudiantes entre diferentes grados y edades, las relaciones teórico-prácticas que se necesitan para el estudio de las situaciones de aprendizaje; es él quien lleva la “batuta” y aproxima a los estudiantes al conocimiento. Mientras que con las guías de aprendizaje debe funcionar como un intermediario para que el estudiante acceda a los contenidos propuestos desde estos libros educativos, en el aprendizaje por proyectos el estudiante dialoga de manera directa con el maestro para comprender el mundo.

Puede decirse que las guías de aprendizaje son la columna vertebral actualmente del modelo de escuela nueva, sin ellas el estudiante no podría lograr las relaciones conceptuales que requiere para alcanzar el saber pues la función del maestro es la de facilitar y guiar al estudiante a partir de estos recursos bibliográficos. En contraste a ello, en la metodología por proyectos los saberes son contruidos directamente con el entorno y los problemas de estudio, si bien los libros de textos juegan un papel fundamental en el rastreo de información, no son en sí mismos el único recurso del que depende el estudiante para el aprendizaje, por lo que “los estudiantes, organizados en grupos, desarrollan proyectos basados en situaciones reales (...) trabajando de esta forma habilidades para su vida: cooperación, investigación, pensamiento creativo, comunicación, gestión del tiempo...” (Torrego L, y Méndez A. 2018, p.4)

7.6.3 Evaluación o fase postactiva

“La reflexión postactiva es sobre lo planeado y la práctica realizada, lo cual implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho, con el objetivo de extraer significados que luego permitan mejorar su práctica y proyectar nuevas experiencias” (Diazgranados, F y otros, 2008, pp.98-99). Dicho esto, pueden precisar algunas valoraciones con respecto a la implementación de guías de aprendizaje, aprendizaje por proyectos y estrategias de educación no presencial, dichas

valoraciones dan cuenta de aspectos de mejora y oportunidades que representan cada una de estas prácticas de enseñanza:

Tabla 24. Valoraciones sobre la planeación o fase preactiva

Criterios de valoración	Valoraciones sobre la planeación o fase preactiva		
	Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Educación no presencial por aislamiento social
Los propósitos de aprendizaje planeados en la sesión están alineados a los referentes de calidad y al desarrollo de la metodología.	Las guías de aprendizaje presentan una red de saberes al inicio de cada módulo, allí se relacionan los estándares de competencias y se definen los propósitos, sin embargo están desactualizadas con respecto a los derechos básicos de aprendizaje.	El docente planifica la práctica de enseñanza a la luz de los referentes de calidad teniendo en cuenta, estándares de competencias, derechos básicos de aprendizaje y competencias ciudadanas y laborales. Además, establece relaciones entre áreas de manera interdisciplinar.	El docente planifica un solo propósito por proyecto, más allá de las áreas, priorizando algunos estándares básicos de competencia.
Los contenidos o problemas de estudio seleccionados demuestran afinidad y correlación entre sí y con los propósitos de aprendizaje planteados.	Los contenidos son seleccionados como consecuencia de la interpretación de los referentes de calidad, aunque no siempre demuestran afinidad con los problemas o necesidades del contexto.	Los problemas de estudio son identificados en el contexto, luego se establecen relaciones interdisciplinarias entre las áreas para hacer estudio del mismo, con base a esto se redactan los propósitos de aprendizaje.	Los propósitos de aprendizaje se definen a partir de los contenidos, saberes o problemas reales del entorno que requiere abordar el estudiante.
Las actividades planeadas en los ambientes de aprendizaje están pensadas de manera cohesionada, interdisciplinar, alineadas a los propósitos de aprendizaje, a los principios de la escuela nueva y de acuerdo a las características de los estudiantes, recursos del medio y contexto.	Las actividades propuestas en las guías están alineadas a los propósitos de aprendizaje, sin embargo no se establecen relaciones interdisciplinarias con otras áreas del conocimiento, cada una de estas tiene una guía de aprendizaje diferente. Las actividades proponen en diferentes momentos el uso de recursos didácticos, aunque los estudiantes no siempre pueden hacer este tipo de actividades dado que no hay existencia de material didáctico, lo que dificulta procesos de manipulación y experimentación.	Las actividades planeadas por el maestro son pensadas para favorecer el contacto con el entorno, la manipulación, la formulación de preguntas, la autonomía y el trabajo colaborativo, intencionado esto hacia la comprensión y estudio de problemas o situaciones reales del entorno, para ello articula las áreas de conocimiento afines y establece relaciones entre los estudiantes de diferentes grados.	Las actividades que se diseñan son pensadas para solucionarlas a partir de las características del contexto familiar y ambiental en el que confluye el estudiante, por lo que las actividades están relacionadas con situaciones de la cotidianidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Valoraciones sobre el desarrollo de la planeación o fase interactiva

Criterios de valoración	Valoraciones sobre el desarrollo de la planeación o fase interactiva		
	Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Educación no presencial por aislamiento social
Las actividades propuestas al inicio de la secuencia didáctica favorecen la recuperación de saberes previos, la estimulación de los sentidos y despiertan el interés por el aprendizaje.	Las actividades básicas proponen a los estudiantes la observación de imágenes, la lectura de textos o el análisis de una situación, posterior a ello se plantean preguntas para explorar saberes o experiencias previas, sin embargo en este tipo de actividades es usual que las guías indiquen el uso de algunos recursos didácticos como lupas, regletas, ábacos, mapas. Desafortunadamente el centro educativo no cuenta con dichos insumos.	Las actividades propuestas para el ambiente de activación neurocognitiva proponen a los estudiantes salidas de campo para favorecer la observación, procesos de experimentación en el aula, el análisis de casos, conversatorios guiados, el ejercicio físico, la identificación de emociones y disposiciones para el aprendizaje, la realización de juegos cooperativos y dinámicas grupales.	Las actividades iniciales en las cartillas de educación no presencial plantean preguntas a los estudiantes o indican la observación del medio, la entrevista a personas sobre los contenidos, la elaboración de listas de palabras o dibujos, ejercicios de comprensión lectora. Etc.
Las estrategias implementadas responden a los principios de la escuela nueva (aprender haciendo, autonomía, contacto con el otro, descubrimiento, etc)	Las actividades propuestas en las guías están pensadas para que el estudiante desarrolle su autonomía, aprenda haciendo toda vez que desarrolla procesos de manipulación o experimentación, sin embargo no siempre ocurre pues cada estudiante avanza en la guía a su propio ritmo, lo que hace que cada uno vaya en diferentes momentos de la secuencia didáctica. Por otro lado se privilegia la lectura, la comprensión lectora y procesos de producción textual, pues los estudiantes pasan la mayoría del tiempo realizando estos procesos en las mesas de estudio.	Los proyectos de aprendizaje proponen el estudio de situaciones reales y cercanas a los estudiantes, el maestro favorece principalmente el trabajo en equipo a través de grupos multigrado, la toma de decisiones al interior de estos, el intercambio de ideas y el diálogo. También el contacto con el entorno al hacer estudio de problemas reales, en la observación del medio comunitario y natural, la experimentación en la elaboración de composiciones artísticas o científicas. Se privilegia el intercambio entre pares y el contacto directo con el contexto.	Las cartillas de aprendizaje en casa proponen actividades que favorecen la relación con el escenario familiar y entorno, se proponen juegos y el desarrollo de composiciones artísticas. Aunque mayoritariamente se favorece la producción textual y la comprensión lectora.
El docente planteó de manera clara e interdisciplinar las conexiones relevantes entre los referentes conceptuales	Las guías de aprendizaje no establecen relaciones interdisciplinarias de manera clara. Sin embargo, los estudiantes hacen lectura de los propósitos y los	El maestro comunica de manera verbal los propósitos de aprendizaje, enunciando las relaciones interdisciplinarias que se abordarán para el estudio de los contenidos.	El estudiante tiene la posibilidad de leer al inicio de cada actividad el propósito de aprendizaje, aunque no se tiene control sobre esta actuación desde el escenario familiar.

planteados, áreas y propósitos.	transcriben a sus cuadernos, no siempre se privilegia la comprensión de estos.		
Los recursos de aprendizaje empleados fueron funcionales y suficientes para el desarrollo de la sesión.	Como se ha enunciado, los recursos propuestos en las guías de aprendizaje como regletas, lupas, mapas, balanzas, metros, no existen en el inventario del centro educativo por lo que no es posible realizar dichas actividades sugeridas en las guías.	Los recursos de aprendizaje que se emplean son gestionados por el maestro, elaborados por los estudiantes o buscados en el medio natural. Sin embargo, se ha requerido el apoyo de aliados externos para dotar el centro educativo con material didáctico, es una necesidad que aún existe en el centro educativo y no se ha atendido a nivel institucional.	Los recursos empleados en las actividades son buscados en el entorno familiar y hacen parte de la vida cotidiana del hogar (escobas, tarros, cajas de huevo, etc)
El docente se involucra de manera activa e igualitaria en la construcción del aprendizaje favoreciendo las condiciones necesarias para gestionar el saber.	El docente instruye al estudiante en la comprensión de las guías de aprendizaje y resuelve dudas conceptuales o metodológicas que presenten los estudiantes.	El maestro guía el proceso de aprendizaje, se involucra en los diálogos que sostienen los estudiantes alrededor de un contenido, permanece integrado a los equipos multigrados acompañando la realización de las diferentes actividades.	La relación entre maestro y estudiante ocurre de manera asincrónica, por lo que el acompañamiento del maestro a los estudiantes se ha visto limitada debido a la falta de medios de comunicación estables.

Fuente: Elaboración propia.

7.6.3.1 Análisis fase postactiva o evaluación

Los procesos de evaluación que se han emprendido para valorar y comprobar el impacto de la práctica de enseñanza y sus alcances en el aula, han estado basados en el andamiaje que el maestro ha construido sobre su quehacer pedagógico, esta posibilidad que tiene el maestro para volverse sobre sus actuaciones y tomarlas como objetos de reflexión, ha representado la posibilidad de contrastar diferentes posturas metodológicas que representan variaciones tanto en los momentos de planificación como desarrollo de la práctica, así como sobre la misma metodología de la evaluación. Es pues, que al contrastar las valoraciones sobre la implementación de las guías de escuela nueva, aprendizaje basado en proyectos y las estrategias de educación no presencial por motivo del aislamiento social puede decirse lo siguiente:

- La planificación de la práctica de enseñanza bajo la metodología del aprendizaje por proyectos supone para el maestro realizarla permanentemente, pues es necesario que esté en conversación con los referentes de calidad, las características de los estudiantes y los problemas reales del entorno, que finalmente dan origen a cada proyecto. Mientras el maestro trabajaba por guías de aprendizaje la tarea de la planeación estaba en función de leer las guías, modificar algunas actividades por la falta de recursos y realizar adaptaciones respetando la secuenciación didáctica de las guías.

En cambio, bajo el trabajo por proyectos ha necesitado revitalizar la competencia pedagógica para la planificación dada la mirada interdisciplinar que se requiere y el trabajo en un aula multigrado, que es una de las características más evidentes de la labor del docente rural, y para lograr atender a los grados de preescolar y básica primaria a la vez en diferentes áreas del conocimiento y con diferentes circunstancias individuales que presenta cada sujeto, requiere una permanente búsqueda de estrategias que favorezcan el intercambio entre estudiantes, que permita el diálogo entre ellos para que mediante este ocurra el aprendizaje a pesar de las diferentes edades y propósitos de formación que hay en cada grado. Requiere el maestro además un pleno conocimiento de las formas en que se pueden gestionar los saberes a partir del contacto directo con el entorno, la búsqueda de recursos accesibles para todos y el trabajo colaborativo, para que a través de esto sea posible el cumplimiento de los propósitos que se programan para cada grupo de grados.

Ahora bien mientras en las guías de aprendizaje las áreas del conocimiento se trabajan de manera independiente porque están diseñadas por áreas y por grados, en el aprendizaje por proyectos el maestro ha requerido planificar relaciones conceptuales entre las áreas para responder a los propósitos de formación que se han identificado en

cada proyecto alrededor de situaciones, necesidades o problemas de entorno que son motivo de estudio en la medida en que sugieren contenidos próximos, pertinentes y contextualizados para los estudiantes. Este ejercicio de planificación por proyectos implica para el maestro disponer de más tiempo al que no estaba acostumbrado para definir los propósitos de aprendizaje alineados a los referentes de calidad, diseñar las secuencias didácticas, definir las estrategias, elaborar material didáctico y buscar los recursos didácticos, pues las guías de aprendizaje solo le implicaban una revisión general de estos elementos que han sido preestablecidos, sumándole el hecho de que el maestro por su trayectoria en el modelo, se había acostumbrado a la metodología de las guías. Por otra parte, la pandemia del Covid-19 ha influido directamente en las prácticas de enseñanza, ha hecho que el maestro se pregunte por otras metodologías, sin embargo la transición a un modelo de aprendizaje en casa en el escenario rural ha limitado el alcance que tiene un maestro en el aula, pues las estrategias empeladas para responder a la contingencia se redujeron al envío y recepción de producciones de los estudiantes, quienes por sus circunstancias no tienen acceso a medios masivos de comunicación de manera estable, y esto hace que la comunicación desde casa entre estudiante y maestro se vea limitada para realizar procesos de acompañamiento y retroalimentación, a pesar de varias las diferentes actividades en la búsqueda de estrategias más pertinentes y efectivas, aun el panorama no es muy claro para favorecer el aprendizaje desde casa en escenario rural.

- En otro orden de ideas, el desarrollo de la planeación que realiza el maestro de manera sincrónica en el aula con los estudiantes está caracterizada por los desempeños, disposiciones de los estudiantes, estrategias y las actuaciones de cada sujeto implicado en

este momento. La enseñanza por proyectos ha permitido observar en los estudiantes mayor sinergia durante el trabajo colaborativo, pues el valor agregado ha sido permitir la conformación de equipos por estudiantes de diferentes grados, quienes desde sus experiencias y niveles desempeños aportan a la construcción de un propósito en común en el marco de cada proyecto, sin desconocer los propósitos específicos de formación para cada grado; a diferencia del trabajo por guías donde el estudiante era orientado principalmente a la comprensión de las actividades propuestas para alcanzar los propósitos, en el trabajo por proyectos el maestro recupera su rol como constructor del saber científico en tanto acompaña al estudiante en la búsqueda de saberes y desarrollo de habilidades mediante el contacto con el entorno y estrategias colaborativas, el maestro hace parte de manera activa del procesos de enseñanza, es el quien comunica de manera verbal los propósitos, las metodologías y las actividades, y las emprende de manera asistida con los estudiantes, mientras que las guías solo requerían del maestro toda vez que el estudiante no lograba comprender los contenidos o requerían de una aprobación sobre lo realizado. La planificación de la enseñanza durante su ejecución en el aula está expuesta a modificaciones sea por la disposición de los estudiante en la medida en que no hay una buena respuesta o no cumple con los propósitos inicialmente definidos, en este sentido la práctica basada en el aprendizaje por proyectos ha sufrido variaciones toda vez en que los estudiantes han requerido otro tipo de actividades para acercarse a los saberes a través del contexto, las situaciones y características del entorno, también por las mismas propuestas que realizan ellos sobre las actividades y los acuerdos a los que llegan para elaborar cierto tipo de composiciones artísticas o científicas, diferente a las adaptaciones que realizaba el maestro en las guías de aprendizaje por la falta de material

didáctico o bien porque las actividades requerían un nivel mayor de comprensión para el estudiante en relación a su edad y nivel de desempeño.

También puede decirse que durante la fase interactiva las relaciones que se dan entre maestro-aprendizaje-estudiante están determinadas en un amplio sentido por los lenguajes que se empelan y los canales de comunicación que se establecen, mientras el maestro emplea un lenguaje sencillo para comunicar de manera verbal los propósitos de aprendizaje y las actividades, en las guías de aprendizaje los estudiantes se enfrentan a vocabularios técnicos que desconocen, requiriendo la presencia del maestro para comprender lo que se debe de hacer y lo que deben de aprender.

- Además de haber variado la práctica de enseñanza por emergencia sanitaria causada por el COVID-19, la práctica en contexto rural cada año debe variarse en relación a las actividades agrícolas que se dan en la vereda. Durante la segunda mitad del año entre los meses de septiembre hasta diciembre, empieza un tiempo al que las familias le llaman “la cosecha” para hacer referencia a la producción de los cultivos de café, en esta época algunas familias se desplazan a otras veredas o municipios incluso para ir a cosechar este producto, lo cual representa ingresos económicos que dan sustento a las familias por este año. Tal fenómeno implica que las familias se lleven a los estudiantes también a trabajar en los cultivos, los niños permanecen cosechando el café junto a sus padres durante largas jornadas laborales dejando de asistir a la escuela para apoyar a la familia. Este hecho hace que el maestro requiera disponer de diferentes estrategias de aprendizaje no presencial en escenario rural para que los estudiantes no deserten, sin embargo durante años la estrategia principal que se ha implementado ha sido entregar las guías de aprendizaje a los estudiantes para desarrollarlas en casa, aunque esta estrategia no ha

tenido gran alcance debido a la falta de tiempo y agotamiento físico al que se exponen los estudiantes. Aun no son claras las estrategias que se deben asumir para desarrollar la práctica de enseñanza, es un hecho que genera variaciones y otras reflexiones a futuro para la práctica de enseñanza del maestro.

Todo esto hace pensar que la práctica de enseñanza no puede concebirse como una actuación inmutable, pues tanto los cambios y fenómenos del contexto como las características de los sujetos de aprendizaje y su relación con el entorno, son objeto de la reflexión pedagógica que se debe hacer el maestro en el desarrollo de su enseñanza para lograr hacerla próxima, pertinente y contextualizada.

8. Análisis e interpretación de hallazgos

Este apartado de la investigación pretende analizar los hallazgos encontrados en cada uno de los ciclos de reflexión en cuanto a las categorías y subcategorías de análisis propuestas. Los ciclos de reflexión se desarrollaron a partir de preguntas acerca de la práctica de enseñanza del maestro rural.

Dichas preguntas se presentaron de manera progresiva y de acuerdo a los hitos que sugirieron reflexiones y cambios en la práctica de enseñanza en el contexto rural:

Figura 38

Preguntas de los ciclos de reflexión

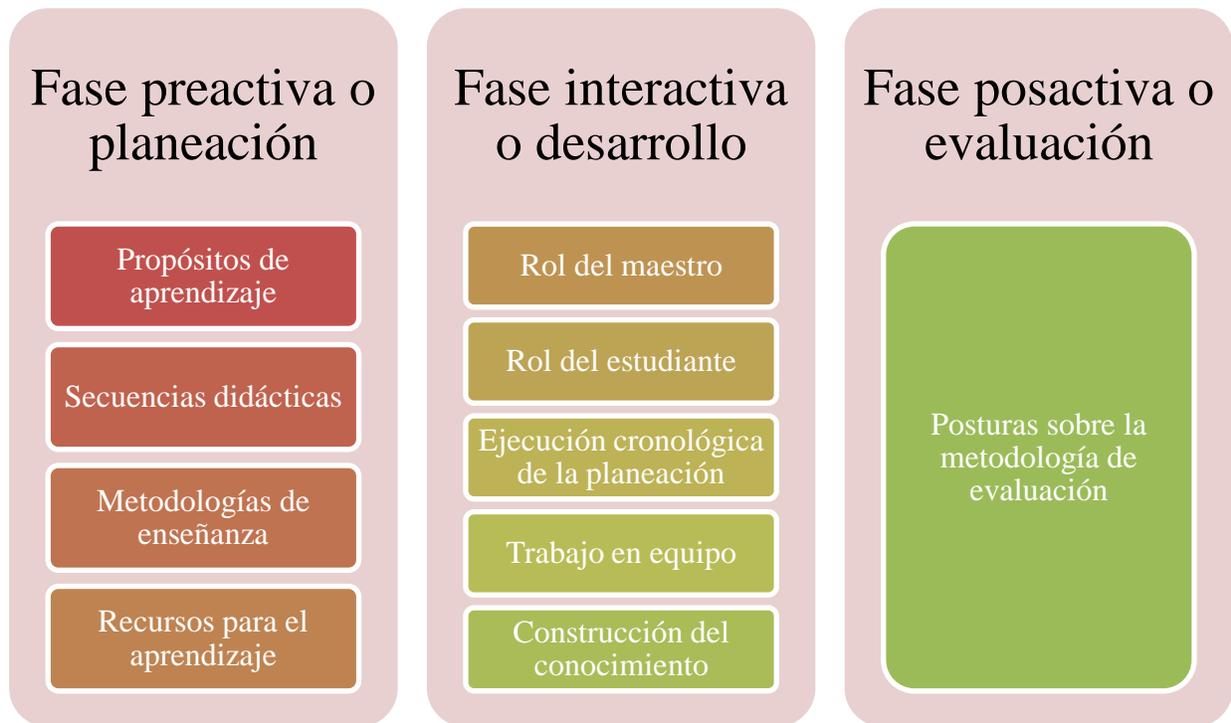


Fuente: elaboración propia

En este sentido, cada ciclo de reflexión se analizó desde las siguientes categorías y subcategorías con relación a las prácticas de enseñanza basadas en guías de aprendizaje, en proyectos y en estrategias de educación en casa:

Figura 39

Categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia

8.1 Categoría: Fase preactiva o planeación

8.1.1 Análisis subcategoría: Propósitos de aprendizaje

La planeación de cualquier práctica de enseñanza requiere en primer lugar la identificación de los propósitos de aprendizaje. De acuerdo a Zubiría Samper (1994) “debe entenderse que la señalización de los propósitos define, en un amplio sentido, los contenidos (...) una variación significativa en los propósitos generaría por tanto la necesaria búsqueda de nuevos contenidos” (pp.21-22). Por lo cual se presentan los siguientes datos que dan cuenta de los modos en que el maestro planifica los propósitos de aprendizaje en las prácticas de enseñanza basadas en guías de aprendizaje, en proyectos y aprendizaje en casa:

Tabla 26 . Presentación de datos sobre subcategoría de propósitos de aprendizaje

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n° 1 Las guías de aprendizaje están desactualizadas con respecto a los referentes de calidad, especialmente en relación a los derechos básicos y orientaciones pedagógicas.</p> <p>Ciclo n°3 Los estudiantes transcriben el número de unidad, estándar y propósito de aprendizaje que trae cada guía en su cuaderno.</p> <p>Ciclo n°6 Las guías de escuela nueva proponen en cada módulo una red de alcances y secuencias predefinido, allí se describen los estándares básicos de competencia, los desempeños que deberá alcanzar el estudiante son redactados en primera persona, también se presenta el número de guías por unidad, conceptos y procedimientos y los recursos que serán empleados.</p>	<p>Ciclo n°1 El maestro programa los propósitos de aprendizaje de manera interdisciplinar, articulando diferentes áreas del conocimiento.</p> <p>Ciclo n°2 Los propósitos de aprendizaje son construidos teniendo en cuenta los estándares de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y otros referentes de calidad alrededor de una pregunta problematizadora y de diferentes áreas del conocimiento que de manera articulada contribuyen a la resolución de la pregunta.</p> <p>Ciclo n°6 Teniendo en cuenta los referentes de calidad del Ministerio de Educación y el plan de estudios institucional, el docente fija los propósitos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del contexto, estableciendo relaciones entre los grados y las disciplinas de manera interdisciplinar, propone la resolución de una pregunta problematizadora y define tres tipos de resultados de aprendizaje; factico conceptual, procedimental e interdisciplinar.</p>	<p>Ciclo n°4 Surgen propósitos de aprendizaje por fuera de lo establecido en el currículo como la formación en normas de bioseguridad para la pandemia.</p> <p>Ciclo n°5 Las guías de aprendizaje bajo proyectos articulan las áreas de conocimiento, permitiendo dosificar el número de actividades que resultarían del trabajo por áreas propiamente. La intención ha sido plantear una guía por proyecto que proponga la integración de saberes de diferentes áreas del conocimiento.</p> <p>Ciclo n°6 Los propósitos de aprendizaje son definidos por el maestro al iniciar cada serie de actividades de acuerdo a las condiciones familiares que tiene el estudiante, el contexto y las oportunidades que le ofrece el entorno para aprender, los saberes de las disciplinas se han priorizado para puntualizar sobre las habilidades y conocimientos que requiere el estudiante esencialmente.</p>

Fuente: elaboración propia

En cada uno de los ciclos de reflexión pudo identificarse la necesidad de la planificación de los propósitos de aprendizaje, pueden observarse de manera comparada en la anterior tabla variaciones en la presentación y uso de los propósitos, por lo cual se puede decir lo siguiente:

- La práctica de enseñanza basada en guías de aprendizaje no requiere que el maestro planifique los propósitos de aprendizaje, estos han sido ya preestablecidos en cada una de las unidades que presentan las guías, cada una “desarrolla los Estándares Básicos de

Competencias establecidos por el Ministerio de Educación” (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.285). Sin embargo están desactualizados con respecto a los derechos básicos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas, pues dichas guías no han sido renovadas desde 2013 como data en esta investigación, lo que supone que no estén actualizadas con respecto a las últimas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Ahora bien dichos propósitos al estar previamente programados y no ser definidos por el maestro no siempre están en sintonía con las características de los estudiantes y necesidades del contexto, quienes más allá de un proceso de comprensión los transcriben a sus cuadernos al inicio de cada unidad. Estos propósitos en las guías no dan cuenta de relaciones interdisciplinarias pues cada área y cada grado tiene material de estudio diferente.

- La práctica de enseñanza basada en proyectos ha hecho que el maestro se vea en la necesidad de construir los propósitos de aprendizaje, lo que le implica estar en diálogo con los referentes de calidad y las características de los estudiantes y del contexto. Al estar abordando una metodología de proyectos le implica establecer relaciones interdisciplinarias entre las áreas que están orientadas por el reconocimiento de las problemáticas complejas determinadas por distintos factores que no pueden ser aislables, por lo que la comprensión de estos requiere la aplicación de diferentes saberes y procesos de diferentes áreas del conocimiento (García, R. 1994, p.5). En este sentido, el maestro ha de comprender ampliamente la intención formativa de cada una de las áreas del conocimiento dentro del currículo. Ahora bien, los propósitos de aprendizaje se han logrado categorizar en tres grupos los factico-conceptual referidos a la comprensión de conceptos, gestión de datos, teorías y lenguajes técnicos; los procedimentales que aluden a la aplicación de procesos y saberes para la resolución de diferentes situaciones; y los

interdisciplinarios que dan cuenta de las relaciones que se establecen entre áreas y suponen la construcción de un producto que dará respuesta a la pregunta inicialmente planteada en cada proyecto.

- Las estrategias para responder al aprendizaje en casa requirieron un constante replanteamiento y reflexión por parte del maestro para buscar los modos de trasladar su práctica de enseñanza al escenario familiar durante el aislamiento social, esto hizo que los propósitos de aprendizaje fueran diseñados por el maestro de acuerdo a las posibilidades que tiene cada estudiante en su hogar y entorno natural, implicando una priorización de los contenidos curriculares para continuar con el desarrollo de habilidades desde un enfoque interdisciplinar basado en proyectos.

8.1.2 Análisis subcategoría: secuencias didácticas

Para el alcance de los propósitos de aprendizaje el maestro debe pensar en una serie de actividades que de manera progresiva y consecutiva lleven a los estudiantes a desarrollar los saberes y habilidades planteados en los propósitos, estas actividades deben pensarse de manera secuenciada. Tal como plantea Sergio Tobón (2010) “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p.20). Las prácticas de enseñanza analizadas presentan diferentes consideraciones y formatos para secuenciar el aprendizaje, por ello en la siguiente tabla se identifican dichos datos relacionados con esta subcategoría:

Tabla 27. Presentación de datos sobre subcategoría de secuencias didácticas

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n°1 Se realizan adaptaciones a las actividades de las guías de aprendizaje toda vez que estas no responden a las necesidades, habilidades y características de los estudiantes</p> <p>Ciclo n°3 El maestro modifica las guías cada vez para que el trabajo sea fluido, planifica los tiempos y horarios para cada área del conocimiento.</p> <p>Ciclo n°6 Las guías presentan tres momentos específicos: actividades básicas para explorar el saber previo, actividades de práctica para acercarse al saber científico y actividades de aplicación a fin de comprobar saberes adquiridos.</p>	<p>Ciclo n°1 El maestro define las secuencias didácticas a partir de las características de los estudiantes y los propósitos planteados.</p> <p>Ciclo n° 2 El aprendizaje por proyectos ha sido pensado desde el abordaje de diferentes preguntas problematizadoras relacionadas con problemas del entorno y los temas de enseñanza obligatoria del artículo 14 de la ley 115, que son desarrolladas en ambientes de aula organizados en cuatro momentos: activación neurocognitiva, confrontación, construcción conceptual y evaluación.</p> <p>Ciclo n°6 En vista de las relaciones multigrados que se dan en la escuela rural se han definido cuatro ambientes de aprendizaje bajo la metodología por proyectos: Ambiente de activación neurocognitiva, que corresponde a procesos de motivación, recuperación de saberes previos, búsqueda de intereses y experiencias relacionadas con el propósito de aprendizaje. Por otra parte, el ambiente de confrontación, pretende encaminar al estudiante hacia la búsqueda del saber científico con respecto a los procesos neurocognitivos recuperados durante el ambiente de activación, es el camino para comenzar a establecer relaciones conceptuales. Luego, el ambiente de construcción conceptual donde los estudiantes a partir de los ambientes anteriores profundizan sobre el conocimiento científico, de modo que puedan conceptuar sobre las experiencias de aula previas. Y por medio del ambiente de valoración se emplean la observación, el acompañamiento y el rigor para determinar el desempeño de los estudiantes.</p>	<p>Ciclo n°4 Empleo de preguntas y actividades sobre un contenido.</p> <p>Ciclo n°6 Las cartillas enviadas a los estudiantes proponen diferentes actividades secuenciadas de acuerdo con las habilidades de pensamiento, o bien, están dirigidas a la resolución de preguntas, por lo que se ha variado la estructura de las mismas en función de las circunstancias del escenario familiar.</p>

Fuente: elaboración propia

De las secuencias didácticas en cada práctica de enseñanza analizada puede inferirse que:

- Las guías de aprendizaje proponen tres tipos de actividades que constituyen la secuencia didáctica la cual ha sido preestablecida, es decir no ha sido el maestro quien las ha planificado, estas son: Las actividades básicas pretenden despertar interés, compartir saberes y experiencias previas o afianzar conocimientos adquiridos a través de la lúdica, las narraciones o estudios de casos. Las actividades de práctica tiene como finalidad consolidar aprendizajes mediante la ejercitación, integrar la teoría con la práctica y prepara al estudiante para actuar de acuerdo a los nuevos saberes. Y las actividades de aplicación permiten comprobar los saberes adquiridos y estimular a los estudiantes en profundizar sus conocimientos. Sin embargo, las guías de aprendizaje eventualmente requieren ser modificadas o adaptadas por el maestro, pues aun cuando las guías se han programado teniendo en cuenta las características generales de las diversas regiones, los diferentes rasgos de los niños, las necesidades de las comunidad rurales, es necesario adaptarlas en cuanto a terminologías, actividades y materiales (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.291). Los estudiantes, entonces, se enfrentan al desarrollo de estas actividades de manera textual, requieren hacer lectura permanente de las guías para comprender las actividades y las instrucciones.
- La implementación del aprendizaje basado en proyectos el maestro ha requerido plantear una nueva secuencia didáctica en el aula para responder a las características de un aula multigrado, él es quien planifica las actividades para hacer estudio de los problemas identificados en el entorno, es pues que ha definido cuatro actividades a las que ha nombrado ambientes de aprendizaje. El primer ambiente toma el nombre de activación neurocognitiva con el fin de disponer al estudiante para el aprendizaje, reconocer sus

emociones e intereses, recuperar saberes previos, entre otros, a diferencia de las actividades básicas de las guías de aprendizaje que están pensadas principalmente para la recuperación de saberes previos y el afianzamiento de otros conocimientos, en el primer ambiente se pretende visibilizar las habilidades de pensamiento, activar físicamente los sentidos a través de ejercicios de gimnasia cerebral, del contacto con el entorno y la manipulación de objetos. El segundo momento nombrado como ambiente de confrontación tiene como finalidad establecer relaciones conceptuales entre el saber previo, la teoría y la práctica, no solo desde un área del conocimiento sino de manera interdisciplinar, mientras que las actividades de práctica de las guías están dirigidas a una sola área del conocimiento, en este ambiente las actividades se realizan con una mirada interdisciplinar apropiándose de diferentes conceptos y procesos para hacer estudio del problema planteado en los proyectos. Consecutivamente, el ambiente de construcción conceptual, permite que los estudiantes profundicen sobre el saber científico, lo adopten en sus explicaciones y comprensiones sobre la realidad, desarrollan ejercicios de análisis más profundos sobre el saber y su aplicabilidad a situaciones problema. Finalmente, el ambiente valoración involucra procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el proceso de aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y sobre los productos alcanzados, pues en las guías de aprendizaje solo al final de cada unidad hay una prueba escrita para los estudiantes que pretende evaluar los saberes de determinado grupo de guías.

- Con relación a las secuencias didácticas que se han establecido para el aprendizaje en casa por motivo del aislamiento social, no se ha logrado esclarecer con exactitud una secuencia de actividades agrupadas, pues se han planteado diferentes modos de llevar al

estudiante hacia la comprensión de un problema de aprendizaje a través de la resolución de preguntas que busque ahondar paso a paso la comprensión de un tema cuya secuencia permita la comprensión lectora, el contacto con el entorno, con la pretensión de continuar desarrollando habilidades de pensamiento en el escenario familiar.

8.1.3 Análisis subcategoría: metodologías de enseñanza

La práctica de enseñanza adquiere diferentes matices de acuerdo a las metodologías y estrategias que emplea el maestro para lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes programados. Recapitulando a Zubiría (1994) “los propósitos, contenidos y secuencias crean condiciones propicias para una metodología en la cual prima el carácter expositivo de la enseñanza (...) una vez definido el tipo de relación que se establece entre el alumno, el maestro, el saber y el contexto” (De Zubiría Samper, J. 1994, pp.29-30). Esto hace pensar que si los propósitos y las secuencias didácticas varían, también lo harán las metodologías de enseñanza en tanto el maestro y los estudiantes establecerán otros modos de relacionamiento.

Tabla 28. Presentación de datos sobre subcategoría metodologías de enseñanza

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n°1 En 2013 las guías reestructuraron los contenidos, las estrategias y actividades siguen siendo las mismas para los estudiantes desde este año.</p> <p>Ciclo n°3 Los estudiantes al inicio de la jornada recitan diferentes rezos a manera de oración, luego se organizan en mesas hexagonales separados por grados dentro del aula, cada uno compara la guía con su cuaderno para determinar en qué actividad debe continuar, como cada uno avanza a su propio ritmo ocurre que no siempre vayan en la misma guía.</p> <p>Ciclo n°6 Las actividades de las guías van dirigidas al autoaprendizaje por lo que su redacción es primera persona, el estudiante a partir de secuencias de preguntas reflexiona o analiza información que se presenta a través de textos, esquemas, gráficas o imágenes. También se proponen actividades en parejas o en equipos a fin de desarrollar diálogos o conversaciones alrededor de una temática, en algunas ocasiones las guías asignan compromisos para realizar con la familia.</p>	<p>Ciclo n°1 Se plantea la necesidad de planear estrategias multigrado como: tertulias, trabajo entre estudiantes de diferentes grados, trabajo colaborativo, mesas redondas, etc.</p> <p>Ciclo n°2 Se proponen diversas estrategias, las primeras tienen que ver con actividades multigrado para favorecer el aprendizaje dialógico y el trabajo colaborativo, el segundo grupo de estrategias aluden al desarrollo de la metacognición. Las terceras a actividades de carácter individual y el último grupo de estrategias al trabajo colaborativo de manera gradual.</p> <p>Ciclo n°6 Las actividades que se proponen están basadas en el aprendizaje colaborativo y son diseñadas de manera interdisciplinar, son indicadas de manera verbal por el maestro, dichas actividades proponen la conformación de equipos constituidos por estudiantes de diferentes grados. Se promueve el análisis de casos, el contacto directo con el entorno, la formulación de preguntas, la resolución de problemas, la elaboración de productos audiovisuales, kinestésicos, entre otros y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Puede observarse la <i>imagen 5</i>.</p>	<p>Ciclo n°4 Implementación de talleres impresos buscados en internet y entregados a estudiantes. Actividades pensadas desde el aprendizaje basado en retos para vincular a toda la familia.</p> <p>Ciclo n°5 Diseño de guías de aprendizaje basado en proyectos para atender el aprendizaje en casa. Se articulan las tres prácticas de enseñanza para responder a la educación en casa por motivo de aislamiento social.</p> <p>Ciclo n°6 Las actividades propuestas en las cartillas pretenden establecer relaciones con la familia, hacer equipo con las personas que viven en casa, promueven la observación del entorno, la comprensión de textos, la producción escrita, la elaboración de diferentes composiciones (dibujos, collages, manualidades, rompecabezas, maquetas, etc), el análisis de esquemas y la elaboración de los mismos.</p>

Fuente: elaboración propia

Al hacer análisis de la anterior tabla se establecen las siguientes conclusiones con respecto a las metodologías que se han empleado en las prácticas de enseñanza:

- Las guías de aprendizaje son la metodología de enseñanza que se ha empleado en el modelo de escuela nueva habitualmente, pues ellas determinan la relación del estudiante con el conocimiento y con el maestro. Como se ha mencionado los estudiantes deben

hacer constantemente uso de la lectura y resolución de preguntas para poder gestionar la información de las guías y las diferentes actividades. Sin embargo la metodología no ha variado desde hace mucho, en 2013 se hizo un ajuste a la presentación de los contenidos de las guías, más no en la metodología misma. Estas guías están pensadas para que el estudiante logre el autoaprendizaje, trabaje en parejas o en equipo con compañeros del mismo grado, o bien integren a la familia en algunas tareas. Las guías “son textos diseñados para promover el trabajo en equipo, la interacción, la evaluación, el uso de otros libros y materiales educativos” (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.248). Los estudiantes entonces a través de las instrucciones y preguntas que plantean las guías de manera textual van desarrollando las actividades y otras estrategias que están implicadas dentro de las guías.

- Las metodologías de enseñanza planteadas para el aprendizaje basado en proyectos, que es la propuesta de esta investigación, dan cuenta del uso de estrategias multigrado dado que todos los estudiantes de diferentes grados de básica primaria están en la misma aula de clase, dichas estrategias favorecen el aprendizaje colaborativo en la medida en que los estudiantes de diferentes grados trabajan conjuntamente sobre el desarrollo de las actividades que el maestro propone. El maestro recupera protagonismo en el aula de la escuela nueva toda vez que explica las metodologías de enseñanza, administra los tiempos, los recursos y las estrategias, en este punto bajo el aprendizaje por proyectos en el modelo escuela nueva se han identificado tres tipos de estrategias: multigrado, metacognitivas, de trabajo individual y de trabajo colaborativo. Las primeras aluden a la conformación de equipos integrados por estudiantes de diferentes grados, las segundas a la visibilización y comprendido de habilidades de pensamiento, a la autorregulación de

las emociones y disposiciones para el aprendizaje, y hábitos de estudio. Y las últimas al trabajo individual o colaborativo que el estudiante realiza al interior del grado académico que está cursando. En este orden de ideas, un factor determinante para que las metodologías de enseñanza sean efectivas o tengan acogida por los estudiantes es la presencia del maestro para explicarlas, hacerlas comprender y administrarlas durante su ejecución. Pues en el trabajo de las guías, estas metodologías de enseñanza relacionadas con el trabajo individual o colaborativo debían en primera medida ser comprendidas por los estudiantes desde las guías y no siempre se lograba una buena comprensión sobre las mismas, en este caso se requería del maestro y su intervención para ser ejecutadas.

- Las metodologías de enseñanza para el aprendizaje en casa han variado de acuerdo a las reflexiones que se han dado sobre las circunstancias del aislamiento social, sobre las características y condiciones de la familia para acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias han pretendido vincular a la familia en las actividades que programa el maestro, promover la observación guiada del entorno, favorecer la producción escrita y el fortalecimiento de la competencia lectora. Dado que la única manera de presentar la información a los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y las actividades ha sido de manera escrita. Y solo a través de la lectura y el apoyo que realiza la familia es que el estudiante puede comprender las diferentes instrucciones y actividades que lo llevaran a la consecución de un aprendizaje.

8.1.4 Análisis subcategoría: recursos para el aprendizaje

Los recursos para el aprendizaje son fundamentales para que las metodologías de enseñanza adquieran un sentido práctico dentro de una situación de aprendizaje, estos permiten que los estudiantes aprendan a través de la experiencia, la manipulación, desarrollen los sentidos

y favorezcan el descubrimiento (De Zubiría Samper, J. 1994, p.32). Son un camino hacia la comprensión y aplicación de distintos conocimientos.

Tabla 29. Presentación de datos sobre subcategoría recursos para el aprendizaje

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n°1 Los centros educativos que desarrollan la metodología de guías no cuentan con el material didáctico suficiente para la consecución de estas.</p> <p>Ciclo n°3 Las guías de aprendizaje de acuerdo a las actividades proponen diferentes recursos y materiales didácticos que no siempre están en el centro educativo. La biblioteca está obsoleta y no cuenta con libros de literatura infantil. Algunos materiales didácticos están dañados y deteriorados por el tiempo, no han sido renovados.</p> <p>Ciclo n°6 Los recursos son definidos en las guías, los estudiantes deben buscarlos en los Centros de Recursos para el Aprendizaje que propone el modelo, dichos espacios en el aula deben presentar el material didáctico que se propone en las guías para ser utilizados por los estudiantes.</p>	<p>Ciclo n°1 Las guías pasan a ser material de apoyo a nivel bibliográfico. Los demás recursos de aprendizaje son gestionados del entorno.</p> <p>Ciclo n°2 El Centro Educativo Rural Los Animes enfrenta el reto de desarrollar ambientes de aula sin material didáctico concreto que dinamice las prácticas de aula, por lo cual piensa en la apropiación de elementos del entorno que pueden ser mediadores en el aprendizaje.</p> <p>Ciclo n°6 El maestro define y gestiona los recursos que empleará con los estudiantes en cada uno de los proyectos de acuerdo a la existencia de material didáctico en el centro educativo y de acuerdo a las propias actividades de aprendizaje que diseña.</p>	<p>Ciclo n°4 Uso de material impreso y elementos del entorno cotidiano del hogar.</p> <p>Ciclo n°5 Uso de material impreso y elementos del entorno cotidiano del hogar. Uso de celulares para la grabación de videos.</p> <p>Ciclo n°6 Los recursos que se proponen en la modalidad no presencial son pensados de acuerdo con las posibilidades que tienen las familias para gestionarlos, dichos recursos son buscados en el medio natural o son objetos que hacen parte de la cotidianidad del hogar (escobas, platos, vasos...)</p>

Fuente: elaboración propia

Una de las necesidades más emergentes que presenta el centro educativo es la falta de material didáctico y recursos tecnológicos para dinamizar las prácticas de enseñanza, bien podría establecerse cualquier tipo de enseñanza en el escenario rural, sin embargo todas necesitarían el usos de diferentes recursos para el aprendizaje. Por un lado las guías de aprendizaje pierden su sentido toda vez en que los materiales didácticos que proponen para que los estudiantes desarrollen diferentes procesos de observación, experimentación o manipulación no están presentes en el inventario del centro. En cuanto a las prácticas basadas en proyectos el maestro

gestiona elementos del entorno como las plantas, herramientas agrícolas, semillas, entre otras cosas o los consigue prestados con otras instituciones, sin embargo, se requiere material didáctico más técnico como lupas, mapas, ábacos, libros de literatura infantil, microscopios, entre otros, con los que no se cuenta para ello se requiere de un rubro económico o de la financiación por parte del estado. Es tarea del maestro rural lograr gestionar material didáctico y otros recursos en el medio comunitario y en las entidades administrativas de educación a nivel municipal y departamental.

8.2 Categoría: Fase interactiva o desarrollo de la planeación

8.2.1 Análisis subcategoría: Rol del maestro

Referirse a la tarea del maestro en el aula, su función e intervención en la enseñanza, ha tomado diferentes miradas de acuerdo a los modelos pedagógicos y enfoques metodológicos que asume la educación para garantizar la formación de seres humanos. En esta medida el rol del maestro está determinado por las posibilidades pedagógicas que tiene respecto a distintos paradigmas y respecto su propia práctica de enseñanza, que le otorga autonomía para decidir sobre los procesos y relacionarse.

Tabla 30. Presentación de datos sobre subcategoría rol del maestro

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa por aislamiento social
<p>Ciclo n°1 El maestro facilita las guías y verifica el cumplimiento y desarrollo de las mismas.</p> <p>Ciclo n°2 El maestro indica las actividades que deben seguir los estudiantes en cada una de las guías cerciorándose que los estudiantes las comprendan, además verifica el cumplimiento de las mismas. Algunas veces realiza clases magistrales para explicar conceptos propiamente de lenguaje o matemáticas.</p> <p>Ciclo n°6 El maestro facilita y guía al estudiante en la comprensión de las actividades propuestas en las guías de aprendizaje.</p>	<p>Ciclo n°1 Más allá de la función de facilitador y verificador, se concibe un maestro como gestor del saber en tanto establece relaciones entre saberes de manera interdisciplinar, hace ver la importancia de ciertos saberes que en red permiten visualizar o llegar a construir otros.</p> <p>Ciclo n°2 El maestro establece relaciones igualitarias y dialógicas para el intercambio de experiencias, se ubica entre los estudiantes en el aula y no en una mesa independiente, el aula se organiza de modo que todos puedan verse a la cara. Él maestro debe poseer también habilidades para el conocimiento específico de cada una de las áreas y lograr una buena comprensión de los procesos, de los saberes y actitudes que se requieren para el aprendizaje, de modo que dista de entregar guías, con lecturas complejas, abundante contenido que hacen que la tarea de aprender se vuelva tediosa y pierda sentido para el estudiante.</p> <p>Ciclo n°6 El maestro presenta información valiosa para el estudiante en tanto intercambia ideas, formula preguntas, acompaña los procesos de observación e indagación del entorno, consulta y gestiona información en el medio</p>	<p>Ciclo n°3 Planea diferentes actividades para ser enviadas a los estudiantes en casa.</p> <p>Ciclo n°5 El maestro diseña guías de aprendizaje basadas en proyectos teniendo en cuenta un lenguaje sencillo y comprensible para las familias, articulando diferentes áreas del conocimiento, privilegiando el desarrollo de habilidades de pensamiento y teniendo en cuenta las características de los estudiantes y su contexto. La relación con el estudiante ocurre de manera asincrónica. El maestro acompaña de manera telefónica a los estudiantes.</p> <p>Ciclo n°6 La relación entre maestro y estudiante se da de manera asincrónica, el maestro planea las actividades, las entrega a los padres quienes hacen las veces de intermediarios, y los estudiantes en casa las desarrollan.</p>

Fuente: elaboración propia

En la práctica de enseñanza el maestro requiere reconocer cómo debe relacionarse con los estudiantes, saber qué y cómo va a enseñar, cómo mediar situaciones de conflicto en el aula, abordar las incertidumbres y cuestionamientos de los estudiantes entre otras cosas. Retomando a Sacristán (1997) “los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (Gimeno Sacristán, 1997, p.107) Esto puede sugerir que su planeación de la práctica pedagógica no siempre se desarrolla de manera lineal, sino que es matizada por sus actuaciones, actitudes y otros hábitos que ha adquirido a través de la

experiencia. En este sentido se puede decir sobre el rol del maestro en las prácticas de enseñanza analizadas lo siguiente:

- En la implementación de guías de aprendizaje el maestro asume un rol de facilitador y guía tal como lo sugiere la Fundación de Escuela Nueva para la implementación del modelo, del cual las guías de aprendizaje son la columna vertebral del procesos de enseñanza, pues es a través de ella que los estudiantes y maestro gestionan las actividades para la adquisición de aprendizajes. Al ser el principal insumo de enseñanza, el maestro orienta la realización de las guías a los estudiantes y ellos a través de su autonomía y su propio ritmo avanzan sobre la realización de las mismas, la tarea del maestro es verificar que los estudiantes comprendan las instrucciones y contenidos (lecturas, imágenes, gráficas) de cada ítem presente en las guías, cerciorarse que los estudiantes desarrollen en orden todas las actividades tal como lo indica la guía, resolver dudas que se presentan, corregir errores y aprobar las respuestas de los estudiantes (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.248). El maestro atiende a cada grado de manera individual para precisar conceptos o ilustrarlos.
- El aprendizaje basado en proyectos pone al maestro más allá de ser facilitador o guía, como un colaborador en tanto comparte la experiencia de aprendizaje con los estudiantes. En este sentido el maestro en el aprendizaje por proyectos se ha concebido como un gestor del saber, pues es a través de él que los estudiantes se aproximan a la comprensión de conceptos, se retroalimentan, reconocen las estrategias y metodologías para hacer estudio de la realidad. Al asumirse una mirada de aprendizaje interdisciplinar es a través del maestro que se hacen visibles las relaciones disciplinares en tanto es poseedor de saber científico y saber pedagógico. Se ha observado la necesidad de que se establezcan

vínculos igualitarios y horizontales en el desarrollo de proyectos de aprendizaje, pues tanto el maestro como los estudiantes están estudiando la realidad, buscando caminos para responder a necesidades del entorno y trabajan colaborativamente para definir preguntas relevantes, estructurar tareas significativas, favorecer el desarrollo del conocimiento y habilidades (Campos, A. 2017, p.79)

- En la práctica de enseñanza basada en aprendizaje en casa en contexto rural, el maestro al relacionarse de manera asincrónica con el estudiantes y comunicarse principalmente a través de la producción escrita, está limitado para acompañar de cerca el proceso de aprendizaje y orientar al estudiante hacia la comprensión de distintos saberes. Por lo que su tarea se reduce a la de planear, valorar y retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes de manera escrita o a través de los padres de familia.

8.2.2 Análisis subcategoría: Rol del estudiante

La Escuela Nueva Activa surge como contraposición a la educación tradicional, resignificando el rol del estudiante en tanto era un sujeto pasivo dentro de sus procesos de aprendizaje y en cambio centrando la enseñanza y el aprendizaje en él. En este sentido el estudiante “es el nuevo eje de la educación (...) es quien aprende y quien se autoeduca; la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que le den respuesta a sus necesidades, logrando así un mayor vínculo a la vida cotidiana” (De Zubiría Samper, J. 2003, p.99). Se presenta a continuación algunos datos recogidos en los ciclos de reflexión que dan cuenta de la actividad del estudiante en el aprendizaje:

Tabla 31. Presentación de datos sobre subcategoría rol del estudiante

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n°1 Los estudiantes autoaprenden a través de la comprensión de las instrucciones y actividades en las guías.</p> <p>Ciclo n°3 El estudiante desarrolla las guías en sus cuadernos, regularmente las transcriben y resuelven actividades.</p> <p>Ciclo n°5 El estudiante desarrolla guías de aprendizaje basadas en proyectos apoyando de su círculo familiar, empleando diferentes elementos del medio natural y cotidiano del hogar, y gestionando saberes desde su propio entorno.</p> <p>Ciclo n°6 Los estudiantes comparten guías de aprendizaje con otros del mismo grado, necesitan hacer acuerdos toda vez que requieren la misma guía en páginas diferentes, establecen diálogos en las mesas de trabajo para resolver dudas o comentar situaciones de aprendizaje.</p>	<p>Ciclo n°1 Los estudiantes hacen equipo con el maestro para desarrollar diferentes actividades, las relaciones son pensadas de manera horizontal e igualitaria.</p> <p>Ciclo n°3 Los estudiantes adquieren responsabilidades para la organización escolar, al inicio de la jornada cada uno revisa los avances del día anterior. Los estudiantes apoyan a otros en la realización de tareas o compromisos pendientes del día anterior. Cada estudiante desde sus habilidades aporta a la construcción del conocimiento. Los estudiantes se integran de manera activa y dialógica con el maestro para el desarrollo de las diferentes actividades.</p> <p>Ciclo n°6 Los estudiantes conforman equipos multigrado, por lo que sus tareas de aprendizaje las realizan de manera colaborativa con compañeros de diferentes edades y diferentes grados, a partir del intercambio de ideas cada uno aporta al desarrollo de actividades desde sus saberes y habilidades, el trabajo en equipo les permite tomar decisiones de manera conjunta y elaborar acuerdos no solo desde el ámbito académico, sino convivencial.</p>	<p>Ciclo n°4 Realiza las actividades enviadas por el maestro con apoyo del círculo familiar.</p> <p>Ciclo n°6 La relación entre maestro y estudiante se da de manera asincrónica, el maestro planea las actividades, las entrega a los padres quienes hacen las veces de intermediarios, y los estudiantes en casa las desarrollan.</p>

Fuente: elaboración propia

Durante la fase interactiva o desarrollo de la planeación las relaciones entre los sujetos de aprendizaje se visibilizan, en las que se pueden observar los modos en que interactúan, intercambian ideas, acceden al conocimiento y participan activamente del proceso de enseñanza o de aprendizaje. Es pues que se puede considerar lo siguiente con respecto al rol del estudiante en las prácticas de enseñanza analizadas:

- Los estudiantes están orientados al autoaprendizaje bajo la implementación de guías de aprendizaje, de ellas dependen para lograr involucrarse activamente en la adquisición de

diferentes saberes. Son los estudiantes quienes llevan el control de desarrollo de las guías dado que avanzan a su propio ritmo, las guías mismas presentan una redacción de las instrucciones en primera persona para lograr la comprensión. Sin embargo, alrededor de la investigación, se han evidenciado ejercicios de transcripción de las guías a los cuadernos, lo que ha malformado la metodología misma pues los estudiantes se enfrentan a largas lecturas y constantemente a la resolución de preguntas en forma de cuestionarios de manera escrita, lo que ha generado tedio para ellos y desinterés. La responsabilidad sobre el aprendizaje recae en el estudiante, quien debe responder a cada una de las actividades preestablecidas en las guías y entregarlas al maestro para su verificación, muchas de estas están alejadas de sus intereses, necesidades y características, lo cual no permite observar a un sujeto realmente activo e interesado en el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo. En el modelo de escuela nueva el estudiante se considera “como un sujeto activo, no solamente desde la actividad física, sino también cognitiva asumiendo diferentes niveles de complejidad, con base en la naturaleza del objeto del cual se aprende y de los medios a través de los cuales se aprende” (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.56), aunque esto no es del todo consistente. Aquí serviría preguntarse entonces por el sentido de la planificación de la enseñanza ¿Es está un ejercicio de reconocimiento en primera instancia de las características de los sujetos y su entorno en la medida en que las actividades que se programan son pensadas más que en los contenidos, es en los sujetos y sus necesidades de formación? Bajo este cuestionamiento, las guías de aprendizaje han sido preestablecidas, por lo cual no puede decirse que han tenido en cuenta las características físicas, cognitivas y psicológicas de los estudiantes particularmente del centro educativo

para ser diseñadas, por lo cual no es del todo posible que el estudiante lo pueda asumir un rol activo en su proceso, cuando están por fuera de sus condiciones y realidad en la que confluye.

- Durante la práctica de enseñanza basada en proyectos se ha observado en los estudiantes mayor actividad e interés por el aprendizaje, pues los proyectos tratan problemas de su contexto inmediato, de los cuales todos tienen ideas y experiencias previas que los acerca al diálogo y al intercambio con los otros, estudiantes y maestro. De acuerdo a Agustín Campos (2017) en el aprendizaje por proyectos los estudiantes deben reconocer qué saben del problema, qué intereses tienen, qué recursos pueden empelar y cómo se pueden organizar (p.76), es por ello que se ha favorecido la idea del trabajo colaborativo en grupos multigrado, esto hace que las relaciones humanas y conceptuales vayan orientadas al alcance de un mismo propósito de aprendizaje, el estudiante en relación a sus compañeros toma decisiones que favorece la democracia en el aula y la autonomía, llegan a acuerdos, plantean preguntas, hacen precisiones sobre la realidad que conocen, procesan la información que es obtenida del medio, reflexionan sobre la misma y plantean ideas que contribuyen a que exista en el aula el intercambio de conocimientos entre los estudiantes menores y mayores. Las relaciones verticales entre maestro y estudiante han ido desapareciendo en la medida en que ambos comparten la experiencia de aprendizaje sobre cada proyecto, pues como se ha dicho tanto el maestro como el estudiante desconocen los productos y saberes a los que pueden llegar en la ejecución de cada proyecto. Podría sugerirse que más allá de roles independientes, existe una relación sinérgica entre maestro y estudiante, toda vez en que se vinculan en la planeación, ejecución y valoración de las actividades que constituyen cada proyecto.

- Con respecto al aprendizaje en casa no hay la suficiente evidencia para concluir sobre el rol que asume el estudiante en el aprendizaje en escenario rural, pues se ha observado actividades incompletas o sin realizar, escritos que no corresponden a la caligrafía de los estudiantes y pensamientos que parecieran no ser procesados por ellos. En parte, aparece un tercer sujeto involucrado que es el padre de familia, quien apoya al estudiante en las comprensiones de las instrucciones, pero la dinámica entre padre de familia y estudiante no ha sido leída, esto sigue siendo un punto de reflexión e investigación que queda pendiente por estudiar con mayor profundidad en las estrategias de aprendizaje en casa.

8.2.3 Análisis subcategoría: ejecución cronológica de la planeación

Una buena práctica de enseñanza podría ser valorada tanto por su planeación como por su ejecución, sin embargo, la ejecución de la planeación en el aula está determinado por diferentes factores ambientales y condiciones del sujeto que en ocasiones hace que varíe o necesite ser modificada la planeación, para atender a las circunstancias que se presentan. A continuación se enuncian algunas situaciones o consideraciones con respecto a la ejecución cronológica de la planeación:

Tabla 32. Presentación de datos sobre subcategoría ejecución cronológica de la planeación

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n°1 Las guías de aprendizaje no siempre se desarrollan de manera completa, pues se realizan adaptaciones, se omiten actividades o se modifican actividades. Los estudiantes permanecen alrededor de 4 a 5 horas trabajando en guías.</p> <p>Ciclo n°3 Algunas actividades de las guías deben ser omitidas por la falta de material didáctico que requieren las mismas desde su planteamiento. Los estudiantes pasan dos horas en las guías antes del descanso, luego de este, continúan bajo la misma metodología.</p> <p>Ciclo n°5 Los estudiantes responden a las actividades planteadas de manera consecutiva en la medida en que avanzan en el desarrollo y lectura de las mismas.</p> <p>Ciclo n°6 Los estudiantes desarrollan cada una de las guías de aprendizaje en sus cuadernos, escriben el título de la unidad, los propósitos de aprendizaje y desarrollan la mayoría de preguntas de manera escrita, sin embargo no desarrollan todas las actividades dada la falta de recursos didácticos o bien porque a consideración del maestro se supriman algunos ejercicios o preguntas. Cada estudiante avanza a su ritmo por lo que puede desarrollar ciertas actividades con mayor eficiencia que otras. El estudiante controla su progreso sobre la secuencia de aprendizaje.</p>	<p>Ciclo n°3 Se desarrollan actividades de activación neurocognitiva, de confrontación y construcción del saber en los diferentes proyectos. El maestro lleva control sobre el desarrollo de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Ciclo n°6 El maestro desarrolla de manera verbal y guiada los momentos de aprendizaje, va indicando progresivamente cada una las actividades, instruye la metodología, la explica y verifica la comprensión de los estudiantes sobre las actividades antes de realizarlas. El maestro tiene control sobre la ejecución de cada momento de aprendizaje pues acompaña y ejecuta junto a los estudiantes cada actividad de manera colaborativa.</p>	<p>Ciclo n°4 Los estudiantes responden de manera consecutiva a las preguntas de los talleres enviados por el maestro.</p> <p>Ciclo n°6 El maestro envía las cartillas a los estudiantes, sin embargo no tiene control de la manera en cada estudiante desarrolla las actividades.</p>

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la ejecución cronológica de la planificación de las prácticas de enseñanza analizadas puede inferirse lo siguiente:

- Los estudiantes bajo la metodología de guías de aprendizaje permanecen durante la jornada académica desarrollando las actividades planeadas en estos módulos de estudio,

sin embargo, la ejecución cronológica de estas actividades no siempre ocurre de manera efectiva pues algunas actividades deben ser omitidas por la falta de material didáctico o porque el nivel de complejidad no esté alineado a las habilidades de los estudiantes. A pesar de que la Fundación de Escuela Nueva (2015) sugiera al maestro asegurarse de que los estudiantes “desarrollen bien las actividades en el orden establecido en las guías, pues saltarse una actividad puede malograr el proceso de aprendizaje” (p.304) el maestro requiere hacer adaptaciones para modificar las guías porque estas no responden a las necesidades y circunstancias de los sujetos y el contexto. Ahora bien, al permitir que cada estudiante avance a su propio ritmo ocurre que no todos estén resolviendo las mismas actividades o las mismas guías, por lo que el maestro necesita diversificar las estrategias de retroalimentación y verificación de aprendizajes.

- En el aprendizaje por proyectos es el maestro quien planifica las actividades, estrategias y metodologías de aprendizaje, el lleva el control sobre la ejecución de estas, el a través de la oralidad comunica las actividades, las variaciones, las modificaciones que en tiempo real va implementando para irse ajustando al ambiente y dinámica de grupo, lo que le permite regular los avances de los estudiantes, observar sus desempeños de manera sincronizada, retroalimentarlos, prolongar los tiempos y favorecer estrategias multigrado para que los más eficientes apoyen a otros en los procesos de aprendizaje.
- Con relación a los procesos de aprendizaje en casa no ha sido posible analizar a profundidad los modos en que los estudiantes desarrollan las actividades propuestas en el escenario familiar. Lo único observable ha sido evidenciar producciones incompletas o sin realizar que dan cuenta que lo planificado no se ha desarrollado de manera progresiva.

8.2.4 Análisis subcategoría: trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una de las estrategias más empleadas en los ambientes de aula, pues se ha comprobado que este “compromete al estudiante en aprendizaje activo y favorece el aprendizaje significativo (...) centrándose en la actividad del estudiante al leer, analizar, comparar, resolver y aplicar conjuntamente con otros” (Campos, A, 2017, pp.94-95). De ahí que sea importante considerar la presencia y forma de trabajo en equipo en un aula multigrado de contexto rural donde estudiantes de diferentes edades y grados tienen propósitos distintos sobre el aprendizaje:

Tabla 33. Presentación de datos sobre subcategoría trabajo en equipo

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo nº 3 Es habitual que estudiantes de un mismo grado estuvieran desarrollando guías diferentes, pues se favorecía la premisa “cada niño aprende a su propio ritmo”, sin embargo, los diálogos entre ellos estaban desvinculados frecuentemente por tener objetivos de aprendizaje diferentes y no uno en común</p> <p>Ciclo nº 5 El trabajo en equipo no es posible por el aislamiento social dada la pandemia, los estudiantes se apoyan en miembros de su familia.</p> <p>Ciclo nº 6 Dado que las guías de aprendizaje están diseñadas para cada grado y los estudiantes hacen parte de un aula multigrado, cada mesa de trabajo se conforma por estudiantes del mismo grado, no siempre se logran conformar equipos de más de 2 o 3 estudiantes pues la cobertura es poca, por lo que es habitual que se observe en la matrícula un solo estudiante en un grado. Los estudiantes se sientan en mesas hexagonales y desarrollan trabajos en equipo siempre y cuando vayan en la misma actividad, pues se favorece la premisa de que cada estudiante aprende a su propio ritmo.</p>	<p>Ciclo nº 1 Los estudiantes organizan equipos con otros de diferentes grados para intercambiar experiencias, ideas y alcanzar un propósito en común.</p> <p>Ciclo nº 3 Los estudiantes conforman equipos multigrado para desarrollar diferentes actividades que son planteadas por el maestro de manera verbal en cada uno de los proyectos.</p> <p>Ciclo nº 6 Se conforman equipos multigrado con estudiantes de diferentes grados para favorecer el intercambio de ideas, el maestro se integra a los equipos de manera activa, hace parte de ellos en tanto estudia la realidad que rodea a la escuela en cada uno de los proyectos y sus tópicos. Se posibilita el diálogo, la cooperación y la ejecución de propuestas como la realización de maquetas, videos, producciones escritas, etc.</p>	<p>Ciclo nº 4 El trabajo en equipo no es posible por el aislamiento social dada la pandemia, los estudiantes se apoyan en miembros de su familia.</p> <p>Ciclo nº 6 El trabajo en equipo ocurre en el plano familiar, las actividades propuestas plantean la integración de la familia al aprendizaje del estudiante, se desconoce hasta el momento la efectividad con que la familia soporta y valida el trabajo colaborativo.</p>

Fuente: elaboración propia

Las prácticas de enseñanza analizadas proponen el trabajo en equipo como una condición necesaria para su efectividad en el aula, sin embargo durante la fase interactiva o desarrollo de la planeación, se han identificado distintas situaciones y características que han surgido alrededor de dichas prácticas con respecto al trabajo en equipo, por lo cual se precisa lo siguiente:

- En el modelo de escuela nueva propone en las guías “un conjunto de estrategias e instrumentos que les permite a los estudiantes estudiar y aprender juntos en pequeños grupos. Cada miembro del equipo es responsable de su propio aprendizaje y de ayudar a los demás a aprender”. Sin embargo y a diferencia de este planteamiento la práctica de enseñanza con guías de aprendizaje, ha hecho que los estudiantes avancen a diferentes ritmos, lo que impide que las actividades que se proponen de manera colaborativa en las guías no se desarrollen de manera efectiva, pues a razón de que cada estudiante debe seguir la secuencia planteada y vaya en diferentes momentos de la guía no se encuentre con el otro para desarrollar dichas actividades y estas se han omitidas. A pesar de que el aula está dividida por mesas de trabajo y grados esto no necesariamente garantiza el trabajo colaborativo, pues los estudiantes más allá de preocuparse por el proceso de aprendizaje, están centrados en el cumplimiento y realización de las actividades de las guías.
- Una de las características más evidentes que ha mostrado el trabajo por proyectos ha sido la conformación de equipos multigrado, esto ha sido fundamental para lograr que un maestro en calidad de monodocente, es decir, que trabaja solo en un centro educativo, logre mediar los procesos de relacionamiento y de enseñanza en un aula donde están presentes el nivel de preescolar y los grados de básica primaria. Esta metodología de equipos multigrados ha sido uno de los aciertos más significativos de la investigación,

pues los estudiantes han logrado vincularse a los procesos de aprendizaje con otros de diferentes edades, con distintas habilidades y de otros grados académicos, lo que los ha llevado al intercambio de experiencias, a la consecución y logro de productos de aprendizaje y construcción de saberes, pues el aprendizaje por proyectos requiere del trabajo en equipo para ser abordado, no podría hablarse de proyectos sino hay un grupo de sujetos que aprenden colaborativamente, pues en este tipo de práctica de enseñanza tanto el maestro como el estudiante “asumen responsabilidades compartidas para la organización, cumplimiento de las actividades y administración de los tiempos y recursos, cada miembro aporta sus fortalezas individuales para alcanzar objetivos en común” (Campos, A. 2017, p.65)

8.2.5 Análisis subcategoría: construcción del conocimiento

Una de las principales finalidades de la práctica de enseñanza es que a través de ella los estudiantes desarrollen habilidades, adquieran diferentes aprendizajes, puedan aplicar estos saberes a la solución de situaciones y problemas de la vida cotidiana, mejoren su capacidad para razonar, comprender, analizar y pensar críticamente sobre diferentes ámbitos conceptuales, entre otras cosas. Por ello es importante analizar en la fase interactiva o desarrollo de la planeación el alcance y efectividad de esta para la construcción del conocimiento:

Tabla 34. Presentación de datos sobre subcategoría construcción del conocimiento

Guías de aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje en casa
<p>Ciclo n° 1 Los estudiantes desarrollan una serie de instrucciones y actividades programadas en las guías de manera consecutiva que lo orientan en la adquisición de un saber.</p> <p>Ciclo n° 3 El trabajo por guías de aprendizaje que reduce cada área del conocimiento a una serie de actividades planeadas por personas que poco tiene que ver con su contexto inmediato, actividades que no son planeadas ni siquiera por el maestro</p> <p>Ciclo n° 5 El nivel de profundización sobre las respuestas es básico, algunas preguntas que sean planteados de manera abierta han sido resueltas de manera superficial, sin fundamentación. En algunos casos, de acuerdo a las fortalezas de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento se evidencia apropiación de algunos saberes principalmente en las áreas de ciencias sociales al establecer relaciones conceptuales con la comunidad y en ciencias naturales al identificar características del entorno ambiental.</p> <p>Ciclo n° 6 El estudiante a través de la lectura de las guías de aprendizaje rastrea e indaga por los saberes que se proponen alrededor de las actividades y secuencias didácticas, sin embargo requiere del maestro para comprender de manera sencilla los conceptos, pues en algunos casos las guías presentan contenidos muy densos que tienden a causar desinterés en los estudiantes.</p>	<p>Ciclo n° 1 La forma de construcción del saber científico, no necesariamente se da en términos formales, sino que la comprensión de los significados en un contexto rural y con una metodología basada en proyectos se da desde el saber popular y empírico.</p> <p>Ciclo n° 3 Los saberes se construyen de manera interdisciplinar, pues las áreas no reposan en esferas independientes, sino que al articularse hacen posible el estudio del contexto, la solución de problemas reales y representativos para los estudiantes, porque la realidad para ser comprendida ampliamente, no equivale a una ciencia en específico, sino a la riqueza en conjunto de diferentes saberes.</p> <p>Ciclo n° 6 El maestro participa de manera activa en la construcción del conocimiento, en tanto se integra a los equipos de trabajo de manera colaborativa, no solo como instructor o guía, sino también como aprendiz, en el sentido que también aprende del contexto. Es el maestro quien propone diferentes acciones para establecer relaciones conceptuales.</p>	<p>Ciclo n° 4 Varios de los textos propuestos para la lectura estaban descontextualizados y poco tenían que ver con el entorno cercano al estudiante, por lo que a la falta de diccionario y desconocimientos de términos o conceptos no fue posible hacer una buena comprensión lectora.</p> <p>Ciclo n° 6 A partir del diseño y presentación de la información en las cartillas bajo modalidad no presencial, los estudiantes deben hacer uso de la lectura como principal recurso para la comprensión de los contenidos y a partir de esto establecer relaciones conceptuales con el entorno y el saber científico.</p>

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la construcción del conocimiento en las prácticas de enseñanza analizadas puede inferirse que:

- Las secuencias didácticas que plantean las guías, actividades básicas, de práctica y de aplicación, proponen una serie de actividades que de manera inductiva permiten que el

estudiante conceptualice y construya diferentes saberes alrededor en un área determinada, dichas actividades como se ha mencionado han sido preestablecidas por personas externas a la escuela, que desconocen las características particulares de los estudiantes en cuanto a sus intereses, necesidades y habilidades de aprendizaje, por lo que la construcción del conocimiento y la conceptualización de diferentes temas no siempre es próxima al contexto. Por ejemplo se ha encontrado guías de aprendizaje que hablan sobre la producción y procesamiento del caucho, que poco tiene que ver con el escenario rural de los estudiantes. Los estudiantes entonces gestionan los conocimientos a través de la lectura de textos y contenidos que se presentan de manera escrita en las guías asistidos por preguntas que pretenden realizar procesos de indagación y reflexión en el estudiante, a las cuales también debe empear la producción escrita para responder, la Fundación de Escuela Nueva (2015) enuncia que nada reemplaza la palabra escrita como elemento clave en el proceso educativo, por lo que todos los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimientos requieren de la competencia escritora para visibilizarse y dar cumplimiento a las guías de aprendizaje. A través de las guías, los estudiantes dedican más tiempo a actividades de aprendizaje tal como lo plantea el modelo, ya que no requiere que el maestro les dé informaciones o instrucciones (Fundación Escuela Nueva, 2015, p.278).

- El proceso de construcción del conocimiento en la metodología basada en proyectos ocurre tras el estudio de problemas y situaciones reales del entorno, parten de las experiencias previas de los estudiantes, quienes están en permanente relación con el medio comunitario, natural humano de su contexto, por lo que todo esto los provee de ideas, reflexiones y saberes culturales que enriquecen la búsqueda del conocimiento. El

aprendizaje ocurre de manera interdisciplinar al proponer el estudio de diferentes situaciones reales para el estudiante desde distintas áreas del conocimiento permite una comprensión holística de los saberes y la ejecución de diferentes habilidades, en este ejercicio tanto el maestro como el estudiante se involucran activamente en el proceso de construcción del conocimiento, por un lado el maestro contribuye a establecer relaciones conceptuales, acompaña el empleo de procesos metacognitivos para regular el aprendizaje en se pretende validar los saberes y reconocer los modos en que se aprende; anima a los estudiantes a avanzar y esforzarse por el desarrollo de las actividades, ofrece soluciones, retroalimenta y valora los desempeños (Sánchez, J. 2013, p.2). Y el estudiante participa de la toma de decisiones, ejecuta las actividades, las valora, trabaja en equipo, rastrea información junto a sus compañeros, plantea cuestionamientos, observa la realidad, intercambia ideas, elabora razonamientos y llega a conclusiones respecto a los saberes que construye.

- En las estrategias que se han empleado para el aprendizaje en casa la construcción del conocimiento parte de la comprensión que realiza el estudiante sobre las actividades que envía el maestro al hogar, los estudiantes han requerido el acompañamiento de la familia para lograr establecer relaciones conceptuales con el entorno, en tanto necesitan clarificar conceptos, ejemplificarlos y emplearlos para la construcción de los saberes.

8.3 Categoría: Fase postactiva o evaluación

8.3.1 Análisis subcategoría: Posturas sobre la metodología de la evaluación

Alrededor de los ciclos de reflexión, la evaluación se ha realizado principalmente como un ejercicio autoreflexivo de la práctica de enseñanza, lo que ha permitido llegar a diferentes interpretaciones sobre las acciones y variaciones que han ocurrido en las prácticas de enseñanza

basadas en guías de aprendizaje, en proyectos y estrategias de aprendizaje en casa. Sin embargo, la evaluación y su implementación ha estado relacionada por diferentes posturas que han hecho que varíe, se modifique y adquiera matices distintos de acuerdo a los hitos o situaciones que han determinado cambios en el quehacer de maestro en cuanto a su enseñanza. Al hacer un rastreo de la categoría de la evaluación en cada ciclo de reflexión se encontró lo siguiente:

Tabla 35. Presentación de datos sobre subcategoría posturas sobre las metodologías de evaluación

Ciclos de reflexión	Posturas sobre las metodologías de evaluación
Ciclo n°1	<p>Los procesos de evaluación en tanto reprobación de un estudiante respecto al grado académico en escuela nueva dejan ver la función instrumental que ha adquirido el modelo, dado que algunos maestros resaltan que los estudiantes reprobados deben iniciar de nuevo al año siguiente con las mismas guías de aprendizaje correspondientes, por otra parte argumentan que en escuela nueva no se puede reprobar ya que es de carácter flexible.</p> <p>El Índice Sintético de Calidad Educativa de la institución para 2018 demuestra un avance mínimo sobre los criterios de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. Las miradas que realizan los maestros sobre los procesos de evaluación para la aprobación académica están en un plano instrumental, en tanto la pretensión es el desarrollo de las guías y no la adquisición de competencias.</p> <p>La falta de claridad sobre la evaluación como un medio de reflexión profunda sobre el aprendizaje de los estudiantes ha llevado a que este ejercicio sea solo sumativo e instrumental, de verificación y aprobación, y no como un camino hacia la permanente retroalimentación y cambio de mentalidad de los maestros y estudiantes.</p>
Ciclo n°2	<p>La evaluación pasa de ser instrumental, a ser formativa, en tanto se desarrolle para generar reflexión, cambio de mentalidad, cambio de estrategias, retroalimentación y una búsqueda permanente de mejores desempeños en el aula. Es por ello que la evaluación corresponderá a ejercicios de valoración por parte del docente y de los estudiantes, se emplearán como estrategias la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a la luz del decreto 1290 de 2009.</p> <p>La evaluación formativa se ha asumido en la metodología de proyectos como un ejercicio que produce, en cada momento, una nueva situación de aprendizaje en función de la necesidad de trascender de la práctica trasmisionista y sobre todo alcanzar el los propósitos esperados con cada proyecto, esto último supone una constante retroalimentación sobre las acciones que se emprende y los resultados que esta genera después de cada ambiente de aprendizaje, enriqueciendo la toma de decisiones del maestro y de los estudiantes.</p>
Ciclo n°3	<p>El ejercicio de aprendizaje giraba en torno a las guías, pues cada estudiante dependía del desarrollo de estas, estrictamente, para procesos de evaluación y promoción.</p>
Ciclo n°4	<p>Por el momento, los primeros comentarios tienen que ver con la promoción de un grado a otro y tras de esta inquietud, vienen asociados los criterios que se tendrán en cuenta para valorar el desempeño de un estudiante que vive en zona rural, con falta de recursos, con limitado acceso a la información y con unas características de vida que parecieran dificultar el aprendizaje formal en casa.</p>

Ciclo n°5	Para esclarecer el tema de la evaluación en casa en tiempos de COVID-19, se ha reflexionado acerca de la inteligencia emocional y la metacognición pues el panorama del aprendizaje en casa en zona rural se enfrenta a distintos desafíos asociados al acompañamiento familiar; las disposiciones, emociones y actitudes que genera el ambiente; a la gestión de mediaciones, de recursos e información y las posibilidades de cada estudiante para aprender.
Ciclo n°6	Antes de la contingencia actual el sistema de evaluación en el centro educativo estaba asociado a la valoración de los desempeños de los estudiantes para efectos de promoción y aprobación, se había avanzado sobre estrategias de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación que permitan dinamizar las estrategias de enseñanza, replantearlas, modificarlas o mejorarlas a fin de alcanzar mejores desempeños en los estudiantes; sin embargo esta evaluación se desarrollaba en el plano académico más que el humano porque los ambientes de aula y los escenarios regulaban las condiciones personales de cada estudiante para implicarse.

Fuente: elaboración propia

En educación rural la evaluación debe ser un ejercicio permanente de autoevaluación e introspección sobre la práctica de enseñanza que debe el maestro desarrollar, a fin de lograr identificar en su propio quehacer aspectos que puede mejorar y adecuar a favor de su propia cualificación y del desempeño de los estudiantes. La evaluación ha de ser en el aula un hábito natural para la reflexión en tanto se busque constantemente producir cambios y lograr cada vez mejores desempeños. En este sentido, puede precisarse las variaciones que ha tenido la evaluación en las prácticas de enseñanza analizadas:

- La práctica de la evaluación en la implementación de las guías de aprendizaje está asociada a un ejercicio instrumental dado que el maestro ha asumido el rol de verificar que los estudiantes desarrollen las guías y cumplan a cabalidad con las actividades que allí se han programado, esta evaluación principalmente se ha realizado con el fin de aprobar o reprobado el aprendizaje y por consiguiente efectuar la promoción de un grado a otro. Una de las preocupaciones ha sido que los estudiantes que reprueban el grado académico deberán retomar las mismas guías de aprendizaje en el año siguiente, sin variar a profundidad la metodología misma. A pesar de que la Fundación de Escuela Nueva (2015), quien a lidera los procesos de implementación del modelo en el departamento de Antioquia, enuncia que a través de la evaluación se obtienen

información para “valorar el desarrollo de los estudiantes, el trabajo colaborativo, tomar decisiones e implementar acciones para la mejora” (p.315) esto no ha sido del todo consistente en la práctica de enseñanza con guías de aprendizaje dados los niveles de desempeño de los estudiantes que tienen a ser bajos y a la responsabilidad que tienen los estudiantes más que de aprender, de cumplir con el desarrollo de las guías para ser valorados por el docente.

- En cuanto al aprendizaje por proyectos que ha variado las dinámicas de aula, las secuencias didácticas y las metodologías de enseñanza, también se han asumido otras posturas con respecto a la evaluación desde el ámbito formativo más que sumativo, toda vez en que se ha favorecido procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los equipos multigrado, lo que ha permitido generar nuevas ideas, favorecer la toma de decisiones en los equipos que se conforman, avanzar sobre procesos de retroalimentación entre pares, no solo a través del maestro, sino con los compañeros en el diálogo, en las conversaciones que sostienen alrededor de un tema.
- Con respecto a los procesos de evaluación concernientes al aprendizaje en casa, se ha pretendido acompañar a las familias a través de llamadas telefónicas, el uso de rúbricas y la devolución retroalimentada de trabajos, sin embargo, pareciera que los ejercicios valorativos que se han emprendido no han sido suficientes para establecer con mayor exactitud el nivel de alcance e impacto de las estrategias en casa sobre el escenario familiar y esencialmente sobre el desempeño de los estudiantes. Por un lado, la zona rural en la que se encuentra el centro educativo no cuenta con una señal de celular fluida, la mayoría de veces las llamadas que se realizan a los estudiantes para acompañar el proceso no son exitosas dado que no siempre hay recepción de la señal, en otros casos los

estudiantes requieren desplazarse a diferentes puntos de la vereda para lograr recibir dicha llamada; estas limitaciones sobre la comunicación han dificultado los procesos de retroalimentación por parte del maestro. Por otro lado, cada vez que los estudiantes hacen devolución de las cartillas realizadas se emplea una rúbrica para valorar dicho trabajo, se ha encontrado con que algunos de los estudiantes no logran culminar las cartillas, dejan actividades y preguntas incompletas o en otros casos parecieran que las actividades fueran resultas por otras personas menos por el estudiante; esta es otra dificultad que no permite que la evaluación sea fidedigna a la realidad, a los desempeños de los estudiantes y a sus actuaciones mientras aprenden. En este sentido, habría que preguntarse entonces por el papel de la familia y las posibles estrategias para asesorar a los padres en el acompañamiento a los estudiantes y continuar rastreando estrategias o innovando en el campo de la evaluación.

9. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación ha llevado al maestro rural a una reflexión permanente sobre su práctica de enseñanza, observar diferentes variaciones y analizar las transformaciones que han dado lugar a una revitalización del modelo de escuela nueva. Así que se presentan a continuación las siguientes conclusiones:

El maestro rural, quien se vale del modelo de escuela nueva, al revitalizar su práctica de enseñanza necesitó preguntar constantemente por los elementos constitutivos de esta, pues al transitar de una metodología basada en guías de aprendizaje al aprendizaje basado en proyectos debió replantear cada una de las subcategorías que identifican la planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Esta transición requirió rediseñar “las metas de formación, el concepto de desarrollo, contenidos y experiencias de enseñanza, relación maestro-alumno y los

métodos y técnicas de enseñanza” (Ochoa, 2005, p.169) este hecho permeó las dinámicas relacionales que se tejen en el aula a la hora de desarrollar la práctica de enseñanza y avanzar sobre una nueva postura con respecto a la evaluación.

Dado que el maestro rural se enfrenta al desafío de un aula donde confluyen estudiantes desde preescolar a básica primaria, requirió tener una amplia comprensión sobre los saberes disciplinares de cada una de las áreas de conocimiento, la secuenciación de estos saberes entre grados, las relaciones entre el saber teórico y práctico, las necesidades del contexto y de los sujetos de aprendizaje para lograr concretar un ambiente de aula interdisciplinar; lograr esto, bien ha contribuido a responder a las necesidades de un aula multigrado, pues esta comprensión ha facilitado desarrollar estrategias de aprendizaje donde estudiantes de diferentes grados participan de manera colaborativa, de acuerdo a su grado académico, en la construcción de diferentes saberes o la solución de problemas. Sin embargo, este ejercicio requiere de la disposición del maestro rural ya que necesita dedicar tiempo al que no estaba habituado con el trabajo por guías, para rastrear información y diseñar su planeación de enseñanza, pues antes su ejercicio de planeación estaba delimitado por la lectura y preparación del contenido de estudio de las guías de aprendizaje.

La educación primaria rural en Colombia, particularmente, está caracterizada por la implementación del modelo de escuela nueva para responder a los desafíos, necesidades y características del contexto rural, dicho modelo ha funcionado a través de las guías de aprendizaje para facilitar la enseñanza de un docente en un aula multigrado, sin embargo esta investigación ha logrado vislumbrar en el modelo escuela nueva diferentes principios que han sido revitalizados a razón de los cambios que se han hecho a la práctica de enseñanza. De acuerdo a Julián de Zubiría Samper (2003) los principios pedagógicos que fundamentan el

modelo de escuela nueva pueden resumirse en lo siguiente: rechazo a la escuela tradicional, el conocimiento y el desarrollo se autoestructuran, educación para la vida, aprender haciendo, aprendizaje por descubrimiento, paidocentrismo (el niño como centro), motivación intrínseca y naturalismo (p.100). En este sentido el maestro rural necesitó volverse sobre estos principios para considerar la efectividad de la ejecución de las guías de aprendizaje en el aula y su cercanía con las concepciones sobre el aprendizaje de la escuela nueva activa, a través de esta reflexión se comprendió que la práctica de enseñanza responde a estos principios toda vez en que el maestro aborda los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza de manera contextualizada, toma control sobre el diseño de la planeación y la ejecuta en función de las características de los estudiantes, de sus necesidades y del contexto. De esta manera, las principales transformaciones ocurridas en la práctica de enseñanza basada en el aprendizaje por proyectos fueron las siguientes:

- Para lograr vislumbrar las variaciones del aprendizaje basado en proyectos en el modelo de escuela nueva y las transformaciones a la práctica enseñanza se establece en este apartado de conclusiones un diálogo con los cinco parámetros pedagógicos que establece Rafael Flórez Ochoa (2005) sobre los modelos pedagógicos: metas de formación; contenidos y experiencias de enseñanza; desarrollo; relación maestro-estudiante, y métodos y técnicas de enseñanza. Este ejercicio permite observar las consideraciones que el maestro rural debe tener en cuenta para iniciar el abordaje de proyectos de aprendizaje en el modelo de escuela nueva teniendo en cuenta el contexto rural en el que confluye su práctica de enseñanza a fin de lograr aprendizajes en los estudiantes:

Figura 40

Parámetros pedagógicos del aprendizaje basado en proyectos



Elaboración propia

- El maestro bajo el aprendizaje por proyectos planeó su enseñanza de manera interdisciplinar y multigradual, la primera responde a la necesidad de articular áreas del conocimiento a fin de responder a diferentes problemas de aprendizaje del entorno. Y la segunda alude a las características de un aula donde permanecen estudiantes de distintas edades, con diferentes niveles de desempeño y saberes. Esta constante planeación de una enseñanza basada en proyectos permite al maestro estar en lectura del entorno, de los fenómenos sociales, culturales, políticos y ambientales que influyen directamente en las condiciones de vida de los estudiantes y deben ser tomados en la escuela como objetos de formación. Mientras el maestro estuvo relegado a cumplir la planeación preestablecida en

las guías de aprendizaje durante años, ahora existe un fuerte interés por ser él quien asuma la responsabilidad de planear cada uno de los elementos que constituyen la planeación para alinearse a la realidad que incide en su práctica de enseñanza. Más allá del aprendizaje por proyectos, podrían abordarse otras metodologías de enseñanza para revitalizar la escuela nueva y lograr transformaciones en la práctica, pero sin duda el maestro necesita recuperar su función para diseñar ambientes pedagógicos de aula como profesional de la educación.

- Mientras el maestro se preocupe por diseñar y planear su enseñanza en escuela nueva, el desarrollo de esta y las relaciones que se dinamizan durante la ejecución de las actividades que planea, suponen diferentes matices en los roles que ha desempeñado tanto el maestro como el estudiante. Si la planeación se diseña pensando en los principios que caracterizan a la escuela nueva, mayores posibilidades hay para permitir al estudiante experimentar, aprender colaborativamente, observar el medio, aprender con autonomía y democráticamente en el aula. Es pues que la implementación del aprendizaje por proyectos permitió pasar de un aula en la que los estudiantes trabajaban de manera individual en las guías de aprendizaje a su propio ritmo separados por grados, a un escenario donde estudiantes de diferentes grados trabajan de manera colaborativa para estudiar y responder a necesidades y problemas de su entorno inmediato. Al trabajar en un aula multigrado se lograron identificar un abanico de oportunidades para repensar la práctica de enseñanza, pues mientras más compleja se torna la tarea para responder a la formación de diferentes grados, más posibilidades y reflexiones surgieron en la medida en que la investigación fue un ejercicio bilateral a la enseñanza. Afortunadamente, en un aula multigrado favorece la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de

conocimiento, a esto Limber Elbio Santos Casaña (2011) lo ha definido como “circulación de saberes” (p.79), esta oportunidad ha sido fundamental para el aprendizaje dado que los sujetos de aprendizaje pueden acceder de manera libre al saber en el intercambio que se da entre pares. A partir de esta realidad, que ha sido aprovechada para revitalizar el modelo se requiere de un reordenamiento e integración de los contenidos de aprendizaje, de modo tal que no ha existido la necesidad de fragmentar el saber disciplinar en grados académicos, sino en niveles de pensamiento de acuerdo al desarrollo biopsicosocial de cada estudiante, resignificando uno de los principios o ideas que movilizan la escuela nueva: cada niño aprende de modos distintos y a su propio ritmo.

El trabajo por proyectos de aprendizaje ha permitido superar el esquema gradual del aula multigrado, sin desconocer el sistema educativo formal, ni los sistemas de evaluación de estudiantes, pero al ampliar el marco de interacción entre estudiantes y mediar de manera sistémica las relaciones de aprendizaje entre los sujetos ha sido posible oxigenar el trabajo de guías de aprendizaje que han estado bajo el desarrollo de un enfoque instruccional preocupado por la transcripción y cumplimiento de su realización. La apuesta fue orientar a los estudiantes de manera colectiva en el reconocimiento, búsqueda de necesidades y soluciones de realidades y problemas que están presentes en la vida asociados a la vida en comunidad, al cuidado del medio ambiente, al desarrollo de la capacidad lingüística y lógico-matemática, al desarrollo de la inteligencia emocional, de hábitos de vida saludable, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, entre otros ejes temáticos que trascienden la cotidianidad, es decir, educar para la vida; bajo esta perspectiva las áreas de conocimiento se han ido integrado de manera

interdisciplinar bajo la comprensión de los referentes de calidad que de algún modo están diseñados de manera secuenciada y progresiva entre grados y procesos de pensamiento.

Por otro lado, la tarea del docente en escuela nueva con la implementación de aprendizaje basado en proyectos no solo se reduce a la de ser facilitador o guía en el aprendizaje, debe también ser gestor del saber, entendido como un maestro en capacidad de proponer un orden y método de trabajo a los estudiantes, planificar las tareas diarias con el grupo, establecer los objetivos, favorecer la participación de todos, permitir la interacción con diferentes recursos, administrar el tiempo en cuanto al desarrollo de las estrategias, los propósitos y las eventualidades de cada ambiente de aprendizaje, así mismo intervenir de manera eficaz las situaciones que no se tenían previstas, observar permanente al grupo de estudiantes, modificar o cambiar las secuencias de las actividades y los formatos en que se presentan a razón de los intereses y necesidades de los estudiantes (Feldman, 2008)

Ahora bien, el maestro también aporta a la solución de problemas y necesidades del contexto de manera participativa, igualitaria y dialógica, pues trabajar proyectos significa para el maestro estar en busca junto a sus estudiantes de soluciones democráticamente, él también desconoce cuáles serán los resultados o alcances que puede lograr, y esto lo pone bien en una situación en la que requiere aprender.

Por otra parte, la evaluación como uno de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza, ha logrado revitalizarse. El maestro superó una evaluación puramente sumativa e instrumental para verificar el cumplimiento de las guías de aprendizaje y desarrollar procesos de promoción entre un grado y otro. Y avanzó sobre una metodología de evaluación formativa (Rosales, M. 2014) a través de la implementación de proyectos en el aula. En primera medida, se reconoce la importancia de la observación como recurso de la evaluación para leer los

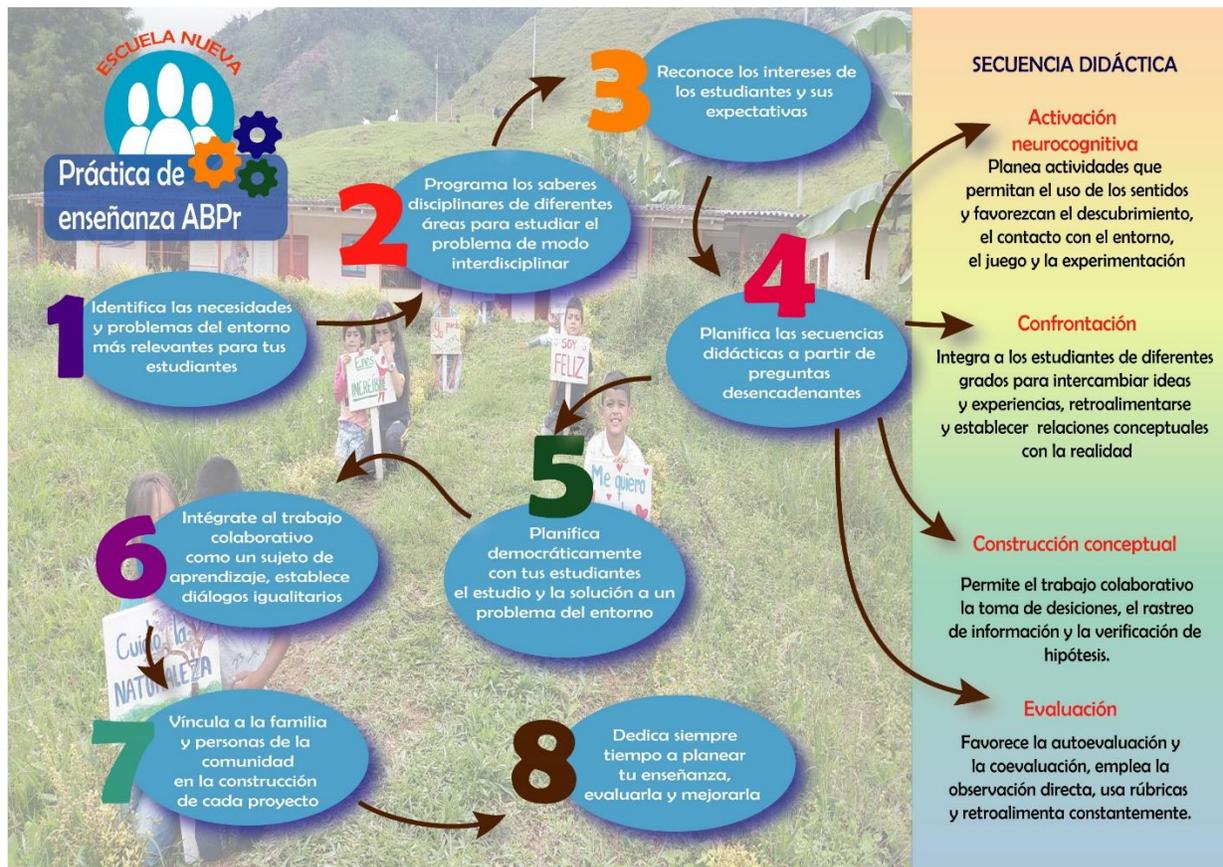
desempeños de los estudiantes, sus comportamientos y relaciones en aula, así mismo para autovalorarse, identificar en sí mismo el alcance de sus acciones al planear y al desarrollar su enseñanza en el aula. En otro orden ideas, la evaluación que ha permitido el aprendizaje por proyectos ha logrado que los estudiantes puedan emplear diferentes estrategias para autoevaluarse y coevaluarse durante las acciones que emprenden; los distintos diálogos que sostienen en los equipos interdisciplinarios permiten que haya una construcción colectiva y consiente sobre el aprendizaje de manera autorregulada y significativa. Ahora bien, el panorama de la evaluación en contexto rural necesita matizarse de acuerdo a las circunstancias en las que confluyen los estudiantes, pues en la ruralidad ocurren diferentes fenómenos socio-culturales que requieren un cambio tanto en las metodologías de enseñanza como de evaluación, dado que los estudiantes, por ejemplo, durante el tercer y cuarto trimestre del año deben permanecer con sus familias en tiempos de cosecha y colaborar con actividades agrícolas para el sustento económico del hogar implicando al maestro rediseñar las estrategias de enseñanza para orientar el aprendizaje en casa. En este sentido es necesario continuar preguntándose por las estrategias de aprendizaje en casa pues tanto el tiempo de cosechas, como el aislamiento social son situaciones que requieren seguir investigándose, dado que cada vez presentan variaciones diferentes en tanto cambian las disposiciones de los sujetos, sus circunstancias y necesidades de aprendizaje; valdría la pena cuestionarse lo siguiente: ¿en qué sentido el maestro rural debe abordar los saberes disciplinares para responder a las circunstancias familiares y condiciones de los estudiantes de zona rural? ¿Cómo podrían articularse las mediaciones tecnológicas a la práctica de enseñanza en un escenario que está limitado geográficamente en cuanto a la comunicación? ¿Qué tipo de estrategias e instrumentos debe valerse la evaluación para lograr valorar de manera fidedigna el desempeño de los estudiantes y rol de la familia en el aprendizaje en casa? Esta última pregunta

surge del panorama en que el ejercicio evaluativo que desarrolla el maestro para el aprendizaje en casa no es del todo consistente, pues los canales de comunicación son limitados en la vereda para retroalimentar a tiempo, proponer intercambios entre pares y asistir de manera personalizada el aprendizaje de los estudiantes, frente a esto desde el deber ser la tarea de la familia es la de acompañar al estudiante en la comprensión de las diferentes actividades, aunque por las mismas ocupaciones cotidianas no siempre se logra identificar un buen proceso, lo que no deja muy claro cuál es el rol del estudiante mientras aprende en casa, pues a la falta de interacción y observación directa sobre el desempeño de los estudiantes que realiza el maestro, no ha sido posible verificar con mayor fidelidad los comportamientos que siguen los estudiantes y sus familias en casa para el aprendizaje. Esto ha llevado a pensar que la evaluación, sea bajo la metodología por proyectos u otra que se encuentre pertinente para la ruralidad en tanto busque revitalizar el modelo de escuela nueva, necesita valerse de diferentes fuentes de información e instrumentos para identificar el alcance de la práctica de enseñanza en el aula y a partir de ello planificar nuevas estrategias, reorientar los propósitos de aprendizaje, modificar las secuencias didácticas o variar la implementación de los recursos.

Finalmente, para lograr implementar metodológicamente el aprendizaje por proyectos desde la práctica de enseñanza para revitalizar el modelo de escuela nueva y teniendo en cuenta el objetivo general de este proyecto, se puede tener en cuenta lo siguiente:

Figura 41

Recomendaciones para la implementación del ABPr en escuela nueva



Elaboración propia

10. Referencias

- Alagarda Mocholí, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión*, 21(36).
- Arrondo, C. A. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la 'Escuela Nueva' en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (4), 7-9.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Barragán D.F. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Colección: Educación y pedagogía.
- Barreto, N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 137-145.
- Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172.
- Beresaluce, R., Peiró, S., & Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*.

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 45-55.
- Campos, A. (2017) *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U. Colombia.
- Campos, A.C (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U. Capítulo 3 (pp.59-89)
- Casaña, L. E. S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.82.
- Castro, H. (2010). *Manual de implementación de escuela nueva: Generalidades y orientaciones pedagógicas*. Tomo I. Bogotá DC: Ministe
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los " mejores profesores " de la Universidad de Vigo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-29.rio de educación Nacional.
- Colbert, V. (1999). Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 107-135.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (51).

Colbert, V., & Vásquez, C. (2008). Escuela Nueva–Escuela Activa. Manual para el docente.

Fundación escuela nueva volvamos a la gente. Bogotá. Recuperado en:

<https://es.calameo.com/accounts/744019>

Colbert, V. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Escuela Nueva Activa: una pedagogía para la convivencia. Cuadernos de pedagogía, (514), 78-85.

Colombia, M. E. N. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y

Orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I. Bogotá. Recuperado

de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Cuartas, A. M. M., Toro, E. P., Ospina, Y. D. M., Aristizabal, W., & Rodriguez, A. I. (2009).

Caracterización psicosocial de las familias del barrio 20 de julio municipio de Urrao

Antioquia. El Ágora USB, 9(1), 85-110.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.

De educación Ley, L. G. 115/94. Decretos Reglamentarios.

de Redacción, C. (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después

de “The Project Method”, de WH Kilpatrick. Revista Electrónica Interuniversitaria de

Formación del Profesorado, 21(2).

- De Zubiría Samper, J. (1994). Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani–Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 16-30.
- De Zubiría Samper, J. (2003). De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Diazgranados, F. I., Núñez, R., Gallego, J. M., & González, J. R. S. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Feldman, D. (2008). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de desarrollo curricular. Recuperado de.
- Fregoso, M. V. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Fundación Escuela Nueva (2015) *Escuela nueva-escuela activa, manual para el docente*. Colombia.
- García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Ciencias sociales y formación ambiental*, 85-124.
- Giraldo, D. F. B., Suárez, A. A. G., & Cárdenas, J. E. U. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Ecoe.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Gorostiza, A. I. U., Miñambres, P. R., & Martínez, A. R. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2008) El método de proyectos como técnica didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

<http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>

Klingler, Cynthia & Vadillo, Guadalupe (2000) Psicología cognitiva estrategias en la práctica docente. México: Mc GRAWHILL.

Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó.

Llinares, S. (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas.

M. E. N. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones pedagógicas para transición y primer grado, Tomo I.

Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual).

Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Recuperado de <https://bit.ly/2AU0WP2>.

Mialaret, G., & Chenon-Thivet, M. (1968). Educación nueva y mundo moderno. Vicens-Vives.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá: MEN

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Morín, E. (2001). El pensamiento complejo: antídoto para pensamientos únicos. In *Memorias 1er Congreso Internacional de Pensamiento Complejo* (pp. 67-81).

Ochoa, R. F. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.

Palacios, J y otros (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.

Palacios, J y otros (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.

Paredes Escobar, M. R., & Cuero Acosta, Y. A. (2020). Aprendizaje basado en retos: la Universidad del Rosario construye con NAOS Colombia soluciones empresariales..

Perry, S. (2010). La pobreza rural en Colombia. Recuperado de http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1366386291DocumentoDiagnosticoColombia.pdf.

Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.

- Quijano, N. (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(2), 30-39.
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment. Su impacto en la educación actual. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Recuperado de www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 4, p. 662).
- Salinas, P. I., Nevárez, M. O. T., & Torres, A. H. (2014) La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, (9), 43. Recuperado de: <https://search-ebSCOhost-com.ez.unisabana.edu.co/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edsdoj&AN=edsdoj.1c015081422c40f085e3a2b787febc0e&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4.
- Sandoval, R. P. (1996). *La escuela nueva*. Plaza y Janes Editores Colombia sa.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones.

Tobón, S. T (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Torrego L, y Méndez A. (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de “The Project Method”, de WH Kilpatrick. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2).

Urrea Quintero, S. E., & Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. Acta Scientiarum: Education, 40(3).

Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, 7(14-15), 357-3M.E.N. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

11. Anexos

Anexo A. Encuesta a docentes

Encuesta

A continuación encontrará una serie de preguntas cerradas y abiertas, las cuales se esperan que se responda de manera absolutamente honesta. La intención es utilizar estos datos en una investigación sobre el modelo de escuela nueva. Los datos serán probablemente publicados, pero no se publicarán nombres ni datos personales, de manera que la información consignada acá es anónima.

Nombre: _____

Pregrado: _____

Sede educativa: _____

Tiempo laboral: _____

1. ¿Cuánto hace que trabaja con guías de aprendizaje en escuela nueva?

- a) Menos de un año
- b) De 1 año a cinco
- c) Más de cinco años

2. ¿En los últimos 3 años cuántas veces las guías de aprendizaje de escuela nueva han sido cambiadas?

- a) Ninguna vez

b) Una vez

c) Más de una vez

¿En qué año? _____

3. ¿Se siente usted cómodo pedagógicamente trabajando con guías de aprendizaje?

Si ____ No ____

¿Por qué? _____

4. ¿Considera usted que las guías de aprendizaje siguen siendo hoy una metodología efectiva para el aprendizaje de sus estudiantes?

Si ____ No ____

5. ¿Con que frecuencia están los estudiantes al día empleando guías de aprendizaje?

a) Menos de una hora

b) Entre dos y tres horas

c) Toda la jornada académica

6. ¿Su centro educativo rural cuenta con los recursos y materiales didácticos necesarios para desarrollar las guías de aprendizaje de escuela nueva?

Si ____ No ____

7. Describa de manera breve ¿Qué sucede con un estudiante de básica primaria que reprueba un grado académico en relación a las guías de aprendizaje de escuela nueva?

8. ¿Con que frecuencia usted planea sesiones de aprendizaje diferentes a las actividades de las guías de escuela nueva?

a) Nunca

b) Algunas veces

c) Casi siempre

d) Siempre

¿Por qué lo hace?

9. ¿Las guías de aprendizaje de escuela nueva presentan diferentes modos de evaluación?

Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

10. ¿Si no existieran las guías de aprendizaje de escuela nueva a través de qué metodologías o estrategias pedagógica atendería usted a sus estudiantes del nivel de básica primaria?

Anexo B. Formato diario pedagógico

Formato diario pedagógico	
Fecha:	
Área/proyecto:	
Pregunta problematizadora:	
Descripción de la actividad:	
Fundamentación pedagógica:	
Observaciones:	

Anexo C. Lista de cotejo para la autovaloración y observación de la práctica docente

Objetivo: valorar la práctica docente en relación a los ambientes de aprendizaje en el aula comprendiendo el momento de planeación, ejecución y evaluación.

- Califique cada uno de los criterios en una escala de 1 a 10, puede emplear números con decimales, siendo 1 la calificación más baja y 10 la más alta.

Fecha: _____

Nombre del docente: _____

Criterios de valoración	Valor	Observación
Planeación pedagógica		
Los propósitos de aprendizaje planeados en la sesión están alineados a los referentes de calidad y al desarrollo del proyecto de aprendizaje.		
Los referentes conceptuales seleccionados en cada una de las áreas demuestran afinidad y correlación entre sí y con los propósitos de aprendizaje planteados.		
Las actividades planeadas en los ambientes de aprendizaje están pensadas de manera cohesionada, alineadas a los propósitos de aprendizaje, a los principios de la escuela nueva y de acuerdo a las características de los estudiantes, recursos del medio y contexto.		
Desarrollo de la sesión de aprendizaje		
Las actividades propuestas en el momento de activación neurocognitiva favorecieron la recuperación de saberes previos, la estimulación de los sentidos y despertar el interés por el aprendizaje.		
Las estrategias implementadas responden a los principios de la escuela nueva (aprender haciendo, autonomía, contacto con el otro, descubrimiento, etc) y al aprendizaje por proyectos.		
El docente planteó de manera clara e interdisciplinar las conexiones relevantes entre los referentes conceptuales planteados, áreas y propósitos de aprendizaje del proyecto.		
Los recursos de aprendizaje empleados fueron funcionales y suficientes para el desarrollo de la sesión promoviendo		

Se promueven actitudes positivas y habilidades para el intercambio igualitario, el trabajo multigrado, el aprendizaje colaborativo y la autonomía.		
El docente se involucra de manera activa e igualitaria en la construcción del aprendizaje favoreciendo las condiciones necesarias para gestionar el saber.		
El docente utiliza un lenguaje apropiado y estrategias diseñadas para fomentar la comprensión, el pensamiento crítico y creativo.		
El docente mantiene una conexión positiva con los estudiantes, demuestra respeto e interés por sus necesidades individuales, valora sus experiencias, pensamientos y opiniones.		
Evaluación de la sesión de aprendizaje		
Se retroalimenta de forma permanente el desempeño de los estudiantes, asegurándose que ellos estén alcanzando los propósitos de aprendizaje y por ende hacer los ajustes razonables necesarios.		
Las evidencias dejadas por los estudiantes demuestran el alcance de los propósitos de aprendizaje.		
La información que se obtiene a través de la evaluación se emplea para gestionar nuevas estrategias y mejorar los procesos de enseñanza en el aula.		

Anexo D. Link carpeta de evidencias

Link: https://unisabanaedu.my.sharepoint.com/:f:/g/personal/victorfeva_unisabana_edu_co/EqjPyG2RPuNKgpKeGptgMNMB-VsOwSwYFury7IDA1QF39g?e=2gu5oG

Anexo E. Link página de Facebook

Link: <https://www.facebook.com/CER-Los-Animes-363190614326705/videos/>