

**Red Colaborativa Docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras  
en Escuelas Rurales**

María Lindelia Galvis Arias

Karen Julieth Salazar Forero



Corporación Universitaria de la Costa

Departamento de humanidades

Maestría en educación (modalidad virtual)

2022

**Red Colaborativa Docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras  
en Escuelas Rurales**

Trabajo De Grado Como Requisito Para Obtener El Título De Magister En Educación

María Lindelia Galvis Arias

Karen Julieth Salazar Forero



Tutor: Marcial Conde Hernández

Corporación Universitaria de la Costa

Departamento de humanidades

Maestría en educación (modalidad virtual)

2022

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Firma presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Nota obtenida**

---

### **Agradecimientos**

Agradezco principalmente a Dios por darme la sabiduría y la constancia para culminar con éxito esta maravillosa etapa en el campo profesional de mi vida.

A la Universidad de la Costa CUC y fundamentalmente a su coordinadora Inírida Avendaño Villa por su maravillosa gestión en este proceso de formación.

A Marcial Conde, tutor y orientador en el desarrollo, implementación y ejecución de este proyecto de investigación.

A Karen Salazar Forero, mi gran compañera de camino con la cual compartí muchas tardes y horas de trabajo, además de brindarme sus conocimientos los cuales aportaron profundamente a mi crecimiento personal y profesional.

A todas las personas cercanas a mi vida que de una u otra forma me acompañaron en el transcurso de todo este tiempo de aprendizaje y formación brindándome su apoyo emocional y moral.

A todos, mis más sinceros agradecimientos.

*María Lindelia Galvis Arias.*

Agradezco infinitamente a Dios por las grandes y pequeñas oportunidades que nos brinda, las cuales permiten formar nuestro carácter y vocación.

A la universidad de la Costa, por acompañar y ofrecer un proceso educativo de calidad y con sentido humano; a todos los docentes que durante estos dos años hicieron parte de nuestra formación, a la docente Alexa Senior y Marcial Conde, tutor de esta investigación.

A mi compañera María Lindelia Galvis Arias, con quien camine paso a paso esta ruta que esta por culminar, y de quien me llevo innumerables aprendizajes y recuerdos, aquellos que perdurarán en el tiempo y evocarán cada una de las anécdotas vividas en la distancia.

A mi familia, motor indiscutible de mi vida y mis acciones.

Y a todas las personas que apoyaron desde diferentes matices este proyecto profesional y personal.

A todos, mis más sinceros agradecimientos.

*Karen Julieth Salazar Forero.*

### **Dedicatoria**

Dedico a Dios dueño de mi ser por darme la oportunidad de alcanzar mis metas y objetivos propuestos, a mi familia pilar fundamental en mi vida, por brindarme siempre su ayuda y comprensión por los momentos que deje de compartir con ellos, para dedicarlos a mi formación profesional y por ende a la elaboración de este proyecto, a mi esposo que me brindó su apoyo incondicional y acompañamiento en todo momento para dar continuidad y llevar a feliz término este proceso académico y personal.

*María Lindelia Galvis Arias.*

La culminación de esta investigación y todo lo que esto conlleva, es dedicado primeramente a Dios, dador de vida y fortaleza; a mi familia y amigos, por el apoyo brindado, y su comprensión ante las mañanas, tardes y noches de ausencia, momentos que serán recompensados. A mi compañero de vida, por ser mi mayor polo a tierra e impulsor a adentrarme a esta empresa, por su paciencia y comprensión.

*Karen Julieth Salazar Forero.*

### Resumen

La implementación inadecuada del modelo pedagógico Escuela Nueva durante el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras para grado primero en la I.E. Llanadas y la I.E. Beltrán, fue el eje problemático que abordó la presente investigación, la cual fue desarrollada a partir del paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y el método investigación-acción, originando el interés de las investigadoras por reconocer el grado de congruencia del modelo con los documentos institucionales, las concepciones que tienen los docentes sobre este y su implementación en las prácticas pedagógicas, de tal manera que se configuró una red colaborativa docente, a través de la cual se generaron espacios de formación pedagógica, reflexión y de socialización de experiencias significativas en torno al modelo pedagógico y las diversas estrategias metodológicas propuestas para el alcance de las competencias lecto-escritoras. Siendo así, se valoró la apropiación de los docentes participantes en la red y su influencia en las prácticas pedagógicas; de tal manera que se evidencia un bajo nivel de participación en cuanto al desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo en la plataforma virtual, la importancia de formar el cuerpo docente en el uso de las TIC's, no obstante, prevalece el interés por los espacios de formación sincrónicos, el aprendizaje en relación al método global para la enseñanza en el área de lenguaje y la transformación de sus prácticas de aula desde la integración de los principios orientadores del modelo, aun así es el docente quien decide la viabilidad de su aplicación e integración a sus prácticas pedagógicas.

*Palabras clave:* escuela nueva, lecto-escritura, aprendizaje colaborativo, red colaborativa, formación docente

### **Abstract**

The inadequate implementation of the Escuela Nueva pedagogical model during the strengthening of reading-writing skills for first grade in the I.E. Llanadas and the I.E. Beltrán, was the problematic axis that addressed the present investigation, which was developed from the socio-critical paradigm, the qualitative approach and the research-action method, originating the interest of the researchers to recognize the degree of congruence of the model with the institutional documents, the conceptions that teachers have about it and its implementation in pedagogical practices, in such a way that a collaborative teaching network was configured, through which spaces for pedagogical training, reflection and socialization of significant experiences were generated in around the pedagogical model and the various methodological strategies proposed for the achievement of reading-writing skills. Thus, the appropriation of the teachers participating in the network and its influence on pedagogical practices was valued; in such a way that a low level of participation is evident in terms of the development of collaborative learning activities in the virtual platform, the importance of training the teaching staff in the use of Tic's, however, the interest in the spaces prevails of synchronous training, earning in relation to the global method for teaching in the area of language and the transformation of its classroom practices from the integration of the guiding principles of the model, even so it is the teacher who decides the viability of its application and integration into their pedagogical practices.

*Keywords:* Escuela Nueva, reading-writing, collaborative learning, collaborative network, teacher training

**Contenido**

Lista de Tablas y Figuras.....	14
Introducción .....	145
Capítulo I .....	18
Planteamiento del problema.....	18
Formulación de la Situación Objeto de Estudio .....	24
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación .....	26
Delimitación Para La Situación Investigada.....	26
Capítulo II. Marco Teórico .....	28
Estado del arte.....	29
Fundamentación Teórica Conceptual .....	49
Modelo pedagógico Escuela Nueva.....	51
Evolución De La Escuela Nueva.. .....	52
Aplicación Vigente (Modelo Colombiano). .....	56
Principios Orientadores Del Modelo. ....	57
Metodología Escuela Nueva .....	60
Evaluación.....	61
Diseño Curricular.....	63

Modelo Socio-crítico Según Habermas..	64
Articulación Del Modelo Con El Currículo.....	65
Articulación Del Currículo Con El P.E.I. ....	66
Aprendizaje Colaborativo Según Dillenbourg.....	66
Epistemología Del Aprendizaje Colaborativo.....	67
Teoría Del Conflicto Cognitivo.....	67
Teoría De La Intersubjetividad.....	68
Teoría De La Cognición Distribuida.....	70
Construcción Del Conocimiento Desde El Aprendizaje Colaborativo.....	71
Teoría General De Los Procesos De Adquisición De Conocimiento.....	72
El Lenguaje.....	73
La Escritura.....	75
La Lectura. ....	75
Lenguaje Escrito Antes De La Escolarización.....	75
Distinción Imagen - Texto.....	76
Correspondencia Sonido-Letra. .	78
Marco Legal.....	79
El derecho a la educación, Constitución Política Nacional de 1991.....	79
Ley 115 De 1994, “Ley General De Educación”.....	79
Decreto 1860.....	81

Guía para la gestión de las buenas prácticas (007) .....	80
Ley 715 De 2001, en su Artículo 5 .....	82
Capitulo III Metodología .....	83
Fases metodológicas de la investigación .....	86
Primera Fase.....	87
Grupo De Discusión.....	86
Ficha De Observación. ....	89
Matriz De Contrastación.....	90
Segunda fase .....	91
Tercera Fase .....	92
Capitulo IV Resultados Y Discusión .....	94
Primera Fase.....	94
Análisis Comparativo De Resultados Entre Las Instituciones Educativas .....	109
Análisis Matriz De Contrastación De Institución Educativa Llanadas.....	122
Análisis Matriz De Contrastación De Institución Educativa Beltrán.....	122
Segunda Fase .....	126
Ficha Metodológica N° 1 “Modelo Pedagógico Escuela Nueva – Epistemología” .....	127
Ficha Metodológica N° 2 “Proceso Metodológico, Estudio Y Adaptación De Guías” .....	129
Ficha Metodológica N° 3 “Estilos Y Ritmos De Aprendizaje. ¿La Flexibilidad En El Modelo Pedagógico? .....	131

Tercera Fase .....	133
Capítulo V Conclusiones Y Recomendaciones .....	138
Recomendaciones .....	140
Referencias.....	141
Anexos .....	156
Anexo A. Instrumento # 1 Guía Del Grupo De Discusión Aplicada A Docentes .....	156
Anexo B. Validación Del Experto Instrumento 1. ....	157
Anexo C. Instrumento #2 Guía De Observación Aplicada A Docentes. ....	158
Anexo D. Validación Del Experto Instrumento 2.....	161
Anexo E. Instrumento #3 Matriz De Contrastación.....	162
Anexo F. Validación Del Experto Instrumento 3. ....	163
Anexo G. Instrumento #4. Ficha Metodológica N°1.....	164
Anexo H. Validación Del Experto Instrumento 4. ....	165
Anexo I. Instrumento #5. Ficha Metodológica N°2.....	166
Anexo J. Validación Del Experto Instrumento 5.....	167
Anexo K. Instrumento #6. Ficha Metodológica N°3.....	168
Anexo L. Validación Del Experto Instrumento 6. ....	169
Anexo M. Instrumento #7. Guía Grupo Focal Aplicada A Docentes.....	170
Anexo N. Validación Del Experto Instrumento 7.....	171

Anexo Ñ. Evidencia Grupo De Discusión I.E. Beltrán.....	172
Anexo O. Evidencia Grupo De Discusión I.E. Llanadas.....	173
Anexo P. Evidencia Ficha De Observación I.E. Llanadas.....	174
Anexo Q. Evidencia Ficha De Observación I.E. Beltrán.....	176
Anexo R. Evidencia Instrumento # 3 I.E. Llanadas.....	178
Anexo S. Evidencia Instrumento #3 I.E. Beltrán.....	181
Anexo T. Evidencia Fotográfica Encuentro N°3 con el Tutor Experto.....	184
Anexo U. Evidencia Fotográfica Encuentro N° 3 Con El Tutor Experto.....	184

## Lista de Tablas

### Tablas

<b>Tabla A1.</b> Matriz de Operacionalización de Categorías.....	1
--	---

## Lista de figuras

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Árbol de problema.....	21
<b>Figura 2.</b> Mapa de relaciones teóricas.....	48
<b>Figura 3.</b> Resultados observación IE Llanadas.....	97
<b>Figura 4.</b> Resultados I.E. Jaime de Narváez – Beltrán.....	101
<b>Figura 5.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “principios pedagógicos .....	106
<b>Figura 6.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “secuencia didáctica.....	107
<b>Figura 7.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Estrategias didácticas.....	108
<b>Figura 8.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Trabajo grupal.....	109
<b>Figura 9.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Metodología global.....	110
<b>Figura 10.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Guías de hetero-aprendizaje .....	111
<b>Figura 11.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Productos académicos.....	112
<b>Figura 12.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Textos literarios.....	114
<b>Figura 13.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Planeación de clase.....	115
<b>Figura 14.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Evaluación.....	116
<b>Figura 15.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Reflexión pedagógica...117	
<b>Figura 16.</b> Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Componente comunidad...118	

## Introducción

“La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz.”

(Confucio) El lenguaje como bien cultural ha posibilitado el desarrollo de las comunidades ancestrales y el establecimiento de las sociedades modernas, generando procesos de transformación y construcción de tejido social, que a lo largo de la historia ha requerido de las competencias lecto-escritoras como medio para la interacción y comprensión del contexto. Por lo anterior, es necesario reconocer el valor social que enmarca la lectura y la escritura como base fundamental para el desarrollo del hombre en los diferentes ámbitos sociales de una realidad cambiante. En la mitad del siglo XX la población colombiana contaba con una alta tasa de analfabetismo, especialmente en las zonas rurales, generalmente las más apartadas del país, donde el sistema educativo era limitado con un bajo nivel de cobertura y calidad; debido a lo anterior se hizo necesario concebir una propuesta educativa que pudiera llegar a los rincones del país ofreciendo una educación de calidad y que respondiera a las necesidades presentes en el contexto. Así pues, surge en la década de 1970 el modelo pedagógico Escuela Nueva, el cual integra los componentes administrativo, pedagógico, comunitario y curricular para asumir el reto de formar la población rural del país con calidad. Cabe destacar que el modelo presenta un principio revolucionario para su momento, la flexibilidad, ofreciendo un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante, el cual respeta los ritmos y estilos de aprendizaje, reconociendo las características del contexto y las actividades socio-económicas propias de la zona, en las cuales los estudiantes se involucran de forma parcial, influyendo en su proceso académico. Las escuelas multigrados, en las que se desarrolla el modelo son atendidas por uno o máximo dos docentes, debido a esto el maestro debe buscar estrategias para atender

simultáneamente las necesidades que presenta cada estudiante y apoyarse en las habilidades de aprendizaje autónomo que los niños desarrollan con el paso del tiempo. Por lo siguiente, el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en el primer grado resulta una tarea compleja, tanto para el docente como para el mismo estudiante, debido al poco material didáctico y las dificultades que emergen al momento de estructurar la planeación teniendo en cuenta el modelo Escuela Nueva. Esta problemática es evidenciada en las aulas de clase de las sedes rurales de la institución educativa Llanadas, ubicada en el municipio de Manzanares, departamento de Caldas, y en la institución educativa departamental técnico agropecuario Jaime de Narváez – Beltrán, ubicada en el municipio de Beltrán, departamento de Cundinamarca, por lo cual la población participante y focalizada son los docentes que laboran en estas aulas multigrado, cuyo modelo pedagógico institucional es Escuela Nueva. Por lo anterior surge el interrogante que orienta el desarrollo de este proyecto; ¿Cómo a partir de la configuración de una red colaborativa docente orientada al fortalecimiento del modelo Escuela Nueva, se consolidan elementos que agregan valor a la gestión del docente para desarrollar las competencias lecto-escritoras? En concordancia a lo anteriormente expuesto, se determina la investigación-acción como el método de investigación en el marco del paradigma socio-critico que direcciona la ejecución de esta investigación, permitiendo reconocer la realidad del entorno, la población y plantear acciones que permitan transformar la realidad existente en las instituciones educativas participantes.

En el desarrollo de la investigación se establecieron tres fases metodológicas, con las cuales se pretendía analizar y reconocer la apropiación que tienen los docentes frente al modelo pedagógico y la concreción existente entre este y los documentos institucionales (P.E.I. y diseño curricular) que influyen en gran medida en su ejecución durante el fortalecimiento de las

competencias lecto-escritoras en los estudiantes del grado primero; además de conformar una red colaborativa docente en la cual se pudieran generar espacios de formación y reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, y finalmente valorar la participación activa de los docentes de la red colaborativa y el impacto generado en su quehacer pedagógico.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema.

“Escuela nueva surge a finales de siglo XIX y principios del siglo XX como crítica a la escuela tradicional, gracias a cambios socioeconómicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, que se concretan en las ciencias” (ARCKEN, 2021).

Esta nueva tendencia educativa, va teniendo gran dominio en diferentes países transformando pensamientos ya establecidos sobre el proceso de formación del hombre, la escuela, el maestro, las políticas educativas y los métodos que se aplicaban para la enseñanza de los diferentes saberes o conocimientos que los estudiantes debían aprender; de igual manera es tema de reflexión la didáctica y los procesos de evaluación que son aplicados basados en paradigmas tradicionales como los métodos memorísticos. Para Hernán Van Arcken, (2021) esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 – 1952) centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y posee el papel principal en el aprendizaje. De igual manera, cambiando el papel del docente, como lo afirma Ferriere (s.f. cómo se citó en García, 2019) en sus críticas a la educación tradicional: El maestro es “Un animador o facilitador del aprendizaje quien observa al niño; despierta su interés y curiosidad, lo induce a encontrar respuesta a sus inquietudes, lo lleva a observar, a manipular, a experimentar, a coleccionar” (p. 90). Por lo anterior el docente deja de ser el único portador del conocimiento y de autoridad, para convertirse en un guía, orientador y acompañante en los procesos de aprendizaje de los niños estando presto a atender las distintas necesidades que presentan. Otro elemento que resalta esta tendencia pedagógica es que la educación se concibe como un proceso social con el objetivo de asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para

que el niño viva en sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se aprende haciendo. (Arcken, 2021) Es decir, que el niño aprenda de su entorno teniendo experiencias vivenciales, estimulando así su pensamiento, favoreciendo la recopilación de información que utilizará para darle solución a posibles situaciones que se presentan en su contexto social o cultural. A partir de los fundamentos epistemológicos del paradigma Escuela Activa surgen diferentes enfoques, y es así como Vicky Colbert y Óscar Mogollón consolidan la propuesta pedagógica denominada modelo pedagógico Escuela Nueva, adaptada a la realidad de la educación Colombiana, siendo implementada en población rural, en algunos casos las más necesitadas y aisladas del país que carecen de recursos económicos para tener acceso a una educación de calidad; Villar (1995) realiza una revisión cronológica de los inicios del modelo, resaltando la pertinencia de este como respuesta a las limitaciones de la escuela primaria en las zonas rurales que venían desarrollando el programa escuela unitaria desde 1961, siendo parte de la política de universalización de la primaria. La Escuela Nueva, volvamos a la gente, es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia, siendo una opción educativa formal, estructurada, con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural colombiana. Este modelo ofrece mediante estrategias e implementos sencillos y concretos un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, siendo un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones sociales que se presentan en las diferentes zonas del país, permitiendo que el niño trabaje a su ritmo de acuerdo a sus capacidades y habilidades. Los estudiantes avanzan de un

grado a otro desarrollando unidades académicas que se encuentran diseñadas con guías, las cuales son elementos curriculares fundamentales en Escuela Nueva, ya que son textos interpretativos para el aprendizaje autónomo, que facilitan el desarrollo de un proceso activo y participativo proponiendo actividades que los estudiantes desarrollan individualmente, en parejas o en equipo; el docente con el rol de orientador y evaluador de aprendizajes brinda acompañamiento al estudiante en este proceso, permitiendo una apropiación de conocimientos a través del diálogo, la participación e interacción entre estudiantes, docentes, familia y comunidad. Por lo anterior y buscando mejorar la calidad de la educación en las sedes rurales de primaria de la Institución educativa Técnico Agropecuario Jaime de Narváez - Beltrán y la institución Educativa Llanadas, durante años se ha implementado el modelo pedagógico Escuela Nueva, teniendo en cuenta las características propias de la educación rural y los beneficios que este presenta para el desarrollo simultáneo de procesos de enseñanza en los seis grados ofrecidos por cada sede y que están a cargo de un docente, en la mayoría de los casos. Reflexionando sobre el quehacer pedagógico, las prácticas educativas, el diseño curricular y su concreción con el P.E.I., se logra determinar que en las instituciones se evidencia claramente la implementación inadecuada del modelo pedagógico Escuela Nueva específicamente en el área de español, centrándose en el proceso de adquisición de las competencias lecto-escritoras en el grado primero, convirtiéndose en el objeto de estudio que aborda esta investigación.

El Ministerio de Educación Nacional (2017) orienta claramente sobre las competencias que el estudiante de grado primero debe alcanzar durante la adquisición del lenguaje y sus habilidades de lecto-escritura, afirmando que: Al finalizar el grado primero, los estudiantes deben identificar información explícita de un texto, ser capaces de hacer predicciones sobre sus contenidos e identificar sus partes principales. Así mismo, escribir es un proceso que trasciende la

codificación de letras pues implica que los estudiantes se reconozcan en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos. En función de esto, al finalizar el grado, deben escribir textos breves en los que incorporan nuevo vocabulario para narrar, expresar emociones, instruir, opinar, informar y describir. (p.4)

Aunque el modelo pedagógico Escuela Nueva presenta un diseño metodológico claro y es implementado en las instituciones, existen diferentes dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que impiden el aseguramiento del aprendizaje en relación a las competencias y directrices que orienta el MEN, convirtiéndose en las causas directas de la problemática objeto de estudio. La incoherencia entre el P.E.I. y los procesos de diseño curricular desarrollados en las instituciones evidencian el desconocimiento existente frente al modelo por parte de los directivos docentes y docentes de aula, llevando a la interpretación personal en cuanto a los conceptos fundamentales de planeación, metodología, didáctica y evaluación, relacionados con la actitud negativa frente al trabajo en equipo por parte del cuerpo docente, además de las orientaciones poco claras frente al proceso de diseño pedagógico curricular y la falta de inducciones y/o capacitaciones que le brindan al docente pautas para llevar a cabo su proceso de enseñanza según los fundamentos epistemológicos y el horizonte institucional. En relación a lo anterior se toma como causa la existencia de currículo oculto, teniendo como referencia conceptual lo expresado por Díaz Barriga (2006) “En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación... no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito” a partir de lo cual se reconocen planeaciones y prácticas pedagógicas poco o nada correlacionadas con el modelo, mediaciones contrarias a los principios de este y nula integración de la comunidad y el contexto en los espacios de aprendizaje.

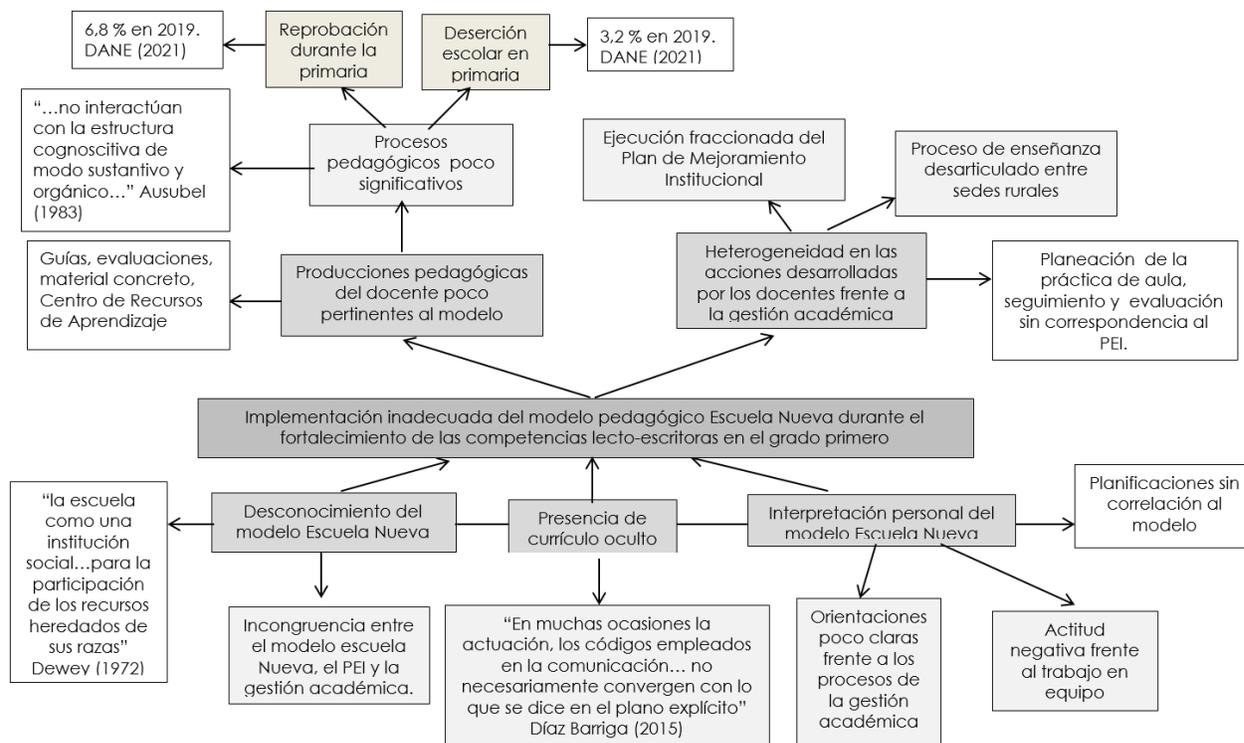
Con base en lo expuesto se identifican varias consecuencias; en primera medida las producciones pedagógicas de los docentes son poco pertinentes al modelo, especialmente en el área de lenguaje del grado primero, ya que, los docentes desconocen la forma de emplear las guías de aprendizaje para este grado o no cuentan con estas actualizadas en su última versión, obligándose a utilizar recursos variados en ocasiones propios de la educación tradicional. El docente diseña materiales que emplea en su proceso de enseñanza como guías de trabajo, evaluaciones, material concreto y organiza el CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje) pero no responden a un solo enfoque pedagógico, sino que varía de modelos, generando un alto grado de heterogeneidad en los contenidos y materiales que emplea el docente para la planeación y ejecución de sus clases. Los procesos pedagógicos pocos significativos son el resultado de la implementación inadecuada del modelo pedagógico Escuela Nueva y a la vez la utilización de recursos pedagógicos no pertinentes a este, que no logran integrar al niño y el contexto en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que el modelo pedagógico que proviene del paradigma escuela activa, el ambiente en el que se desarrolla el niño debe tener gran relevancia en la asimilación de los nuevos aprendizajes, es por esto que cuando se emplean recursos pedagógicos sin una correlación entre el P.E.I. y el modelo conlleva al aprendizaje memorístico, repetitivo y momentáneo.

En palabras de Ausubel, aprendizajes que “...no interactúan con la estructura cognoscitiva de modo sustantivo y orgánico...” (1983) generando en gran medida los índices de reprobación y deserción que para el año 2019, según el DANE (2021) se establecieron en el 6,8% de reprobación escolar y un 3,2% de deserción, pues las competencias lecto-escritoras son fundamentales para el aprendizaje y buen desempeño académico, es por esto que alcanzar los logros que aseguran la adquisición de estas competencias establecidas desde el MEN en grado

primero es criterio de evaluación y promoción, y en casos en que la reprobación es reiterativa o el aprendizaje no es significativo ocasiona dificultades durante los grados posteriores, generando que los padres de familia opten por retirar al estudiante del sistema educativo.

A raíz de la problemática descrita se identifica como segunda consecuencia directa la heterogeneidad en las acciones desarrolladas por los docentes frente al diseño pedagógico curricular quienes partiendo de la autonomía y libertad de cátedra generan espacios, estrategias y procesos individuales, olvidando la coherencia que debe existir en los procesos institucionales como la planeación de la práctica de aula, el seguimiento y criterios de evaluación en correspondencia al P.E.I. y el modelo escuela nueva, esto a su vez origina procesos de enseñanza-aprendizaje desarticulados que impiden el intercambio de experiencias, el acceso a los mismos conocimientos y el traslado armónico de estudiantes de una sede inicial a otra de la misma institución; además de la ejecución fraccionada del plan de mejoramiento institucional al no ejecutar acciones pertinentes que den respuesta a los hallazgos encontrados en las autoevaluaciones institucionales y auditorías externas, limitando el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones.

Figura 1. Árbol de problema.



Galvis &amp; Salazar (2022).

### Formulación de la Situación Objeto de Estudio

¿Cómo a partir de la configuración de una red colaborativa docente orientada al fortalecimiento del modelo Escuela Nueva, se consolidan elementos que agregan valor a la gestión del docente para desarrollar las competencias lecto-escritoras?

1. ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes del modelo pedagógico Escuela Nueva?
2. ¿Cómo implementan los docentes el modelo pedagógico Escuela Nueva en las sedes rurales durante el fortalecimiento del proceso lecto-escritor en el grado primero?
3. ¿Qué convergencias y divergencias existen entre el PEI, el diseño curricular y el modelo

pedagógico Escuela Nueva?

4. ¿Cómo puede influir una red colaborativa docente en el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras del grado primero fundamentada en el Modelo pedagógico Escuela Nueva?

### **Objetivo General**

Comprender a partir de la configuración de una red colaborativa docente, articulada al modelo pedagógico Escuela Nueva el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras para el grado primero en sedes rurales.

### **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes de la I.E.D. Técnico Agropecuario Jaime de Narvárez - Beltrán y la I.E.D. Llanadas sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de español.
2. Implementar a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes.
3. Evaluar la apropiación de los docentes participantes en la red colaborativa en relación al modelo pedagógico Escuela Nueva y al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras.

### **Justificación**

Leer y escribir, son prácticas esenciales en los seres humanos para el desarrollo de procesos sociales y comunicativos, dichas prácticas, fomentan el desarrollo de competencias, capacidades y destrezas necesarias para desempeñarse en un mundo globalizado y en una actualidad cambiante. Por lo tanto, se requiere el diseño y ejecución de actividades que fomenten y fortalezcan las competencias comunicativas a partir de la enseñanza inicial.

Debido a lo anterior, la Institución Educativa Técnico Agropecuario Jaime de Narváez - Beltrán, la Institución Educativa Llanadas y las investigadoras, dan gran importancia a la realización de la investigación titulada “Red colaborativa docente para el fortalecimiento de las competencias lecto- escritoras en escuelas rurales” la cual nace de la necesidad de coadyuvar y robustecer el proceso de diseño pedagógico curricular de los docentes orientados a la potencialización de las competencias lecto-escritoras en los estudiantes de grado primero.

Es clara la importancia que tiene la concreción existente entre el P.E.I., el proceso de diseño pedagógico curricular y la realidad en el aula, es por esto que el presente proyecto busca recopilar información que valide el nivel de correspondencia de los aspectos anteriormente nombrados y establecer una red colaborativa conformada por los docentes de las dos instituciones educativas; acción que pretende fomentar el mejoramiento continuo del quehacer pedagógico, permitiendo ejecutar buenas prácticas de aula, lo cual, a largo plazo conllevará a alcanzar resultados satisfactorios de las pruebas externas.

### **Delimitación Para La Situación Investigada**

En el proceso investigativo es importante delimitar el objeto o situación de estudio, lo cual permitirá tener un enfoque geográfico, temporal, conceptual y técnico mayor, permitiendo

viabilizar la investigación; es por esto que se hace necesario determinar el contexto sociocultural en el cual se va adentrar; inicialmente se debe aclarar que la investigación se desarrollará en dos instituciones educativas, la Institución educativa técnico agropecuario Jaime de Narváez - Beltrán y la Institución educativa Llanadas.

La institución educativa técnico agropecuario Jaime de Narváez - Beltrán, está ubicada en el municipio de Beltrán - Cundinamarca y la institución educativa Llanadas se ubica en el municipio de Manzanares - Caldas, ambas instituciones presentan características similares ya que atiende en su mayoría poblaciones rurales, su enfoque es agropecuario y dentro de su organización cuentan con sedes primarias rurales con metodología multigrado y/o unitarias por lo cual emplean el modelo pedagógico Escuela Nueva; en promedio las instituciones tiene una población estudiantil entre los 230 y 300 estudiantes, pertenecientes a familias de estratos 1 y 2, algunas nucleares, otras monoparentales, extensas y/o reconstruida; estas familias en su mayoría obtienen el sustento diario del trabajo agropecuario que desarrollan además de la prestación de algunos servicios. En su mayoría los padres de familia no culminaron sus estudios de secundaria, algunos finalizaron bachillerato y un porcentaje mínimo cuenta con un título de técnico y/o de pregrado.

La población con la que se pretende desarrollar el proyecto de investigación son los 16 docentes de ambas instituciones, que laboran en zona rural direccionando el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado transición a grado quinto, siendo 4 hombres y 12 mujeres entre los 26 y 70 años, el nivel de formación mínimo es de normalista superior y el mayor es magíster, teniendo como media el nivel de profesional licenciado en educación, los docentes cuentan con una antigüedad promedio de 10 años en estas sedes por lo cual conocen su contexto estableciendo

relaciones cordiales donde prevalece la comunicación y el espíritu de pertenencia por su comunidad. El trabajo docente se desarrolla en torno a las cuatro gestiones educativas por lo cual se encuentran organizados en equipos que lideran los procesos enmarcados por la institución y orientados por su rector y rectora.

El desarrollo del presente proyecto enfocan sus acciones en el proceso de fortalecimiento de las competencias de lectoescritura, por lo cual su área de inferencia será la correspondiente a la asignatura de Español según el plan de estudios de las instituciones, la cual tiene la intensidad horaria de 6 horas semanales, durante las cuales se ejecutan diferentes estrategias didácticas enfocadas al logro de competencias lingüísticas que le permitan al niño ser un actor competente en el ejercicio comunicativo y la expresión cultural; con base en los fundamentos curriculares ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional, como son los estándares básicos de competencias para lenguaje, los derechos básicos de aprendizaje de lenguaje y la Malla de aprendizaje de lenguaje, todas las anteriores para grado primero.

## **Capítulo II. Marco Teórico**

Con el objetivo de brindar un fundamento teórico a esta investigación se inicia con el capítulo II en el cual se plantea el marco teórico, partiendo del estado del arte, para el cual se tuvieron en cuenta diferentes investigaciones y artículos publicados en revistas arbitradas, que sirve como antecedentes a la investigación; se debe tener en cuenta que esta fue desarrollada en torno a cuatro categorías (ver tabla 1), en primera medida el modelo pedagógico escuela nueva, en segunda el proceso lecto – escritor, en tercera aprendizaje colaborativo y en cuarta medida el diseño curricular; a través de las cuales se pretende dar respuesta a las preguntas originadas a

raíz de la problemática y su planteamiento, direccionando los objetivos y alcances de la investigación.

### **Estado del arte**

Iniciamos los antecedentes con el artículo de Hang, M. L. (2018) Titulado “*La reproducción de las 'mejores prácticas': Tras la Escuela Nueva en Filipinas y Vietnam*”, Con el cual el autor tiene el propósito de describir los éxitos y las transformaciones que ha sufrido el modelo pedagógico Escuela Nueva Colombiano durante su implementación en Filipinas y Vietnam, para esto se apoya en una investigación previa desarrollada en Filipinas y en su propia investigación en el contexto vietnamita. A través de una metodología cualitativa con método etnográfico y estudio de caso vertical con enfoque antropológico, se analiza y compara la formulación y promulgación de este modelo como política educativa, los éxitos y desafíos que han surgido. Como principales resultados se reconocen que en Filipinas y Vietnam se han promulgado versiones distintas de Escuela Nueva con énfasis diferentes, convirtiéndose en escuelas nuevas locales, en las cuales se apropian y aprovecha de diversas maneras los recursos y metodologías; evidenciándose la existencia de multiplicidad de prácticas y la divergencia entre la escuela nueva original y la implementada, es así cómo se logra caracterizar la transformación que presenta la implementación del modelo escuela nueva de acuerdo al contexto y la apropiación de los docentes. Ahora, también se toma como referencia el artículo “*Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del Sur global*” Farrel, J. P.; Manion, C. y Rincón-Gallardo, S. (2017) quienes a través del análisis, interpretación y comparación de diferentes estudios de casos pretenden exponer alternativas pedagógicas que son exitosas en diferentes países del hemisferio sur, dentro de las cuales se resalta la escuela nueva Colombiana, junto a las redes de tutoría en México y las BRAC en Bangladesh; Teniendo en cuenta los procesos

pedagógicos que se desarrollan en el aula y que permiten obtener resultados aprendizaje así como el papel que tienen los docentes en la implementación de estos modelos.

Los autores logran destacar en los tres programas, en comparación a los modelos estándar, que estos ofrecen a los estudiantes oportunidades para aprender contenidos relevantes para la localidad, como es el caso especial de la escuela nueva que integra los conocimientos de la comunidad, la educación para la democracia y la ciudadanía; en la otra media se reconoce el papel activo de los maestros y su grado de formación frente a los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo y su implementación adecuada, siendo en gran medida capacitaciones cortas pero intensivas. Con base en lo anterior se concluye que los maestros no son obstáculo para los cambios escolares profundos, además de como las perspectivas globalizadoras se combinan con los saberes propios de la enseñanza generando metodologías efectivas y localmente apropiadas, permitiendo reflexionar sobre la validez del modelo Escuela Nueva apoyado en sus múltiples cualidades en comparación con otros modelos alternativos.

Pasando al ámbito nacional Atencio Montaña, E. y Ramírez Montiel, R. (2019) desarrollan su tesis “*Una mirada reflexiva al modelo escuela nueva de la institución educativa Guaimaral (sede Altomira)*” con el objetivo de analizar de cerca la contribución que ha dejado el modelo Escuela Nueva en la institución y describir alternativas pedagógicas para la implementación pertinente del modelo; de esta manera se parte de un paradigma científico cualitativo, una investigación con enfoque cualitativo y de método etnográfico para adentrarse en el día a día del aula y por medio del cual realizar una reflexión crítica frente a la realidad del sector rural y la aplicación del modelo Escuela Nueva dando espacio a su contribución, retos y recomendaciones.

Como conclusión se logra identificar que el ambiente físico y la falta de recursos no

facilitan el aprendizaje, se evidencia la subutilización y desactualización con respecto a los materiales pedagógicos propios del modelo y la relevancia de la formación docente en cuanto a la implementación del mismo; lo anterior permite concluir que existe una ruptura entre el contenido del modelo, la descripción de cada componente y la caracterización de cada uno en la institución; el poco conocimiento de los docentes sobre las características específicas del modelo lo cual impide que éste se desarrolle de forma apropiada disminuyendo claramente su calidad. Con relación a lo expuesto por las autoras es de relevancia la investigación por su reflexión sobre la teoría y práctica del modelo pedagógico Escuela Nueva en las sedes rurales.

Las guías de aprendizaje son recursos pedagógicos indispensables dentro de los componentes del modelo pedagógico Escuela Nueva; por lo anterior es de gran utilidad la investigación *“Modelo Escuela Nueva: papel de las guías de aprendizaje, un estudio de caso en dos centros educativos rurales del corregimiento de santa Elena del municipio de Medellín”* realizado por Rojo Vivares, Y. A. y Cuesta Palacios, Y. E. (2018) a través de la cual se propone analizar la implementación de las guías de aprendizaje del Modelo pedagógico Escuela Nueva que utilizan las maestras en dos centros educativos rurales partiendo de las apreciaciones de las docentes; haciendo uso del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método estudio de caso como metodología investigativa.

Después de realizar diferentes observaciones y entrevistas se determina que las guías de aprendizaje están siendo reemplazadas por otros recursos educativos, al encontrarse desactualizadas y fuera de los referencias curriculares del MEN; aunque las guías tienen un uso parcial desde estos CER, está en manos de los propios maestros, plantear y elegir medios, recursos y estrategias adecuadas que favorezcan los fines educativos y den cumplimiento a los lineamientos curriculares, pero que, a su vez, también permitan a las escuelas rurales dinámicas

propias, que transversalizan esos saberes locales. Las autoras dan relevancia a la formación de maestros rurales, para el fortalecimiento de la educación, pues son un factor determinante para la implementación de aquellos elementos didácticos, metodológicos y/o pedagógicos que posibiliten un modelo educativo; invitándonos a reevaluar el papel de las guías de aprendizaje en la enseñanza y la correspondencia entre el modelo y los recursos pedagógicos implementados.

Otro antecedente muy interesante es el desarrollado por Ramírez Murcia, E.L. (2017) bajo la investigación cualitativa, con perspectiva interpretativa y método estudio de caso; al que denominó *“La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores”* fijándose como objetivo el comprender y analizar la práctica pedagógica de 6 profesores rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas para conocer qué acontece en el quehacer educativo del profesor rural. En esta investigación la autora recoge amplia información sobre el pensar y sentir de los maestros con respecto a sus prácticas pedagógicas, describiendo de forma extensa como es la realidad en un aula multigrado donde se aplica el modelo pedagógico Escuela Nueva.

La autora reconoce la incidencia de los estados de ánimo de los docentes, sus motivaciones pedagógicas y éticas, las condiciones de la escuela, el método, la planeación, etc. en las prácticas educativas lo cual conlleva a no visualizar un método racional fundamentado en principios pedagógicos, didácticos y disciplinares, como debería ocurrir; además es evidente que la practicidad está en un primer plano por encima de la reflexión profunda de saberes como la educabilidad, la enseñabilidad, etc. Una conclusión importante y que toma gran influencia para nuestro proyecto indica que *“Se atribuyen un valor importante al hecho de planear su clase, aunque entre ellos varía la frecuencia e intensidad de esa planeación”* (p.496) ya que concuerda con un de los efectos originados a partir del problema objeto de estudio.

Continuando con este análisis de antecedentes se aborda la investigación a nivel local realizada por Valencia Castellanos, D. P. (2020) en su trabajo *“Modelo Escuela Nueva: una experiencia reconstruida desde la voz del futuro egresado”* desarrollado en la institución educativa Gabriel García Márquez en el Municipio de Risaralda del Departamento de Caldas, Colombia, el cual fue realizado bajo un estudio de corte cualitativo desde una metodología fenomenológica hermenéutica teniendo como objetivo, develar desde su propio discurso la experiencia de los estudiantes de educación media sobre el Modelo pedagógico Escuela Nueva, con el propósito de mejorar los procesos educativos e institucionales y enfrentar los nuevos retos de la realidad social de los jóvenes.

Teniendo como premisa lo anterior se puede decir, que en uno de los resultados de la investigación realizada los estudiantes indican que a pesar de trabajar por más de 10 años bajo el Modelo pedagógico Escuela Nueva se evidencia poca apropiación y claridad del mismo, además de una desarticulación de este en la media técnica y de las herramientas que fortalecen dicho Modelo, principalmente la promoción flexible dando a entender a los estudiantes que la asistencia es el fuerte para la aprobación del año escolar. Por lo que este antecedente proporciona a esta propuesta de investigación los diferentes componentes abordados en el Modelo pedagógico Escuela Nueva que deben ser fortalecidos desde la planeación docente, necesarios para optimizar las herramientas que se articulan con la correcta implementación del Modelo.

Por su parte, Osorio Usma, A. F. (2018) en su investigación *“Escuela Nueva y Desarrollo Rural: Una mirada pedagógica a una calidad de la educación”* realizada en la Institución Educativa Antonio Nariño, en el Municipio de Filadelfia, Caldas, con un enfoque Cualitativo, Descriptivo en el cual el objetivo de esta investigación es: “Interpretar la experiencia de la Escuela Nueva en

el desarrollo rural del corregimiento El Verso (Filadelfia, Caldas) desde una mirada pedagógica sobre el significado y sentido de la educación” (p. 16), tratando de encontrar claridad en el acoplamiento de los saberes aportados en la escuela con los ya adquiridos desde el núcleo familiar y social.

De hecho se podría indicar entonces que una de las conclusiones que se evidencia en este proyecto investigativo es que el Modelo pedagógico Escuela Nueva en algunas ocasiones, no se ejecuta de forma correcta dado a la cantidad de estudiantes que existen en las aulas multigrado y que en muchos son atendidos por un solo docente y de igual forma se evidencia que la falta de materiales lúdicos entorpece privilegiar el juego como estrategia de este Modelo, por lo que se puede resaltar como aporte principal para este proyecto de investigación la importancia que tiene el material lúdico en desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes incidiendo en el desarrollo social y cultural donde se desenvuelve el futuro estudiante.

En cuanto a la categoría lecto-escritura se realiza la revisión documental, iniciando por la investigación *“Propuesta pedagógica para la enseñanza de lectoescritura en un entorno virtual de aprendizaje”* desarrollada por Álvarez Abad, D. R., (2021) en la ciudad de Quito, la cual se direcciona a fortalecer la oralidad con su respectivo método para la enseñanza de la lectoescritura a través de la elaboración de una propuesta pedagógica en base a los métodos y estrategias de enseñanza con apoyo de herramientas tecnológicas; la autora determina como metodología de investigación el paradigma mixto, componente metodológico (C.M.) basado en el ERCA (Experimentación, Reflexión. Conceptualización y Aplicación), componente práctico (CP) y componente tecnológico (TIC) desde el constructivismo y conectivismo.

Como resultado de dicha investigación, la propuesta pedagógica se realizó en MOODLE después de un análisis minucioso al cumplir con las características y necesidades para el desarrollo del

trabajo investigativo, desarrollando un diseño instruccional que sirve para la implementación de un ambiente práctico, con objetivos y planificaciones claras que desarrollen en el estudiante un aprendizaje significativo; por otro lado permitió evidenciar las debilidades de los docentes en el dominio de herramientas tecnológicas para el desarrollo de la lectoescritura, concluyendo finalmente que el diseñar en la plataforma MOODLE una propuesta pedagógica con el método de la oralidad con herramientas y actividades, mejorará el proceso de la lectoescritura llevando a un nivel motivante e interactivo. Esta investigación nos exhorta a diseñar una propuesta mediada por las TIC con metodologías y estrategias claras dirigidas a los docentes para mejorar la enseñanza de la lectoescritura.

Otra investigación que llama la atención es “*Atención y lectoescritura en los estudiantes del primer grado de primaria de la I.E 6033 del distrito de VMT 2015*” realizada en Ecuador por Benítez Sandoval, R. M. (2017) la cual se apoya en el método hipotético deductivo para determinar qué relación existe entre la atención y la lecto escritura en niños de primer grado de primaria de la I. E. 6033 “Belén” del distrito de Villa María del Triunfo partiendo desde un enfoque cuantitativo, por lo cual se realizaron mediciones en cuanto a las variables descriptas, permitiendo evidenciar la relación significativa entre ellas, por lo cual la falta de atención influye negativamente en el desarrollo de las competencias de la lecto-escritura.

Se reconoce la importancia de fomentar hábitos de estudio y el desarrollo de las habilidades superiores que le brinden al estudiante de grado primero la capacidad de atender de forma selectiva, como lo afirma el investigador, a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, pues sin esto se dificulta la adquisición de los conocimientos esperados bajo el currículo; a partir de lo anterior, el presente proyecto analiza la manera en que se involucra la atención y actividad del niño en la metodología del modelo pedagógico Escuela nueva durante

las prácticas de aula de lenguaje. También, desde el campo internacional, es importante mencionar la investigación realizada por Amado y Borzone, (2012), titulada “Activity systems as cultural, cognitive and linguistic contexts for improving reading and writing practices in rural schools”, la cual tenía como objetivo principal explorar materiales pedagógicos que fueron elaborados para construir puentes entre el lenguaje y el conocimiento que los niños desarrollan en sus hogares y en el aprendizaje en la escuela. Como resultado de la investigación mencionada, se diseñaron libros de lectura con base etnográfica para niños que viven en comunidades rurales. Estos materiales presentan las historias de los niños y recrean hechos reales y formas de lenguaje que las personas emplean para comunicarse en su comunidad de habla. Ya que, cuando los conocimientos que los niños adquieren en la escuela no se consideran el hogar con sus padres, no tienen un acceso adecuado al conocimiento descontextualizado.

Por otra parte, en la investigación llamada “Targeted Reading Intervention Teacher Certification: An Approach to Building and Sustaining Teacher Expertise in Rural Schools”, realizada por Aiken et al., (2020); examinó un enfoque para sostener la Intervención de Lectura Dirigida (TRI) en escuelas rurales. Los investigadores, maestros y socios a nivel de distrito implementaron en colaboración el Proceso de Certificación del TRI para mantener el TRI en un distrito escolar rural una vez que finalizó el apoyo basado en investigadores. Apoyándose, principalmente en entrevistas semiestructuradas con facilitadores de TRI, directores y entrenadores de TRI, los hallazgos indicaron que el crecimiento de los estudiantes y los maestros era un motivador importante en las aulas de clase.

Centrándonos en el ámbito nacional se presenta “*Mi cuento es leer y escribir: una estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de grado primero*” investigación realizada por Arteaga, A. P., Colón, M. J., Hoyos, A. E. y Suárez, R. P. en (2018), por medio de

este se pretende diseñar una estrategia didáctica en torno al cuento para fortalecer el proceso de enseñanza de la lectoescritura con los estudiantes de grado primero en la institución educativa Liceo La Pradera de la ciudad de Montería. Lo cual resulta relevante por su injerencia en la categoría de investigación y las orientaciones que puede brindar con respecto a metodologías alternativas dentro del diseño curricular de la institución.

Al finalizar se evidenció en los docentes vinculados a la estrategia, la aceptación y el entusiasmo por desarrollarla en su totalidad; y en los estudiantes el deseo por realizar este tipo de actividades con mayor frecuencia, ya que despiertan su interés y motivación; logrando en forma gradual el desarrollo del proceso lecto-escritor en los estudiantes; a manera de conclusión se resaltan las reflexiones manifestadas por los docentes del grado dejando entre ver que sus prácticas de enseñanza presentaron cambios favorables, centrándose en el modelo pedagógico institucional y apropiándose de los referentes teóricos sugeridos para la enseñanza de la lectoescritura. La investigación desarrollada por Bedoya Vergara, L.A. (2017) en la ciudad de Bogotá, parte de la necesidad de realizar una revisión documental con el objetivo de categorizar los hallazgos y las perspectivas de investigación en el campo de las habilidades necesarias y los contextos facilitadores para el aprendizaje de la lectoescritura en niños en etapa preescolar; a partir de esto se realiza un estudio cualitativo desde el paradigma histórico-hermenéutico partiendo de los postulados de Jhon Lucke, Piaget y Kohlberg que se enfatizan en el tránsito por etapas secuenciales durante el desarrollo infantil y adquisición del aprendizaje.

Al finalizar dicha investigación se pudieron clasificar los resultados en las siguientes categorías de análisis, habilidades lingüísticas de tipo léxico-semántico y fonético-fonológico, habilidades de tipo cognitivo y perceptivo-motor, y contextos facilitadores para el aprendizaje de la lectoescritura, a partir de esto se compone un panorama de diferentes enfoques y disciplinas que

han realizado aportes en relación a la influencia de los ámbitos cognitivo y socio-afectivo en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. De esta forma se reconoce la existencia de etapas en la adquisición de esta competencia que ligadas a aspectos biológicos y sociales pueden influir en un desarrollo efectivo o por lo contrario frustrante.

Palacio Medina, A. M., Palacio Medina, B. A., Perea Mercado, L. y Moreno Romaña, M. C. (2018) llevan a cabo la investigación titulada “El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto” en el cual se utilizó una modalidad de investigación cualitativa bajo el enfoque histórico-hermenéutico y método de estudio de caso múltiple con la intención de analizar cómo se enseña la lectura desde el componente pragmático en el grado tercero, teniendo en cuenta que generalizadamente es el componente que se minimiza en los ambientes educativos.

Entre los resultados más relevantes, se rescata que las percepciones de las docentes influyen en las prácticas de aula priorizando los componentes gramaticales, semánticos y sintácticos de la lengua, confirmando la hipótesis inicial; de igual manera se concluye que el rol docente está sujeto a los guiones y rutinas, el desarrollo de las clases de lectura se vuelve estático y predecible impidiendo ampliar las perspectivas didácticas; por lo cual es pertinente al evidenciar la importancia del componente pragmático en el desarrollo de los procesos lectores de los niños en los primeros años.

Finalmente se tiene en cuenta la investigación desarrollada por Giraldo R. (2018) en la ciudad de Manizales, la cual es titulada “Estrategias didácticas de lectura y escritura que fomentan la formación integral de los alumnos” a través de la cual se implementan estrategias que contribuya a desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, que por consecuencia permearan positivamente en su formación integral, la metodología investigativa empleada es de índole

cualitativo bajo el enfoque biográfico narrativo, por lo que permitirán realizar prácticas educativas desde donde se conocen las experiencias de la población, detectan problemáticas y realicen procesos dialógicos de construcción de narrativas.

En las aulas de clase los estudiantes crean espacios de comunicación propios, con escenarios de reflexión que se integran a la cotidianidad del proceso educativo, en este aspecto resaltan las dificultades que poseen los estudiantes frente al proceso lecto-escritor, habilidades como interpretar, comprender, analizar y criticar, entre otros, como resultado de métodos de enseñanza tradicionales; por lo cual la labor de los docentes es trascendental en el cambio de estas metodologías y el fortalecimiento de las habilidades cuestionadas. De acuerdo a lo anterior la autora concluye la importancia de emplear estrategias didácticas que permitan fortalecer las competencias lecto-escritoras desde los valores, por su relevancia interdisciplinar para el logro de una formación realmente integral

En cuanto a la categoría “aprendizaje colaborativo” se inicia la revisión del estado del arte en el ámbito internacional con la investigación de Sarzosa Ahumana, S. Y. (2017) desarrollada en la región del Coquimbo, Chile, la cual fue titulada “Diseño de una propuesta de trabajo colaborativo docente para la mejora de los aprendizajes de un colegio particular subvencionado de la región de Coquimbo” a través de la cual la autora se adentra a la relaciones interpersonales de los docentes partiendo de las categorías de análisis; conformando un grupo de trabajo que implementará un plan de acción encaminado en mejorar la cohesión del equipo y el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación es descriptiva, de tipo transeccional por lo cual permite realiza una amplia mirada al objeto de estudio, las acciones desarrolladas y la recepción de los participantes; de lo cual se puede rescatar la importancia de tener en cuenta la disposición, el uso del tiempo, la

motivación y el compromiso, ya que según Sarzosa (2017) “son las variables que más inciden en la falta de prácticas del trabajo colaborativo” (p.61). Es de reconocer los resultados positivos que se evidencian en la investigación, al demostrar que en su mayoría los docentes y directivos se muestran empáticos y positivos ante la creación de grupos de trabajo colaborativo que permitan mejorar sus prácticas pedagógicas de aula.

La investigación “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos” desarrollada por Krichesky, G. y Murillo, J. (2018) desarrollada en España, tiene como objetivo general “describir y comprender cuales son las prácticas colaborativas que pueden potenciar el aprendizaje del profesorado, generando así mayor capacidad colectiva para implementar procesos de innovación y mejora escolar” (p.135) ejecutándose dentro de un diseño cualitativo de corte etnográfico que analiza las perspectivas y experiencias de los actores involucrados en relación al objeto de estudio.

Durante la investigación se comparó el trabajo y aprendizaje colaborativo de docentes en dos instituciones educativas “Alondras” y “Los Girasoles” las cuales han adelantado ejercicios de trabajo colaborativo, rescatándose que en la primera se reconoce este como un elemento importante para la I.E., en la segunda, este es el resultado de un trabajo mancomunado realizado continuamente durante años. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo es indispensable para el mejoramiento de las prácticas educativas, la integración entre docentes, la apropiación de herramientas pedagógicas y la toma asertiva de decisiones.

En Ecuador, Díaz-Ocampo, E., PhD. Pérez-Cruz, I. C., y Chiriboga-Casanova, W. (2018) realizan una interesante revisión documental a la cual denominan “Reflexión sobre el trabajo colaborativo desde sus fundamentos pedagógicos y metodológicos” marcando como pauta la visión constructivista de Ausubel del aprendizaje y la responsabilidad que tiene el estudiante en

este, lo cual según su objetivo permite comprender su metodología en cuanto a la formación de estudiantes; de esta forma se establece su relevancia como construcción social del conocimiento en el cual convergen diferentes perspectivas, estilos de aprendizaje en torno a la tolerancia y la diversidad.

La investigación aporta a la presente, entre otros aspectos, la pertinencia del trabajo colaborativo como metodología de enseñanza-aprendizaje por su aporte a la adquisición colectiva de conocimiento, las relaciones interpersonales que favorece y la autonomía que genera en el estudiante al cambiar el rol del docente, el cual ejecutara un papel secundario. Es claro que la aplicación del aprendizaje colaborativo en el aula establece una pauta positiva tanto para los aprendices, los cuales se apropiarán mayormente de sus saberes, como para el educador o líder del proceso que podrá alcanzar su objetivo y plantear continuamente planes de mejora.

“Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los equipos y comunidades virtuales” es la investigación ejecutada en contexto español por Sánchez Gómez, J. (2017), basándose en un diseño metodológico experimental que integra teorías conductistas, cognitivas, constructivistas, sociales, de procesamiento de la información y de identidad social como referentes conceptuales para la revisión y estudio de los efectos del feedback en el aprendizaje de un equipo de trabajo y el papel mediador/modulador de los factores cognitivos, emocionales y sociales en este proceso, convirtiéndose en un referente importante para la presente propuesta investigativa.

De acuerdo a las conclusiones de la investigación se determina el papel fundamental de la confianza en la construcción del conocimiento en un equipo de trabajo, partiendo de la naturaleza social del proceso de información, el aprendizaje en entornos colaborativos virtuales requiere la integración y formación de relaciones interpersonales que fomenten la comunicación y compromiso por el otro, variando el aspecto recíproco del aprendizaje, aún un proceder de

colaboración mutua (Sánchez Gómez, J. 2017)

De la Cruz González, J. D. (2019) desarrolla la investigación cuantitativa - experimental denominada “Trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa, Guayaquil” en la cual pretende establecer a nivel porcentual de trabajo colaborativo en una muestra de la población docente de la institución educativa, partiendo de este objetivo se realiza un marco teórico amplio en relación al aprendizaje colaborativo y la teoría del conflicto socio-cognitivo sirviendo de orientación en cuanto a la construcción de un sistema teórico robusto y pertinente para esta investigación. De igual forma ambas investigaciones toman como población a los docentes de las instituciones educativas, por lo cual De la Cruz González, J. D. brinda una visión estadística de las ideas y percepciones de la muestra sobre el aprendizaje colaborativo y su relación con el trabajo y progreso de la institución educativa, rescatándose los altos niveles de deficiencia en cuanto a habilidades sociales y responsabilidad individual, situaciones que se pueden prever que ocurran en una minoría de los docentes de las I.E. Llanadas y Jaime de Narváez, por lo cual y basado en el texto se hace necesario integrar las reflexiones y la retroalimentación a la cotidianidad el grupo de trabajo, para así conformar un equipo, que aunque no se conozcan la mayoría de sus integrantes, compartan ideas y construyan conocimientos. En el ámbito nacional se inicia la revisión documental con la investigación “el trabajo colaborativo docente un escenario para fortalecer la lectura inferencial en la básica: una revisión sistemática desde el estado del arte.” desarrollada en Barranquilla por Rosania, C.V. y Mancera, J.R. (2018), quienes establecen como finalidad el documentar los antecedentes existentes en torno al trabajo colaborativo como elemento que permita fortalecer las prácticas de aula de los docentes, siendo una investigación de tipo cualitativa y corte revisión documental; a través de la cual se evidencia la influencia del

trabajo-aprendizaje colaborativo en los entornos educativos.

De acuerdo a lo anterior se reconoce la superioridad de antecedentes internacionales (28 documentos) frente a los nacionales (10 documentos), de estos últimos sobresalen 8 investigaciones como opción de titulación de magíster, dejando entrever la relevancia del trabajo colaborativo en el ámbito pedagógico; aun así, no se encuentran gran variedad de trabajos relacionados con la lectura inferencial. Por lo anterior se valora el trabajo investigativo realizado, siendo de importancia conceptual, de igual forma ocurre con la ruta metodológica planteada, direccionando apropiadamente la conformación de un grupo de aprendizaje colaborativo entre docentes bajo los fundamentos teóricos.

La producción textual en la educación superior es relevante para la formación de sus educandos, es por esto Lopez – Gil, K. S, y Molina Natera, V. (2018) proponen la investigación “Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.” como estrategia para mejorar la calidad de la producciones de los universitarios a partir del trabajo de equipo entre sus maestros; al ejecutarse bajo un diseño mixto, permite analizar dimensiones, acciones y resultados desde las observaciones y conclusiones de los participantes pero a la vez desde la rigurosidad y objetividad de un enfoque cuantitativo.

La unificación de metodologías, criterios, establecimiento de orientaciones y determinación de objetivos comunes a partir del trabajo colaborativo de los docentes aporta en el procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en el sentido que los estudiantes tienen la oportunidad de autoevaluar su trabajo según las condiciones establecidas por el equipo docente, marcando su estilo escritural y pertinencia a lo solicitado, encontrando una revisión generalizada

en cada uno de ellos, puesto que al integrar un trabajo colaborativo se hacen a un lado las perspectivas propias para dar prioridad a las convenidas conjuntamente.

“REDAPTIVA, red de apoyo virtual entre profesionales comprometidos por la educación inclusiva.” Es la investigación desarrollada en Bogotá por Cortés, D., Díaz, M. y Rodríguez, J. (2017) a partir de esta pretende desarrollar un ambiente virtual que promueva el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y la resignificación del quehacer de los docentes y profesionales de la educación inclusiva. Por lo anterior se ejecutaba según el tipo de investigación holística, pues según las autoras “comprende los procesos investigativos como globales e integradores fundamentados bajo la observación de las cosas en su totalidad y su conjunto” (pág. 56).

La investigación reconoce el valor que tiene el asocio interdisciplinar a raíz de la red colaborativa, permitiendo plantear estrategias que fortalecen la educación inclusiva, siendo un antecedente de gran validez para la presente investigación al evidenciar resultados positivos en un campo de acción similar; pero de igual manera identifica las dificultades que puede traer la falta de comunicación entre los integrantes de dicha red, lo que aporta a nuestra metodología, anticipando a problemáticas que se podrán encontrar durante la ejecución de la presente investigación, por lo cual se deben prever estas situaciones y plantear acciones que ayuden en la conformación armónica de la red colaborativa docente. En relación con este tema no se puede obviar la relevancia que tiene el diseño curricular como herramienta indispensable en los procesos educativos que desarrollan las instituciones, por lo tanto, es pertinente abordar el artículo de investigación como referente Internacional “*El Diseño Curricular, una Herramienta para el Logro Educativo*” elaborado por Freire Quintana, J. L, Páez, M. C, Nuñez Espinosa, M. e Infante

Paredes, R, (2018) cuya finalidad es analizar la importancia de un correcto diseño curricular en los procesos educativos implementados en las aulas de clase en el país de Ecuador, esta investigación es de carácter Mixto donde se aplican métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección de información.

De este artículo investigativo se puede resaltar que uno de sus resultados más relevantes es que es imperativo para los docentes realizar una actualización en la metodología y técnicas de enseñanza orientada a una correcta flexibilización y evaluación de los aprendizajes basados en las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes, además de que es importante que los docentes sean capacitados y formados en la actualización de los planes de estudio donde se establezcan: “los parámetros de organización, planificación y ejecución tanto de estos planes de estudio como de los objetivos programáticos que se van a impartir” (p. 79), por esto podemos concluir que la correcta planificación de los contenidos forma parte estructural de un buen diseño curricular. Por consiguiente, el artículo anterior, es de vital relevancia dado que resalta la importancia de actualizar y reestructurar el currículo en las instituciones educativas partiendo de una correcta planificación de estrategias y metodologías, lo que se relaciona estrechamente con el quehacer pedagógico de los docentes en este proceso, desde la capacitación y el trabajo colaborativo entre pares que es lo que busca el proyecto investigativo aquí desarrollado.

Continuando con el estudio en el ámbito internacional, la investigación “*El cambio curricular en educación superior. Representaciones sociales en los docentes*” elaborado por Peña-Vargas (2019), tiene como objeto de estudio identificar las percepciones sociales de docentes universitarios como los protagonistas de una reforma curricular en Jalisco, Guadalajara. En esta investigación, se asume un enfoque cualitativo y se privilegia una perspectiva procesal

mediante dos etapas de trabajo de campo: acercamiento inicial y profundización para la recolección de la información.

Es necesario destacar que uno de los resultados más importantes en este proyecto de investigación después de analizar la realidad concebida en el contexto escolar permite afirmar que los docentes pertenecientes al plantel universitario se involucran de manera decidida como agentes de cambio para la elaboración del currículo partiendo de sus concepciones sociales y modos de ver que prevalecen en relación a una reforma curricular de la que hace parte la comunidad escolar; este cambio curricular actúa como un objeto de representación para los docentes ya que ellos ponen en marcha y operativizan de forma decisiva el éxito en la implementación del currículo de la institución.

Por lo anterior la investigación abordada es pertinente al proyecto, ya que resalta el papel del docente como protagonista y agente de cambio en los procesos curriculares que desde sus representaciones sociales aportan sus conocimientos pedagógicos para trazar e implementar proyectos, planes y programas de formación pertinentes para sus estudiantes haciendo posible las reformas académicas y cambios curriculares necesarios para brindar una educación de calidad.

Continuando con esta temática, el proyecto desarrollado a nivel Nacional “*Diseño de una Propuesta de Estructura curricular, para la Articulación de los Grados transición y primero de primaria*” desarrollado por Araujo Hernández, A. L, Hernández Arrieta, D, y Torregroza Ramos, G. (2018) en Barranquilla, Colombia, tiene como objetivo general diseñar una propuesta de estructura curricular con el fin de dar continuidad en los procesos pedagógicos de los grados de transición y primero de básica primaria, aplicada desde el método de investigación acción participación, involucrando directivos docentes, coordinadores, docentes de transición y de grado

primero, evidenciando desconocimiento por parte de los participantes sobre los referentes teóricos y legales del currículo del grado transición.

Uno de los resultados identificados es que los docentes emplean prácticas tradicionales en su quehacer pedagógico, además se evidencia una falta de estructura curricular en el PEI que oriente los procesos de aprendizaje para articularlos con primero de primaria; por lo que una conclusión que podemos resaltar de este proyecto es que era necesario la elaboración de un plan de mejoramiento para generar una apropiación del currículo de transición en los actores educativos y la comunidad en general, es por ello que nuevamente se resalta la importancia de un currículo bien diseñado para un correcto desarrollo de las actuaciones educativas, que es lo que se busca con la realización de este proyecto. Finalmente tomando como antecedente el proyecto Nacional *“Rediseño del Currículo de una Institución Educativa del Departamento del Atlántico para Fortalecer el Aprendizaje y el Desarrollo de competencias de los estudiantes”* cuyos autores son Aguilar de la Hoz, L. P, Ariza Ariza, R, Molina de la Hoz, J, Sanjuanelo Suarez, O. Y. y Vence Pájaro, L. M. (2017) desarrollado en el Municipio de Barranquilla, Departamento Atlántico, Colombia, tiene como objetivo rediseñar el currículo de una institución educativa para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes, aplicando el método de estudio de casos donde se obtienen resultados tanto cualitativos como cuantitativos. Analizadas las necesidades de la institución con respecto a currículo se evidenció la urgencia de rediseñarlo tomando como estrategia el plan de mejoramiento planteado previamente, el cual orienta la transformación del mismo, así pues se llega a la conclusión de que con este análisis previo del currículo propicia la innovación y mejoramiento de los procesos institucionales, por esto se insiste en un currículo bien establecido para una correcta elaboración de material que permita “avanzar

hacia un proceso de mejora continua” (p. 453) en las prácticas pedagógicas con el fin de responder adecuadamente a las necesidades de la comunidad educativa tal como lo que se propone en este proyecto de investigación.

Es así que, para culminar con la revisión teórica sobre el currículo, se aborda la investigación “Características del diseño curricular del Modelo Escuela Nueva, adoptado en la Institución Educativa Isaza, ubicada en la inspección especial Isaza, municipio de Victoria-departamento de Caldas” elaborado por Carrillo Romero, F., Aguirre Patiño, I. M., Diaz Patiño, J., Brid Pérez, M., & Herrera Naranjo, M. E. (2021). (2021) desarrollado en el municipio de victoria en el departamento de Caldas, cuya finalidad es realizar un estudio cualitativo sobre los presupuestos pedagógicos y curriculares del modelo en relación con el desarrollo curricular. Además, de las metodologías activas, el uso de las guías de auto instrucción y el desarrollo del sistema multigrados, en un contexto rural formal flexible y su impacto en la comunidad y el entorno escolar. En esta investigación se evidencia una intervención positiva donde los resultados arrojados demuestran una aplicación adecuada del modelo escuela nueva, lo cual se logra gracias a la aplicación de los lineamientos, estándares, la restructuración, análisis e implementación curricular, evidenciando los referentes conceptuales y metodológicos propuestos por el MEN lo cual garantiza una educación de calidad, que responda a las necesidades e intereses del contexto educativo proporcionando una participación activa de los miembros de la comunidad en la construcción del conocimiento. Esta investigación aporta significativamente al proyecto planteado ya que en ella se evidencia el modelo escuela nueva y las características curriculares que deben ser analizadas para su aplicación en una institución

educativa que debe estar acorde a las directrices emanadas por el MEN la cual debe responder a las necesidades del contexto educativo y social donde se desenvuelve el estudiante.

### **Fundamentación Teórica Conceptual**

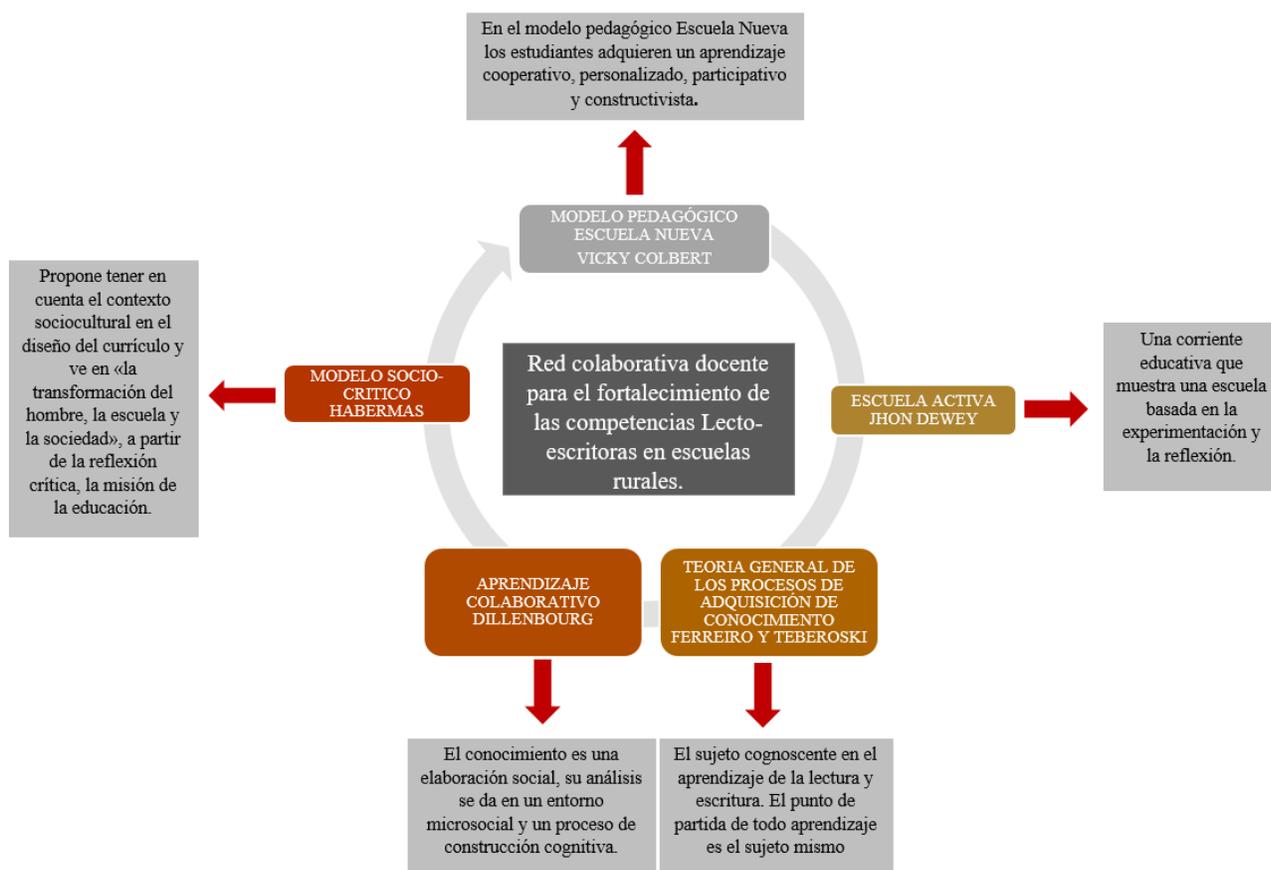
Teniendo como premisa que el presente proyecto de investigación aborda la implementación inadecuada del modelo pedagógico Escuela Nueva en el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras en los estudiantes del grado primero, es pertinente mencionar las categorías de análisis que permitirán sustentar científicamente esta investigación, partiendo de la categoría Modelo Pedagógico Escuela Nueva el cual: Es un sistema de educación primaria que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. Este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo y ritmo de aprendizaje. Promoviendo 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 (Colbert, 1999).

La categoría Lecto-escritura es concebida desde la perspectiva de los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky, en el cual la lectura es “un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información.” (Ferreiro, 2002) y la escritura es “un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social.” (Teberosky, 2000). La categoría Aprendizaje colaborativo se analiza a partir de los postulados de Dillenbourg; para lo cual se tiene en cuenta lo citado por Roselli (2016): El enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993) o, empleando las palabras de Quiamzade, Mugny y Butera (2013), de una “psicología social del conocimiento”. El

conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última categoría, Diseño Curricular, es reconocida como categoría emergente, siendo definida conceptualmente como “praxis, es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural.” Agray Vargas, N. (2010)

Figura 2. Mapa de relaciones teóricas.



Galvis y Salazar (2022).

### ***Modelo pedagógico Escuela Nueva***

Escuela Nueva tuvo sus orígenes primeramente a nivel internacional a finales del siglo XIX y principio del siglo XX, empezando por Europa (Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia, etc.) entre la primera y segunda guerra mundial; este modelo nace en oposición a la educación tradicional de la época la cual era considerada como memorística y autoritaria donde el maestro

era el único poseedor del conocimiento (Narváez, 2006).

Por lo anterior en el año 1961, en un proyecto piloto implementado por la UNESCO, el cual dio origen al Instituto Superior de Educación Rural en Pamplona Norte de Santander; esta primera escuela se creó con la intención de ser demostrativa para orientar y capacitar las escuelas unitarias a nivel Nacional (UNESCO/CEPAL, 1996). Esto, dio buenos resultados y por ello en el año 1967 el Ministerio de Educación Nacional la estableció en todo el país, a raíz de las experiencias contempladas con la implementación de escuelas unitarias en Colombia se logra detectar sus logros y limitaciones al igual que las necesidades que presentan sus comunidades logrando avances significativos con el aporte de especialistas Nacionales e Internacionales definiendo así, a Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento en la educación de las escuelas unitarias del territorio Nacional (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2010).

Seguidamente, el modelo pedagógico es diseñado en Colombia por Vicky Colbert, Oscar Mogollón y Beryl Levinger en 1970, los cuales consideraban la Escuela Nueva como activa, la cual fue implementada con el propósito de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales del país (Aza, 2021). Siguiendo esta línea y basados en los aportes de algunos precursores como Rousseau, Pestalozzi, Froeber, entre otros, en 1975 reemplazaron la escuela tradicional con lo cual se buscaba resolver específicamente, falencias de la educación primaria de las escuelas rurales y unitarias especialmente las más alejadas del país (Narváez, 2006; Díaz & Gutiérrez, 2019).

**Evolución De La Escuela Nueva.** Para realizar el análisis sobre la evolución de la Escuela Nueva es necesario hablar sobre el filósofo Giner de los Ríos, quien propuso la “Institución Libre de Enseñanza (ILE) (Gutiérrez, 2016). Este filósofo, pretende la formación de

un hombre nuevo abierto al saber, empleando la educación moderna para formar a las minorías que serán las encargadas de cambiar el nivel sociocultural del país (Gutiérrez, 2016). A raíz de estas ideas, nace la Escuela Nueva; esta postura surge como rechazo a la Educación de la época la cual era considerada como antipedagógica y con enfoque tradicionalista, por esta razón orienta a un grupo de docentes hacia una educación con formación humanista, implementando nuevos métodos y formas de educar cuyos procesos se irían adaptando a los contextos sociales de la época.

Es de resaltar que este filósofo no es reconocido en Escuela Nueva, pero sus aportes contribuyeron a cambiar los modelos educativos y definiendo aspectos de las Escuelas Nuevas o activas. La Escuela Nueva, surge en Europa en un contexto histórico y propicio, se propone como un modelo educativo diferente al tradicional tomando al estudiante como factor fundamental en su proceso de enseñanza aprendizaje, así pues cambia el rol del docente como el único poseedor del conocimiento para convertirlo en un orientador, guía y facilitador en los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, es por ello que Adolfo Ferriere en sus críticas a la escuela tradicional, afirma que el maestro es un “animador o facilitador del aprendizaje quien observa al niño, despierta su interés y curiosidad y lo induce a encontrar respuestas a sus inquietudes, lo lleva a observar, a manipular, a experimentar, a coleccionar” (Díaz & Gutiérrez, 2019).

Con el paso del tiempo la Escuela Nueva fue evolucionando siendo cada vez más sólida hasta convertirse en un modelo educativo el cual fue implementado en diferentes países del mundo, de este modo Luzuriaga distingue 4 momentos en el desarrollo de la educación nueva (Díaz & Gutiérrez, 2019):

1. ° Creación de las primeras escuelas en Europa y en América (1889-1900). En este periodo se fundan las escuelas de Abbotsholme por Cecil Reddie (1889); y la de Bedales por Badley (1893). En América del norte, Dewey abre en 1896 “escuela primaria universitaria” de Chicago.

2° formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación nueva (1900-1907). En esta etapa se inician dos grandes corrientes pedagógicas de siglo: el instrumentalismo de Dewey y la de la escuela del trabajo que nace con Kerschensteiner.

3 ° Creación y publicación de los primeros métodos activos. Se aplican por primera vez el método de María Montessori en Italia, y el de Ovide Decroly, en Bélgica y el método de proyectos de Kipatrick.

4 ° Difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva (1918-a nuestros días). En esta etapa se fundan las principales asociaciones de la educación nueva; surgen nuevos métodos como los de Cousinet, Freinet, y se oficializan las nuevas ideas pedagógicas en las grandes reformas escolares. La Escuela Nueva llega a Colombia en la época de los setenta como una solución a las dificultades presentadas por la educación tradicional que era implementada en las escuelas rurales del país, es por eso que la fundación Escuela Nueva volvamos a la gente se establece en Colombia como un modelo pedagógico diseñado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón (Aza, 2021; Díaz & Gutiérrez, 2019). Se implementó inicialmente en zonas rurales en aulas multigrado por ser las más aisladas y necesitadas del país, luego fue establecida en lugares urbano marginales con un currículo adaptable al contexto sociocultural, fortaleciendo la relación entre escuela y comunidad por medio de la participación

activa en el gobierno escolar y los procesos direccionados por las gestiones componentes indispensables en las Instituciones Educativas (Aza, 2021).

**Aplicación Vigente (Modelo Colombiano).** El modelo Escuela Nueva ha sufrido adaptaciones con el fin de mejorar la educación rural en Colombia, actualmente 20.000 escuelas públicas se encuentran inscritas al programa el cual pretende llegar a la totalidad de las escuelas del país (Villar, 1995; Ríos-Beltrán, 2014). En vista de que la respuesta a la calidad educativa rural en Colombia ha sido proactiva en los discentes al punto de utilizarse también en el área urbana, siendo adaptado de la siguiente manera: **En 1975 se adopta la educación primaria rural desde el contexto internacional al colombiano a través del MEN con EN, estructura administrativa y capacitación coherente de supervisores y promotores pedagógicos y utilización de guías, sistema de evaluación y seguimiento. Entre 1979-1986 se usan materiales para docentes y estudiantes, capacitaciones y surge la división del programa en el MEN y comités departamentales y apoyando a la federación nacional de cafeteros.**

**Entre 1987-1994 se reorganiza el MEN con una estructura administrativa, producción de guías a la zona pacífica con contenidos en salud infantil y promoción de microcentros que hasta la fecha ha formado un paquete en la Escuela Nueva (Guías, rincones escolares, promoción flexible, gobierno escolar etc.). En conclusión y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, la Escuela Nueva en las poblaciones rurales ha logrado desarrollar bases de acción pedagógica y una estructura administrativa compleja. En estas poblaciones, se han implementado cambios para mejorar el nivel educativo de las comunidades, respondiendo a las necesidades presentes en el contexto y sin olvidar, los cambios de prácticas de aula que han sufrido los docentes en este proceso de aplicación teniendo presente la normatividad vigente emanada por el Ministerio de Educación Nacional (Villar, 1995; Ríos-Beltrán, 2014).**

**Principios Orientadores Del Modelo.** Los principios del modelo se especifican en siete, los cuales orientan las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva y, enmarcan la “Liga Internacional de la Educación Nueva” aportando al desarrollo del estudiante en su proceso de aprendizaje (Marín-Ibañez, 1976; Ferrer, 2008):

1.º El educador como mediador debe inspirar al niño para que conserve y aumente su energía espiritual llegando a la cúspide más alta.

2.º Debe respetar la Individualidad del niño, potenciando sus habilidades desde su capacidad espiritual para aprender.

3.º De manera general el aprendizaje de la vida, se le debe dejar a su libre descubrimiento.

4.º Cada edad tiene su carácter propio. El maestro debe reforzar las responsabilidades individuales y sociales del estudiante.

5.º El egoísmo educativo debe ser sustituido por la cooperación para que el niño siendo y poseyendo una forma individual esté presto a desarrollarse de manera colectiva.

6.º La coeducación reclamada: el niño y la niña, aunque tengan diferente sexo deben ser enseñados de la misma manera, con los mismos principios para que trabajen de manera colaborativa.

7.º La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre”.

Para continuar con el modelo Escuela Nueva y ofrecer una educación de calidad, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000, publicó el texto “La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Fundamentos de Pedagogía para la Escuela del Siglo XXI”, publicado en la colección “Publicaciones para el Maestro”, este hace referencia a algunos de los principios pedagógicos del modelo pedagógico Escuela Nueva descritos a continuación (Flórez, 2000; MEN, 2010):

a-La experiencia natural: contempla la necesidad de tener en cuenta la espontaneidad del niño, sin olvidar sus intereses y talentos los cuales manifiesta desde su contexto social buscando fortalecerlos y proyectarlos;

b-La actividad: Este principio se refiere a que el niño reflexione sobre sus actuaciones movilizand o conceptos y estructuras mentales de cada tema, poniendo en práctica sus habilidades y competencias definidas en el currículo, produciendo nuevos aprendizajes y conocimientos de modo que pueda pensar, analizar, reflexionar y solucionar situaciones presentes en su contexto;

c-El diseño del medio ambiente: este principio sostiene que el entorno es un factor importante en el desarrollo de la estructura cognitiva del niño, pero según Flórez el ambiente de la escuela del futuro no será diseñada por el docente sino más bien el estudiante debe aprovechar las diferentes tecnologías que le abrirán las puertas para aprender sobre los temas de su interés; por lo tanto, es él quien terminará diseñando su propio entorno de aprendizaje.

d-Individualización: Este principio orienta que el docente debe estar atento a las

individualidades que presenta cada niño a medida que va avanzando y adquiriendo su aprendizaje lo cual le permitirá al docente la realización de trabajos personalizados atendiendo a las necesidades de los estudiantes.

e-Desarrollo progresivo: El desarrollo del estudiante para alcanzar su mayoría de edad se da mediante un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que debe ser respetado en la actividad educativa. El docente debe establecer niveles superiores para el procesamiento de datos, despertando el interés del estudiante para enfrentar diferentes desafíos y retos generando diferentes posibilidades de progreso.

f-El antiautoritarismo y el gobierno: El ser humano se forma desarrollando su inteligencia y autonomía que genera la participación activa en el gobierno de la escuela ya que esta no es una decisión política sino una opción pedagógica natural que involucra a todas las personas que tienen el mismo derecho y al acceso del conocimiento.

g- La actividad grupal: El trabajo en grupo es reconocido como una herramienta eficaz de socialización y desarrollo intelectual del niño, lo cual por medio del dialogo y la interacción con otros desarrolla diferentes habilidades indispensables en su proceso de aprendizaje.

h. La actividad lúdica: El juego es una actividad lúdica indispensable para la formación del ser humano en relación consigo mismo y con su entorno, el cual permite alcanzar un mejor aprendizaje por parte del estudiante.

i-El afecto: Es considerado una forma de interacción social de carácter primordial, sin la cual resultan muy difícil alcanzar los procesos de formación; es por esto que es

indispensable que entre maestros y estudiantes dentro o fuera del salón de clase exista una relación cordial y de respeto así se podrá alcanzar de manera efectiva el desarrollo cognitivo de los estudiantes

j. El buen maestro: El maestro debe estar en la capacidad de asumir las situaciones que se puedan presentar dentro o fuera del aula de clase, debe cumplir con su labor de formar integralmente a sus estudiantes siendo un orientador en el proceso de enseñanza aprendizaje.

k. Adaptabilidad: Los modelos flexibles se caracterizan por su capacidad de adaptarse a su entorno y a las condiciones específicas de la población que atienden. Están elaborados con el fin de responder a las necesidades que presenta el contexto.

**Metodología Escuela Nueva.** La metodología de Escuela Nueva se basó en una metodología activa, donde el maestro deja de ser el eje central de la educación, dándole paso al estudiante como el centro del desarrollo, con un paradigma basado en el aprendizaje cooperativo personalizado y un trabajo colaborativo especial y adecuando (MEN, 2010). En este método de pedagogía, se usan cartillas divididas en unidades y estas a su vez en guías de aprendizaje, las cuales son conformadas por secuencias didácticas (A, B, C, D), estos textos promueven el aprendizaje autónomo por medio del dialogo, la interacción entre estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general (MEN, 2010; Fundación Escuela Nueva, 2021). Las guías son desarrolladas por los estudiantes bajo la orientación del docente, permitiendo el desarrollo de competencias y el espíritu investigativo donde el estudiante avanza a su propio ritmo de aprendizaje. Así mismo, incentivan el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a

comunicarse y, más importante aún, el aprender a convivir.

Es importante resaltar que las guías de aprendizaje, son un elemento fundamental en el componente curricular del modelo Escuela Nueva, su diseño está acorde al contexto sociocultural con el fin de provocar cambio, innovación y desarrollo en las zonas rurales dispersas, dónde Escuela Nueva toma el rol de soporte y asistencia técnica con la utilización de guías implementadas dentro del aula, centros de recursos de aprendizaje (CRA), instrumentos de aula, biblioteca aula, entre otros (MEN, 2010; Fundación Escuela Nueva, 2021). Para la ampliación y profundización de conceptos, contenidos y procesos que culminan en la adquisición del conocimiento, es importante resaltar que, para el aprendizaje activo y vivencial del estudiante, gracias a la red colaborativa creada para promover la comunidad de aprendizaje se crean los llamados congresos internacionales de Escuela Nueva para sostener interacciones y cambios proactivos en la educación a través de las buenas prácticas educativas (MEN, 2010). Una de las metodologías más fundamentales es el uso de guías, con el fin de promover valores democráticos, participación activa y cooperativa en su contexto escolar y cultural (Fundación Escuela Nueva, 2021).

**Evaluación.** De acuerdo con el decreto 1290 de 2009, uno de los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes es “la identificación de sus características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para poder valorar sus avances” siendo contradictoria a la evaluación tradicional la cual era considerada cuantitativa y memorística donde se podía emitir juicio, sancionar o excluir al estudiante (MEN, 2009). En la Escuela Nueva, la evaluación es una actividad formativa y continua que orienta a los autores; docentes a reflexionar sobre si las estrategias utilizadas en su proceso de enseñanza están funcionando lo cual genera un

cambio metodológico para la actualización y creación de nuevas estrategias para el mejoramiento en su quehacer pedagógico y los estudiantes para que comprendan como se emplea, reconociendo que aprendieron, que les falta y que deben mejorar (MEN, 2010). Como producto final de la evaluación se recolectan evaluaciones orales o escritas, de la misma manera proyectos pedagógicos o productivos, entendido como síntesis de apropiación de conceptos (MEN, 2010).

En Escuela Nueva, es necesario utilizar diferentes estrategias evaluativas y es allí donde el docente debe poner en práctica su creatividad, para reforzar sus procesos educativos, asegurar el interés y la motivación del estudiante estimularlo para la construcción del conocimiento (MEN, 2010). Este modelo reconoce en la evaluación varios momentos, el primero es reconocer que los estudiantes llegan a la Institución con unos conocimientos previos, habilidades y valores desarrollados desde su hogar, es por ello que se propone el realizar una evaluación diagnóstica que permita visualizar los conocimientos que posee el estudiante y así poder diseñar estrategias que respondan a las necesidades del contexto antes de adentrarlo a un nuevo reto educativo (Lucio, 2007; MEN, 2010). Otro momento es el seguimiento continuo de lo que sucede en el aula, el maestro debe conocer y motivar al estudiante para guiarlo en sus aciertos y errores haciéndolo consciente de su aprendizaje (MEN, 2010).

Para terminar, es fundamental valorar el aprendizaje de los estudiantes que es demostrado mediante la materialización de productos ya sea como cualquier tipo de proyecto, evaluaciones orales o escritas, investigaciones a nivel sociocultural entre otros (Lucio, 2007; MEN, 2010). Todas estas actividades deben ser entendidas por los actores en el proceso educativo como la recopilación de saberes, conceptos y desarrollo de competencias con los cuales el estudiante demuestra el ser y saber hacer en contexto, el estudiante debe entender que la evaluación no es un

cumulo de actividades para salir del paso, sino que es una estrategia que le permite identificar las competencias que va desarrollando en la construcción de conceptos y las estrategias que emplea para la solución de los problemas que genera su contexto (MEN, 2010).

### ***Diseño Curricular***

En la ley 115 de 1994 en su artículo 76, se establece que el Currículo “es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Teniendo en cuenta esta ley, la Escuela Nueva se considera como un modelo educativo ya que presenta de forma coherente una propuesta pedagógica activa, una propuesta metodológica conformada por un componente curricular, un componente administrativo y un componente de interacción comunitario; estos componentes, están estrechamente relacionados, respondiendo de forma coherente a los propósitos institucionales permitiendo el desarrollo de planes y proyectos enfocados a la comunidad (MEN, 2010). La Escuela Nueva, ofrece una educación de calidad y equidad, que incluye completamente la educación básica y cumple la meta de ofrecer atención en educación a toda la población perteneciente a la zona rural del territorio colombiano (MEN, 2010).

**Modelo Socio-crítico Según Habermas.** El paradigma socio-crítico se fundamenta principalmente en la teoría crítica la cual surgió en oposición a la teoría tradicional, este paradigma genera los cambios sociales fundamentada en la crítica social, es por ello que Habermas (1981) afirmó que “Es necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad” (Boladeras-Cucurella, 2001; Vera-Sagredo & Jara-Coatt, 2018). Habermas considera tres dimensiones críticas en la educación, la primera “dimensión técnica” la cual sustenta la relación existente entre las personas y la naturaleza por medio del trabajo productivo y reproductivo, la segunda es la “dimensión social” abarca las relaciones entre las personas teniendo en cuenta su contexto y las normas sociales, y finalmente la “dimensión de emancipación” que orienta el interés del hombre por liberarse de presiones internas o externas de su realidad (Vera-Sagredo & Jara-Coatt, 2018).

Es por esto que Habermas, dejó al servicio de la pedagogía la intención de estructurar un lenguaje crítico para que el docente analice y estructure sus prácticas de enseñanza, comprendiendo la relación entre la estructura social y la acción humana con el fin de lograr la transformación social a través de la emancipación (Boladeras-Cucurella, 2001). Por lo tanto, la educación es una herramienta para la formación de personas que busquen generar cambios en el contexto social, los que lleven a cabo estas transformaciones deben actuar desde de la razón y no de la imposición de algún poder ya sea político o económico; es por ello que cualquier tipo de aprendizaje al que sea sometido el ser humano debe ser acordado utilizando el instrumento de comunicación, logrando que el conocimiento del individuo lo acepte después de un análisis crítico racional y no por ser una exigencia del docente.

**Articulación Del Modelo Con El Currículo.** El Modelo Escuela Nueva “Convoca a la comunidad educativa para que desarrollen, adapten y cualifiquen sus procesos de enseñanza y aprendizaje; el currículo de Escuela Nueva permite que sea incluido y articulado al PEI ya que en este marco se desarrollan los proyectos pedagógicos transversales, los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje que son emanados por el Ministerio de Educación Nacional, en este caso la institución educativa implementa las guías de aprendizaje con el modelo Escuela Nueva las cuales son desarrolladas por los estudiantes bajo la orientación del docente, permitiendo la realización de un trabajo activo, participativo y colaborativo; fomentando el aprendizaje por parte del estudiante; de este modo se cumple con el modelo Escuela nueva en su articulación con el currículo y por ende cumple con las metas propuestas en el PEI respondiendo a las necesidades presentes en el contexto sociocultural donde se desenvuelve el estudiante. (MEN, 2010).

Así pues, el modelo Escuela Nueva presenta una propuesta pedagógica la cual se articula al currículo, orientando los procesos de enseñanza que transmiten los docentes asumiendo con claridad los temas y contenidos que serán impartidos a los estudiantes teniendo en cuenta sus contextos, sus necesidades y sus diferentes ritmos de aprendizaje, por lo anterior es claro resaltar la importancia que tiene el currículo en las instituciones educativas ya que es el pilar en los procesos y su aplicación lleva a la concreción del PEI en el ámbito educativo, incluyendo desde su diseño, elaboración y aplicación a los actores implicados en los procesos educativos para la formación del futuro hombre que realizará cambios significativos en la sociedad.

**Articulación Del Currículo Con El P.E.I.** El currículo, es el pilar fundamental en el proceso educativo en el que se crean metodologías y estrategias a implementar para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, el currículo que se diseña debe responder a las necesidades del contexto visualizando el papel que tiene la Institución Educativa y la forma como va a transmitir los conocimientos al hombre que hace parte indispensable en la transformación de una sociedad (Moreno, 2004). Es por ello, que se debe realizar un análisis para el diseño del PEI y el currículo institucional, ya que ambos coexisten para hacer realidad el proceso educativo y alcanzar el objetivo final (Moreno, 2004).

Atendiendo a estos requerimientos, la Escuela Nueva articula el currículo con el PEI desde el componente curricular el cual está basado en las guías didácticas y de autoaprendizaje que se presentan para los grados de 1° al grado 5° en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, y desde el 2013 se recibe una nueva dotación en las escuelas rurales, para las áreas de tecnología e informática y ética y valores (Moreno, 2004; Díaz & Gutiérrez, 2019). Este material esta complementado por otras herramientas, como son la biblioteca escolar, los centros de recursos para el aprendizaje (CRA) y las estrategias curriculares que desde el gobierno escolar se propongan e implementen (Díaz & Gutiérrez, 2019).

### ***Aprendizaje Colaborativo Según Dillenbourg***

El aprendizaje colaborativo ha permeado la educación, psicología e informática desde mitad del siglo XX, la integración de la computadora en espacios educativos y el posterior surgimientos de la educación virtual, ha llevado a la consideración del aprendizaje colaborativo como la base teórica de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, es de aclarar que la teoría del aprendizaje colaborativo no se presenta de forma explícita, sino como lo afirma Roselli (2007)

es un “conjunto de líneas teóricas” (p.2) puesto que el A.C. emerge como representación teórica del paradigma socio-constructivista el cual involucra aspectos de la psicología social, cognitiva y de la instrucción.

El aprendizaje colaborativo se presenta como el engranaje teórico que se adentra en la formación educativa de actores que aprenden mancomunadamente, desde la epistemología social de la construcción de conocimiento; partiendo de los postulados teóricos de Vigotsky se reconoce el valor pedagógico que posee la interacción humana, permitiendo fortalecer los procesos de aprendizaje y obtener resultados más ambiciosos y significativos; es relevante retomar las palabras de Johnson y Johnson (1995) “es el uso didáctico de grupos pequeños que permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.3)

Para Dillenbourg (1999) es complejo construir una concepción o única conceptualización del término aprendizaje colaborativo, en medida por el amplio espectro de influencia que ha tomado en el campo educativo, puede parecer evasivo no significar dos palabras, pero en relación a definiciones como “es una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas.” (p.2) que suelen ser amplias y poco precisas epistemológicamente es pertinente no retomar terminologías imprecisas y abiertas a múltiples interpretaciones.

Aun así, es claro que el aprendizaje se da en situaciones de discusión o diálogo conjunto, y en su mayoría, a partir de la resolución de problemas, es decir, el aprendizaje es una consecuencia de la interacción a partir de la búsqueda de soluciones a situaciones conflictivas cognitivamente (Dillenbourg, 1999) siendo esta la base de la idealización de aprendizaje colaborativo. El aprender se origina a través de mecanismos de aprendizaje, por lo cual es necesario plantear actividades generadoras de conocimiento, en las cuales el actor pueda aprender individualmente como de forma grupal.

Dillenbourg (1999) integra un término interesante a la concepción de aprendizaje colaborativo, si anteriormente se ha aclarado que no es oportuno brindar una definición única, el autor rescató una característica determinante, el A.C. puede reconocerse como un contrato didáctico, en el cual los actores acuerdan y/o siguen ciertas normas e interacciones, entre ellas, el trabajo mancomunado para lograr un objetivo de aprendizaje, claro está y como lo afirma el mismo autor, esto se puede o no dar, por lo cual el sentido del A.C. es fomentar la mayor cantidad de interacciones de calidad que a su vez generen mecanismo de aprendizaje.

**Epistemología Del Aprendizaje Colaborativo.** Como se dijo anteriormente el aprendizaje colaborativo es visto como la intersección de varias líneas teóricas, todas enmarcadas en el paradigma de socio-constructivismo, por lo cual se hace necesario realizar una revisión teórica a las tres líneas que mayor fundamento le brindan a esta teoría.

**Teoría Del Conflicto Cognitivo.** La teoría del conflicto cognitivo se presenta como un derivado de los postulados de Piaget con su teoría psicogenética, pero a la vez con grandes arraigos al paradigma socio-constructivista de Vigotsky, aun así, ha sido integrada al paradigma interaccionista de la inteligencia, como lo expresa Dillenbourg (1996). se puede partir de su relación como la teoría de la equilibración, que dentro de la tesis piagetiana se presenta como el conflicto que ocurre al no generarse una asimilación entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente impidiendo la acomodación de los esquemas para adaptarse al nuevo aprendizaje o nuevamente encontrar el equilibrio.

Este desequilibrio o conflicto fue tomando en cierto momento como una perturbación cognitiva, por lo cual es pertinente retomar la interpretación que expone Coll (1991):

En lo que podríamos llamar la versión ortodoxa piagetiana, el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los

esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto” (116).

De acuerdo a la teoría del conflicto cognitivo, este momento de desequilibrio es necesario para el aprendizaje y la base de toda construcción de conocimiento, siendo mayormente visible en situaciones de colaboración o cooperativismo, trabajo entre pares, puesto que la interacción social permite al sujeto alejarse de sus esquemas propios y egocentrismo cognitivo para abrirse paso entre variadas perspectivas y argumentos, y por consecuencia generando el tan anhelado progreso intelectual. (Roselli, 2011)

***Teoría De La Intersubjetividad.*** La corriente teórica denominada teoría de la intersubjetividad toma como base los postulados de diferentes representantes como Baquero, Cubero, Rubio, Santigosa, Valsiner y Rogoff, quienes “resaltan el papel del dinamismo individual frente al entorno sociocultural” (Roselli, 2011, p. 176). Lo anterior con base a lo expuesto por Vigostky y G. Mead frente a la relación de los procesos interpsicológicos y los intrapsicológicos, determinando la precedencia genética de los interpsicológicos. Esta relación de consecuencia se valida en medida que es a través de la interacción social que se reconocen e interiorizan los bienes culturales y emerge la conciencia, dando razón a la intersubjetividad entre los procesos inter e intrapsicológicos, para lo cual la comunicación a través de los variados lenguajes humanos es imperativa para el desarrollo psicológico, cognitivo, social y cultural.

Partiendo de lo anterior se introduce la relación aprendizaje colaborativo e intersubjetividad, en medida que la primera retoma la aplicación de la segunda en los ámbitos educativos de aprendizaje, en los cuales convergen variadas individualidades en torno a situaciones de aprendizaje que a partir del diálogo efectivo integran saberes, experiencias,

intereses y valores para la construcción del conocimiento colectivo, finalizando en un progreso individual de los actores involucrados.

Rosselli (2011) identifica los beneficios de la aplicabilidad de la teoría intersubjetiva en el aprendizaje colaborativo desde la perspectiva sociocomunicativa de esta, en medida que prevalece “el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad” (p.176) direccionando el proceso de lo colectivo a lo individual, anteponiéndose las experiencias y procesos interpersonales para la integración a los procesos intrapersonales.

***Teoría De La Cognición Distribuida.*** Inicialmente se debe aclarar que la presente teórica no se puede terminar explícitamente de esta forma, pues como lo afirma Roselli (2011) es heterogénea y su enfoque es mayormente de corte descriptivo y pragmático, esto se debe a la diversidad de las concepciones y postulados de sus representantes acercándose de acuerdo al autor al enfoque sociocultural, el enfoque de la cognición situada e incluso a los modelos sistémicos de procesamiento social cognitivo.

La cognición distribuida básicamente expone el nivel social del procesamiento de la información, siendo detractor de la idealización de la concepción de este como un proceso netamente individual, por lo cual cada sujeto lo realiza de forma aislada y mental. Entonces el aprendizaje y los procesos cognitivos se dan en marco de los contextos socio-culturales en que se desarrollan, en relación a este aparece el término, cognición situada, ya que dependiendo de las herramientas y los actores participantes conforman un grupo o unidad de funcionamiento cognitivo.

La concepción de la cognición distribuida se origina, según Hollan, Hutchins y Kirsh (1999) y Dillenbourg (1996) en el estudio de la relación cognoscitiva hombre-computadora, en marco de la

revolución educativa a través de medios tecnológicos. De allí parte la revisión epistemológica de la cognición distribuida, lo cual “consiste en considerar la interacción usuario-sistema como un proceso socialmente distribuido. La noción de sistema cognitivo extensible más allá de lo puramente individual permite definir al grupo como un sistema de procesamiento, donde los individuos serían considerados agentes o componentes” (Roselli, 2011. p.178).

**Construcción Del Conocimiento Desde El Aprendizaje Colaborativo.** La construcción de conocimiento se presenta en medida que se gestionan interacciones sociales significativas, que a su vez generan mecanismos de aprendizaje, por lo cual el aprendizaje se da a partir de situaciones de conflicto cognitivo asimiladas colectivamente e integradas a los esquemas individuales, adquiriendo conocimiento y consecuentemente un progreso psicológico y cognitivo. En este punto se hace necesario denotar los criterios que determinan una situación de aprendizaje colaborativo, los cuales son simetría, objetivos comunes y división del trabajo (Dillenbourg, 1999).

La simetría se puede presentar en tres clases diferentes, en primer lugar, la simetría de acción la cual hace referencia a la medida en que cada actor ejerce las mismas acciones; en segundo lugar, la simetría del conocimiento, por el cual los actores involucrados se establece en niveles cognitivos similares, sus conocimientos y habilidades son homogéneas; y el tercer lugar, la simetría de estatus, por lo cual los actores se encuentra en una posición social igualitaria, es decir son pares dentro de su rol en la comunidad, es de resaltar que estas simetrías pueden percibirse de forma objetiva o subjetiva como lo afirma Krammer y Van Merriënboer (1989). (citado por Dillenbourg, 1999)

En cuanto a los objetivos comunes es normal pretender que un grupo de actores que se encuentran en una situación de trabajo colaborativo tendrán los mismo objetivos, pero en la

realidad esto no suele ser así, por lo cual es necesario que esto se establezcan inicialmente pero que sean negociados y reevaluados durante el proceso, así los participantes toman conciencia de estos, los interiorizan y se encuentran en la posibilidad de reflexionar sobre su papel frente al logro de ellos y la importancia para el equipo de estos objetivos compartidos.

Finalmente, una situación de aprendizaje colaborativo debe evidenciar la división del trabajo entre los miembros del grupo, esta se puede dar de forma espontánea o estratégica de acuerdo a las habilidades y/o intereses de los integrantes (Miyake, 1986); aun así es visible el vínculo existente entre los actores y los cambios de roles que se dan, pues la asignación exclusiva de ciertas tareas no hace parte de la colaboración, de acuerdo a lo anterior un actor puede pasar de liderar la actividad a seguir las orientaciones de otro, todo en medida que la división sea horizontal, es decir se organiza por capas de razonamiento entrelazadas e inestables, dispuestas a cambiar.

### ***Teoría General De Los Procesos De Adquisición De Conocimiento***

En este apartado se presentarán los postulados de Emilia Ferrerio y Ana Teberosky frente a la teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento, la cual es básicamente, la tesis postulada por Piaget desde la Psicogenética, pero aplicada al campo de la lecto-escritura; inicialmente se debe realiza una contextualización histórica, Emilia Ferreiro, psicóloga argentina realizó su doctorado en el Centro de Epistemología Genética que dirigía Jean Piaget en la Universidad de Ginebra, al regresar a Argentina inicia en 1973 junto con Ana Teberoski y otros colaboradores una investigación a la luz de la psicología genética para comprobar la aplicabilidad de la los postulados Piagetanos en el aprendizaje de los procesos lecto-escritores en niños de edades escolares.

Publicando finalmente en 1979 en libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”

con el cual brinda su interpretación a la teoría de Piaget, aplica el método piagetiano y exponen los resultados y conclusiones a las que llegaron a través de su investigación, entre estas resalta, según Visanni, Scherman y Fantini. (2017) “la comprensión del fracaso escolar en una perspectiva más amplia, que involucra aspectos que hasta ese momento permanecían invisibilizados, como eran la desigualdad y las condiciones de pobreza”. (p.73)

Las autoras reconocen que al igual que en el campo del desarrollo psicomotriz y lógico matemático, en el campo lecto-escritor en niño es un sujeto cognoscente en el aprendizaje, siendo el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo y constructor de su conocimiento, por lo tanto, y según su afirmación “el principio del que se parte es que existe una “maduración” para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.39).

Teniendo en cuenta que la teoría está fundamentada en el paradigma constructivista, es evidente que para las autoras el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, “cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable”. Ferreiro y Teberoski (1979). Por lo cual se reconoce el papel principal del niño en la construcción de su conocimiento y su desarrollo progresivo a través de niveles o dentro de la terminología piagetiana estadios.

**El Lenguaje.** El ser humano ha realizado diversas construcciones a lo largo de su evolución, ya sea por medio del descubrimiento y apropiación de elementos naturales como la invención de artefactos, nada de esto se compara con las construcciones socio-culturales que permiten emerger civilizaciones, entre estas el lenguaje, como construcción cultural del

hombre y el cual marca la separación indiscutible entre este y sus antepasados. El lenguaje como lo afirma MEN (2010) presenta diversas funciones en la configuración humana puesto que permite “la interacción matética (para conocer), sociocultural (para relacionarse con otros y con sus productos culturales) y estética (para disfrutar de la belleza o producirla)” (p.53)

Las relaciones humanas están mediadas por el lenguaje, es a través de este, en cada una de sus variadas formas que se concibe el mundo y se interacciona con los elementos culturales que nos rodean, por lo cual se involucra en todos campos, convirtiéndose en el instrumento que transforma la experiencia humana en significado (MEN, 2010). Claro está que por su relevancia socio-cultural en el campo educativo y pedagógico se refiere como objeto de estudio, pero a la vez medio de enseñanza-aprendizaje siendo la forma de crear relación entre los actores.

La educación es interacción sociocultural, aunque sus temas también provengan de las otras dos interacciones. Las interacciones producen la significación como un proceso que se cumple al menos en tres niveles: la representación de “las cosas” de que hablamos, la manera como concebimos las cosas de que hablamos (configuración lógica) y las razones por las cuales hablamos de las cosas de que hablamos de la manera como las concebimos. (Baena, 1989).

El niño busca construir significado del mundo que lo rodea a partir del lenguaje, interactuando con su similares y brindando una representación de su entorno, a la vez que justificación del porqué de los fenómenos que observa, todo desde habilidades orales y escritas lógicas, a medida que su desarrollo neuropsicológico se lo va permitiendo, y así lograr procesos interpsicológicos, insertarse en su comunidad, como procesos intrapsicológicos, construir su identidad.

**La Escritura.** Para Ana Teberosky (2000) la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social. Una concepción muy concreta para un bien cultural tan complejo, de construcción tan complicada e importancia para la humanidad; si bien esta concepción es precisa e integra aspectos cognitivos y sociales en su connotación, es razonable tener en cuenta la perspectiva antropológica de Morgan (1877) y Tylor, (1881) aún relevantes en esta área, en la cual la escritura es considerada una invención que da cuenta del estado de la humanidad y de la evolución de esta.

Ahora bien, la escritura en los espacios escolares constituye uno de los aprendizajes más importantes, pues enmarca la integración de un ciudadano a la sociedad alfabética, y su oportunidad de apropiarse de todos los conocimientos y construcciones culturales existentes. Pero no podemos olvidar que el niño presenta conocimientos previos sobre la escritura que lo rodea en su cotidianidad, como lo afirma Ferreiro y Teberosky (1979) “Antes de llegar a la escuela el niño construye su propio conocimiento sobre la lengua escrita: independientemente de que haya habido una intervención sistemática de enseñanza, se hace ideas acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, no espera a tener un docente al frente.” (p.29)

**La Lectura.** Por su parte la lectura siendo en clave de la misma escritura, es también un bien cultural inmerso en la evolución humana, el descifrar, por no minimizar más la concepción, los símbolos anteriormente descritos, toma igual relevancia para la integración al entorno social en el cual se crece. Desde los paradigmas constructivistas del lenguaje se puede reconocer el valor de los procesos lectores y lo significativo que son en el logro de procesos complejos como el razonamiento y el pensamiento crítico.

Según Ferreiro (2002) la lectura es percibida “como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información.” reconociendo en ella no solo la traducción fonológica de grafemas si la capacidad de interpretación , darle una significación al mensaje y a la vez la capacidad de análisis del texto determinando variedad de componentes lingüísticos que caracterizan los procesos comunicativos.

Para Escarpit (1991) la lectura en cualquier idioma en que se dé es una palabra, por lo cual puede presentar un significado ambiguo, ya que puede ser el simple acto de descifrar o un proceso más complejo de interpretación y producción de significado infinitamente sofisticado. Reconociendo los niveles de complejidad que puede presentar los niveles lectores desde el punto de la capacidad del lector, tal cual puede ejercer un papel vano de decodificador de símbolos a un constructor de significados a partir de la composición literaria de otros.

**Lenguaje Escrito Antes De La Escolarización.** Es totalmente erróneo pensar que los niños llegan a la escuela sin conocimientos acerca de la lecto-escritura, durante los años previos el niño ha construido esquemas cognitivos alrededor de este objeto de estudio, interrogándose sobre los símbolos que ve y escucha leer de sus padres y familiares, tratando de darle su propio significado y expresándose de forma escrita por medio de estos; todo lo anterior con el fin de apropiarse de un conocimiento que es cultural y que hace parte de su realidad inmediata.

Como lo afirma categóricamente Ferreiro y Teberosky (1979) “Antes de llegar a la escuela el niño construye su propio conocimiento sobre la lengua escrita: independientemente de que haya habido una intervención sistemática de enseñanza, se hace ideas acerca de la naturaleza de

ese objeto cultural, no espera a tener un docente al frente” (p.29). El niño como sujeto cognoscente busca dar respuestas a sus interrogantes y aún más cuando esto supone un conflicto para su egocentrismo cognitivo, por lo cual es necesario brindar una respuesta apropiada para ajustar sus esquemas y equilibrar nuevamente sus estructuras.

Está claro que los niños interactúan naturalmente tanto con objetos portadores de texto (libros, vallas, tarros) como con las letras impresas en ellos. Bien pronto, esa interacción busca construir conocimiento acerca del objeto por lo que se vuelve objeto de investigación, MEN (2010), relacionando lo escrito con el significado dado y producción del lenguaje oral, en consecuencia, los niños antes de su escolaridad aprenden componentes lingüísticos claves del lenguaje y que le permitirán inicialmente ser oradores hábiles para dar solución a sus necesidades, expresar sus ideas y acceder al conocimiento.

**Distinción Imagen-Texto.** La mayoría de los niños sabe cuándo un trazo gráfico es un dibujo y cuándo es escritura. Por ejemplo, al texto que acompaña una imagen le atribuye el significado de la misma, suponiendo una relación de dependencia entre ambos; pero saben que estas formas de representación difieren. (MEN, 2010)

Los niños son capaces antes del ingreso al centro educativo de diferenciar ampliamente los trazos que se relacionan a la escritura de aquellos que representan simbólicamente un objeto, elemento o ser de su entorno vivo o físico; por lo cual busca encontrar una relación de correspondencia entre uno y otro, pues al estar acompañados interpretan aquellas letras como la traducción escrita de aquella imagen, o la imagen como la traducción gráfica de aquella palabra u oración en su defecto.

De igual manera se observa la influencia de las habilidades lingüísticas aprendidas previamente a partir de su rol como hablante, a partir del cual es capaz de usar artículos y adjetivos para explicar con mayor claridad lo que interpretan del texto o imagen, como lo expone MEN (2010).

Se evidencia que pueden establecer la diferencia entre imagen y texto en tanto suprimen los artículos cuando se refieren a un texto, mientras que los conservan cuando se refieren a la imagen: “Una pelota”, pero leen el texto que tenga al pie como “pelota”. En esta hipótesis, la escritura representaría el nombre del objeto. La escritura todavía no representa el lenguaje, como lo muestra la extrañeza de que le pidan escribir algo inexistente.

**Correspondencia Sonido-Letra.** Con el avance cognitivo el niño madura sus estructuras y se evidencia un desarrollo mayor en cuanto habilidades para la lecto-escritura, es así como el niño demuestra comprensión de la relación existente el grafema y el fonema, de acuerdo al MEN (2010):

A cada parte de la palabra oral (golpe de voz), corresponde una grafía que, en nuestra lengua, casi siempre es la vocal.” Por lo cual el niño establece relación entre la duración de la pronunciación de la palabra con la cantidad de letra o caracteres que esta tiene, generando hipótesis a partir de ella, en ocasiones incorrecta al no determinar la división precisa entre sílabas o pudiendo ser correcta. (pág. 57).

“Los niños van aprendiendo a establecer la variación progresiva de cantidad y posición de grafías y comienzan a establecer la relación entre lenguaje y escritura” MEN (2010, p.57). De acuerdo al enfoque constructivista de la teoría, el aprendizaje a partir de la sílaba debe ir

madurando hasta pasar a aspectos más globales de la comunicación como la escritura y lectura de oraciones, para enfrentarse a elementos como la ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y demás.

### **Marco Legal**

#### ***El derecho a la educación, Constitución Política Nacional de 1991***

La constitución política nacional de la república de Colombia en su artículo 67 reconoce la educación como un derecho y servicio público en función de la sociedad, por lo cual el Estado, la sociedad y la familia son los directos responsables de esta; se establece la educación como el camino hacia la construcción de conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura; y el medio para formar colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. De igual forma se determina la responsabilidad del estado en ejercer la vigilancia del servicio educativo, procurando su calidad, el cumplimiento de los fines y la formación moral, intelectual y física de los estudiantes. (Constitución Política Nacional de la República de Colombia, 2010)

Es por lo anterior que las instituciones educativas establecen currículos y modelos pedagógicos pertinentes al contexto de su comunidad educativa, que logren interactuar con la realidad cultural y social de los educandos determinando las acciones que permitan hacer tangible el proyecto educativo institucional y cumplir con los fines de la educación y la premisa constitucional.

#### ***Ley 115 De 1994, “Ley General De Educación”***

La Ley 115, congreso de la república de Colombia (1994), en su primer artículo establece la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y

de sus deberes” (p.1) determinando la definición conceptual que direccionará en conformidad al artículo 67 del C.P.N la prestación del servicio educativo colombiano.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional, el artículo 73 (Congreso de la república de Colombia, 1994) especifica su obligatoriedad en cada institución educativa, convirtiéndose en la carta de navegación al contener aspectos como el horizonte institucional, estrategia pedagógica, recursos y reglamentos; de igual forma en su párrafo aclara que este debe “responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable” (p. 16) pues esto determina el logro de los objetivos, la misión y visión de la institución, siendo la base de la construcción de una comunidad capaz de progresar y enfrentar los retos del futuro. En relación al currículo, el artículo 76 presenta la siguiente concepción:

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la república de Colombia, 1994, p.17).

Ratificando a su vez la función del Estado y en su representación el Ministerio de Educación Nacional, de regular el currículo a través del establecimiento de lineamientos curriculares e indicadores de logros para los niveles educativos y grados de la educación formal, por lo cual las instituciones educativas deberán integrar estos referentes curriculares a su plan de estudio. (Congreso de la república de Colombia, 1994). Promoviendo así el establecimiento de objetivos de aprendizaje básicos en cada grado, que permitirán articular un proceso educativo coherente

entre niveles de formación, asegurando la construcción de conocimiento necesario para avanzar en el siguiente nivel.

***Decreto 1860, Decreto Reglamentario De La Ley 115.***

En el Capítulo III, en su artículo 14 establece “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” MEN (1994). Por lo tanto, las instituciones educativas deben conocer el entorno de las comunidades para el diseño del proyecto educativo institucional y así establecer la ruta para el alcance de los objetivos propuestos cumpliendo con lo establecido por la ley.

En el artículo 15 de este mismo decreto aclara la autonomía de la cual goza cada institución educativa para formular, adoptar y poner en marcha su proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento de igual forma hace referencia sobre la participación de la comunidad educativa para su adopción.

***Guía 28 “Guía Para La Gestión De Las Buenas Prácticas” (2007)***

La guía 28 es un documento originado por el Ministerio de Educación Nacional (2007), en la cual propone a las secretarías de educación del país y por ende a las diferentes instituciones educativas identificar y evaluar las buenas prácticas, con el fin de mejorarlas, sistematizarlas y finalmente difundirlas, lo cual llegaría a favorecer las acciones de los distintos actores del sistema educativo y contribuir a alcanzar los objetivos estratégicos del sector: lograr que todos los niños y jóvenes entren y permanezcan en la escuela, así como que reciban una educación de calidad.

La visión de buenas prácticas planteadas consiste en detectarlas, buscar soluciones e implementarlas; evaluando aquellas prácticas en ejecución según las indicaciones dadas por este documento, así seleccionar las mejores para documentarlas y ponerlas de ejemplo siendo adoptadas por otras instituciones y los actores en el proceso educativo puedan fortalecer su labor mejorando la calidad educativa ofrecida por la institución.

*Ley 715 De 2001, En Su Artículo 5*

Define las competencias de la Nación en materia de educación. Sin perjuicio de las establecidas en otras normas legales, corresponde a la Nación ejercer las diferentes competencias relacionadas con la prestación del servicio público de la educación en sus niveles preescolar, básico y medio, en el área urbana y rural, por lo tanto; Establece las normas técnicas curriculares y pedagógicas para estos niveles, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional. (Congreso de la república de Colombia, 2001)

Se darán orientaciones para la elaboración del currículo, respetando la autonomía para organizar las áreas obligatorias e introducir asignaturas optativas de cada institución. El currículo que se adopte en cada establecimiento educativo debe tener en cuenta:

- Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994.
- Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo u otros instrumentos que defina el MEN.
- Los lineamientos curriculares.

### Capítulo III Metodología

Para determinar la ruta metodológica a emplear en el desarrollo de la investigación se hace necesario reconocer el objeto de estudio y los objetivos que se plantean con la misma, así pues, queda claro que una investigación en el campo educativo y en la línea investigativa calidad educativa propenderá por la búsqueda de una solución a la situación problema y de esta forma generar un cambio o mejoramiento en el contexto social. Por lo anterior la presente investigación se desarrolla en marco del paradigma socio-crítico, teniendo como base la epistemología de la teoría crítica; Alvarado y García (2008) parafrasean lo expuesto por Habermas (1998).

Una ciencia social empírico-analítica solo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis. Es de este rechazo al positivismo donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad. (p.191).

Como un paradigma que gira en torno a los contextos sociales y su dinamicidad, el paradigma socio-crítico fomenta la autorreflexión sobre las diversas realidades del ser humano, considerando que es de allí donde se generan intereses profundos capaces de direccionar las acciones que permitan que el sujeto participe activamente en los procesos de transformación social; y es que el paradigma expone ante todo la construcción del conocimiento desde la teoría-

praxis que involucra procesos de interpretación crítica de la realidad y la participación activa de los actores involucrados en acciones multidisciplinarias.

Alvarado y García (2008) enumeran tres características principales del paradigma aplicado el ámbito educativo, siendo estas:

La adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p.190).

En correspondencia a lo citado la investigación a desarrollar requiere la integración de la comunidad docente de las dos instituciones educativas, siendo estos los sujetos llamados a reflexionar sobre su quehacer pedagógico y a emplear acciones de cambio, como se refiere Freire (1980, citado por Ricoy, 2006) “todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades y su realidad reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas (...) la realidad no está en el mundo, sino con el mundo” (p.18).

En cuanto al enfoque a emplear, está claro que por el paradigma escogido el enfoque coherente es el cualitativo, al tener en cuenta que como lo expone Melero (2012) el enfoque cualitativo busca “comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian.” (p.342) siendo un enfoque mayormente subjetivo, observador de la realidad, interpretador de las acciones y reflexivo de las reacciones.

El enfoque cualitativo es propio de las investigaciones sociales al reconocerse la subjetividad de las comunidades y la necesidad de conocer, comprender y analizar el contexto, pues estos aspectos son pocos medibles y más de índole valorativos, de la misma forma lo afirma Cuenya y Ruetti (2010, citado por Ramos, 2015) “El análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados.” (p.16).

El tipo de investigación empleada en este proyecto, es la investigación acción mediante la cual se busca transformar, cambiar y mejorar una realidad, no se circunscribe en el empleo de un método determinado, se concentra en el mejoramiento de la calidad educativa; la investigación acción no es algo fijo ni estructurado si no que se concibe como algo flexible lo cual puede verse como la integración de ciclos que se encuentran determinados por cuatro momentos los cuales son: la planificación, la acción, la observación y por último la reflexión; por lo tanto para evidenciar los resultados es necesario implementar más de un ciclo, razón por la cual este proceso será más prolongado.

Según Elliott (1993), la investigación-acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Murillo-Torrecilla, 2010); por lo tanto, partiendo de esta idea al aplicar en este proyecto el tipo de investigación acción permite a las investigadoras recopilar información que valide el nivel de correspondencia entre el PEI, el diseño curricular y la realidad vivida en el aula de clase de las instituciones educativas participantes de este proyecto, al analizar las acciones de los directivos y docentes se busca obtener un diagnóstico que conlleva al hallazgo de las diferentes problemas existentes en la

práctica de aula al igual que en la implementación del modelo pedagógico Escuela Nueva; es así que por medio de la investigación acción se abordan situaciones, se modifican y se generan grandes cambios a nivel Institucional.

También, se resalta la idea de Lomax (1990), quien define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” ((Murillo-Torrecilla, 2010), para que sea posible esta intervención como lo señala el autor es necesario realizar una exhaustiva investigación generando una autorreflexión en los actores educativos de las instituciones; un análisis crítico que los orienten a mejorar sus prácticas pedagógicas cambiando así no solo a nivel profesional sino también a nivel institucional y social.

### **Fases metodológicas de la investigación**

La ruta metodológica de la investigación se encuentra direccionada por los objetivos específicos planteados anteriormente, a partir de ellos se plantean tres fases y a la vez se diseñan instrumentos de recolección de información de índole cualitativo que respondan al paradigma socio-crítico y al modelo de diseño investigativo, investigación – acción, de acuerdo a esto se emplean técnicas de campo, las cuales priman en todo el proceso y donde se tiene contacto directo con los actores participantes (docentes) y su realidad laboral, pero también la revisión documental, buscando reconocer las coherencias y discrepancias entre los referentes curriculares de las instituciones.

Los instrumentos de recolección de información poseen gran relevancia dentro de las fases metodológicas, de estos dependerá la consolidación de resultados y conclusiones coherentes con la realidad estudiada y significativos para la comunidad y población involucrada, siguiendo la

línea del enfoque cualitativo, desde este pensamiento las investigadoras estudian las perspectivas de los participantes con estrategias interactivas, que podrán ser ajustadas durante el desarrollo de esta, siendo flexibles y de diversas combinaciones. (McMillan y Schumacher, 2005) y a su vez participan en el desarrollo de acciones encaminadas en dar solución a la problemática objeto de estudio.

### ***Primera Fase***

La primera fase metodológica de la investigación se encuentra ligada al primer objetivo específico, el cual pretende caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes de la I.E.D. Técnico Agropecuario Jaime de Narváz - Beltrán y la I.E.D. Llanadas sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de español; en esta se emplearán tres instrumentos de recolección con el fin de hacer un compendio de información más completo que permitan dar una respuesta eficaz a dicho objetivo.

**Grupo De Discusión.** Uno de los instrumentos que se pretenden emplear en este proyecto de investigación, es el grupo de discusión (ver anexo A y B); este instrumento, será empleado para la recolección de datos mediante el establecimiento de un dialogo entre un grupo de personas. Como lo afirma Ibáñez (1979), el grupo de discusión como técnica de investigación consiste en reunir a un grupo de entre cinco a diez personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema objeto de la investigación, la cual debe estar dirigida por el autor del estudio y, a la vez se toman notas con el fin de no dejar escapar ningún detalle relevante para el desarrollo del trabajo (Porto-Pedrosa & Ruiz-San Román, 2014). Por lo tanto, mediante la interacción de opiniones entre los participantes se recopila el material necesario para la realización del análisis de información y posteriormente la interpretación de los resultados que se requieren ((Porto-Pedrosa

& Ruiz-San Román, 2014).

Krueger (1991), considera el grupo de discusión como “una conversación planeada diseñada para obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo. (...) con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto”. Así pues, el investigador o moderador debe tener dominio del tema de discusión, lo cual le permite realizar algunas preguntas y generar un dialogo espontaneo sobre el tema de interés, donde los participantes pueden exponer sus opiniones (Francés, 2010). El objetivo de este instrumento, como lo afirma Muchielli (1972) “es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones”. Es por ello, que se debe aclarar que el grupo de discusión no es un grupo de trabajo, solo es un intercambio de ideas, opiniones que le brindan al investigador información de las diferentes concepciones presentes en los participantes (Cuixart, NTP 296).

Por lo anterior y al tener una mayor claridad sobre el grupo de discusión, el presente equipo de investigación considera apropiada la aplicación de dicho instrumento, dado que es importante caracterizar las concepciones propias de los docentes frente al Modelo Pedagógico Escuela Nueva y la relación de este con la ejecución de actividades que diariamente son propuestas en el aula de clase; especialmente, en el área de español del grado primero. Para esto, se requiere de un ambiente tranquilo que genere entre el moderador y los participantes un dialogo libre con respuestas sinceras, con el fin de crear una relación armoniosa y lograr una conversación bidireccional en la que se puedan obtener dichas concepciones de los participantes para posteriormente ser caracterizadas por el grupo de investigación.

Para aplicar este instrumento de investigación, se requiere la participación de los docentes de las Instituciones Educativas Técnico Agropecuario Jaime de Narváez -Beltrán y la I.E.D. Llanadas, que se desenvuelvan en el ciclo de primaria específicamente en el grado primero y especialmente que orienten el área de español; pero que, además, tengan experiencia en la aplicación del Modelo pedagógico Escuela Nueva. La metodología a emplear para este grupo de discusión, será el dialogo colectivo entre los docentes participantes, creando grupos en cada una de las instituciones en el que las investigadoras, tomarán el rol de moderador de dicha conversación en su respectivo grupo, direccionando sutilmente la discusión hacia las temáticas de las que se requiere socavar información y que colabore a reunir los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto de investigación.

Para dar inicio al grupo de discusión, el investigador a cargo dirige la presentación de los docentes participantes y de la suya propia como moderador, para a continuación dar apertura a la discusión planteando como temática de introducción el modelo pedagógico escuela nueva, y con esto los docentes socializarán los conocimientos que cada uno tiene con respecto a este tema y la relevancia que posee en sus prácticas pedagógicas. Además, de sus experiencias en la aplicación de dicho modelo, reflexionando sobre los cambios educativos generados en el transcurso del tiempo en el cual se han desempeñado como docentes.

**Ficha De Observación.** La observación es el segundo instrumento a utilizar (ver anexo C y D), la cual es una técnica utilizada para la recolección de datos e información, Sierra y Bravo (1984), la definen como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (Suárez-Burgos, 2020). Como lo afirma el autor esta inspección o estudio debe realizarse de forma visual utilizando los sentidos y la lógica para

conocer, describir, analizar, o explicar de forma detallada y desde una perspectiva científica siendo lo más objetiva posible sin modificar los hechos o acontecimientos expuestos en la realidad y todas aquellas acciones cotidianas que arrojan los datos que requeridos por el observador; toda observación necesita un sujeto que investiga y un objeto a investigar, teniendo claro los objetivos que se pretenden alcanzar y establecer del elemento de observación (Campos & Martínez, 2012).

De igual forma, Posic y Ketele (2000) concibe la observación como “un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración”. Es por ello, que en un proyecto de investigación en el momento de utilizar la técnica de la observación es necesario aprender a observar detenidamente el objeto a investigar, se debe tener un dominio conceptual del fenómeno observado utilizando ampliamente sus sentidos, documentando y acumulando los hechos o realidades empíricas que lo orientaran a la identificación del problema y a su vez el camino para llegar a darle una oportuna solución haciendo uso de las teorías científicas que apoyan los procesos investigativos (Tamayo, 2004; Campos & Martínez, 2012). Por lo tanto, el investigador puede recoger información realizando registros a través de una descripción narrada de lo observado o caracterizando indicadores o categorías que emergen del proceso de observación (Campos & Martínez, 2012).

**Matriz De Contrastación.** La matriz de contrastación o triangulación de información, es el instrumento utilizado para analizar y cotejar las posibles convergencias y divergencias entre los referentes institucionales analizados desde la revisión documental (ver anexo E y F), por lo anterior se hace necesario desmenuzar el concepto, es común que se encuentre mayor información desde el termino triangulación para lo cual Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) afirman que es la “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de

análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” a lo cual determinaremos como matriz de triangulación de datos.

Frente al término triangulación de datos los autores Aguilar y Barroso brindan una conceptualización más concisa, asegurando que “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos y permite contrastar la información recabada” (2015, p.77) por lo que se reconoce que esta técnica y el instrumento que se deriva de ella es aplicable en investigaciones cuantitativas, cualitativas o de metodología mixta y así mismo puede emplearse para contrastar datos de diferentes fuentes, tiempos y/o contextos geográficos.

La relevancia que este instrumento tiene para la investigación se da principalmente por la facilidad que permite, según Bisquerra (1989), “reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (p. 264), siendo esta su mayor ventaja, la capacidad de comparar criterios presentes o no en variados textos y darle valor al significado que se le da desde su singularidad así como el colectivo que forman, de esta manera se determinará la concordancia entre el P.E.I; el modelo pedagógico y el diseño curricular de las instituciones educativas participantes.

### ***Segunda fase***

Para la ejecución del segundo objetivo específico, implementar a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes, se emplea la ficha metodológica (ver anexos G,H, I, J, K y L), la cual se toma como

un instrumento que orienta el desarrollo de la fase metodológica y a la vez recaba información concreta a partir de esta. Según Navarrete (s.f.) se puede evidenciar el siguiente concepto:

La ficha metodológica es un instrumento pedagógico que permite recopilar información específica de una temática a investigar. Su principal característica es proporcionar información resumida y concreta de cómo se estima, analiza e interpreta un indicador o variable. (p.1).

La ficha utilizada en este proyecto de investigación orientará los pasos a seguir para el desarrollo de las actividades propuestas enmarco de la red colaborativa y apoyada por la herramienta Classroom; se debe reconocer que esta herramienta tecnológica es un software gratuito de E-learning que permite la interacción en un entorno virtual entre participantes que comparten y construyen conocimientos, contando con aplicaciones que brindan la posibilidad de reflexionar a través de foros, temas de discusión, compartir variados tipos de archivos, subir y descargar documentos, programar reuniones y organizar un plan de trabajo.

El instrumento a implementar en este proyecto investigativo contará con aspectos metodológicos de identificación, tiempo, actividad, objetivos, recursos, participantes, descripción de las acciones establecidas, retroalimentación, producciones pedagógicas y aporte para su desempeño profesional; facilitando la planificación de las acciones pedagógicas de la red colaborativa y la sistematización de la información originada a partir de estas interacciones.

### ***Tercera Fase***

Así mismo, es el grupo focal (ver anexo M y N) una técnica aplicada en marco del tercer objetivo específico de la investigación, en esta fase se pretende evaluar la apropiación de los

docentes participantes en la red colaborativa en relación al modelo pedagógico Escuela Nueva y al desarrollo del proceso de fortalecimiento de las competencias lecto-escritora; basado en Prieto y March (2002) un grupo focal consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guion de temas en el que se busca la interacción de los participantes como método para generar o recolectar información. (p.366) A partir de él se rescata información profunda y pertinente para el propósito de la investigación, por lo cual es el moderador quien plantea las preguntas, abiertas o cerradas, que planteará a los participantes, teniendo control de momento y evitando que el dialogo tome rutas que no aportan al propósito inicial.

Teniendo en cuenta el fin de la técnica, un grupo focal se desarrolla con una muestra de la población participante en la investigación, en el caso de la presente, se ejecutará con 5 de los docentes involucrados, una explicación más detallada en cuanto a la importancia de este aspecto la brinda Kitzinger (1994, parafraseado por Prieto y March, 2002)

Todos los participantes de un grupo focal comparten ciertas características que hacen que puedan hablar sobre un tema o experiencia común sin que la presencia de algunos inhiba la opinión de otros. Por esto se dice que los grupos focales deben ser homogéneos intragrupalmente. La homogeneidad busca la interacción de los participantes y que las opiniones que se expresan puedan ser discutidas y matizadas en función de las visiones y perspectivas de otros participantes. (p.371).

Los instrumentos permitirán a través de cinco preguntas generadoras recabar información sobre las incidencias de la red colaborativa en la transformación de la práctica docente en cuanto a la enseñanza de las competencias lecto-escritoras, recopilando el sentir de los actores, sus perspectivas y recomendaciones frente a las acciones desarrolladas, por lo tanto, es un

instrumento que se desenvuelve en torno a la subjetividad, siendo el apropiado para brindar una mirada reflexiva sobre la investigación – acción desarrollada, sus resultados y conclusiones.

#### **Capítulo IV Resultados Y Discusión**

En este capítulo, se realiza un análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos referenciados en el apartado anterior, los cuales fueron aplicados a los docentes participantes en esta Investigación. Los docentes, hacen parte de las instituciones Institución Educativa Llanadas y la Institución Técnico Agropecuario Jaime Narváez Beltrán, dichos resultados se analizan teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio de este proyecto de investigación.

##### ***Primera Fase***

Esta fase inicia con la aplicación del ejercicio de discusión (ver anexos Ñ y O), este se desarrolló con una muestra de los docentes participantes en la investigación, en el caso de la I.E. Llanadas el grupo de discusión estuvo conformado por cinco docentes de básica primaria y la docente investigadora, quien toma el papel de moderadora, de igual forma se conformó otro grupo en la I.E. Beltrán, cuyos participantes fueron cuatro docentes de básica primaria y la docente investigadora, quien se encarga de moderar; la discusión se abordó en relación a la concepción teórica y experiencias que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación para el grado primero en el área de lenguaje.

El grupo de discusión se organizó en torno a preguntas orientadoras, las cuales eran dirigidas por el moderador, en un primer momento se reconoce la concepción del modelo pedagógico por parte de los docentes participantes de cada institución, siendo explícita la concepción teórica que construyen los docentes de la I.E. Llanadas, teniendo en cuenta su experiencia y saberes en el

campo de la educación, un ejemplo de esto es la idea expresada por una de las docentes de esta institución.

“Dentro del modelo educativo, pedagógico Escuela Nueva se encuentran las siguientes características, ofrece a los estudiantes trabajar por medio de módulos de hetero-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias en el trabajo en equipo, respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, maneja horarios y promoción flexible, fortalece la participación de la comunidad, promueve el liderazgo.”

Por otro lado, los docentes de la I.E. Beltrán exponen concepciones más coloquiales y fundamentadas desde la experiencia, sin desmeritar su veracidad. Entre ellas se reconoce la expresada por uno de los docentes. “La metodología de Escuela nueva es activa y participativa, y además cada estudiante aprende a su ritmo, no hay que tenerlo incrustado en un solo tema, sino también un solo tema en diferentes áreas.”

Esto es opuesto a lo definido por Atencio, E. y Ramírez, R (2019) al afirmar que “el docente no tiene mucho conocimiento sobre el modelo, y sus características específicas” (pág. 94) pues, aunque se encuentran concepciones que son apoyadas en visiones diferentes del modelo, ambas reflejan conocimiento de este y experiencia en su práctica pedagógica, pues en su mayoría son docentes que han laborado en zonas rurales y con el modelo pedagógico desde hace más de una década, y algunos de ellos adquirieron sus conocimiento por medio de capacitaciones que son o fueron ofrecidas por los entes encargados.

En el segundo momento se halla que los docentes de ambas I.E. reconocen algunas de las estrategias de implementación del modelo en el aula, siendo de gran importancia para ellos, la flexibilización de horarios, el trabajo activo y colaborativo, los rincones, la utilización y adaptación de guías, teniendo en cuenta las necesidades y contexto del estudiante. También es

evidente que las docentes de la I.E. Llanadas tienen mayor apropiación en cuanto a los procesos e instrumentos propuestos por el modelo, una muestra de esto es lo expresado por una de las docentes:

“En mi aula me parece que es de vital importancia aplicar los instrumentos de aula, como lo son el cuaderno viajero, las actividades de conjunto, buzón de compromisos y sugerencias, cuadro de estímulos, autocontrol de asistencia y correo amigo, además de estos la implementación de los roles de mesa que son manejados por los estudiantes, todos estos instrumentos fortalecen las competencias y la adquisición del aprendizaje.”

Lo anterior da validez a la autonomía del docente frente a la organización de sus planeaciones y las estrategias a emplear en sus prácticas de aula, que como lo resalta Rojo y Cuesta, (2018) está en manos de los docentes, plantear y elegir medios, recursos y estrategias adecuadas para lograr los fines de la educación, para dar cumplimiento a los lineamientos curriculares, y a la vez el permitir a las escuelas rurales dinámicas propias, que articule los saberes locales.

En cuanto al tercer momento, la intensión de las moderadoras era reconocer el proceso de fortalecimiento que realizan los docentes frente a las competencias lecto-escritoras en grado primero desde el modelo pedagógico, en lo cual se encontró que para el grado primero los docentes emplean diferentes métodos de enseñanza, pues según sus aportes es difícil aplicar la metodología de escuela nueva por lo tanto se realizan planeaciones de forma tradicional, así como lo afirma las docentes de la I.E. Llanadas:

“En el grado primero se realizan planeaciones haciendo uso de algunos de sus momentos para el desarrollo de la clase, esto se realiza ya que en este grado primero no hay módulos – guías de escuela nueva en mi sede y en ninguna sede la institución.

Busco material audiovisual que me sirven para apoyar los procesos lecto-escritores de los

estudiantes que son indispensables en el grado primero, también realizo actividades de forma grupal, individual con ayuda de material físico como lo son las fotocopias, plastilina y temperas, todo este material me sirve para enseñarle a los niños las letras, el abecedario y las combinaciones de vocal, consonante, luego sílaba, conformación de palabras cortas hasta llegar a comprender, identificar, a escribir y leer oraciones cortas.”

Lo que es coherente con lo afirmado por Atencio, E. y Ramírez, R (2019) en cuanto a la subutilización de las guías y el uso inadecuado, donde los estudiantes trabajan desde contenidos desactualizados, por lo que el docente tiene la obligación de realizar adaptaciones; como consecuencia de la cantidad de estudiantes en el aula, el material insuficiente y el poco tiempo del docente para realizar las adaptaciones, lo cual lo obliga a acudir a otras estrategias (pág. 89). Tal cual reflexiona una de los docentes de la I.E. Beltrán, ya que durante la enseñanza del proceso lecto-escritor ella reconoce la siguiente situación:

“Por ejemplo, por cada letra se mandaba a hacer las sílabas, da,de,di,do,du, la lectura se realiza en juego, por ejemplo, formemos dedo, entonces sacaban las fichas, escríbelo tres veces, todo es como jugando, participativo. Pero se puede llevar a cabo más fácil cuando yo tengo veinte, treinta solo de primero, es difícil, por ejemplo, en el caso de ahorita que tengo tres grados, ir trabajando español a la vez en los tres grupos.”

Finalmente, en el cuarto momento se evocan las experiencias significativas que los docentes recuerdan de su quehacer pedagógico a partir del modelo escuela nueva, ellos resaltan las capacidades y competencias que adquiere el estudiante en el desarrollo de un trabajo autónomo y colaborativo, los valores y espíritu de liderazgo que se fomenta. Otras experiencias significativas son aquellos proyectos que involucran la cotidianidad de los estudiantes como los que emplean las siguientes docentes:

“Mis sueños en el futuro, con este proyecto se busca fortalecer los sueños de los estudiantes a largo plazo a través del desarrollo de competencias ciudadanas involucrando a las familias promoviendo el trabajo colaborativo, con toda la comunidad educativa, con la realización de este proyecto se busca que el estudiante realicen varias actividades enfocadas hacia la motivación por el estudio, para lograr consolidar su proyecto de vida, este proyecto se desarrolla desde los grados preescolar a quinto, los contenidos son lúdicos y reflexivos llevándolos a pensar y a analizar qué es lo que quieren para su futuro.”

Otra docente explica su experiencia:

“Cultivando sueños, este proyecto está enfocado a la huerta escolar, siendo un espacio para el desarrollo de ideas, la realización de proyectos productivos, trabajo en equipo con los estudiantes hemos logrado que ellos aprendan, fortaleciendo ideas de crecimiento personal evidenciándose las competencias comunicativas y organizacionales ha sido de gran ayuda para el fortalecimiento del sentido de pertenencia, solidaridad, proyección a la comunidad desarrollando aprendizajes significativos entrando en contacto con la naturaleza.”

Por su parte, una docente aporta lo siguiente:

“La experiencia significativa que se trabaja en la sede la esmeralda con los estudiantes del grado primero son las etiquetas de productos que los padres compran para el hogar, el estudiante las lleva, las pega en el cuaderno, este cuaderno es grupal, esta etiqueta debe llevar la letra que se está trabajando, esto se utiliza para enseñarles la combinación, esta etiqueta es observada y compartida con todos los estudiantes del grado primero, entre todos refuerzan esa combinación o la letra que se está trabajando.”

Por último, se cita lo expuesto por otra docente:

“La tienda escolar es una experiencia muy significativa, en ella se organizan los paquetes vacíos, y abajo los precios, entonces se pide a los estudiantes, “vamos a trabajar un problema con chitos”, entonces se crea el problema con los chitos, algunos pueden decir, “pues tenía \$10.000 y compre cinco paquetes de chitos a dos mil, ¿cuánto dinero gaste? ¿cuánto me quedo?” ellos mismo crean los problemas y los solucionan. También se tiene en cuenta la lectura de las palabras, ¿Cuántas letras o vocales hay? O ¿Qué letra es esta?”

La razón de lo anterior, es la función que posee los docentes del modelo pedagógico escuela nueva frente al acompañamiento y seguimiento de los proyectos y actividades, que se constituyen en base metodológica de dicho modelo, además de la reestructuración de los planes de acción, la resolución de las situaciones problema que se originan durante la visión de diferentes perspectivas, según lo determinado por MEN (2010) en el manual de implementación del modelo pedagógico escuela nueva.

El análisis de observación, se realizó en la práctica del aula en el área de humanidades y lengua castellana en el grado primero de 6 docentes. Como muestra de la población participante en la presente investigación, la cual está plasmada en una ficha de observación, dividida en tres categorías y a su vez cada categoría contiene cuatro criterios de observación para tener en cuenta durante la ejecución del instrumento de recolección de información.

Las categorías en las que se divide esta ficha de observación tratan las siguientes temáticas. La primera categoría, es sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y sus criterios de observación se refieren a la integración de los principios orientadores del modelo pedagógico, la secuencia de la clase según lo propuesto por el modelo, las estrategias didácticas en relación con el modelo pedagógico y, sobre la incorporación del trabajo colaborativo y grupal en el desarrollo de las

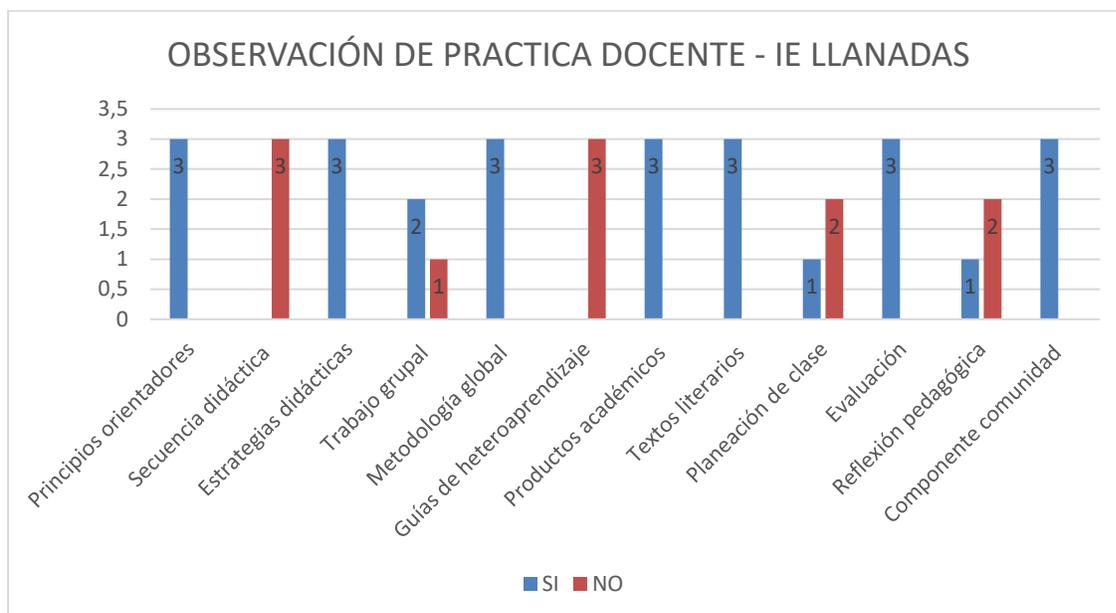
clases.

La segunda categoría, tiene relación con las competencias lecto-escritoras. Por lo que, los criterios que la integran hacen referencia al conocimiento del docente sobre la metodología global o deductiva de la enseñanza de la lectoescritura, el empleo adecuado de las guías de hetero-aprendizaje propuestas por el modelo, la construcción de conocimiento mediante las actividades y, los productos académicos evidenciados y el empleo de diversas estrategias lúdicas para el desarrollo de la clase.

Finalizando, la tercera categoría se enfoca en el diseño curricular, en la cual se pueden evidenciar como criterios de observación que el docente planee y aplique dicha planeación en su práctica de aula, que además integre momentos de evaluación en el desarrollo de la clase, al igual que momentos de reflexión y retroalimentación en su plan de acción y, que durante las actividades académicas se integre el contexto sociocultural y comunitario donde se desenvuelve el estudiante.

Por lo anterior, a continuación, se detalla la información obtenida al finalizar la aplicación de este instrumento, organizada primero por cada institución educativa detallando cada categoría y criterio de observación; posteriormente se realiza un análisis confrontando los resultados de la observación realizada a los seis docentes, tres de la Institución Educativa Llanadas (ver anexo P) y tres de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Jaime de Narváez Beltrán (ver anexo Q).

Figura 3. Resultados observación IE Llanadas.



Galvis y Salazar (2022).

En la Institución Educativa Llanadas, se puede indicar que en la primera categoría y en el primer criterio de observación, el 100% de los docentes de la presente institución educativa integran en sus clases los principios orientadores del modelo pedagógico de Escuela Nueva. Dado que, proponen actividades en las que tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, actividades donde el estudiante desarrolla sus habilidades participando activamente en la adquisición y construcción de su conocimiento y, además, tienen en cuenta las competencias del ser, el saber y el saber hacer en la ejecución de las actividades propuestas por el docente para la clase de humanidades y lengua castellana en el grado primero.

Por su parte, en el segundo criterio de observación de la primera categoría, se evidencia que, aunque los docentes aplican en sus clases los principios orientadores del modelo pedagógico de Escuela Nueva, en sus planeaciones y prácticas de aula el 100% no tienen en cuenta el proceso metodológico pertinente al modelo. Esto se evidenció debido a que, el desarrollo de las

clases es tradicional, donde el docente es quien imparte el conocimiento desde su saber, para el desarrollo de las actividades propuestas y el alcance de las competencias lecto-escritoras; sin emplear o facilitarle al estudiante una guía que pueda seguir de forma autónoma para la construcción de su propio conocimiento.

En el tercer criterio de observación se evidencia que el 100% de los docentes, aunque no siguen la secuencia propuesta por el modelo pedagógico en sus clases, si emplean diferentes estrategias didácticas integrando en sus prácticas actividades que llaman la atención del estudiante como lo son: rondas, canciones, poemas, cuentos, videos o materiales tecnológicos, entre otros. Estas actividades, integran el trabajo individual y grupal donde los estudiantes se apoyan en la adquisición de su conocimiento, y así reforzar las temáticas trabajadas en el área de humanidades y lengua castellana.

Por último, en el cuarto criterio de la presente categoría, se pudo evidenciar que el 66% de los docentes desarrollan actividades donde se fortalece el trabajo colaborativo y grupal, como se mencionaba en el párrafo anterior; también, se pudo observar que el 33% restante de los docentes no integran en sus prácticas de enseñanza este tipo de trabajo, dado a que la población que hay en este grado es mínima e impide realizar actividades de forma grupal.

Por otro lado, abordando la segunda categoría en la que trata la temática de competencias lecto-escritoras específicamente en el primer criterio de observación, donde se refiere al conocimiento que tiene el docente sobre la metodología global o deductiva de la enseñanza de las competencias lecto-escritoras. En dicho criterio, el 100% de los docentes manejaron adecuadamente la metodología para la enseñanza de la lectoescritura, esto se debe a que, la mayoría de los docentes cuentan con más de ocho años de experiencia laboral; por lo tanto, presentan claridad en la metodología y se encuentran actualizados en las nuevas estrategias

metodológicas desde el modelo.

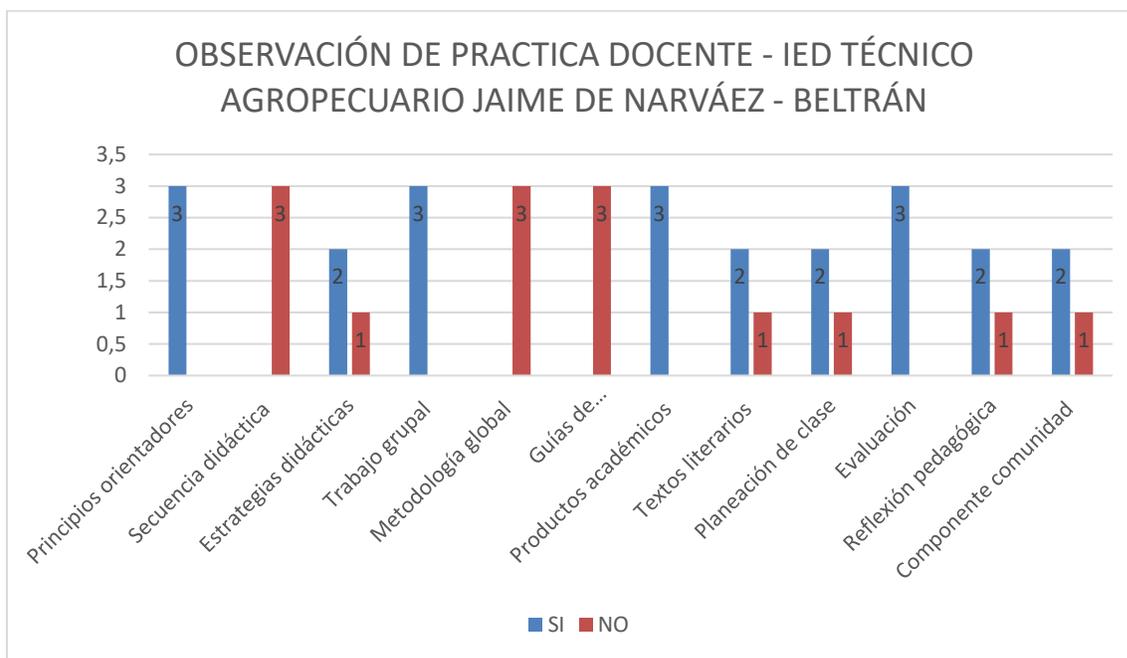
Seguidamente, en el segundo criterio de observación de esta segunda categoría, se pudo encontrar que el 100% de los docentes no emplean las guías de hetero-aprendizaje ya que no conocen las que el MEN propone; por ende, sus planeaciones son realizadas teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, establecidos también por el MEN. De igual manera, al elaborar dichas planeaciones no tienen en cuenta, tal como se mencionó anteriormente, la secuencia didáctica que indica el modelo pedagógico de escuela nueva para la elaboración de las guías de hetero-aprendizaje.

Por su parte, el criterio número tres, ayuda a concluir que el 100% de los estudiantes van adquiriendo cierta autonomía en el desarrollo de las actividades planteadas por el docente, dejando ver que durante el proceso poco a poco se hace menos necesario el acompañamiento y orientación. Esto se refleja en las producciones académicas, que se toman como resultado de sus conocimientos adquiridos, un aprendizaje significativo y un alcance de las competencias lecto-escritoras necesarias en cada temática del grado primero. En el último criterio de observación de esta segunda categoría, se observa que el 100% de los docentes incluyen variadas estrategias que captan y llaman la atención del estudiante y por siguiente mejoran su aprendizaje, así pues, se pudo observar que dichas estrategias son las que se mencionan en este criterio como, rondas, poemas, adivinanzas, cuentos, fábulas, entre otros.

Para finalizar con el análisis de esta última categoría que aborda la temática sobre diseño curricular, se encuentra en el primer criterio que el 33% de los docentes cuenta con una planeación elaborada para su práctica de aula, mientras que el 66% restante no presenta una planeación escrita, pero hace uso del material necesario para lograr el desarrollo de las actividades, esto se evidencia en el correcto aprendizaje de las temáticas. En el segundo criterio

de esta tercera categoría, la cual integra los momentos de evaluación en la práctica de aula, se llega a la conclusión de acuerdo a lo observado en las diferentes clases que el 100% de los docentes integran dichos momentos en las distintas etapas que componen su clase. Con el fin, de detectar falencias o fortalezas en el alcance de las competencias propuestas en la planeación de las actividades académicas, para promover el aprendizaje y reforzar las temáticas trabajadas. Así mismo, en el tercer criterio de observación de la presente categoría, se puede evidenciar que el 33% de los docentes realizan actividades constantes de retroalimentación y de reflexión en sus clases, integrando además diversos contenidos mediante la transversalización de temáticas de las diferentes áreas del conocimiento, pero el 66% no presentan un plan de clase donde se evidencien dichos momentos. Finalmente, se analiza el último criterio de observación de la tercera categoría, hallando que el contexto sociocultural y la comunidad son participes de las actividades académicas, lo cual se evidencia en su proceso de planeación donde el 100% de los docentes incluye actividades extracurriculares donde se busca la participación del entorno familiar y social en el que se desenvuelve el estudiante.

Figura 4. Resultados I.E. Jaime de Narváez – Beltrán.



Galvis y Salazar (2022).

Para continuar con el análisis de esta ficha de observación aplicada en la Institución Educativa Técnico Agropecuario Jaime de Narváez Beltrán, se puede evidenciar que en la primera categoría y en el primer criterio que se indica en la ficha de observación, se evidencia que el 100% de los docentes de esta institución incluyen en sus clases de humanidades y lengua castellana del grado primero, aspectos como el trabajo en grupo donde el rol docente es orientador y mediador. Esto, privilegia el aprendizaje autónomo siendo el estudiante protagonista en la construcción de su conocimiento de forma activa, lo cual demuestra la integración de los principios orientadores del modelo pedagógico Escuela Nueva.

Continuando con el segundo criterio de observación de la primera categoría, se logra determinar que el 100% de los docentes omiten en el desarrollo de sus clases el momento de vivencia o exploración, restando importancia y en muchas ocasiones se le brinda poco o nada de

tiempo en el desarrollo de sus clases. Lo cual muestra que, los docentes no llevan toda la secuencia didáctica en sus clases acordes a los parámetros establecidos por el modelo pedagógico Escuela Nueva, aunque los demás momentos si se tienen en cuenta en la planeación y ejecución de sus prácticas de aula.

En el tercer criterio de observación, se evidencia que el 66% de los docentes emplean en sus clases de humanidades y lengua castellana en el grado primero diversas estrategias didácticas que despiertan el interés del estudiante, tales como: cuentos, canciones, videos apoyados en instrumentos tecnológicos, el trabajo en equipo, la realización de adaptaciones e innovaciones, necesarias para atender los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los estudiantes. Estas estrategias didácticas empleadas por el docente, dejan ver el compromiso que este adquiere para el fortalecimiento de competencias y el alcance del aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el modelo pedagógico Escuela Nueva. Por lo contrario, el 33% de los docentes no emplean estrategias didácticas que puedan dinamizar y fortalecer el proceso de aprendizaje y las competencias lecto-escritoras.

Por su parte, en el cuarto criterio de esta categoría, se observa que el 100% de los docentes privilegian el trabajo en equipo, integrando a los estudiantes que presentan diferentes ritmos de aprendizaje para que puedan desarrollar y demostrar sus habilidades, capacidades y cualidades para la construcción activa y participativa de su propio aprendizaje. El trabajo entre pares, se convierte entonces en una oportunidad para que el estudiante fortalezca su autoestima y desarrolle competencias necesarias para desenvolverse en el contexto al que pertenece. Por lo tanto, en este criterio de observación, se evidencia que los docentes incorporan el trabajo colaborativo y grupal en el desarrollo de sus clases.

En otro orden de ideas, en la segunda categoría que trata sobre las competencias lecto-escritoras

específicamente en el primer criterio de observación donde se refiere al conocimiento que tiene el docente sobre la metodología global o deductiva de las competencias lecto-escritoras; se pudo observar, que el 100% de los docentes no conocen la metodología global a profundidad. Las metodologías que emplean para la enseñanza en el área de humanidades y lengua castellana se basan específicamente en la comprensión y memorización del alfabeto, y la combinación de sílabas, que conllevan al estudiante del grado primero a una posterior lectura y escritura proceso que se logra de forma simultánea.

El segundo criterio de observación de esta segunda categoría, hace referencia a la utilización de las guías de hetero-aprendizaje propuestas por el modelo. En la cual se pudo observar, que dicho material no es empleado por el 100% de los docentes y estudiantes ya que, fueron entregadas a la institución hace mucho tiempo y se encuentran desactualizadas y/o fuera de contexto, obligando al docente a realizar planeaciones para su desarrollo académico en el área de humanidades y lengua castellana del grado primero de forma tradicional con un enfoque constructivista.

Continuando, en el criterio número tres se observó que el 100% de los docentes plantean actividades para ser desarrolladas por los estudiantes de forma secuencial, evidenciando la construcción de su conocimiento según sus estilos y ritmos de aprendizaje con la ejecución de diferentes estrategias. Por lo tanto, el docente logra evidenciar aprendizajes en menor medida pues en ocasiones en el área de humanidades y lengua castellana especialmente del grado primero, se obstaculiza la adquisición de aprendizaje debido a la presencia de estudiantes a los que se les dificulta la escritura en un nivel alfabético, siendo sus avances en el proceso académico lento y poco significativo.

Para finalizar esta segunda categoría en su último criterio de observación, se logró evidenciar que el 66% de los docentes en la ejecución de sus prácticas de aula emplean distintos materiales

y textos literarios, que estudian y leen sus estudiantes como herramienta fundamental en el aprendizaje de la lectoescritura. Dichas herramientas, captan la atención del estudiante y despiertan su interés para participar en las diferentes actividades propuestas por el docente, lo cual lleva a la construcción del conocimiento por parte del estudiante en su proceso lecto-escritor. Por otro lado, se logra detectar que el 33% de los docentes no emplean textos literarios durante su proceso de enseñanza, siendo esta una educación repetitiva y tradicional, donde el estudiante aprende de forma memorística el código de las letras para la formación de palabras y frases cortas requeridas en su proceso lecto-escritor.

Para finalizar con la presente institución educativa, en la última categoría que aborda la temática sobre diseño curricular, se pudo evidenciar que el 66% de los docentes elaboran una planeación la cual es ejecutada en sus prácticas de aula, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje trazados anteriormente por el docente, pero ninguno de ellos, cuenta con la planeación estructurada teniendo en cuenta los procesos metodológicos establecidos por el modelo pedagógico Escuela Nueva, de igual forma se evidencia que el 33% de los docentes no planea su clase. También, analizando el segundo criterio de esta tercera categoría, la cual se refiere a la integración de los momentos de evaluación que realiza el docente en su práctica de aula, se observó que este proceso de evaluación es realizado por el 100% de los docentes de forma continua y formativa la cual se desarrolla en el transcurso de su enseñanza. Esto, permite al estudiante saber lo que aprende y lo que debe seguir aprendiendo para mejorar su proceso de aprendizaje; para el docente se convierte en un factor fundamental ya que evidencia los avances o dificultades presentes por los estudiantes y la forma de abordarlos teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Así mismo, en el tercer criterio de observación, se pudo evidenciar que el 66% de los docentes

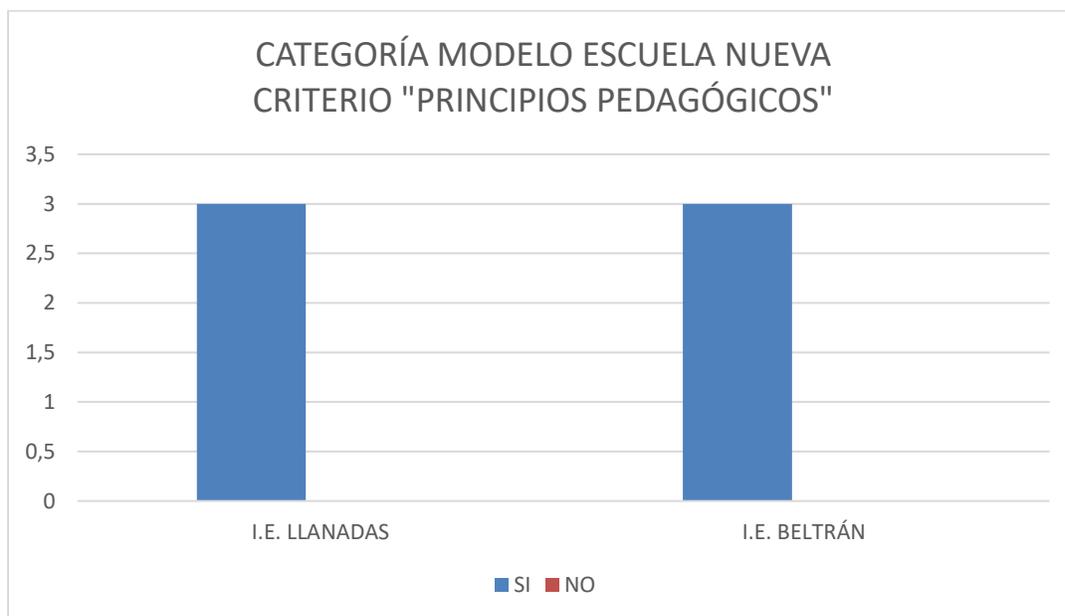
en el su plan de clase plantean momentos de reflexión y retroalimentación. Estos momentos, son aplicados durante el desarrollo de sus prácticas de aula brindando al estudiante información clara sobre sus aprendizajes y así, reflexionar y encontrar soluciones a las diferentes dificultades presentes en su proceso de formación. También, el 33% de los docentes en su plan de clase no se evidencian dichos momentos, pero se pueden observar de forma intrínseca en su práctica docente.

Finalmente, se analiza el ultimo criterio de observación en esta tercera categoría, en la cual se evidencia que el 66% de los docentes integran al contexto sociocultural y hacen participes a la comunidad en general en los procesos y actividades académicas propuestas en sus planeaciones de clase para la ejecución en las aulas. Sin embargo, también se observó que el 33% de los docentes no integran a la comunidad en las diferentes actividades ya que no crea el espacio para hacerlos participes de los procesos institucionales, solo realiza actividades que desarrollan los estudiantes dentro del aula de clase y con las orientaciones dadas por el docente.

### ***Análisis Comparativo De Resultados Entre Las Instituciones Educativas***

A continuación, se confrontan los resultados obtenidos después de analizar el instrumento empleado con una muestra de los docentes de las instituciones educativas participantes en esta investigación, se pretende reconocer los componentes en que se encuentra similitud y a la vez diferencia entre las I.E. además de su posible impacto en su labor académica.

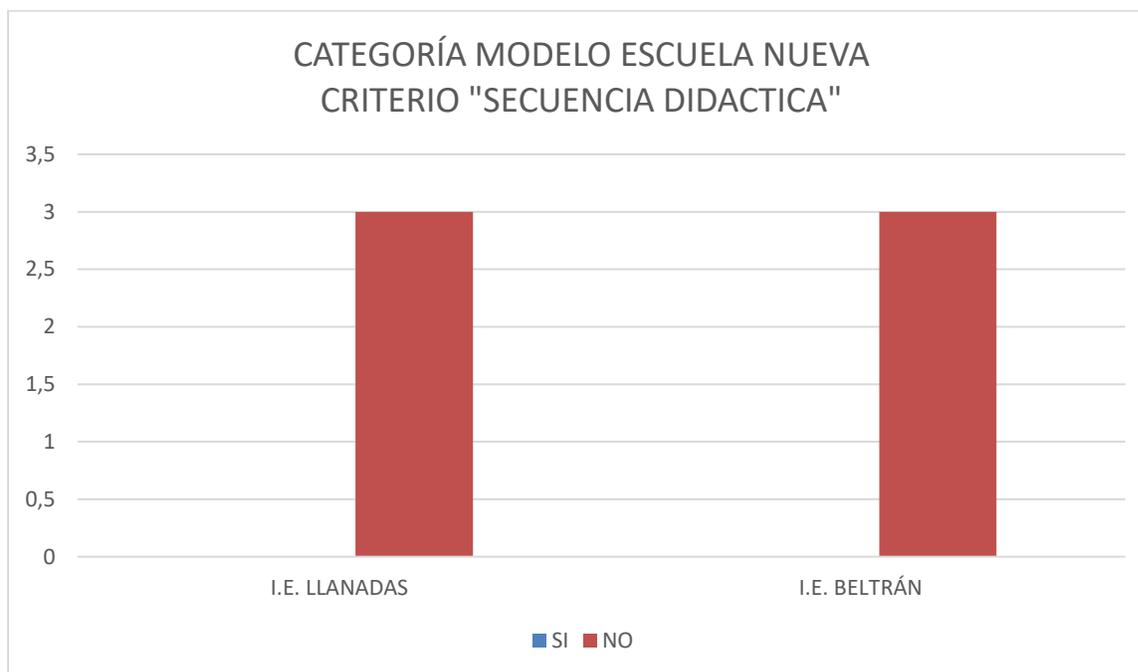
Figura 5. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “principios pedagógicos”.



Galvis y Salazar (2022).

Al analizar la información anterior se evidencia que todos los docentes de ambas instituciones integran los principios pedagógicos del modelo Escuela Nueva en su práctica docente, siendo algunos más empoderados que otros, pues cada docente determina subjetivamente el grado de intervención en el aula de estos, esto reafirma el pensamiento de Flórez, R. (2005) al exponer que “ciertos “sentidos” que se han erigido como principios pedagógicos, que aunque cada corriente pedagógica pueden variar de matices e incluso contraponerse, continúan vigentes en la teoría pedagógica contemporánea.” Pues sin importar el paso del tiempo y las innovaciones educativas ciertas características prevalecen, son adoptadas por la comunidad educativa y hacen parte intrínsecamente de la profesión docente.

Figura 6. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “secuencia didáctica”.



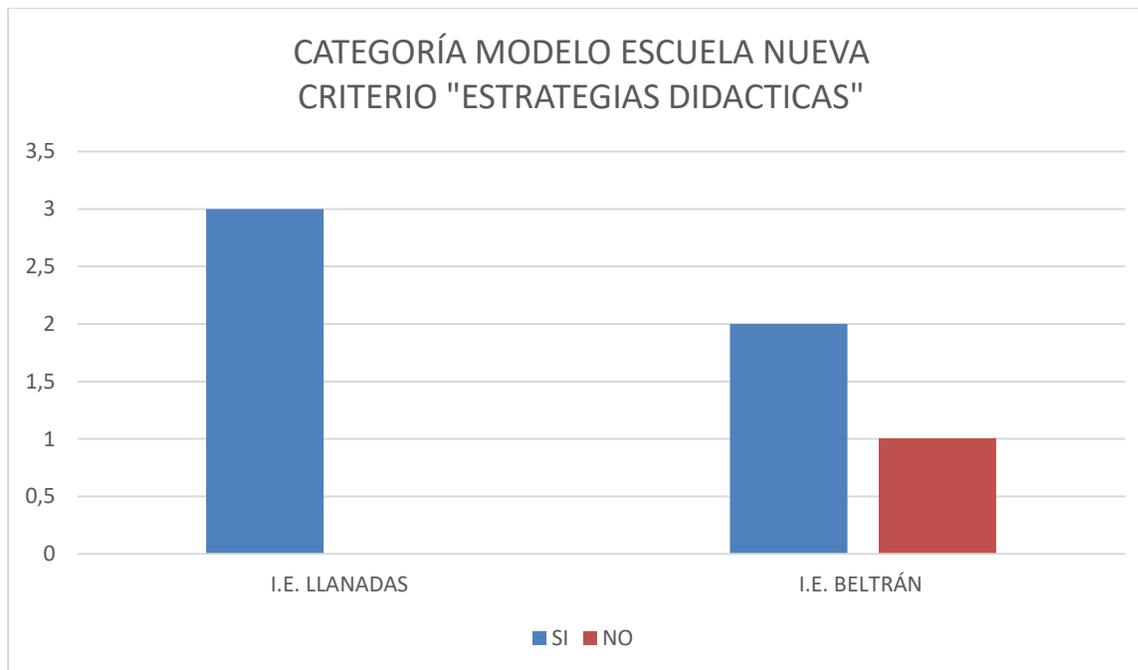
Galvis & Salazar (2022).

La secuencia lógica didáctica propuesta por el modelo pedagógico es relevante para el logro del objetivo de aprendizaje; analizando el comparativo entre instituciones se encuentra que ninguno de los docentes observados cumple con dicha secuencia, siendo específicamente las actividades básicas o de vivencia, las que son omitidas en su planificación de clase, esto es grave, debido a lo necesario que es este momento por su relación con el contexto y la comunidad, de esta forma lo afirma Rojo-Vivares y Cuesta-Palacios (2018):

Actividades Básicas: Se hace una invitación que busca crear interés del estudiante en el tema que se va a abordar y el cual se debe mantener a lo largo de toda la guía. Además, buscan que los estudiantes socialicen los conocimientos o experiencias que poseen sobre el tema. A través de la observación, la manipulación, el análisis, la reflexión, la discusión, la interacción con el texto, con sus compañeros y el docente, las actividades de esta

sección llevan al estudiante al logro de nuevos aprendizajes (p.46).

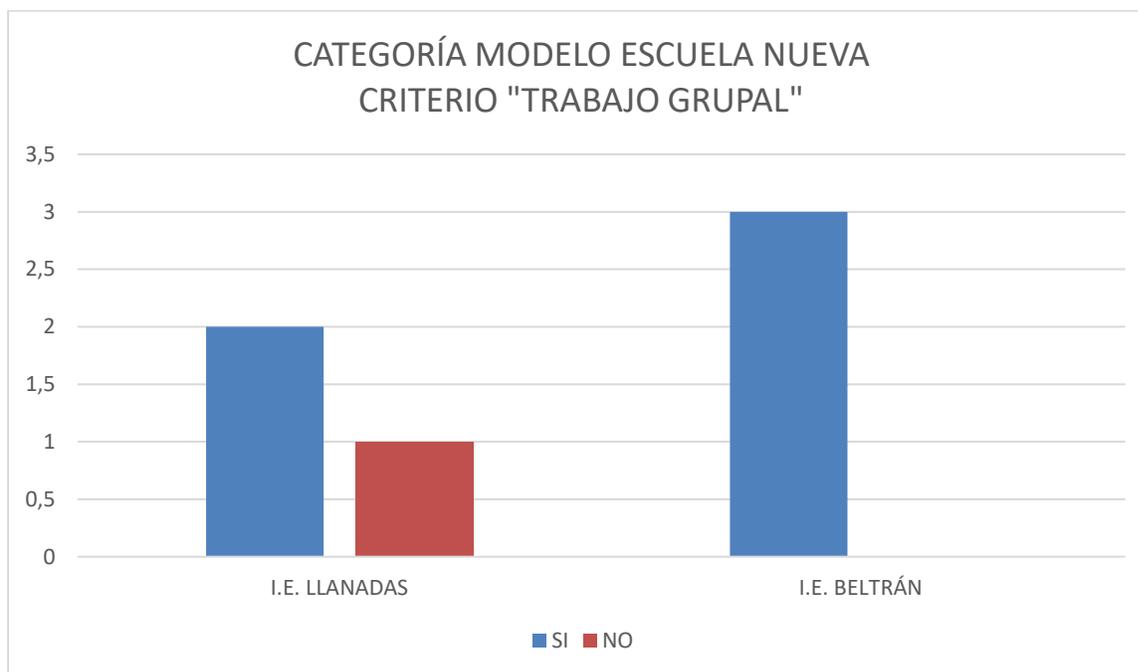
*Figura 7. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Estrategias didácticas”.*



Galvis & Salazar (2022).

Frente al comparativo del criterio de estrategias didácticas relacionadas con el modelo, se observa que el 83.3% de los docentes si emplean dichas estrategias, pero es relevante el hecho que uno de ellos, equivalente al 16.6%, no las aplique pues esto generaría disminución en la efectividad del proceso educativo, limitando el aprendizaje activo, pues como lo resalta Hang (2018) en su investigación, la integración de todos los elementos del modelo en la intervención educativa habría conducido a un aumento de los resultados del aprendizaje además de influir positivamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Esto se influiría en los resultados académicos de las instituciones en las pruebas externas, donde se evidencia un mejor nivel de desempeño de la I.E. Llanadas.

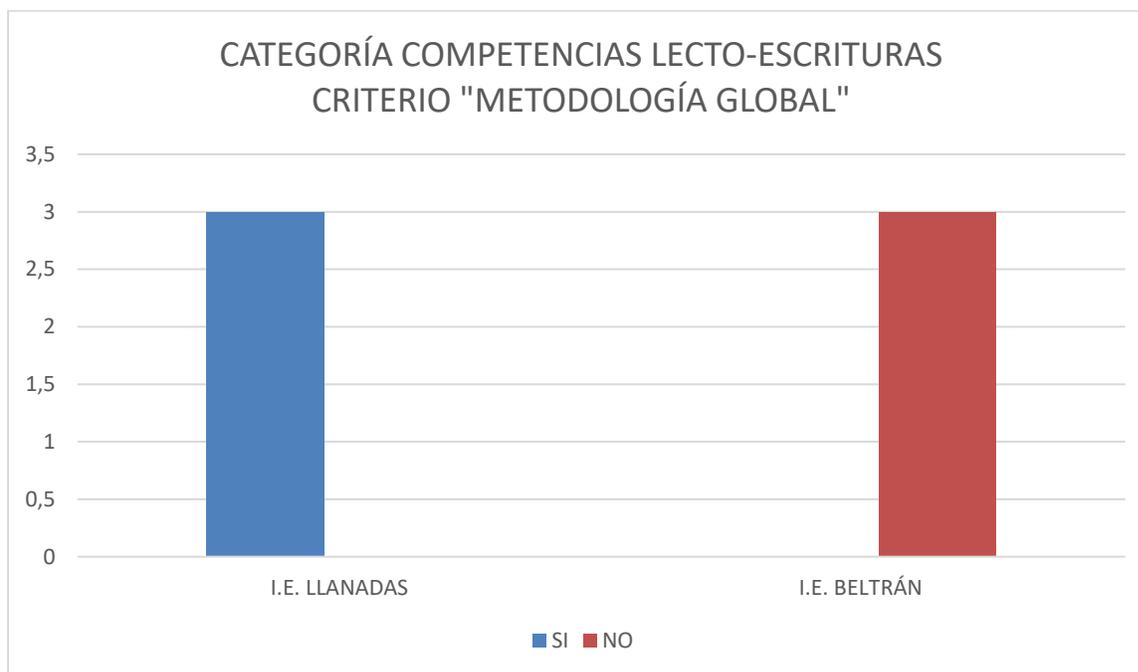
Figura 8. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Trabajo grupal”.



Galvis & Salazar (2022).

En cuanto al trabajo grupal (colaborativo) los resultados demuestran un alto nivel de integración en su práctica de aula, aunque un 16.5% equivalente a uno de los seis docentes, perteneciente específicamente a la I.E. Llanadas, no integra este aspecto característico del modelo pedagógico, teniendo en cuenta que este propone la siguiente idea “El docente debe aprovechar las distintas oportunidades para entusiasmar a los estudiantes a unir los esfuerzos en la realización de actividades y proyectos en forma grupal” (MEN. 2010. p.27). Lo cual puede influir negativamente en la capacidad del estudiante para reconocer su forma de aprendizaje y la de sus compañeros, integrar ideas y comprender las propuestas de los demás, así como el fomento de la tolerancia y solidaridad.

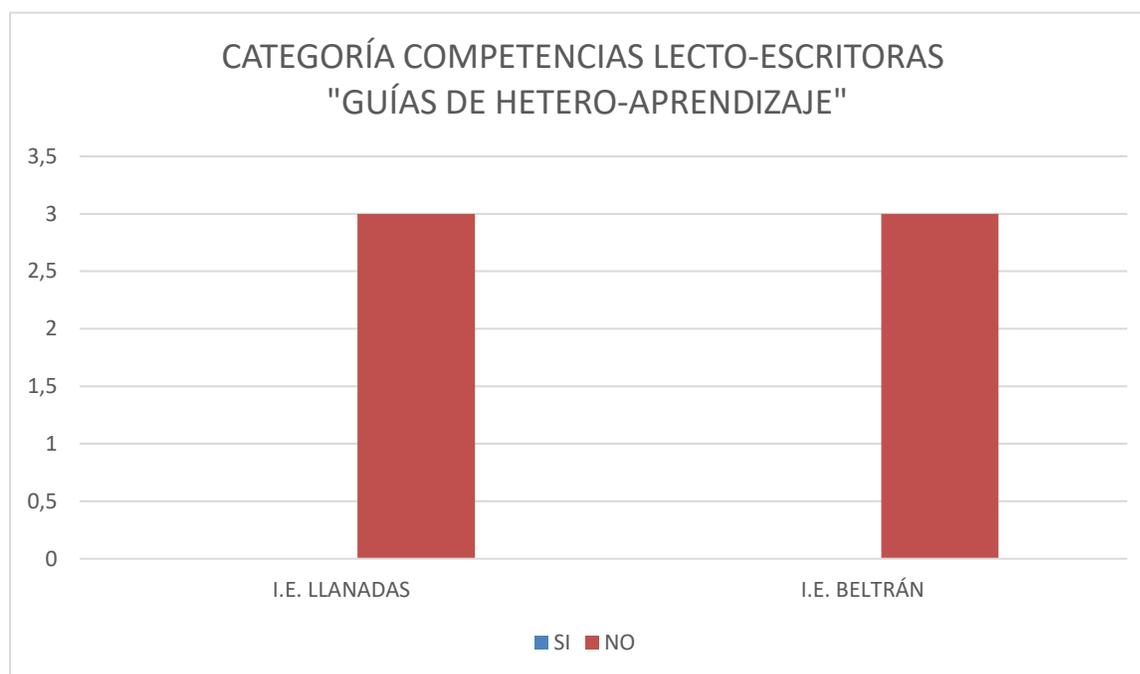
Figura 9. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Metodología global”.



Galvis & Salazar (2022).

Teniendo en cuenta lo observado en este criterio los tres docentes de la I.E. llanadas presentan claridad en la aplicación de su metodología y proceso de la adquisición de las competencias lecto-escritoras, por otro lado los docentes de la I.E. Beltrán, no conocen, ni aplican el método global, tal como lo sustenta el enfoque constructivista de la teoría, el aprendizaje a partir de la sílaba debe ir madurando hasta pasar a aspectos más globales de la comunicación como la escritura y lectura de oraciones, para enfrentarse a elementos como la ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y demás, así lo ratifica MEN (2010) “Los niños van aprendiendo a establecer la variación progresiva de cantidad y posición de grafías y comienzan a establecer la relación entre lenguaje y escritura” (p.57)

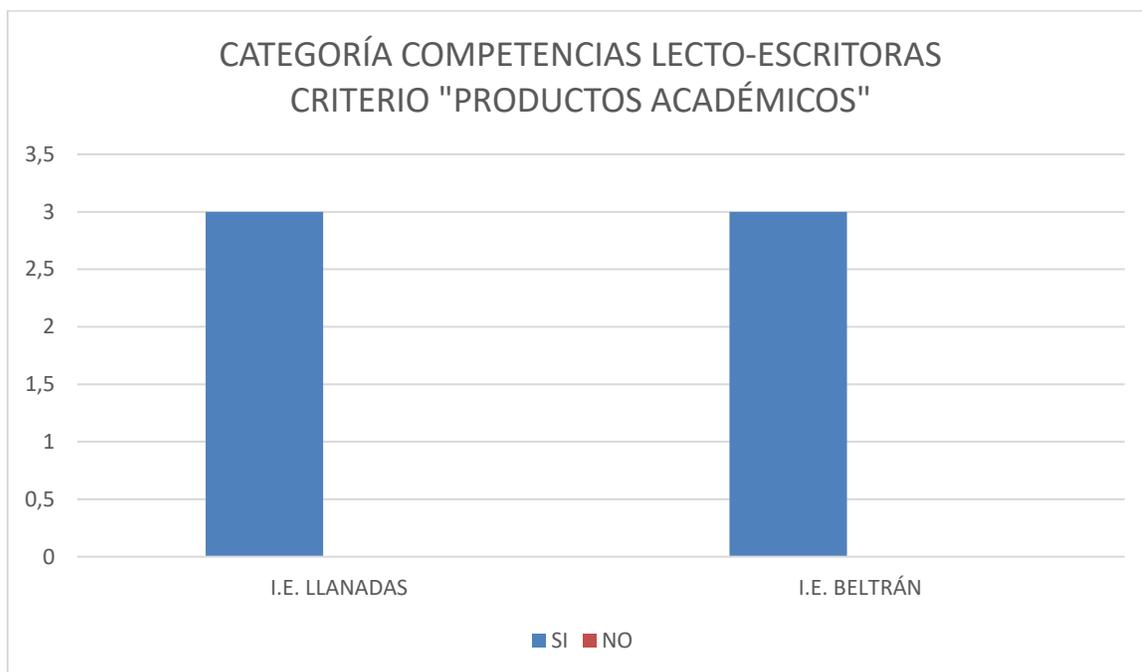
Figura 10. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Guías de hetero-aprendizaje”.



Galvis & Salazar (2022).

De igual forma se encuentra que en ambas instituciones los docentes no utilizan en su prácticas de aula para grado primero las guías de hetero-aprendizaje, esto debido a que consideran que no son aptas para los estudiantes por su nivel de desarrollo cognoscitivo, aun así el modelo propone guías enfocadas especialmente para este nivel; como lo evidencio Hang (2018) “una de las escuelas rurales que observé atribuyó sus éxitos a la colaboración profesional... los maestros estaban dispuestos a impartir sus lecciones en talleres y adaptar las guías de instrucción para adaptarse al nivel y dificultad de los materiales” por lo cual es claro que el docente debe realizar reestructuraciones a las guías teniendo en cuenta el contexto y los ritmos de aprendizaje.

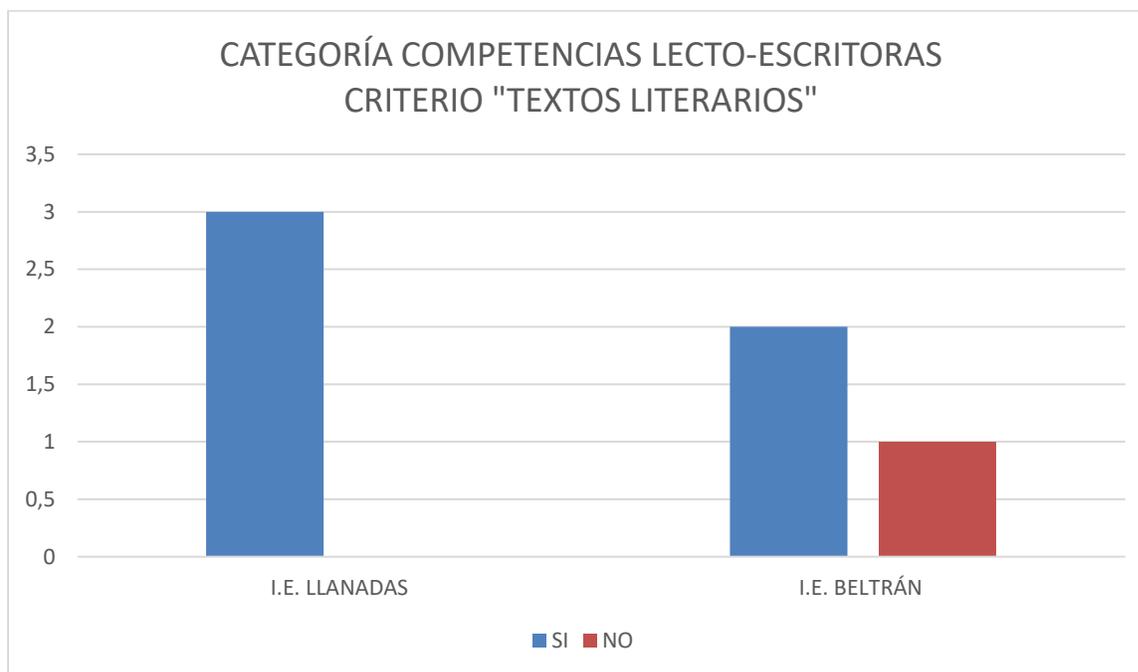
Figura 11. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Productos académicos”.



Galvis & Salazar (2022).

En relación al criterio de los productos académicos desarrollados por los estudiantes donde se evidencie la adquisición del aprendizaje, se observa que los docentes de ambas instituciones, proponen acciones pedagógicas, estrategias y actividades siendo coherentes con la afirmación de Araujo-Hernández, Hernández-Arrieta y Torregroza-Ramos, (2018), señalando que estas son diseñadas de forma previa donde el estudiante desarrolle sus competencias haciendo evidente la intervención de los aprendices, los cuales asumen roles y responsabilidades que desarrollan de forma integral en los procesos académicos propuestos por el docente en el área de humanidades.

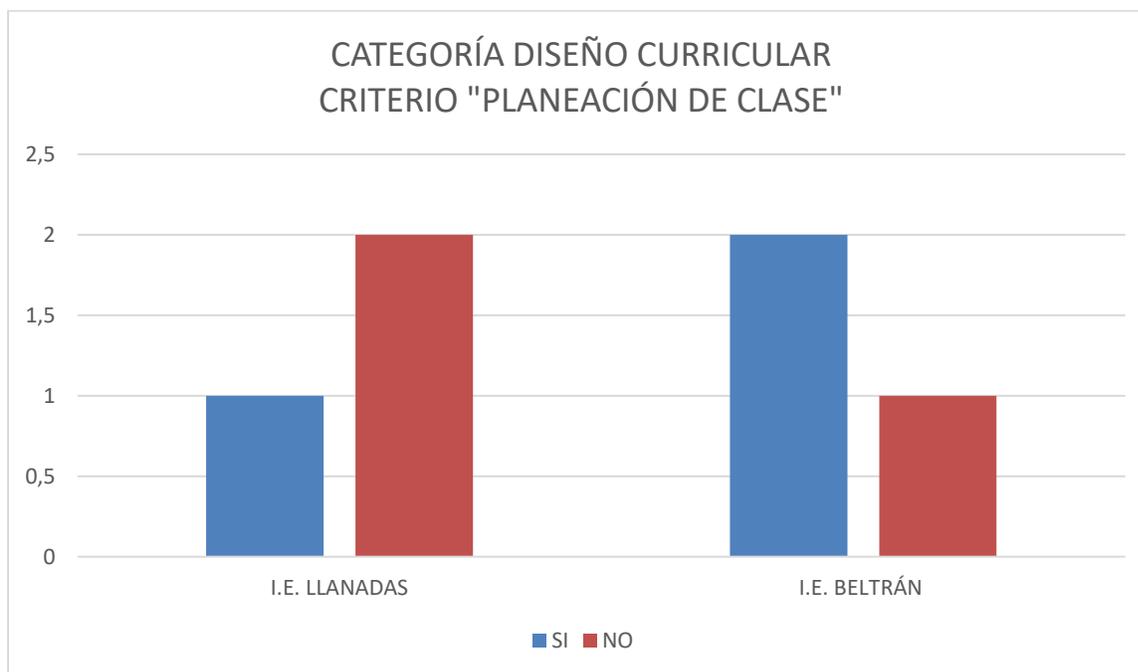
Figura 12. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Textos literarios”.



Galvis & Salazar (2022).

En relación a la utilización de textos literarios durante la práctica de aula para el área de humanidades de grado primero, el MEN (2010) reconoce como implicaciones para el aula en cuanto al desarrollo del lenguaje, el permitir a los niños identificar géneros de la escritura, entre ellos los literarios, pero también textos cotidianos como cartas, recetas, propagandas, instrucciones, entre muchos otros. Como resultado de la comparación realizada se encuentra que los tres docentes de la I.E. Llanadas integran los textos como material didáctico, por el contrario, en la I.E. Beltrán dos de los tres docentes lo hacen esporádicamente y uno nunca lo hace, ratificando el desconocimiento de la importancia de estos para la enseñanza de las competencias lecto-escritoras desde el modelo pedagógico.

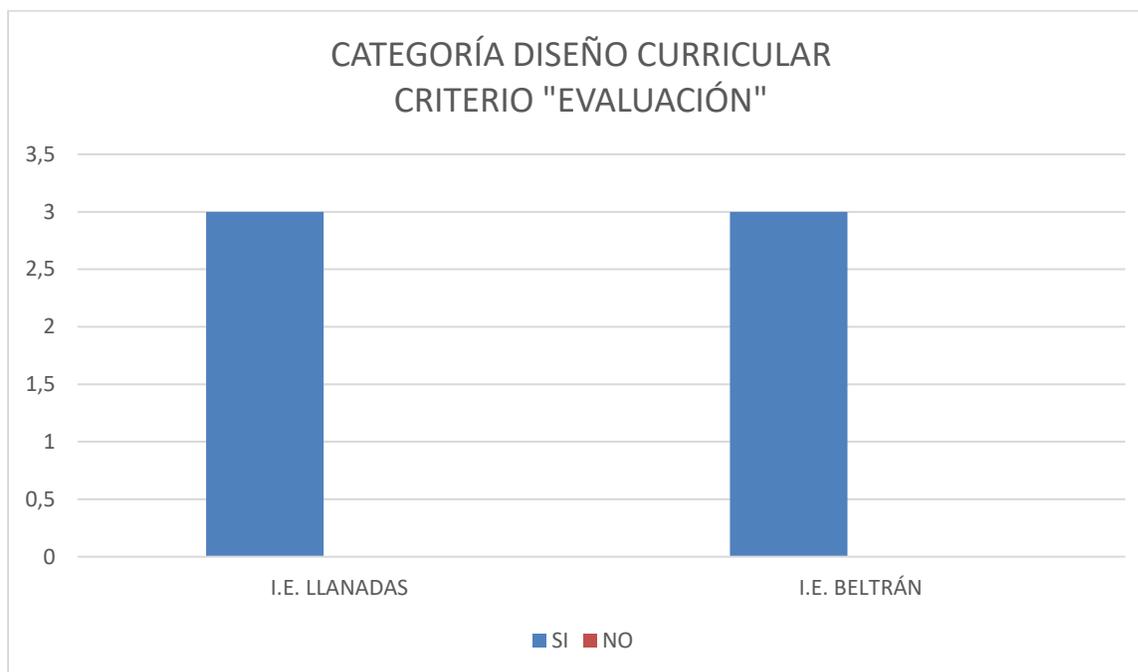
Figura 13. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Planeación de Clase”.



Galvis & Salazar (2022).

En relación al criterio de planeación de clase se observa que un 33.3% equivalente a uno de los tres docentes, perteneciente específicamente a la I.E. Llanadas, realiza su planeación de clase y la desarrolla en su práctica docente, frente a este resultado se evidencia que el otro 66.6% no estructura su planeación de clase, en cuanto a la IE Beltrán se evidencia que él 66.6% de sus docentes si realizan una correcta planeación mientras el 33.3% no la realiza, por lo anterior se resalta la falta de unificación en los contenidos por áreas de grado a grado, registrando como evidencia la pedagogía tradicional en las prácticas de aula, especialmente en el área de humanidades como lo expusieron Aguilar de la Hoz et al., (2017).

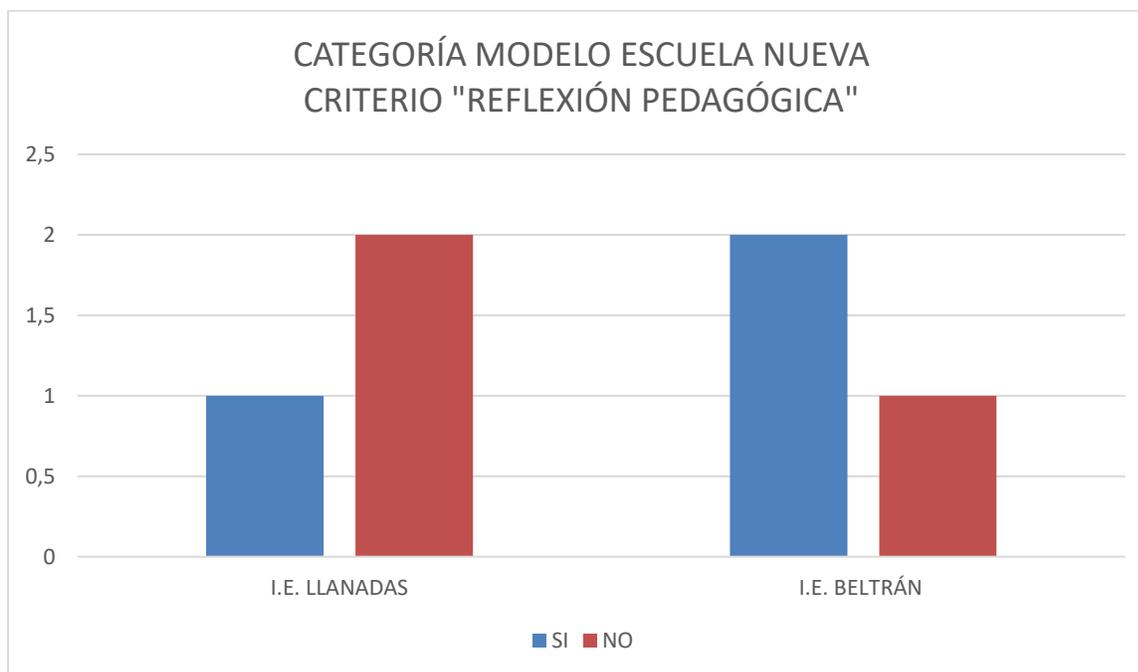
Figura 14. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Evaluación”.



Galvis & Salazar (2022).

Haciendo referencia al proceso de evaluación observada y desarrollada por los docentes se pudo constatar que en cada institución los docentes integran a su práctica de aula momentos de evaluación, los cuales son continuos y no se limitan a un espacio final de calificación, además de esto los niños son participes de los momentos evaluativos interesándose por reconocer sus fortalezas y las habilidades que pueden mejorar, siendo congruente con lo expuesto por el MEN (2010) sobre la evaluación en el modelo, presentándola como permanente y que articula diversas formas de evaluación para permitir construir una mirada global del proceso.

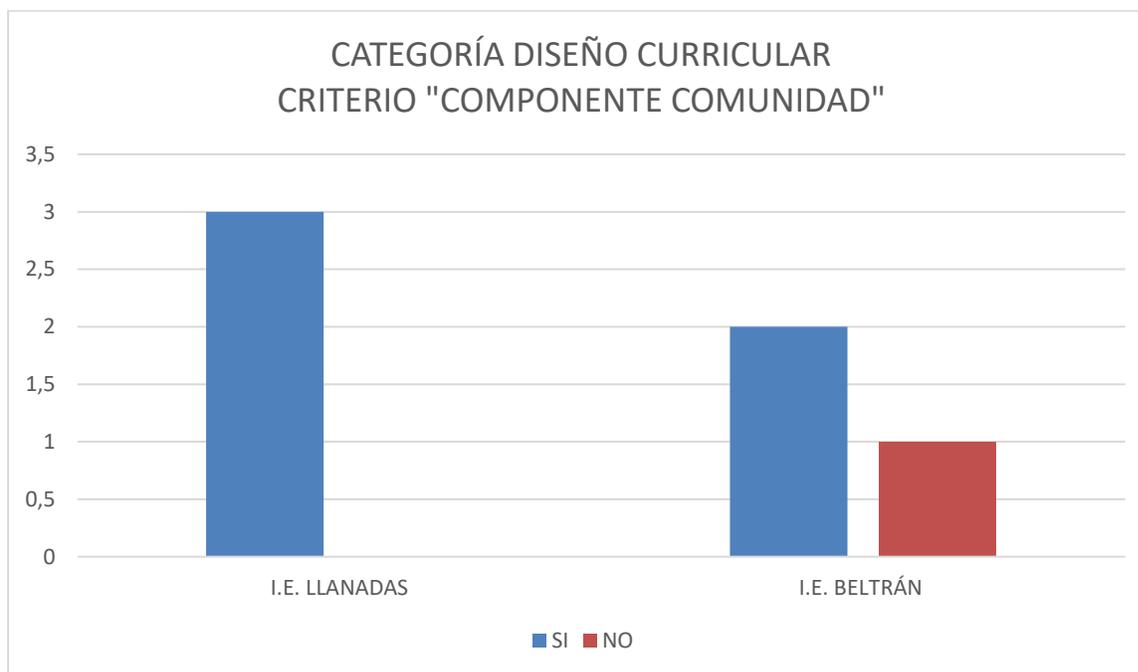
Figura 15. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Reflexión pedagógica”.



Galvis & Salazar (2022).

Teniendo en cuenta lo observado en el esquema anterior que indica el comparativo de dos instituciones educativas en cuanto al criterio de reflexión pedagógica como lo expresa Aguilar de la Hoz et al., (2017) se observa que algunos docentes muestran una mediana tendencia a controlar, todavía, el proceso de enseñanza – aprendizaje, utilizando en su plan clase métodos tradicionales que no generan cambios de actitud y compromiso en sus prácticas pedagógicas, por lo tanto se hace necesario facilitar la búsqueda de la reflexión y retroalimentación a través del trabajo cooperativo y colaborativo de los estudiantes para el desarrollo de competencias y el alcance de contenidos académicos.

Figura 16. Comparación de las I.E. para el análisis del criterio “Componente comunidad”.



Galvis & Salazar (2022).

Para el modelo pedagógico escuela nueva el componente escuela-comunidad-escuela es de gran relevancia, así lo resaltan Carrillo et al., (2021) al afirmar que este modelo facilita la integración del contexto y la comunidad en las prácticas pedagógicas, siendo una oportunidad para reflexionar y concretar acciones pedagógicas dinámicas, encaminadas a la construcción del conocimiento, por lo cual la omisión que realiza el 33.3% de los docentes de este componente desarticula los procesos direccionados por la institución al adoptar el modelo en su gestión académica.

La coherencia existente entre los documentos institucionales es clave para la ejecución del proyecto educativo planteado desde la comunidad y el alcance a futuro de la visión institucional, es así como cada uno de los fundamentos epistemológicos y metodológicos deben ser parte de un todo claro y congruente; la relación lineal entre el Proyecto educativo

institucional, el modelo pedagógico que se adoptará para lograr los fines de la educación y el diseño curricular que direccionará el actuar pedagógico que permitirá fortalecer las competencias de los estudiantes según sus niveles educativos, es necesaria para la transformación social que se pretende alcanzar en la comunidad.

El desarrollo de una matriz de contrastación permite comparar los documentos anteriormente mencionados y ratificar la existencia de los criterios o componentes a detallar, así como determinar el grado de relación evidenciada a través de la observación; por lo cual se adelantó durante el lapso de una semana la revisión documental necesaria para determinar claramente el grado de congruencia que presenta cada institución, a partir de las convergencias y divergencias encontradas.

#### ***Análisis Matriz De Contrastación De Institución Educativa Llanadas***

A partir de la revisión realizada a los documentos base institucionales, P.E.I. y Diseño Curricular en comparación al modelo pedagógico Escuela Nueva (ver anexo R) se puede determinar que, los componentes de misión, visión y objetivos son convergentes, pues presentan estrecha relación en sus planteamientos entre sí, aunque se debe resaltar que es el apartado de visión, el que presenta poca afinidad con el modelo. En cuanto a los principios orientadores que se proponen desde el modelo se reconoce divergencias, esto debido a que en el contenido del PEI se pueden visualizar los principios orientadores del modelo escuela nueva descritos en diferentes apartados, siendo uno de estos apartados el modelo pedagógico específicamente, pero al analizar el diseño curricular del área de lenguaje, no se evidencian algunos de los principios fundamentales.

El siguiente criterio a revisar es el perfil del estudiante egresado, reconociéndose como aspecto fundamental de la filosofía institucional, desde los aspectos tanto explícitos e intrínsecos

que plantea el modelo se puede determinar un perfil de estudiante comprensivo de su realidad, ciudadano democrático, participe y líder, autónomo y reflexivo en su aprendizaje; lo cual es claramente definido en los documentos institucionales. Así mismo ocurre con los referentes epistemológicos que están relacionados en el modelo pedagógico presentando aportes teóricos de sus principales representantes y dado a que la descripción del modelo se encuentra dentro del P.E.I ambos cumplen con los ítems establecidos; así mismo el diseño curricular para el área de lenguaje del grado primero está fundamentado en las mismas bases teóricas además de los lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje establecidos por el MEN.

Las estrategias metodológicas son un componente importante al revisar, debido a la variedad que presenta el modelo, en este criterio se encuentra un alto nivel de convergencia, en el P.E.I. y el diseño curricular se describen de forma clara las estrategias metodológicas que emplean los docentes para el desarrollo de sus procesos de enseñanza siendo lineales y coherentes en los tres documentos analizados. De igual manera los criterios de evaluación se especifican en los documentos teniendo en cuenta las directrices del modelo pedagógico y el decreto 1290 de 2009, siendo coherentes entre sí y manteniendo la esencia de una formación flexible y promotora de la autoevaluación.

Dentro del modelo pedagógico, el PEI y el diseño curricular se procura hacer partícipe a la comunidad en los procesos y reestructuraciones que se le realicen a cada uno de los asuntos institucionales. Por esto en cada uno de los apartados se describe las diferentes formas de participación que tiene la comunidad. Tomando como base las descripciones anteriores se puede determinar que la institución educativa Llanadas es convergente en 6 de los 7 criterios analizados, presentando divergencias en cuanto a los principios orientadores, por omitir algunos de ellos en su diseño curricular.

*Análisis Matriz De Contrastación De Institución Educativa Departamental Técnico**Agropecuaria Jaime De Narváez – Beltrán*

Siguiendo con el proceso de revisión documental (ver anexo S), se analizan los mismos componentes, iniciando con los objetivos, misión y visión, para lo cual se encuentra que describe el ser y deber ser, concretándose en los objetivos planteados desde el PEI, la relación con los descritos en el diseño curricular y su relación con los fines del modelo pedagógico, siendo un punto de convergencia entre los tres documentos. En relación a los principios orientadores del modelo se encuentran descritos ampliamente en el P.E.I., adoptándolos como propios, los mismo se encuentran implícitos en la descripción del plan de área integrándolos a al proyecto curricular demostrando su convergencia.

El perfil del estudiante egresado como componente a revisar se encuentra claramente definido tanto en el modelo pedagógico, el P.E.I. y el diseño curricular, presentando consistencias en un perfil de ciudadano líder, participativo e innovador en su entorno. Por otro lado, el criterio denominado referentes epistemológicos presenta amplias divergencias ya que el modelo pedagógico y el P.E.I., tienen en común algunos referentes pedagógicos y epistemológicos como Piaget, Habermas y Vygotsky, pero en otros presentan discrepancias; además de esto en el diseño curricular para el área no se establece esta información tan relevante.

En cuanto a las estrategias metodológicas en los documentos se establecen claramente el modelo pedagógico aplicado en los niveles de preescolar y básica primaria, así mismo se describen como las estrategias metodológicas derivadas de este son apropiadas e integradas en el diseño curricular siendo coherentes entre las mismas. De igual forma ocurre con los criterios de evaluación donde se evidencia concreción entre la información suministradas en cuanto a evaluación, resaltándose el valor de la evaluación formativa, la reflexión sobre los aprendizajes,

el seguimiento a los procesos desde la autoevaluación del estudiante y la retroalimentación de los saberes.

Por último, se reconoce las divergencias presentadas en torno a la relación con la comunidad, esto debido a que el componente escuela – comunidad – escuela, de gran importancia para el modelo pedagógico es apropiado y desarrollado ampliamente el P.E.I. de la institución, aun así, en el plan del área de lenguaje se hace poca referencia a este y su integración al proceso de fortalecimiento de las competencias y alcance de los objetivos de aprendizaje es nulo.

Partiendo de las descripciones previas, es apropiado afirmar que la institución Jaime de Narváez presenta congruencia en 5 de los 7 criterios analizados, presentando importantes incoherencias principalmente en relación al diseño curricular en los componentes de principios orientadores y relación con la comunidad.

Después de realizar el análisis comparativo entre ambas instituciones, I.E. Llanas y I.E. Beltrán, se puede establecer que las instituciones presentan convergencias entre sus documentos institucionales y el modelo, en los criterios de: objetivos, misión y visión, perfil del estudiante, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Cabe destacar que lo anterior es coherente con los resultados obtenidos por Carrillo-Romero et al., (2021) al determinar la coherencia existente entre su diseño curricular, el P.E.I. y el modelo pedagógico escuela nueva durante su implementación en la I.E. Isaza, en el municipio de Victoria, Caldas, los cuales describieron sus resultados de la siguiente forma:

“Esta forma de posicionamiento deriva a su vez según los estudiantes en una manera práctica y acorde para evaluar los contenidos, pues le facilita un engranaje necesario a cada uno de los grados presentes en la institución. Se observa también como los estudiantes responden favorablemente a las estrategias pedagógicas diseñadas en clase y procedentes de un plan

curricular acorde al modelo Escuela Nueva.”

Por lo contrario, en los criterios de principios orientadores, referentes epistemológicos y relación con la comunidad se presentan divergencias en ambas instituciones, lo cual se evidencia en la práctica docente, específicamente en el área de lenguaje de grado primero, siendo opuesto a lo encontrado por Carrillo-Romero et al., (2021):

En la institución se presentan esfuerzos colectivos para trabajar con estrategias alternativas y flexibles acordes con los postulados del modelo Escuela Nueva. Tal y como lo indica su modelo, el trabajo cooperativo y participativo favorece la inmersión de nuevas prácticas pedagógicas orientadas hacia la formación del estudiante y por ende de su entorno.

Ahora bien, es interesante analizar y observar las acciones que le han permitido a la I.E. Isaza ejecutar una implementación apropiada del modelo, y las razones por las cuales las I.E. Llanadas y I.E. Beltrán no lo han logrado a pesar la experiencia de sus directivos docentes y docentes, el acompañamiento permanente del comité de cafeteros en el caso de la I.E. Llanadas y largo tiempo en que teóricamente se ha aplicado en las sedes rurales.

### **Segunda Fase**

La presente investigación se desarrolla bajo los fundamentos de la investigación-acción por lo cual se hace necesario generar acciones que permitan atender la problemática, con el objetivo de transformar la situación para el bienestar de los participantes; es por lo anterior que en esta fase se plantea la implementación a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes, en respuesta a esto se plantean tres fichas metodológicas que orientaran el desarrollo de las actividades propuestas

en la plataforma Classroom

<https://classroom.google.com/c/NDgwOTMyNzk2OTU1?cjc=n2bnghk> desde la cual se busca que el docente comparta sus conocimientos y experiencias significativas con el modelo, participe activamente en la actualización pedagógica por medio del aprendizaje colaborativo y siguiendo las directrices compartidas por el capacitador experto del comité de cafeteros del departamento de Caldas en alianza con la fundación Escuela Nueva, volvamos a la gente, quien hace parte del grupo de padrinos que acompaña el proceso educativos de las instituciones rurales de esta zona del país.

### ***Ficha Metodológica N°1 “Modelo Pedagógico Escuela Nueva – Epistemología”***

En la realización de las actividades propuestas en la ficha se obtuvieron como resultado los siguientes datos, en primera medida participaron en el encuentro virtual los once docentes participantes pertenecientes a las dos instituciones educativas, siendo este un encuentro fructífero en relación al reconocimiento de los docentes que formaran las red colaborativa, su contexto laboral, intereses y opiniones frente al modelo; en segunda medida 54% de los docentes registraron actividad en el Classroom, compartiendo las experiencias y conocimientos sobre los pilares y fundamentos del modelo pedagógico; se toma en cuenta lo expresado por una de las docentes:

“La experiencia con el modelo pedagógico ha sido enriquecedora; puesto que nos ha permitido el desarrollo de competencias a todo nivel con los estudiantes, desde las básicas ciudadanas hasta las laborales; permitiendo al estudiante fortalecer sus procesos de aprendizaje iniciales básicos y necesarios para ir transitando por el conocimiento de las ciencias y así accediendo a procesos de pensamiento más complejos.”

Siendo esto coherente con los hallazgos encontrados en la observación realizada en la primera fase de la investigación, pues los docentes cuentan con experiencia en el campo educativo desarrollando un rol significativo en las sedes rurales que en el presente o pasado aplicaron el modelo escuela nueva.

Como resultado de los momentos de fundamentación y ejercitación se puede evidenciar que los docentes conocen y comprenden los principios orientadores del modelo, como lo afirma una de las docentes:

“Es de resaltar que este modelo desarrolla una educación integral formando al estudiante para la vida con destrezas indispensables en este siglo, como lo son el aprender a aprender, crear, emprender, tomar iniciativa, pensar críticamente, liderar procesos y trabajar en equipo colaborando a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y por ende la educación.”

Así mismo, la mayoría de los docentes aplica los principios en su quehacer pedagógico, no obstante, algunos de ellos expresan que los principios de “relación comunidad-escuela” y “gobierno estudiantil” debe ser fortalecidos pues son poco integrados al aula por variadas circunstancias, de tipo cultural o pedagógico. Por lo consiguiente se puede deducir que el modelo no es implementado en su totalidad en el aula, ya que el Manual de implementación (MEN, 2010) resalta la importancia de estos principios en el fundamento epistemológico del modelo pedagógico, en relación al gobierno estudiantil destaca que “...es una estrategia del modelo Escuela Nueva que ha sido ampliamente reconocida por los enormes beneficios que reporta en términos de la formación integral del estudiante y, específicamente, en formación ciudadana...” (pág. 36). Y en relación a la comunidad se determina que “el docente tiene un papel fundamental para incentivar y motivar procesos de organización y participación de la comunidad que

respondan, desde los procesos educativos, a las características, necesidades o problemáticas que la afectan.” (pág. 42).

***Ficha Metodológica N°2 “Proceso Metodológico, Estudio Y Adaptación De Guías”***

Esta ficha abordó el componente metodológico del modelo y las estrategias que lo integran, principalmente las guías de interaprendizaje, para grado primero hetero-aprendizaje, sus momentos y adaptabilidad al contexto. Para lo cual se realizó el segundo encuentro virtual donde se contó con la asistencia de nueve de los once docentes participantes en el proyecto de investigación pertenecientes a las I.E. De la misma forma, en el desarrollo de las actividades propuestas en el Classroom se evidenció la producción e interacción del 36% de los docentes, dentro del resultado observado se destaca la metodológica empleada durante el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras; el cual es descrito de la siguiente forma:

“La metodología de enseñanza de la lengua escrita empleada por mi compañera y yo, es muy similar, iniciando por la enseñanza del grafema en compañía del fonema de la letra a trabajar, así:

- Se lleva el grafema y se asocia con el fonema: en diferentes fotocopias se lleva el grafema para que los niños lo rellenen ya sea con bolitas de plastilina, de papel seda, lo coloreen o lo puncen.
- Después de asociar el grafema con el fonema: se realiza la asociación del fonema de la letra con el de la vocal en diferentes actividades, empleando videos como el del monosílabo, lectura de palabras y posteriormente de frases, también se trabajan textos para su lectura y comprensión.”

Al mismo tiempo, el video y la línea del tiempo compartida como parte de las actividades de la red colaborativa, demuestran que los docentes emplean el método silábico o sintáctico en la enseñanza de la lecto-escritura, por lo cual la unión de fonema y grafema es la base para la posterior codificación y decodificación, lo cual es totalmente opuesto a lo expresado por Ferreiro y Teberosky (1979) en relación al método apropiado para la adquisición de la lecto-escritura:

Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

Es de anotar que estas bases metodológicas sustentan la enseñanza en el aula del proceso lecto-escritor, fundamentadas por el modelo pedagógico escuela nueva, donde se parte de guía relacionas con el contexto e intereses del estudiante, y se proponen actividades deductivas que orientan la adquisición del aprendizaje de lo global hasta llegar a lo particular generando espacios de hipótesis y meta cognición que reafirmaran el rol principal del estudiante como sujeto cognoscente y constructor de su proceso de aprendizaje.

***Ficha Metodológica N°3 “Estilos Y Ritmos De Aprendizaje. ¿La Flexibilidad En El Modelo Pedagógico?”***

Para finalizar la segunda fase se desarrolla la tercera ficha metodológica, a través de la cual se aborda la temática relacionada al principio pedagógico “flexibilidad” desde los conceptos de estilos y ritmos de aprendizaje, el cual permea el diseño curricular y la práctica de aula de los docentes, aún más cuando se tiene en cuenta que en el proceso de fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras se presenta gran heterogeneidad entre los objetivos de aprendizaje propuestos y los alcanzados; por lo cual los docentes debe tener en cuenta este aspecto e integrarlo en las adaptaciones que realizan a las guías de inter o hetero-aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se llevó a cabo el tercer encuentro virtual con el capacitador experto (ver anexos T y U), en este participaron nueve de once docentes, de igual forma se propusieron estrategias de aprendizaje colaborativo en la plataforma de Classroom, se obtuvo 36% de interacción entre los participantes de la red colaborativa docente, siendo este un porcentaje poco significativo y que genera diversas hipótesis sobre las causas que originan esta baja participación. Por lo cual se comparte la recomendación dada por Freire Quintana et al. (2018) al afirma que “se hace necesario emprender programas de colaboración y participación entre docentes.” (pág.85).

A partir de las guías de inter o hetero-aprendizaje adaptadas y propuestas por los docentes, y los comentarios realizados se discierne como resultado, la claridad que tienen los docentes frente a la creación de guías que respondan a los parámetros del modelo, en relación a los momentos y competencias de reconocer, usar y proponer, siendo coherentes con la afirmación de Freire Quintana, et al (2018) “las estrategias metodológicas deben tener una secuencia lógica, la misma que se aplica de acuerdo a un modelo pedagógico establecido como eje de trabajo institucional.”

(pág. 81)

Sin embargo, también se evidencia la dificultad para alejarse del método sintáctico de enseñanza tradicional y llevar a la práctica metodologías de fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras desde la globalidad, en las cuales se partan de una generalidad que le permita al niño pasar a la singularidad, es decir, generar procesos de deducción y comprensión de las características de la escritura y lectura, como la relación imagen – texto, fonema y grafema que se articula con la extensión de la palabra y la duración de su pronunciación, entre otras. De modo idéntico a lo hallado por Arteaga et al (2018) “algunas prácticas de los docentes del grado revisten metodologías tradicionales en la enseñanza de la lectoescritura, en las que se desconocen los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes limitando la libre expresión, centrándose en ejercicios mecánicos de repetición” (pág. 82) Reconociendo practicas poco innovadoras donde el docente olvida potencializar el rol de sujeto cognoscitivo del estudiante que construye su propio aprendizaje desde el conflicto cognitivo.

Los docentes revisan sus guías y las de sus compañeros, reconociendo las similitudes y diferencias entre ellas, así como las estrategias y actividades propuestas que pueden ser apropiadas e implementadas en el aula. Una de las reflexiones que realiza una de las docentes frente a sus guías y con base a la rúbrica de evaluación es la siguiente:

“Después de analizar la guía realizada por nosotras, encontramos que en el primer criterio estamos en el nivel I, dado a que se tiene una identificación, pero no hay un diagnóstico de la población. En el segundo criterio, estamos en el nivel destacado (IV) dado a que la guía cuenta con referentes curriculares necesarios, además de las competencias y los indicadores necesarios para el trabajo en esta guía. En el criterio 3, nos encontramos en el nivel IV, destacado, dado a que en la guía se emplean las competencias de reconocer,

usar y proponer en las diversas actividades, además se fortalecen las competencias propuestas dado a que se evidencia una clara secuencia en los momentos pedagógicos. En el cuarto criterio, se puede observar claramente que las instrucciones son claras y pertinentes para la edad, además de que al trabajar con estas guías se respeta su ritmo y estilo de aprendizaje, por esto, se puede puntuar la guía en el nivel destacado (IV). Y para finalizar la evaluación de la guía según la rúbrica en el quinto criterio, se puede observar que, en el momento de actividades básicas y actividades de aplicación, se integra al contexto para un correcto aprendizaje, por esto se puede evaluar la guía en nivel III.”

El MEN en el documento “Manual de implementación Escuela Nueva” (2010) reconoce a las guías de aprendizaje como una estrategia fundamental que pueden adaptarse según las necesidades del contexto, sin desconocer la estructura propia que enmarca el modelo pedagógico, por lo cual plantea el siguiente concepto sobre estas:

“El currículo de las instituciones está definido de manera concreta en el PEI y las guías de Escuela Nueva son una herramienta para cumplir ese PEI, están diseñadas para enriquecer la experiencia educativa, pero no son una camisa de fuerza a la que se deban ceñir todos los procesos pedagógicos.” (pág. 22).

### **Tercera Fase**

Cerrando la aplicación metodológica de la investigación-acción se emplea el instrumento de grupo focal como herramienta para conocer las opiniones de una muestra de la población en relación a la configuración de la red colaborativa y su influencia en el desarrollo de mejores prácticas en el área de lenguaje para grado primero, por lo cual se plantean cinco interrogantes que buscaran evaluar la apropiación de los docentes participantes en la red colaborativa en

relación al modelo pedagógico Escuela Nueva y al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras.

Siendo así, el primer interrogante se plantea de la siguiente forma ¿Por qué es necesario que el docente además de su perfil profesional tenga un amplio conocimiento sobre el Modelo pedagógico Escuela nueva? A lo anterior una de las docentes expresa su sentir “Es importante, ya que para que el modelo funcione y haya un correcto aprendizaje en los estudiantes, el docente debe manejar adecuadamente cada estrategia que el modelo escuela nueva propone, para que así se agilice el aprendizaje y la enseñanza.”

Esta afirmación sintetiza las opiniones de los demás docentes participantes del grupo focal y reafirma lo expuesto por MEN (2010) “El docente en Escuela Nueva cumple un papel vital para el óptimo funcionamiento del modelo” (pág. 21) ya que es quien guía el proceso de aprendizaje estableciendo estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes y los principios del modelo. El segundo interrogante es ¿Cuáles son en su perspectiva teórica y conceptual las fortalezas del modelo Escuela Nueva en la enseñanza de las competencias lecto-escritoras? Los docentes participantes describen varias fortalezas del modelo, entre ellas se resalta la expresada por una de las docentes:

“El trabajo con guías, los proyectos que son textos interactivos que centran el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la información escrita, induciéndolo a la lectura permanente. Habilitándolos en el manejo de operaciones formales que trascienden notablemente los procesos mentales de asimilación, concreción, adaptación y aplicación de lo aprendido.”

Aunque en otro sentido, se evidencia que a pesar de que reconocen estas fortalezas su

aplicación específicamente en el área de lenguaje para grado primero no es el más adecuado, ya que no se utilizan o adaptan las guías según las recomendaciones metodológicas para la fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras, las cuales son empleadas a partir del grado segundo, porque se considera que el niño está en capacidad de leer y seguir las instrucciones que le permiten construir textos y lograr los objetivos de aprendizaje, siendo una herramienta fundamental para el logro del trabajo autónomo y grupal en el aula multigrado, a diferencia de los expuesto por Atencio y Ramírez (2019) cuando concluyen que “Se destaca además que las guías son conductistas y se supone que el programa es constructivista y promueve el aprendizaje colaborativo.” (pág. 94)

El tercer interrogante indaga ¿Cuáles son en su perspectiva teórica y conceptual las oportunidades de mejora del modelo Escuela Nueva en la enseñanza de las competencias lecto-escritoras? A lo cual los docentes expresan lo siguiente:

“Una de las debilidades encontradas para la enseñanza de las competencias lectoescrituras se puede evidenciar en el grado primero ya que no existen guías de heteroaprendizaje para que los estudiantes las puedan desarrollar, por lo tanto, en mi rol docente debo buscar otras estrategias para enseñar a leer y a escribir a mis estudiantes, por lo tanto, en ocasiones es de manera dispendiosa, recurriendo a la enseñanza tradicional y dejando de lado el modelo de la institución.”

Es importante aclarar que una de las dificultades para la aplicación del modelo pedagógico, es la falta de material (guías de interaprendizaje y material didáctico) por lo que en la I.E. Llanadas no se cuenta con material específico para grado primero, en cambio en la I.E. Beltrán dicho material existe, aun así no es utilizado por los docentes ya que no las consideran apropiadas, siendo lo anterior coherente con lo hallado por Atencio y Ramírez (2019) cuando

afirman “Las guías de aprendizaje no son adecuadas.” (pág. 94).

En el cuarto interrogante fue abordado de la siguiente forma ¿Cómo se evidencia al momento de planear la clase del área de lenguaje del grado primero la aplicación del modelo pedagógico Escuela Nueva? En respuesta, una de las docentes expuso “Se evidencia al momento de elaborar las guías de interaprendizaje según el proceso metodológico del modelo” esto hace referencia a la secuencia metodológica que orienta los momentos A, B, C y D, pero restringe las indicaciones dadas sobre una enseñanza haciendo uso del método global; siendo opuesto a los resultados descritos por Rojo y Cuesta (2018):

Aunque las maestras no implementan constantemente las guías de aprendizaje ni siguen las secuencias de actividades paso a paso, tratan siempre de complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje con los demás elementos que propone el modelo, precisamente para contribuir y promover un aprendizaje que sea comprensivo y no memorístico para con los estudiantes.” (Pág. 91).

Quienes reconocen que las docentes en sus prácticas de aula, aplican metodologías activas, alejadas de los métodos tradicionales, pero no siguen los momentos pedagógicos del modelo.

Finalmente, se realiza el quinto interrogante el cual hace referencia a ¿Su participación en la red colaborativa y el compartir experiencias significativas con otros docentes brindó estrategias para mejorar las prácticas de aula? A lo anterior una de las docentes resaltó lo siguiente:

“Se brindaron capacitaciones orientadas por el padrino del comité de cafeteros y las actividades propuestas en la página de internet, las cuales enriquecieron nuestra labor docente actualizando nuestros conocimientos, compartiendo experiencias con docentes de

otras instituciones, conociendo otros métodos y formas que se emplean para la enseñanza específicamente en la lectoescritura de los estudiantes en el grado primero, en mi opinión fue una actividad valiosa que debería seguirse implementando y haciendo partícipes a más docentes y más instituciones conformando un grupo de trabajo activo y colaborativo.”

Así mismo, se reconocen las dificultades que presentan los docentes para el acceso y utilización de las Tic's, lo cual imposibilita una participación activa a pasar de la motivación que prevalece; por otro lado, el desinterés de un grupo de docentes frente a la realización de actividades que requieran dedicar tiempo de estudio y construir conocimiento de forma colaborativa, pues poco se vinculan voluntariamente a estos procesos y su participación se limita a los espacios sincrónicos.

Se puede señalar que la participación activa de los docentes de la I.E. Llanadas sobresalió en comparación con los docentes de la I.E. Beltrán, de los cuales se evidencia desinterés por conformar grupos colaborativos de formación docente, podemos comprender esta situación, que es generada por las pocas interacciones, capacitaciones y actualización pedagógica que son recibidas en esta institución, siendo similar a lo hallado en la investigación ejecutada por Krichesky y Murillo (2018) cuando expresan:

“Mientras que en un caso la colaboración se asume como una práctica inherente a la forma de trabajo del profesorado, perpetuada por los propios docentes, en el otro, el trabajo colectivo es fruto de una serie de acciones diseñadas para tal fin.” (pág. 146).

Cabe destacar que los docentes participantes del grupo focal reconocen la importancia de estas actividades y la interacción con docentes de otras instituciones, solicitando la continuidad de la red colaborativa como espacio de formación y reflexión en la práctica docente “Este

espacio de capacitación docente permitió a los participantes conocer estrategias de enseñanza en el proceso lector, teniendo en cuenta el modelo de la institución educativa, por lo tanto, se hace necesario continuar con la realización de dichas actividades”.

## **Capítulo V Conclusiones Y Recomendaciones**

Para dar cierre a la presente investigación se presenta el apartado de conclusiones, el cual es producto de la reflexión realizada por las investigadoras a partir de los hallazgos encontrados como resultado de la interacción con los docentes, la comprensión de sus opiniones y las transformaciones ocurridas a partir de los objetivos planteados y ejecutados. En este se presentan las interpretaciones a las que se ha llegado a través de la metodología de investigación-acción y partiendo del planteamiento del problema visualizado en este proyecto.

Los docentes conocen las principales características metodológicas del modelo pedagógico, como resultado de su aplicación en la zona rural colombiana por más de tres décadas, y las interacciones que han tenido con este, además, la participación en la red colaborativa permitió fortalecer el conocimiento en relación a su fundamentación epistemológica, especialmente los principios orientadores del modelo, pero esto no asegura que todas las estrategias propuestas sean aplicadas por el docente de forma integral en el aula de clase.

De igual forma la revisión documental permitió evidenciar que existen un alto grado de correlación entre el P.E.I de las instituciones y los fundamentos epistemológicos del modelo Escuela Nueva, sin embargo, esto contrasta con las divergencias encontradas en relación Modelo pedagógico y componente de diseño curricular (plan de área de lenguaje para grado primero) ya que durante la reestructuración de este documento institucional el equipo docente no incorpora

las directrices del modelo en cuanto al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras en este grado.

La integración de una red colaborativa docente es una estrategia positiva para la actualización pedagógica, fortaleciendo los saberes propios del cuerpo docente y generando momentos de discusión que brindan a los maestros diferentes perspectivas de su quehacer pedagógico, por lo cual los sujetos protagonistas de esta investigación participan activamente de estos espacios de interacción en los cuales puede compartir sus experiencias, reflexionar y adoptar nuevos métodos de enseñanza. A partir de lo anterior, se evidencia que la participación en la red colaborativa generó en los docentes los aprendizajes propuestos en torno al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras desde la puesta en escena del método global.

Los docentes demostraron apropiación de los momentos metodológicos del modelo pedagógico Escuela Nueva, construyendo de forma colaborativa guías de interaprendizaje de forma secuencial para el área de lenguaje de grado primero, por lo cual se integran actividades vivenciales, de fundamentación, de práctica y de aplicación, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y la flexibilidad, siendo este uno de los pilares del modelo; así pues, los docentes cuenta con las herramientas y un amplio conocimiento sobre el modelo pedagógico, resultado de su participación en la red colaborativa, aplicándolo de forma concreta en sus prácticas de aula y contribuyendo a la reestructuración del currículo de su institución, aspecto que supone una transformación en la práctica de los participantes del presente proyecto de investigación.

A partir de los momentos trabajados conjuntamente con los participantes se puede evidenciar desde la implementación de la red colaborativa, centrada en el modelo de escuela nueva que se logra agregar valor a la gestión del docente, orientada a los procesos lecto-escritores que

desarrolla en el aula.

### **Recomendaciones**

Es relevante reconocer el impacto que presenta la alianza educativa establecida entre el comité de cafeteros, la fundación Escuela nueva, volvamos a la gente y la secretaria de educación del departamento de Caldas en la formación docente, realizando acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas rurales, por lo cual, se recomienda a la I.E. Beltrán establecer canales de formación interinstitucionales que nutran los procesos de actualización pedagógica.

Las instituciones educativas deben generar espacios que permitan la formación docente, especialmente aquellos que integren el aprendizaje colaborativo, lo cual es necesario para la actualización y adquisición de conocimientos que fortalezcan la práctica de aula ofreciendo educación de calidad y respondiendo a las necesidades del contexto.

El docente requiere reconocer la importancia del uso de las Tic's en su labor académica y formación continua, por lo cual es necesario que inicie procesos de capacitación en las diferentes herramientas tecnológicas necesarias en una actualidad globalizada.

Realizar la debida reestructuración de los documentos institucionales, P.E.I y diseño curricular, que permitan evidenciar la concreción de estos con el modelo pedagógico Escuela Nueva en todos sus componentes, y facilite la puesta en escena en la práctica educativa.

De la misma forma, se recomienda para futuros procesos de investigación que conecten con estas categorías, reconocer los beneficios de realizar el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras desde una metodología global, como el modelo pedagógico lo propone, reconociendo el valor cultural de la lectura y escritura, además de los conocimientos construidos por los estudiantes previo al ingreso a la vida escolar.

### Referencias

- Agray-Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y pensamiento*, 29(56), 420-427.
- Aguilar, J. y Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa *Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación, núm. 47, pp. 73-88 Universidad de Sevilla.España
- Aguilar de la Hoz, L. P., Ariza-Ariza, R., Molina de la Hoz, J., Sanjuanelo-Suárez, O. Y., & Vence-Pájaro, L. M. (2017). Rediseño del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes [Tesis de maestría]. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Aiken, H., Varghese, C., Pedonti, S., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2020). Targeted Reading Intervention Teacher Certification: An Approach to Building and Sustaining Teacher Expertise in Rural Schools. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 346-369.
- Alianza educación para la competitividad Risaralda. (2021) Los centros de recurso de aprendizaje (CRA). Recuperado de <http://sed.risaralda.gov.co/sitio/alianza/index.php/escuela-nueva/estrategias-del-modelo-escuela-nueva/centros-de-recurso-de-aprendizaje-cra>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*. V. 9 (2). Caracas.

- Álvarez Abad, D. R. (2021). *Propuesta pedagógica para la enseñanza de lectoescritura en un entorno virtual de aprendizaje*. Universidad Tecnológica de Israel.
- Amado, B. y Borzone, A. M. (2012). Activity systems as cultural, cognitive and linguistic contexts for improving reading and writing practices in rural schools. Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, p. 1-31
- Araujo-Hernández, A. L., Hernández-Arrieta, D., & Torregroza-Ramos, G. R. (2018). *Diseño de una propuesta de estructura curricular para la articulación de los grados transición y primero de primaria (Tesis de maestría)*. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Arcken, H. V. (19 de junio de 2021). *Pedagogía docente pedagogía, didáctica, competencias y evaluación para docentes*. Obtenido de La Escuela Nueva:  
<https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-nueva/>
- Arteaga-Machado, A. P., Colón-Oviedo, M. J., Hoyos-Ganem, A. E. Suárez-Ramírez, E. P. (2018). *Mi cuento es leer y escribir: una estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de grado primero*. Universidad Santo Tomas.
- Atencio-Montaño, E y Ramírez-Montiel, R. (2019). *Una mirada reflexiva al modelo escuela Nueva*, Universidad de la Costa C.U.C. Colombia.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Aza, L. F. F. (2021). Escuela Nueva Una Revisión Descriptiva De Su Evolución En La Educación Rural. *Revista Seres y Saberes*, 9(1): 38-43.

- Baena, L. (1989). *Lingüística y significación. En: Lenguaje, No. 17. Cali.*
- Bedoya-Vergara, L. A. (2017). *Requerimientos para la lectoescritura inicial. un estudio bibliográfico.*
- Benítez-Sandoval, R. M. (2017). *Atención y lectoescritura en los estudiantes del primer grado de primaria de la I.E 6033 del distrito de VMT. Universidad Cesar Vallejo. nueva de la institución educativa Guaimaral (sede Altomira). Universidad de la Costa.*
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación en ciencias sociales. Una guía práctica.* Madrid. CEAC
- Boladeras-Cucurella, M. (2001). La opinión pública en Habermas. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, 26, 51-70.
- Bruffee, K. A. (1993). Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.
- Budar, M. D. R. V., & Belmonte, J. A. T. (2012). Técnicas de investigación social. las entrevistas abierta y semidirectiva. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 1 (1): 58-94.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai, 7(13), 45-60.
- Carrillo-Romero, F., Aguirre-Patiño, I. M., Diaz-Patiño, J., Brid-Pérez, M., & Herrera-Naranjo, M. E. (2021). Características del diseño curricular del modelo de escuela nueva, adoptado en la Institución Educativa Isaza, ubicada en la inspección especial Isaza, municipio de Victoria-Departamento de Caldas. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

- Colbert, V. (1999) Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia, *Revista IBERO AMERICANA*. Número 20 Mayo – Agosto
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Congreso De La República De Colombia. (1994) *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. Colombia
- Congreso de Colombia (2001) *Ley 715 de 2001*. Colombia.
- Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa Centro de Documentación Judicial (CENDOJ). (2010) *Constitución Política de Colombia*. Diagramación e Impresión Imprenta Nacional de Colombia. Colombia.
- Cortés-Rosas, D. M., Díaz-Murillo, M. E., y Rodríguez-Ardila, J. C. (2017). REDAPTIVA: red de apoyo virtual entre profesionales comprometidos por la educación inclusiva. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuixart, C.N. NTP 296: El grupo de discusión. Recuperado 12 de febrero de 2022
- Cruz A. Hernández C. y Guárate E., Y.A. (2017) *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. pp. 30-31.
- DANE. (2021). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) Año 2020*.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Díaz, A., & Gutiérrez, N. (2019). Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia. *Pedagogía y desarrollo curricular*, Universidad Católica de Oriente, 1-20.

Díaz-Ocampo, E., Pérez-Cruz, I. C., & Chiriboga-Casanova, W. (2018). Reflexión sobre el trabajo colaborativo desde sus fundamentos pedagógicos y metodológicos (Revisión). Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma, 14(1), 205-216.

Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994.

De la Cruz-González, J. D. (2019). Trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa, Guayaquil-2019. Universidad César Vallejo, Perú.

Dillenbourg P. (1999). ¿Qué quiere decir con aprendizaje colaborativo?. En P. Dillenbourg (Ed.) *Aprendizaje colaborativo: enfoques cognitivos y computacionales*. (págs. 1-19). Oxford: Elsevier

Elliot, (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Segunda edición. Madrid: Morata.

Escarpit, Robert. (1991). Methods in reading research y Studies on research in reading and libraries. *Approaches and Results from Several Countries. IFLA Round Table On Research Reading* / eds. Bryan Lukham y Valeria Stelmach. Alemania: Sauer.

Farrel, J. P.; Manion, C.; Rincón-Gallardo, S. (2017) Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLVII, núm. 2. pp. 9-40

FEN (Fundación Escuela Nueva) (2021) *Componentes*. Recuperado

[WWW.Fudaciónescuelanueva.org.co](http://WWW.Fudaciónescuelanueva.org.co)

- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores. México.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño*. 22 Edición 2005. México.: Editores Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (s.f.) *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf) el 24 de enero de 2022.
- Ferrer, A. T. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de educación*, 5, p. 43-48.
- Fundación Escuela Nueva. (2021). Escuela Nueva. <https://www.summaedu.org/escuela-nueva>
- Flórez, R. (2000). La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea: fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI. Serie Publicaciones para Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Flores, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Editorial MC GRAW-HILL Latinoamérica - Bogotá. P. 360
- Francés, I.L. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 38, 147-156.

- Freire, L., Páez, M. C., Espinoza, M. N., Rios, M. N., & Paredes, R. I. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de la SEECI*, (45), 75-86.
- Giraldo, R. (2018). Estrategias didácticas de lectura y escritura que fomentan la formación integral de los alumnos (tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales.
- Gutiérrez, J. L. G. (2016). Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (16), 29-63.
- Granja, D.O. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. *Sophia*, 19: 93-110.
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. *Facticidad y validez*, 619-643.
- Hang, M. L. (2018). La reproducción de las 'mejores prácticas': Tras la Escuela Nueva a Filipinas y Vietnam. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*. Volumen 62 , páginas 9-16.
- Staffing América Latina. (2021). *Vicky Colbert: una Nueva Educación con trascendencia global gestada en Colombia*. Recuperado de <https://staffingamericalatina.com/>
- Hollan, J. D., Hutchins, E. L., & Kirsh, D. (1999). Distributed cognition: A new theoretical foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Human-Computer Interaction*, 10(353485.353487).
- Ibáñez, J. (1979). Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El Grupo de

Discusión, técnica y crítica. Bs. As. Ed. Siglo XXI.

Jakobson, R. (1969). *“Lenguaje infantil y afasia”*. Ayusu.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1995): Los nuevos círculos de aprendizaje. ASCD, Alexandria, VA.

Krammer, H. P. M., & Van Merriënboer, J. J. G. (1989). Causal relationships between group heterogeneity, problem-solving activities, verbal interaction and learning outcomes in an introductory programming course. Internal Report.

Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1, 2

Krueger, R.A. (1991). El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada, Madrid, Pirámide.

Ley 115 de 1994 [El Congreso De La República De Colombia]. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Ley 715 de 2001 [Congreso de Colombia]. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001.

Ley 115 de febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. El Congreso de la República De Colombia.

Lomax, P. (Ed.). (1990). Gestión del desarrollo del personal en las escuelas: un enfoque de investigación de acción (Vol. 3). Asuntos multilingües.

- López-Gil, K. S., & Molina-Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 1-13.
- Lucio, R. (2007). *La Escuela Nueva y los estándares académicos. Análisis y sugerencias*. Bogotá: Documento elaborado para el MEN.
- Marín-Ibañez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*, 23-42.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* 5<sup>o</sup> edición. Pearson Educación. Madrid.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21) p.339-355. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2002). *Normas Técnicas Curriculares*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87801.html>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2007). *Guía 28: Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas* (p. 2-18). Bogotá: Qualificar Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Aprender y jugar. Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2010). *Manual De Implementación Escuela Nueva: Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*. Adaptación de la versión

- elaborada por el equipo de Corpoeducación, en el marco del Contrato 542 de 2009, entre el Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación.
- MEN. (2017). *Malla de aprendizaje, Lenguaje, grado 1º*. Ministerio de educación nacional.
- Miyake, N. (1986). La interacción constructiva y el proceso iterativo de comprensión. *Ciencia cognitiva*, 10 (2), 151-177.
- Morgan, Lewis H. (1877). *La sociedad primitiva; investigación del progreso humano desde el salvajismo hasta la civilización a través de la barbarie*. Buenos Aires: Lautaro, 1946.
- Moreno, H. (2004). *Diseño Curricular (Compendio)*. Bogotá DC: Ediciones Servicios Educativos del Magisterio Ltda.
- Murillo-Torrecilla, F. J., Rodríguez-García, S., Herráiz-Domingo, N., de la Higuera Prieto, M., Martínez-Solla, M., Picazo-Zabala, M., ... & Bernal-Escámez, S. (2010). Investigación acción. *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial Curso: 2010-2011*.
- Muchielli, R. (1972). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupos*. Ibero-Europea de Ediciones, Bilbao.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Navarrete, S. (s.f.) *Fichas metodológicas*. *Recuperado de <https://docplayer.es/47182357-Fichas-metodologicas.html> el 27 de febrero de 2022*.
- Osorio-USMA, A. F. (2018). *Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación [Tesis de maestría]*. Universidad Católica de Manizales.

Palacio Medina, A. M., Palacio Medina, B. A., Perea Mercado, L. y Moreno Romaña, M. C.

(2018) *El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto.*

Peña-Vargas, C. S. (2019). El cambio curricular en educación superior. Representaciones

sociales de los docentes (tesis de doctorado). Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco

Pinilla Gutiérrez A.P. y Pinilla Gutiérrez C. A. (2001). *Competencias Lecto-escritoras en el*

*Grado primero del colegio Luis Carlos Galán de Inírida.* Universidad de la Sabana.

Prieto, M. y March, J. (2002) Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales.

*Aten Primaria*, 29 (6). p. 366-373. España.

Postic, M., & Ketele, J. (2000). Observar las situaciones educativas. Madrid, España: Narcea,

S.A de Ediciones.

Porto-Pedrosa, L., & Ruiz-San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz-

López, & G. Támez-González. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-

273). México D.F., México: Tirant Humanidades.

PROCOLPED Madrid. (2020). *John Dewey, renovación pedagógica: Escuela Nueva.*

Recuperado de <https://www.procolpedmadrid.org/>

Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie sociale de la connaissance* [The

social psychology of knowledge]. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.

Ramirez Murcia, E. L. (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la*

*práctica pedagógica de los profesores.* Universidad de Manizales.

Ramírez, E. P. (2018). *Mi cuento es leer y escribir: una estrategia didáctica para la enseñanza*

*de la lectoescritura en estudiantes de grado primero.* Universidad Santo Tomas.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23 (1).

P. 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educación.*

Revista de Centro de Educación, vol. 31, (1). pp. 11-22. Universidad

Federal de Santa Maria. Brasil

Ríos-Beltrán, R. (2014). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia:

apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo

XX. *Historia y sociedad*, 24, 79-107.

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la

validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación

Superior. RELIEVE. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2),

p. 289-305.

Rojo-Vivares, J. A. y Cuesta-Palacios, Y. E. (2018). *Modelo escuela nueva: papel de las guías*

*de aprendizaje, un estudio de caso en dos centros educativos rurales del corregimiento*

*de santa Elena del municipio de Medellín.* Universidad de Antioquia.

Rosanía-Moreno, C. V. y Mancera-Benítez, J. R. (2019). El trabajo colaborativo docente un

escenario para fortalecer la lectura inferencial en la básica: una revisión sistemática

desde el estado del arte. Universidad de la Costa.

- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de ciencias sociales*. Vol. 2 (2) julio-diciembre.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Ediciones Deusto. 4ª edición.
- Salgado. (2010). Técnicas de observación. Recuperado de: [www.salgadoanoni.c/wordespressjs/wp-content/uploads/2010/03/la\\_observación](http://www.salgadoanoni.c/wordespressjs/wp-content/uploads/2010/03/la_observación)
- Sánchez-Gómez, J. (2017). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los equipos y comunidades virtuales. Universidad de Valencia, España.
- Sarzosa-Ahumada, S. Y. (2017). Diseño de una propuesta de trabajo colaborativo docente para la mejora de los aprendizajes en un colegio particular subvencionado de la Región de Coquimbo. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, Vol. 4(16), 5-17. Recuperado de [http://www.cicep.cl/formacion/apuntes/cap\\_revista/16riptic.pdf#page=5](http://www.cicep.cl/formacion/apuntes/cap_revista/16riptic.pdf#page=5)
- Suárez-Burgos, G. P. (2020). Sistematización de prácticas: Estrategia lúdico-pedagógico, para mejorar el comportamiento inadecuado de los niños y niñas del programa de primera

infancia del CDI Guayabal (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, España.

Trindade, V. A. (2017). La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo. En X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, Universidad Nacional de La Plata.

Tylor, E. (1881). *Antropología; introducción al estudio del hombre y de la civilización*, Nueva Edición. Madrid, 1912.

UNESCO/CEPAL. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO presentado por Jacques Delors.

Universidad Abierta. (2019). *Jhon Dewey Y Sus Aportaciones A La Educación*. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu>

Vygotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. En *Obras Escogidas II*. Visor. (Año de publicación del original: 1931).

Valencia-Castellanos, D. P. (2020). *Modelo Escuela Nueva: Una experiencia reconstruida desde la voz del futuro egresado [Tesis de maestría]*. Universidad Católica de Manizales.

- Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. A. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. Universidad Católica de la Santísima Concepción, 1-24.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y pedagógica*, 14-15, 357-382.
- Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. In IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Viveros-Andrade, S.M., & Sánchez-Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10: 424-433.
- Zambrano-Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía & saber*. Editorial Magisterio.

**Anexos****Anexo A. Instrumento # 1 Guía Del Grupo De Discusión Aplicada A****Docentes**

GRUPO DE DISCUSIÓN.



**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.

ACTORES:	DOCENTES	FECHA:	
INSTITUCIÓN:			
DOCENTES PARTICIPANTES:			
MODERADOR:			
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:	Caracterizar la concepción teórica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de español.		

GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	
MOMENTO 1	Apertura.
	Presentación de los participantes.
MOMENTO 2	Concepción del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 3	Implementación del modelo en sus prácticas pedagógicas.
MOMENTO 4	Enseñanza de las competencias lecto-escritoras desde el modelo pedagógico Escuela-Nueva.
MOMENTO 5	Experiencias significativas en su quehacer pedagógico a partir del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 6	Reflexión y conclusiones.
MOMENTO 7	Cierre

**Anexo B. Validación Del Experto Instrumento 1.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja:

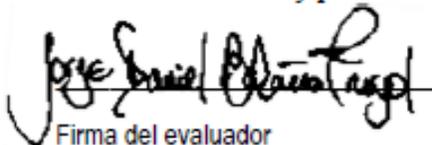
1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí:  X  ¿Por qué? Considero que el instrumento abarca con amplitud los objetivos planteados para la realización de la caracterización. Se realizaron sugerencias que forma en algunos ítems que deben ser atendidos pero que no impactan en la rigurosidad del instrumento. Es importante realizar un buen proceso de sensibilización con los actores para obtener información confiable.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:  x  Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:  x   
¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar información clave para la caracterización.

4-Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:  x  ¿Por qué?  
Desde su estructura y pertinencia se considera el instrumento válido para el estudio.



Firma del evaluador

**Anexo C. Instrumento #2 Guía De Observación Aplicada A Docentes.**

## GUIA DE OBSERVACIÓN.



**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

ACTORES:	DOCENTES	GRADOS:		FECHA:	
INSTITUCIÓN:			SEDE:		
DOCENTE:					
OBSERVADOR (ES):					
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de humanidades y lengua castellana.				

CATEGORIA	CRITERIOS A OBSERVAR	SI	NO	EVIDENCIAS OBSERVADAS
MODELO ESCUELA NUEVA	Se evidencia la integración de los principios orientadores del modelo pedagógico.			
	La secuencia de la clase es acorde a lo propuesto por modelo pedagógico.			
	Las estrategias didácticas se relacionan con el modelo pedagógico.			
	El trabajo colaborativo y grupal es incorporado durante la clase.			

COMPETENCIAS LECTO- ESCRITORAS	El docente conoce la metodología global o deductiva de la enseñanza de la lecto-escritura			
	Son utilizadas apropiadamente las guías de hetero-aprendizaje propuestas por el modelo pedagógico.			
	Las actividades y productos académicos desarrollados en clase por el estudiante permiten evidenciar la construcción de conocimiento.			
	Se emplean rondas, poemas, adivinanzas, cuentos, fábulas entre otros en el desarrollo de la clase.			
DISEÑO CURRICULAR	El docente planea y aplica su planeación en la práctica.			
	El docente integra momentos de evaluación en su práctica.			
	Se integran momentos de reflexión y retroalimentación			

	en el plan de clase.			
	El contexto socio-cultural y la comunidad son participes de las actividades académicas.			

Firma del docente: \_\_\_\_\_

Firma del observador: \_\_\_\_\_

**Anexo D. Validación Del Experto Instrumento 2.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja

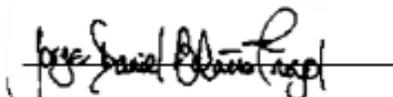
1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí:  ¿Por qué? Considero que el instrumento abarca con amplitud los objetivos planteados para la realización de la caracterización. Se realizaron sugerencias en la forma de presentar las preguntas.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:  ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí   
¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar información clave para la caracterización.

4-Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:  ¿Por qué?

No: \_\_\_\_\_ ¿Por qué? Indaga sobre las percepciones de los participantes de esta investigación

  
Firma del evaluador

**Anexo E. Instrumento #3 Matriz De Contrastación.**

MATRIZ DE CONTRASTACIÓN

**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



**Objetivo:** Describir convergencia y divergencias existente entre el P.E.I., el proceso de diseño pedagógico curricular y el modelo Escuela Nueva.

**Institución educativa:** \_\_\_\_\_

**Fecha de aplicación:** \_\_\_\_\_

DOCUMENTO PROPIEDADES DE ANALISIS	MODELO PEDAGOGICO	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	DISEÑO CURRICULAR	OBSERVACIONES
OBJETIVOS, MISIÓN Y VISIÓN				
PRINCIPIOS ORIENTADORES				
PERFIL DEL ESTUDIANTE ENGRESADO				
REFERENTES EPISTEMOLOGICOS				
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD				

**Anexo F. Validación Del Experto Instrumento 3.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

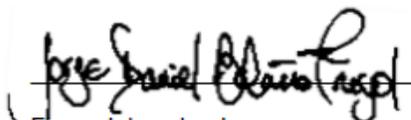
Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja

1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí:   X   ¿Por qué? el instrumento abarca con amplitud los objetivos planteados para la realización de la investigación

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:   x   ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas. Se sugiere hacer cambios en la presentación, se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación? Sí:       x       ¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar la información que se espera obtener.

4-Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:       x       ¿Por qué? Se ajusta a la necesidad planteada en el objetivo general.

  
Firma del evaluador

**Anexo G. Instrumento #4. Ficha Metodológica N°1.**

## FICHA METODOLÓGICA N° 1

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

ACTORES:	DOCENTES DE PRIMARIA	TIEMPO	30 de marzo al 5 de abril de 2022
INSTITUCIONES	I.E.D Llanadas – Manzanares / Caldas y I.E.D técnico agropecuario Jaime de Narváez – Beltrán / Cundinamarca.		
INVESTIGADORAS	María Lindelia Galvis Arias y Karen Julieth Salazar Forero		
OBJETIVO	Implementar a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes.		
TEMATICA	MODELO PEDAGÓGICO ESCUELA NUEVA – EPISTEMOLOGÍA		

MOMENTO	ACTIVIDAD	RECURSO	TIEMPO
EXPLORACIÓN	PARTICIPO EN EL FORO DE DISCUSIÓN. ¿Qué experiencias exitosas he tenido con la aplicación del modelo pedagógico Escuela Nueva?	Foro de participación	30 de marzo al 5 de abril de 2022
CONCEPTUAL	Observo el video y redacto un texto sobre las conclusiones generadas.	Video	
	Analizo las diapositivas y desarrollo el crucigrama virtual propuesto.	Diapositivas	
PRÁCTICO	Encuentro sincrónico con la participación del padrino del comité de cafeteros de Caldas.	Plataforma Meet	30 de marzo de 2022
	Conformo un equipo de trabajo con otro docente para crear un collage de fotografías que permita evidenciar los principios del modelo pedagógico Escuela Nueva en el Aula.	De libre elección	30 de marzo al 5 de abril de 2022
REFLEXIÓN	PARTICIPO EN EL FORO DE DISCUSIÓN. ¿De los principios del modelo pedagógico, cuáles son los que menos se evidencian en mi quehacer pedagógico? Sustento mi respuesta. Comento la respuesta dada por otro compañero y comparto alguna estrategia para integrar uno de estos principios al aula.	Foro de participación	

**Anexo H. Validación Del Experto Instrumento 4.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja

1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí:   X   ¿Por qué? el instrumento cumple con los objetivos planteados para la realización de la investigación.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:   x   ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas. Se sugiere hacer cambios en la presentación, se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación? Sí:   x   ¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar la información que se espera obtener.

4- Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:   x   ¿Por qué? Se ajusta a la necesidad planteada en el objetivo general.

  
Firma del evaluador

**Anexo I. Instrumento #5. Ficha Metodológica N°2.**

## FICHA METODOLÓGICA N°2

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



ACTORES:	DOCENTES DE PRIMARIA	TIEMPO	6 de abril al 9 de mayo de 2022
INSTITUCIONES	I.E.D Llanadas – Manzanares / Caldas y I.E.D técnico agropecuario Jaime de Narváez – Beltrán / Cundinamarca.		
INVESTIGADORAS	María Lindelia Galvis Arias y Karen Julieth Salazar Forero		
OBJETIVO	Implementar a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes.		
TEMATICA	PROCESO METODOLOGÍCO, ESTUDIO Y ADAPTACIÓN DE GUÍAS		
MOMENTO	ACTIVIDAD	RECURSO	TIEMPO
EXPLORACIÓN	LECTO-ESCRITURA EN MI AULA. Grabo y comparto un video de máximo dos minutos en el cual demuestro como enseño a leer y escribir.	De libre elección	6 de abril al 9 de mayo de 2022
CONCEPTUAL	Observo y analizo los videos propuestos, escribo una breve reflexión sobre lo que más llamó mi atención en los niveles de desempeño del proceso metodológico, reconocer, usar y proponer.	“Lengua escrita por la Dra. Emilia Ferreiro” y “Etapas de adquisición de la lengua escrita”	
	Analizo las diapositivas y desarrollo un test de comprensión.	Diapositivas	
	Encuentro sincrónico con la participación del padrino del comité de cafeteros de Caldas.	Plataforma Meet	6 de abril
PRÁCTICO	Conformo un equipo de trabajo con otro docente para crear una línea comparativa donde se pueda evidenciar las etapas de adquisición de la lengua escrita utilizando registros fotográficos.	De libre elección	6 de abril al 9 de mayo de 2022
REFLEXIÓN	PARTICIPO EN EL FORO DE DISCUSIÓN. Leo el texto compartido y respondo ¿cómo se evidencia en mi práctica docente las orientaciones leídas? Sustento mi respuesta y brindo un aporte significativo a la respuesta de mi compañero.	Foro de participación	

**Anexo J. Validación Del Experto Instrumento 5.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja

1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí:   X   ¿Por qué? el instrumento cumple con los objetivos planteados para la realización de la investigación.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:   x   ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas. Se sugiere hacer cambios en la presentación, se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación? Sí:   x   ¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar la información que se espera obtener.

4- Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:   x   ¿Por qué? Se ajusta a la necesidad planteada en el objetivo general.

  
Firma del evaluador

**Anexo K. Instrumento #6. Ficha Metodológica N°3.**

## FICHA METODOLÓGICA N° 3

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



ACTORES:	DOCENTES DE PRIMARIA	TIEMPO	10 al 23 de mayo de 2022
INSTITUCIONES	I.E.D Llanadas – Manzanares / Caldas y I.E.D técnico agropecuario Jaime de Narváez – Beltrán / Cundinamarca.		
INVESTIGADORAS	María Lindelia Galvis Arias y Karen Julieth Salazar Forero		
OBJETIVO	Implementar a través de una red colaborativa docente un ciclo de talleres orientados al fortalecimiento del modelo escuela nueva que permita desarrollar capacidades en los profesores para gestionar la competencia lecto-escritora en los estudiantes.		
TEMATICA	ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE. ¿LA FLEXIBILIDAD EN EL MODELO PEDAGÓGICO?		

MOMENTO	ACTIVIDAD	RECURSO	TIEMPO
EXPLORACIÓN	Comparto un plan de clase para el área de humanidades y lengua castellana en grado primero, reviso los planes de otros dos compañeros encontrando similitudes y diferencias, comento los atributos encontrados.	Plan de clase	10 al 23 de mayo de 2022
CONCEPTUAL	Encuentro sincrónico con la participación del padrino del comité de cafeteros de Caldas.	Plataforma Meet	10 de mayo de 2022
	Analizo la información recopilada en las diapositivas y comparto mis conclusiones	Diapositivas	10 al 23 de mayo de 2022
PRÁCTICO	Conformo un equipo de trabajo con otro docente para elaborar un diseño de guía de interaprendizaje teniendo en cuenta las directrices dadas por el capacitador.	Guías de aprendizaje para lenguaje de grado primero	
REFLEXIÓN	PARTICIPO EN EL FORO DE DISCUSIÓN. A partir de la rúbrica de evaluación valoro mi guía y la de otro compañero; reflexiono sobre los aciertos y oportunidades de mejora encontrados.	Foro de participación	

**Anexo L. Validación Del Experto Instrumento 6.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

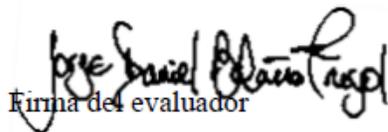
Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja:

1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí:   X   ¿Por qué? el instrumento cumple con los objetivos planteados para la realización de la investigación.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:   x   ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas. Se sugiere hacer cambios en la presentación, se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación? Sí:   x   ¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar la información que se espera obtener.

4- Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:   x   ¿Por qué? Se ajusta a la necesidad planteada en el objetivo general.

  
Firma del evaluador

**Anexo M. Instrumento #7. Guía Grupo Focal Aplicada A Docentes.**

## GRUPO FOCAL



**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras En Escuelas Rurales.

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

ACTORES:	DOCENTES	FECHA:	
INSTITUCIÓN:			
DOCENTES PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL:			
MODERADOR:			
OBJETIVO DEL GRUPO FOCAL	Evaluar la apropiación de los docentes participantes en la red colaborativa en relación al modelo Escuela Nueva y al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de las competencias lecto-escritoras.		

Preguntas orientadoras del grupo focal	Atributo
1- ¿Por qué es necesario que el docente además de su perfil profesional tenga un amplio conocimiento sobre el Modelo pedagógico Escuela nueva?	Modelo escuela nueva
2- ¿Cuáles son en su perspectiva teórica y conceptual las fortalezas del modelo Escuela Nueva en la enseñanza de las competencias lecto-escritoras?	Modelo escuela nueva
3- ¿Cuáles son en su perspectiva teórica y conceptual las oportunidades de mejora del modelo Escuela Nueva en la enseñanza de las competencias lecto-escritoras?	Modelo escuela nueva
4- ¿Cómo se evidencia al momento de planear la clase del área de humanidades y lengua castellana del grado primero la aplicación del modelo pedagógico Escuela Nueva?	Planeaciones Propósito de la clase
5- ¿Su participación en la red colaborativa y el compartir experiencias significativas con otros docentes brindó estrategias para mejorar la práctica docente?	Actualización docente

**Anexo N. Validación Del Experto Instrumento 7.****INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL  
EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

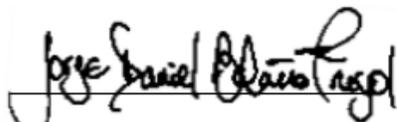
Nombre: Jorge Daniel Bolaño Truyol  
Título de Maestría: Magister en Educación  
Título de Doctor(a):  
Institución donde trabaja

1- ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos? Sí: \_\_\_\_\_ ¿Por qué? el instrumento cumple con los objetivos planteados para la realización de la investigación.

2- ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:   x   ¿Por qué? Se observa coherencia entre la matriz de variables y se evidencia articulación de indicadores y preguntas. Se sugiere hacer cambios en la presentación, se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

3- ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación? Sí:   x   ¿Por qué? El instrumento se enmarca de manera pertinente en el objetivo de la investigación y permite al investigador recolectar la información que se espera obtener.

4- Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí:   x   ¿Por qué? Se ajusta a la necesidad planteada en el objetivo general.



Firma del evaluador

**Anexo Ñ. Evidencia Grupo De Discusión I.E. Beltrán.****GRUPO DE DISCUSIÓN APLICADA A DOCENTES**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa entre docentes para el Fortalecimiento de la Enseñanza de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



ACTORES:	DOCENTES	FECHA:	30 de marzo de 2022
INSTITUCIÓN:	I.E.D. TÉCNICO AGROPECUARIO JAIME DE NARVÁEZ – BELTRÁN		
DOCENTES PARTICIPANTES:	MARINA ROSARIO ANA EDILMA DIAZ MARTHA NIDIA ROJAS RAÚL ORTIZ		
MODERADOR:	KAREN SALAZAR		
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:	Caracterizar la concepción teórica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de español.		

GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	
MOMENTO 1	Apertura.
	Presentación de los participantes.
MOMENTO 2	Concepción del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 3	Implementación del modelo en sus prácticas pedagógicas.
MOMENTO 4	Enseñanza de las competencias lecto-escritoras desde el modelo pedagógico Escuela-Nueva.
MOMENTO 5	Experiencias significativas en su quehacer pedagógico a partir del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 6	Reflexión y conclusiones.
MOMENTO 7	Cierre

**Anexo O. Evidencia Grupo De Discusión I.E. Llanadas.****GRUPO DE DISCUSIÓN APLICADA A DOCENTES**

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa entre docentes

para el Fortalecimiento de la Enseñanza de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.

ACTORES:	DOCENTES	FECHA:	30 de marzo de 2022
INSTITUCIÓN:	I.E. LLANADAS		
DOCENTES PARTICIPANTES:	MARIA CAMILA ALVIS GLORIA CONSTANZA CARMONA MARIA EDILMA ARISTIZABAL ADRIANA MARIA CARDONA LUCELI PÉREZ MONICA ARIAS YESID NOVOA BRAVO		
MODERADOR:			
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:	Caracterizar la concepción teórica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de español.		

GUÍA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	
MOMENTO 1	Apertura.
	Presentación de los participantes.
MOMENTO 2	Concepción del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 3	Implementación del modelo en sus prácticas pedagógicas.
MOMENTO 4	Enseñanza de las competencias lecto-escritoras desde el modelo pedagógico Escuela-Nueva.
MOMENTO 5	Experiencias significativas en su quehacer pedagógico a partir del modelo Escuela Nueva.
MOMENTO 6	Reflexión y conclusiones.
MOMENTO 7	Cierre

**Anexo P. Evidencia Ficha De Observación I.E. Llanadas.****INSTRUMENTO #1 GUÍA DE OBSERVACIÓN APLICADA A DOCENTES**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



ACTORES:	DOCENTE S	GRADOS:	1°	FECHA:	25 de marzo
INSTITUCIÓN:	EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LLANADAS – MANZANARES				
DOCENTE:	María Camila Alviz Vega Gloria Constanza Carmona Edilma Aristizábal	SEDE:	Palmichal La Esmeralda Dos quebradas		
OBSERVADOR (ES):	María Lindelia Galvis Arias				
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de humanidades y lengua castellana.				

CATEGORIA	CRITERIOS A OBSERVAR	SI	NO	EVIDENCIAS OBSERVADAS
MODELO ESCUELA NUEVA	Se evidencia la integración de los principios orientadores del modelo pedagógico.	X X X		El docente propone las actividades teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes
	La secuencia de la clase es acorde a lo propuesto por modelo pedagógico.		X X X	Aunque los docentes aplican en sus clases los principios orientadores del modelo pedagógico, se evidencia que un 100% de los docentes en sus planeaciones y en sus prácticas de aula no se tiene en cuenta el proceso metodológico pertinente al modelo
	Las estrategias didácticas se relacionan con el modelo pedagógico.	X X X		Las estrategias didácticas que emplean los docentes son variadas, integrando en sus prácticas actividades que llaman la atención del estudiante como lo son rondas, canciones, poemas, cuentos, videos entre otros
	El trabajo colaborativo y grupal es incorporado durante la clase.	X X	X	Los docentes procuran desarrollar actividades donde se fortalece el trabajo en equipo, se evidencia que un % de los docentes no lo aplica ya que el número de estudiantes no lo permite

COMPETENCIAS LECTO- ESCRITORAS	El docente conoce la metodología global o deductiva de la enseñanza de la lecto-escritura	X X X		La gran mayoría de docentes cuentan con más de 8 años de experiencia laboral por lo tanto presentan bases en la metodología para la enseñanza de la lecto escritura en el grado primero articulando con el modelo.
	Son utilizadas apropiadamente las guías de hetero-aprendizaje propuestas por el modelo pedagógico.		X X X	Los docentes no emplean guías de hetero-aprendizaje ya que no las conocen, por lo tanto, realizan sus planeaciones teniendo en cuenta los estándares y DBA establecidos por el ministerio
	Las actividades y productos académicos desarrollados en clase por el estudiante permiten evidenciar la construcción de conocimiento.	X X X		En el desarrollo de las actividades se pudo evidenciar que poco a poco el estudiante requiere menos acompañamiento del docente para el desarrollo de las actividades, por lo que se considera que al estar estas correctas el adquirió el conocimiento necesario para construir un aprendizaje significativo
	Se emplean rondas, poemas, adivinanzas, cuentos, fábulas entre otros en el desarrollo de la clase.	X X X		Se evidencia la integración de estrategias didácticas variadas que incluyen este tipo de actividades captando la atención y mejorando el aprendizaje del estudiante
DISEÑO CURRICULAR	El docente planea y aplica su planeación en la práctica.	X	X X	Los docentes no tienen una planeación elaborada con los procesos metodológicos establecidos en el modelo, pero presentan el material necesario y una correcta secuencia en el desarrollo de actividades.
	El docente integra momentos de evaluación en su práctica.	X X X		Se evidencia que los docentes en el desarrollo de su clase integra momentos de evaluación con el fin de detectar falencias o fortalezas en el alcance de las competencias propuestas en la planeación
	Se integran momentos de reflexión y retroalimentación en el plan de clase.	X	X X	En el desarrollo de la clase se evidencia la retroalimentación constante y de reflexión, pero no presenta un plan clase elaborado
	El contexto socio-cultural y la comunidad son participes de las actividades académicas.	X X X		Los docentes en su proceso de planeación incluyen actividades extra curriculares donde busca la participación del entorno familiar o social del estudiante

**Anexo Q. Evidencia Ficha De Observación I.E. Beltrán.****INSTRUMENTO #1 GUÍA DE OBSERVACIÓN APLICADA A DOCENTES**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



ACTORES:	DOCENTE S	GRADOS:	1°	FECHA:	25 de marzo
INSTITUCIÓN:	E.D. TÉCNICO AGROPECUARIO JAIME DE NARVÁEZ – BELTRÁN				
DOCENTE:	Martha Nidia Rojas Raúl Ortiz Chávez Marina Rosario	SEDE:	Gramalotal La Chácara Manuela Beltrán		
OBSERVADOR (ES):	Karen Julieth Salazar Forero				
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de humanidades y lengua castellana.				

CATEGORIA	CRITERIOS A OBSERVAR	SI	NO	EVIDENCIAS OBSERVADAS
MODELO ESCUELA NUEVA	Se evidencia la integración de los principios orientadores del modelo pedagógico.	X X X		Los docentes integran aspectos como el trabajo en grupo, el contexto y el trabajo autónomo, la participación democrática por lo cual los estudiantes construyen conocimiento de manera activa, mientras que el docente medía entre los grupos de trabajo.
	La secuencia de la clase es acorde a lo propuesto por modelo pedagógico.		X X X	El momento pedagógico de vivencia es omitido en las planeaciones.
	Las estrategias didácticas se relacionan con el modelo pedagógico.	X X	X	La mayoría de los docentes integra estrategias didácticas propias del modelo pedagógico, como la asignación de roles, mis creaciones, trabajo grupal, integración de áreas entre otras.
	El trabajo colaborativo y grupal es incorporado durante la clase.	X X X		Los docentes privilegian el trabajo en grupal, integrando estudiantes de diferentes ritmos de aprendizaje, por lo cual se evidencia colaboración entre pares.
COMPETENCIAS LECTO-ESCRITORAS	El docente conoce la metodología global o deductiva de la		X X X	Los docentes no conocen la metodología global de enseñanza de la lecto-escritura, por lo cual el proceso se realiza a partir del

	enseñanza de la lecto-escritura			reconocimiento de silabas para posteriormente el proceso creativo.
	Son utilizadas apropiadamente las guías de hetero-aprendizaje propuestas por el modelo pedagógico.		X X X	Los docentes no emplean guías de hetero-aprendizaje, pues las existentes fueron redactadas hace cerca de dos décadas, por lo cual las considera desactualizadas y poco significativas para los estudiantes.
	Las actividades y productos académicos desarrollados en clase por el estudiante permiten evidenciar la construcción de conocimiento.	X X X		Los estudiantes desarrollan actividades planteadas por el docente, en ellas se evidencia aprendizaje en una menor medida, pues aún se le dificulta la escritura en un nivel alfabético.
	Se emplean rondas, poemas, adivinanzas, cuentos, fábulas entre otros en el desarrollo de la clase.	X X	X	Las docentes utilizan textos literarios que ellas leen o estudiantes de grados superiores leen a los estudiantes de grado primero. En cambio, el docente poco involucra estos textos en su metodología para la enseñanza de la lecto-escritura.
DISEÑO CURRICULAR	El docente planea y aplica su planeación en la práctica.	X X	X	La mayoría de los docentes presenta un plan de clase y las actividades planeadas son aplicadas en su práctica de aula según los objetivos de aprendizaje.
	El docente integra momentos de evaluación en su práctica.	X X X		La evaluación es un proceso continuo que desarrolla a lo largo de la práctica valorando los progresos.
	Se integran momentos de reflexión y retroalimentación en el plan de clase.	X X	X	Las docentes aplican un momento de reflexión y retroalimentación en cada una de sus clases. Por su parte el docente no plantea este momento en su planeación y poco se observa de forma intrínseca.
	El contexto socio-cultural y la comunidad son participes de las actividades académicas.	X X	X	Las docentes integran en lo posible a la comunidad, por lo contrario, el docente no tiene en cuenta este componente en su plan de aula.

**Anexo R. Evidencia Instrumento # 3 I.E. Llanadas.****MATRIZ DE CONTRASTACIÓN**

UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de la Enseñanza de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.

**Objetivo:** Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de humanidades y lengua castellana.

**Institución educativa:** Llanadas – Manzanares

**Fecha de aplicación:** 28 de marzo al 2 de abril de 2022.

DOCUMENTO PROPIEDADES DE ANALISIS	MODELO PEDAGOGICO	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	DISEÑO CURRICULAR	OBSERVACIONES
OBJETIVOS, MISIÓN Y VISIÓN	Si	Sí	Si	Dentro del PEI se evidencian los objetivos, visión y misión, en estos podemos encontrar que tienen estrecha relación con el modelo pedagógico Escuela nueva – Activa exceptuando lo descrito en su visión ya que no se proyecta teniendo en cuenta el modelo; además es de resaltar que el diseño curricular del área de lenguaje del grado primero no se encuentra estructurado con las directrices del modelo.
PRINCIPIOS ORIENTADORES	Si	Si	No	En el contenido del PEI se pueden visualizar los principios orientadores del modelo escuela nueva descritos en diferentes apartados,

				siendo uno de estos apartados el modelo pedagógico específicamente, pero al observar el diseño curricular del área de lenguaje del grado primero, no se evidencian algunos de los principios fundamentales.
PERFIL DEL ESTUDIANTE EGRESADO	Si	Si	Si	El perfil del estudiante egresado se encuentra claramente definido tanto en el modelo pedagógico, el PEI y el diseño curricular.
REFERENTES EPISTEMOLOGICOS	Si	Si	Si	Los referentes epistemológicos están relacionados en el modelo pedagógico con aportes teóricos de sus principales representantes y dado a que la descripción del modelo se encuentra dentro del PEI ambos cumplen con los ítems establecidos; así mismo el diseño curricular del área de español del grado primero está fundamentada por los lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje establecidos por el MEN, siendo estos los referentes que componen este ítem.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Si	Si	Si	Dentro del modelo pedagógico, el PEI y el diseño curricular se encuentran descritas de forma clara las

				estrategias metodológicas que emplean los docentes para el desarrollo de sus procesos de enseñanza.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Si	Si	Si	Dentro del modelo pedagógico, el PEI y el diseño curricular se encuentran descritos los criterios para tener en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades, teniendo en cuenta la autoevaluación, la Coevaluación y la Heteroevaluación, con su respectiva descripción y porcentaje dentro de la evaluación
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD	Si	Si	Si	Dentro del modelo pedagógico, el PEI y el diseño curricular se procura hacer partícipe a la comunidad en los procesos y reestructuraciones que se le realicen a cada uno de los asuntos institucionales. Por esto en cada uno de los apartados se describe cada una de las formas de participación que tiene la comunidad.

**Anexo S. Evidencia Instrumento #3 I.E. Beltrán.****MATRIZ DE CONTRASTACIÓN**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Red Colaborativa docente para el Fortalecimiento de las Competencias Lecto-Escritoras en Escuelas Rurales.



**Objetivo:** Caracterizar la concepción teórica y práctica que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico Escuela Nueva y su implementación en el grado primero para el área de humanidades y lengua castellana.

**Institución educativa:** departamental técnico agropecuario Jaime de Narváez – Beltrán.

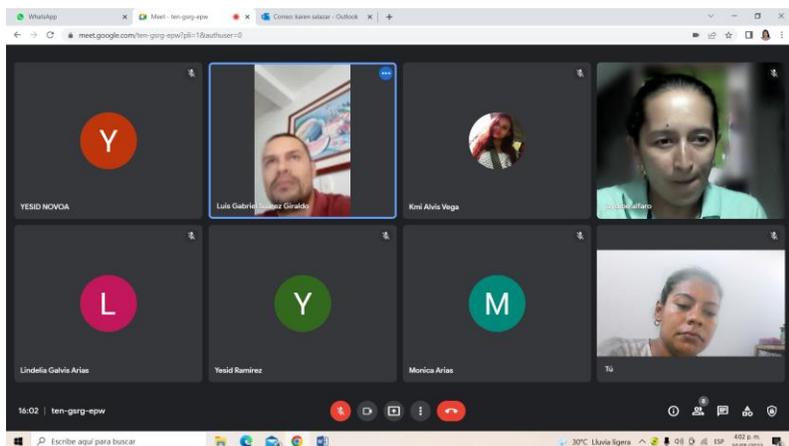
**Fecha de aplicación:** 28 de marzo al 2 de abril de 2022.

DOCUMENTO PROPIEDADES DE ANALISIS	MODELO PEDAGOGICO	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	DISEÑO CURRICULAR	OBSERVACIONES
OBJETIVOS, MISIÓN Y VISIÓN	Si	Si	Si	La misión y visión de la institución describe el ser y deber ser, concretándose en los objetivos planteados desde el PEI, la relación con los descritos en el diseño curricular y su concreción con los fines del modelo educativo.
PRINCIPIOS ORIENTADORES	Si	Si	Si	Los principios orientadores del modelo se encuentran descritos ampliamente en el PEI, adoptándolos como propios, los mismo se encuentran explícitos en la descripción del plan de área integrándolos a al proyecto curricular.
PERFIL DEL ESTUDIANTE EGRESADO	Si	Si	Si	El perfil del estudiante egresado se encuentra claramente definido tanto en el modelo pedagógico, el PEI y el

				diseño curricular, presentado consistencias en un perfil de ciudadano líder, participativo e innovador en su entorno.
REFERENTES EPISTEMOLOGICOS	Si	Si	No	El modelo pedagógico y el PEI, tienen en común referentes pedagógicos como Piaget, Habermas y Vygotsky; pero en el diseño curricular para el área no se establece esta información.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Si	Si	Si	En los documentos se establecen claramente el modelo pedagógico aplicado en los niveles de preescolar y básica primaria, así como las estrategias metodológicas derivadas de este, siendo coherentes entre los mismos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Si	Si	Si	Se evidencia concreción entre la información suministradas en cuanto a evaluación, resaltándose el valor de la evaluación formativa, la reflexión sobre los aprendizajes y el seguimiento a los procesos desde la autoevaluación del estudiante.
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD	Si	Si	No	El componente escuela – comunidad – escuela, de gran importancia para el modelo pedagógico es apropiado y desarrollado ampliamente el PEI de la institución, aun así, en

				el plan del área de lenguaje se hace poca referencia a este y su integración al proceso de fortalecimiento de las competencias y alcance de los objetivos de aprendizaje.
--	--	--	--	---

**Anexo T. Evidencia Fotográfica Encuentro N°3 con el Tutor Experto.**



**Anexo U. Evidencia Fotográfica Encuentro N°3 Con El Tutor Experto.**



**Apéndice**

**Tabla A1.**

*Matriz de operacionalización de categorías.*

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORIAS

Teorías de entrada	Categorías teóricas asociadas o emergentes	Subcategorías teóricas asociadas a cada categoría implicada	Dimensiones de análisis por cada categoría teórica	Unidades teóricas asociadas a cada subcategoría	Componentes del diseño investigativo para el abordaje teórico - conceptual
<p><b>MODELO PEDAGÓGICO ESCUELA NUEVA</b> Vicky Colbert <b>TESIS SOSTENIDA:</b> En su modelo escuela nueva los estudiantes adquieren un aprendizaje cooperativo, personalizado, participativo y constructivista.</p>	<p><b>Escuela nueva</b> Es un sistema de educación primaria que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. Este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo y ritmo de aprendizaje. Promoviendo la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principios pedagógicos</li> <li>2. Guías de aprendizaje</li> <li>3. Recursos didácticos</li> <li>4. Estrategias metodológicas</li> <li>5. Participación comunitaria</li> <li>6. Relación con el contexto</li> <li>7. Ritmos de aprendizaje</li> <li>8. Evaluación de aprendizaje</li> </ol>	<p>Metodología “disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método, mismo que se va multiplicando y particularizando de conformidad con las ramas de las disciplinas científicas existentes” (Gutiérrez, 2009: p. 160).</p>	<p>1-Pestalozzi indicó que solo la educación podía realizarse conforme a una ley (armonía con la Naturaleza). De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño; es preciso que esté libre, para que pueda actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea (ambiente)</p>	<p><b>GRUPO DE DISCUSIÓN</b> a los docentes participantes.</p>
<p><b>MODELO PRAGMÁTICO “ESCUELA ACTIVA”</b> JHON DEWEY <b>TESIS SOSTENIDA:</b> Creador de “La escuela activa” (1900) Una corriente educativa que muestra una escuela basada en la experimentación y la reflexión.</p>	<p>relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo y ritmo de aprendizaje. Promoviendo la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y</p>		<p>Didáctica Disciplina científica, ella estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, 2005)</p>	<p>2. El documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma. García Aretio L. (2009)</p> <p>3. Marco Raul Mejia unidades didáctica.</p> <p>4- Las estrategias metodológicas están constituidas por cuatro aspectos fundamentales: Destreza, Contenidos, métodos y Actitud. Seco y la torre (2013)</p>	

---

facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje. (Colbert, 1999)

5. Los centros educativos como microcosmos sociales abiertos. Martínez (2005).

6. perfilando un paradigma latinoamericano con especificidades que le den nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, caracterizando al diálogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como ejes de su propuesta metodológica. Mejía, M. (2015)

7. Según las características de cada estudiante, alguna de las combinaciones de las etapas del ciclo (experiencia concreta, experimentación activa, conceptualización abstracta y observación reflexiva) favorece más su aprendizaje que las otras. David, K.y Roger,F. 1995 citado por Díaz, E. (2012)

8-Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación. Gronlund (1973)

- Proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en

---

contexto situados. Para ello el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia.  
Diaz Barriga (2006)

<p>TEORIA PSICOGÉNÉTICA DE PIAGET, “TEORIA GENERAL DE LOS PROCESOS DE ADQUISIÓN DE CONOCIMIENTO” bajo la interpretación de FERREIRO Y TEBEROSKI. TESIS SOSTENIDA: El sujeto cognoscente en el aprendizaje de la lectura y escritura. El punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo.</p>	<p>La lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información. Ana Teberosky (2002) La escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social. Ana Teberosky (2000)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proceso de adquisición de conocimiento.</li> <li>2. El lenguaje.</li> <li>3. La escritura.</li> <li>4. La lectura.</li> <li>5. Lenguaje escrito antes de la escolarización.</li> <li>6. Distinción imagen-texto</li> <li>7. Correspondencia sonido-letra.</li> <li>8. Niveles de alfabetización</li> </ol>	<p>-El sujeto cognoscente. Un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. Aprende a través de sus acciones y construye sus propias categorías de pensamiento.</p> <p>Enseñanza de la lectura y escritura. Construir y definir la práctica pedagógica en la cotidianidad,</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable. Ferreiro y Teberoski (1979).</li> <li>2. Instrumento que permite convertir la experiencia humana en significación; a través de él el niño construye su identidad, se relaciona con el mundo, conceptualiza, se inserta en su comunidad. MEN (2010)</li> <li>3. La escritura es un sistema de representación del</li> </ol>	<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA a los docentes participantes.</p>
--	---	--	--	--	--

---

a partir de problemas, preguntas, expectativas y necesidades que se vayan percibiendo, aprovechando las situaciones comunicativas que el medio proporciona.

- lenguaje con una larga historia social. Ana Teberosky (2000)
4. La lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información. Ana Teberosky (2002)
  5. Antes de la escolaridad los niños aprenden la gramática (lo que viene con el lenguaje oral) y organiza textos alrededor de un tema (lo que viene con los usos del lenguaje) Ferreiro y Teberoski (1992).
  6. Se evidencia que los niños pueden establecer la diferencia entre imagen y texto en tanto suprimen los artículos cuando se refieren a un texto, mientras que los conservan cuando se refieren a la imagen. MEN (2010)
  7. A cada parte de la palabra oral (golpe de voz), corresponde una grafía que, en nuestra
-

					lengua, casi siempre es la vocal. MEN (2010)
					8. Durante todo el proceso de alfabetización, el niño va creando hipótesis para explicarse la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis.
TEORIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE Dillenbourg TESIS SOSTENIDAD: El conocimiento es una elaboración social, su análisis se da en un entorno microsocioal y un proceso de construcción cognitiva.	<b>Aprendizaje colaborativo</b> “El enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993) o, empleando las palabras de Quiamzade, Mugny y Butera (2013), de una “psicología social del conocimiento”. El conocimiento es definido como un proceso de negociación o	1. Interdependencia positiva 2. Responsabilidad individual y en equipo 3. interacción estimuladora 4. Gestión interna 5. Evaluación interna 6. retroalimentación de los procesos 7. uso de la herramienta online de trabajo colaborativo 8. habilidades interpersonales.	Trabajo en colaborativo Un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. En los términos de Dillenbourg (1999), se trataría de una diferenciación horizontal, y no vertical, como sería el caso de la cooperación. Roselli, N.	1. Los estudiantes identifican que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo para alcanzar la meta compartida, puesto que mejorar el rendimiento de cada uno de los miembros es cuidar el aprendizaje de todos en su conjunto. Suárez (2010) 2. Cada miembro del equipo asume su responsabilidad, pero a su vez hace responsables a los demás del trabajo que deben cumplir para alcanzar los objetivos comunes a todos. Suárez (2010). 3. Los miembros del equipo	GRUPO FOCAL con el cual se realizará la evaluación de transformación.

---

construcción  
conjunta de  
significados, y esto  
vale para todo el  
proceso de  
enseñanza-  
aprendizaje  
Roselli, N.(2016).

(2016).  
Construcción  
social e  
individual del  
conocimiento  
El conocimiento  
es definido  
como un  
proceso de  
negociación o  
construcción  
conjunta de  
significados  
Roselli, N.  
(2016).

promueven y apoyan el  
rendimiento óptimo de todos  
los integrantes a través de  
un conjunto de actitudes que  
incentivan la motivación  
personal de manera  
semejante a la del conjunto.  
Suárez (2010)  
4.Los miembros del equipo  
coordinan y planifican sus  
actividades de manera  
organizada y concertada a  
través de planes y rutinas,  
así como también la división  
de funciones para alcanzar  
la meta común de equipo.  
Suárez (2010).  
5. El equipo valora  
constantemente el  
funcionamiento interno de sí  
mismo con base en el logro  
de la meta conjunta, así  
como el nivel de efectividad  
de la participación personal  
en la dinámica cooperativa.  
Suárez (2010)  
6- La retroalimentación  
busca que el alumno se dé  
cuenta de la discrepancia  
que hay entre lo que  
comprendió y lo que debió  
haber comprendido, o cómo  
se ha desempeñado para  
cumplir con el objetivo de  
aprendizaje de cada  
actividad  
Hattie y Timperley (2007)  
-La retroalimentación se ve

---

---

como una herramienta correctiva, sin embargo, esta debería ser vista como una herramienta que ayude al estudiante para que clarifique sus dudas y como un medio para mejorar su aprendizaje.

Evans (2013)

7- Modalidad de herramientas integradas que facilitan los procesos de trabajo colaborativo en grupo. Estas herramientas permiten la comunicación, cooperación y la coordinación de los miembros de un grupo (de Benito y Salinas, 2008)

-El conocimiento de las características y funcionalidades de las herramientas facilitará la toma de decisiones con respecto a cuál o cuáles utilizar (De Benito, 2000).

8-La cultura de trabajar en equipo, la rotación en los cargos, la cantidad de integrantes, la valoración del docente, y los espacios de integración, son factores que favorecen el desarrollo de habilidades

interpersonales

(Reque-García,2020)

-Es posible señalar que algunas de las dimensiones

---

				de la felicidad, como la realización personal, se relacionan positivamente con el desarrollo de habilidades interpersonales (Escobar-Soler y Hernández-Romero, 2019)	
<p><b>MODELO SOCIOCRITICO JURGEN HABERMAS TESIS SOSTENIDA:</b> Este paradigma propone tener en cuenta el contexto sociocultural en el diseño del currículo y ve en «la transformación del hombre, la escuela y la sociedad», a partir de la reflexión crítica, la misión de la educación.</p>	<p>Diseño curricular el currículo se entiende como praxis, es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural. Agray Vargas, N. (2010)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. caracterización del contexto</li> <li>2. relación currículo, P.E.I y modelo</li> <li>3. planeación</li> <li>4. contenidos en la enseñanza</li> <li>5. estrategias de enseñanza aprendizaje</li> <li>6. recursos didácticos</li> <li>7. coherencia vertical y horizontal</li> <li>8. referentes curriculares</li> </ol>	<p>Plan de estudios Es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos MEN (2021)</p> <p>Enfoque metodológico</p>	<p>1-El contexto educativo son escenarios en los que emergen múltiples formas de relacionarse, discusión e intercambio de ideas, conceptos e imaginarios interpersonales Coll y Ontubia, (1992) -Situaciones problemáticas, de las comunidades donde se desarrollan procesos de formación, la cual exige solución, explicación y análisis de dichas situaciones. Gutiérrez (2007)</p> <p>2. El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, regional y local incluyendo también los recursos humanos académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p>	<p><b>MATRIZ DE CONTRASTACIÓN.</b> Con la cual se determinará el grado de concreción entre el P.E.I, el modelo escuela nueva y el diseño curricular desarrollado.</p>

---

Ley 115 (1994)

3-La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguir estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la consecuencia de operaciones para realizarlo, y la determinación de tiempos y números necesarios para su realización.

A. Reyes Ponce

-Determinación del conjunto de objetivos por obtenerse en el futuro y el de los pasos necesarios para alcanzarlos a través de técnicas y procedimientos definidos Ernest Dale.

4. las materias concretas que se han de similar: los hechos, datos, conceptos, principios, generalizaciones, estrategias, normas, valores ... que manejan los alumnos durante sus actividades para conseguir los objetivos propuestos.

Mallart, J. y De la Torre, S. (2002)

5- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje están enmarcadas a hacer uso de una serie de procedimientos y técnicas para potenciar diversas habilidades en los

---

---

estudiantes, siguiendo una serie de etapas en su aplicación y cumplimiento de una serie de objetivos planteados. Castello, Clariana, Monereo y Palma (1999)

6- Se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Morales (2012)

- son aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción

San Martín (1991)

7- La complejidad conceptual y la gradualidad del aprendizaje de las matemáticas a las que ya se hizo mención exigen en los estándares una alta coherencia tanto vertical como horizontal. La primera está dada por la relación de un estándar con los demás estándares del mismo pensamiento en los otros conjuntos de grados. La segunda está dada por la

---

---

relación que tiene un estándar determinado con los estándares de los demás pensamientos dentro del mismo conjunto de grados.  
8- Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.  
MEN

---

*Nota.* La tabla 1 hace referencia a las cuatro categorías de análisis que sustentan la investigación y su operacionalización durante su desarrollo. Galvis & Salazar (2022)