

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS  
DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO GABRIELA MISTRAL EN LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ESCUELA NUEVA A PARTIR DE UNA  
CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA.**

**JUAN CARLOS BAINAS**



**Universidad  
del Cauca**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN CIENCIAS SOCIALES**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**SEDE SANTANDER DE QUILICHAO**

**POPAYÁN, NOVIEMBRE DE 2018**

---

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS  
DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO GABRIELA MISTRAL EN LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ESCUELA NUEVA A PARTIR DE UNA  
CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA.**

**JUAN CARLOS BAINAS**



**Universidad  
del Cauca**

**Trabajo para optar al título de  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Director(a)**

**Magister Sara Medina Romero**

**Facultad De Ciencias Naturales, Exactas Y De La Educación**

**Maestría En Educación**

**Línea De Profundización Ciencias Sociales**

**Programa Becas Para La Excelencia Docente**

**Ministerio De Educación Nacional**

**Sede Santander de Quilichao**

**Popayán, noviembre de 2018**

---

## Tabla de contenido

1.	Presentación .....	1
1.1.	El problema.....	5
2.	Referentes conceptuales y metodológicos .....	11
2.1.	Marco Político .....	12
2.2.	Antecedentes e investigaciones de la Escuela Nueva en Colombia .....	14
2.3.	Políticas educativas en Colombia .....	20
2.3.1.	La Escuela Nueva como modelo flexible para la enseñanza en escuela multigrado.....	20
2.3.2.	La Escuela Nueva como propuesta sistemática .....	21
2.3.3.	Otros Modelos educativos flexibles en Colombia .....	22
2.3.4.	La didáctica.....	23
2.3.5.	Transposición didáctica .....	26
2.3.6.	El programa Todos a Aprender y su propuesta de acompañamiento en las aulas multigrado.....	27
2.3.7.	La planeación para el aula multigrado.....	33
3.	Referente metodológico y resultados .....	36
3.1.	Fase de reconocimiento (tipo de investigación) .....	36
3.2.	Población de estudio.....	37

3.3.	Instrumentos y procedimientos.....	37
3.4.	Aplicación de encuesta estructurada a docentes.....	38
3.4.1.	Aplicación de encuesta estructurada a estudiantes de grado 5° .....	39
3.4.2.	Observación de clase .....	40
3.5.	Algunas voces de los docentes: antes y después de la intervención pedagógica...49	
3.6.	Procesos con mayores avances al final de la intervención pedagógica.....	52
4.	Conclusiones, reflexiones y recomendaciones .....	47
4.1.	Recomendaciones .....	49
5.	Bibliografía .....	52

Anexos

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Encuesta prácticas de aula para docentes .....	59
Tabla 2. Lista de chequeo. Observación de clase .....	63
Tabla 3. Criterios de evaluación .....	64
Tabla 4. Criterios de evaluación de prácticas de aula.....	65
Tabla 5. Lista de chequeo prácticas de aula.....	66
Tabla 6. Descripción esquema de planeación aula multigrado.....	96
Tabla 7. Nivel de fluidez caracterización de lectura en voz alta (2016) grado tercer....	105
Tabla 8. Niveles de lectura. Caracterización de comprensión lectora (2016) .....	106

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Respuestas a la pregunta ¿cuál es el papel del estudiante en el aula?.....	69
Gráfica 2. Respuestas a la pregunta ¿el docente hace una exposición oral en buena parte de la clase?.....	70
Gráfica 3. Respuestas a la pregunta ¿tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes? .....	71
Gráfica 4. Respuestas a la pregunta ¿el docente enfatiza y valora el trabajo en equipo? 72	72
Gráfica 5. Respuestas a la pregunta ¿el docente presenta con claridad los propósitos u objetivos de la clase? .....	75
Gráfica 6. Respuestas a la pregunta ¿los docentes desarrollan temáticas del contexto y de su interés? .....	76
Gráfica 7. Respuestas a la pregunta ¿los docentes hacen claridad en las formas de evaluar los aprendizajes? .....	77
Gráfica 8. Respuestas a la pregunta ¿es permitido el uso de materiales de apoyo como cuadernos, libros en las evaluaciones? .....	78
Gráfica 9. Respuestas a la pregunta ¿usa instrumentos de evaluación para tener mayor objetividad en el avance de los aprendizajes de sus estudiantes?.....	79
Gráfica 10. Respuestas a la pregunta ¿las planeaciones de aula incluyen prácticas significativas para el estudiante? .....	81
Gráfica 11. Respuestas a la pregunta ¿el docente centra el interés de la clase en la necesidad e interés del estudiante? .....	81
Gráfica 12. Respuestas a la pregunta ¿las actividades están orientadas al aprendizaje a través de la interacción entre los estudiantes? .....	84

Gráfica 13. Respuestas a la pregunta ¿los espacios del aula se acomodan acorde a los propósitos de la clase? .....	85
Gráfica 14. Respuestas a la pregunta ¿el docente crea espacios donde los estudiantes propongan actividades a realizar dentro y fuera del aula?.....	86
Gráfica 15. Respuestas a la pregunta ¿los miembros de la comunidad participan de las clases aprovechando sus saberes?.....	87
Gráfica 16. Respuestas a la pregunta ¿en la planeación de la clase se hacen explícitos los desempeños que el docente espera como resultado del proceso de aprendizaje?.....	89
Gráfica 17. Respuestas a la pregunta ¿considera que el conocimiento del contenido didáctico es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje? .....	90
Gráfica 18. Respuestas a la pregunta ¿el docente realiza actividades donde los estudiantes pueden evidenciar sus aprendizajes al final de cada periodo?.....	91
Gráfica 19. Respuestas a la pregunta ¿el docente motiva, valora y reconoce el esfuerzo que hacen para aprender?.....	92
Gráfica 20. Flujograma de planeación de aula multigrado C.E. Gabriela Mistral.....	95
Gráfica 21. Resultados caracterización de comprensión lectora año 2016 grado tercero .....	104
Gráfica 22. Resultados caracterización de comprensión lectora año 2016 grado tercero .....	105

**AGRADECIMIENTOS:**

A la profesora Sara Medina Romero, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitieron el desarrollo de este trabajo.

A la profesora Deisy Liliana Cuartas Montero, por su entrega total a la educación, por su liderazgo, potencia y disciplina, que me ha enseñado que el buen docente es el que siempre está planeando que los niños y niñas que están bajo su responsabilidad no solo aprendan, sino, que sueñen y sean felices aprendiendo.

A los compañeros y compañeras docentes y a la rectora Digna María Paspur de la IE Gabriela Mistral, que hoy le siguen apostando a la educación de la otra Colombia, esa que hoy por hoy, muchos desconocen y que, pese al acuerdo de la Habana, sigue debatiéndose entre la guerra y la paz; y, no obstante, ante esta situación, siempre están planeando como hacer de la escuela el mejor espacio para la diversión y el aprendizaje.

A los niños y niñas del centro educativo Gabriela Mistral, por compartir sus conocimientos y sentimientos, pues ante las múltiples dificultades que presentan, solo piden que cese la violencia y que los únicos ataques que desean, no sean de bombas sino, de bombones repletos de alegrías y sonrisas.

A mis compañer@s de trabajo: Viviana Borrero Lenis, Sonia Patricia Riascos, Isaura Arango y Juan Carlos Cárdenas, por compartir sus conocimientos, pero, sobre todo, por dejarme entrar en sus corazones y permitirme hacer parte de su valiosa amistad.



**DEDICATORIA:**

Al Ser súper maravilloso que me regaló el don de la vida y me da la energía suficiente para el disfrute de esta.

Al súper Amigo que, con sus alegres carcajadas llenas de cariño, sus abrazos cargados de energía y su mirada radiante de ternura son los motores de mi felicidad, de mi esfuerzo, del disfrute de la vida al máximo y mi súper motivación para llevar a feliz término este proyecto.

A la mujer incansable, poco expresiva en palabras, pero inmensamente ejemplar en sus acciones y con las cuales siempre me está diciendo: “mijo, los sueños no se buscan...los sueños hay que alcanzarlos”.

A la mujer talentosa, fuerte en valores y que ser una maravillosa madre de mi obra consentida, es su virtud.

Dios,

Gerónimo,

Julia,

y Martha,

mi súper equipo que me acompañan en el disfrute de los sueños alcanzados.

## 1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo de intervención pedagógica titulado “Análisis crítico de las dificultades que presentan los docentes del Centro Educativo Gabriela Mistral en la implementación del modelo Escuela Nueva a partir de una configuración didáctica”, desarrollado en la zona rural montañosa del municipio de Jamundí, al sur del departamento del Valle del Cauca, se llevó a cabo con nueve docentes del Centro Educativo focalizados por el Programa Todos a Aprender del Ministerio Educación Nacional y centra su esfuerzo en la necesidad de hacer una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula con los docentes de básica primaria y a través de éstos, generar espacios para la autorreflexión sobre las prácticas de aula en multigrado (Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva) en relación a la planeación, contextualización y evaluación de guías (de aula); de tal manera que se reformulen las configuraciones didácticas que se desarrollan en el aula de clase y se contrasten éstas desde el modelo educativo Escuela Nueva, con el fin de analizar las dificultades en su implementación y poder realizar los ajustes necesarios que permitan alcanzar prácticas significativas en el aula, para hacer de la escuela el mejor espacio de diversión y aprendizaje para los niños.

En este sentido, es relevante destacar los siguientes aspectos que se presentan durante el desarrollo del trabajo. Por un lado, este trabajo permitió hacer un recorrido bibliográfico de trabajos relacionados con las prácticas en aula que desarrollan el modelo educativo Escuela Nueva. Sin embargo, también posibilitó repensar las prácticas educativas en aulas multigrado no siempre desde las grandes bondades de quienes la sustentan, sino, que también se piense desde las dificultades que presentan los docentes en cada contexto para llevar a cabo su aplicación. Por ello, este trabajo contribuye en el conocimiento de las dificultades de la

implementación del modelo educativo Escuela Nueva en el contexto de la Institución Educativa Gabriela Mistral y si estos se pueden considerar similares a las presentadas en otros lugares y que puedan aportar a la visualización de estrategias para contribuir de alguna forma a la generación de unas escuelas rurales más dinámicas y atractivas para los niños, donde por diversas situaciones, estas se convierten en los únicos espacios de encuentro seguros para ellos.

Para la realización de este trabajo de intervención pedagógica se adoptó el enfoque de tipo cualitativo con un alcance descriptivo. En lo cualitativo, el esfuerzo se centró en el análisis del reconocimiento de las principales características de las configuraciones didácticas utilizadas por los docentes en su práctica de aula diaria, su contraste con los referentes didácticos del modelo Escuela Nueva y las descripciones principales de este modelo para ser consecuentes en la implementación activa y efectiva en su práctica de aula en el Centro Educativo Gabriela Mistral. En lo que refiere a la intervención descriptiva, el trabajo dio prioridad a la observación de campo para describir, y analizar, las prácticas de aula en el Centro Educativo Gabriela Mistral, donde inicialmente, se aplicaron encuestas diseñadas para los docentes y estudiantes del Centro Educativo, con el fin de contrastar las características del modelo Escuela Nueva y las prácticas de aula cotidianas del docente.

Teniendo en cuenta las consideraciones antes mencionadas, este trabajo de intervención pedagógica en su primera parte hace referencia al problema de investigación donde se dan a conocer las dificultades que presentan los docentes en el contexto para llevar a cabo sus prácticas de aula acorde a las características del modelo educativo flexible Escuela Nueva. Seguidamente se presenta el contexto, donde se desarrolla el trabajo y además se describen las características de la población, su economía y educación. Así mismo, se presenta la

justificación del trabajo, la cual gira en torno a la importancia de la autorreflexión sistematizada que hace el docente de sus prácticas de aula, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en este caso para el aula multigrado relacionado con la implementación del modelo educativo flexible Escuela Nueva, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en el trabajo como son el general que hace mención a la realización del análisis crítico de las dificultades que presentan los docentes del Centro Educativo Gabriela Mistral en la implementación del modelo educativo Escuela Nueva a partir de una configuración didáctica y los objetivos específicos tendientes a reconocer las configuraciones didácticas que desarrollan los docentes del Centro Educativo Gabriela Mistral en su práctica de aula diaria, contrastar la práctica docente en el aula con los referentes didácticos que propone el modelo educativo Escuela Nueva y encontrar una ruta para realizar la planeación de aula que responda a las necesidades del trabajo de aula multigrado.

La segunda parte del trabajo da cuenta de los referentes conceptuales y metodológicos, los cuales exponen la fundamentación teórica del trabajo desde diferentes autores y a la vez sus planteamientos, sugerencias y estrategias del hacer en lo referente al modelo educativo Escuela Nueva. Aquí se deja claro que la categoría central del proyecto de intervención pedagógico es el modelo educativo flexible Escuela Nueva y los soportes de estudios que promueven las bondades, pero también sus falencias. De otro lado, también se abordan conceptos como la didáctica, la transposición didáctica, las planeaciones de aula desde las configuraciones didácticas de la Escuela Nueva e igualmente los aportes del Programa Todos a Aprender específicamente relacionados con los acompañamientos en aula, su reflexión y la importancia de la conformación de las Comunidades de Aprendizaje (CDA), como el camino para llevar al aula prácticas significativas que respondan a las exigencias del contexto

y del aula multigrado con el objetivo de hacer de la escuela rural el mejor centro de aprendizaje donde se incorpore aspectos artísticos y lúdicos en la formación.

En este mismo apartado, igualmente, se dilucida la metodología y los resultados. Se expone el enfoque de la intervención pedagógica, se hace el reconocimiento de las configuraciones didácticas utilizadas por los docentes en sus prácticas de aula y las herramientas utilizadas para dar razón de las contrastaciones de las características del modelo Escuela Nueva y las prácticas cotidianas del docente. Finalmente, se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de sistematización aplicados a los docentes y estudiantes.

En la tercera y última parte del trabajo, finalmente se presentan las reflexiones, conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas correspondientes tomadas como base para la construcción del conocimiento e igualmente se adjuntan los anexos respectivos.

## **1.1.EL PROBLEMA**

En Colombia se ha intentado disminuir la brecha entre la educación rural y la urbana, a través de la implementación del modelo educativo Escuela Nueva, no obstante, los resultados de las investigaciones dejan mucho que desear. En algunos casos se muestran resultados bastante bondadosos, sin embargo, en otros casos, se desconoce las dificultades que tienen los docentes en cada contexto para la implementación del modelo educativo Escuela Nueva, lo cual hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula sean lentos o sencillamente presenten un total estancamiento.

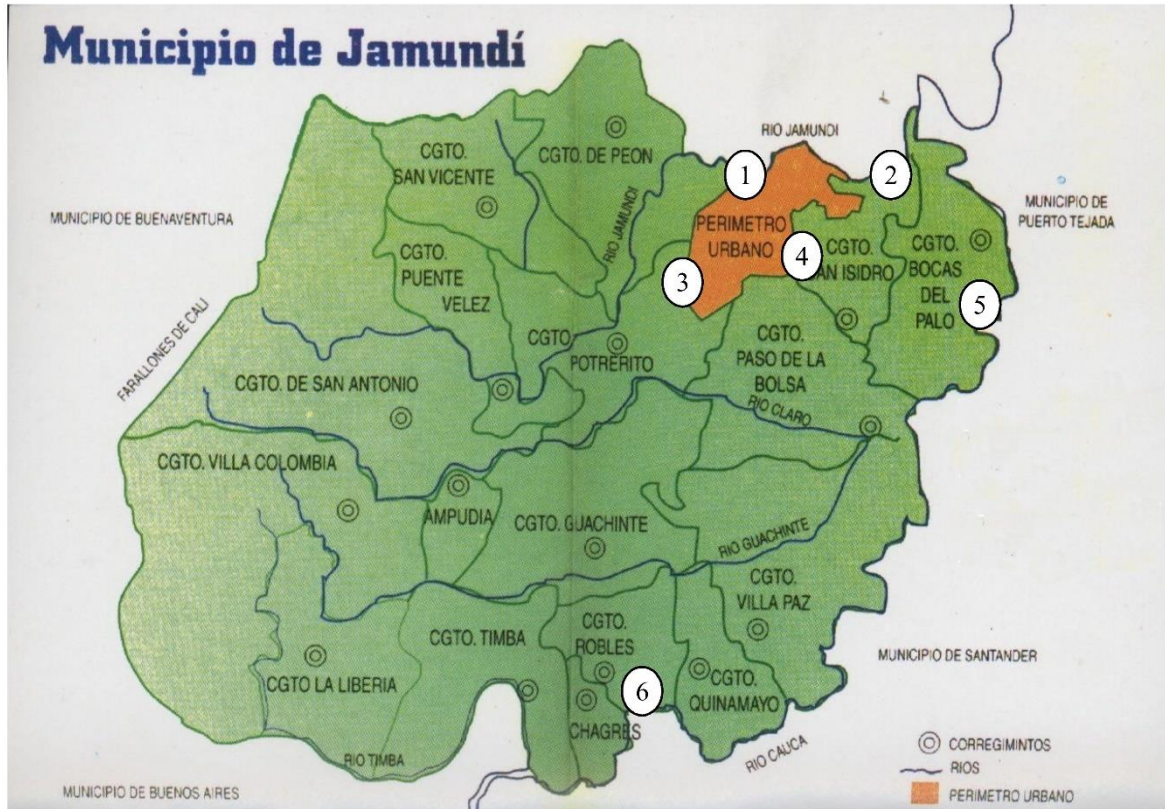
Desde la perspectiva anterior , el CE Gabriela Mistral, que por sus características de ruralidad en las que se inscribe aula multigrado donde se ha venido implementando el modelo educativo Escuela Nueva, se hizo necesario hacer una revisión de los procesos con los docentes de básica primaria focalizados por el Programa Todos a Aprender y, a través de éste, generar espacios para el análisis y la autorreflexión sobre las prácticas de aula, la planeación, contextualización y evaluación de guías (de aula); con el fin de identificar y analizar las dificultades en la implementación del modelo Escuela Nueva en el Centro Educativo, tales como las relacionadas con el desconocimiento de los docentes en el trabajo de aula multigrado y en las configuraciones didácticas del modelo Escuela Nueva, planeaciones de aula aisladas, sin contextualización y sin los referentes de calidad del Ministerio de Educación ( Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas y de otros materiales de apoyo como los Derechos de Básicos de Aprendizaje, Mallas curriculares, matrices de referencia y los informes de resultados); a lo cual se le suman otras dificultades relacionadas con una infraestructura deficiente y escasos recursos, una situación compleja de orden público que rodea cada sede educativa, el mal

estado de las vías, las extensas distancias entre todas las sedes, la ineficiente conectividad y la difícil adaptación de los docentes a un contexto inmerso en el conflicto armado y donde sus vidas y la de los niños están en constante riesgo.

En este sentido, se hizo necesario que los docentes y los directivos docentes del Centro Educativo Gabriela Mistral hicieran un alto en el camino, para repensar sus prácticas de aula multigrado y tomar decisiones, sistematizarlas y en conjunto poder construir o generar algunas estrategias que permitan, establecer rutas claras y contextualizadas que conlleven a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento educativo, el cual está ubicado en la zona montañosa del municipio de Jamundí, al sur del departamento del Valle del Cauca en límites con el norte del departamento del Cauca y cuya población estudiantil beneficiaria corresponde a la comunidad educativa que habita el corregimiento de La Liberia y sus veredas como La Balastreira, El Crucero, Plan de Morales, Pitalito, El Pital y el Campito.

En la actualidad el Centro Educativo Gabriela Mistral ofrece los servicios desde el grado Transición a Undécimo, para un total de 310 estudiantes matriculados, de los cuales 115 son de bachillerato y 195 de transición y primaria, de los cuales un 62 % corresponde a mujeres y el 48 % a hombres.

Así mismo, es importante mencionar que la población estudiantil y la comunidad educativa en general del Centro Educativo Gabriela Mistral, por su ubicación geográfica soporta los rigores del conflicto armado del país en las dos últimas décadas, aumentando su vulnerabilidad en relación a las rupturas continuas de los procesos escolares aumentando la deserción, la inestabilidad de los docentes, destrucción de la infraestructura educativa, los desplazamientos de la población, el abandono de sus actividades productivas y el peor de los casos, su vinculación al conflicto.



Fuente: Muñoz García, Ana. 2011. Basada en información de la Secretaria de Hacienda del Municipio de Jamundí (Muñoz, 2011)

Ubicación Geográfica del corregimiento de La Liberia, lugar donde se ubica el CE Gabriela Mistral.

La población de la comunidad educativa del Centro Educativo se ubica en un estrato socioeconómico uno, su principal fuente de ingreso es generada por el trabajo en la recolección de hoja de coca. Un gran número de familias la constituyen desplazados y población flotante, afrodescendientes, indígenas, mestizos, hijos de familias disfuncionales y colonos provenientes de los departamentos del Caquetá y con mayor influencia del Cauca y Nariño. El nivel de escolaridad de los padres de familia es de una primaria sin terminar. En lo que refiere a servicios públicos, la población cuenta con el servicio de acueducto, energía y un servicio de conexión deficiente ubicado en las escuelas.



En relación con los docentes, estos fueron nombrados bajo el decreto 1278 por el ente territorial<sup>1</sup> mediante concurso de méritos y llegaron al CE en agosto de 2015. Sus edades oscilan entre los 30 y 47 años. La mayoría pernocta en cada una de las sedes y residen en la zona urbana de Cali y Jamundí. A nivel de escolaridad de los quince docentes, once son licenciados en básica primaria, uno es bachiller normalista y los tres restantes son licenciados en Lenguaje, Química y Ciencias Sociales respectivamente.

En lo que hace referencia a la importancia de este trabajo de intervención pedagógica se puede plantear lo siguiente. En primera instancia la intención es posibilitar espacios para el ejercicio práctico de la reflexión continua y sistematizada de la práctica de aula que hace el docente, lo cual contribuye a dinamizar su actividad diaria desde el accionar pedagógico y las características del estudiante, la comunidad y su contexto, en general con miras a desarrollar e implementar unas prácticas de aula que sean de mayor significación para el estudiante, despertando su interés y su necesidad de poner en juego sus conocimientos y habilidades en su vida diaria mediante el trabajo en aula multigrado.

Así pues, este trabajo también sirve de ejemplo para otras instituciones educativas con características similares y que estén interesadas en hacer un alto en el camino para repensar la práctica educativa y reevaluar las teorías, metodologías y planeaciones en su contexto

---

<sup>1</sup> Ente territorial: este término hace referencia a los municipios que han logrado organizar sus sistemas de planeación de información y pedagogía, demostrando eficiencia y eficacia institucional, que tienen de alguna manera como demostrar que están realizando aportes permanentes con recursos propios para la educación, y hoy tienen la facultad de para nombrar a los empleados docentes y administrativos de los establecimientos educativos estatales que laboren en el Municipio, previo cumplimiento de los requisitos legales para su nombramiento

rural, con el objetivo de evaluar cualitativa y cuantitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado.

El desarrollo de dinámicas demarcadas por la autorreflexión de las prácticas de aula permite que los docentes identifiquen y reconozcan sus falencias y fortalezas con respecto al saber disciplinar, su didáctica, así como también a repensar sus configuraciones didácticas comúnmente desarrolladas y las implementadas por el modelo Escuela Educativa Escuela Nueva.

De acuerdo con lo anterior, el problema planteado es pertinente para estudiar la realidad de la educación en el contexto del corregimiento de la Liberia de su Centro Educativo Gabriela Mistral, en la medida que se constituye en un espacio para visualizar, confrontar, reflexionar, y realizar propuestas de solución en torno a las dificultades que presentan los docentes en la implementación del modelo Escuela Nueva y a partir de los resultados obtenidos podrán constatar la realidad de la práctica educativa al interior de las aulas de clase enfrentada a los ideales establecidos desde los escritorios y plasmados en documentos y redefinir los mismos, buscando responder a la dinámica que se originan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del modelo Escuela Nueva en aras de responder a las necesidades de los estudiantes en su contexto rural.

Asimismo, los resultados obtenidos durante la intervención en el Centro Educativo Gabriela Mistral pueden incitar a la discusión, al cuestionamiento de las prácticas docentes y administrativas cotidianas para que generen espacios autónomos, en los cuales se permita la reflexión sobre las competencias, contenidos, temas, estrategias, metodologías, didáctica, involucrados en el quehacer educativo y la práctica educativas en aulas multigrado.

Además, es menester considerar que este trabajo se constituye en un aporte al plan de mejoramiento institucional provisto desde el PEI, en tanto que los conocimientos adquiridos producto de las reflexiones entre los docentes en relación a las dificultades encontradas para la implementación del modelo Escuela Nueva, en el Centro Educativo Gabriela Mistral, marcan el camino para la apropiación de espacios, como las Comunidades de Aprendizaje (CDA), quienes desde su autonomía podrán implementar estrategias y hacer seguimiento a cada uno de sus procesos académicos con el objetivo estar haciendo los ajustes requeridos en las planes de área y de aula con miras al mejoramiento continuo de los aprendizajes de los niños en el aula.

## 2. REFERENTES CONCEPTUALES

El presente proyecto de intervención pedagógico expone como categorías centrales el modelo educativo flexible Escuela Nueva -EN-, del cual son pioneros en Colombia Vicky Colbert y Oscar Mogollón (1997); a partir del cual, se hace una descripción del modelo Escuela Nueva a partir de diferentes autores, los cuales presentan estudios donde se evidencian las bondades y falencias del modelo. Igualmente, se presenta una revisión de algunos programas que han sido ejecutados en las áreas rurales, como solución al problema del aula multigrado. Dado que los sustentos teóricos a partir de los que los autores validan las conceptualizaciones, del modelo educativo flexible Escuela Nueva, también contribuyen en sus postulaciones de cómo hacer y desarrollar dichos procesos, el presente apartado se desarrolla enlazando ambos elementos, a saber, lo conceptual y lo metodológico.

De este modo, no sólo se describen experiencias de implementación, sino que también se abordan algunos conceptos que son indispensables para abordar este proyecto de intervención, tales como: la didáctica, las configuraciones didácticas, la didáctica de las Ciencias Sociales, las planeaciones desde configuraciones didácticas para aula multigrado y la reflexión acerca de cómo la autoformación del docente, y una nueva práctica a través de una reflexión sistematizada en su *comunidad de aprendizaje*, pueden transformar la escuela en el mejor centro de diversión y aprendizaje para el niño, quien, junto a sus padres, puede tejer unas redes fuertes para el mejoramiento de los aprendizajes en el aula y también el fortalecimiento de una escuela que responda a las necesidades del contexto.

Esta exposición se configura a partir de dos momentos. El primero, la presentación del marco político que regula y promueve las distintas prácticas educativas en el país. El segundo, una presentación de los antecedentes investigativos que se han desarrollado en el

ámbito nacional y que dan luces sobre las bondades y situaciones por mejorar del modelo Escuela Nueva. Tercero, se realiza un esbozo de los antecedentes conceptuales en los que se enmarca la EN para la enseñanza en escuelas multigrado, para plantear luego el desarrollo y enfoque metodológico como el análisis de los resultados, y finalizar con las conclusiones, reflexiones y recomendaciones.

## **2.1.MARCO POLÍTICO**

Este marco está definido por la Constitución Política de Colombia (1991); la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, mediante la cual se dictaminan las normas generales para regular el servicio público de educación en cumplimiento de las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad; la Ley 1618 de 2013, de inclusión educativa en Colombia, en la que establecen las disposiciones para garantizar el ejercicio de las personas con discapacidad; y el Decreto 1290 de 2009, mediante el cual se regula la implementación del modelo Escuela Nueva en escuelas multigrado.

- a) Constitución Política de Colombia: en la que se establece, mediante artículo N°44, como uno de los derechos fundamentales la educación, lo que implica su protección contra toda forma de abandono y vulneración. Del mismo modo, se promueve, como está establecido en el artículo 67, la educación como un derecho fundamental constitucional, donde se establecen entre otros, los mecanismos principales para hacer valer la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y que permita el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

- b) Ley 115 de 1994, que contempla en sus Artículos 1º, 5º, 10º y 20º, 55º. 64º, los objetivos, los fines, la definición de educación formal y los objetivos de la educación básica, definición etnoeducación y fomento a la educación campesina, respectivamente.
  
- c) Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se reglamenta el libre acceso a la educación de personas con discapacidad, bajo un marco de corresponsabilidad, de tal manera que puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con las demás personas. Esta ley se menciona, en tanto marca una pauta importante en el acceso a la educación por los distintos actores sociales y reconoce la multiplicidad de poblaciones que confluyen en los escenarios educativos de Colombia. Actualmente, se están generando discusiones, a nivel nacional, respecto a lo restrictivo de esta ley, pues esta no debe limitarse a hablar de personas con discapacidad, sino que debe formularse bajo el entendido de que en el país es necesario reconocer que la inclusión también afecta otras comunidades y manifestaciones como los indígenas y afrocolombianos.
  
- d) Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los niveles de educación básica y media. En este documento también se cualifican las guías de los estudiantes de EN, para apoyar procesos de aprendizaje de los niños y niñas. También ofrece materiales para los estudiantes y un Manual de implementación del modelo, que permita desarrollar un modelo que tienda al desarrollo de las competencias.

## **2.2.ANTECEDENTES E INVESTIGACIONES DE LA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA**

El modelo educativo flexible Escuela Nueva tiene sus antecedentes en la VIII Conferencia General UNESCO (1954), celebrada en Uruguay. Allí se planteaba el modelo como una estrategia de escuelas unitarias y alternativas que, a partir de ese año, implicaba la presencia de un solo maestro para todos los grados donde se tienen como base los principios del aprendizaje activo, al suministrar a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socioculturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar, para que los niños apliquen lo que aprenden en su vida diaria y profundicen en el conocimiento de su propia cultura.

En la declaración emitida por los Ministros de Educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Ese mismo año, en Colombia, dentro del proyecto piloto de Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la cultura) para América Latina, se organizó en el ISER (Instituto Superior de Educación Rural) de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria que tuvo un carácter demostrativo y se constituyó con orientadora en la capacitación nacional de escuela unitaria. Dicha experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y, en 1967, el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1992).

A partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en Colombia, así como de identificar sus logros, limitaciones, necesidades básicas de las comunidades, las experiencias de otros modelos y de los reveladores avances

educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, en 1976, se fue definiendo claramente el modelo de educativo Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria. Esta determinación del modelo se presenta como una organización sistémica y nacional a las fortalezas provenientes de todas las experiencias mencionadas, dejando como resultado la implantación oficial de este programa educativo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986 (Villar, 2010). Ya que, según los datos estadísticos de la oficina de planeación, en Colombia, actualmente existen cerca de 25.313 establecimientos educativos que implementan el modelo EN, con una matrícula de 812.580 estudiantes y cerca de 40 mil maestros capacitados para el año 2010 (Oficina de Planeación Nacional del Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Estas cifras permiten evidenciar este modelo de enseñanza para aulas multigrado, como aquel donde uno o dos maestros se encargan de los seis grados que corresponden al ciclo de primaria y su rápida expansión, como una opción encaminada al reto de la enseñanza multigrado y a disminuir las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha. Este hecho demarcó la diferencia entre la Escuela Unitaria y la Escuela Nueva. También marcó su diferencia el aporte de los materiales de trabajo en el aula con los niños, tales como las cartillas y las guías, como herramientas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Este impulso del modelo Escuela Nueva, tomó fuerza a comienzos de los 80, de una forma vertiginosa; tanto así, que al final de la década ya se había convertido en política pública y con presupuesto propio se expandió rápidamente por las diferentes escuelas rurales del país,



posibilitando dotación de material educativo, formación docente, mobiliario y adecuación de escuelas.

Gómez (1995), citando a Gelvez, Colbert y Mogollón (1988), hace referencia a Escuela Nueva como un modelo de escuela rural colombiana, vigente desde 1975, que ofrece cinco (5) años de primaria con uno o dos maestros. Su propósito es ofrecer primaria rural completa a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible, basado en un conjunto de Guías de Autoaprendizaje y procesos de promoción flexible del estudiante de un grado escolar a otro, la cual tiene también como valor agregado la formación en valores cívicos.

En el año 2009 a través del Proyecto de Educación Rural (PER), del Ministerio de Educación Nacional, con financiación parcial del Banco Mundial, continuó fortaleciendo el modelo de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas y materiales para los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) así como dotación complementaria de laboratorio básico de ciencias.

En resumen, el modelo educativo flexible Escuela Nueva, ha permitido dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las zonas rurales del país, en tanto que se moviliza a partir de una apropiación adecuada del docente, de sus componentes. Pues, este tipo de pedagogía ha movilizado con uno, dos, tres docentes, la promoción de un enfoque multigrado desde el desarrollo de un aprendizaje personalizado y colaborativo en la construcción de conocimiento y en el análisis (dejando de lado la memorización), enfatizando en la contextualización, la participación, la autonomía, el respeto a la diversidad y la convivencia. En otras palabras, esta pedagogía recupera y cualifica el verdadero rol del docente como orientador del aprendizaje en un aula con heterogeneidad y ritmos de aprendizaje. Además, implica el desarrollo de estrategias para acceso a estudiantes de acuerdo con sus dificultades.

Suárez, Liz y Parra (2015) manifiestan que el modelo Escuela Nueva no es un modelo del todo reciente, su emergencia data de finales del siglo XIX, en Europa, como una nueva forma de concebir la educación tras la Revolución Francesa, el darwinismo y los numerosos aportes de reconocidos psicólogos y pedagogos que lo han hecho un modelo pedagógico auto-estructurante. En la actualidad, se configura como una propuesta de enseñanza ideal para la educación formal en contextos rurales y urbanos vulnerables. Este modelo de enseñanza tiene como pilares los componentes: capacitación docente, currículo, administrativo y comunidad. Permite educar niños de entre siete y doce años, en educación básica, aplicando como principios básicos la promoción flexible, el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, respetando los ritmos de aprendizaje y desarrollo, educando de forma contextualizada y constructivista a partir de la experiencia natural y la manipulación.

En su estudio sobre la implementación del modelo educativo Escuela Nueva, en Colombia, Villar (2010) considera que el objetivo que tenía el gobierno colombiano para la universalización de la educación rural tiene como meta no sólo lograr el acceso y retención de los niños en las escuelas, sino mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, es necesario seguir trabajando de manera especial en este último objetivo para continuar en el proceso de mejoramiento de la implementación del modelo Escuela Nueva, que, si bien ha contribuido de manera importante al desarrollo de la educación rural colombiana, es importante que se sigan evaluando sus estrategias que conduzcan a superar las limitaciones propias del modelo y de su implementación y potenciar las fortalezas de este.

Colbert (1999), quien está considerada como la pionera en la implementación del modelo Escuela Nueva en Colombia, hace énfasis en la importancia de las experiencias que se viven en el aula de clase, similares a las propias del aprendizaje activo que proporciona este modelo,

creando una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del campesino. La autora también argumenta que esta metodología ha puesto en práctica principios pedagógicos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de escuela y de aula y demostró que las prácticas tradicionales, pasivas, memorísticas y centradas en el profesor pueden ser masivamente cambiadas a otras que lo hagan más en el estudiante, que sean activas, participativas, cooperativas y personalizadas.

Desde estas perspectivas, el modelo educativo Escuela Nueva busca generar espacios para la atención de la formación de nuevos ciudadanos que favorezcan las habilidades del estudiante entorno al reconocimiento e involucramiento de su realidad cultural a través de aprendizajes significativos en el aula que potencialicen su saber hacer, asumiendo posiciones desde el ejercicio del pensamiento crítico que posibilite el desarrollo de su autonomía hacia el alcance una educación generadora de cambio social y cultural. En esta dirección el proceso de aprendizaje del modelo Escuela Nueva, profundiza en las capacidades, intereses, iniciativas y conocimientos previos del estudiante, donde se desarrolle el aprendizaje desde el aprender haciendo, la experimentación, la indagación, la integración entre el conocimiento teórico práctico, y el aprendizaje según el ritmo y sus condiciones. Es aquí donde la Educación Activa se ve inmersa en el modelo educativo Escuela Nueva centrando los procesos de aprendizaje en el acto educativo de orientación de la actividad y no en la instrucción pasiva ni de contenidos específicos, generando en el estudiante movilidad de pensamiento y conocimiento.

Después de identificar y describir las situaciones antes planteadas, se hizo la revisión de trabajos e investigaciones relacionadas con la implementación del modelo Escuela Nueva, donde se encontró bibliografía a nivel nacional, entre las cuales se destacan las siguientes:

Trabajo de tesis titulado “Las prácticas pedagógicas del modelo Escuela Nueva desde las competencias del docente en dos instituciones educativas rurales del Meta” de Cortés y Villaquirán (2009). Un artículo de Villar (2010) titulado “Escuela Nueva en Colombia”. Así mismo, se encontró el trabajo titulado “Escuela Nueva un mundo educativo unificado” de Moncada y Vásquez (2011). Otro trabajo consultado recibe por título “La cuestión del sujeto desde las percepciones pedagógicas y didácticas de los docentes de Escuela Nueva” de Escobar, García, Peláez, & Restrepo (2014). Otra propuesta de investigación similar es el trabajo de tesis titulado “La inclusión en Escuela Nueva” realizado por Barrios, Orrego, Ramírez y Serna, (2015).

A nivel internacional es importante resaltar el trabajo realizado en México por Weis (2000), quien hace un recorrido por las problemáticas que se evidencian en las escuelas multigrado en Estados Unidos, México y Colombia, y que el autor textualmente manifiesta: “la escuela multigrado parece un problema del pasado. Sin embargo, aún en Estados Unidos sigue presente” (Weiss, 2000, pág. 58). En los países mencionados el autor hace referencia a las problemáticas evidenciadas en el trabajo multigrado, relacionadas con la escasa o nula formación de los docentes, bajos estímulos económicos, políticas educativas estatales descontextualizadas para la población rural, complejidad en la comunicación por las topografías geográficas, y de manera especial por esa búsqueda de la didáctica o estrategia de que permita que un solo docente pueda atender varios estudiantes de diferentes edades y de varios grados en un mismo salón de la mejor forma y alcanzar sus propósitos de aprendizajes planteados para los niños.

A nivel general sobre los antecedentes consultados en relación con los trabajos de corte similar se puede concluir que el modelo educativo de Escuela Nueva, arroja resultados

satisfactorios con respecto a los objetivos planteados por este modelo, donde se recogen experiencias efectivas, en la medida que arrojan resultados positivos en la implementación del modelo en las distintas escuelas donde se realizaron las investigaciones. No obstante, dejan poca evidencia de resultados que impliquen algún tipo de dificultad para los docentes en la implementación de dicho modelo, lo que aparentemente estaría demostrando un gran éxito en su objetivo de mejorar la calidad de la educación rural del país.

### **2.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA**

#### **2.3.1. La Escuela Nueva como modelo flexible para la enseñanza en escuela multigrado**

En este apartado se presentan las propuestas de publicaciones educativas de Colbert y Mogollón (1997), quienes son fuente principal para la consulta de publicaciones educativas de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial -BM- y UNICEF.

Es tal la fuerza del programa EN, que la UNESCO ha afirmado que “constituye una experiencia de valor internacional innegable”, mientras el Banco Mundial afirma que sus elecciones “merecen diseminarse ampliamente entre los planificadores de la educación y los encargados de la adopción de políticas en el mundo en desarrollo” (Torres, 1994) . Estas calificaciones le dieron la relevancia y fuerza suficiente para tener la posibilidad de ser replicada dentro y fuera del país, para dar solución al manejo de la escuela multigrado. Sin embargo, cabe aclarar que la especificidad de EN, tal y como la conocemos (y como ha sido desarrollada en Colombia), es un programa de educación formal, público, de primaria, y rural, fundamentalmente dirigida a la resolver la problemática de la escuela multigrado.

A manera de resumen, se puede afirmar que la propuesta de EN como modelo flexible para la enseñanza en escuela multigrado, parte de pensar en una estrategia basada en materiales de autoaprendizaje para el alumno, trabajo en parejas o más, autonomía para organizar su propio trabajo y avanzar a su propio ritmo.; que sustenta su concepción pedagógica desde el constructivismo, lo cual contribuye a disminuir la repetición y deserción. Además de estas bondades, el modelo EN, se ubica en dentro de la línea de educación formal y estatal, al punto que se convirtió rápidamente en un programa educativo piloto a ser en política educativa nacional desde su expansión en la década de los 70.

### **2.3.2. La Escuela Nueva como propuesta sistemática**

En palabras de Colbert<sup>2</sup>:

La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra cuatro aspectos: lo curricular, lo administrativo, comunitarias y de capacitación para los docentes. El programa fue diseñado en 1976 con el fin de proveer una educación primaria completa y de mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente las multigrado (Colbert, 1999, pág. 6).

Este sistema proporciona, sobre todo, un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño campesino. Adicionalmente, promueve un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado centrado en el alumno, en la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> Vicky Colbert es directora de la Fundación educacional Volvamos a la Gente<sup>2</sup>, además, es Consultora para el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y UNICEF América Latina, entre otras responsabilidades.

### **2.3.3. Otros Modelos educativos flexibles en Colombia**

De acuerdo con el MEN, (Ministerio de Educación Nacional, 2009) los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Cada modelo presenta una justificación desde propuestas de carácter pedagógico y didáctico con miras a responder a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. La EN, como se ha dicho, también cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que actualizados en lo relacionado con los referentes de Calidad del Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos, Estándares Básicos de Competencias, Orientaciones pedagógicas) y con el enfoque de competencias.

A continuación, se presenta un breve recuento de los modelos que están contemplados en la actual política educativa rural a parte del modelo de EN:

Primaria rural: este modelo educativo es pensado para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje.

La secundaria activa: esta direccionada a privilegiar el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender.

La aceleración del aprendizaje: este modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de básica primaria que están en extra-edad, con miras a mejorar su potencial de aprendizaje, a que estos permanezcan en las escuelas y así avancen y culminen sus estudios

Caminar en secundaria: nivelación de los estudiantes en básica secundaria en establecimientos educativos rurales

Telesecundaria: igualmente este modelo busca que los niños, niñas y jóvenes continúen con su proceso formativo, pero a diferencia de los ya mencionados, centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula.

Programa de Educación Continuada Cafam: es un programa que piensa la educación como estrategia para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, base del desarrollo social y económico.

Proyecto para educación rural-PER: El objetivo del programa es incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

#### **2.3.4. La didáctica**

Al pensar en el concepto de didáctica se hace importante retomar el concepto de escuela desde Flores citado por Deisy Cuartas (2012): “La escuela es un centro de formación básica que educa integralmente en los valores y saberes propios de la comunidad y de la época” (Cuartas, 2012, pág. 54). En este sentido, esta definición de escuela conlleva al docente a repensar las características de los estudiantes y su contexto (sus alegrías, tristezas, dudas, sueños, esperanzas, vivencias, su cultura...) lo cual permitirá al docente tener alguna aproximación de la manera como estos aprenden y, en esta medida, proyectar propósitos con aprendizajes significativos acompañados de estrategias que le permitan al niño participar de manera activa dentro de su proceso de aprendizaje, y junto al docente la construcción de conocimiento . Desde esta perspectiva Cuartas afirma:

[...] nuestras miradas no solo deben apuntar a la practicas de construcción de conocimiento que busquen la realización del niño a nivel cognoscitivo, sino, también, a la generación de cambios en los paradigmas, los cuales permitan capturar la atención de quien desea acercarse al conocimiento, no solo como agentes protagonistas, sino, como actores dinamizadores del proceso educativo (Cuartas, 2012, pág. 54).



Así pues, esta perspectiva de didáctica permite validar la reflexión del docente, pues la suma de cada una de sus experiencias de su paso por la escuela ha de generar preguntas para la reflexión, tales como: ¿qué y cómo aprenden los niños?, ¿cómo diferenciar entre lo objetivo y lo subjetivo que se enseña y para qué le sirve lo que se le enseña? Estas preguntas conducen a reflexiones donde las respuestas permiten una apertura a otras formas de ver la escuela, lo cual posibilita algunas estrategias que le den sentido a la vida del niño en la escuela, valorando su cotidianidad y su entorno, convirtiéndose estas en la principal excusa para el desarrollo de aprendizajes, dejando como consecuencia un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita traspasar las paredes del aula; pues como afirma López de Maturana:

La escuela no puede quedarse anquilosada dentro de las paredes del aula, porque existe infinidad de territorios, que en más de las ocasiones que uno quisiera no se consideran en los procesos educativos escolares. Transitar por el territorio educativo nos facilita hacer uso de la sensibilidad y buen sentido común pedagógico y tener mayor probabilidad de pasar de una cultura de asilamiento a una cultura de interrelaciones. Una manera de hacerlo es cambiar las concepciones sobre las capacidades de los estudiantes y verlos como sujetos activos que pueden aprender si se les proporciona práctica y se les considera personas activas y con conocimiento válidos. Nuestra tarea es descubrirlos y encausarlos (Lopez de Maturana, 2010, pág. 32)

De acuerdo con la perspectiva anterior, se evidencia que cualquier propósito de enseñanza que el docente se plantee para sus estudiantes debe estar aterrizado en el contexto (estudiante, comunidad y medio) que conlleva a igualmente a pensar en estrategias que toquen el corazón, el sentir de los niños; lo que obliga igualmente a descubrir esa química afectiva entre docente-estudiante, siempre con el objetivo de acercarlos al aprendizaje, no desde lo impositivo, sino, desde el enamoramiento hacia el gusto por gusto por aprender. Como afirma Cuartas (2013):

Es así que pensamos que las personas que han de ser formadas como docentes deben mirar que las reformas educativas requieren de un docente que conozca y ame lo que hace, pero ante todo que crea en él y en sus prácticas, sin importar los modelos pedagógicos que utilice; que logre que los niños y niñas que tiene bajo su responsabilidad sean felices y que aprendan a convivir con el otro (Cuartas, 2013, pág. 52).

Así, el ejercicio de enseñar, para el docente, puede convertirse un encuentro con lo lúdico, con la diversión y aunque haya mucha presión por responder a situaciones de formalidad inmersos en la escuela que responden a intereses del sistema en su momento, es necesario hacer un alto en el camino, para responder a una relación de equivalencia entre los aprendizajes cognitivos como al disfrute de la escuela en relación con la diversión y goce del niño en la escuela. De esta manera, la concepción de enseñar y aprender está en la relación de ese mundo de imaginación del niño y de la gran capacidad del docente en generarle intriga al niño para poder realizar el ejercicio de enseñar. Ante esto, es importante agregar que no solo es importante reconocer cómo aprehenden los estudiantes, sino también cómo los estudiantes y los docentes producen conocimiento de sus realidades. De tal manera que entren en diálogo y se tomen decisiones correspondientes sobre la pertinencia de trabajar en el aula, por ejemplo, las distintas disciplinas obligatorias no solo desde el saber académico, sino, desde una mirada integral, que contribuya a la construcción de procesos de paz desde las vivencias de los estudiantes, generando así el ejercicio de una democracia ontológica.

### 2.3.5. Transposición didáctica

En palabras de Ives Chevallard (1998):

[...]todo proyecto social de enseñanza y aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptivas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. “El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado, la transposición didáctica (Chevallard, 1998, pág. 16).

En otras palabras, la transposición didáctica hace referencia a la transformación de un contenido de un saber preciso, en una versión didáctica de ese objeto de saber. Desde esta perspectiva, la superposición didáctica en el aula conlleva a la necesidad de darle sentido a cada una de las actividades que el docente desarrolla en su práctica y, para lo cual, se hace necesario que se garanticen elementos mínimos, como un buen ambiente para el aprendizaje, que permite promover la creatividad del niño para alcanzar las habilidades diferentes a la memorización.

De otro lado, el término de transposición didáctica va más allá de que es lo que se quiere enseñar y cómo lo va a hacer. También conlleva a la necesidad que el docente, en su ejercicio cotidiano, procure centrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza. No es suficiente tener una planeación de una clase para la enseñanza, sino que es indispensable que el docente defina metas y en el transcurso de la clase se centre la atención en ver este pendiente de cómo va el alcance de esta; lo que, además exige establecer herramientas que evidencien los aprendizajes y, desde luego, estar ejercitando una labor metacognitiva constante con el niño.

De acuerdo con lo anterior, la transposición didáctica puede, en un contexto tan particular como el del CE Gabriela Mistral, jugar un papel fundamental en la posibilidad de crear conocimiento en relación con las prioridades que tienen los docentes al momento de sentarse

a hacer una planeación. Dicha planeación debe responder tanto a las necesidades cognitivas académicas como a las necesidades y vivencias diarias de los niños, las cuales solo se obtienen en el interactuar constante con los estudiantes, de forma explícita e implícita, a través de estrategias y actividades con objetivos previamente establecidos

### **2.3.6. El programa Todos a Aprender y su propuesta de acompañamiento en las aulas multigrado**

Como se dijo anteriormente, las aulas multigrado congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro. Actualmente, gran parte de las escuelas rurales en el país cuentan con esta modalidad de enseñanza, ya sea por baja matrícula, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso.

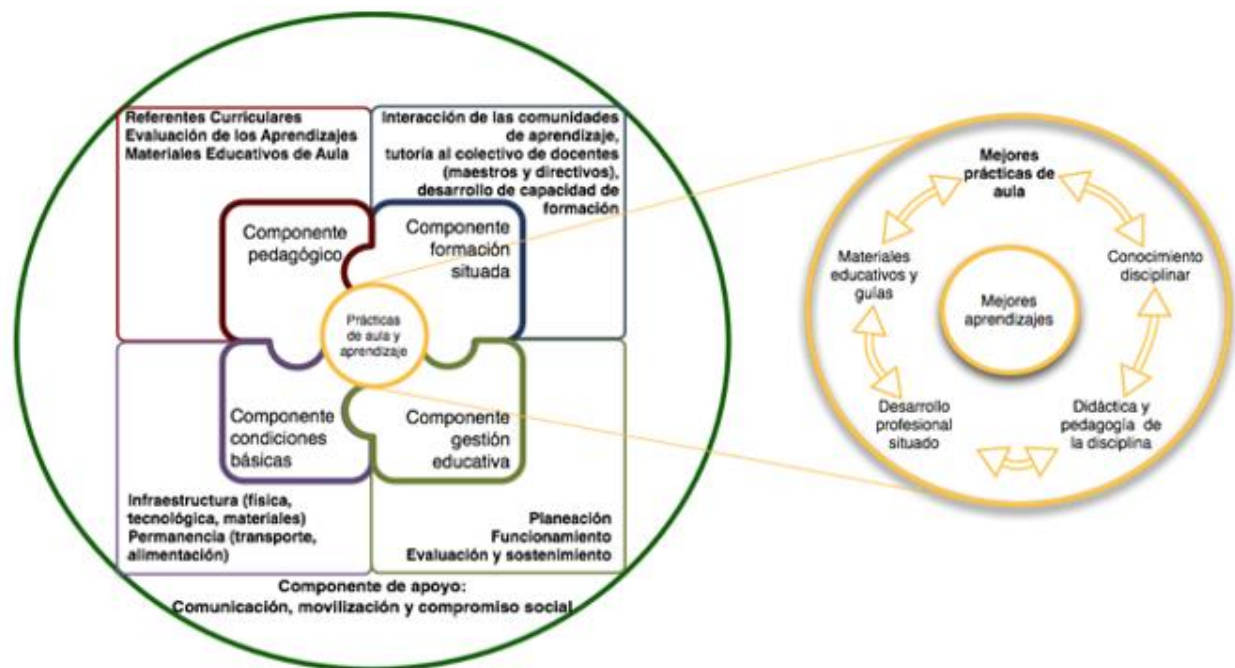
No obstante, en los diferentes programas de educación flexible que el Ministerio de Educación Nacional ha venido implementando para las escuelas rurales, todavía existe una gran brecha entre esta y la escuela urbana. Estudios como los Villar (2010), Vargas (2003) apuntan a mostrar que nuestra educación rural está en una condición de desigualdad frente a la urbana y la atención de las políticas estatales de la misma y sus causas pueden ser muy diversas: zonas de difícil acceso, maestros sin experiencia en trabajo de aula multigrado, maestros sin formación en escuela multigrado, escasez de materiales, estrategias de aula descontextualizadas, plantas físicas deficientes, entre otras. Es en esta dirección, que hoy se tiene la oportunidad plantear diferentes estrategias desde lo pedagógica y disciplinar, en pro de mejorar los aprendizajes de los niñas y niños de las escuelas, en cada uno de nuestros contextos rurales en donde se encuentran situaciones como docentes sin capacitación en cuanto al modelo educativo institucionalizado, docentes con asignación académica en todas

las áreas-multigrado- (para lo cual deben hacer una planeación independiente para cada una), planeación de área y de aula de forma independiente, lo que dificulta el dialogo entre las áreas del conocimiento y la complementariedad disciplinar y didáctica entre los docentes; uso pedagógico de los materiales donde se evidencia solo un ejercicio de transcripción, no utilización de los resultados de las pruebas internas y externas para el plan de mejoramiento, escaso tiempo para la organización de las planeaciones de aula y su seguimiento.

A partir del año 2010 el Ministerio de Educación Nacional plantea, como objetivo, el mejoramiento de la educación en todos los niveles. Para cumplir con esta meta se diseña el Programa Todos a Aprender, cuyo propósito era mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto, de básica primaria en las áreas de matemáticas y lenguaje en los establecimientos con desempeños insuficientes. El programa centra su atención en acciones pedagógicas encaminadas fortalecer el trabajo en relación con las prácticas de aula, tomando como referentes que indiquen objetivos de aprendizajes a desarrollar, herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en el uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes. Así mismo, el programa define acompañamientos en *cascada*, hasta llegar a las aulas de los docentes (formación situada) generándose una interacción entre pares y educadores con sus estudiantes.

Desde esta realidad, el Programa Todos a Aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2010) ha hecho un reconocimiento desde las formas en las que las instituciones rurales han organizado el trabajo de los docentes multigrado y que permiten evidenciar a un solo docente con varios grupos de grados, en algunos casos, pocos estudiantes y en otros, con una gran cantidad, e inclusive incluyendo grados de secundaria. Con el ánimo de ayudar a optimizar los tiempos y propender por el mejoramiento del aprendizaje de los niños y niñas, desde la

consolidación de las Comunidades de Aprendizaje<sup>3</sup>, se han planteado una serie de estrategias que ha ayudado a las instituciones y a los docentes a reconocer sus propias dinámicas, pero, además, integrar las áreas y aprendizajes esperados por cada nivel siguiendo las estrategias siguientes:



**Figura 1. Visión sistemática de las estrategias del PTA. Tomada de la Guía uno: Sustento Programa Todos a Aprender. Fuente: MEN, 2012.**

Como se muestra en la figura N°1, el Programa se mueve a partir de cinco componentes: cuatro centrales y uno transversal, los cuales agrupan bajo objetivos específicos y estrategias que contribuyen al logro del objetivo central. Así mismo, se hace énfasis en los

<sup>3</sup> Comunidades de Aprendizaje (CDA): espacios de reflexión del docente en cada institución educativa en la cual se desarrollan actividades propias para la planeación, formación, mejoramiento de los aprendizajes y prácticas de aula educativas.

requerimientos a nivel de formación para que los docentes puedan alcanzar unas mejores prácticas de aula, como se evidencia en la figura N°2:



**Figura 2. Factores asociados a las prácticas de aula. Tomada de Guía uno: sustentos Programa Todos a Aprender. Fuente: MEN, 2012.**

La gráfica relaciona los factores asociados a las prácticas de aula e igualmente, lleva a reflexionar sobre el acto de Enseñar profesionalmente, que como afirma Ball & Forzani (2009), enseñar es una actividad que no es intuitiva y, si bien todos podemos y hemos enseñado en algún momento, hacerlo profesionalmente, de forma sistemática y efectiva, es una actividad altamente especializada. En esta misma dirección Morín (1999) hace referencia al desarrollo profesional situado como la estrategia central para promover transformaciones en las prácticas de aula de maestros en servicio. Pero, se enfrenta a lo que modelan estas prácticas de aula: las creencias que los maestros tienen sobre lo que significa el aprendizaje humano y sobre cómo se debe enseñar, llevándolo a caer en errores e ilusiones.

Así, este proceso, de desarrollo profesional situado, se puede describir brevemente en la recreación de actividades entre los docentes para luego aplicarlas con los estudiantes. En paralelo, se guían trabajos de los docentes participantes en relación con la planeación, evaluación y análisis en torno a estas mismas secuencias buscando responder a preguntas tales como: ¿cómo se organiza el trabajo cooperativo para el desarrollo de cada actividad? ¿Cómo se plantea el objetivo de la actividad? ¿Cómo se evalúan los aprendizajes que logran los estudiantes? ¿Cómo se utiliza la evaluación formativa en el marco de estas actividades para mejorar los aprendizajes? ¿Cuáles son las ideas centrales de la disciplina y en qué nivel de profundidad se quieren desarrollar con la actividad? ¿Cuáles las habilidades de proceso? ¿Cuáles las comprensiones? ¿Cuáles son los contenidos disciplinares y cómo se transponen didácticamente para su enseñanza? ¿Cuáles son las dificultades de los estudiantes y cuál es su origen? ¿Cómo se tratan? ¿Cómo se planea la actividad para que se logre desarrollar completa? ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cómo interactúa con los estudiantes? ¿Qué comprensiones y competencias requiere el docente para trabajar estas actividades? ¿Qué actividades complementarias se pueden proponer para complementar temas? ¿Cómo se conecta la actividad con otras disciplinas? ¿Con las competencias comunicativas?

Desde el marco del Programa Todos a Aprender, se viene haciendo un trabajo en las escuelas de las zonas rurales con el objetivo de poder dar respuestas a cada uno de los interrogantes anteriores y para ello desde el año 2017, se vienen realizando encuentros<sup>4</sup>, a nivel nacional, de docentes, docentes formadores y docentes tutores del Programa Todos a Aprender, con la participación de expertos en el trabajo de aula multigrado, en los que se

---

<sup>4</sup> I Encuentro Estrategias de Acompañamiento para Aulas Multigrado. Septiembre 25-29 de 2017. Organiza Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

II Encuentro Estrategias de Acompañamiento para Aulas Multigrado. Mayo de 2018. Organiza Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.



muestran experiencias concretas en el desarrollo de trabajos para el aula multigrado, que propenden por alcanzar de manera contextualizada una disminución de la brecha entre la educación rural y la urbana. Es menester aclarar que se retoman algunas estrategias del modelo flexible EN, sin embargo, también presenta su valor agregado en cuanto este trabajo se hace de manera directa en el aula con acompañamientos a básica primaria entre pares a diario a docentes, estudiantes y directivos docentes, los cuales reciben un apoyo tanto de formación disciplinar en lenguaje y matemáticas como en la parte del conocimiento didáctico. Así como el apoyo de material para el aula de niños y docentes y la reestructuración entre pares de los planes de área y aula a la luz de los referentes del MEN.



Foto: Fuente propia.

Comunidad de Aprendizaje (CDA) de los docentes de básica primaria participando de la formación en Sesiones de Trabajo Situado, con el acompañamiento del tutor del Programa Todos a Aprender.

### **2.3.7. La planeación para el aula multigrado.**

El Programa Todos a Aprender se enfatiza en un acompañamiento en *In situ*: y a la vez Situada. En el primer caso, toma como referencia el establecimiento educativo y, como segunda instancia, se centra en la formación de manera directa en las actividades de aula que adelantan los docentes y en los aprendizajes de sus estudiantes, cuyos objetivos específicos<sup>5</sup> giran en torno a implementar estrategias de enseñanza efectiva de lenguaje y matemáticas en el aula, a través del uso de materiales educativos (didáctica y uso de materiales), desarrollo de estrategias de evaluación e instrumentos, manejo del tiempo en el aula y mejoramiento del clima de aula.

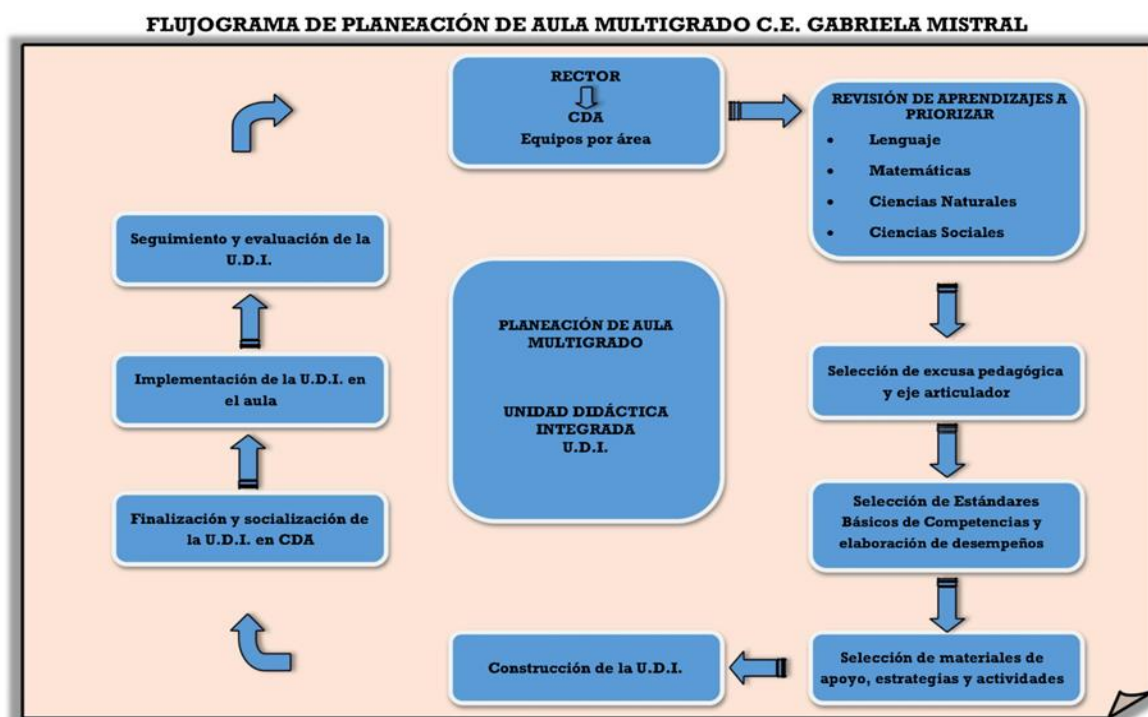
Después de la realización de un diagnóstico en cada institución educativa focalizada se identificaron múltiples dificultades relacionada con las prácticas de aula especialmente en los docentes de la básica primaria, quienes son el objeto de acompañamiento principal del Programa Todos a Aprender. Después de elaborado el diagnóstico de cada institución educativa acompañada por el programa Todos a Aprender, se evidenció que uno de los principales problemas estaba relacionado con el poco hábito de los docentes hacia la planeación de aula. Las planeaciones encontradas estaban hechas de manera independiente por el docente en cada sede sin seguir directriz institucional alguna. De otro lado, las planeaciones revisadas estaban descontextualizadas y en algunos casos esta no existía, pues el docente solo se guiaba con la secuencia del material de Escuela Nueva. En esta medida los referentes mínimos de Calidad sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional, no se contemplaban. En relación con los materiales de apoyo que MEN estaba haciendo llegar para el trabajo de los niños en el aula tampoco se estaban usando. Así mismo, las herramientas de

---

<sup>5</sup> Presentación Programa Todos a Aprender 2.0. Encuentro de Secretarios de Educación. 2016.enero 28 d3 2016

apoyo sugeridas por el MEN como el uso de resultados de las pruebas externas y otras como formación de docentes en la revisión y actualización de los planes de área, no se estaban ejecutando.

Teniendo en cuenta que después hacer del diagnóstico institucional, se evidenció que el no tener una cultura de la planeación institucional, era uno de las principales dificultades para el desarrollo de los aprendizajes en el aula, ya que este se asumía de manera individual y que demandaba mucho trabajo y tiempo dada las características del docente de aula multigrado (quien asume todas las áreas y varios grados una misma aula); las reflexiones del equipo de docentes y del Directivo Docente, los llevó a construir uno de los avances más significativos durante el desarrollo de esta intervención pedagógica, como fue construir un **esquema o ruta de planeación de aula propia** (ver flujograma).



Fuente: Comunidad de Aprendizaje CE Gabriela Mistral.2017. Esquema o Ruta de Planeación para aula Multigrado CE Gabriela Mistral.

Con este instrumento realizado con el aporte de todos los docentes y del Directivo Docente, se dio el primer paso a la unificación y elaboración en equipo de planeaciones de aula en las cuales se acordaron contextualizarlas y realizarlas a partir de “excusas pedagógicas” que le fueran significativas a los niños y niñas, haciendo que los libros guías, pasaran a ser un material de apoyo en el proceso de aprendizaje y no una herramienta a seguir lineal para las planeaciones. Así mismo, este avance permitió evidenciar apropiaciones de los diferentes aprendizajes obtenidos por los docentes en las formaciones recibidas desde el Programa Todos a Aprender llevadas a cabo in situ, en relación a las actualizaciones en referentes de Calidad, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas e igualmente con reconocimientos de estrategias didácticas de gestión de aula y seguimiento a los procesos.



Foto: Fuente propia. CDA- Comunidad de Aprendizaje- liderado por la Rectora, organizando planes de aula de manera colectiva, inicialmente acordaron los ejes temáticos a desarrollar de acuerdo a lo registrado en los planes de áreas y elaboración de recursos didácticos en relación a las actividades a desarrollar en el aula.

### **3. REFERENTE METODOLOGICO Y RESULTADOS**

#### **3.1. FASE DE RECONOCIMIENTO (TIPO DE INVESTIGACIÓN)**

Para el desarrollo de este trabajo se priorizó un enfoque de intervención de tipo cualitativo con un alcance descriptivo. En lo cualitativo, el esfuerzo se centró en el análisis del reconocimiento de las principales características de las configuraciones didácticas utilizadas por los docentes en su práctica de aula diaria, su contraste con los referentes didácticos del modelo Escuela Nueva y las descripciones principales de este modelo para ser consecuentes en la implementación activa y efectiva en su práctica de aula en el Centro Educativo Gabriela Mistral. En lo que refiere a la intervención descriptiva, el trabajo dio prioridad a la observación de campo para describir, y analizar, las clases en el Centro Educativo Gabriela Mistral. Inicialmente, se aplicaron encuestas diseñadas para los docentes del Centro Educativo, para contrastar las características del modelo Escuela Nueva y las prácticas cotidianas del docente.

Siguiendo a Herrera (2010), en el desarrollo de la intervención, la información se obtuvo en el campo de intervención, y con la participación de los actores sociales involucrados, acorde con las descripciones de los referentes metodológicos arriba mencionados. Ya que la intervención trata las dificultades, que se presentan en la implementación de los modelos de escuela (tradicional o nueva) y sus modelos pedagógicos inherentes, ésta se adentró en “la experimentación, cuantificación, interpretación, reflexión, participación de seres humanos, cuyas acciones fueron objeto de observación y al mismo tiempo significaron intervenciones sobre lo observado”. Desde esta perspectiva, se utiliza un modelo de intervención propia de las ciencias sociales, donde se enmarca la pedagogía como disciplina científica, como saber y como práctica.

### 3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra de la población de estudio la conforman nueve docentes que laboran en cada una de las sedes de básica primaria del Centro Educativo Gabriela Mistral y que se encuentran focalizadas por el Programa Todos a Aprender (PTA.2.0). Estos docentes tienen acompañamiento del tutor, en las distintas actividades que desarrollan a nivel de acompañamientos entre pares en el aula de clase. De los docentes acompañados el 78% son mujeres y el 22 % son hombres.



Fuente: propia. Recreación de parte de los docentes del plan de aula creado colectivamente, transversalizando ejes temáticos de diferentes grados de básica primaria, como ejemplificación del trabajo en equipo.

### 3.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Para el alcance de los objetivos propuestos, es necesario tener presente, en primera instancia, que uno de los procedimientos a desarrollar es la observación de clase de cada uno de los docentes focalizados por el programa Todos a Aprender del CE. Dicha observación se

complementa con el diligenciamiento de un formato de observación que recoge las prácticas de aula más sobresalientes y reiterativas. Como segunda medida se aplicó una encuesta a los docentes y estudiantes, que permitió indagar sobre el reconocimiento de sus prácticas de aula diarias y las que hacen referencia al modelo Escuela Nueva y su planeación de aula correspondiente. Tercero, se realizó un taller de contrastación, desde las prácticas de aula del docente y las prácticas de aula sugeridas por el modelo Escuela Nueva, con el objetivo de establecer el nivel de apropiación y el ejercicio práctico que se está llevando a cabo en las aulas de clase del Centro Educativo Gabriela Mistral. Igualmente, se hizo el ejercicio de revisar las planeaciones de aula y su pertinencia de cómo se están haciendo aplicando en el aula.

#### **3.4. APLICACIÓN DE ENCUESTA ESTRUCTURADA A DOCENTES**

La encuesta se diseñó con un total de 31 preguntas con opciones de respuestas cerradas, con el fin de tener el mínimo margen de error durante el proceso de la tabulación de la información para evidenciar, en cada una de las preguntas, si el docente comparte dentro de su quehacer diario algunos principios del modelo Escuela Nueva. Asimismo, se aplicó la encuesta a dos estudiantes de grado quinto de cada sede focalizada para, de igual forma, tener mayor confiabilidad en las respuestas de los docentes. Teniendo en cuenta que algunas respuestas podrían representar alguna subjetividad, su aplicación fue complementada por una lista de chequeo basada en las observaciones de clase, realizadas por el docente tutor, quien también compartió las experiencias con cada uno de los docentes encuestados, en cada una de sus sedes u otros espacios propios del trabajo como docentes.

De esta forma, las preguntas utilizadas para cada actor involucrado en el proceso permitieron dar razón de los siguientes aspectos:

1. La función que cumple el estudiante dentro el proceso de enseñanza.
2. La función del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La forma como los docentes desarrollan sus clases.
4. La valoración de la participación del estudiante.
5. La diferenciación entre enseñanza y aprendizaje en la escuela.
6. Disposición del docente para repensar su práctica de aula.
7. La importancia del reconocimiento del contexto para el desarrollo de las clases.
8. Hacer partícipes a los estudiantes en la sugerencia de actividades para las clases.
9. Reconocer y valorar los saberes previos de los estudiantes.
10. Identificar el o los elementos más importantes para desarrollar una buena clase.
11. La importancia de la creatividad para el desarrollo de las clases teniendo en cuenta los recursos con que cuenta
12. El uso de resultados para el mejoramiento los aprendizajes en el aula
13. La reflexión continua de la comunidad de aprendizaje en relación con las prácticas de aula.

#### **3.4.1. Aplicación de encuesta estructurada a estudiantes de grado 5°**

Para el caso de los estudiantes, se tuvieron en cuenta aspectos como su participación en la planeación de actividades de aula desarrolladas en clase, desarrollo de actividades significativas para los estudiantes, utilización de diversas estrategias didácticas y uso de materiales del medio para el desarrollo de las clases, desarrollo de la autonomía del estudiante



(a partir de los roles). En la encuesta las respuestas se colocaron cuatro opciones de respuestas, “Nunca”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”. Con lo que se buscó una aproximación a los estudiantes en los siguientes aspectos:

1. Conocer el grado de interacción entre docentes y estudiantes.
2. Conocer el grado de motivación del docente en el desarrollo de sus clases.
3. La retroalimentación del docente en las clases motivada por la participación del estudiante.
4. El valor del docente para el estudiante.
5. Utilización de materiales en el aula como recursos que apoyan el aprendizaje de los estudiantes.
6. Uso de situaciones problemas del contexto que llamen la atención al estudiante en sus clases.
7. Identificar el docente el concepto de evaluación para el estudiante.
8. Identificar el rol del estudiante para el docente en el aula de clase.
9. Identificar el uso de diferentes formas de evaluar al estudiante.
10. Posibilitar espacios de participación de los estudiantes para la realización de actividades escolares.
11. El desarrollo del trabajo en equipo entre los estudiantes
12. Rutinas diarias donde se dan espacios dentro y fuera del aula para el desarrollo de actividades de integración entre docentes y estudiantes.

### **3.4.2. Observación de clase**

La observación se realizó mediante el diligenciamiento de un formato de lista de chequeo que se aplicó en las diferentes sedes a los docentes focalizados con el fin de ampliar,

corroborar y confrontar la información consignada por los mismos en el momento que respondieron la encuesta. Dicho formato permitió recoger información referente a la planeación de la clase en aspectos como sus objetivos, clima de aula, gestión de aula, practica pedagógica (enseñanza aprendizaje) y evaluación formativa y uso de referentes de calidad. En este sentido, la aplicación del formato en el aula de clase durante el desarrollo de las prácticas de aula de los docentes acompañados permitió, no solo contrastar la información de las encuestas con los docentes y estudiantes, sino que hizo posible que cada docente pudiera hacerse una autoevaluación de su rol durante el ejercicio cotidiano de sus prácticas de aula, lo que generó un acercamiento a los objetivos de la intervención pedagógica de una forma objetiva y dinámica.

De hecho, las encuestas se centran de manera específica en el reconocimiento de los principios del modelo EN, tales como el desarrollo de la autonomía en el aula, trabajo en equipo, movilización del pensamiento en el estudiante, uso de materiales del medio como apoyo a los aprendizajes, inclusión de los padres en el desarrollo del aprendizaje de los niños, motivación continua del docente en el aula, invención del docente para incentivar el aprendizaje de sus estudiantes y su estrategia de aprendizaje así como su formas de evaluación.



Foto: Fuente propia. Observación de clase grado 3º: Este ejercicio entre pares permitió reconocer las prácticas de aula de los docentes acompañados e igualmente identificar las fortalezas y debilidades en relación a la gestión de aula y a los disciplinares específicos.

### **3.5. Algunas voces de los docentes: antes y después de la intervención pedagógica**

El compartir en los diferentes espacios de la escuela con los docentes de una forma espontánea y mediada por el interés de hacer un autorreconocimiento de las prácticas de aula y desde el ejercicio del acompañamiento entre pares; permitió desarrollar igualmente, espacios donde los docentes expresaran a través de conversaciones sus reflexiones en relación a su desarrollo profesional en el aula, lugar donde él se juega la vida a diario.

Como resultado de estas conversaciones de carácter informal con los docentes, salió a relucir la necesidad y la valoración por el trabajo en equipo, como una estrategia de resistencia a la adaptación de cada uno de ellos a las difíciles condiciones del contexto debido a la complejidad del orden público, a las incomodidades de sus viviendas para pernoctar, al vacío sentimental por estar lejos de sus familias durante la semana, situaciones estas a las

que se le suma el abandono y olvido estatal, de las que son objeto las escuelas y los maestros de las zonas rurales del país.

Sin embargo, estas dificultades ya descritas arriba, se fueron volviendo con el paso de los días, una fortaleza para el docente desde el quehacer diario de su profesión, el cual centro su esfuerzo en la reflexión del acto educativo, que permitiera repensar, reconocer y valorar su importante labor; partiendo desde el reconocimiento de referentes, factores y condiciones, aciertos y falencias, las cuales quedan hoy como valiosas reflexiones que evidencian el interés del docente en dinamizar y mejorar sus prácticas de aula.

Como evidencia de estos procesos vividos por los docentes a lo largo de sus experiencias en el Centro Educativo Gabriela Mistral, que son una experiencia de vida y de aprendizaje para ellos y que de alguna forma hacen parte de la situación educativa rural que hoy se vive en los espacios educativos rurales del país, a continuación, se describen a algunas voces de los docentes en el antes y después de la intervención pedagógica.

### **El antes:**

“Es complicado que la escuela compita con el trabajo. Los padres no envían a sus niños a la escuela porque los necesitan para trabajar en la recolección de la hoja de coca”.

“Aquí los niños desde muy temprano empiezan a tomar dinero y se alejan de la escuela porque ya les interesan otras cosas para su diversión”.

“Yo nunca he trabajado en un mismo salón con seis grupos. No sé cómo preparar seis clases a la vez y atenderlos a todos. Por eso les paso una cartilla por grupos, para que lean y luego pasen al cuaderno los talleres. Al final de la clase le reviso que tanto hicieron”.

“Yo tengo en mi cuaderno los temas a trabajar de cada día. Cada uno en su sede trabaja solo”.

“Los temas a trabajar con los niños los saco de una o varias cartillas y los llevo a mi cuaderno. Hay algunas cartillas donde explican mejor”.

“Los padres asisten a la escuela solamente cuando hay entrega de boletines. Quien asiste es la madre o un acudiente”.

“La directora cita a reunión de docentes muy poco, debido a que las sedes están muy distanciadas una de otra. Hay sedes que ella no nunca”.

“Cuando un niño pierde algún área, se le dejan talleres para presentarlos”. Se revisa su cumplimiento y listo”.

“Al comienzo de año, hago un diagnóstico de observación en lectura y solución de operaciones básicas de lenguaje y matemáticas y los coloco en el observador”.

“Para preparar una clase me guio los DBA (Derechos básicos de aprendizaje)”.

“En mi sede somos 4 docentes, cada uno prepara su clase y trabaja con sus niños”.

“Cuando nos llega los resultados de las pruebas Saber de grado 3 y 5, miran los puntajes y ya”.

“El PEI y los planes de estudio, están, pero no los conozco”.

“Los niños son bastante agresivos. El juego favorito es simular disparos”.

“Los padres son totalmente apáticos a la escuela. No le colaboran al niño con las tareas”.

### **El después:**

“Al conocer el bajo el nivel educativo de los padres, optamos por no dejar tareas. Ahora todo lo hacemos en el aula, dentro de la jornada”.

“Ahora el niño consigna muy poco en su cuaderno lo que hace a diario en el aula. Lo que ha hecho que los padres comenten que ya sus niños no aprenden. Esto hizo que hoy se tengan espacios donde ellos participen con los niños y se den cuenta de los cambios en los procesos de aprendizaje de sus niños”.

“Con el trabajo en equipo se pudieron establecer algunos acuerdos con la comunidad, en relación a las escuelas como espacios seguros y libres para cualquier tipo de enfrentamiento, igualmente pudimos establecer acuerdos para implementar rutinas de trabajo diario, para disminuir la agresividad entre los niños y poder mejorar el clima de aula, necesarios para mejorar los aprendizajes”.

“La directora ahora visita más seguido las sedes y se reúne con los niños, los docentes y la comunidad para escuchar necesidades y llevar propuestas de mejoramiento”.

“La estrategia de las CDA permitió unificar criterios para las planeaciones y a la vez disminuyo el trabajo de las planeaciones que antes lo hacía cada docente en su sede”.

“El estar focalizados por el Programa Todos a Aprender, al principio consideramos que era más trabajo. Pensábamos que lo que hacíamos en el aula estaba bien. Sin embargo, hoy pensamos distinto. Pues nos permitió identificar y reconocer los referentes de Calidad y todas sus herramientas de apoyo, con el cual se pudo dar inicio al desarrollo de unas planeaciones actualizadas”.

“Con la participación en las formaciones de los docentes de la institución por parte del Programa Todos a Aprender, se pudo fortalecer el uso de material concreto del medio para el desarrollo de las clases”.

“Ahora puedo presentar unos aprendizajes específicos a los niños antes de iniciar la clase y poder evaluar constantemente sus avances”.

“En el compartir de experiencias significativas en las reuniones de Comunidad de aprendizaje-CDA-hemos podido conocer un poco más sobre el modelo flexible escuela nueva y su aplicación en el aula”.

“Yo creía que lo que venía haciendo en el aula estaba super bien, sin embargo, hoy me he dado cuenta que no, que era necesario actualizar mis conocimientos”.

“El trabajar con tantas necesidades nos ha lleva ha ser mas creativos. Los materiales para el trabajo en el aula los hacemos con materiales del medio, vamos conociendo los gustos de los niños y así vamos incluyendo actividades a ellos les guste y sirvan como excusa para aprender”.

“No hacemos una planeación de aula pensando en resultados, sin embargo, el centrar los esfuerzos en desarrollar actividades que permitieran mejorar los procesos de lectura y operaciones básicas en matemáticas, hicieron que los resultados se evidenciaran en las pruebas Saber”.

“Acá uno permanece todo el día ocupado, en cosas de la escuela, cuando uno se da cuenta ya es viernes. Los niños vienen en la en la tarde y se ponen a jugar. Al comienzo no los dejábamos entrar, pero luego nos dimos cuenta del valor que tenía la escuela para ellos como el único lugar seguro para sus juegos y encuentros”.

### 3.6 Procesos con mayores avances al final de la intervención pedagógica

- Los docentes reciben actualización de los referentes de Calidad del MEN, indispensables para la realización y ajustes de los Planes de área y aula).
- Reconocimiento de algunas características del modelo flexible Escuela Nueva, sus ventajas y desventajas.
- Trabajo en equipo para el desarrollo de las planeaciones tomando como base las excusas pedagógicas del contexto.
- Liderazgo del Directivo docente en el manejo del currículo y conocimiento del modelo flexible Escuela Nueva (hoy con su liderazgo y el trabajo en equipo han iniciado proceso de formación para alcanzar la Certificación de Calidad.
- Mejoramiento del clima de aula, así mismo como la ambientación del aula y de la escuela misma.
- En la importancia de reconocer los potenciales de cada docente, los cuales vienen siendo utilizados en el fortalecimiento disciplinar interno, de acuerdo a áreas específicas)
- Hacer seguimiento a los aprendizajes por medio de caracterizaciones: lenguaje y matemáticas y transición.
- Desarrollo de aprendizajes entizando más en el razonamiento que en la memorización.
- Hacer uso de los resultados internos y externos de las pruebas como las Saber y las caracterizaciones para hacer los planes de mejoramiento y ajuste a los planes de aula.
- Ruta de planeación de aula establecida por todos los docentes donde se priorizan en lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos desde la estructura aditiva y multiplicativa.



Foto: fuente propia

Los resultados de las pruebas o evaluaciones internas y externas, y las caracterizaciones evidenciaron niños en grado 5° con niveles de desempeño bajos en lectura y resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas, lo que llevo priorizar estos procesos haciendo uso de material concreto en el aula con materiales del medio y desarrollando diferentes estrategias para incentivar la lectura, como por ejemplo “el texto regalo”, donde todos los días el docente, un niño o un padre de familia ( asignado con anterioridad) lo hace en el aula de clase).

- Se avanza en estrategias didácticas que permiten presentar aprendizajes a los niños, desde una forma sencilla y sobre todo contextualizada. (rincones de lectura, Centros de Recurso de

Aprendizaje, uso de material concreto en el desarrollo del aprendizaje, uso de diferentes estrategias de lectura para mejorar la fluidez y comprensión

Aprovechar el conocimiento y liderazgo de algunos docentes para dar inicio a los proyectos productivos, como una forma de posibilitar un buen proyecto de vida.

-Involucrar a los padres de familia en los procesos de formación de sus niños y en el trabajo colaborativo con la escuela.



Foto: fuente propia. Los docentes han logrado involucrar al padre de familia en el proceso de formación de sus niños. Preparan material didáctico para sus mismos niños, pero también participan de talleres en el aula con sus hijos, en los que ellos poco a poco van diferenciando del aprendizaje de memoria y por razonamiento.

-

#### 4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

La configuración didáctica predominante en las seis sedes focalizadas de la IE Gabriela Mistral, es la que la didáctica de las asignaturas corresponde a la Escuela Tradicional. Sin embargo, hay algunos docentes que llevan a cabo algunas prácticas pedagógicas que se acercan al Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva. Por ejemplo, se pudo observar, en algunos docentes, el desarrollo de gestiones de aula (organización de espacios acorde a los objetivos de la clase, rutinas para el desarrollo de la autonomía) y utilización de elementos del medio como material concreto y estrategias para acercar a los padres de familia al aula; encaminadas a posibilitar una movilización en el pensamiento del estudiante, en aras de generar producción de saberes o conocimientos, a cambio de una simple reproducción memorística o mecanizada.

Los docentes identifican las diferencias entre los principios de la Escuela Nueva y la Escuela Tradicional. Del mismo modo, manifiestan que hay principios de la EN que son difíciles de implementar dentro del centro educativo. Primero, por la situación de conflicto que se vive alrededor de cada sede educativa, lo que puede colocar en peligro a los distintos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia), al momento de involucrarlos en la implementación de actividades lúdicas y académicas que estén planteadas en contacto directo con el medio y pretendan involucrar a los acudientes, pero también por la discontinuidad pedagógica que implica esta situación. No obstante, hay algunas acciones que están dentro de la gestión del aula, por lo que sí es posible hacer un trabajo en equipo, para pensar y poner en práctica estrategias de aula que permitan que los



niños aprendan y disfruten su aprendizaje. Esto bajo el entendido de que es necesario que los educandos sientan la escuela como un espacio de encuentro único para su diversión, dadas las complicaciones de violencia en el contexto.

El fortalecimiento obtenido por los docentes en relación con el manejo de los referentes de calidad (Lineamientos, Estándares, Orientaciones Pedagógicas y materiales de apoyo como DBA, Mallas curriculares, Matrices de referencia, análisis de resultado de pruebas externas), sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional en las directrices del Programa Todos a Aprender y llevados al aula por el docente tutor a los docentes focalizados y al directivo docente durante el desarrollo de la intervención pedagógica, permitieron hacer un análisis de los planes de área y aula con el fin de dar inicio a la construcción de un plan de mejoramiento que dé cuenta de las principios de las configuración didácticas de la Escuela Nueva y del trabajo de aula en multigrado en la medida de las condiciones que se puedan aplicar en el contexto, dejando como resultado un esquema de planeación de aula , con el cual se pueda hacer su seguimiento respectivo.

La buena disposición del directivo docente, y de los docentes en relación con la conformación de CDA (Comunidades de Aprendizaje), permitieron hacer un alto en el camino, con el objetivo de generar espacios para reflexionar sobre el ejercicio de las prácticas de aula. Estos espacios fueron importantes, dado que, de manera autónoma y colaborativa, se promovió el fortalecimiento disciplinar, en especial, de Lenguaje y Matemáticas. Igualmente, se generaron prácticas del conocimiento didáctico, del contenido y del reconocimiento de los principios de la Escuela Nueva y, en general, de las estrategias a utilizar en el aula y que permitieron mejorar los aprendizajes en el trabajo de aula multigrado, los cuales se evidenciaron en los resultados de las pruebas Saber de grado 3 del año 2017 (

ver anexo) y los resultados de la caracterización de lectura y comprensión en lenguaje y habilidades para matemáticas en grado tercero, trabajo desarrollado siguiendo las directrices del Programa Todos a Aprender en el establecimiento educativo.

#### **4.1.RECOMENDACIONES**

Es necesario que se continúen ganando los espacios para las reflexiones de las prácticas de aula a través de las CDA (Comunidades de Aprendizaje) para compartir las experiencias relacionadas con el acercamiento hacia la implementación en el aula del modelo educativo Escuela Nueva, dado a los altos riesgos del contexto implica el desarrollo de actividades por fuera de ellas.

Identificar las principales características para el trabajo de modelo educativo Escuela Nueva en el CE Gabriela Mistral e igualmente, seleccionar y acordar cuáles de ellas se pueden llevar a cabo de acuerdo con el material humano, de infraestructura y de recursos, con lo que se cuenta, teniendo en cuenta de manera especial, los riesgos que por el contexto se deben evitar para la realización del trabajo fuera del aula.

Con respecto a la planeación de aula, es indispensable que esta se fortalezca desde situaciones que estén relacionadas con el contexto y con la cotidianidad del estudiante, de manera que sean significativas para él y para su entorno, sin desconocer que, si esto se hace, pueda tener validez a nivel global.

Teniendo en cuenta el esquema de planeación de aula (ver anexo), construido través del trabajo en equipo de la Comunidad de Aprendizaje del CE Gabriela Mistral se recomienda organizar los equipos de docentes de trabajo por áreas y por afinidad para generar una

planeación de aula general, que se pueda compartir con los docentes de cada sede, quienes harán lo ajustes de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta las falencias de los estudiantes, detectados durante el desarrollo de este trabajo, se sugiere explorar las diferentes estrategias de lectura global y seleccionar la más indicada según el contexto para trabajar las competencias de lectura y escritura, las cuales son esenciales también para el desarrollo del razonamiento matemático, desde las vivencias de los estudiantes, con lo cual se estaría apuntando hacia la consecución de unos aprendizajes para la vida.

Aprovechando las formaciones relacionadas con el fortalecimiento disciplinar en matemáticas y lenguaje, el conocimiento del contenido didáctico y de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional, se sugiere que las planeaciones de aula estén direccionadas desde secuencias pedagógicas de interés y significado para los estudiantes y donde se pueda dar la integración de algunas áreas, con el objetivo de disminuir un poco el trabajo de la planeación para el aula multigrado, proponiendo actividades profundización en cada grado.

Crear en equipo estrategias de seguimiento a los planes de aula, con el fin de establecer reuniones periódicas para que en CDA se propongan los instrumentos apropiados para la realización de los seguimientos y se tomen las medidas necesarias para hacer los mejoramientos respectivos.

Dado que los padres están acostumbrados a las características de las configuraciones didácticas de la enseñanza de la Escuela Tradicional, es importante que todos los docentes del Centro Educativo Gabriela Mistral, se continúen pensando en estrategias (talleres,

compartir de avances, elaboración de materiales concreto para el trabajo en aula) que incluyan a los padres en la metodología Escuela Nueva. Así, ellos pueden trabajar con sus hijos y compartir distintas actividades en las que los roles de los estudiantes, la organización de salón, el uso de material concreto y de las mismas cartillas guías tengan un valor en el proceso de aprendizaje para cada momento y que los padres de los niños puedan entender a través de la práctica la dinámica del aprendizaje del modelo educativo Escuela Nueva.

-Es necesario que estas experiencias del trabajo multigrado desarrolladas en el Centro Educativo Gabriela Mistral, se presenten en distintos eventos, para dar conocer y servir de ejemplo a otros espacios educativos similares, donde solo el trabajo en equipo y la autorreflexión de las prácticas de aula diaria, conllevan a hacer un alto en el camino, para estar siempre con el objetivo claro de la responsabilidad que los niños que se tienen en el aula, no solo aprendan, sino, que sueñen y sean felices aprendiendo.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Bainas, J. C. (2017). *Prueba de caracterización del nivel de fluidez y verbal y comprensión lectora*. Prueba realizada bajo la dirección del programa Todos a Aprender del MEN.
- Ball, D., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.
- Barrios, J., Orrego, N., Ramírez, D., & Serna, P. (2015). *La inclusión en la Escuela Nueva*. Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura., Facultad de Educación, Santiago de Cali.
- Chevallard, I. (1998). La tranposicon didáctica del saber dabio al saber enseñado. *Aique*.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso para la población rural en Colombia. El caso de Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*(20).
- Colbert, V., & Mogollón, O. (1997). *Hacia la Escuela Nueva*. Medellín: MEN-Escuela Nueva.
- Cortés, T., & Villaquirán, G. R. (2009). *Las prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva del docente en 2 instituciones educativas del departamento del Meta*. Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación. Maestría en educación, Villavicencio.
- Cuartas, D. (Enero - junio de 2012). Una propuesta pedagógica de ensoñación para la infancia. *Revista Espira*, 2(1), 54.

- Cuartas, D. (2013). Reinventar nuevas formas de formar a formadores: una alegoría del cambio. *Revista Maestr@as*.
- Escobar, Á. M., García, W., Peláez, M., & Restrepo, C. (2014). *La cuestión del sujeto desde las percepciones pedagógicas y didácticas de los docentes de Escuela Nueva*” realizado en el 2014. Trabajo de grado, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico Manizales, Manizales. Caldas.
- Gómez, V. (1995). Visión crítica de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista educación y pedagogía, VII*, 14-15.
- Herrera, O. (2010). *Guía para la elaboración de proyectos de investigación*. Palmira: UNAN.
- Lopez de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. Universidad de la Serena.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (1992). *Hacia la Escuela Nueva*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). *Pruebas Saber*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Pruebas Saber*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290 de 2009*. Obtenido de Decreto 1290 de 2009: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *"Todos a Aprender" Programa para la transformación de la calidad educativa*. Obtenido de "Todos a Aprender" Programa para la transformación de la calidad educativa: [https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Pruebas Saber*. Bogotá: MEN.

Moncada, A. M., & Vásquez, D. (2011). *Escuela Nueva: un mundo educativo unificado*. Trabajo de grado, Universidad de Pereira, Programa de Comunicación Social-Periodismo Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.

Muñoz, A. (2011). *Algunos factores en el municipio de Jamundí en las últimas décadas*. Cali: Universidad del Valle.

Oficina de Planeación Nacional del Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición primer grado*. Bogotá: Sistema de Información de Matrícula (SIMAT) y MEN.

Suárez, D. C., Liz, A., & Parra, C. (Enero-junio de 2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, XIII(15), 195-229.

Torres, R. M. (1994). *Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva en Colombia*. Obtenido de *Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva en Colombia*: [http://dajimenez1.webs.com/UPN/escuela\\_nueva\\_y\\_educacion\\_formal.pdf](http://dajimenez1.webs.com/UPN/escuela_nueva_y_educacion_formal.pdf)

UNESCO. (1954). *Extensión de la educación primaria Latina*. VIII Conferencia General de UNESCO.



- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuela multigrado innovadas . *Cuadernos de educación básica para todos*.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*(7), 14-15.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(89-90), 57-76.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos* vol. XXII, 57-76.



# ANEXOS

## ANEXOS

## TABLA DE PREGUNTAS APLICADAS A LOS DOCENTES

 <p>Secretaría de Educación de Jamundí</p>	<p>“Institución Educativa GABRIELA MISTRAL” Resolución de Reconocimiento Oficial No. 36-49- 0467 de diciembre 13 del 2017 Ni: 900.063.726- DANE: 276364000681</p>	
---	---	---

## Cuestionario

CE: Gabriela Mistral Sede \_\_\_\_\_ Docente:

Fecha: día \_\_\_ mes \_\_\_ año \_\_\_

- Grados que enseña:**  
transición a 5° \_\_ transición a 1° \_\_ 2° a 3° \_\_\_\_\_ 4° a 5° \_\_ otro \_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Años que lleva enseñando:** 1-3 \_\_\_ 4-6 \_\_\_ 7-9 \_\_\_ 10 o más \_\_\_
- Años que lleva enseñando en aula multigrado:** 1-3 \_\_\_ 4-6 \_\_\_ 7-9 \_\_\_ 10 o más \_\_\_
- Área de formación:** \_\_\_\_\_ **Fecha de obtención último título:**  
mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Teniendo en cuenta su quehacer diario como docente, favor seleccionar una sola respuesta y marcarla con una X:

Pregunta	Opciones
1. Establece acuerdos previos con los estudiantes para el buen desarrollo del trabajo en el aula.	SI ___ NO ___
2. Considera que el papel del estudiante en el aula ha de ser:	Receptor ___ reproductor ___ Receptor y reproductor ___ Activo y productor ___
3. Tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes	SI ___ NO ___
4. Considera que el docente es el principal protagonista de la clase	Nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___
5. Desarrolla actividades para promover el trabajo en equipo de sus estudiantes	Nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___
6. Valora la importancia de los roles que cumplen los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.	SI ___ NO ___



<b>7. Organiza los espacios en el aula de acuerdo a los propósitos de la clase</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>8. Promueve la participación organizadamente y de manera autónoma de los estudiantes en la clase.</b>	SI__ NO__
<b>9. Promueve actividades para el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.</b>	SI__ NO__
<b>10. Presenta con claridad los propósitos del aprendizaje</b>	SI__ NO__
<b>11. Las planeaciones de aula contienen practicas significativas para los estudiantes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>12. La planeación tiene en cuenta la necesidad e interés del estudiante</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>13. En la planeación se establecen actividades de profundización según el grado del estudiante</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>14. El docente hace mejoramientos de sus planes de aula a partir de los resultados de las pruebas externas e internas</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>15. Los docente comparten y ejecutan una planeación de aula general elaborada en equipo</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>16. Los docentes tienen la cultura de reunirse a reflexionar sobre sus prácticas de aula</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>17. Las actividades están orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>18. El docente hace uso de materiales de apoyo existentes en su sede y en el medio como libros, videobeam, tabletas,</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>19. Hace uso de materiales manipulativos o concretos existentes en el medio para potenciar los aprendizajes en clase</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__

<b>20. Los docentes utilizan diferentes estrategias para involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus niños</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>21. Considera que tiene una profunda comprensión de los áreas fundamentales para llevar a cabo buenos aprendizajes en el aula</b>	SI__ NO__
<b>22. Considera que un buen conocimiento didáctico es importante en el proceso enseñanza-aprendizaje</b>	SI__ NO__
<b>23. Expone los propósitos de la clase durante buena parte de la clase</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>24. Realiza seguimiento a los propósitos de la clase durante el desarrollo de esta</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>25. En la evaluación prima la memorización antes que los resultados de los procesos</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>26. Hace uso de instrumentos de evaluación para tener mayor objetividad en el avance de los aprendizajes de sus estudiantes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>27. Los docentes utilizan varias formas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>28. Los docentes realizan diferentes actividades donde los estudiantes evidencian los avance de sus aprendizajes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__
<b>29. La forma más común de evaluación de aprendizajes que emplea es</b>	Heteroevaluación__ Coevaluación__ Autoevaluación__
<b>30. El instrumento de evaluación que más utiliza es:</b>	Lista de chequeo__ rejilla__ rubrica__ Ninguna__
<b>Durante el proceso de evaluación hay una realimentación positiva de los propósitos a alcanzar</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre__

Tabla 1. Encuesta prácticas de aula para docentes

Las preguntas fueron elaboradas con el objetivo de evidenciar los principales aspectos a tener en cuenta en el modelo E.N. e, igualmente, para tener un acercamiento a las configuraciones didácticas predominantes y alcanzar a hacer el análisis respectivo entre los docentes que les permitirá construir un esquema de planeación de aula, acorde a las necesidades de los estudiantes.

**TABLA DE PREGUNTAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES**

 <b>Secretaria de Educación de Jamundí</b>	<b>“Institución Educativa GABRIELA MISTRAL”</b> <b>Resolución de Reconocimiento Oficial No. 36-49-0467</b> <b>de diciembre 13 del 2017</b> <b>Ni: 900.063.726- DANE: 276364000681</b>	
--	--	---

Cuestionario

**CE:** Gabriela Mistral      **Sede** \_\_\_\_\_

**Estudiante:** \_\_\_\_\_ **Grado:** 5

**Edad:** \_\_\_\_\_ años      **Tiempo que lleva en el colegio:** \_\_\_\_\_ años

**Fecha:** día \_\_\_\_\_ mes \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_

Por favor lee bien las siguientes preguntas y responde marcando con una X la opción que consideres estés más de acuerdo:

**Tu profesor o profesora:**

<b>Pregunta</b>	<b>Opciones</b>
<b>Hace una exposición oral durante la mayor parte de la clase.</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre _____
<b>Sugiere acuerdos para la buena comunicación durante la clase.</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre _____

<b>Da instrucciones claras de las actividades a realizar</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __ —
<b>Promueve el trabajo en equipo más que el individual</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __ —
<b>Aclara y valora los roles del trabajo en equipo</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __ —
<b>31. Hace uso de los espacios del salón acorde a los propósitos de la clase</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>32. Realiza actividades donde los estudiantes de todos los grados comparten espacios en común</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>33. Pide sugerencias a los estudiantes de posibles actividades para realizar fuera y dentro del aula</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>34. Motiva al estudiante al alcanzar sus aprendizajes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>35. Permite una buena comunicación con los estudiantes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>36. Motiva, valora y reconoce el esfuerzo que hacen para aprender</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>37. Hace buen uso de diferentes materiales existentes en el centro educativo que ayudan mejorar los aprendizajes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>38. Elabora y construye con los estudiantes material manipulativo o concreto para hacer más divertidos los aprendizajes</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>39. Algunos miembros de la comunidad acuden al aula y con sus conocimientos apoyan algunas actividades</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __
<b>40. Los padres de familia participan de la clase en talleres con sus hijos</b>	Nunca__ Algunas veces__ Casi siempre__ Siempre __

41. **Desarrollan temáticas del contexto y de interés para los estudiantes** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_
42. **Realiza actividades donde los estudiantes pueden evidenciar sus aprendizajes al final de cada periodo** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_
43. **Hacen claridad en las formas de a evaluar los aprendizajes** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_
44. **La forma de evaluación que más utiliza es** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_
45. **Hace un cierre de cada clase donde los estudiantes exponen sus logros y dificultades** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_
46. **En las evaluaciones escritas es permitido el uso de materiales de apoyo como cuadernos, libros...** Nunca\_\_ Algunas veces\_\_ Casi siempre\_\_ Siempre \_\_

**Tabla 2. Lista de chequeo. Observación de clase**



**TABLA LISTA DE CHEQUEO OBSERVACIÓN DE CLASE**

**Instrumento De Observación De Clase**

FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Marque con una X, según corresponda.

<b>Clase de matemáticas</b>	<b>Grados (si es multigrado marcar todos)</b>	1	2	3	4	5
<b>Clase de Lenguaje</b>	<b>Fecha de acompañamiento</b>	<b>día</b>	<b>mes</b>	<b>año</b>		

**Tabla 3. Criterios de evaluación**

		AFIRMACIÓN	
		SI	NO
<b>Objetivos de la clase</b>	La planeación se <b>relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes</b> , o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).		
<b>Uso de material</b>	La planeación se basa en la utilización del material propuesto por el Programa Todos a Aprender 2.0. para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase. Dentro de la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el Programa Todos a Aprender 2.0. ¿Cuáles?  _____		
<b>Actividades de aprendizaje</b>	En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en de lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del Programa Todos a Aprender 2.0. En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).		
<b>Gestión de Aula</b>	Dentro de la planeación se estima el uso adecuado y efectivo del tiempo para cada actividad y se describe cómo ejecutar labores administrativas (organización del espacio y materiales como: maletas, cartucheras; llamado de lista, organización de estudiantes, revisión de uniformes, organización del espacio al final de la clase, etc.).		

<b>Evaluación formativa</b>	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.
	En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

**Tabla 4. Criterios de evaluación de prácticas de aula**

Marque SÍ, si usted como docente identifica evidencia que apoye el enunciado.

Marque NO, si usted como docente no identifica evidencia que apoye el enunciado.

		AFIRMACIÓN	SI	NO
Clima de aula	a.	La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el <b>buen trato</b> .		
	b.	La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.		
	c.	La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento.		
	d.	el docente explica y dicta cada instrucción a seguir y expone oralmente las actividades a realizar.		
Gestión de aula	a.	El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.		
	b.	Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).		
	c.	Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.		
	d.	Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.		
	e.	Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).		

Práctica pedagógica	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.
	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.
	b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el Programa.
	c. El docente del Programa Todos a Aprender refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.
	d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.
	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.
	b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.
	c. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos en el proceso.
	d. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).

**Tabla 5. Lista de chequeo prácticas de aula**

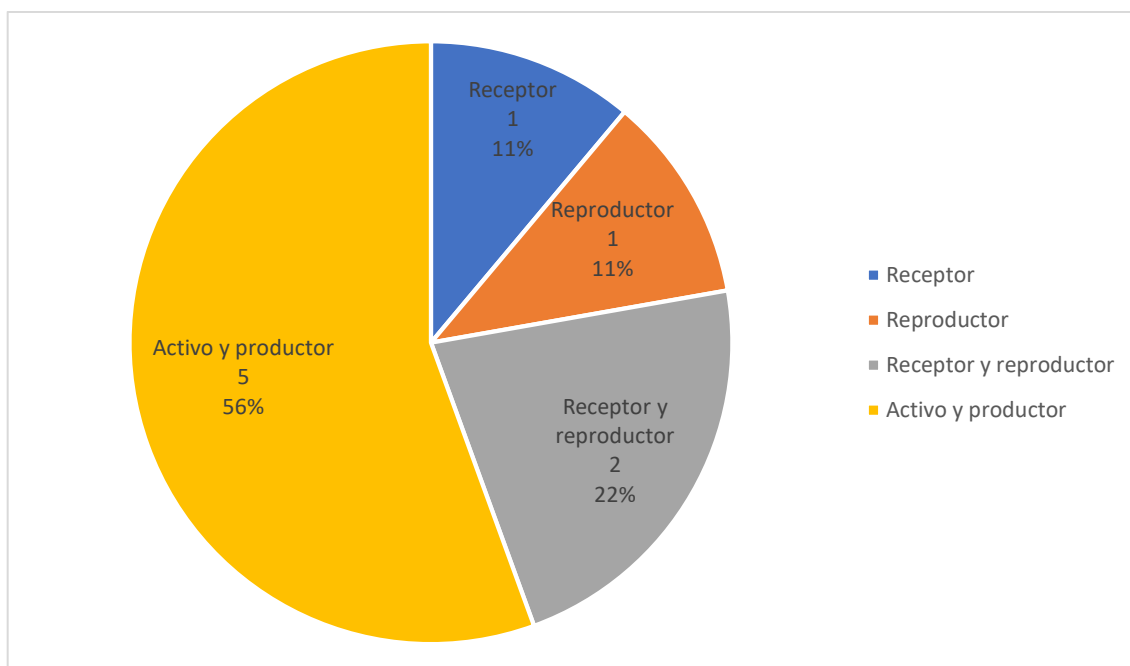
Después de comparar los resultados de las encuestas a de los docentes, estudiantes y contrastarlas con las listas de chequeo de las observaciones de clases, se generaron los siguientes resultados.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

La información resultante se procesó con base a la estadística descriptiva, la cual se expresa y se visualiza a través de gráficas circulares. Dichos resultados, de los docentes y estudiantes, se presentan y se corroboran con la información obtenida a través del diligenciamiento de la lista de chequeo de observación de clases a cada uno de los docentes.

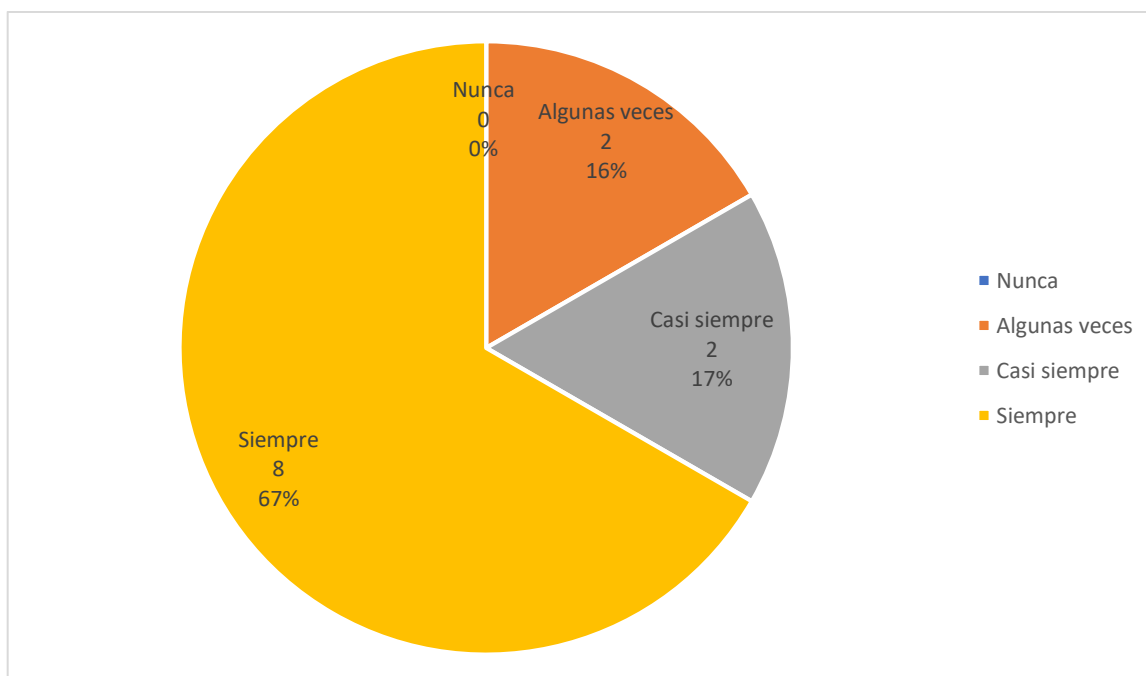
Con el análisis de los resultados se pudo establecer y determinar cuál es el valor de aplicación de la configuración didáctica del modelo EN, en el centro educativo Gabriela Mistral e, igualmente, establecer un contraste entre los principios fundamentales del modelo EN y las configuraciones didácticas utilizadas en las clases por los docentes en sus prácticas de aula diarias e igualmente la elaboración de una propuesta de esquema de planeación de aula acorde a las necesidades.

Como se aprecia en la gráfica 1, los docentes respondieron a la pregunta: ¿considera que el papel del estudiante en el aula ha de ser de receptor, reproductor, receptor y reproductor o activo y productor? De la siguiente manera: el 56 % de los docentes, optaron por la respuesta de privilegiar un estudiante activo y productor, pero la realidad, es que los docentes se centran en una clase magistral de larga duración, lo que de alguna manera, le quita protagonismo al estudiante, donde al final solo se queda en la función de recibir información y reproducirla con sus palabras, generándose así una situación de escasa interiorización de aprendizajes por parte del estudiante.



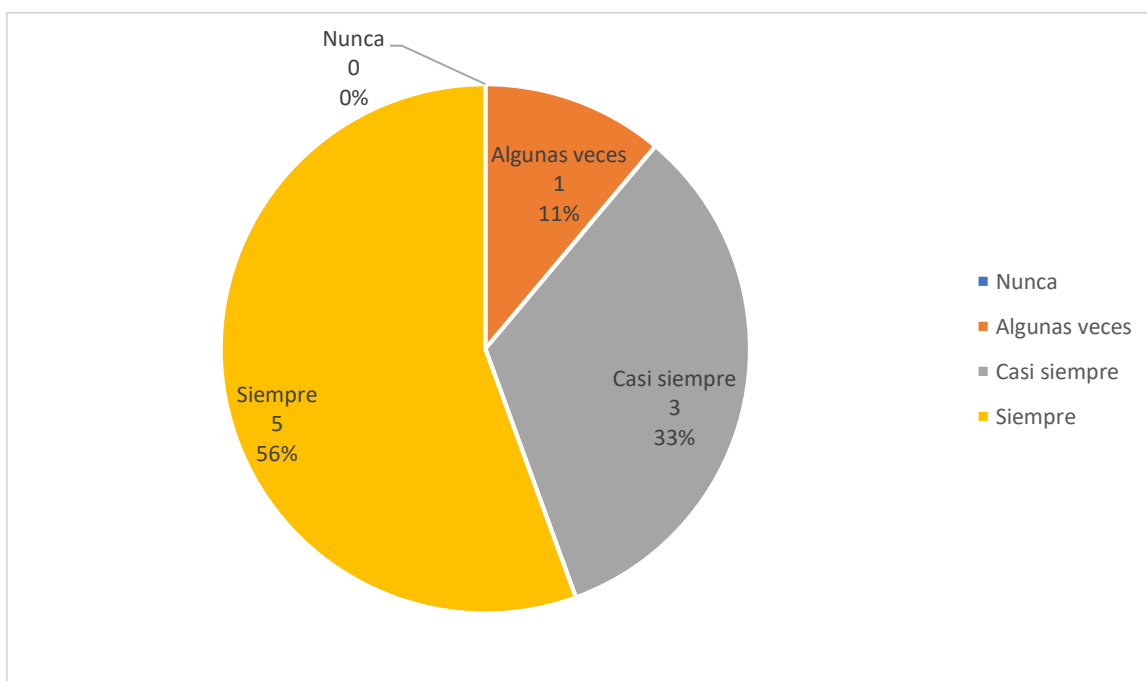
Gráfica 1. Respuestas a la pregunta ¿cuál es el papel del estudiante en el aula?

Con respecto a la pregunta, si el docente hace una exposición oral en buena parte de la clase (Gráfica 2), un alto porcentaje (67%) de los estudiantes respondió que Siempre lo hacían. Así, el docente considera que su papel es ser guía, y por lo tanto el actor principal en el aula es el estudiante. No obstante, esto no se evidencia en la práctica y, por el contrario, es él quien toma la palabra la mayor parte del tiempo exponiendo sus ideas. Ante esta situación, los estudiantes deben estar atentos a la clase magistral del docente, dejando de lado su opinión y movilización libre de pensamiento o razonamiento de acuerdo con la actividad a realizar o competencias a desarrollar, según propósitos de la clase planteados por el docente.



Gráfica 2. Respuestas a la pregunta ¿el docente hace una exposición oral en buena parte de la clase?

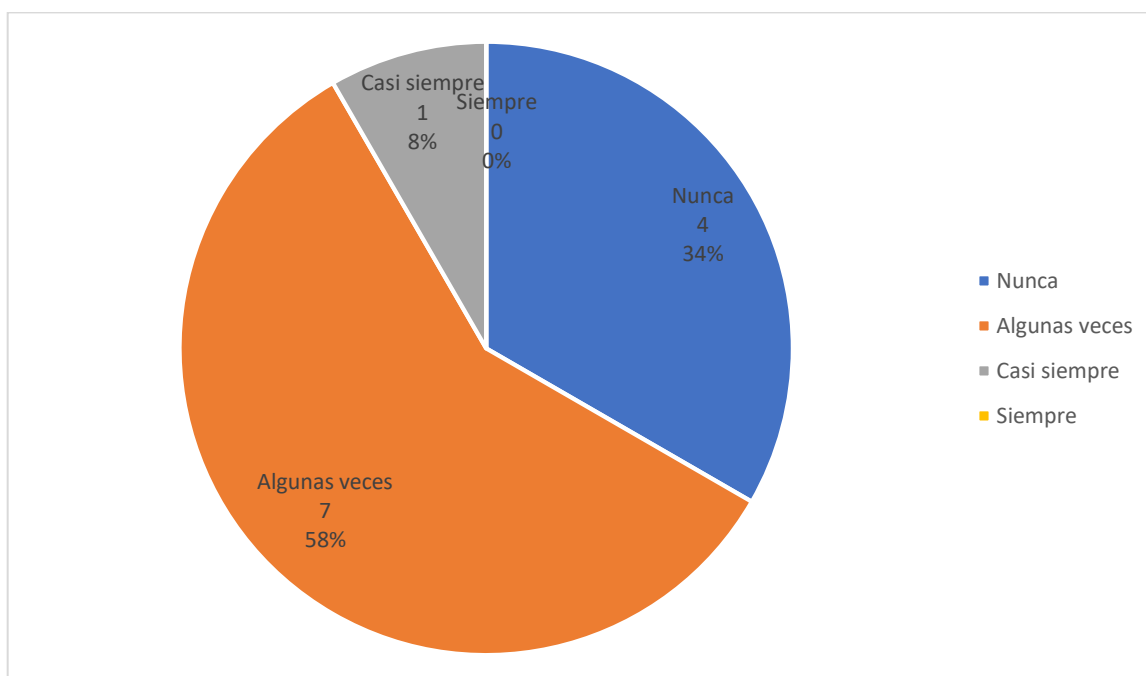
Igualmente, en preguntas como ¿tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes? el 56 % de los docentes respondieron que Siempre lo hacían. No obstante, los estudiantes contradicen esta respuesta al igual que las observaciones tomadas en la lista de chequeo. Pues en ambos casos, lo que se presenta es la idea del docente, acompañada de algunas lecturas, que muchos casos, no tienen significación alguna para el estudiante.



Gráfica 3. Respuestas a la pregunta ¿tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes?



En relación con preguntas como ¿el docente enfatiza y valora el trabajo en equipo? Los docentes respondieron que casi siempre lo hacían. Sin embargo, lo que se observó en la clase y se evidenció en la lista de chequeo, es más un trabajo individual y, en ocasiones, se hacían en grupos, pero sin especificar sus roles ni enfatizando en la importancia del trabajo en equipo. De otro lado, los estudiantes, corroboraron esta información, al responder que cuando se reúnen a trabajar, no todos tienen claro sus roles y al final, unos trabajan más que otros y el profesor solo califica y da la nota para todos.



Gráfica 4. Respuestas a la pregunta ¿el docente enfatiza y valora el trabajo en equipo?

Desde esta perspectiva, es claro que el docente reconoce estas características que son consecuentes con el modelo pedagógico Escuela Nueva, el cual centra su atención en el de la promulgación de estrategias que conduzcan a la formación de un estudiante con capacidad de decidir, de colocar en práctica sus competencias, habilidades y talentos, teniendo siempre

presente sus valores adquiridos en su cultura e intrínsecos de su vida misma. Sin embargo, estas consideraciones solo se expresan teóricamente por los docentes, puesto que no se evidencian cuando se corroboran con los estudiantes ni en las observaciones de clase, lo cual permite determinar, que los docentes dirigen sus actividades de aula, desde la configuración didáctica tradicional, tal cual como se pudo ver en las gráficas.

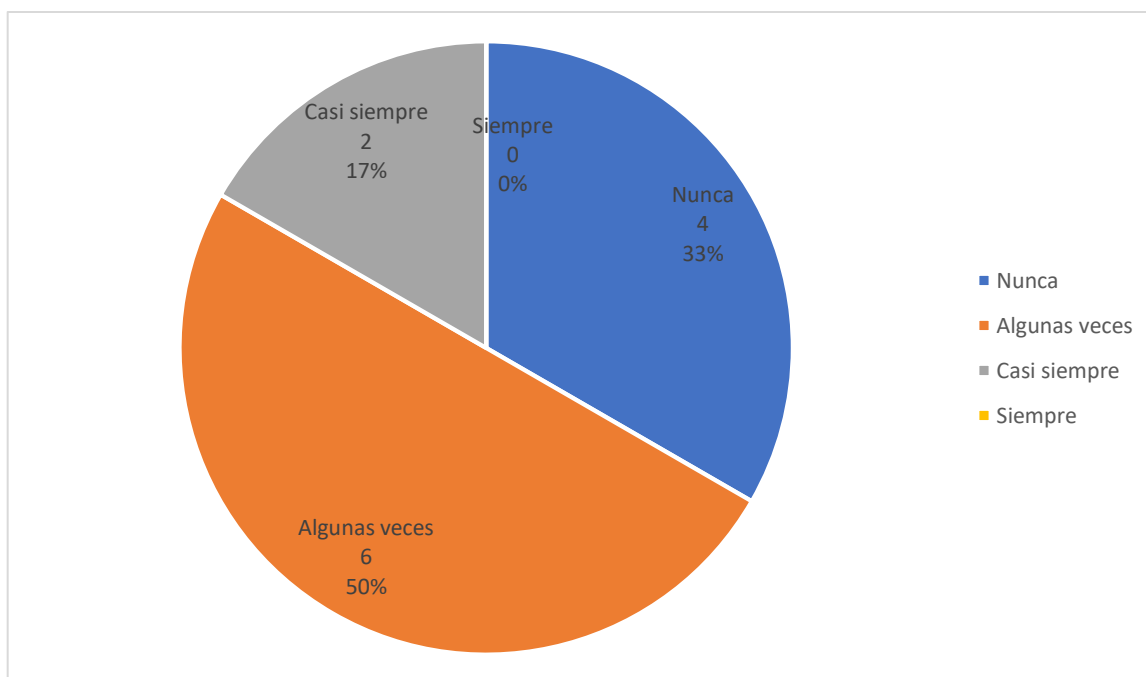
## **COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS, RESPECTO A LOS CONTENIDOS DEL MODELO**

De acuerdo con las evidencias logradas, a través de la información recolectada, por medio de los instrumentos aplicados, se puede decir que, en el Centro Educativo Gabriela Mistral, conformado por las 6 sedes focalizadas, existe un predominio de la configuración didáctica de la escuela tradicional, sin desconocer que algunos docentes, tienen unos conceptos claros del modelo Escuela Nueva, sin que sean aun llevadas a las prácticas de aula.

En esta medida, lo que se pudo evidenciar es que los docentes en cada sede tienen la característica de asumir el rol principal en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, disminuyéndole valor o restándole importancia a los estudiantes: a sus saberes propios, sus habilidades, sus competencias propias de su medio, a sus necesidades y sentimientos.

Una vez hecho el análisis de la información previamente recogida a través de los instrumentos, es de resaltar que un alto porcentaje (80%) de los docentes dijeron que en relación a los procesos de evaluación de los desempeños a trabajar, manifestaron y validaron que en las evaluaciones de las competencias a desarrollar afirmaron y reconocieron que lo más importante son los procesos, esta respuesta, unida a otras ya analizadas como considerar que los estudiantes deben ser autónomos, construir su propio conocimiento, podrían llevar a pensar que privilegian el modelo de Escuela Nueva, pero cuando se le pregunta a los estudiantes e igualmente se contrasta toda esta información con las observaciones de clase, la percepción cambia.

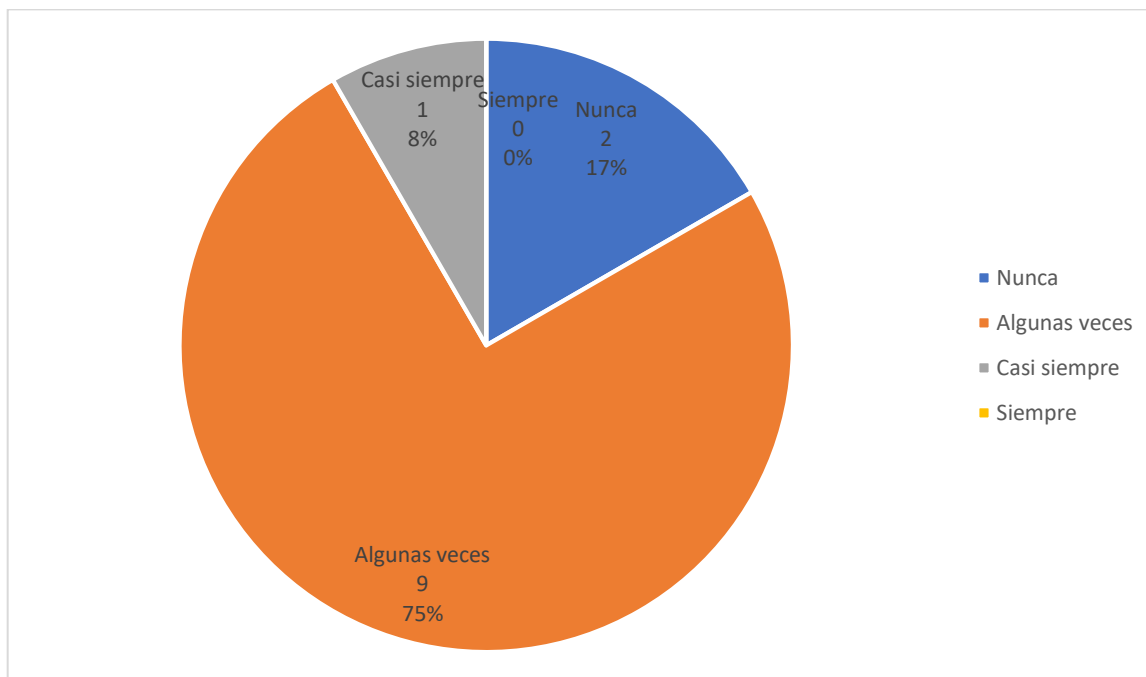
Como respuesta a las impresiones presentadas, hasta ahora, al realizar la pregunta, ¿Presenta con claridad los propósitos del aprendizaje? Los estudiantes respondieron los siguiente:



Gráfica 5. Respuestas a la pregunta ¿el docente presenta con claridad los propósitos u objetivos de la clase?

De acuerdo con los resultados, se puede afirmar que ningún docente realiza esta socialización con los estudiantes continuamente, y que el 50% lo realiza algunas veces. Estas respuestas a esta pregunta sugieren que los docentes no contextualizan los aprendizajes a desarrollar, lo cual hace que el estudiante de alguna manera disminuya su interés en el aprendizaje.

En la siguiente gráfica, los estudiantes dejan ver sus respuestas a la pregunta, ¿si los docentes desarrollan temáticas del contexto y de su interés?, dando las siguientes respuestas:

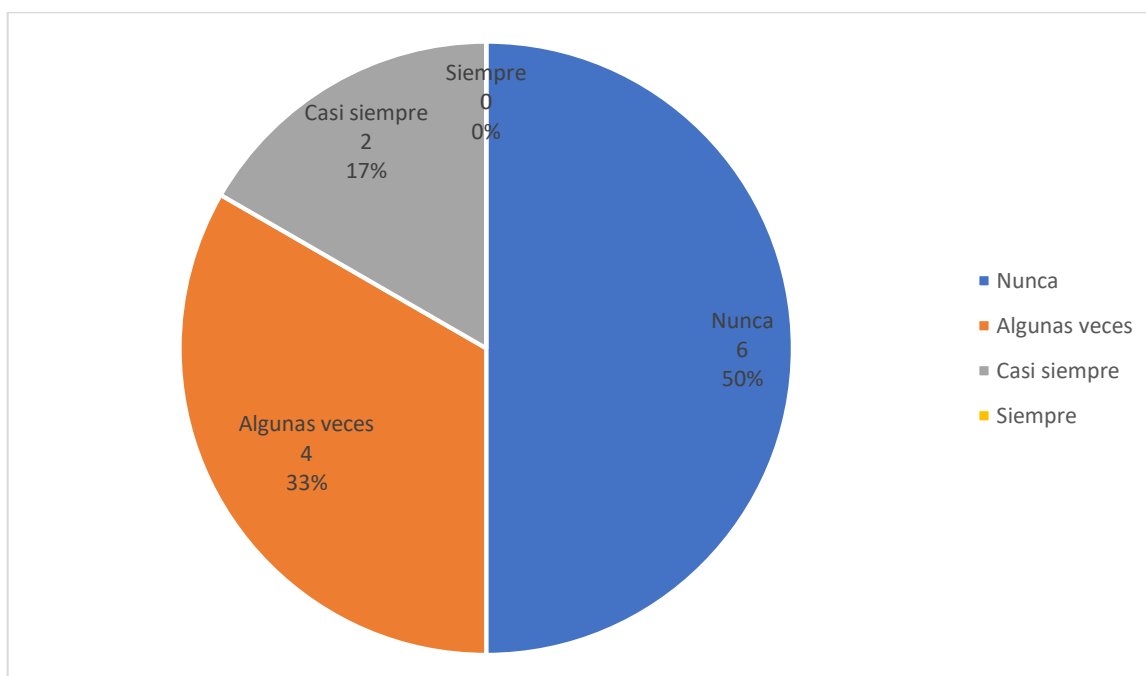


Gráfica 6. Respuestas a la pregunta ¿los docentes desarrollan temáticas del contexto y de su interés?

Estas respuestas evidencian que los docentes no hacen contextualización de modo continuo de los aprendizajes. Así pues, cuando los aprendizajes no tocan al estudiante, cuando no hay una contextualización de estos al ser llevados por el docente al aula de clase, es complicado que dichos aprendizajes afecten positivamente el transcurrir de la vida de los estudiantes, lo cual le resta importancia al papel de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contradice las respuestas manifestadas por los docentes en las encuestas, lo que en últimas reafirma la aplicación de la configuración

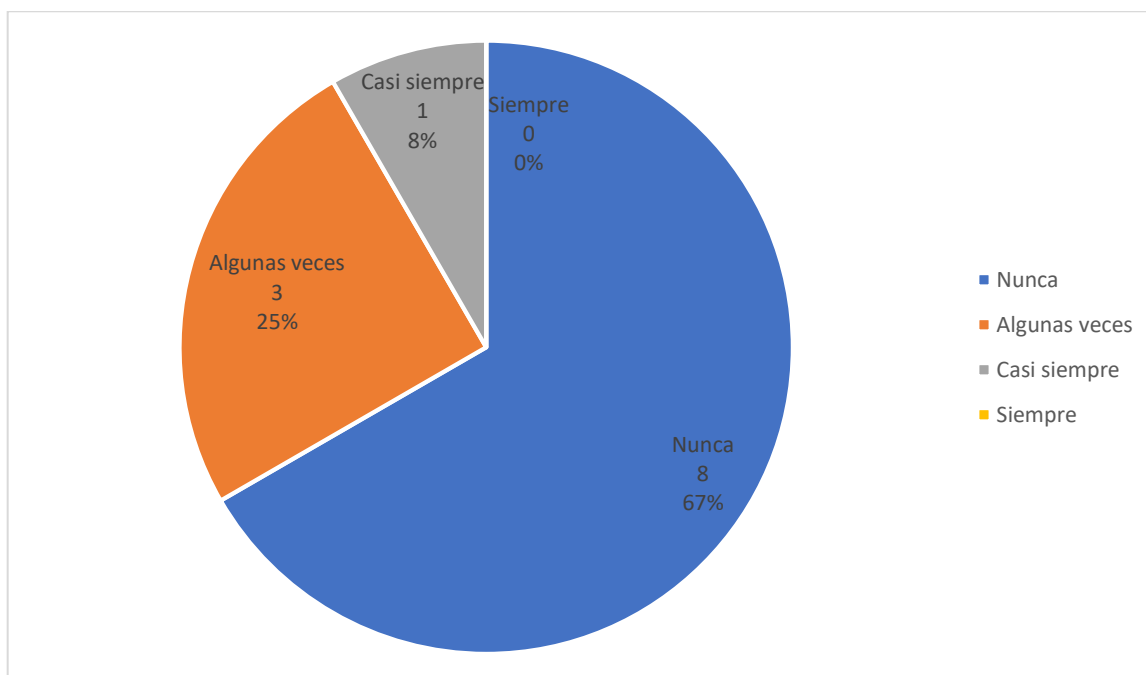
didáctica de la escuela tradicional en las seis sedes del Centro Educativo Gabriela Mistral focalizadas para la realización de esta intervención pedagógica.

En lo que refiere a los métodos de evaluación, los docentes manifiestan hacer un seguimiento a los avances de los aprendizajes de los estudiantes, desde diferentes estrategias. No obstante, dejan entrever que, en la evaluación, no hacen uso de instrumentos para ser más objetivos en el ejercicio de la metacognición, de donde finalmente prima el desarrollo de la evaluación cuantitativa, antes que cualitativa, donde se valida más el resultado antes que el alcance de los procesos, tal cual como se pueden ver en las gráficas 7, 8 y 9 siguientes.



Gráfica 7. Respuestas a la pregunta ¿los docentes hacen claridad en las formas de evaluar los aprendizajes?

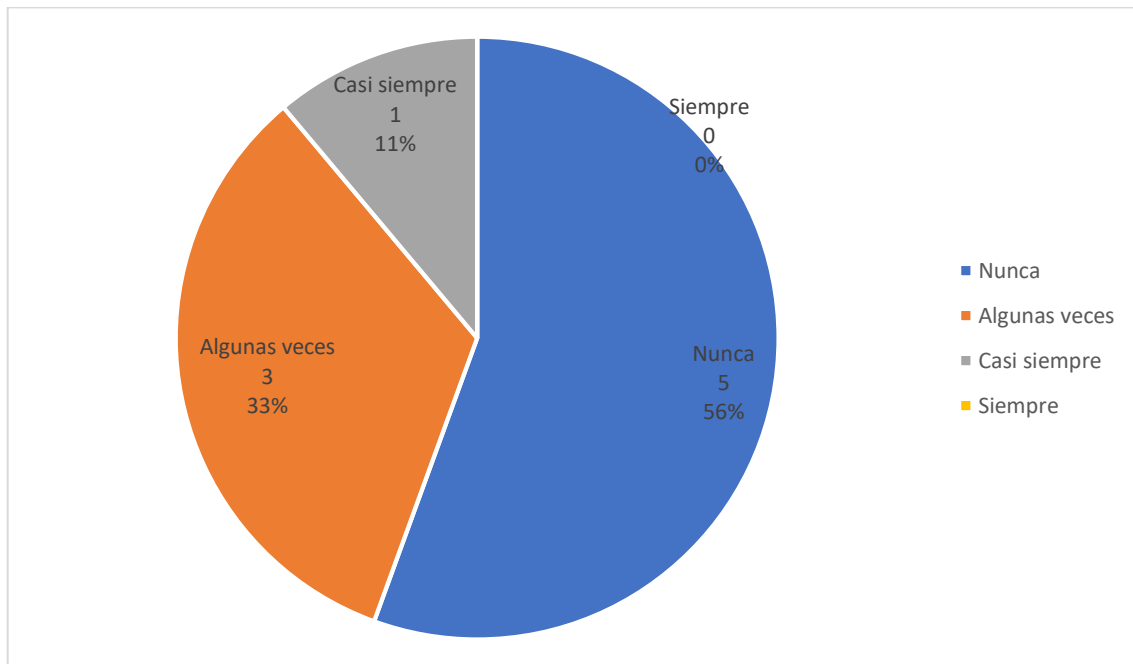
Referente a las respuestas de la gráfica 7, el 50 % de los estudiantes manifiestan no tener claridad en las formas de evaluar sus aprendizajes y con respecto a la gráfica 8, el 67 % no permite el uso de materiales durante las evaluaciones, lo que de confirma que la evaluación revierte mas valor si el estudiante se mecaniza en la busqueda de una respuestas en los exámenes, antes que desarrollar procesos de razonamiento.



Gráfica 8. Respuestas a la pregunta ¿es permitido el uso de materiales de apoyo como cuadernos, libros en las evaluaciones?

La respuestas a la pregunta anterior, es corroborada con la respuesta de la pregunta No 9, en tanto los docentes manifiestan en un alto porcentaje que el proceso de evaluación no contiene ningún instrumento para su aplicación en el aula, lo que significa que la evaluación se hace de manera tradicional, siempre pensando en el resultado y no en los procesos, lo cual

es una característica del modelo tradicional, donde no se da un seguimiento al proceso de aprendizaje sino que se evalúan estos, como algo terminado.



Gráfica 9. Respuestas a la pregunta ¿usa instrumentos de evaluación para tener mayor objetividad en el avance de los aprendizajes de sus estudiantes?

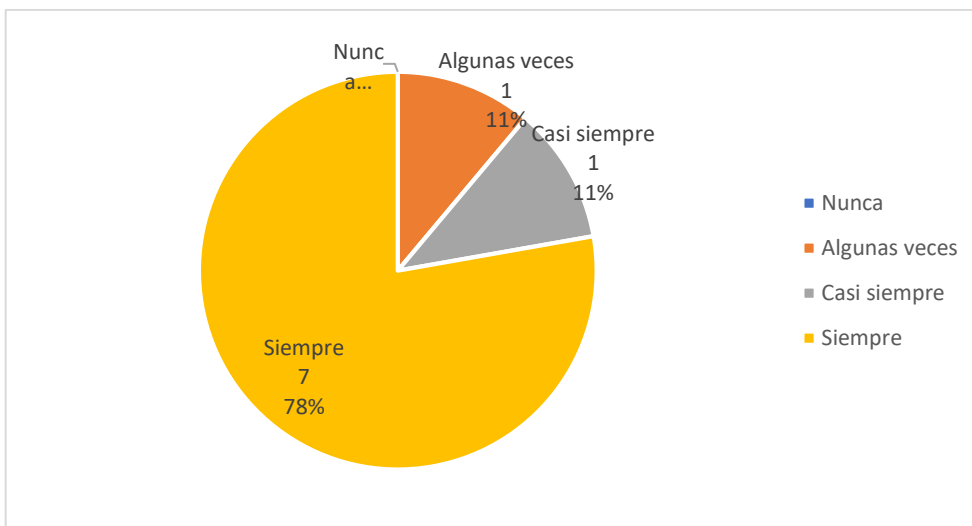


## **COMPARACIÓN CON RELACIÓN A LA SECUENCIACIÓN DEL MODELO**

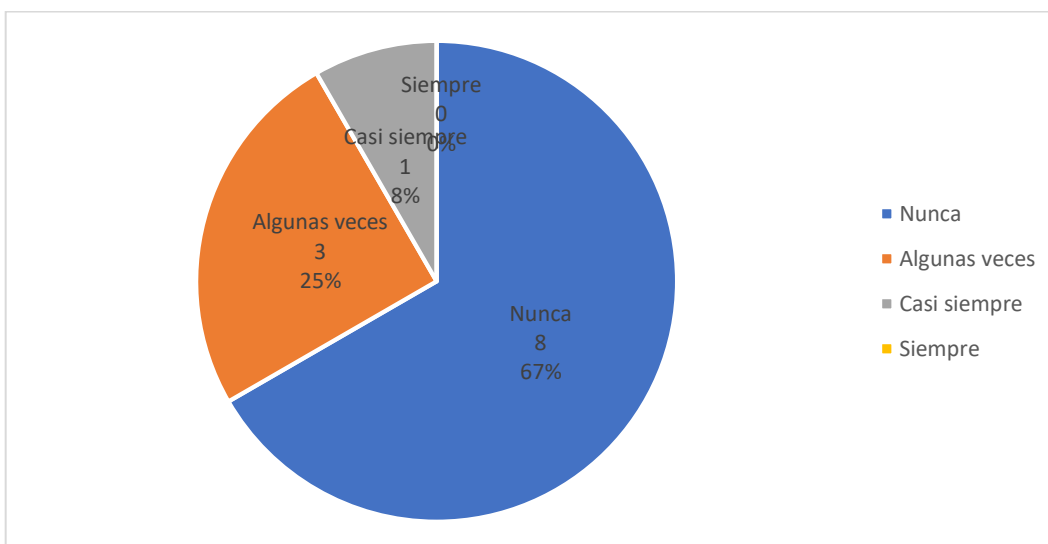
La propuesta del modelo Escuela Nueva, es brindar espacio al estudiante con relación a su autonomía, que esta le permita movilidad de pensamiento, desarrollo de sus sentidos como la observación, la manipulación, exploración., indagar sobre su entorno, su territorio, su cultura y en conjunto tener gran capacidad de decidir sobre su proyecto de vida, en otras palabras, la escuela es acercar al estudiante a un proceso de educación no para el momento sino para la vida.

Lo que se puede evidenciar durante este trabajo es que y efectivamente, lo muestran los instrumentos aplicados es que un alto porcentaje (85%) de los docentes, tienen el ideal de lo que es dimensionar el trabajo en el modelo Escuela Nueva. Sin embargo, en la práctica este mismo porcentaje de docentes, deja de lado las diferentes acciones, estrategias que responden al que hacer de un docente de escuela nueva y finalmente, como lo demuestran sus respuestas confrontadas con la de los estudiantes y las observaciones de clase respectivas es que solo se quedan en las unas prácticas que referencian al modelo de escuela tradicional.

En esta dirección los instrumentos tenían preguntas que buscaban evidenciar aspectos relevantes del modelo escuela nueva y el modelo de escuela tradicional. Por ejemplo, el grafico 10, el 78% de los docentes responden a la pertinencia de sus planeaciones con respecto a las necesidades e intereses de sus estudiantes; sin embargo, al hacer esta misma pregunta (Gráfica 11) a los estudiantes, el 73% contradice la información anterior y manifiesta que las actividades y temáticas de la mayor parte de las clases, son poco atractivas o interesantes. Igualmente, esta información del estudiante al respecto es corroborada por las observaciones de clase, la cual evidencian planeaciones desde algunas cartillas guías y sin contextualización alguna.



Gráfica 10. Respuestas a la pregunta ¿las planeaciones de aula incluyen prácticas significativas para el estudiante?



Gráfica 11. Respuestas a la pregunta ¿el docente centra el interés de la clase en la necesidad e interés del estudiante?

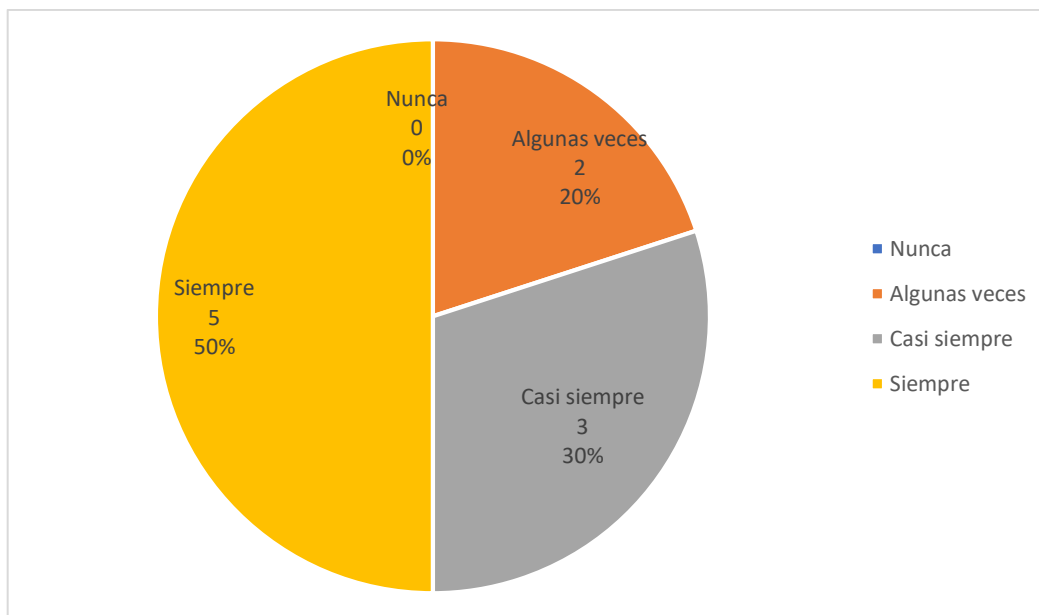
Desde esta perspectiva, los docentes del CE Gabriela Mistral afirman optar, en un gran porcentaje, por posibilitar estrategias donde los estudiantes tengan todo el protagonismo y el docente sea solo un guía. Se esperaría, entonces, que sus ideas fueran consecuentes y las metodologías de clase, sus planeaciones, su didáctica estuvieran encaminadas a incentivar el desarrollo de su autonomía que le permita alcanzar sus propios aprendizajes desde su contexto e involucrarlo con el mundo global, sumergido en el también en el desarrollo de un pensamiento crítico, que le permita reconocer sus fortalezas, sus debilidades y ser consecuentes en la toma de decisiones de sus quehaceres diarios.

En este sentido, de ser consecuentes con su forma de pensar y de ver el proceso del trabajo en el CE, se hace necesario que las planeaciones estén influenciadas por los contextos de los estudiantes, que relacionen sus espacios, sus culturas, su diario vivir, como ejes fundamentales que movilicen el pensamiento de los estudiantes y puedan así alcanzar de una manera más activa los propósitos de los aprendizajes planteados, siempre haciendo énfasis en los procesos como el camino más efectivo que le permitirá llegar a los resultados esperados.

## **COMPARACIÓN EN CUANTO A LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DEL MODELO**

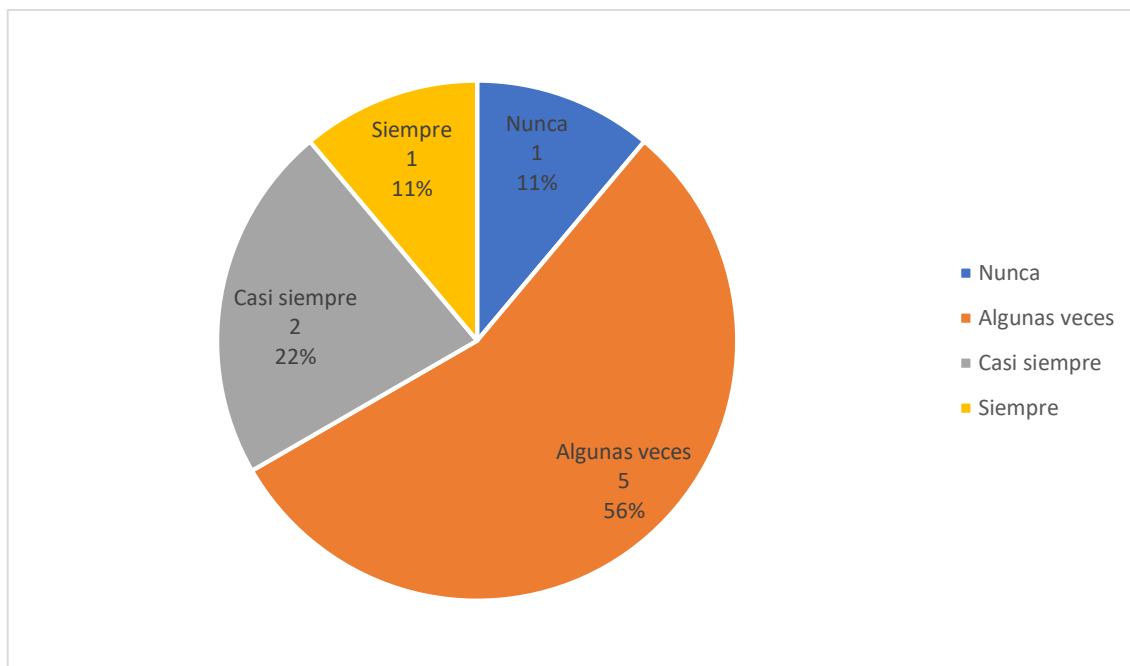
Las siguientes preguntas fueron realizadas con el fin de hacer un reconocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por el docente en el aula. Cada pregunta gira en torno a la interacción estudiante-estudiante, docente-estudiante y viceversa, durante el desarrollo de clase, organización de los espacios, participación de la comunidad en la escuela, dinámicas de clase retomadas desde la necesidad del estudiante y el contexto enfatizando en la búsqueda de situaciones significativas de aprendizaje para el estudiante.

Aunque los docentes sí reconocen que es necesario hacer uso de estrategias dinámicas, en las planeaciones, que recojan propuesta de actividades ligadas al interés de los estudiantes, también, manifiestan, que hay situaciones ajenas a su voluntad, que impiden que estos principios propios de la Escuela Nueva se puedan aplicar a cabalidad. Dentro de estos obstáculos están las extensas distancias y deficientes vías de acceso, así como la situación de seguridad pública de la zona, que impiden una comunicación más eficiente y continua entre los docentes para el trabajo en equipo, centrándose, finalmente, en el desarrollo de actividades propias de la escuela tradicional y dejando de lado una aplicación en el contexto de una metodología, más consecuente con el contexto de cada sede del Centro Educativo Gabriela Mistral. Las respuestas de las preguntas de los docentes y los estudiantes que relacionan la metodología del modelo se observan en las gráficas 12 a 15



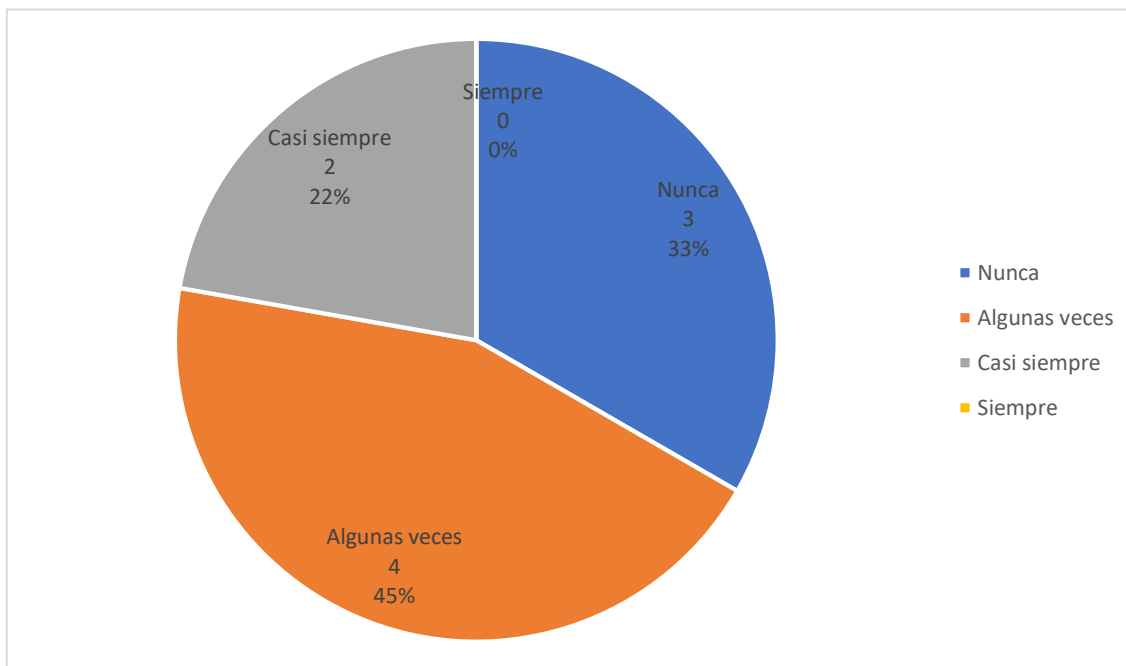
Gráfica 12. Respuestas a la pregunta ¿las actividades están orientadas al aprendizaje a través de la interacción entre los estudiantes?

Aunque la gráfica muestra que el 50% de los docentes sí realiza actividades de aprendizaje, a través de la interacción entre estudiantes, los estudiantes en la gráfica 4 contradicen esta información. Ya que un 56% considera que los trabajos académicos en el aula son más individuales que en equipo, lo cual hace que no se de ese vínculo tan importante en el modelo Escuela Nueva de la relación continua entre pares para mejorar los aprendizajes e igualmente para generar una movilidad de pensamiento, razonamiento desde su propia autonomía.



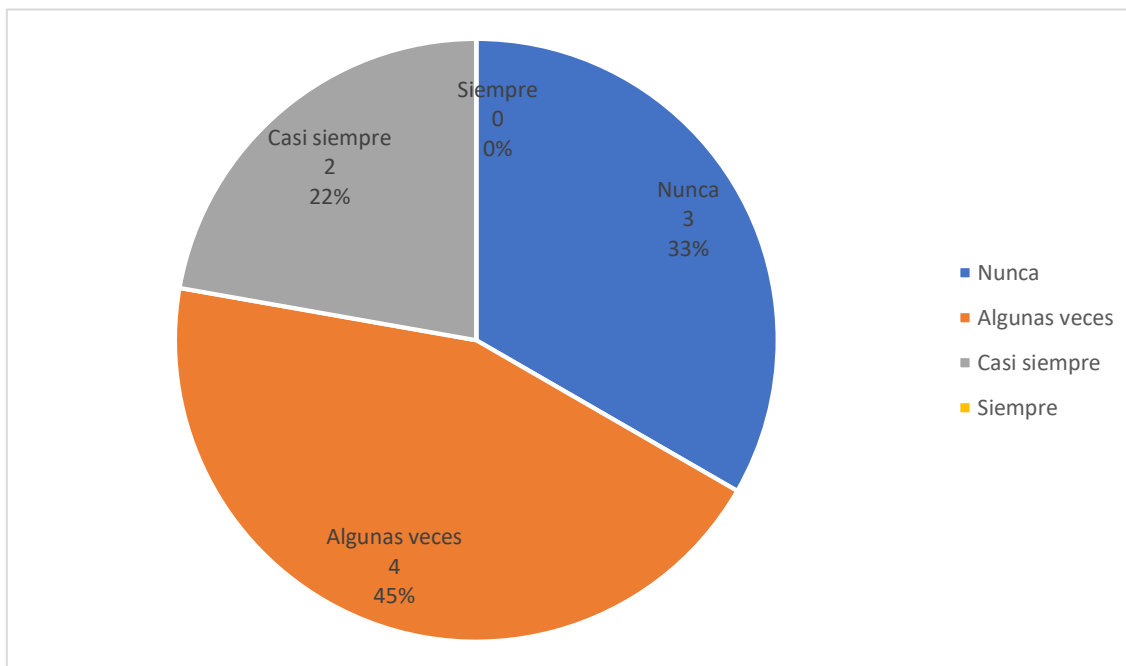
Gráfica 13. Responder a la pregunta ¿los espacios del aula se acomodan acorde a los propósitos de la clase?

Las respuestas de la pregunta de la gráfica 13 están relacionadas con las respuestas de la pregunta 12, donde igualmente se puede apreciar la contradicción de los docentes. Puesto que para que se dé una interacción entre estudiantes, en el proceso de aprendizaje en el aula, es necesario disponer también de una distribución de los espacios del aula, y la gráfica muestra que solo un 56% lo hace algunas veces y solo 1 docente lo hace continuamente.



Gráfica 14. Responderes a la pregunta ¿el docente crea espacios donde los estudiantes propongan actividades a realizar dentro y fuera del aula?

La gráfica 14 y la 15 muestran unos resultados que están fuera de los principios de la Escuela Nueva, en el sentido que los estudiantes consideran que las actividades académicas no involucran espacios diferentes. De la misma manera, en relación con los docentes, solo un 45% hace partícipes a miembros de la comunidad, algunas veces, y un 33 % nunca lo hace.



Gráfica 15. Respuestas a la pregunta ¿los miembros de la comunidad participan de las clases aprovechando sus saberes?

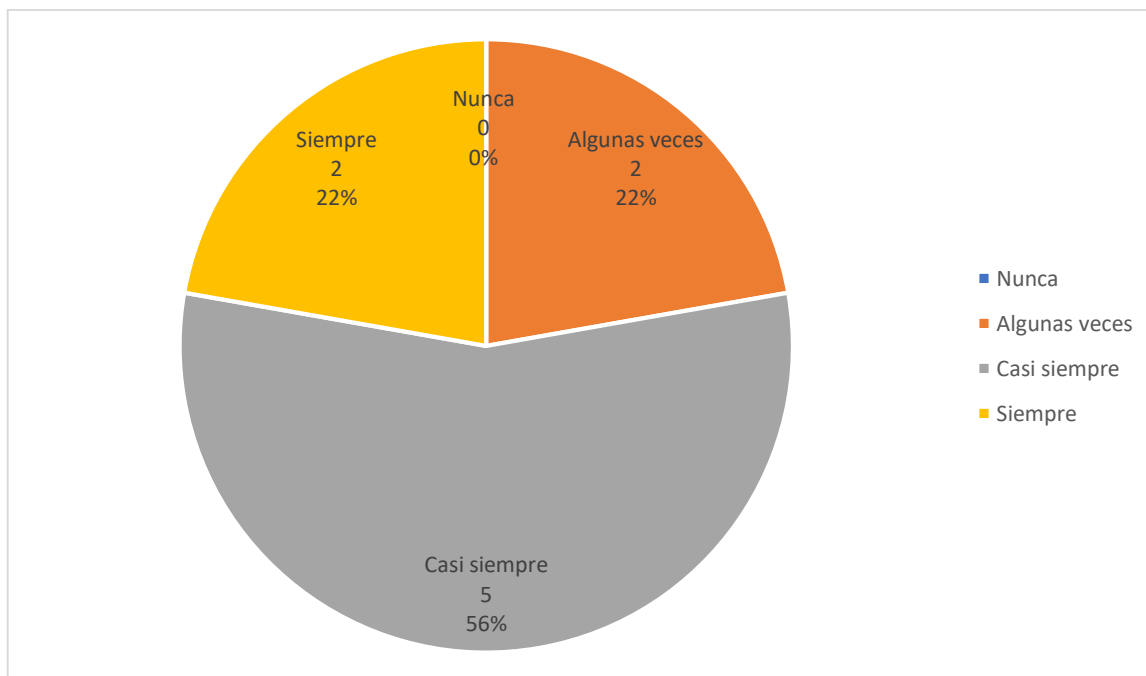


## **COMPARACIÓN CON RESPECTO AL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL MODELO**

La evaluación va ligada a unas buenas instrucciones dadas por el docente en cada actividad propuesta, la organización del tiempo y del espacio. Dado que el objetivo es enfatizar en el trabajo en equipo en las evaluaciones deben tener espacios de rutinas que apoyen la libre participación y autonomía, para lo cual el docente debe disponer de sus materiales según los objetivos a evaluar e igualmente de la motivación suficiente hacia el logro del aprendizaje en sus etapas iniciales, de desarrollo, de realimentación y de cierre.

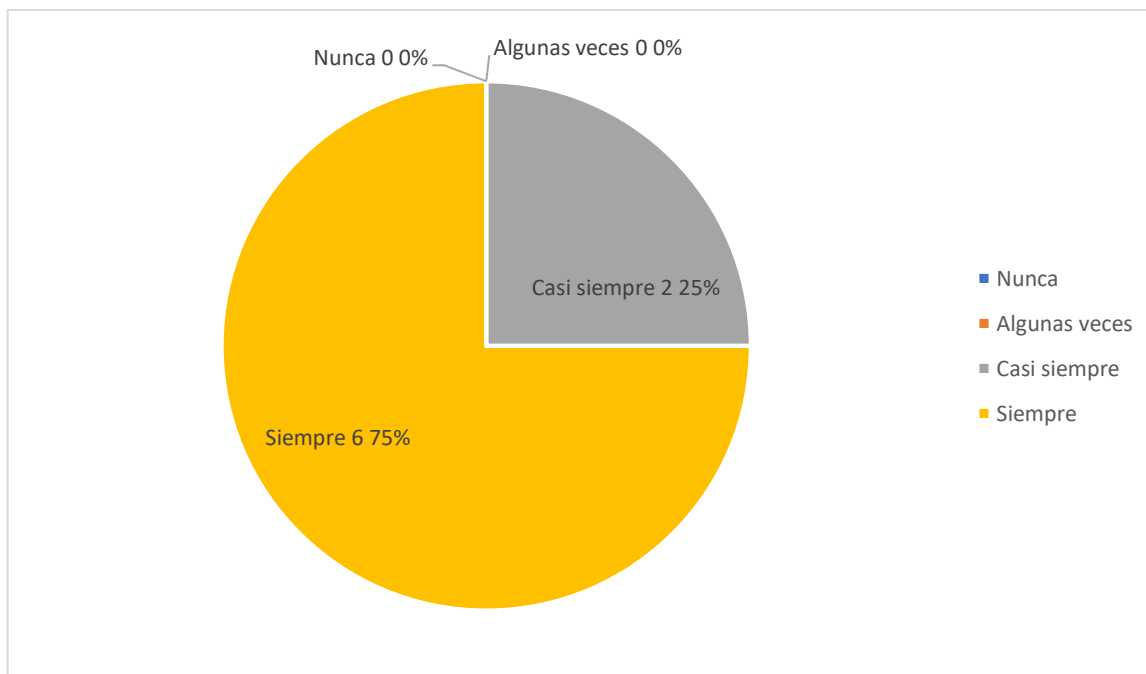
Para el desarrollo de la evaluación, es primordial que, en la clase, los estudiantes identifiquen los objetivos del aprendizaje. En este sentido, es importante que durante el proceso de planeación, el docente tenga claridad de los temas a desarrollar y sus competencias a priorizar, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes planteados y evitar emitir algunos juicios de valor en el proceso evaluativo, para el cual el docente debe contar con los instrumentos de verificación de los aprendizajes (lista de chequeo, rubricas, portafolios, bitácoras) y demás instrumentos que no solo midan la evaluación del docente sino que el mismo estudiantes pueda hacerlo e igualmente entre pares.

De acuerdo con lo anterior, los docentes y estudiantes respondieron preguntas relacionadas con la presentación clara de los objetivos de la clase por parte del docente, la importancia del conocimiento didáctico del contenido de los docentes, formas de evaluar a los estudiantes y la motivación que le imprime el docente en el aula de clase durante su ejercicio. Las respuestas a estas preguntas se pueden ver en las siguientes gráficas:



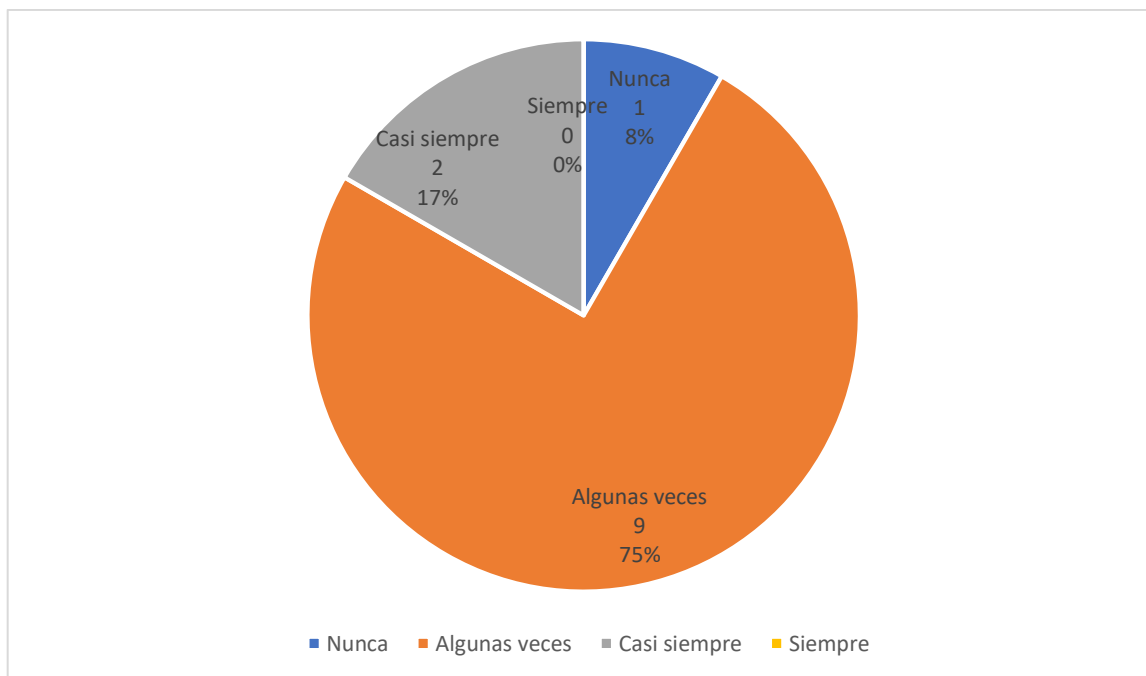
Gráfica 16. Respuestas a la pregunta ¿en la planeación de la clase se hacen explícitos los desempeños que el docente espera como resultado del proceso de aprendizaje?

Con relación a la pregunta si el docente tiene explícito los desempeños al alcanzar en clase por sus estudiantes, el 56 % respondió que casi siempre los relaciona en su planeación y el 22 % manifestó que siempre los incluye en su planeación. Las anteriores respuestas, indican que es necesario centrarse y enfatizar más en tener presente durante la planeación de aula, los desempeños a alcanzar, pues de esto depende hacer un buen proceso de seguimiento de los aprendizajes en el aula.



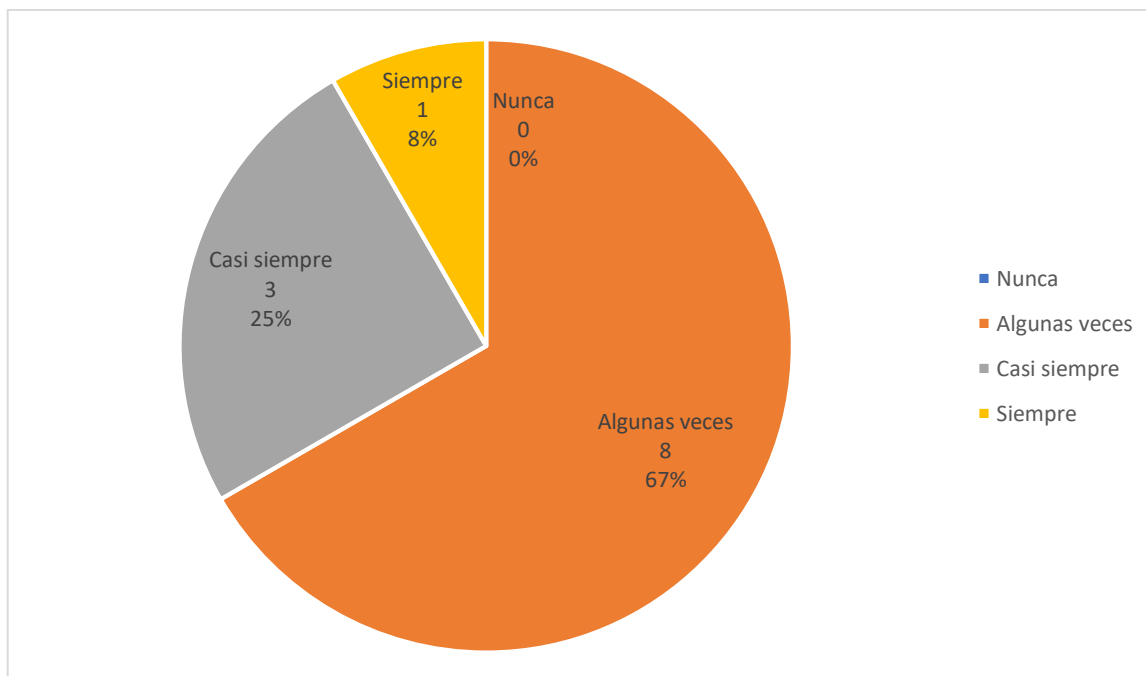
Gráfica 17. Respuestas a la pregunta ¿considera que el conocimiento del contenido didáctico es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Con respecto a la importancia de del conocimiento del contenido didáctico el 75%, de los encuestados considera que es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta es una debilidad que se viene presentando en todos los docentes, dado que en básica primaria y en las zonas rurales el docente tiene a cargo todas las áreas y en ese cada docente por afinidad o gusto, enfatiza más en una que otra área.



Gráfica 18. Respostas a la pregunta ¿el docente realiza actividades donde los estudiantes pueden evidenciar sus aprendizajes al final de cada periodo?

En las preguntas 18 y 19, relacionadas con la motivación del docente en el aula y la valoración y reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, hay unas respuestas muy similares dadas por los docentes y los estudiantes, en la medida que, en ambos casos, los docentes no son dados posibilitar espacios, donde los estudiantes se les pueda valorar sus saberes y aprendizajes a través de actividades que partan de contextualizar sus aprendizajes y ser reconocidos por su padres y comunidad, por sus talentos, habilidades y destrezas, que se perfeccionan cada día.



Gráfica 19. Respuestas a la pregunta ¿el docente motiva, valora y reconoce el esfuerzo que hacen para aprender?

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **Reconocimiento De Las Configuraciones Didácticas Implementada Por Los Docentes Del CE Gabriela Mistral**

Los resultados obtenidos, a través de la aplicación de los instrumentos, tanto para los docentes como para los estudiantes, permitieron identificar, claramente, que los docentes vienen desarrollando sus prácticas pedagógicas desde la configuración didáctica de la escuela tradicional y, aunque reconocen algunos principios fundamentales del Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva, estos solo se quedan en la teoría, pues en la práctica, estas no se ven reflejadas.

En este sentido, los docentes del CE Gabriela Mistral optan por continuar siendo quienes dirigen la clase la mayor parte del tiempo, los estudiantes tienen poca participación y sus planeaciones de aula las realizan siguiendo cartillas guías sin contextualización, se centran en el trabajo individual y basados en la disciplina vertical y con evaluaciones donde prima la mecanización o memorización antes que el razonamiento.

Los docentes reconocen, y expresan de forma teórica, las ventajas del modelo educativo Escuela Nueva para el desarrollo de los aprendizajes en sus estudiantes. Sin embargo, obstante, también reconocen, que la aplicación de sus principios requiere de formación, de materiales, dedicación a la lectura para el fortalecimiento disciplinar, con el objetivo de alcanzar una buenas bases que permitan tener hacer un acercamiento hacia el contenido didáctico, lo cual permita construir, reconocer e identificar diversos tipos actividades para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el aula

### **Contrastar La Práctica Docente En El Aula Con Los Referentes Didácticos Que Propone El Modelo Educativo Escuela Nueva.**

Los docentes reconocen el valor y la importancia que tienen los estudiantes; así como su objetivo primordial de promulgar el trabajo en equipo, la contextualización de los problemas a resolver, la evaluación formativa o cualitativa antes que cuantitativa, enfatizar en aprendizajes donde el análisis, la lectura crítica, finalmente, que el razonamiento y los procesos estén por encima de la memorización o mecanización. No obstante, también reconocen que hay factores que impiden que, de alguna manera, se implemente este método educativo de EN como son la escasez de recursos, la falta de infraestructura, carencia de conectividad, carencia de espacios para reflexionar sobre la práctica pedagógica entre pares y la falta de formación.

A través del análisis de los resultados de la intervención pedagógica, los docentes tienen claro que es necesario e indispensable fortalecer procesos de autonomía en pro de la autoconstrucción del conocimiento, lo que llevaría a indicar la factibilidad de la implementación del modelo educativo Escuela Nueva. Sin embargo, en la práctica no se da. Referentes del Modelo Educativo Escuela Nueva como son las estrategias para el trabajo en equipo, organización de espacios acorde a las temáticas a desarrollar, realización de actividades que contextualicen los aprendizajes, rutinas de trabajo con participación de todos los estudiantes y el involucramiento de la comunidad en la escuela, así como la especificación de los propósitos o de los objetivos a desarrollar y sus formas de evaluar y hacer seguimiento a los aprendizajes, se hacen necesarios ir buscando el camino que permita potenciar el modelo Educativo EN, teniendo en cuenta, que aunque si hay dificultades, existen unas que dependen explícitamente del docente y de nadie más, y por lo tanto, es necesario, dar comienzo en aras

de movilizar el pensamiento de los estudiantes y que le permitan decidir de manera acertada sobre aspectos que rodean su vida misma.

### **Encontrar Una Ruta Para Realizar La Planeación De Aula Que Responda A Las Necesidades Del Trabajo De Aula Multigrado.**

La contrastación de las configuraciones didácticas entre el Modelo Educativo Escuela Nueva y la Escuela Tradicional permitió reconocer en los docentes las características principales de cada configuración. Asimismo, los talleres de formación para aula multigrado, de donde tuvieron participación todos los docentes focalizados del CE Gabriela Mistral y que fueron dirigidos por el docente tutor, siguiendo las directrices del programa PTA. permitieron, identificar rutas para la planeación de aula, siguiendo los referentes didácticos del Modelo Educativo EN.

**Gráfica 20. Flujograma de planeación de aula multigrado C.E. Gabriela Mistral**

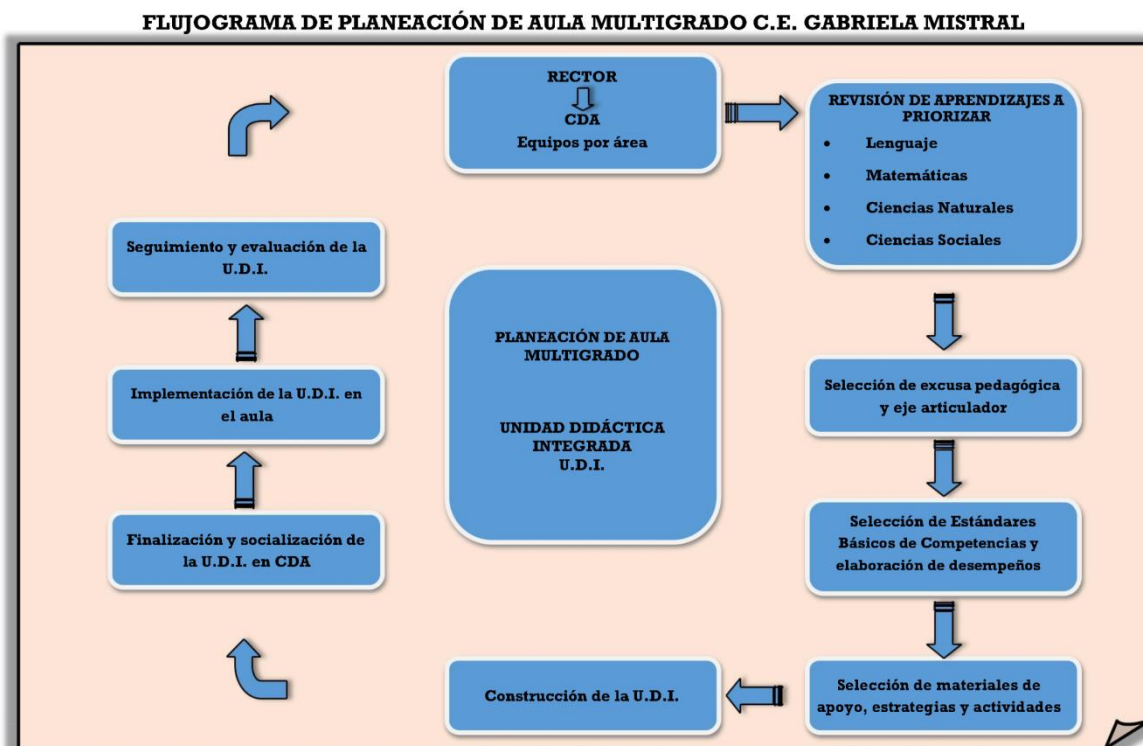




Tabla 6. Descripción esquema de planeación aula multigrado

No	NOMBRE DEL MOMENTO	DESCRIPCIÓN
1	<p><b>Actividades cotidianas (Conjunto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Saludo</li> <li>● Reflexión (Competencias ciudadanas)</li> <li>● Refrendación pactos de aula</li> <li>● Asistencia Autocontrol</li> <li>● Instrumentos: Libro viajero, buzón de sugerencias.</li> <li>● Mi familia nos comparte una lectura</li> </ul>	<p>Estas actividades giran en torno a la <b>motivación constante</b> que necesita el niño para desarrollar su actividad diaria en la escuela. Esta parte es fundamental, en la medida que la escuela es el único espacio de recreación, diversión y de aprendizaje que tiene el niño en el contexto rural.</p> <p>A través de la motivación se gana <b>autonomía, capacidad de participación y decisión</b>. El desarrollar el trabajo autónomo en el aula del niño desde los primeros niveles, permitirá que el docente pueda distribuir mejor su atención en el aula acorde a las necesidades del grupo. De otro lado, la motivación contribuye a que el niño también comience a construir su proyecto de vida, lo cual trae como resultado mejoramiento de la capacidad de trabajo en equipo y rendimiento en la parte académica del niño en el aula.</p> <p>A través de la motivación, se desarrollan actividades de “camaradería” entre todos, mejorando el ambiente de aula, se planean actividades de integración en la jornada o en otros espacios, incluyendo a la familia.</p> <p>Los padres de familia al aula: a través de la estrategia “el libro viajero”, (todos los viernes le corresponde a un niño, el cual se le da como premio a su buen trabajo en la semana) el niño lee un libro en casa con su familia y el siguiente viernes él llega acompañado por un familiar y los dos nos comparten el libro a todos a través de una lectura en voz alta.</p>
2	<b>Exploración</b>	<p>Conformación de <b>equipos</b>, repartición de roles, desarrollo de <b>actividad integradora</b>, reconocimiento de saberes previos. Esta actividad es fundamental, pues es aquí donde se dan las pautas de la importancia de la <b>buena comunicación y el manejo de los tiempos y la responsabilidad que tiene cada uno</b>. Este es un momento de movilidad, de juego, fortalecer los lazos entre el grupo.</p>
3	Estructuración	<p>El <b>docente modela</b> los aprendizajes priorizados. Para ello hace uso del método de la <b>mayéutica</b> para acercar al estudiante al desarrollo de los objetivos de la clase través de las <b>inferencias</b> e ir construyendo el camino desde lo concreto y vivencial llegar a lo abstracto.</p>
4		<p>Los estudiantes se organizan en mesas <b>por niveles</b>: transición-primero, segundo-tercero, cuarto-quinto.</p>

Ejercitación

Cada mesa resuelve unos ejercicios los cuales tienen un grado de dificultad según el nivel.  
En este punto, el docente hace un rastreo casi que individual para identificar los niños y niñas que cumplieron con el propósito de la clase de acuerdo al nivel, pero también, generar algunas **estrategias** pertinentes, que permitan que todos los niños cumplan con el propósito.

5

Transferencia

Los equipos hacen una socialización de sus trabajos.

Valoración

Se presenta el producto final donde los niños **invitan a los sus padres y/o acudientes** a participar de una actividad en conjunto planeada, relacionada con la U.D.I. trabajada. Aquí los padres se ubican con sus niños por niveles y desarrollan una actividad relacionada con la U.D.I. trabajada y luego la socializan. Es la **oportunidad** para exponer los trabajos de los niños.

Un equipo de niños, se encarga de las fotografías. Con las fotografías recogidas de este encuentro entre padres y niños, se organiza la **cartelera principal**, ubicada en el sitio más visible de la sede.

De esta forma los padres de familia **motivan a sus niños**, se hacen partícipes de su formación, reconocen la importante que es su motivación para el niño en su proceso de crecimiento, se **hacen partícipes del proceso evaluativo** y sobre todo, el docente puede contar con su **apoyo** a los procesos del niño en su hogar.

## **PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN<sup>i</sup> DEL NIVEL DEL FLUIDEZ Y COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO LECTURA EN VOZ ALTA**

Estas caracterizaciones fueron aplicadas a los grados 3° y 5° en el Centro Educativo Gabriela Mistral, por el docente tutor que hace el acompañamiento, siguiendo las ruta del Programa Todos a Aprender.

### **INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:**

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al evaluando el protocolo del lector (el texto que el estudiante va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Entregue el protocolo al lector y explíquele que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5)
- Indíquele al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: “LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS” --INICIA YA-- y active el cronómetro.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el evaluando lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el evaluando continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.
- En este caso, el texto tiene 102 palabras; es probable que para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación del docente.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Si el o la estudiante queda en los niveles lento o muy lento en velocidad, es probable que también quede en las categorías de lectura A o B de rasgos de calidad.
- Tenga en cuenta que un estudiante en grado tercero puede buscar una referencia cercana para leer las palabras “Albert” (ejem. Alberto) y “Einstein” como parte del proceso normal del grado y esto no significa un error en la lectura en voz alta, ni es necesario que las pronuncie en otro idioma. Si el estudiante se autocorrigió, es necesario tenerlo en cuenta en el registro.
- Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.
- Utilice las fichas para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

### **GLOSARIO**

-Velocidad de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

Para entregar estudiante (lector)

PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del estudiante:

: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

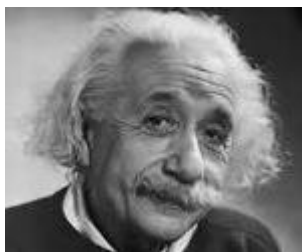
Institución educativa:

\_\_\_\_\_

Día \_\_\_\_ Mes \_\_\_\_ Año \_\_\_\_

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de terminación \_\_\_\_\_

TEXTO:



Hola, me llamo Albert Einstein

En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida. Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales. Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable. Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía

### Para el (la) docente evaluador

#### FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA

Nombre del (de la) estudiante: \_\_\_\_\_  
 Grado escolar: \_\_\_\_\_  
 Institución educativa: \_\_\_\_\_  
 Día \_\_\_\_ Mes \_\_\_\_ Año \_\_\_\_  
 Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de terminación de la lectura del texto \_\_\_\_\_

Pídale al estudiante QUE EMPIECE A LEER EL TEXTO EN VOZ ALTA. ACTIVE EL CRONÓMETRO EN EL MISMO MOMENTO EN QUE EL ESTUDIANTE INICIA LA LECTURA. Mientras él o la estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hace o no
Hola, me llamo Albert Einstein	5					
En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida.	12					
Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales.	16					
Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable.	9					
Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica.	14					
También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban,	17					
como, no sé, por ejemplo,	5					
qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz	11					
o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.	13					
<b>Total:</b>	102					

\*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: Pavía, el estudiante lee “Pavía” con el acento en la primera A.

Para el (la) docente evaluador

### FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO

**-Velocidad:** de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 60	

**-Calidad:** Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

**-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.**

Para el (la) docente evaluador

### Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión

Cuando el estudiante finalice la lectura, el (la) docente formula las siguientes preguntas para que el niño o la niña puedan responder. El (la) estudiante puede volver sobre el texto si lo considera necesario para responder las preguntas:

<p><b>1. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, ¿qué era el Ticino?</p> <p>A. Un castillo medieval. B. Un río apacible. C. Una gran plaza. D. Una central eléctrica.</p>	<p><b>2. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, ¿qué estudiaba Albert Einstein por su cuenta?</p> <p>A. La velocidad de la luz. B. Los ríos de Pavía. C. Las matemáticas. D. Las centrales de energía eléctrica.</p>
<p><b>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>Según el texto, Albert Einstein se caracterizaba por</p> <p>A. sus constantes viajes por Italia. B. su curiosidad e imaginación. C. sus habilidades como electricista. D. su amor por la familia.</p>	<p><b>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>El enunciado del texto “...qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo” indica que a Albert le gustaba</p> <p>A. el ejercicio de la investigación. B. el arte de la ficción. C. la escritura de cuentos. D. la exploración de lugares.</p>
<p><b>5. Evalúan y reflexionan sobre el propósito del texto.</b></p> <p>El autor de texto tiene la intención de</p> <p>A. describir las características de la luz. B. explicar qué son las centrales de energía. C. informar sobre el río Ticino. D. narrar un fragmento de su vida.</p>	

Para el (la) docente evaluador

## Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión

### CLAVES

1. (B) - 2. (C) - 3. (B) - 4. (A) - 5. (D)

Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.

Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.

Si el estudiante presenta dificultades al responder la pregunta número cinco, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (el recetas), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Proyectó publicación: Paola García

Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender

Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional

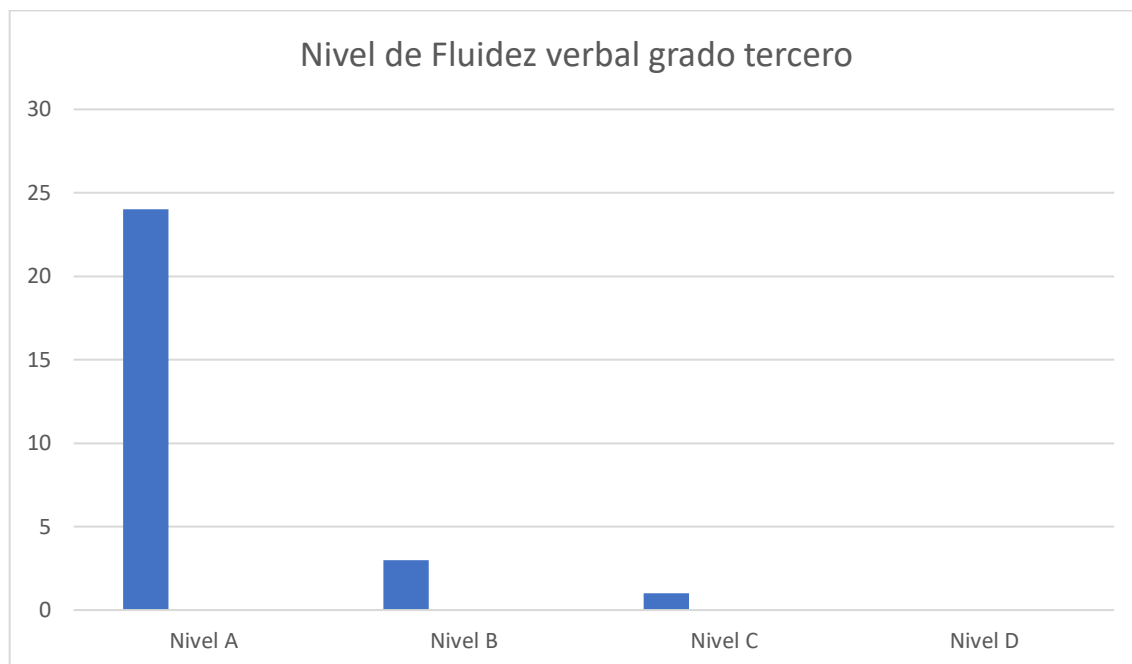
Mónica Ramírez Peñuela

Mauricio Niño

Equipo técnico de lenguaje



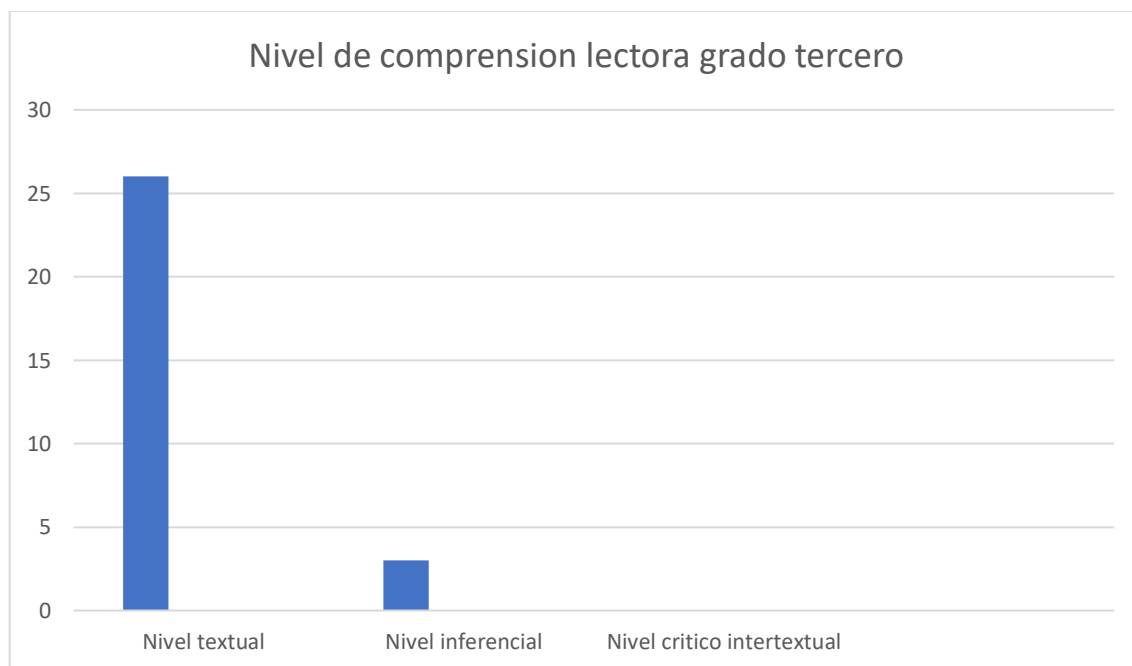
**RESULTADOS CARACTERIZACIÓN NIVEL DE FLUIDEZ VERBAL AÑO  
2016 GRADO TERCERO**



Gráfica 21. Resultados caracterización de comprensión lectora año 2016 grado tercero

**NIVEL****Características**

<b>A</b>	El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo
<b>B</b>	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones
<b>C</b>	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.
<b>D</b>	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento

**Tabla 7. Nivel de fluidez caracterización de lectura en voz alta (2016) grado tercer****Gráfica 22. Resultados caracterización de comprensión lectora año 2016 grado tercero**

NIVEL	Características
<b>LECTURA</b>	
<b>Textual</b>	el estudiante puede extraer información explícita de un texto, respondiendo a preguntas donde le indagan el por qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.
<b>Inferencial</b>	el estudiante puede extraer información implícita de un texto, relacionando diferentes partes del texto para deducir información.
<b>Critico intertextual</b>	El estudiante responde a preguntas donde se indaga sobre por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc.

**Tabla 8. Niveles de lectura. Caracterización de comprensión lectora (2016)**

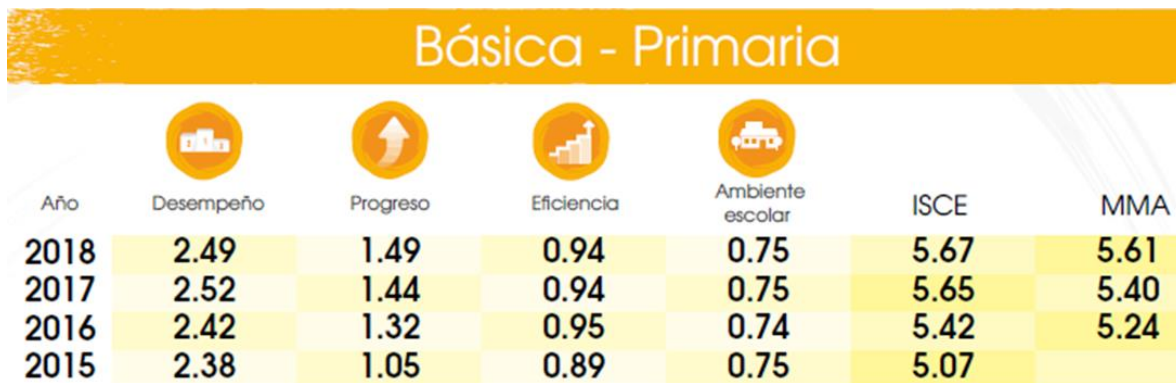
Los resultados de la caracterización evidencian que un alto porcentaje de los niños del Centro Educativo Gabriela Mistral llega al grado tercero con bajo nivel de lectura y comprensión., resultados estos que se reflejan en las pruebas externas Saber qué hace el ICFES anualmente para este grado.

## ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DE LAS PRUEBAS SABER DE 3° Y 5°

DEL 2014-2017

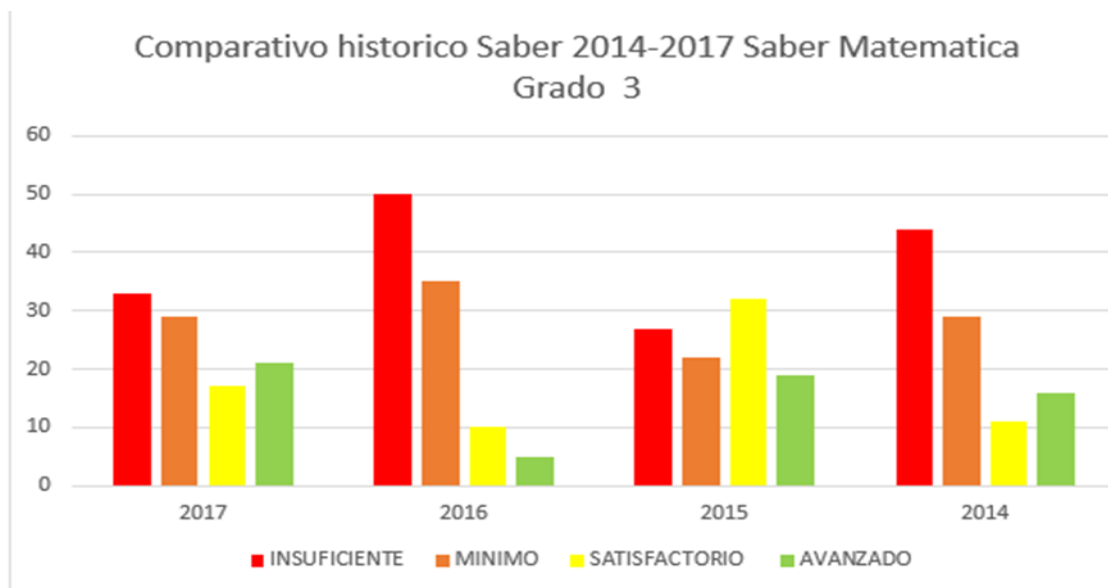
### Índice Sintético de Calidad Educativa: ISCE Centro Educativo

Gabriela Mistral 2015-2018



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. 2017

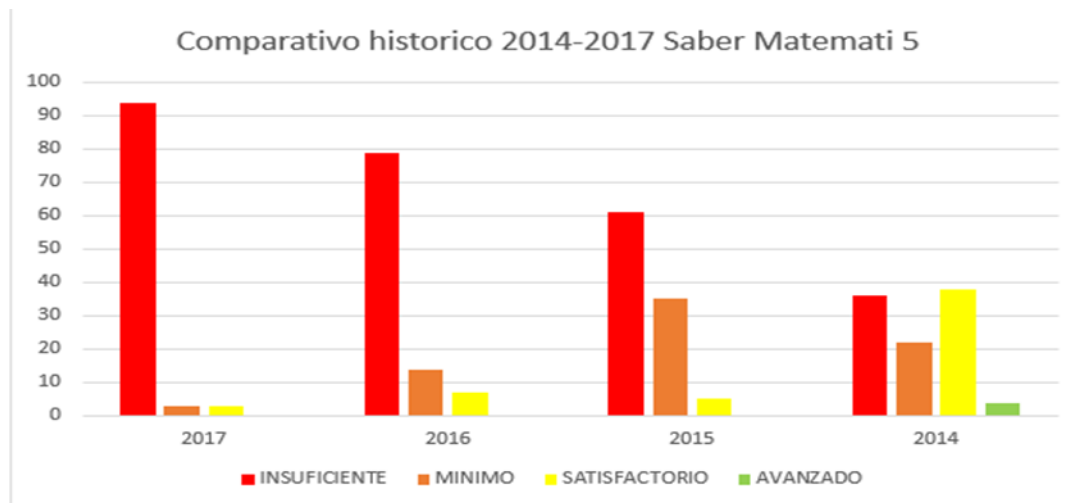
Durante los últimos cuatro años se pueden evidenciar un avance significativo en el índice sintético de calidad en básica primaria, especialmente en el desempeño, lo cual se puede constatar en el siguiente gráfico, que muestra como han sido el resultado institucional en cada uno de los componentes del ISCE.



**OBSERVACIÓN:** EL Directivo Docente y los docentes actuales ingresaron a la IE en agosto de 2015.

*Fuente: ICFES. 2017*

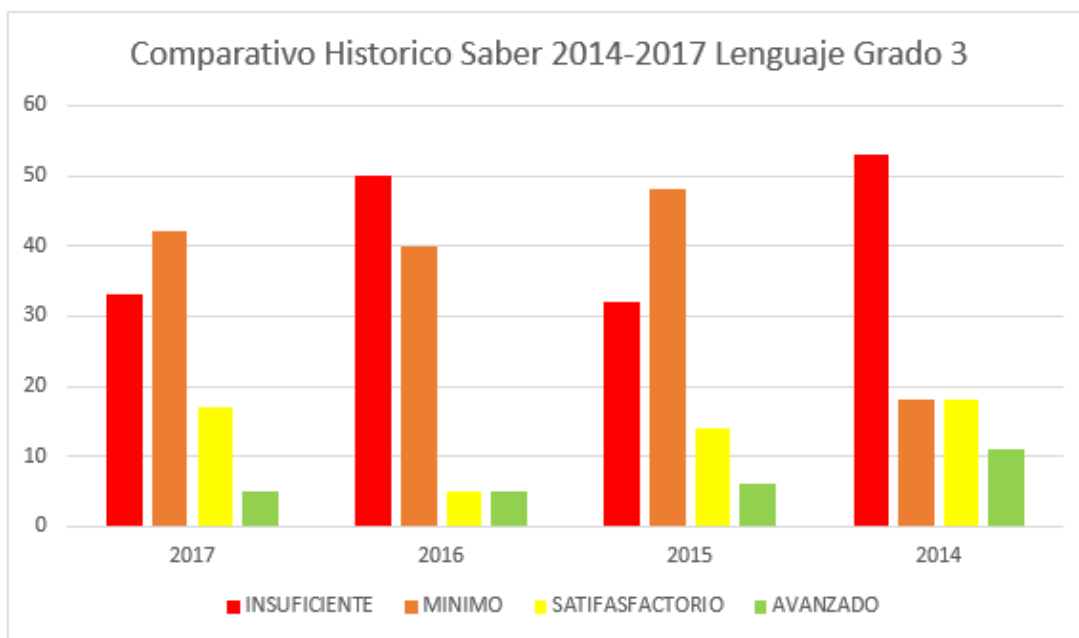
La tabla muestra como los procesos que al interior del aula se vienen realizando van dando resultados positivos en los desempeños de los estudiantes. En 2017 los desempeños de los estudiantes muestran una mejoría importante. El desempeño Insuficiente paso del 50% en 2016 al 33% en 2017. El desempeño Satisfactorio paso del 10% en 2016 al 17% al 2017. El Desempeño Avanzado paso del 5% al 21%. Fue importante, el trabajo de realizado en los planes de aula, a partir del uso de los resultados de las pruebas Saber del año 2016, formación de docentes con el programa Todos a Aprender-PTA, donde se evidenciaron falencias y a la vez que se procuraron mejorar en el año 2017, posibilitando estrategias en el aula que ha permitido evidenciar estas mejorías



**OBSERVACIÓN:** EL Directivo Docente y los docentes actuales ingresaron a la IE en agosto de 2015.

*Fuente: ICFES. 2017*

En 2017 los desempeños de los estudiantes muestran una deficiencia importante. El desempeño Insuficiente paso del 79% en 2016 al 94% en 2017. Es importante, reflexionar sobre las causas de estas deficiencias. Pues, aunque también se hizo el trabajo de fortalecer los planes de aula, a partir del uso de los resultados de las pruebas Saber del año 2016, participación en formación de docentes con el programa PTA., no se evidenciaron mejoría en los resultados.

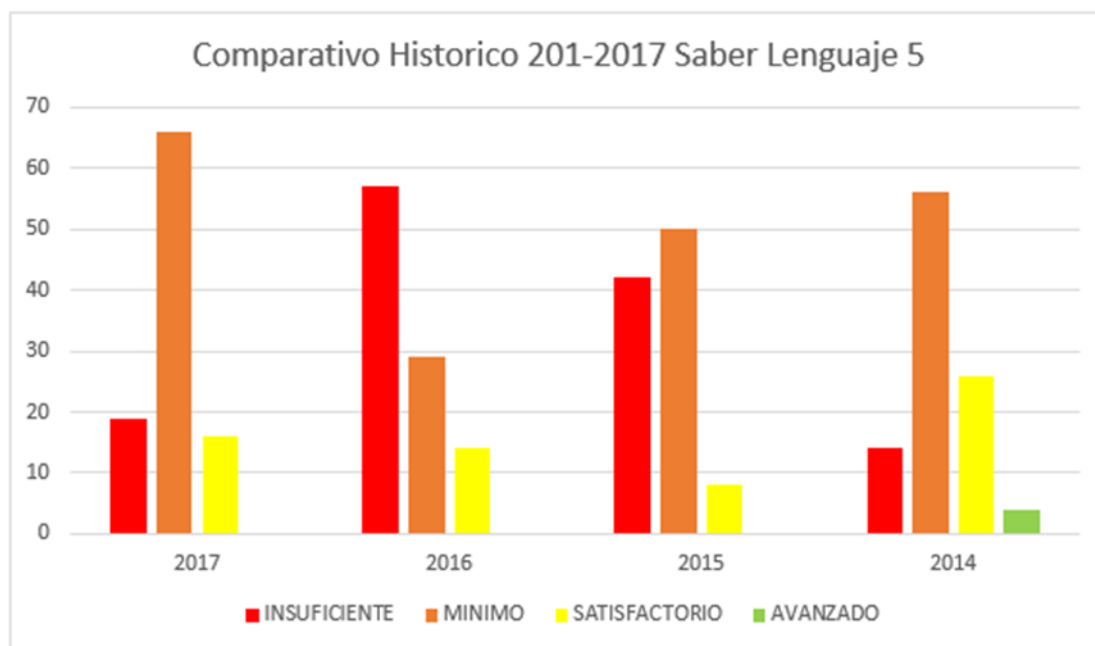


**OBSERVACIÓN:** EL Directivo Docente y los docentes actuales ingresaron a la IE en agosto de 2015.

Fuente: ICFES. 2017

En 2017 los desempeños de los estudiantes muestran una mejoría importante. El desempeño Insuficiente paso del 50% en 2016 al 33% en 2017.

El desempeño Mínimo paso del 40% al 42% en el 2017. El desempeño Satisfactorio paso del 5% en 2016 al 17% al 2017. El Desempeño Avanzado se logró sostener en el 5%. Fue importante, el trabajo de realizado en los planes de aula, a partir del uso de los resultados de las pruebas Saber del año 2016 e internas, más la formación de docentes por el Programa Todos a Aprender-PTA, donde se evidenciaron falencias que se procuraron mejorar en el año 2017, posibilitando estrategias en lectura y escritura.



**OBSERVACIÓN:** EL Directivo Docente y los docentes actuales ingresaron a la IE en agosto de 2015.

*Fuente: ICFES.2017*

En 2017 los desempeños de los estudiantes muestran una mejoría importante. El desempeño Insuficiente paso del 57% en 2016 al 19% en 2017. El desempeño Mínimo paso del 29% en 2016 al 66 % al 2017. El Desempeño Satisfactorio paso del 14% al 16%.

Fue importante, el trabajo de realizado en los planes de aula, a partir del uso de los resultados de las pruebas Saber del año 2016, formación de docentes con el programa Todos a Aprender-PTA, donde se evidenciaron falencias y a la vez que se procuraron mejorar en el año 2017, posibilitando estrategias en el aula que ha permitido evidenciar estas mejorías.



Los resultados del año 2014 2015 y 2016 muestran que la mayor parte de los estudiantes tienen bajos desempeños en el grado tercero de lenguaje y matemáticas, lo que para el año 2017 llevó al Centro Educativo Gabriela Mistral, a iniciar un proceso en reflexión de las practicas d aula que se estaban llevando en cada sede del CE , donde una de las principales conclusiones fue la realización de las planeaciones de aula donde ese le diera prioridad a los aprendizajes en estas dos áreas especialmente en las competencias en lectura, escritura y en el desarrollo de habilidades en los niños para en el uso y reconocimiento de operaciones básicas en contexto.

## EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

**Uso de material concreto para el trabajo de matemáticas, elaborado por docentes, padres y estudiantes.**

Uso del material concreto (elaborado con elementos del medio) en aula con el fin de mejorar los aprendizajes tanto en lenguaje como matemáticas, a la vez que se busca hacer de la escuela para los niños el mejor espacio de diversión y aprendizaje. Estas estrategias hacen parte de los acompañamientos del Programa Todos a Aprender y también del compartir de las experiencias en las reuniones de docentes (Comunidades de Aprendizajes o CDA).

### Imágenes No 1y 2



Fuente propia.

**Gestión de Aula:** Hace relación a como el docente administra el aula. Teniendo en cuenta que se trabaja el modelo flexible Escuela Nueva, en el aula se énfasis en el trabajo cooperativo. Aunque dependiendo de los objetivos de la clase también se puede alternar con trabajo en parejas o individual. Este trabajo se acompaña de buenas instrucciones por parte del docente, y cediendo la palabra y la acción al estudiante. Los docentes establecen rutinas para posibilitar competencias como la escucha y el desarrollo de la autonomía para poder tener tiempo de para el desarrollo de la clase con todos los grupos a su cargo. Se aclara que las actividades iniciales de la clase se hacen en común para todos los grados, sin embargo, hay en espacio donde se cada grupo desarrolla un trabajo diferenciado acorde a su nivel.

### Imágenes 3 y 4



*Foto: Fuente propia.*

**Ambiente escolar:** Dado que el CE Gabriela Mistral se ubica en zona rural que hoy sigue golpeada por el conflicto político, el docente debe ser creativo para hacer del aula el mejor espacio seguro de encuentro entre los niños, que le permita compartir, soñar mientras aprende. En este sentido y dado que las bibliotecas no existen, los docentes se las ingenian para recrear espacios que permitan generar una cultura del hábito de la lectura en los niños y niñas (empoderamiento del docente del proyecto “La maratón de lectura” iniciado por el programa Todos a Aprender a finales del año 2015 y que se hoy se sigue implementando).

***Imágenes 5-8***





*Foto: Fuente propia*

### **Seguimiento a los procesos de lectura y reconocimiento de habilidades matemáticas:**

Estrategia del Programa Todos a Aprender con el fin de evidenciar los avances en los aprendizajes de los estudiantes y poder trabajar en la generación de planes de mejoramiento según los resultados obtenidos.

*Imagen 9 y 10.* Aplicación de pruebas de caracterización en fluidez verbal y habilidades matemáticas en los grados 3° y 5°.



## **Padres de familia participan de la formación de sus hijos**

Lo que al comienzo los docentes veían como algo imposible, hoy los padres no solo asisten a las reuniones de sus niños, sino, que ahora, comparten talleres con sus hijos en el aula de clase.

### ***Imágenes 11-12***



*Foto: fuente propia.*

## **La Comunidad de Aprendizaje-CDA Centro Educativo Gabriela Mistral**

Estrategia de acompañamiento implementado por el Programa Todos a Aprender y que hoy el Directivo Docente y los docentes se han empoderado, tienen su cronograma de trabajo en horarios alternos o jornadas pedagógicas, donde se trabajan asuntos relacionados con la reflexión sobre el ejercicio de las prácticas de aula, con las planeaciones de aula, planes de mejoramiento, actividades de lectura y acompañamiento de aula entre pares y procesos de autoformación de disciplinar, todo ello enfocado a mejorar los aprendizajes de

los estudiantes, pero también a fortalecer de manera continua el trabajo cooperativo entre los docentes.

*Imágenes 11 y 14*



*Fotos: Fuente propia*

## Proyectos productivos en el Centro Educativo Gabriela Mistral

Este ha sido una de las “excusas pedagógicas”, con la cual se ha permitido contextualizar los aprendizajes en el aula y que estos fueran significativos para los estudiantes. De otro lado, el tener estos proyectos productivos en cada sede, ha permitido demostrar poner en práctica el proyecto de emprendimiento relacionado con la producción de la huerta escolar (cultivo de cilantro, piña, habichuela, plátano), cría de gallinas ponedoras y de engorde y elaboración artesanal de distintos productos que abundan en este lugar ( dulces, mermeladas de guayaba, del árbol de pan, caimito, brevas, algunos productos derivados de la leche como queso, kumis, yogur) Aunque se carece del docente con esta especialidad, el mismo trabajo en equipo y el empoderamiento de su profesión, los ha llevado a autoformarse, pensando siempre en el bienestar de los estudiantes.

### *Imágenes 15 a 18*



*Fotos: fuente propia*





*Fotos: fuente propia*

### **Vías de acceso de los docentes a las diferentes sedes del Centro Educativo Gabriela Mistral**

Son 7 sedes y todas. La sede principal esta a 12 km de la sede de la posprimaria. Las 5 sedes restantes están a mas de una hora de distancia, en carreteras con alto riesgo de accidentalidad y los únicos medios de transporte son las motocicletas. De esta forma esta es una gran dificultad para las reuniones de la CDA, la cual el Directivo docente ha generado espacios de encuentros en sitios intermedios y de fácil acceso para todos.

*Imágenes 19 a 23*



*Fotos: Fuente propia:* Docentes sorteando obstáculos para llegar a las sedes María Mina y Plan de Morales.



*Fotos: fuente propia.* Vía de acceso a la sede José Antonio Montalvo y a la sede principal Gabriela Mistral.



*Foto: Fuente propia.* Vida de acceso a sede San Juan Bosco y Gabriela Mistral.

### **Sedes educativas del Centro Educativo Gabriela Mistral**



*Foto: fuente propia.* Sede Principal Gabriela Mistral. Atiende de grado transición a 5°. 80 estudiantes y 4 docentes.



*Foto: fuente propia.* Sede Posprimaria Adán Cordobés. Atiende de grado 6 a 11 con 115 estudiantes y 5 docentes.



*Foto: Fuente propia.* Sede José Antonio Montalvo, ubicada entre Cauca y Valle. Atiende de Transición a grado7° en un solo salón, con 2 docentes y 38 estudiantes.



*Foto: fuente propia.* Sede educativa La Balastrea, atiende de transición a grado 5°, con 16 estudiantes y un docente.



*Foto: fuente propia.* Sede San Juan Bosco. Atiende de transición a grado 5°, con 23 estudiantes y un docente.



*Fotos: fuente propia.* Sede Plan de Morales, atiende de transición a grado 7º, con 23 estudiantes y un docente.

---

<sup>i</sup> La caracterización fue Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación  
Proyectó publicación: Paola García Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender Viviana Cortés,  
asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional Óscar Ramírez, asesor de lenguaje