



La Sabana

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

VÍCTOR MANUEL FERNÁNDEZ VARELA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DICIEMBRE DE 2019

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

VÍCTOR MANUEL FERNÁNDEZ VARELA

ASESOR

LILIANA PATRICIA ARIAS DELGADO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DICIEMBRE DE 2019

Tabla de contenido

1.	Resumen.....	6
2.	Introducción	7
3.	Justificación	8
4.	Contexto.....	10
4.1	Macrosistema	10
4.2	Mesosistema.....	13
4.3	Microsistema.....	16
5.	Planteamiento del problema.....	17
5.1	Pregunta problematizadora	20
5.2	Objetivos	20
5.2.1	Objetivo general.....	20
5.2.2	Objetivos específicos	21
6.	Marco teórico.....	21
6.1	Escuela Nueva.....	21
6.2	Principios de la escuela nueva	23
6.3	Inicios de la Escuela Nueva en Colombia.....	25
6.4	Adopción de la Escuela Nueva en Colombia.....	26
6.5	Las guías de aprendizaje del modelo Escuela nueva	29
6.6	Escuela Nueva y el aprendizaje por proyectos	30
6.7	Complejidad e Interdisciplinariedad en el ABPr	32
6.8	El aprendizaje dialógico enriquece el ABPr	34
6.9	La práctica de enseñanza	36
6.10	La práctica pedagógica	38
7.	Metodología de investigación.....	40
7.1	Instrumentos recolección de información.....	45
7.2	Categorías de análisis.....	46
7.2.1	Planeación.....	47
7.2.2	Desarrollo de la planeación.....	48
7.2.3	Evaluación.....	49
7.3	Triangulación de los instrumentos de investigación.....	50

8. Idea general de mejora	66
8.1 Diseño e implementación de estrategias	70
8.1.1 Complejidad.....	71
8.1.2 Duración.....	77
8.1.3 Apoyo.....	80
8.1.4 Alcance	80
8.1.5 Recursos.....	80
8.1.6 Autonomía de los estudiantes	81
9. Implicación pedagógica	81
10. Conclusiones	83
11. Referencias.....	87
12. Anexos	91

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis en relación a los instrumentos y fuentes de investigación46

Tabla 2. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras67

Tabla 3. Referente legal de los proyectos de aprendizaje72

Tabla 4. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras77

Tabla 5. Horario de clase por proyectos de aprendizaje79

Lista de figuras

Figura 1. Elementos de la planeación pedagógica48

Figura 2. Aspectos del desarrollo de la planeación pedagógica49

Figura 3. Aspectos de la evaluación50

Figura 4. Tiempo laboral de 19 docente de zona rural52

Figura 5. Uso de guías de aprendizaje de escuela nueva52

Figura 6. Sobre las modificaciones de las guías de aprendizaje53

Figura 7. Disposición de los maestros para el empleo de guías.53

Figura 8. Frecuencia de empleo de las guías de aprendizaje55

Figura 9. Recursos y materiales didácticos55

Figura 10. Diseño de sesiones de aprendizaje56

Figura 11. Argumentos sobre el diseño de sesiones aprendizaje56

Figura 12. Índice Sintético de Calidad Educativa57

Figura 13. Sobre las estrategias de evaluación de las guías57

Figura 14. Ambientes de la sesión de aprendizaje de un proyecto68

Figura 15. Consideraciones para el diseño de un proyecto71

Figura 16. Sesiones de aprendizaje73

Figura 17. Estrategias de los ambientes de aprendizaje74

Figura 18. Proceso de evaluación77

Lista de anexos

Anexo A. Encuesta a docentes91

Anexo B. Formato diario pedagógico93

Anexo C. Lista de cotejo para la autovaloración y observación de la práctica docente94

Anexo D. Link carpeta de evidencias95

1. Resumen

Este trabajo de investigación acción que se desarrolla en el Centro Educativo Rural Los Animes del municipio de Urao en el departamento de Antioquia, plantea la necesidad de revitalizar el modelo de escuela nueva a través del aprendizaje por proyectos, pues durante mucho tiempo la columna vertebral de este modelo pedagógico flexible han sido las guías de aprendizaje para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado de educación rural, causando un debilitamiento del saber pedagógico en los docentes, quienes han reducido su labor a la de facilitadores y verificadores de aprendizajes, por un lado para proveer material y recursos, y por otro para comprobar el desarrollo de las unidades didácticas que presentan las guías por parte de los estudiantes.

Asimismo, a este debilitamiento de los saberes pedagógicos en los docentes, se suman los bajos niveles de desempeño en los estudiantes, quienes por mucho tiempo se han dedicado a realizar procesos de transcripción de las guías a sus cuadernos, sin provocar a través de la interacción, el trabajo colaborativo, el contacto con el entorno y la manipulación el desarrollo de habilidades y competencias, requiriéndose de una oxigenación en las prácticas de enseñanza para romper con la estructura didáctica implantada por las guías de aprendizaje.

Es pues que se propone el aprendizaje por proyectos como la estrategia para revitalizar la práctica de enseñanza en escuela nueva, a través de la cual es posible mediar los retos de un aula multigrado, favorecer el aprendizaje colaborativo, la solución de problemas del entorno y encaminar al maestro a una mejor gestión de los saberes pedagógicos que hacen posible buenas prácticas de aula, y a los estudiantes hacia la búsqueda de mejores niveles de desempeño.

2. Introducción

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

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

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

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

3. Justificación

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

En un primer sentido, el maestro se vale del saber pedagógico para alcanzar su propósito como profesional, pues este implica un reconocimiento de los sujetos, los contextos y los modos en que la educación requiere ser orientada, este saber pedagógico se construye a la luz de las propias reflexiones que realiza el docente sobre su práctica de enseñanza; tal reflexión le sirve para encaminar la tarea educativa, perfeccionarla y transformar los entornos en los que confluye apoyándose de la investigación acción que pone su mirada en un maestro que transforma realidades a través de su acción pedagógica, reflexiona sobre su quehacer y los contextos en los que está involucrado su trabajo en procura de responder a las necesidades del entorno y de los sujetos, por tal motivo hacer investigación en el ámbito educativo alude a un proceso reflexivo, principalmente, sobre los saberes pedagógicos que se tejen en las relaciones didácticas desarrolladas en diferentes escenarios educativos. Una investigación que propone un análisis sobre la acción (práctica pedagógica) para potenciarla en los ambientes y por ende cualificar al maestro a través de la construcción del saber. También, constituye un ejercicio de gestión del contexto, en la medida en que es en este que se identifican las necesidades de los sujetos, los discursos y las dinámicas educativas, las cuales están ligadas a relación teoría-práctica diseñada y aplicada por el maestro como intelectual transformador. Esto último obedece a un sujeto que a través de su experiencia pedagógica en el aula teoriza, re-conceptualiza, confronta y produce conocimiento, siendo un ejercicio pleno de una investigación íntimamente cercana a la formación, en tanto cualifica y transforma la práctica pedagógica del maestro.

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

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

4. Contexto

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

4.1 Macrosistema

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

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

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

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

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

En un segundo plano, a nivel departamental se determina la planificación y ejecución de los proyectos pedagógicos transversales por medio de la circular 013 de 2010 la cual establece las orientaciones pedagógicas para ello, en concordancia con el artículo 14 de la ley general de educación 115/94. Este referente legal propone a nivel nacional y departamental orientar el currículo hacia el desarrollo de saberes basados en la comprensión y práctica de la Constitución y la instrucción cívica. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de la cultura, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores. Y la educación para la sexualidad. Con ello, los currículos además de estar basados en las áreas

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

4.2 Mesosistema

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

Recapitulando a Cuartas, A.(2009) en una caracterización psicosocial realizada en el municipio, Urrao se encuentra ubicado en el suroeste antioqueño, cuenta con una extensión total de 2.556 Km², de los cuales 4km² corresponden al área urbana y 2.552 Km² al área rural. Está a 157 km de la ciudad de Medellín. Según estadística local cuenta con 40.000 habitantes, 24.000 en el área rural y 16.000 en el área urbana; 1 corregimiento, 117 veredas, de las cuales 90 tienen Junta de Acción Comunal debidamente registradas, 14 asentamientos indígenas y 1500 Aborígenes Katíos aproximadamente, 14 barrios y 9 urbanizaciones. Por lo cual el municipio es diverso a nivel geográfico, climático, étnico, social, cultural y económico dado que las diferentes comunidades que habitan en la localidad enriquecen el tejido socio-cultural.

A nivel económico el municipio desarrolla actividades principalmente agropecuarias, en la mayoría de las veredas esta actividad se realiza de manera empírica por lo que ha causado

algunos estragos ambientales, mal administración del talento humano y de los recursos físicos y naturales. Frente a esta realidad se ha creado la necesidad de aprovechar al máximo el área cultivable e introducir nuevas tecnologías, a fin de obtener una mayor producción y productividad. De acuerdo a Cuartas, A. (2009) “En el sector pecuario se cuenta con 25.000 cabezas de ganado aproximadamente, manejados en su mayoría en forma extensiva, en 52.685 hectáreas de pastos nativos”, lo que ocasiona un bajo rendimiento en la producción por la deficiente calidad genética y la deficiente calidad en las zonas de pastoreo. De igual forma y de manera poco tecnificada se desarrollan explotaciones de especies menores como la porcina y la avícola. En el sector agrícola los cultivos más relevantes son el fríjol, tomate de árbol, café y caña panelera con 6.500 hectáreas sembradas con estos productos.

En el aspecto educativo el municipio cuenta con 2 instituciones educativas urbanas y 6 rurales las cuales están integradas por 104 centros educativos rurales dispersos geográficamente luego del proceso administrativo departamental que determino fusionar instituciones educativas con centros educativos rurales. La planta docente del municipio corresponde a 309 plazas educativas en general. En la zona urbana las instituciones educativas atienden a través de aulas regulares, por grados y profesorado. En la zona rural a través de escuela nueva y postprimaria con aulas multigrado, en algunos centros con profesorado, pero en su mayoría monodocentes. Normalmente los estudiantes de las veredas más cercanas al finalizar la básica primaria transitan a la educación urbana. Sin embargo en los últimos años se ha venido implementando el modelo de postprimaria ampliando el servicio en comunidades lejanas, que por su ubicación geográfica no es posible acceder a los siguientes niveles educativos. Desde 2017 se ha venido implementando a través del proyecto educativo municipal la estrategia de comunidades de aprendizaje, donde los docentes de todo el municipio se reúnen por áreas afines para hacer

investigación, reflexión sobre las prácticas de aula y socialización de diferentes propuestas y experiencias educativas dadas en el municipio. No obstante, se han presentado dificultades como desmotivación por parte de los docentes, falta de planificación en las comunidades y continuidad de las mismas.

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

La Institución Educativa Rural La Caldasia responde a diferentes contextos educativos que por dificultades de acceso, espacio geográfico, diferencias culturales y sociales se vale de los modelos educativos: preescolar escolarizado, escuela nueva, postprimaria y media rural para ofrecer los diferentes niveles de educación formal en el contexto rural, como también ampliar su radio de influencia en cuanto a cobertura, acceso y accesibilidad a comunidades rurales lejanas.

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

4.3 Microsistema

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

El Centro Educativo Rural tiene una matrícula actualmente de 12 estudiantes de los cuales 5 son niñas y 7 son niños, están agrupados de la siguiente manera: 3 estudiantes en grado primero, 2 en grado segundo, 3 en grado tercero y 4 en grado quinto, sus edades oscilan entre los 7 y 14 años, atendiendo a nueve 9 familias en total. La mayoría se desplaza entre media hora y una hora diariamente para llegar a la escuela, la gran parte de las familias de los estudiantes no culminaron estudios primarios, por lo que se les dificulta firmar documentos y comprender algunos mensajes escritos. Así mismo no tienen acceso a redes digitales, ni señal de celular, ni acceso a fuentes masivas de información como lo son la radio y la televisión. Esta realidad incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes, quienes no tienen en sus familias personas que los acerquen al desarrollo del pensamiento, ni espacios comunitarios para ello, el principal ambiente de interacción de estudiantes con sus familias se plantea en espacios laborales, luego de llegar de la escuela deben la mayoría integrarse a las actividades comunes del hogar campesino,

crianza de especias menores, empradizado, cosechar, colaborar en los trapiches para la transformación de la caña en panela, entre otras cosas. Siendo la escuela el único espacio para acceder al conocimiento científico y desarrollar el pensamiento a través de metodologías formales.

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

5. Planteamiento del problema

“Aprender haciendo” ha sido un principio básico de la Escuela nueva y de todo el devenir constructivista que converge en este modelo, además de las diferentes reflexiones que confluyen desde las pedagogías activas, las cuales han tenido cabida en Colombia desde hace algunas

décadas. Sin embargo todos aquellos sustentos teóricos se quedan cortos frente a un sistema educativo que evalúa por competencias y exige niveles de calidad en lo académico a las instituciones educativas rurales.

Hoy por hoy, Escuela Nueva constituye un modelo educativo flexible y a su vez una propuesta didáctica para el contexto rural. A pesar de lo aspiracional que se pretende con esta modalidad educativa, aún persisten deficiencias operacionales en su aplicación dado que la educación rural en las últimas décadas no ha demostrado un progreso significativo en los índices de calidad educativa y en las pruebas externas. Asimismo otros factores influyen de manera relevante a la calidad educativa en la zona rural tales como la cobertura, deserción escolar; brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes; las largas distancias entre veredas, la presencia de trabajo infantil durante las temporadas de cosecha, entre otros. De modo que son muchos los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación rural colombiana en temas de oportunidad, acceso, accesibilidad, pertinencia, recursos y calidad.

Los contextos rurales en Colombia son diversos en lo ambiental, geográfico, cultural, social y regional lo que supone diferentes formas de gestionar la pedagogía, los currículos y las didácticas desde un enfoque de derechos e incluyente que favorezca las mismas oportunidades para el aprendizaje en condiciones diferente. Se teoriza sobre un modelo (escuela nueva) que integra fielmente el contexto a la tarea académica del aula rural a través de la metodología por proyectos donde se articula contexto-escuela, guías de aprendizaje (autodidácticas que requieren de buenos niveles de lectura desde el primer grado) y el trabajo colaborativo que es fundamental en el enfoque constructivista. No obstante y a pesar de la tarea docente, no hay una mejoría notable en la población estudiantil, específicamente en lo académico, porque si bien existe el

recurso de las guías de aprendizaje no pueden comprenderse estas para el maestro como el modelo mismo de escuela nueva, las actividades de las guías no están diseñadas de acuerdo a la capacidad y complejidad de pensamiento de los estudiantes que por sus formas de vida y diversidad cultural tienen habilidades diferentes. Las guías proponen buenas actividades didácticas secuenciadas pero fuera del plano cognitivo en el que se encuentran los estudiantes de educación rural. Del mismo modo, el saber pedagógico ha pasado a un segundo plano, pues las plantas docentes de zona rural se han acomodado a las guías de aprendizaje como único objeto de planeación curricular por lo que el ejercicio de reflexión e indagación sobre el saber pedagógico se ha perdido.

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

Por otra parte, y entre tantos otros aspectos, las demandas educativas sociales como lo son las tecnologías de la información y la comunicación constituyen aun una brecha entre escuela rural y sociedad, es indispensable el recurso tecnológico (computadores, tablets, tableros digitales) así como la accesibilidad a la red digital. No se puede formar personas competentes en

TICS mientras no existan los recursos necesarios para ello y más en un modelo que se abandera del “aprender haciendo”.

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

Cada día es una oportunidad que tiene un maestro para transformar, no podemos seguir siendo instructores con guías bajo los brazos, no tiene sentido, somos las guías mismas que nuestras generaciones necesitan. Abramos las puertas, salgamos del aula, respiremos con nuestros estudiantes, observemos, cantemos, caminemos, conversemos, intercambiamos y aprendamos con amor al lado de ellos.

5.1 Pregunta problematizadora

¿Cómo el aprendizaje por proyectos contribuye a revitalizar la práctica de enseñanza de un docente en el modelo escuela nueva?

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo general

- Fundamentar el aprendizaje basado en proyectos como propuesta metodológica para revitalizar la educación rural y las prácticas docentes en escuela nueva.

5.2.2 Objetivos específicos

- Contrastar las perspectivas, elementos teóricos y principios del modelo flexible Escuela Nueva y los fundamentos teóricos del aprendizaje basado en proyectos con las prácticas docentes actuales en el contexto rural para determinar su posible articulación en la práctica de enseñanza.
- Diseñar una propuesta metodológica basada en el aprendizaje por proyectos en conversación con el modelo flexible escuela nueva que revitalice la educación rural.
- Evaluar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que se derivan de la propuesta metodológica basada en proyectos para ser planteada como metodología institucional.

6. Marco teórico

6.1 Escuela Nueva

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

conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza” (Arrondo, C. A. 2004, p.8)

Así pues la escuela nueva enfatizó en “la significación, valor y dignidad de la infancia, al centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (Palacios, 1978, p.17), estas miradas permitieron que se constituyera fundamentalmente en un modelo pedagógico y la nueva tendencia bajo la cual muchas instituciones de carácter educativo versaron sus proyectos de formación. A través de esta propuesta los roles de los sujetos del proceso educativo se transformaron, por un lado el maestro pensado como un acompañante, facilitador y guía en la adquisición del aprendizaje, y al estudiante como centro de la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo principalmente sus intereses, necesidades, contexto, capacidades y habilidades, y desde allí orientar procesos de autoaprendizaje donde él a partir del descubrimiento, el juego, el material concreto, la interacción con el medio alcanzara unos propósitos determinados desde la perspectiva educativa.

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

«preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y

la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano» (Citado por R. GAL, en Mialaret, 1968, p. 33.)

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

6.2 Principios de la escuela nueva

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

De acuerdo a Julián de Zubiría Samper (2003, p.100) los principios pedagógicos que fundamentan el modelo de escuela nueva pueden resumirse en lo siguiente: rechazo a la escuela tradicional, el conocimiento y el desarrollo se autoestructuran, educación para la vida, aprender

haciendo, aprendizaje por descubrimiento, paidocentrismo (el niño como centro), motivación intrínseca, naturalismo.

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

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

“Es a partir de la experiencia como se adquieren los conocimientos, ya que la experiencia genera más interés para el menor, favorece el aprendizaje, ayuda a la clarificación, promueve la reflexión y la inventiva y garantiza la

conservación de lo aprendido al incorporarse éste de manera más firme” (De Zubiría Samper, J. 2003, p.7)

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

6.3 Inicios de la Escuela Nueva en Colombia

La educación colombiana a finales del siglo XIX estaba influenciada por las teorías de Joseph Lancaster (1778-1838) bajo el método monitorial que correspondía en la asignación de monitores seleccionados entre los estudiantes más “adelantados” quienes se encargaban de instruir el aprendizaje a sus pares, se ocupaban de distintas disciplinas o actividades de vigilancia y orden. Hasta hace algunos años se conservó en las escuelas algunos pupitres bipersonales, de dos puestos pensados en esta estrategia, y aún más se conserva la figura de monitores en las aulas. Asimismo, a finales del siglo XIX y principios del XX se introdujeron las teorías de Pestalozzi (1746-1827) proponiendo el método objetivo o intuitivo, esto llevó a que las clases fueran orientadas por el maestro a partir de la contemplación, la observación, la medición, el dibujo, la escritura, en un primer momento, para luego determinar las relaciones numéricas y métricas del concepto abordado y por último llegar a nombrar el objeto de estudio, todo esto como oposición a los métodos memorísticos y verbalistas empleados para aquella época.

Para principios del siglo XX, en Colombia surgieron varias tendencias pedagógicas determinadas por diferentes experiencias educativas en distintas instituciones del país, estas tendencias fueron “la escuela examinadora (Medellín, Antioquia), Escuela Defensiva (Boyacá),

educación para la democracia y por último reformas de los métodos de enseñanza” (Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. 2014, pp. 158-159), bajo la última tendencia se inscribieron en Colombia todas las experiencias que buscaban un cambio de la enseñanza tradicional, con ello fue que durante las primeras décadas la Escuela Nueva fue impulsada por Agustín Nieto Caballero con la creación del Gimnasio Moderno (1914) basadas en las posturas de María Montessori (1870-1952) sobre el empleo de material concreto, la autoeducación y la libertad; y de Ovidio Decroly (1871-1932) quien durante 1925 visitó el país para impulsar los centros de interés apoyados en métodos inductivos y experimentales como una de las principales reformas a los métodos de enseñanza, la integración del método ideo-visual a los procesos de la lectura y la escritura y el reconocimiento de la adaptación como fin de la educación. Sin embargo, los inicios de la Escuela Nueva también estuvieron correspondidos por Jhon Dewey (1859-1952) quien abordó lo referido a la pedagogía social o activismo social, el método por proyectos y en contraste con Decroly, sustentó la adaptación no como un fin de la educación, sino como un medio para la realización de la vida. Por otro lado la influencia de Claparède (1873-1940) con el funcionalismo y la estimulación del niño para responder a sus necesidades, Kerschensteiner (1854-1932) con la escuela del trabajo, Froebel (1782-1852) con la importancia del juego y Freinet (1896-1966) con el desarrollo de la expresión. Todas estas experiencias que pretendieron hacer cambios a la enseñanza más tarde se desarrollaron en otros países de América latina. Pero conjuntamente cambiaron la forma de ver la educación en Colombia.

6.4 Adopción de la Escuela Nueva en Colombia

Luego de haber replanteado la educación en Colombia desde lo reflexivo, y el saber pedagógico construido hasta principios del XX y mejorado los programas de formación de maestros, la necesidad educativa concurre en los contextos rurales del país dadas todas las

necesidades ambientales en lo geográfico, social y cultural de este escenario. Es por esta razón que desde 1967 la UNESCO implementó el programa de Escuela Unitaria en Norte de Santander y Antioquia como respuesta a la educación primaria bajo una metodología individualizada, básicamente los maestros comenzaron a recopilar una serie de fichas didácticas en cada una de las áreas que a través de la experiencia dieron lugar a las guías de aprendizaje actuales de Escuela Nueva, facilitando la enseñanza multigrado y la promoción flexible.

La escuela nueva se consideró, entonces, un programa educativo para atender aulas multigrados a través de la figura de un maestro monodocente quien debía hacerse cargo de la enseñanza desde grado primero hasta quinto, fue por tal razón y gracias a las primeras experiencias de la década de los sesenta que se comenzaron a diseñar las primeras guías de aprendizaje para las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales; esta estrategia facilitó el trabajo de aula del maestro en tanto estaba diseñada bajo una estructura curricular por objetivos y actividades que daban lugar a diferentes unidades de aprendizaje. Con ello la tarea del estudiante se ubicó en el desarrollo de las guías y la del maestro en acompañar este proceso. A razón de la deserción escolar y las actividades agrícolas de la zona rural que culturalmente requerían del trabajo infantil, los estudiantes en tiempo de cosecha debían dejar de asistir a la escuela, realidad a la cual se daba respuesta a través de la promoción flexible, pues bajo el principio de que el estudiante aprende a su ritmo, la aprobación de un grado académico radicaba en el desarrollo de las unidades de aprendizaje que presentaban los diferentes módulos, es decir, si un estudiante se iba en tiempo de cosecha por un largo periodo de la escuela, al regresar debía continuar su proceso de aprendizaje a partir de las unidades que había desarrollado, por lo que la promoción de un grado a otro dependía en un sentido estricto de la realización de las guías de aprendizaje de las diferentes unidades presentadas en los módulos de

cada área. Asimismo, si un estudiante avanzaba mucho más rápido en relación a sus compañeros con el desarrollo de las guías, bien podría hacerlo, pues su aprobación académica estaba en función de su ritmo de aprendizaje en las áreas del conocimiento.

Sin embargo para que toda esta experiencia educativa fuera exitosa, el Programa de Escuela Nueva progresivamente se desarrolló en tres fases como lo plantea Rodrigo Villar (1995) en la Revista Educación y Pedagogía. La primera desde 1975 a 1978 durante la cual se enfatizó en “el diseño y producción de materiales, la organización administrativa y financiera inicial, la estructuración de la capacitación y el seguimiento, la organización de sistemas de reproducción y distribución de materiales” (Villar. R, 1995, p.7). Posteriormente entre 1979 y 1986 se pretendió hacer seguimiento a la efectividad del programa, a la capacitación de maestros y la expansión del programa. Luego entre 1987 y 1994 el programa se expande de manera cuantitativa a nivel nacional, más de 20.000 escuelas terminaron por adoptar la metodología, se desarrollaron nuevas guías de aprendizaje con el apoyo de microcentros conformados por los docentes, fortalecimiento de los cuatro componentes que dan vida a la metodología: guías, rincones escolares, promoción flexible, gobierno escolar, relaciones con la comunidad. Además a nivel nacional se asume Escuela Nueva como política pública educativa a través del Decreto 1490 de 1994 donde se declaró su adopción prioritariamente para las escuelas rurales del país. Con este evento la Escuela Nueva dejó de ser un programa educativo, es decir, una estrategia del gobierno por llevar educación a zonas rurales, para luego institucionalizarse como un modelo educativo flexible, de carácter obligatorio para los Centros Educativos Rurales del país.

6.5 Las guías de aprendizaje del modelo Escuela nueva

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

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

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

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

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

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

6.6 Escuela Nueva y el aprendizaje por proyectos

Al dar un mirada epistémica a la escuela nueva podría considerarse que uno de los saberes pedagógicos que inicialmente dan sentido a este modelo es el aprendizaje por proyectos a la luz de los fundamentos teóricos del Psicólogo Jhon Dewey, quien consideró que el mundo pedagógico debe realizar al niño para la vida de tal modo lo prepare socialmente y se desarrolle integralmente, por eso una de las ideas centrales del aprendizaje por proyectos es la actividad y responsabilidad del estudiante en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje (Campos. A.C, 2017, p.60).

Sin embargo este método estuvo restringido durante mucho tiempo, sólo la educación superior, técnica y profesional, lo empleaban. Luego con avivamiento de la escuela nueva y el constructivismo comienza a ser resignificado a partir de las nuevas miradas que sobre educación

se estaban asumiendo a mediados del siglo XX, reconociéndose como una estrategia didáctica valiosa a nivel educativo, desde allí el método proyectos pasó a denominarse Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr).

Si bien los aportes de Jhon Dewey aportaron a constituir esta metodología, fue Kilpatrick quien profundizó y se encargó de implementarlo a nivel educativo. El ABPr guarda una profunda afinidad con la escuela nueva, porque surge como una de las experiencias que se oponían a la escuela tradicional, además de centrarse en el estudiante y los problemas del mundo real en el que confluye, buscando que él a través de la actividad, la experimentación, la indagación y el descubrimiento pudiera autoformarse y responder a los problemas de su entorno, permitir el trabajo colaborativo de modo que los estudiantes puedan interactuar entre ellos y conjuntamente orienten y desarrollen proyectos. Bajo esta mirada, el docente toma el lugar de guía y facilitador, para proveer recursos y administrar el proceso de enseñanza.

Es pues que el aprendizaje por proyectos (ABPr) se puede considerar desde las siguientes definiciones:

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

“Es un aprendizaje en profundidad centrado en situaciones del mundo real que compromete, tanto al docente como a los estudiantes, en un proceso significativo de exploración” (Linda Comtois)

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

6.7 Complejidad e Interdisciplinariedad en el ABPr

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

sistema complejo, pues su realización supone la comprensión de las relaciones pedagógicas dadas entre los elementos que constituyen la enseñanza: sujetos de aprendizaje, propósitos, contexto, saberes y áreas del conocimiento, estrategias, recursos, etc.

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

“El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables (...) De aquí ha surgido la afirmación de que la realidad misma es interdisciplinaria (...) entendiendo por tal que la realidad no presenta sus problemas cuidadosamente clasificados en correspondencia con las disciplinas” (García, R. 1994, p.5)

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

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

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

6.8 El aprendizaje dialógico enriquece el ABPr

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

Es por eso, que tanto maestros como estudiantes deben establecer relaciones basadas en el diálogo y la igualdad, primero para recuperar el rol del maestro como poseedor del saber pedagógico, es decir, con aquellos saberes respecto a la didáctica, el currículo, la evaluación y la investigación; y superar la mirada de la Escuela Nueva que lo asume como facilitador dada su

función de proveer recursos de aprendizaje y material de estudio, lo que ha causado un debilitamiento de los saberes pedagógicos. Y en segundo encaminar al estudiante hacia el desarrollo humano a través del diálogo, la colaboración y trato igualitario. Es importante recordar, que un maestro no necesariamente debe poseer el saber científico porque también debe permanecer en tal búsqueda, pero si debe en estricto sentido valerse de la pedagogía para relacionarse con los sujetos de aprendizaje, el medio social y educativo. En este sentido el aprendizaje diálogo aporta gran riqueza pedagógica a las formas de relación entre sujetos en el aula, favorece a la comprensión del mundo, de las culturas y de las individualidades para que desde ahí pueda ubicarse el desarrollo humano en lo colectivo y en lo individual.

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

En primer orden, la Escuela Nueva se opone a la escuela tradicional donde el maestro asumido como el centro monopolizaba la acción y la palabra dentro del aula, recurría a la presión externa y al castigo; y las decisiones se centralizaban en el docente, mientras que el estudiante asumía una postura pasiva frente al aprendizaje y a las relaciones pedagógicas del aula (De Zubiría Samper, J. 2003). En la misma línea, el aprendizaje dialógico rompe con las jerarquías y relaciones de poder en el aula a través del diálogo igualitario, tanto el maestro como el estudiante deberán establecer relaciones horizontales reconociéndose primero como seres humanos que a través del intercambio y la interacción igualitaria pueden aprender uno del otro. El aprendizaje dialógico se diferencia de la escuela tradicional y la escuela nueva por asumir al maestro como sujeto también de aprendizaje en tanto permanece en constante interacción; ya no deberá ser solo facilitador o guía como lo propone la escuela nueva, sino incluirse de manera acertada para

construir saber junto a los estudiantes, dado que todos poseen inteligencia cultural formada por la inteligencia académica, práctica y comunicativa (Aubert, A., García, C., & Racionero, S. 2009, p.132) determinada por la experiencias humanas previas a su desarrollo, siendo el punto de partida para el diálogo y por ende para el aprendizaje, basándose en el principio de solidaridad para fomentar la democracia, el trabajo colaborativo y no la competitividad, la valoración de las diferencias como un elemento de riqueza cultural desde el valor de la igualdad, en este escenario el aprendizaje adquiere sentido a partir del reconocimiento de todos, de sus necesidades, intereses, habilidades y saberes. Y no únicamente desde la individualidad, que si bien Escuela Nueva fomenta el trabajo colaborativo, espera que el niño sea autónomo y aprenda a su propio ritmo, lo que no permite en un amplio sentido el intercambio humano en todas sus expresiones de manera colectiva.

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

6.9 La práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza se define como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). En este sentido la tarea del maestro no solo equivale a enseñar en el aula de clase sino, que requiere de una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y

Peterson, 1990). En otras palabras es fundamental planificar, ejecutar y evaluar respectivamente. Sin ello el proceso didáctico no tendría horizonte, ni un reconocimiento de los sujetos, de las disciplinas y de las necesidades de aprendizaje.

En primera instancia planificar la enseñanza alude a considerar “las determinaciones legales, los contenidos básicos, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles” (Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. 2009, p.5). Posteriormente, la ejecución de lo planificado de las estrategias y actividades que responde a la práctica del docente representa la consideración de las disposiciones actitudinales y anímicas de los estudiantes, de las condiciones ambientales, de las eventualidades que se pueden presentar y que no están incluidas en la planeación, lo cual puede incidir en cambios directos sobre la planeación inicial, cambio de estrategias, de actividades, de recursos, entre otros.

Consecuentemente el tercer momento de la práctica de enseñanza esta correspondido por la evaluación esta funciona como herramienta para obtener información importante que permite fortalecer o redireccionar los procesos de enseñanza relacionados con la formación de los estudiantes, para diseñar nuevas estrategias pedagógicas que auxilien a estudiantes con diferentes desempeños. Es la evaluación, ante todo, un ejercicio que produce en cada momento una nueva situación de aprendizaje en función de la necesidad de trascender de los conceptos tradicionales y sobre todo alcanzar cambios de mentalidad en los sujetos que hacen parte de la enseñanza y el aprendizaje, esto último supone una constante retroalimentación sobre la acción misma (enseñanza-enseñabilidad) y los resultados que esta genera en los entornos. Además enriquece la toma de decisiones del profesor, ya que los resultados de cada acción se utilizan como base para

la elaboración de nuevos planes, modifica las estrategias didácticas en la forma de transmitir la información, en la utilización de los elementos motivadores, en la estructuración de la dinámica de la clase. La evaluación es una constante práctica concomitante con los procesos de enseñanza y aprendizaje, es formativa y no es equiparable con los ejercicios de calificación pues hace reflexión sobre las acciones ya realizadas, no corresponde a una idealización de las prácticas, si no a la modificación y fortalecimiento de las mismas.

6.10 La práctica pedagógica

Durante este ejercicio reflexivo la práctica pedagógica, ha sido la preocupación real, pues de ella depende que los fines educativos sean cumplidos, que las realidades en las que confluyen los sujetos sean transformadas, que se construya saber pedagógico para mejorar el hecho educativo en los contextos y el docente mejore su desempeño, podría decirse que la práctica pedagógica es lo más íntimo de un maestro (Barragán. D. 2012, p.25) dado que no solo equivale al conjunto de técnicas y métodos que se emplean en la enseñanza, sino a todas las acciones que emprende el maestro para transformar el ambiente escolar, dichas acciones no solo guardan relación con lo pedagógico, sino con lo moral, lo social, lo político, lo cultural y lo investigativo. De ahí que a diferencia de la práctica de enseñanza, la práctica pedagógica permite en un amplio sentido ser consecuente con las reflexiones que realiza el maestro sobre su quehacer cotidiano en la escuela, es decir, sobre todas las acciones que emprende habitualmente para alcanzar los fines de formación que se plantea respecto a los sujetos de aprendizaje y los contextos. Dicha reflexión le aportará elementos importantes para diseñar, modificar, fortalecer y valorar su propio desempeño.

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

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

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

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

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

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

7. Metodología de investigación

La educación de hoy demanda nuevas miradas y formas de comprender, deconstruir y transformar el hecho educativo pues la tarea pedagógica del maestro no solo corresponde, ahora, al cumplimiento de los currículos, sino que trasciende al plano pedagógico, investigativo y evaluativo dado que las realidades en las que confluye la sociedad, y más los sujetos de aprendizaje, requieren profundas reflexiones que busquen recrearlas, intervenirlas o potenciarlas en un amplio sentido. De modo que el maestro de hoy debe principalmente poseer saber pedagógico, uno propiamente construido por sí mismo a partir de la investigación permitiéndose valorar su práctica como la acción que influye directamente en los escenarios en los que se desempeña, entiendo que de su praxis dependen las dinámicas pedagógicas para que los sujetos alcance permanentes niveles de desarrollo humano. De ahí que la investigación acción sea el camino para superar, desde la reflexión que hace el docente sobre su propia práctica para mejorarla, todas aquellas barreras dentro del aula dadas entre las relaciones teoría-práctica-contexto, enseñanza-aprendizaje-evaluación, política pública educativa-currículos-contexto, entre otras.

En consonancia con lo anterior, se entiende entonces que dentro de la investigación acción, el docente como sujeto que se investiga así mismo debe considerar en primer lugar que su quehacer pedagógico “deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003, p.9) para que a través de ello pueda problematizar el saber pedagógico que posee y lo enriquezca desde las acciones que emprende para mejorar los escenarios en los que confluye; centrándose, ya no en qué enseñar, sino cómo diseñar ambientes de aprendizaje encaminados al descubrimiento, el pensamiento crítico, la innovación y la construcción de conocimiento. Sin embargo, en Colombia, la educación pública no ha tenido en gran porcentaje una verdadera transformación en vista de que en los docentes en ejercicio, junto con sus sistemas de creencias y disposiciones, se siente cierta resistencia por hacer investigación y más una que deleve su quehacer en el aula, lo que contribuye a unos ambientes basados en una reproducción acrítica de la tradición profesional (Miguélez, 2000), a causa de esto cada vez es más imperativo la necesidad de un profesorado que emplee la investigación como una herramienta de cambio para afrontar las necesidades que demandan los contexto; sea reflexivo sobre su desempeño, lo valore y lo cualifique dando respuesta a su vez a las necesidades de los sujetos de aprendizaje en la búsqueda permanente de nuevos modos de enseñar y de aprender, lo cual aportaría al autodesarrollo profesional, transformación de la práctica pedagógica, mejoras en las instituciones educativas y por ende sociales.

Consecuentemente, es entonces la investigación acción un pleno ejercicio de autorreflexión en tanto es realizada por los sujetos que investigan en los contextos donde se relacionan “para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas

prácticas se desarrollan” (Kemmis, 1984). Como método investigativo posibilita la participación en la medida en que el docente y sus pares académicos pueden involucrarse colectivamente en el proceso reflexivo que suscita la propia práctica favoreciendo el diálogo, el intercambio de experiencias, la construcción del saber pedagógico colaborativamente y a la mejoría de la calidad educativa. Por otro lado es una práctica emancipadora (Zuber-Skerritt 1992) teniendo en cuenta que la reflexión sobre la acción (praxis) permite al docente autovalorarse y adquirir autonomía para tomar decisiones, aplicar nuevas estrategias, comprobarlas y desde allí teorizar sobre la práctica. Pone en conversación la teoría y la práctica correspondiendo a una relación bilateral; Antonio Latorre (2003) propone mantener una estrecha relación entre estos dos elementos puesto que “no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados” (p.13) con ello se piensa que la práctica se basa en la teoría y la reflexión sobre la práctica enriquece la teoría para volver a ser aplicada, es un proceso cíclico que no termina.

Por otra parte, la investigación acción no puede mirarse como un método positivista o simplemente empírico, requiere un desarrollo metodológico, sistémico, planificado y concreto, pues la reflexión sobre la práctica no puede quedarse en los meros discursos o ideas adquiridas desde la experiencia, sino que estas reflexiones deben en primer medida ser valoradas, sistematizadas, interpretadas para luego ser enriquecidas en la construcción del saber pedagógico, por esta razón han surgido diferentes modelos o procesos de configurar esta investigación, diferentes autores han presentado formas de aplicarla como lo han sido Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), Elliott (1993), McKernan (1999), McNiff y otros (1996). Sin embargo se encuentra similitud en los mismos ya que todos consideran que el

proceso investigativo es cíclico proponiendo principalmente cuatro fases nombradas “espiral de ciclos”: planificar, actuar, observar y reflexionar de las cuales se vale esta investigación y constituyen el modelo presentado por Kemmis (1989)

La primera fase, se concibe como la lectura del contexto educativo, la observación epistémica, la identificación e interpretación de la realidad que puede ser tangible o intangible, dado que en las prácticas de aula se hacen observables todas las relaciones pedagógicas que están implicadas desde las acciones que emprende el maestro. Respecto a la planificación, es una parte de la metodología fundamental en la Investigación Acción, puesto que se define el problema de investigación, las causas y consecuencias, estrategias, los objetivos, metas, indicadores de éxito, las características de la población y un plan de trabajo de intervención. Por otro lado la fase de acción o experimentación, consiste en la aplicación de los instrumentos definidos para la recolección de información, así como las acciones emprendidas para resolver el problema identificado.

Respecto a la sistematización, es un proceso permanente y neurálgico mediante el cual se concretan las experiencias pedagógicas, las interpretaciones, ideas, teorías y nuevos saberes a través de la clasificación, jerarquización y ordenación. En esta fase la reflexión es entendida como un elemento dinamizador de los datos y experiencias obtenidas, indagando en el significado de la realidad estudiada, abstrayendo y teorizando sobre el significado de los datos; que implica la elaboración conceptual de la información haciéndose posible el diálogo y comunicación de ideas. Para ello se requieren de procesos de recolección, reducción de información, representación, validación e interpretación.

Cada una de estas fases interdinámicas se retroalimentan una a la otra, es decir cada una genera información y acciones valiosas que son objeto de la reflexión y desde allí se retroalimentan simultáneamente. Esta espiral cíclica favorece el cambio siempre y cuando existan las disposiciones y las condiciones para desarrollar la investigación, McNiff (1988) considera que debe existir en el profesorado un fuerte compromiso con la mejora educativa y con ello el docente debe asumir un rol protagónico siendo él, el centro de la investigación; la problematización acertada sobre las acciones; la planificación de acciones intencionadas, fundamentadas e informadas; rigor en el control sistemático de la recolección de información; autenticidad en las descripciones y explicaciones de las acciones ejecutadas para así validar las afirmaciones hechas como resultados de la investigación y por último hacer la investigación-acción un acto público.

En este mismo orden de ideas, este proyecto se vale de la investigación acción articulada a la investigación cualitativa ya que indaga de manera descriptiva sobre la realidad educativa en el contexto rural buscando acercarse lo más fiel posible a una interpretación de lo que ocurre en las prácticas de aula a fin de lograr algunas transformaciones que beneficien el entorno en que se desarrolla. “La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (García Jiménez, 1994, p.32)

Lograr una cultura investigativa en una institución implica cambios a nivel organizativo y personal, la primera desde puesta en marcha de estrategias para concentrar el fin educativo y la segunda la sensibilización de los docentes para el cambio de mentalidad, despertar en ellos el compromiso de autocalificarse a través de lo que hacen; Bartolomé (1986) tal como lo recapitula

Latorre (2003) indica que esta institucionalización debe procurar “la extensión de la innovación a otras áreas del currículo y desarrollar en la institución educativa la capacidad de resolver sus propios problemas” (p.23). Debe el maestro entonces hacer de esta investigación un ejercicio participativo, colaborativo, comprometido, reflexivo, crítico, sistémico y transformador en diálogo retroalimentado entre teoría y práctica, para ello requiere ver la investigación con un enfoque metodológico y planificado que permita regular cada una de las acciones que emprende en la planificación de las mismas, la ejecución, observación y reflexión que realiza sobre estas, en este punto la escritura juega un papel fundamental en tanto sistematiza y es el canal para plasmar el saber pedagógico construido.

7.1 Instrumentos recolección de información

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

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

El diario pedagógico, es un instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis a la luz del saber pedagógico, facilitando la toma de decisiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un registro escrito donde el docente hace una reflexión sobre las acciones realizadas al interior del aula, en el diseño y ejecución de ambientes de aprendizaje y la valoración de los mismos. Se caracteriza por ser una confrontación entre la práctica y la teoría de los saberes pedagógicos. (Ver anexo B)

Rúbricas de valoración, se caracterizan por establecer criterios de evaluación sobre los cuales se mide el alcance del desarrollo de las acciones que se emprenden dentro de la investigación, a partir de este se favorece un análisis sobre los resultados e impacto que genera la idea de mejora sobre el contexto y los sujetos de aprendizaje, obtenida esta información es posible plantear nuevas acciones, modificar estrategias o fortalecerlas. (Ver anexo C)

7.2 Categorías de análisis

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

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

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

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

Categorías	Objetivos	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
-------------------	------------------	-----------------	---------------------	----------------

Planeación	Contrastar las perspectivas, elementos teóricos y principios del modelo flexible Escuela Nueva y los fundamentos teóricos del aprendizaje basado en proyectos con las prácticas docentes actuales en el contexto rural para determinar su posible articulación en la práctica de enseñanza.	Cuestionario	Encuesta	Aplicada a docentes de contexto rural sobre escuela nueva
Desarrollo de la planeación	Diseñar una propuesta metodológica basada en el aprendizaje por proyectos en conversación con el modelo flexible escuela nueva que revitalice la educación rural.	Diarios Observación sistemática Grabaciones	Diarios pedagógicos	Realizados por el docente investigador sobre sus propias experiencias dadas en el marco del proyecto.
Evaluación	Evaluar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que se derivan de la propuesta metodológica basada en proyectos para ser planteada como metodología institucional.	Rúbricas de valoración		Aplicadas sobre la misma práctica del docente, desempeños de los estudiantes y propuesta que responde al problema planteado.

7.2.1 Planeación

Para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier modelo pedagógico es necesario reconocer todas las dinámicas pedagógicas, didácticas y evaluativas que se conjugan en los ambientes de aprendizaje, desde los propósitos que se plantean hasta los resultados que se obtienen, descubrir todo este devenir que concurre en la práctica docente supone un reconocimiento de las acciones que se emprenden para dar cumplimiento a la tarea de educar. Es pues que “La reflexión sobre la práctica docente se determina en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje” (Salinas, P. I., Nevárez, M. O. T., & Torres, A. H, 2014,

p.4), con ello podría decirse que la planeación constituye una de las principales acciones que el docente ejerce para orientar el proceso educativo, en esta fase pedagógica se proponen las estrategias, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y recursos de acuerdo a las características del estudiantado, de los objetivos, habilidades y competencias que se esperan que el estudiante alcance.

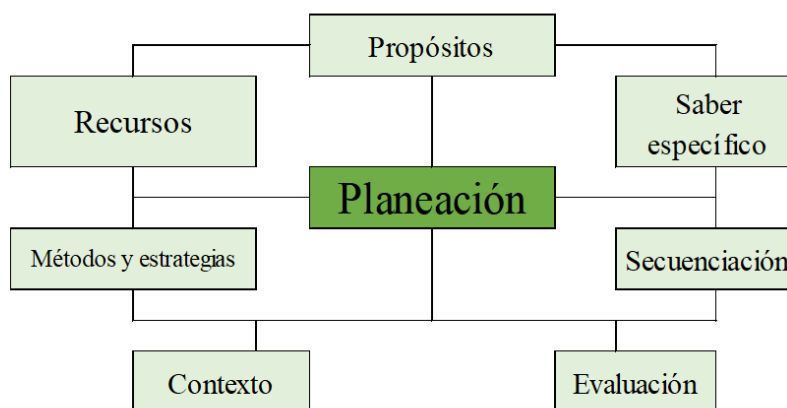


Figura 1. Elementos de la planeación pedagógica

7.2.2 Desarrollo de la planeación

El desarrollo de la planeación corresponde a todas las acciones que el docente emprende en el aula después de haber planeado, es en sí mismo la praxis. En esta fase es posible determinar la eficacia y asertividad de las estrategias propuestas, las diferentes posturas que asume el estudiante frente al aprendizaje, las percepciones que el docente va obteniendo durante el ambiente de aula, la confrontación del saber científico con la práctica. Necesariamente en el desarrollo de la planeación, es decir en el momento en que el docente realiza su práctica de aula, se observan aspectos relacionados con las actitudes de los sujetos; su respuesta psicológica, física y cognitiva a las diferentes actividades; y la eficacia del desempeño docente.

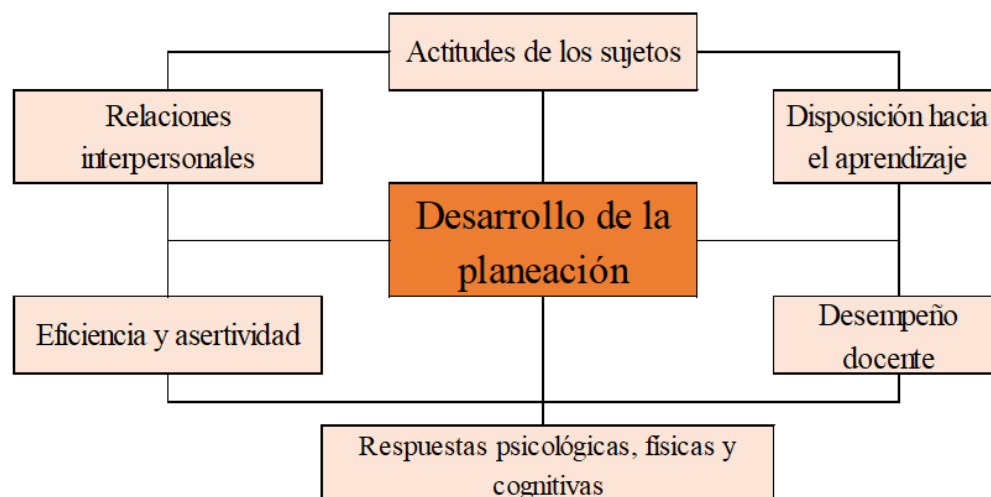


Figura 2. Aspectos del desarrollo de la planeación pedagógica

7.2.3 Evaluación

Rosales (2014) expresa que “La evaluación facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo” (p. 5), es pues que la fase de evaluación no solo constituye la verificación y retroalimentación de los aprendizajes en los estudiantes, sino todos los modos en que el docente valora las acciones tanto de sí mismo como de los sujetos que aprenden, la evaluación además observar el alcance de logro, representa el camino para hacer reflexiones y modificar el momento de la planeación, en tanto la valoración del ambiente aula este pensada sobre todos los elementos didácticos que constituyen la planeación, así como sobre los sujetos involucrados (docentes-estudiantes-padres de familia) estableciendo nuevos caminos para enseñar y aprender, favoreciendo la reflexión como herramienta que produce cambios en los sujetos y las acciones que emprenden.

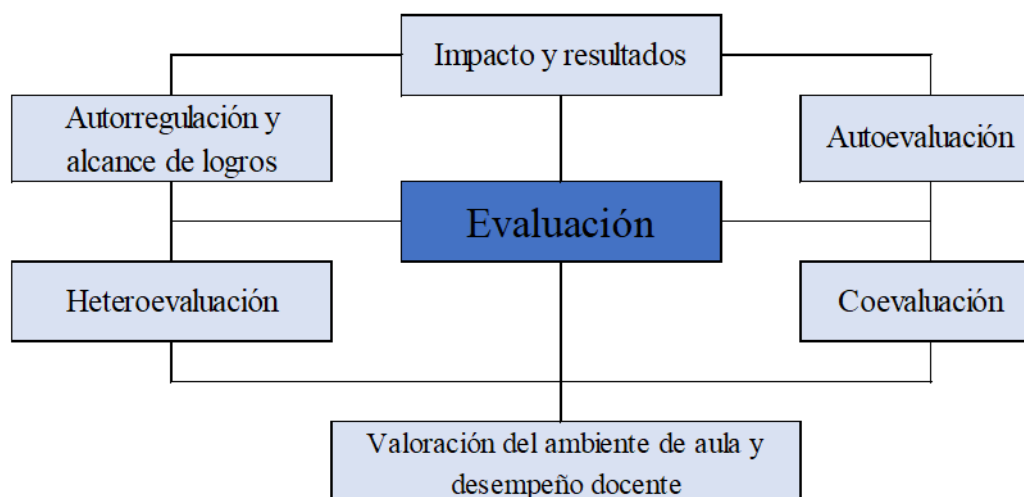


Figura 3. Aspectos de la evaluación

7.3 Triangulación de los instrumentos de investigación

El problema de investigación se ubica principalmente en la necesidad de oxigenar la implementación del modelo de escuela nueva actualmente, dado que la propuesta curricular de la que se vale “guías de aprendizaje” no están siendo funcionales para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes del Centro Educativo Rural Los Animes del municipio de Urrao, en el departamento de Antioquia, pues su uso en el aula pasó de tener una perspectiva activa a una trasmisionista, ya que el aprendizaje de los estudiantes ha estado en función de la transcripción, pasar a puño y letra el contenido de las guías a sus cuadernos, mientras que el rol del maestro se redujo al de facilitador (proveer el recurso) y verificador (cumplimiento de la guía), causando un debilitamiento de las competencias pedagógicas del maestro en tanto a la planeación pedagógica, el desarrollo de esta y la evaluación, de ahí que el saber pedagógico que fundamenta la escuela nueva perdiera validez desde lo reflexivo como desde lo metodológico.

Sin embargo, al establecerse este problema, la investigación amplía la mirada sobre el objeto de observación hacia otras prácticas de aula de aula en escenario rural para considerar si las guías de escuela nueva están siendo funcionales en otras comunidades educativas.

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

Sobre la implementación de las guías de aprendizaje de escuela nueva

Se sabe bien que todo ambiente de aprendizaje debe pasar primero por un momento de preparación y planificación por lo que en esta búsqueda de información se hizo necesario observar las prácticas de aula en diferentes centros educativos de la región para determinar los modos en que los maestros dentro del modelo de escuela nueva planifican los ambientes de aprendizaje. Para ello se aplicó una encuesta sobre escuela nueva a 19 docentes de zona rural de la Institución Educativa Rural La Caldasia, del municipio de Urrao, quienes han venido ejerciendo la profesión docente como licenciados en zona rural hace menos de 21 años como se puede observar en la gráfica nº1. Reconocer el tiempo laboral en zona rural en relación al nivel de estudio, bien serviría para deducir procesos de actualización y cualificación docente, aunque se desconocen las hojas de vida de los maestros relacionados. Pero esta información orienta a pensar que la permanencia de los 19 docentes en zona rural ha permitido adquirir la experiencia pedagógica sobre el modelo de escuela nueva, el cual desde 1975 en Colombia comenzó a implementarse y hasta 1990 fue propuesto como política educativa en el Decreto 1490/90 principalmente para la educación rural, estos maestros han empleado la metodología de escuela nueva por mucho tiempo, ya que el 73,3% hace más de cinco años emplea guías de aprendizaje

(Ver gráfica 2) y de acuerdo al tiempo laboral podría concluirse que desde el inicio de sus labores en zona rural han utilizado este recurso.

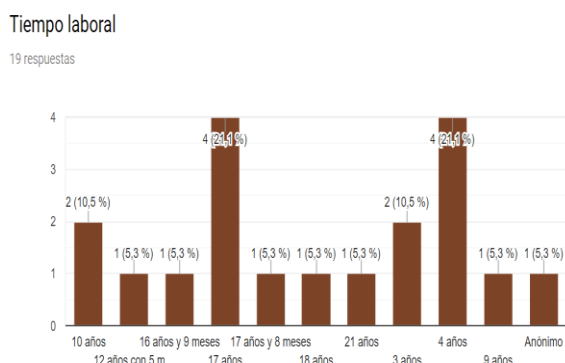


Figura 4. Tiempo laboral de 19 docente de zona rural

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

19 respuestas

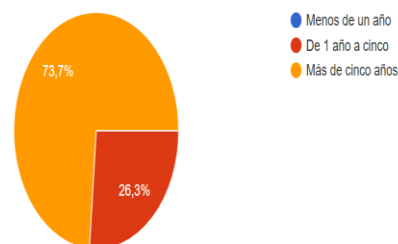


Figura 5. Uso de guías de aprendizaje de escuela nueva

En este orden de ideas los maestros además afirmaron que hace más de tres años las guías de aprendizaje no han sido modificadas (**Ver gráfica 3**), solo en 2013 se desarrolló un proceso de reestructuración liderado por la Fundación de escuela nueva, aunque aluden a que se hizo una reducción de las guías de aprendizaje pues anteriormente estaban diseñadas en dos módulos para cada área, el cambio básicamente se basó en reducir la cantidad de guías para generar solo un módulo, además para este año de reestructuración se implementaron las guías de ética y valores, y tecnología e informática. Todo este hecho histórico lleva a pensar que las prácticas de aula en escuela nueva a través de este recurso de aprendizaje no ha variado en los últimos años, los ambientes de aprendizaje no han permanecido en constante reflexión e investigación.

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

19 respuestas

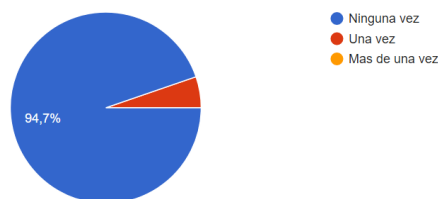


Figura 6. Sobre las modificaciones de las guías de aprendizaje

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

19 respuestas

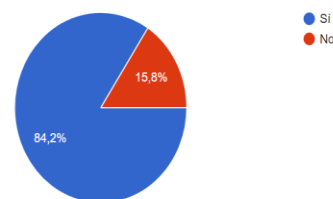


Figura 7. Disposición de los maestros para el empleo de guías.

Todo los datos anteriores dejan ver que los ambientes de aula han estado dinamizados hace mucho por las guías de aprendizaje, las cuales no han sido modificadas sustancialmente, es de aclarar que en 2010 el Ministerio de Educación Nacional propuso guías de aprendizaje diferentes a las diseñadas por la Fundación Escuela Nueva, sin embargo este material no llegó a las zonas rurales donde estos docentes laboran. Asimismo un 84.4% de los docentes expresan comodidad con las guías (**ver gráfica 4**) porque facilitan el trabajo en un aula multigrado; esta comodidad de la que se habla ha llevado al maestro rural a una desmejora de la práctica pedagógica dado que al emplear las guías de aprendizaje no se ve en la necesidad de planear y diseñar metodológicamente los procesos de la evaluación, ya que las guías ofrecen al estudiante una serie de actividades consecutivas que lo orientan en la adquisición de un saber, de ahí que el maestro solo se dedique a acompañar el desarrollo de cada actividad que se plantea en estos libros. Por otra parte, un 15.8% de los docentes expresan inconformidad argumentando que estas guías están desactualizadas a los referentes de calidad y no responden a ciertos contenidos curriculares actuales, estos dos panoramas sobre la disposición de los maestros para emplear las guías puede derivar las siguientes hipótesis: por una parte los docentes que se sienten cómodos con las guías se dedicaron al rol de guías y facilitadores como lo propone el modelo y segundo,

los docentes que expresan inconformidad se sienten llamados a emplear nuevas estrategias de aprendizaje.

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

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

19 respuestas

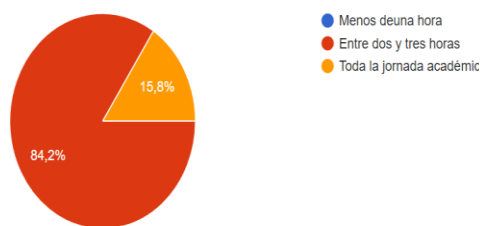


Figura 8. Frecuencia de empleo de las guías de aprendizaje

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

19 respuestas

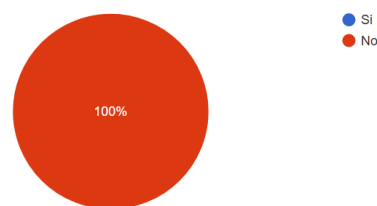


Figura 9. Recursos y materiales didácticos

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

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

19 respuestas

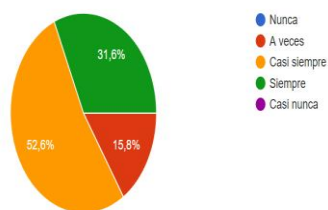


Figura 10. Diseño de sesiones de aprendizaje

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

19 respuestas

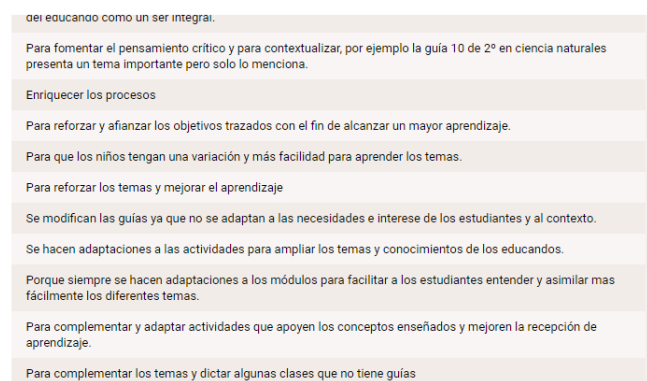


Figura 11. Argumentos sobre el diseño de sesiones de aprendizaje

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

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

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



Figura 12. Índice Sintético de Calidad Educativa

¿Qué estrategias de evaluación presentan las guías de escuela nueva?

19 respuestas

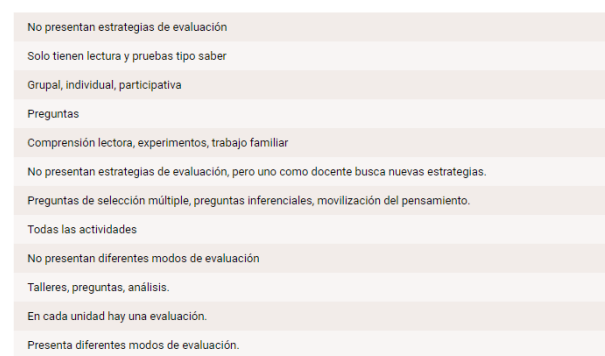


Figura 13. Sobre las estrategias de evaluación de las guías

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

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

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

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

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

“En definitiva para mí la escuela nueva tiene muchísimas fallas, muchas, porque el niño le va cogiendo como fobia a esas guías, porque él sabe que al llegar a la escuela,

lo está esperando guías de matemáticas, una guía de sociales y una guía de ciencias, entonces se va a sentar, aparecen una serie de cosas ahí que no tienen relación con el medio, materiales que ni se consiguen” (p.328)

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

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

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

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

Todos estos testimonios presentados en el trabajo investigativo de Sandoval (1996) dejan ver la realidad en la que ha confluído el modelo de escuela nueva, una que por mucho ha estado

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

Sobre el aprendizaje por proyectos

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

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

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

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

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

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

En el siguiente link se ajuntan diferentes videos de ambientes de aprendizaje desarrollados a partir de la propuesta de intervención: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/victorfeva_unisabana_edu_co/EqjPyG2RPuNKgpKeGptgMNMB-VsOwSwYFury7IDA1QF39g?e=2gu5oG

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Idea general de mejora

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

De tal modo que:

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

El plan de estudio se abordará desde diferentes ejes temáticos que responden a distintas necesidades desde lo social, lo cognitivo y lo personal bajo los cuales se construirán los proyectos de aprendizaje, poniendo en conversación las áreas obligatorias y fundamentales propuestas en la ley 115/94, así pues un ambiente de aula de determinado proyecto estará en

función de las disciplinas de manera holística y compleja, por lo que los estudiantes deberán reconocer y aplicar diferentes saberes conjuntamente para solucionar los diferentes problemas cognitivos a lo largo del proyecto.

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

Tabla 2. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras

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

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

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



Figura 14. Ambientes de la sesión de aprendizaje de un proyecto

El ambiente de activación neurocognitiva, que corresponde a procesos de motivación, recuperación de saberes previos, búsqueda de intereses y experiencias relacionadas con el

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

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

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

uno de los grados, ya que es fundamental responder a los referentes de calidad y desarrollar unas habilidades y competencias para cada ciclo académico.

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

8.1 Diseño e implementación de estrategias

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

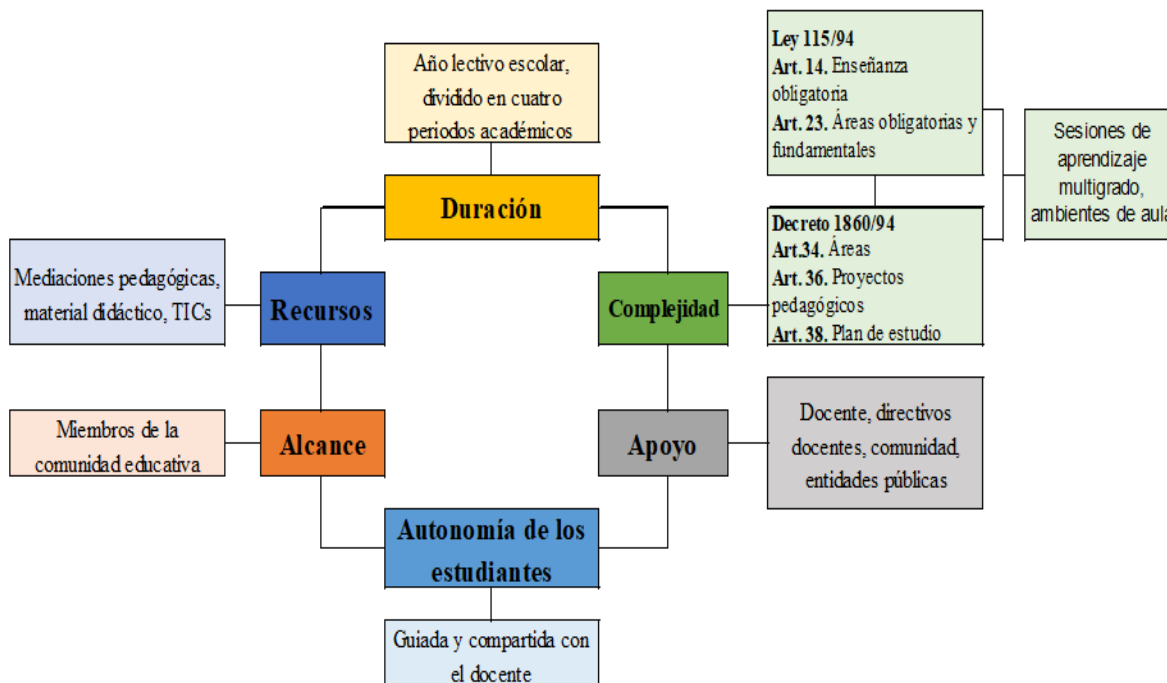


Figura 15. Consideraciones para el diseño de un proyecto

8.1.1 Complejidad

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

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

Tabla 3. Referente legal de los proyectos de aprendizaje

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

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

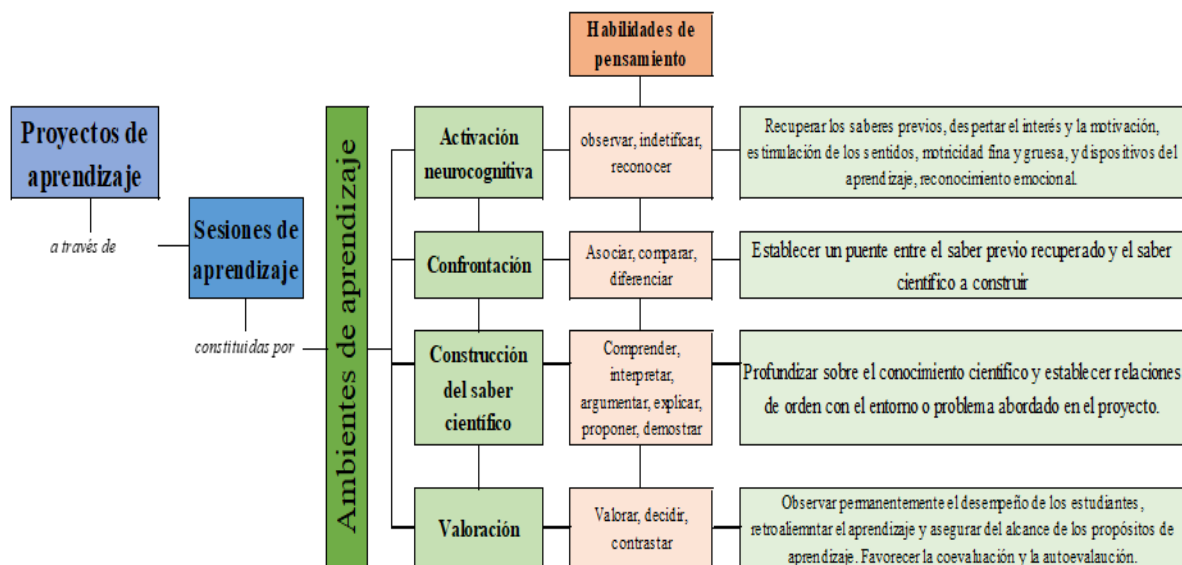


Figura 16. Sesiones de aprendizaje

Consecuentemente para lograr mediar una relación armónica entre áreas y grados académicos en el desarrollo de los proyectos de manera interdisciplinar los ambientes de aprendizaje se valen de diferentes estrategias pedagógicas que permiten el intercambio

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

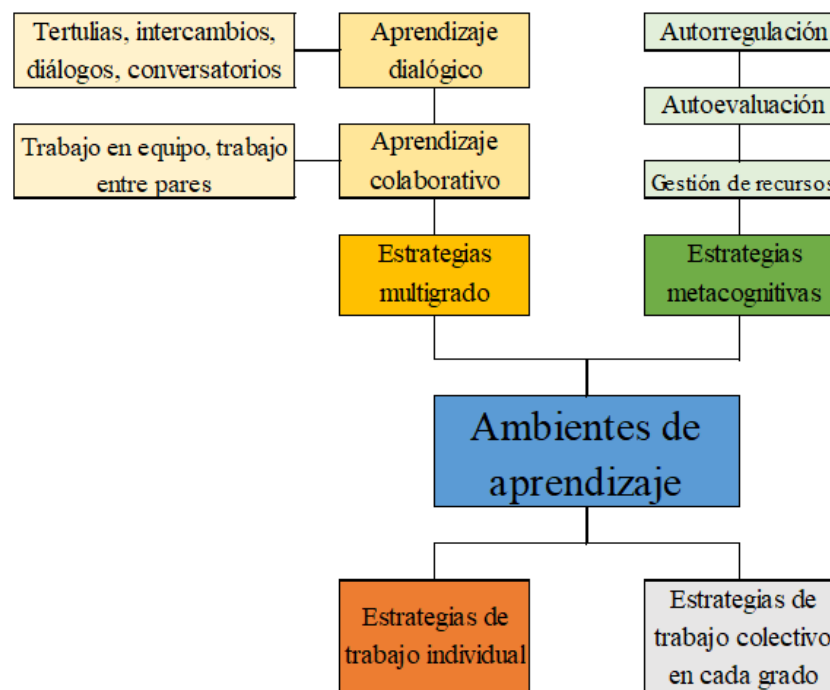


Figura 17. Estrategias de los ambientes de aprendizaje

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

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

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

sus avances, retrocesos y desempeños permitiendo incitarlo hacia una formación en la que se compromete directamente con sí mismo y con su contexto, dada la particularidad de los proyectos por responder a problemas de la vida real. Del mismo modo, la evaluación formativa se ha convertido en una constante práctica concomitante con los procesos de enseñanza aprendizaje, es formativa y no es equiparable con los ejercicios de calificación. Podría decirse que la evaluación es también una reflexión sobre las acciones ya realizadas, no corresponde a una idealización de las prácticas del maestro y el estudiante sobre el conocimiento, si no a la modificación y fortalecimiento de las mismas.

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

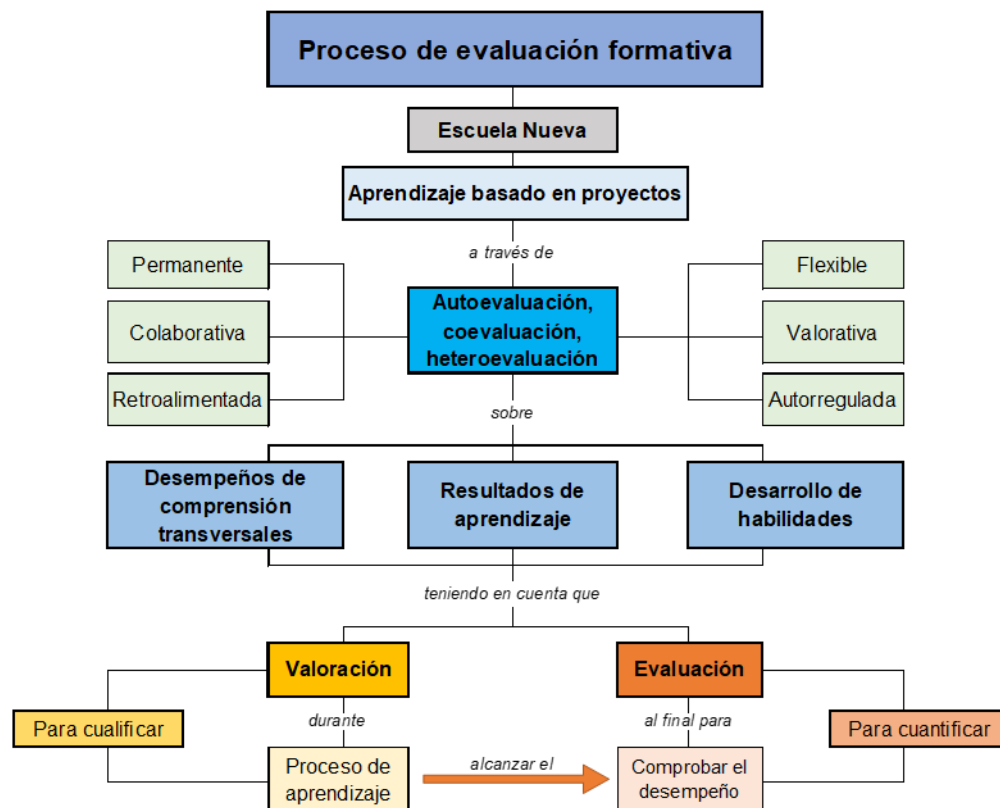


Figura 18. Proceso de evaluación

8.1.2 Duración

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

Tabla 4. Proyectos de aprendizaje y preguntas problematizadoras

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

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

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

Tabla 5. Horario de clase por proyectos de aprendizaje

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1h	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Proyecto hábitos de vida saludable
2h	Lengua castellana	Lengua castellana	Lengua castellana	Project learning english	
3h	Proyecto comunidad	Proyecto ambiental	Proyecto productivo	Proyecto de vida	Proyecto comunidad
4h					Proyecto ambiental
5h					

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

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

Nota n°3: Dado que las sesiones aprendizaje de cada uno de los proyectos requieren de mayor tiempo para su desarrollo al definido en el horario semanal académico, a veces entre cuatro y seis horas, se ha determinado que no se avanza con otro proyecto hasta finalizar cada

propósito de aprendizaje, esto no significa que hayan áreas que estén teniendo menor prelación, al contrario la mayoría de áreas están articuladas a los proyectos, por lo que el cumplimiento de su intensidad horaria y referentes de calidad no se ven obstaculizados. Normalmente en una semana, se logran desarrollar tres sesiones de aprendizaje de tres proyectos diferentes, para a la semana posterior dar continuidad a los otros.

8.1.3 Apoyo

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

8.1.4 Alcance

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

8.1.5 Recursos

Una de las dificultades más sobresalientes es la falta de mediaciones pedagógicas, material didáctico y mediaciones tecnológicas por lo que el desarrollo de algunos ambientes de aprendizaje se ve obstaculizado, sin embargo se ha logrado establecer préstamos de material con otras sedes educativas y gestión de recursos en el sector comercial y a nivel institucional.

8.1.6 Autonomía de los estudiantes

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

9. Implicación pedagógica

Si bien el aprendizaje por proyectos en diálogo con el modelo de Escuela Nueva para oxigenar el trabajo con guías de aprendizaje constituye una idea que apenas comienza a madurarse desde la práctica buscando el mejoramiento de la educación rural, ha sido sin duda un ejercicio de permanente cualificación docente, en tanto la investigación acción como camino hacia la transformación de la práctica pedagógica ha señalado la ruta de reflexión y planeación pedagógica, todo ello ha implicado un compromiso desde lo personal y lo social. Primero porque da cumplimiento al proyecto de vida que se teje maestro desde lo humano y lo profesional y segundo con la responsabilidad que se asume desde la vocación por ejercer satisfactoriamente la profesión logrando influir en el desarrollo humano a nivel comunitario y social.

Tejer esta propuesta que bien, se podría enmarcar en el diseño curricular de una gestión académica, ha suscitado reconocer de modo amplio todas las dinámicas pedagógicas que supone el hecho educativo, complejizar el aprendizaje a través de los proyectos ha sido el mayor reto, ya que una de las pretensiones ha sido integrar las áreas del conocimiento de manera interdisciplinar para responder a una realidad o necesidad de formación, y con ello formar seres humanos con habilidades de pensamiento que puedan contribuir al desarrollo individual y social. Es por eso

que ha sido muy retador poner en conversación los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional, el contexto y características de los estudiantes, ya no de manera fragmentada o por áreas, sino de manera compleja, esto según Edgar Morín (2000):

“significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí, la complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad(...)”(p. 31).

Es pues que los proyectos de aprendizaje están pensados de manera compleja y se vale de la interdisciplinariedad como mecanismo para hacer posible el diálogo entre áreas y desde allí responder a necesidades de formación que requieren los estudiantes. Esta propuesta de intervención metodológica a la Escuela Nueva no es producto acabado, aún está de por medio entender de manera clara ese sentido complejo al que se aspira a través de los proyectos desde lo curricular para que sea un posible un ejercicio fluido de la práctica docente, pues de algún modo genera cierta incertidumbre este proceso por su efectividad, pero solo la investigación y la reflexión permanente pueden encontrar los caminos para que este proceso de investigación cumpla con los propósitos esperados y aporte a la calidad educativa.

Se espera poder tejer de manera clara (puede bien servir la construcción de mallas curriculares) las relaciones interdisciplinarias entre áreas para cada proyecto, fortalecer los procesos de evaluación. Es de tener en cuenta que esta modificación a las prácticas de aula de

escuela nueva con guías de aprendizaje, requieren un fortalecimiento de las competencias pedagógicas, investigativas y evaluativas del maestro. Al enriquecer el aprendizaje por proyectos con las perspectivas del aprendizaje dialógico se han favorecido relaciones mucho más igualitarias entre maestros y estudiantes, de modo que al poseer saberes diferentes han contribuido significativamente a la construcción del saber.

10. Conclusiones

A través de la reflexión que ha suscitado esta investigación en el desarrollo de la práctica pedagógica en el escenario rural de una escuela unitaria y monodocente que se configura por medio del modelo pedagógico flexible de escuela nueva, se ha logrado observar diferentes modos en que el modelo coexiste junto a la acción del maestro, pareciera que no es del todo homogéneo en los contextos, pues las formas en que distintos maestros implementan la metodología de escuela nueva varía de acuerdo a las necesidades de aprendizaje e intenciones que existen sobre las prácticas pedagógicas, lo que quiere decir que en algunos casos los maestros buscan otras alternativas de enseñanza por fuera de los fundamentos técnicos que se proponen a nivel nacional para el modelo.

Es posible decir, luego de una comprensión crítica y epistemológica sobre las perspectivas pedagógicas de la escuela nueva que no pueden asumirse las guías de aprendizaje como la única metodología para desarrollar el modelo, dado que dicha metodología de la que se ha valido el modelo en Colombia ha venido implementándose desde hace algunas décadas, causando un acomodamiento de las prácticas de enseñanza en escuela nueva y por ende debilitado el saber pedagógico de los maestros, el lugar del maestro ha pasado a ser el de facilitador y guía; y en estas condiciones bien serviría plantear la siguiente pregunta ¿Qué hace a un maestro, maestro?. La tarea del maestro rural se redujo a la de proveer recursos y verificar el

cumplimiento de guías, además de atender a las múltiples tareas administrativas y a los oficios varios. En este mismo orden de ideas la falta de formación docente continua, dadas las circunstancias de las zonas rurales dispersas, la ubicación geográfica de las comunidades y el abandono del estado en gran parte, ha desfavorecido una permanente resignificación de las prácticas pedagógicas, a la falta de estrategias pedagógicas e investigativas no ha sido posible mirar hacia otros horizontes con respecto a los saberes pedagógicos que confluyen en el quehacer de un maestro rural, sumándole además una reducción en los tiempos de clase durante la jornada laboral ya que como se ha enunciado el maestro no solo debe atender el trabajo del aula, sino otras tareas burocráticas y organizacionales que lo alejan de su verdadera misión.

Sin embargo, trabajar en aulas multigrado ofrece especialmente un abanico de oportunidades para repensar la práctica pedagógica, pues mientras más compleja se torna la tarea educativa en estos contextos más posibilidades y reflexiones surgen en la medida que la investigación es bilateral a la tarea pedagógica del maestro. Afortunadamente el convivir en un aula multigrado favorece la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de conocimiento, a esto Limber Elbio Santos Casaña (2011) lo ha definido como “circulación de saberes” (p.79), constituyendo una oportunidad fundamental para el aprendizaje; este fenómeno que ocurre en escuela nueva rompe con los esquemas de la escuela graduada ya que los sujetos de aprendizaje pueden acceder de manera libre al saber en el intercambio que se da entre pares. A partir de esta realidad que potencialmente puede ser aprovechada para enriquecer el modelo pueden reordenarse e integrarse los contenidos de aprendizaje de modo tal que no exista necesidad de fragmentar el saber disciplinar en grados académicos, sino en niveles de pensamiento de acuerdo al desarrollo biopsicosocial de cada estudiante, resignificando de nuevo uno de los

principios o ideas que movilizan la escuela nueva epistemológicamente: cada niño aprende de modos distintos y a su propio ritmo.

Con todo lo anterior, la necesidad emergente para superar la brecha entre el maestro rural y su práctica pedagógica ha sido refrescar la escuela nueva desde las teorías que inicialmente dieron lugar a ella, favorecer en un amplio sentido y desde otras metodologías de aprendizaje a la luz de las dinámicas del siglo XXI, la experimentación, la manipulación, el desarrollo del pensamiento crítico, la solución de problemas, la comprensión, la indagación, habilidades para el trabajo colaborativo, entre otros alcances didácticos que son imprescindibles para el desarrollo humano.

Luego de considerar algunas de las circunstancias por las que atraviesa la escuela nueva en zona rural, en este camino investigativo, plantear la metodología basada en proyectos en un aula multigrado supone una amplia comprensión sobre los saberes disciplinares de cada una de las áreas de conocimiento, la secuenciación de estos saberes entre grados, las relaciones entre el saber teórico y práctico, las necesidades del contexto y de los sujetos de aprendizaje para lograr concretar un ambiente de aula interdisciplinar; lograr esto, bien ha contribuido a responder a las necesidades de un aula multigrado, pues esta comprensión ha facilitado desarrollar estrategias de aprendizaje donde estudiantes de diferentes grados participan colectivamente y de manera colaborativa de acuerdo a su grado académico en la construcción de diferentes saberes o la solución de problemas. Sin embargo este ejercicio requiere de la disposición del maestro rural, quien se ha acomodado con el trabajo pro guías, ya que necesita dedicar tiempo, gestionar información y estrategias didácticas, lo cual no es un ejercicio simple.

El trabajo por proyectos de aprendizaje rompe con las barreras de la escuela graduada, sin desconocer el sistema educativo que así lo plantea, ni los sistemas de evaluación de estudiantes, pero al ampliar el marco de interacción entre estudiantes y mediar de manera sistémica las relaciones de aprendizaje entre los sujetos ha sido posible oxigenar el trabajo de guías de aprendizaje que han estado bajo el desarrollo de un enfoque instruccional preocupado por la transcripción y cumplimiento de su realización. La apuesta ha sido orientar a los estudiantes de manera colectiva en el reconocimiento, búsqueda de necesidades y soluciones de realidades y problemas que están presentes en la vida asociados a la vida en comunidad, al cuidado del medio ambiente, al desarrollo de la capacidad lingüística y lógico-matemática, al desarrollo de la inteligencia emocional, de hábitos de vida saludable, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, entre otros ejes temáticos que trascienden la cotidianidad, a lo cual la escuela debe apuntar, educar para la vida; bajo esta perspectiva las áreas de conocimiento se han ido integrado de manera interdisciplinar bajo la comprensión de los referentes de calidad que de algún modo están diseñados de manera secuenciada y progresiva entre grados y procesos de pensamiento. En otras palabras, trabajar por proyectos de aprendizaje favorece la integración curricular, la multiplicidad de saberes, el intercambio entre sujetos, la construcción del conocimiento, la búsqueda de soluciones creativas, el enriquecimiento del saber pedagógico y el desarrollo de habilidades en los sujetos de aprendizaje.

Por otro lado, la tarea del docente en escuela nueva con la implementación de aprendizaje basado en proyectos no solo se reduce a la de ser facilitador o guía en el aprendizaje, debe también ser gestor del saber, en tanto el maestro como sujeto de aprendizaje también aporta a la solución de problemas y necesidades del contexto de manera participativa, igualitaria y dialógica, pues trabajar proyectos significa para el maestro estar en busca junto a sus estudiantes

de soluciones, elaboración de productos, etc. Pues desconoce cuáles serán los resultados o alcances que puede lograr, y esto lo pone bien en una situación en la que requiere aprender. Ser gestor del saber significa mediar en el aula las estrategias para que tanto él como los estudiantes construyan los aprendizajes, dichas estrategias deben estar en el marco de la metacognición para reconocer los caminos de búsqueda, de gestión del conocimiento, del desarrollo de habilidades de pensamiento y manejo de emociones imprescindibles para alcanzar un aprendizaje significativo.

11. Referencias

- Arrondo, C. A. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la 'Escuela Nueva' en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (4), 7-9.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Barragán D.F. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Colección: Educación y pedagogía.
- Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 45-55.

- Campos, A.C (2017). Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje. Ediciones de la U. Capítulo 3 (pp.59-89)
- Casaña, L. E. S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 15(2), 71-91.82.
- Castro, H. (2010). Manual de implementación de escuela nueva: Generalidades y orientaciones pedagógicas. Tomo I. Bogotá DC: Ministe
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los" mejores profesores" de la Universidad de Vigo. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(2), 1-29.rio de educación Nacional.
- Colombia, M. E. N. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I. Bogotá. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Cuartas, A. M. M., Toro, E. P., Ospina, Y. D. M., Aristizabal, W., & Rodriguez, A. I. (2009). Caracterización psicosocial de las familias del barrio 20 de julio municipio de Urrao Antioquia. El Ágora USB, 9(1), 85-110.
- De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.

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

De Zubiría Samper, J. (2003). De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico.

COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Ciencias sociales y formación ambiental, 85-124.

Giraldo, D. F. B., Suárez, A. A. G., & Cárdenas, J. E. U. (2012). Práctica pedagógica: perspectivas teóricas. Ecoe.

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

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

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

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

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

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

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

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

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment. Su impacto en la educación actual. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Recuperado de www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662

Salinas, P. I., Nevárez, M. O. T., & Torres, A. H. (2014) La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, (9), 43. Recuperado de: <https://search-ebsohost.com.ez.unisabana.edu.co/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edsdoj&AN=edsdoj.1c015081422c40f085e3a2b787febc0e&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Sandoval, R. P. (1996). La escuela nueva. Plaza y Janes Editores Colombia sa.

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

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

12. Anexos

Anexo A. Encuesta a docentes

Encuesta

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

Nombre: _____

Pregrado: _____

Sede educativa: _____

Tiempo laboral: _____

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

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

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

- a) Ninguna vez
- b) Una vez
- c) Más de una vez

¿En qué año? _____

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

Si ____ No ____

¿Por qué? _____



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

Si ____ No ____

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

- a) Menos de una hora
- b) Entre dos y tres horas
- c) Toda la jornada académica

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

Si ____ No ____

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

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

- a) Nunca
- b) Algunas veces
- c) Casi siempre
- d) Siempre

¿Por qué lo hace?

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

Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

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

Anexo B. Formato diario pedagógico

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

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

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

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

Fecha: _____

Nombre del docente: _____

Criterios de valoración	Valor	Observación
Planeación pedagógica		
Los propósitos de aprendizaje planeados en la sesión están alineados a los referentes de calidad y al desarrollo del proyecto de aprendizaje.		
Los referentes conceptuales seleccionados en cada una de las áreas demuestran afinidad y correlación entre sí y con los propósitos de aprendizaje planteados.		
Las actividades planeadas en los ambientes de aprendizaje están pensadas de manera cohesionada, alineadas a los propósitos de aprendizaje, a los principios de la escuela nueva y de acuerdo a las características de los estudiantes, recursos del medio y contexto.		
Desarrollo de la sesión de aprendizaje		
Las actividades propuestas en el momento de activación neurocognitiva favorecieron la recuperación de saberes previos, la estimulación de los sentidos y despertar el interés por el aprendizaje.		
Las estrategias implementadas responden a los principios de la escuela nueva (aprender haciendo, autonomía, contacto con el otro, descubrimiento, etc) y al aprendizaje por proyectos.		
El docente planteó de manera clara e interdisciplinar las conexiones relevantes entre los referentes conceptuales planteados, áreas y propósitos de aprendizaje del proyecto.		
Los recursos de aprendizaje empleados fueron funcionales y suficientes para el desarrollo de la sesión promoviendo		
Se promueven actitudes positivas y habilidades para el intercambio igualitario, el trabajo multigrado, el aprendizaje colaborativo y la autonomía.		
El docente se involucra de manera activa e igualitaria en la construcción del aprendizaje favoreciendo las condiciones necesarias para gestionar el saber.		
El docente utiliza un lenguaje apropiado y estrategias diseñadas para fomentar la comprensión, el pensamiento crítico y creativo.		

El docente mantiene una conexión positiva con los estudiantes, demuestra respeto e interés por sus necesidades individuales, valora sus experiencias, pensamientos y opiniones.		
Evaluación de la sesión de aprendizaje		
Se retroalimenta de forma permanente el desempeño de los estudiantes, asegurándose que ellos estén alcanzando los propósitos de aprendizaje y por ende hacer los ajustes razonables necesarios.		
Las evidencias dejadas por los estudiantes demuestran el alcance de los propósitos de aprendizaje.		
La información que se obtiene a través de la evaluación se emplea para gestionar nuevas estrategias y mejorar los procesos de enseñanza en el aula.		

Anexo D. Link carpeta de evidencias

Link: <https://unisabanaedu>

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