

**LA CONTRIBUCIÓN DEL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL PROCESO DE
COMPRENSIÓN LECTORA: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL ISCE Y PRUEBA
SABER, EN LOS GRADOS 3 Y 5 DE LA I.E. AGRÍCOLA CAMPOALEGRE**

**HANSEL FERNANDO RODRÍGUEZ GÓMEZ
JULIANA ANDREA VARGAS FERNÁNDEZ**

**Proyecto de investigación presentado para optar al título de Licenciados en
Literatura**

**Samir Arturo Ibarra Bolaños
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS
LICENCIATURA EN LITERATURA
GUADALAJARA DE BUGA
2017**

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A mis padres **Sebastián Vargas, Fanny Fernández** por su entrega y amor incondicional, porque son quienes motivan cada una de mis metas y propósitos, a mi hermana **Luz Enith Vargas Fernández** por sus consejos, gran amor, confianza, esfuerzos y total apoyo, a mi tío **Alfio Fernández** por su cariño y colaboración en el momento que más lo necesité, a mis hermanos **Claudia Vargas Fernández , Duván Vargas Fernández, Fabián Vargas Fernández** por sus contribuciones, amor y ánimos, porque también fueron valiosos para mí en este proceso, y especialmente a mi amiga **Luz Karime Lozano**, por su amistad sincera, por su acogida, cooperación y exhortación cuando más difícil se hacía este camino.

A todos, mi amor y gracias inconmensurables.

Juliana Andrea Vargas Fernández

Agradecimientos:

Primeramente, a **Dios**, por prestarme la vida y permitirme culminar mi carrera como Licenciada.

A **toda mi familia**, por sus esfuerzos y amor ilimitado, por enseñarme a luchar por mis propósitos con empeño y por ser mi gran apoyo.

A mis profesores **William Álvarez, Ramiro García, Ricardo Canizales, Jennifer Rodríguez, Víctor Hugo Vásquez, Nathalia Ríos, Jhoan García y Cristian Solís** por el tiempo compartido, por el cariño, por los consejos brindados, por impartirme sus conocimientos y por sus amonestaciones, porque me permitieron reflexionar y replantearme como profesional y futura docente.

A mi amigo **Hansel Fernando Rodríguez** por ser mi compañero en este largo recorrido lleno de aprendizajes, por la confianza, la ayuda que me brindó, pero, sobre todo, por los aportes pedagógicos, los atesoraré siempre.

A **la familia Rodríguez Gómez** por recibirme en su hogar, por su cooperación en todos los trabajos realizados durante mi carrera como licenciada.

A la **Institución Educativa Agrícola Campoalegre**, por abrirnos sus puertas, recibirnos y permitirnos llevar a cabo este proceso investigativo, principalmente a la maestra y coordinadora **Nergidia Gómez** porque con su ejemplo de entrega y trabajo arduo, me enseñó que la educación en este país aún cuenta con personas que aman su profesión, con maestros que hacen la diferencia.

A **los docentes** de cada una de las sedes, por su colaboración, participación, consejos y experiencias compartidas.

A todos los **estudiantes** que compartieron conmigo un salón de clase, por ayudarme a ejercitar mi sensibilidad, por mostrarme que como docente también puedo aprender de ellos y por enseñarme un mundo lleno de posibles soluciones.

A mi tutor **Samir Arturo Ibarra** por su afable acompañamiento, por compartirnos sus saberes y por su compromiso en este trabajo.

A todos, mi cariño, admiración y respeto.

Juliana Andrea Vargas Fernández

Dedicatoria

A **Dios**, por su omnímoda compañía, inspiración y fortaleza.

A mi **Madre**, por ser la persona que me inició en el maravilloso arte de enseñar. Por sus grandes esfuerzos para conmigo. Por sus días y noches pensando y trabajando en pro de una mejor educación y por su sensibilidad, gran cualidad de un maestro.

A mi **Padre y Hermanos**, por ser un motivo de mi proyección profesional.

A mis **Abuelos**, quienes, en su humilde sabiduría, aconsejaron mi camino. En especial, a quien desde donde quiera que se encuentre, espero que yo haya cumplido con su valioso y anhelado deseo.

A mis **amigos**, en especial aquellos que me brindaron un espacio en los momentos más tensos.

Y, a quienes serán mis **estudiantes**, por ser la razón de esta profesión y permitir que les acompañe en un momento de sus vidas.

Hansel Fernando Rodríguez Gómez

Agradecimientos

A **Dios** todo poderoso por permitirme escribir esta frase, por iluminar mi camino y brindarme la tranquilidad que me llevó culminar esta etapa de la vida.

A mi **familia** por brindarme apoyo y procurar el espacio para el desarrollo de este trabajo y en general, el de toda la licenciatura. En especial a mi madre por dedicar parte de su tiempo a explicarme cada cosa que le cuestioné, por pensar en mí, por costear todo mi pregrado y por haberme dicho: *“Profesores muchos... maestros pocos. Esto es de amor, dedicación y paciencia”*.

A mis **maestros**, en especial a aquellos que, con consejos y calificaciones bajas, permitieron una reflexión del *ethos* estudiantil y procuraron en mí un mayor esfuerzo.

A mis **compañeros**, quienes compartieron una parte de sí y procuraron un sano ambiente universitario. A **Fran** por acompañarnos en cada duda, por leernos y sugerirnos ideas.

Al **tutor** de este trabajo, quien, sin tener algún vínculo con nosotros, se ofreció y dirigió con gran compromiso esta propuesta.

A la **Institución Educativa Agrícola Campoalegre** por haber permitido que esta propuesta se llevara a cabo dentro sus sedes y en especial a esos maestros que nos brindaron un espacio de sus clases, un poco de su saber y compartieron sus experiencias.

Y a mi **amiga** y **compañera** de investigación, quien con su humor, carisma y sensibilidad pedagógica hizo más ameno los semestres y menos complejo el presente trabajo.

Hansel Fernando Rodríguez Gómez

CONTENIDO

	Pág.
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 TEMA	13
1.2 PROBLEMA	13
1.3 PREGUNTA	14
1.4 OBJETIVO GENERAL	15
1.5 Objetivos específicos	15
1.6 JUSTIFICACIÓN	15
1.7 HIPÓTESIS	16
1.8 ANTECEDENTES	17
 MARCO CONTEXTUAL	 23
2.1 PARTICIPANTES	23
2.1.1 Carácter sociocultural y económico.	24
2.1.2 Carácter sociogeográfico	26
 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	 28
3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ENFOQUE, MÉTODO Y TIPO	28
3.1.1 Enfoque	28
3.1.2 Método	30
3.1.3 Tipo	31
3.2 NOCIONES SOBRE LA ESCUELA NUEVA ACTIVA	32
3.2.1 La Pedagogía Progresista	32
3.2.2 La Escuela Nueva en Colombia	36
3.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA, UNA ESTRATEGIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	41
3.3.1 Comprensión de texto y Significación Cultural	43
3.3.2 La lectura en Escuela Nueva	44
3.3.3 La lectura como Aprendizaje Significativo	46
3.4 SOBRE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES	47

3.4.1 Prueba Saber 3° y 5°	49
3.4.2 Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE	50
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	53
4.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	53
4.1.1 Observación	54
4.1.2 Entrevista	59
4.2 ANALISIS DE LOS RESULTADOS	64
4.2.1 Observación	64
4.2.2 Entrevista	65
4.2.2.2 Respuestas Comprensión de lectura	67
4.2.2.3 Respuestas Prueba saber	68
4.2.2.4 Respuestas Otros aspectos	69
4.2.3 Prueba Saber e ISCE	70
4.3 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	76
4.3.1 Escuela Nueva: un modelo que requiere de responsabilidad, conocimiento y formación para alcanzar la calidad	77
4.3.2 Comprensión de lectura: proceso de significación rural	79
4.2.3 Prueba Saber: mecanismo de medición y evaluación	81
4.2.4 Otros aspectos educativos a tener en cuenta: la formación y la experiencia docente	82
5. CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	95

ILUSTRACIONES Y TABLAS

	Pág.
Ilustración 1. Caracterización básica de los participantes	25
Ilustración 2. Ubicación y ruta de sedes a intervenir	27
Ilustración 3. Observación, Aspecto: Variables	56
Ilustración 4. Observación, Aspecto: Características	57
Ilustración 5. Observación, Aspectos: criterios	58
Tabla 1. Sedes, ubicación y número de estudiantes	24
Tabla 2. Sedes y caracterización de zona	26
Tabla 3. Sistematización y clasificación de datos	62
Tabla 4. Resumen comparativo ISCE	72
Tabla 5. Descripción General a nivel porcentual de la Competencia Lectora en la Institución	72
Tabla 6. Informe Institucional General de la competencia lectora en 3°	74
Tabla 7. Informe Institucional General de la competencia lectora en 5°	75

ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Cronograma de intervención a las sedes	95
Anexo 2. Preguntas de la Entrevista	96
Anexo 3. Rejilla de Observación	97
Anexo 4. Rejilla de Observación ejecutada. Variables, Sede San Francisco	98
Anexo 5. Rejilla de Observación ejecutada. Características, Sede Primitivo Crespo	98
Anexo 6. Rejilla de Observación ejecutada. Criterios, Sede José María Córdoba	98
Anexo 7. Fotos 1 Investigación	98
Anexo 8. Fotos 2 Investigación	98
Anexo 9. Fotos 3 Investigación	98

RESUMEN

En esta investigación nos aventuramos a plantear que el modelo pedagógico Escuela Nueva contribuía en el mejoramiento de la comprensión de lectura en los niños de 3° y 5° basados en los últimos resultados de las Pruebas Saber y el ISCE, proyecto que nos llevó visitar cinco centros educativos de la I.E. Agrícola Campoalegre y hacer la inspección del contexto, con entrevistas hechas a modo de charlas a los docentes de los que obtuvimos información sobre sus experiencias profesionales, debilidades y fortalezas del modelo.

El planteamiento teórico estuvo enfocado a los principios de la pedagogía activa y la filosofía de la Escuela Nueva, al proceso de significación que se hacen sobre los textos según Isabel Solé y a las concepciones que tiene el MEN frente a estos temas.

En aquel recorrido planteamos cuatro macrocategorías que nos ayudaron en la interpretación y el análisis de los resultados. La Escuela Nueva se abordó como eje de contribución al mejoramiento debido a la estructura que maneja, convirtiendo al docente en intermediario entre el modelo y el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la comprensión lectora es vista como un proceso de significación que se alcanza cuando los estudiantes logran hacer redes cognitivas, tienen motivación y asocian lo que leen con sus realidades y conocimientos permitiendo una lectura de aprendizaje.

Los resultados de la Prueba Saber y el ISCE fueron los ejes comparativos y evaluativos de la competencia lectora que explicitan los porcentajes de los estudiantes con falencias en esta competencia. En cuanto a otros aspectos educativos, la formación deficiente del docente y la necesidad de una amplia capacitación pedagógica para el contexto al que pertenece este modelo, fueron dos líneas encontradas. Llevándonos a concluir que los resultados no son positivos en todos los contextos porque cada docente tiene dificultades distintas con el modelo, con los materiales, con el apoyo de la comunidad y con la estandarización de la evaluación estatal. Sin embargo, se haya una contribución de la metodología debido a cómo su estructura incluye al padre de familia en el aprendizaje y en sí a todos agentes que hacen parte de contexto rural, ayudando a fortalecer las lecciones interpretativas a través del ejercicio de la práctica, incidiendo porcentualmente en el mejoramiento en la comprensión de lectura, visto a través de los resultados de la Prueba Saber.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 TEMA

Relación del Modelo Pedagógico Escuela Nueva con el mejoramiento de la comprensión de Lectura (Estudio del caso) de los estudiantes de 3° y 5° de primaria en la Institución Educativa Agrícola Campoalegre de Andalucía, Valle del Cauca.

1.2 PROBLEMA

Esta propuesta investigativa nació de los cambios educativos que se presentaron en los últimos dos años en nuestro país. La mejora en la calidad educativa de las I.E. Rurales de la Entidad Territorial Certificada (ETC) Valle del Cauca, demostrada en las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹ MEN, en los años 2015 y 2016, permitió lanzar interrogantes sobre qué y cómo se estaba logrando este resultado, y además, qué se estaba haciendo en estas I.E. del departamento para que encabezaran la lista de las mejores. Para el 2016, la Revista Dinero² realizó una recopilación con los puntajes de Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de los establecimientos educativos del país. Para entonces, se pudo observar que un 15%³ de los establecimientos oficiales de la ETC Valle presentaban como característica común, estar ubicados en el campo o prestar sus servicios, a través de sus sedes, a comunidades rurales. Y, era ese mismo 15%* el que lideraba la lista de los 149 establecimientos educativos públicos de esta entidad.

Ahora bien, el resultado arrojado por el MEN⁴ para el año 2017, debate o contradice los índices positivos que se muestran en los dos años anteriores, debido a que las I.E. rurales tuvieron un declive a nivel general en la tabla de calidad educativa mostrada en el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE, del presente año. Este indicador es objeto de análisis del presente trabajo, el cual será especificado más adelante.

Es necesario aclarar que en la gran mayoría (90%) de estos establecimientos educativos oficiales rurales, que presentaban resultados positivos en 2015 y 2016,

¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad Educativa [en línea]. Disponible en https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/276036000037.pdf

² DINERO. Ranking de los mejores colegios de Colombia en el 2016. En: Dinero [en línea]. Disponible en <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2016/multimedia/ranking-de-los-mejores-colegios-de-colombia-en-el-2016/222439>

³ Ibíd. [en línea]

*A partir de una lectura hecha al artículo de la Revista Dinero y su plataforma digital, citada anteriormente, fue posible establecer el cálculo que arroja los porcentajes de las I.E. del ETC Valle, permitiendo verificar su carácter rural en la plataforma del SINEB.

⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit., [en línea]

según el Sistema de Información Nacional de Educación Básica, SINEB⁵, usan el modelo pedagógico Escuela Nueva, que en teoría presenta una alternativa flexible que permite ver al estudiante como un sujeto activo, integra los grados escolares, incentiva la democracia y la participación, disminuye la deserción e intenta hacer una sinergia de la comunidad educativa (I.E., estudiantes y padres de familia).

En cualquier caso, la educación rural ha sido hasta ahora estigmatizada socialmente como de baja calidad, debido a la ausencia perpetua del Estado. Una evidencia clara de ello es la falta de fortalecimiento y apoyo intelectual en la capacitación de los docentes, tanto en lo metodológico y teórico en relación a programas de fortalecimiento pedagógico y de contexto, cuestión que también se hace obvia en la falta de innovación de las guías o material de aprendizaje que se emplean en dichos contextos educativos.

Basados en lo anterior, identificamos que la I.E Agrícola Campoalegre, del municipio de Andalucía, trabaja con el modelo Escuela Nueva y por cuestiones geográficas, facilita nuestra investigación, que pretende analizar si los resultados que arrojaron las Pruebas Saber de 3° y 5° en los últimos años y el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE, son resultado de la incidencia del modelo pedagógico en el mejoramiento de la comprensión de lectura.

Es válido aclarar que la comprensión de lectura es la habilidad necesaria para responder satisfactoriamente la Prueba Saber. Es decir, este trabajo va abordar como unidad de análisis el modelo pedagógico Escuela Nueva y la relación que puede existir con el mejoramiento de la *comprensión de lectura*, partiendo del quehacer docente como eje articulador tanto del modelo, como del mejoramiento de la comprensión de lectura en el estudiante. Esta última, representa un elemento de construcción cognoscitiva que atraviesa todas las áreas del conocimiento y como elemento inmerso en esta investigación, se propone como un resultado que puede tener relación respecto al modelo pedagógico usado en este establecimiento.

1.3 PREGUNTA

¿Cuál es la contribución del modelo pedagógico Escuela Nueva al mejoramiento de la comprensión de lectura en los niños de los grados 3° y 5° y la incidencia en los últimos resultados de las Pruebas Saber y el ISCE de la I.E. Agrícola Campoalegre del municipio de Andalucía, Valle del Cauca?

⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema de Información Nacional de Educación Básica [en línea]. 2017. Disponible en <https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app>

1.4 OBJETIVO GENERAL

Analizar la contribución del modelo pedagógico Escuela Nueva a la comprensión de lectura en los niños de los grados 3° y 5° de Básica Primaria y su incidencia en los últimos resultados de las Pruebas Saber de la I.E. Agrícola Campoalegre del municipio de Andalucía, Valle del Cauca.

1.5 Objetivos específicos

Resaltar la importancia del docente como mediador del proceso de comprensión de lectura a través del modelo Escuela Nueva.

Identificar cómo la metodología de la Escuela Nueva ha contribuido al mejoramiento de la comprensión de lectura en 3° y 5° de básica primaria en los últimos dos años, en la I.E. Agrícola Campoalegre.

Analizar cómo los procesos de comprensión lectora, desarrollados a partir del modelo de Escuela Nueva, inciden en los resultados de las pruebas Saber y el ISCE de los años 2016 y 2017.

1.6 JUSTIFICACIÓN

La educación es el pilar que sostiene el desarrollo del hombre y por ende de la humanidad. Directamente la educación también ha tenido una evolución que hoy tiene como centro de aprendizaje al sujeto que se forma. El lenguaje, quien es precisamente el motor de los saberes, de la comunicación y de la interacción de los individuos, está relacionado con lo anterior. El lenguaje no es sólo un área de conocimiento, sino que conduce al conocimiento porque incluye todas las disciplinas, es necesario en la comprensión de los fundamentos de cualquier área de formación.

En Colombia la educación está dividida en niveles, contextos y modelos*; todos ellos con particularidades propias. Sin embargo, el contexto educativo rural tiene amplio

* Los niveles refieren la escala educativa en la que se desarrollan los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las competencias de los estudiantes: preescolar, básica: primaria y secundaria; media. Véase Artículo 11 de la Ley 115 de 1994.

Los contextos refieren a zonas geográficas y de atención especial: urbanas, urbanomarginal, rurales, zonas de conflicto, raizales y palenqueras, afro e indígenas. Véase <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89618.html>

Los modelos tienen relación a los contextos, pues han sido desarrollados e implementado principalmente en los contextos de atención especial. Algunos de ellos, aparte de la Escuela Nueva,

protagonismo en el desarrollo que hay en el país. En el Siglo XX, el país logró una transformación masiva en la que los campesinos emigraron a los grandes centros urbanos, creando así grandes concentraciones demográficas y agrandando sus ciudades, llevándolas a tener problemáticas sociales y económicas preocupantes. Y, aunque la educación en este contexto casi se ha llenado de polvo por quedar en el olvido, unos cuantos han intentado limpiarla y luchan cada día por mantenerla reluciente. De esta situación nace la Escuela Nueva en Colombia, un proyecto que sintió la necesidad evolutiva que se demandaba y propuso un modelo pedagógico que pretende día a día mejorar la calidad de la educación rural.

Dentro de esta situación emerge nuestro deseo de develar por qué la educación en las comunidades rurales fue la mejor de la ETC Valle del Cauca. A la vez, deseamos abrir un camino que permita establecer una relación entre el mejoramiento académico del 2015 y 2016 (Prueba Saber, ISCE) de la I.E Agrícola Campoalegre, específicamente en la comprensión de lectura y contrastarlo con el declive que se tuvo en 2017, frente a la propuesta pedagógica insigne de la educación rural colombiana: Escuela Nueva.

Además, este proyecto también busca apreciar otra mirada de la educación. El interés investigativo que se propone desea encontrar una línea que también sostenga una mirada que dignifique, valore el esfuerzo, la dedicación y el compromiso de todos los agentes que colaboran en la educación de las comunidades rurales y tratan, a cada instante, ir transformando el país en uno más tolerante, pues se evidencia, según los mismos maestros, que las aulas son el espacio donde se vive el cambio. En un país pacífico, momento clave de nuestra historia que prevé el rumbo de la nación en uno de color claro y en un país equitativo, desarrollado y por qué no, en uno más humano. Pues la investigación es un proceso que permite múltiples resultados y esperamos que lo anterior quede ratificado también, teniendo en cuenta que son variables, como también adicionales, por lo que conservar siempre el propósito principal de la investigación será nuestro fin.

1.7 HIPÓTESIS

La hipótesis es una pieza fundamental del proceso de investigación que se piensa como un eslabón o proposición que nos permite establecer relaciones entre el objeto de estudio y una respuesta al problema planteado, anota Tamayo⁶ en *Aprender a Investigar*. Para que la hipótesis deje de ser un razonamiento no verificado (especulación), el contraste entre la teoría y la obra particular debe ser un estricto

son la Post-primaria, la Aceleración del Aprendizaje, escuela Activa Urbana y Nivelemos. Véase <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html>

⁶ TAMAYO, Mario. Aprender a Investigar. Módulo 5. El proyecto de Investigación. Bogotá. D.C.: ICFES y Afroeditores LTDA. 1999. p. 83

en donde la experiencia juega un papel fundamental en la que se busca corroborar la premisa. En ese sentido, desde la información ya referenciada (Planteamiento del problema), nos disponemos a proponer que el modelo pedagógico Escuela Nueva posee relación con el mejoramiento académico de la I.E. Agrícola Campoalegre, teniendo en cuenta que este depende del proceso analítico-lógico que deben hacer los niños que presentan la Prueba Saber, cuando el ICFES les propone situaciones que deben resolver sí o sí comprendiendo los enunciados de dicha prueba.

1.8 ANTECEDENTES

A pesar de los logros obtenidos en los últimos años en el mejoramiento de la calidad educativa en la zona rural y el acompañamiento que el *Programa Escuela Nueva* le ha hecho a este contexto, hemos identificado, a partir de la heurística llevada a cabo, que, en algunas investigaciones hechas por maestros y universidades, la Escuela Nueva como modelo pedagógico ha sido trabajado, estudiado, investigado académicamente de manera dispar y separada de acuerdo a la investigación hecha. Incluso, después de una revisión a bases de datos de la Universidad del Valle (Digitalia, y Red de Universidades), su OPAC y su biblioteca Mario Carvajal, como también, El Centro de Documentación de Educación y Pedagogía CENDOPU, los enfoques investigativos que se aprecian, atraviesan varios aspectos que influyen en el desarrollo del aprendizaje que este modelo encausa.

Las investigaciones encontradas que incluyeran los temas de estudio fueron limitadas y, asimismo, son pocas las que adoptan la metodología participativa, dado que el registro arroja en general, análisis de datos o casos específicos en los que no se hace inmersión en el contexto. Los documentos hallados que ponen en cuestión los temas ejes de nuestra investigación son artículos y trabajos de grado de maestría que dilucidan un panorama particular. Y algunos de estos, son estudios de caso desarrollados en su mayoría por docentes en compañía de universidades que buscan evidenciar desde el rigor científico y su quehacer pedagógico, las experiencias que los acompañan día a día en el aula de Escuela Nueva.

Después de haber clasificado la información obtenida según su relación con alguno de los temas de la presente investigación: Escuela Nueva, Comprensión de Lectura y Prueba Saber, corroboramos que, de forma integral, los tres componentes no se habían trabajado. Es preciso aclarar que, como concepto, habilidad y proceso, la comprensión de lectura tiene amplio desarrollo y teorización, que no es pertinente denotar en este espacio. Y la relación que este proceso cognoscitivo tiene con el resultado de la Prueba Saber, aún no aparece desarrollado teóricamente en las fuentes de información consultadas. No obstante, sí existe una investigación que más adelante será evidenciada, en donde se analiza el modelo junto a los resultados estatales, pero se omite la comprensión de lectura como un proceso que posiblemente facilita los resultados positivos.

En relación a investigaciones locales, en el proceso de búsqueda llevado a cabo, no se encontraron registros que evidencien tratamiento a los temas centrales. No hay estudios de caso, ni análisis particulares en las I.E. del departamento del Valle del Cauca, que integren de manera sistémica los tres contenidos que hemos propuesto: Escuela Nueva, comprensión de lectura y Pruebas Saber.

En la propuesta *Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*, investigación de Doris Giraldo Usme y Verónica Elizabeth Serna Alzate, de la Universidad de Antioquia UDEA, se traza como propósito adoptar una postura crítica y proponer reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la lengua y la literatura como apertura de diálogo con el contexto rural. La investigación nació del quehacer diario de la enseñanza en Escuela Nueva y tuvo lugar a través de los 26 centros educativos que usan el modelo en el municipio de Marinilla, Antioquia. Las estudiantes de Maestría en Educación expresan su preocupación por la educación en este contexto (rural) y, desde su experiencia, con un método cualitativo, trabajaron sobre el planteamiento teórico-práctico del modelo pedagógico en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, y concluyeron que: “(...) siendo conocedoras del papel político, movilizador y transformador que se le ha asignado al docente (...) es responsabilidad del maestro tomar posturas claras (...) para velar porque su trabajo sea de calidad, para ser generador de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que lleven al estudiante a responder a los retos de la sociedad actual...”⁷. Del mismo, se evidencia una pertinencia que las profesoras dejan clara, porque los Microcentros brindan el espacio para compartir las experiencias, establecer propuestas, investigar y ejercer presión al Estado para que apadrine y resalte el modelo y no lo vea solo con ojos de reducción de costos y de personal docente.

Las profesoras ratifican que la pertinencia de este modelo en el proceso de enseñanza de escritura y lectura, depende del maestro, quien, en su responsabilidad pedagógica, debe permitir que haya un adecuado manejo de este proceso dentro de un aula de clase, aduciendo el valor dado a estos conceptos (escritura y lectura) como prácticas socioculturales y no simplemente como habilidades, competencias o procesos sin articulación educativa. Esto permite

⁷ GIRALDO USME, Doris y SERNA ÁLZATE, Verónica. *Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura* [en línea]. Trabajo de Grado Magister en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 2016. 95, 96 p. Disponible en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserne_dorisgiraldo_2016_escuelanueva.pdf

identificar una relación muy cercana con nuestro planteamiento, teniendo en cuenta que es el lenguaje el que hace viable los procesos de significación. Si bien tiene el componente de lenguaje como articulador, la investigación de la UDEA, se enfoca en la práctica pedagógica de la lectura y la escritura. Por nuestra parte, la escritura se eximirá como concepto y hemos incluido las escalas de evaluación como factor determinante de una incidencia y no de pertinencia.

Por otro lado, Sandra Milena Marín⁸, de la Universidad Tecnológica de Pereira propuso en su trabajo de grado (maestría) *Analizando lo nuevo de la Escuela Nueva con relación a las Pruebas Saber*, que hay relación entre el modelo pedagógico Escuela Nueva y los resultados de las pruebas Saber 5° en las áreas de lenguaje y matemáticas, de las instituciones oficiales del departamento del Quindío, en el periodo 2009-2012. Su investigación no dice explícitamente que se tenga un corpus de análisis sobre la comprensión de lectura de estos niños. Su investigación de carácter cuantitativo, aclara que un buen resultado implica la comprensión del sentido de cada actividad y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. De igual manera, asocia las guías de aprendizaje como herramienta fundamental que, junto al aprendizaje participativo y la interacción con otros materiales complementarios, desarrollan competencias lectoras. Empero, la conceptualización y desarrollo de la comprensión de lectura no se hace perceptible y solo se nombra como secuencia lógica para llegar a un buen resultado en una evaluación de este tipo.

Dentro del rastreo geográfico, encontramos a Diana Suárez, Andrea del Pilar y Carlos Fernández, profesores de la Universidad de La Salle quienes desarrollaron el artículo *Construyendo Tejido Social desde la Escuela Nueva. Un estudio de caso*, creado para la Revista Científica General José María Córdova. El estudio de caso, hecho en el municipio de Albán, Cundinamarca, surgió del interés por ahondar en las principales problemáticas que se presentan dentro del modelo Escuela Nueva (baja cobertura, repitencia, extra edad, abandono escolar, conflicto armado, lejanía, pobreza, entre otros). La investigación se desarrolló de manera interpretativa con el método de investigación – acción de carácter cualitativo, usando como estrategia el estudio de caso, con recursos como la entrevista, la observación no participante, el registro documental, fichas bibliográficas e investigaciones sustentadas teóricamente en los enfoques de la educación rural. Al final del trabajo, los profesores⁹ lasallistas obtuvieron como resultados evidencias de variadas

⁸ MARÍN, Sandra Milena. *Analizando lo nuevo de la Escuela Nueva con relación a las Pruebas Saber* [en línea]. Trabajo de Grado Maestría en Comunicación Educativa. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. 2013. 86, 87 p. Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4542/378161M337.pdf?sequence=1>.

⁹ SUÁREZ, Diana; DEL PILAR, Andrea y FERNÁNDEZ, Carlos. *Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva. Un estudio de caso* [en línea]. *En* Revista Científica José María Córdova. Enero-

dificultades que poseen los docentes con uno de los componentes que estructuran el modelo de Escuela Nueva: Capacitación docente, currículo, comunidad y gestión educativa. Por eso, ellos¹⁰ concluyeron que las problemáticas se encuentran asociadas al tipo de gestión que se realiza por parte del gobierno local (Secretarías de Educación y MEN).

Con respecto al concepto de la *comprensión de lectura*, en la Revista Edu-física, de la línea de investigación de la Universidad del Tolima, Mauro Andrés Imbachí plantea el artículo *La Escuela Nueva y las Competencias Lectoras Desarrolladas en el Área de Lengua Castellana*, en el que intenta analizar los antecedentes del modelo pedagógico, conocido como Escuela Nueva. Dentro de la metodología de investigación, se tienen en cuenta los cuatro aspectos que reúne el modelo (capacitación docente, currículo, comunidad y gestión educativa) entre los cuales existe una interrelación. El componente Curricular, además de ocupar un lugar relevante, se sitúa como elemento clave dentro de la estructuración de la misma como material de estudio, teniendo en cuenta que las guías de aprendizaje son la columna vertebral del sistema. Imbachí¹¹ explica de manera clara cómo están organizadas, cómo se plantean las actividades dentro de estas, de qué manera los estudiantes trabajan con las guías y cómo se da el proceso de evaluación. Concluyendo su trabajo, se identifica que el modelo de Escuela Nueva presenta una gran aceptación nacional e internacional, que a su vez no permite percibir las posibles fallas en los procesos de estructuración de las guías que son la columna vertebral del modelo y por tal razón es necesario ampliar el trabajo de investigación en los procesos de enseñanza, haciendo énfasis en las cartillas y así poder plantearles una reforma.

De igual modo, María Elicenia Monsalve Upegui, Mónica Alejandra Franco Velásquez, Mónica Andrea Monsalve, Vilma Lucia Betancur y Doris Adriana Ramírez¹² en su investigación *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la Escuela Nueva*, plantean como problema paradójico las guías o cartillas de aprendizaje, que aunque son consideradas el eje articulador para el currículo de Escuela Nueva, constituyen también una de las debilidades de este modelo, lo que hace necesario explorar otras estrategias didácticas, que incorporen nuevos materiales de estudio para apoyar los procesos de enseñanza acorde con las

Junio, 2015. Vol 13, nº 15, p. 222. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>

¹⁰ *Ibíd.* p. 226

¹¹ IMBACHÍ POLO, Mauro Andrés. *La Escuela Nueva y las competencias lectoras desarrolladas en el área de Lengua Castellana* [en línea]. *En* Revista Edu-Física. 2013, vol 5, nº 11, p. 53. Disponible en <http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/945>

¹² MONSALVE UPEGUI, María Elicenia, *et al.* *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la Escuela Nueva* [en línea]. *En* Revista Educación y Pedagogía. Septiembre-Diciembre, 2009, vol 21, nº 55, p. 189-210.

necesidades e intereses de los estudiantes campesinos. La intención de esta investigación es explorar las posibilidades didácticas que ofrecen las TIC. Ellas utilizaron como recurso un diseño cuasi experimental, con seis grupos prácticos y mediciones pretest y posttest aplicados a los grados de preescolar, 1° y 2°.

El primer procedimiento consistió en un rastreo de instituciones rurales cercanas a la ciudad de Medellín, adscritas al programa *Computadores para Educar*, que hubiesen participado en la fase de profundización pedagógica ofrecida por dicho programa¹³. El segundo, se enfocó en las Pruebas Saber, que fueron adaptadas por las investigadoras, y denominadas “Pruebas para evaluar habilidades y competencias comunicativas” compuestas por 4 subpruebas: Lectura, Escritura, Habla y Escucha, aplicadas a los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°.

Al finalizar la fase de experimentación, se analizaron los resultados de forma cuantitativa y cualitativa, obteniendo varios puntos de conclusión, presentados de la siguiente manera: las TIC como herramientas pedagógicas contribuyen a mejorar la enseñanza en las instituciones educativas rurales, y permiten que los estudiantes aborden los contenidos que se presentan en las guías, de manera más interactiva, atractiva y enriquecedora. También, los estudiantes lograron el fortalecimiento de la escucha a través de la interacción con los ambientes multimedia que ofrecía el computador, en los cuales se integraron distintos medios para presentar la información. Además, el uso de los recursos alternos a las guías de enseñanza y las diversas estrategias como las lecturas en voz alta, la lectura en pantalla, la lectura de imágenes, entre otras, favorecieron los procesos de aprendizaje en los estudiantes, fortaleciendo así las habilidades y las competencias para la lectura y la comprensión lectora de los educandos¹⁴.

Traspolando toda la búsqueda, en una visión más teorizada, Guillermo Bustamante, Doctor en Educación y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, expuso cómo las cartillas de Escuela Nueva se pusieron a tono con la legislación vigente, además de incluir TIC e internet como parte de la sociedad cambiante. *Lectura y Escritura en Escuela Nueva*, un artículo para la Revista Maestro de Editorial Santillana, no dilucida una fecha, aunque sabemos que la edición vigente de las guías de este modelo corresponde a 2010 y que han tenido algunas modificaciones en reimpressiones posteriores que reúnen y responden en mayor medida al contexto y desarrollo de la sociedad, al mismo tiempo que se entrelazan con los Estándares Básicos de Competencias. La unión del lenguaje a este modelo pedagógico, según Bustamante, responde claramente a la producción de conocimiento, pues el acervo cultural está codificado en lengua escrita. Eso

¹³ Ibíd. p. 198

¹⁴ Ibíd. p. 208

indica que, para la decodificación del mismo, se hace necesaria la lectura como proceso de significación cultural. “(...) finalmente, para producir y disfrutar enunciados que enfatizan la forma de articulación (contrastes acústicos, ritmo de emisión, economía de medios, dosificación de enunciados, trabajo retórico, etc.), es necesario trabajar intensamente la lectura y la escritura literaria”.¹⁵

Este tipo de fuente (artículo de opinión) es oportuno en la travesía investigativa, porque pone en cuestión cómo, desde las apreciaciones académicas, el lenguaje es el total universo por el cual existen y se transmiten las ideas. Hecha la salvedad, las cartillas por sí solas no propician el aprendizaje, sino que el lenguaje funcional existente allí, se acompaña del trabajo grupal, el profesor; un interlocutor privilegiado, el otro, la escritura, la función estética; textos literarios y el trabajo textual. De esta forma se dispone una función cognitiva, comunicativa y estética que atrapa las cuatro funciones del lenguaje: hablar, leer, escribir y escuchar.

Los anteriores antecedentes permitieron orientar nuestro objeto de estudio, ampliaron nuestras visiones y direcciones sobre el mismo y nos dilucidaron una estructura investigativa, abriendo posibilidades para que el corpus no se convirtiera en una recategorización de estudios ya elaborados. En ellos se identifica la preocupación de algunos educadores por el funcionamiento del modelo y los aportes que ha hecho a su quehacer y también a la vida de los niños de las zonas rurales de Colombia. Se aprecia también, cómo la Escuela Nueva ha permitido un desarrollo del lenguaje como prácticas culturales que van más allá de las aulas y colaboran en la formación integral de los niños y niñas, ya que les permite entender su realidad.

¹⁵ BUSTAMANTE, Guillermo. Lectura y Escritura en Escuela Nueva [en línea]. En Ruta Maestra, Edición 14. 2016, p. 53. Disponible en http://www.santillana.com.co/rutamaestra/publicaciones/edicion_14/mobile/index.html#p=2

MARCO CONTEXTUAL

2.1 PARTICIPANTES

Como se añadió desde principio de este texto, la investigación fue un estudio de caso realizado a la Institución Educativa Agrícola Campoalegre del municipio de Andalucía, Valle del Cauca. Esta I.E., ubicada en el corregimiento de Campoalegre, zona plana del municipio, a 20 minutos de la cabecera municipal, atiende a más de 500 estudiantes en todos los ciclos educativos en sus 13 sedes, según el Sistema de Información de Educación Básica¹⁶. A ella están adscritas 12 escuelas rurales que atienden los niveles de Preescolar, Básica Primaria y algunas Básica Secundaria, distribuidas en la zona plana, la zona de colinas y de alta montaña del municipio. Teniendo el carácter de zona rural, su Proyecto Educativo Institucional, PEI, está construido para formar estudiantes en la línea agrícola, utilizando los modelos pedagógicos de Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria y educación tradicional¹⁷.

Es vital aclarar que la muestra tomada para el proyecto incluyó estudiantes del grado específico en que se hace Prueba Saber (3° y 5°) y a los docentes que orientan los conocimientos en estos grados. Los participantes tomados son 30 y hacen parte de la población estudiantil matriculada en 3° y 5° de la I.E. Agrícola Campoalegre del municipio de Andalucía.

En un principio, de las 12 sedes adscritas a la I.E, seleccionamos ocho mediante un filtro que tuvo en cuenta la cantidad de estudiantes matriculados en 3° y 5° y el modelo pedagógico usado (Escuela Nueva). En una segunda etapa, después de haber hecho un primer acercamiento a las sedes, en el que identificamos que la información suministrada por el SINEB estaba descontextualizada y además de prever cuestiones geográficas y de seguridad, tres de las ocho sedes, debieron suprimirse. Es por eso que somos conscientes que la muestra tomada inicialmente disminuyó y esta ya no representa ni el 50%* de la población estudiantil matriculada en estos grados, a lo que es de suma importancia aclarar que la esencia del presente proyecto de investigación recae en la relación del proceso de comprensión de lectura con la enseñanza en Escuela Nueva y su reflejo en la Prueba Saber, por lo que no es posible intervenir una sede educativa que no trabaje bajo los parámetros del modelo educativo ya descrito. La Prueba Saber entonces, no se

¹⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema de Información Nacional de Educación Básica. Op. Cit., [en línea]

¹⁷ Sistema de Información Nacional de Educación Básica. Op. Cit., [en línea]

* La población matriculada en 3° para 2017, al 3 de agosto de 2017 fue de 45 estudiantes. (SIMAT, 2017). La población matriculada en 5° para 2017, al 3 de agosto de 2017 fue de 51 estudiantes. (SIMAT, 2017)

analizará en su conjunto institucional, sino por sede educativa, pensando en la veracidad y en la conclusión que pueda resultar de nuestro análisis.

Los maestros que orientan el proceso educativo de los 30 estudiantes matriculados en estos grados, al igual que las sedes, son cinco. Todos formados profesionalmente en educación básica con énfasis en diferentes disciplinas y cada uno con una trayectoria docente de más de 5 años e incluso más de 20 años de servicio educativo.

Tabla 1. Sedes, ubicación y número de estudiantes

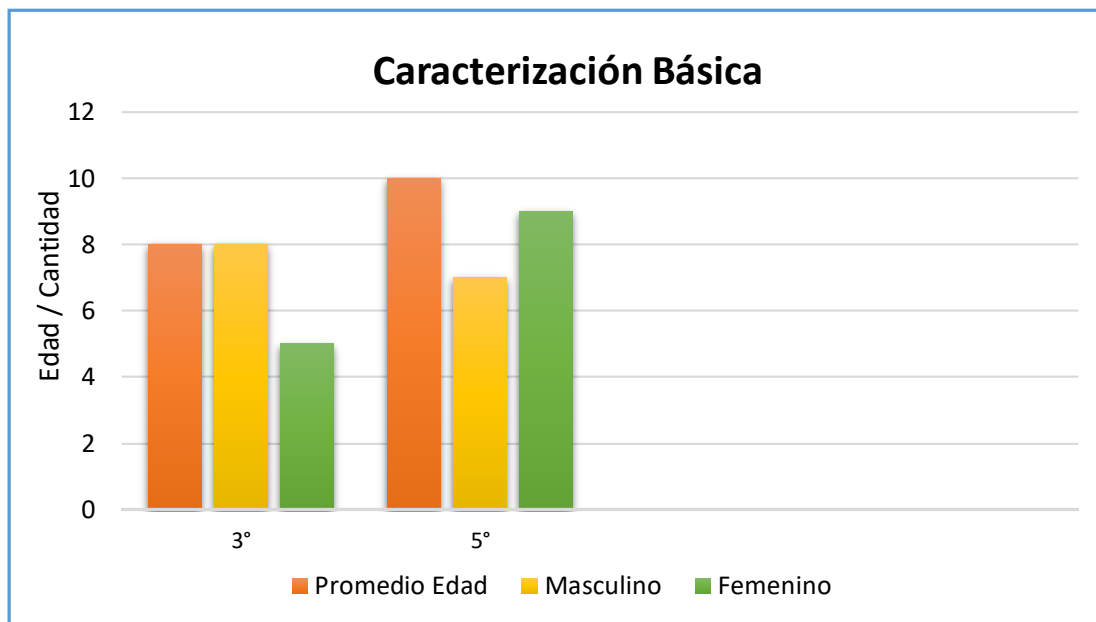
Sede		Ubicación	Estudiantes 3°	Estudiantes 5°
José María Córdoba		Cgto Altaflor	1	6
Santa Matilde		Vda La Unión Cascajero	6	4
San Francisco		Cgto Potrerillo	2	4
Primitivo Crespo		Vda Zanjón de Piedra	2	4
Custodio García Rovira		Vda Tamboral	2	3
TOTAL	5 sedes	ZONA RURAL	13	17

2.1.1 Carácter sociocultural y económico.

Si bien es cierto que nuestra muestra enfoca unos grados en específico, es posible anotar que en las sedes se atiende a una población de base homogénea respecto a las condiciones culturales, sociales y económicas. Los 30 estudiantes responden, como ya se dijo anteriormente, a quienes se les aplica Prueba Saber, teniendo en cuenta el desarrollo de la investigación en el año 2017 y su planteamiento de revisar y contrastar datos desde el año 2016.

Los educandos que cursan 3°, en ambos contextos (zona plana y montañosa), oscilan en una edad promedio de 8 años. La cantidad de estudiantes de género masculino es superior (8 de 13) y también, la totalidad de los estudiantes responden socioeconómicamente al estrato uno según la ficha de matrícula de la I.E. Ya en 5°, la edad promedio es 10 años, siendo superior la cantidad de mujeres (9 de 17) y de igual manera, la mayoría de estudiantes están clasificados en el estrato uno.

Ilustración 1. Caracterización básica de los participantes



Aunque es necesario reconocer las diferencias socioculturales que se evidencian entre la zona plana y la zona montañosa y las dinámicas económicas de estas comunidades, es importante agregar que el nivel académico de los estudiantes no tiene mucho que ver con la zona en la que viven, sino que hemos descubierto que hay una relación con la situación familiar y el compromiso comunitario con la educación. La I.E. acoge en gran medida y con una preocupante cifra, infantes que vienen de familias disfuncionales y flotantes. Según la ficha institucional, alrededor del 65% de los estudiantes provienen de hogares no nucleares y más del 35% de familias flotantes, limitando, obstruyendo y cortando los procesos educativos¹⁸.

En la zona plana los cultivos de caña, papaya, maíz, soya y la industria de la gelatina de pata de res influyen en gran medida el aspecto social de la población, identificándose una raíz cultural vallecaucana, con minoría afrocolombiana. De la misma manera, la cultura cafetera, la ganadería y los cultivos de cítricos y verduras en la zona montañosa determinan el mismo aspecto, diferenciando la raíz cultural a una paisa y particularmente a una conservación del núcleo familiar y la permanencia en sus fincas.

¹⁸ VALLE DEL CAUCA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGRÍCOLA CAMPOALEGRE. Ficha de matrículas y caracterización social. Archivo interno de la Institución. 2017.

2.1.2 Carácter sociogeográfico

Las cinco sedes seleccionadas además de ser rurales, son caracterizadas como de difícil acceso, quedando la zona montañosa como una comunidad apartada de los procesos institucionales de la sede central. Esta particularidad implica una independencia y exclusión, y a la vez una interdependencia con I.E. de municipios vecinos (Bugalagrande, Sevilla y Tuluá) ya que los procesos de continuidad educativa lo asumen I.E. cercanas, las mismas que prestan servicios de biblioteca e internet.

El municipio no tiene una relación directa con estas poblaciones. Las dos sedes de la zona montañosa alta (Altaflor y La Unión Cascajero) tienen ruta de transporte diario con el municipio de Sevilla y Tuluá, con un recorrido que puede tardar hasta 5 horas en la ruta Tuluá - Altaflor. Igualmente, ambas comunidades se han visto afectadas por un conflicto geopolítico* y educativo que mantienen los municipios de Andalucía, Bugalagrande y Tuluá. Por el contrario, las sedes de la zona plana gozan de una comunicación y atención más inmediata por medio de la I.E. y del municipio.

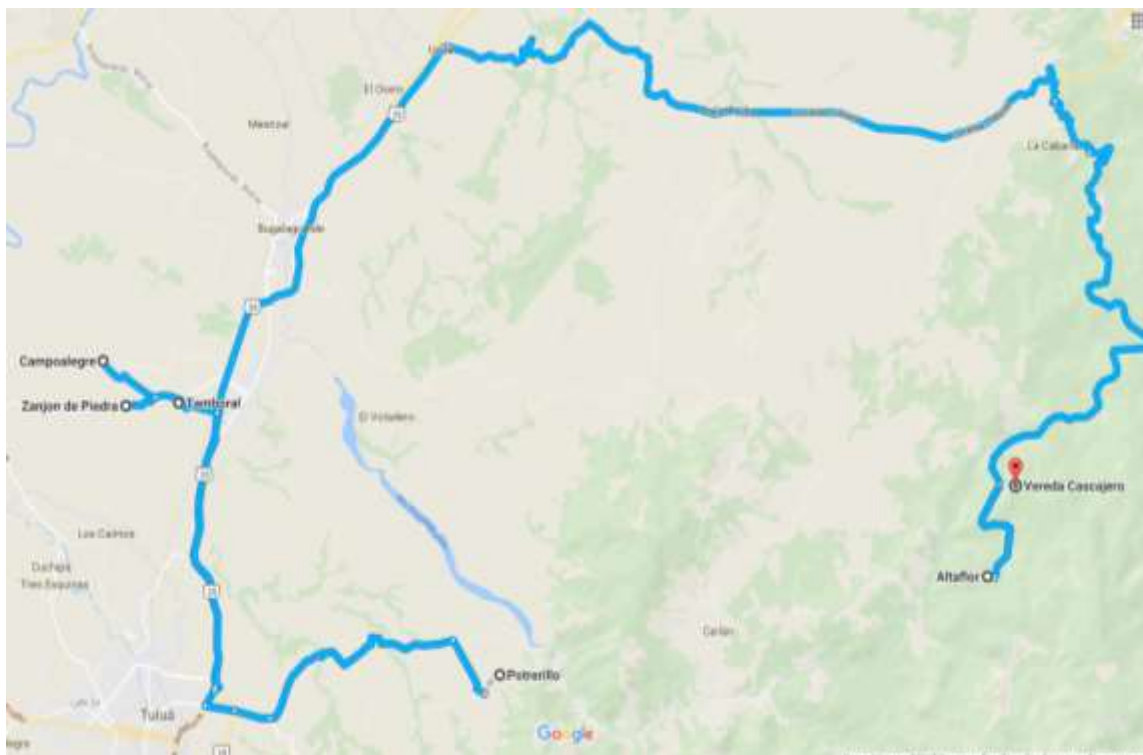
Tabla 2. Sedes y caracterización de zona

SEDE		UBICACIÓN	ZONA	ACCESO
José María Córdoba		Cgto Altaflor	Montañosa	Difícil
Santa Matilde		Vda La Unión	Montañosa	Difícil
San Francisco		Cgto Potrerillo	Montañosa	Difícil
Primitivo Crespo		Vda Zanjón de Piedra	Plana	Intermedio
Custodio García Rovira		Vda Tamboral	Plana	Intermedio
TOTAL	CINCO SEDES	ZONA RURAL	RURAL	RURAL

* La demarcación territorial del municipio de Andalucía no comprende los territorios de alta montaña (Altaflor y La unión Cascajero), sin embargo, en cobertura de educación básica, es el municipio quien los atiende. De modo que el municipio de Tuluá se encarga de los demás aspectos políticosociales. Pero, además de lo anterior, quién presta los servicios de continuidad educativa en la educación media, es la I.E. Diego Rengifo Salazar del municipio de Bugalagrande.

Cabe aclarar que según el Decreto departamental 010-24-1548¹⁹ de 2016, haciendo cumplir el Decreto 521²⁰ de 2010, determinó como zonas de difícil acceso a las sedes de la zona montañosa. El criterio usado para esta decisión es la necesidad de utilizar habitualmente dos o más medios de transporte para el desplazamiento hasta la zona urbana y la inexistencia de la prestación de servicio público de transporte terrestre de una sola frecuencia, ida o vuelta, diaria. Sin embargo, las sedes restantes también carecen de conexión directa con el municipio al no contar con una ruta de transporte público.

Ilustración 2. Ubicación y ruta de sedes a intervenir



GOOGLEMAPS. 2017²¹

¹⁹ VALLE DEL CAUCA. GOBERNANCIÓN DEL VALLE DEL CAUCA. Decreto 010-24-1548. (21, noviembre, 2016). Por el cual se determinan las zonas rurales de difícil acceso para el año 2017, ubicadas en los 34 municipios no certificados del departamento. Santiago de Cali: Secretaria de Educación, 2016

²⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 521. (17, Febrero, 2010). Por el cual se reglamentan parcialmente el inciso 6 del artículo 24 de la ley 715 de 2001 y el artículo 2 de la ley 1297 de 2009. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2010

²¹ GOOGLE. GoogleMaps [en línea]. 2017. Disponible en <https://www.google.es/maps/dir/Altaflor/Vda.+Cascajero/Pardo/Potreriillo/Tamboral/Zabaletas/Zanjo+de+Piedra/El+Salto/Campoalegre,+Andaluc%C3%ADa,+Valle+del+Cauca,+Colombia/@4.1736314,-76.0888415,12.38z/data=!4m56!4m55!1m5!1m1!1s0x8e39b0be2852446b:0x184d81>.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Dentro del camino que hemos decidido recorrer, encontramos que la conceptualización y teorización de los temas escogidos es necesaria para trazar una ruta clara y enfocar nuestro objeto de estudio a un caso concreto. Además, esta amplía e integra los elementos que construyen la investigación.

En primer lugar, nos hemos dado a la tarea de evidenciar conceptualmente la metodología elegida para tal investigación. En segundo lugar, tratamos de dar una luz teórica a los componentes del trabajo, explicando la Escuela Nueva como un modelo pedagógico que nos abre el camino que conduce al mundo de la Educación Básica Primaria y por medio de este, hacer un puente hasta el proceso cognitivo que procura en los niños y los lleva a una comprensión de lectura, siendo este el desarrollo teórico y conceptual número tres. De la misma manera, se hace vital presentar conceptualmente los antecedentes y las teorías pedagógicas de las que el modelo se ha nutrido, a la vez que presentamos las miradas de sus fundadores y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. No está de más agregar que, en cuarto lugar, se demanda una mirada de los lineamientos sobre el área de Lengua Castellana, que es la que teoriza las habilidades del lenguaje y de las cuales nosotros técnicamente hemos tomado una: la comprensión de lectura como estrategia de mejoramiento institucional contemplada desde el aprendizaje significativo y por último, integramos los procesos de evaluación porque son la única herramienta legal sobre la que reposan los resultados de calidad y desempeño de la institución.

3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ENFOQUE, MÉTODO Y TIPO

Dentro del desarrollo de esta investigación, se hizo necesario una propuesta metodológica que permitiera la recolección y análisis de la información adquirida. Para ello, el enfoque, el método y el tipo de investigación son piezas claves a la hora de estructurar nuestro planteamiento y así alcanzar resultados firmes y positivos.

3.1.1 Enfoque

En este sentido, el enfoque que se concibió para el desarrollo de la presente indagación fue de tipo mixto. Este enfoque nos permite combinar la investigación hacia las fortalezas de los tipos de búsqueda cuantitativa y cualitativa, posibilitándonos determinar qué instrumentos emplearíamos para la recolección de datos cuantitativos y cuáles para los cualitativos, las prioridades de los datos y análisis cuantitativos y cualitativos, secuencia de la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. Además, era necesario saber de qué forma íbamos a transformar y asociar los diferentes tipos de datos, los métodos de análisis

en cada proceso y finalmente, la decisión sobre la manera de presentar los resultados adjuntos a cada enfoque y los hallazgos conjuntos²².

El uso del enfoque mixto nos permite abordar dos realidades: una objetiva y la otra subjetiva. Con esto queremos decir que, es una realidad “objetiva” porque es una institución educativa que ocupa una extensión física, ocupa un terreno, tiene un número específico de alumnos, profesores, personal administrativo y padres de familia. Por lo tanto, es algo tangible (se puede ver y tocar); pero también constituye una realidad “subjetiva”, que a su vez se compone de diversas realidades, por ejemplo, compromisos, amistades y enemistades entre sus miembros. Además, se requiere tanto la visión objetiva como la visión subjetiva, (la realidad intersubjetiva), para poder capturar y aprehender ambas realidades coexistentes. Por ejemplo, las relaciones interpersonales, la pobreza, los efectos de los medios de comunicación, los valores de los niños, el aprendizaje, entre otros.

Todos estos fenómenos son tan diversos y complejos que el uso de un enfoque único, ya sea cuantitativo o cualitativo, no permite abordar todos los aspectos importantes y por ello, nos impulsa a utilizar enfoques o diseños mixtos a la hora de llevar a cabo nuestra investigación.

El enfoque cualitativo se selecciona con el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto.

A su vez, el enfoque cualitativo²³ muestra la vía analítica que demanda el estudio de la situación particular ya dicha. Esta es una estrategia de investigación social que establece como pilar la relación entre el investigador, los participantes y el contexto. La necesidad de una recolección de datos descriptivos y de observaciones que nos provean un descubrimiento conceptual, debe reflejarse a

²² HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la investigación. México D.F.: 6ta Ed. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 2014. p. 532

²³ CARRÍO DE SCACCIA, Ma. del Carmen, *et al.* Introducción a la Investigación Educativa: lógicas cuantitativa y cualitativa, y enfoque etnográfico [en línea]. En: Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales: del ABC disciplinar a la reflexión metodológica. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. 2004. p. 20. Disponible en http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4301/castel-investigacionescienciashumanasy sociales.pdf

través de una reflexión sobre el quehacer pedagógico en Escuela Nueva frente al mejoramiento de la comprensión de lectura.

Dentro del proceso de investigación cualitativa, es importante establecer los propósitos centrales, los objetivos y las preguntas de investigación iniciales, así como la justificación y la viabilidad, es necesario explorar las deficiencias en el conocimiento del problema, elegir el contexto donde se comenzará a estudiar el problema de investigación, para finalmente proponer la muestra inicial.

Por su parte, el enfoque cuantitativo tiene un manejo de menor grado que es visto a través de los resultados existentes de la Prueba Saber junto con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de la I.E, información que precede la recolección de datos.

Apunta Hernández Sampieri²⁴ (2014), que, dentro de este enfoque, es necesario que los investigadores sean neutrales, haciendo de lado los valores y creencias propias, con una posición imparcial que permita asegurar los procedimientos rigurosos y “objetivos” de recolección y análisis de datos, para evitar que sus sesgos influyan en los resultados. Pues, la orientación cuantitativa es importante al momento de aplicar los instrumentos de medición y recolectar datos, porque representa la oportunidad que tienen los investigadores de confrontar el trabajo conceptual y de planeación con los hechos. Tener el enfoque delimitado es fundamental, pues un planteamiento bien hecho tiene en gran medida una resolución. Al igual que el enfoque anterior, este puede dirigirse a explorar fenómenos, eventos, contextos; describirlos, vincularlos y hasta relacionar los efectos que tienen unos sobre otros.

Realizar una investigación desde el enfoque cuantitativo juega un papel importante; ya que este pretende acortar la información facilitando al investigador la recopilación de datos y con esto encontrar la resolución de su problema.

3.1.2 Método

El método de investigación como un procedimiento sistemático de búsqueda y análisis de la información, fue en primera instancia deductivo y posteriormente analítico, ya que buscamos el objeto de estudio desde lo general hasta llegar a lo particular, y desde el inicio planteamos de manera precisa, las partes que componen el objeto de estudio y la relación entre las mismas. Proponer una conexión reflexiva-

²⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Op. Cit., p. 11

analítica que deje claridad sobre Escuela Nueva, Comprensión de Lectura y Pruebas Saber es necesario.

Aristóteles²⁵ y otros filósofos griegos consideraban que el razonamiento deductivo privilegiaba el conocimiento científico haciendo una decantación de las ideas generales para llegar a una particular y siguiendo la regla del silogismo. Ese mismo patrón lógico se hace presente en esta investigación. Dimos inicio desde una premisa general que recae en los buenos índices académicos y de calidad de las instituciones rurales de la ETC Valle de Cauca, posteriormente, la segunda premisa apunta a que los centros educativos rurales usan el modelo pedagógico Escuela Nueva, por tanto, se concluye que la Escuela Nueva mejora o colabora con la calidad académica de las I.E. El anterior razonamiento lógico conllevó a plantear un análisis de la situación después de haber recopilado los datos.

Dentro del método de investigación, se resuelven problemáticas o se implementan cambios, pero se interviene de manera colaborativa y democrática porque se permite uno o varios participantes. La palabra *participativa* aporta un rasgo característico a este tipo de investigación, puesto que, la identificación del problema o los resultados son provistos por los miembros de la comunidad, como expertos en la misma, por esta razón sus “voces” y prácticas fueron un elemento importante para el planteamiento y los resultados durante todo el proceso. La comunidad educativa fue el centro de viabilidad de la investigación, la población aceptó participar, abrieron las puertas de sus sedes y se motivaron. Su integración con nosotros implicó conocer fortalezas, debilidades, conflictos, relaciones, necesidades, etc. Lo anterior indica una forma en la que el método permitió llegar sistemática y ordenadamente a un resultado.

3.1.3 Tipo

Finalmente, para lograr establecer este camino, el tipo de investigación fue un estudio de caso, una modalidad precisa que nos permite estudiar una situación específica. El estudio de caso es un diseño que busca argumentar y focalizar un contexto que se debe analizar. Desde Sampieri²⁶, en *Metodología de la Investigación*, se dice que es una aproximación que se basa en comprensión de un contexto. Desde otras ópticas, se señala como un examen detallado de algo, una indagación empírica o un método que busca precisión y contexto. Sin importar las variadas acepciones, el estudio de caso busca en síntesis un análisis concreto.

²⁵ ARISTÓTELES. Tratados de Lógica. DÁVILA, Gladys. El Razonamiento Inductivo y Deductivo dentro del proceso investigativo en Ciencias Experimentales y Sociales [en línea]. En: Laurus [en línea]. 2006. p. 184. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>

²⁶ Ibíd. p. 164

En la modalidad de estudio de caso cualitativo, se tiene como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron. Trabajar bajo este tipo de investigación implica un entendimiento comprensivo, descripciones y un posterior análisis de la situación. Con cierta particularidad, destacamos que el estudio de caso desenmascara prejuicios y alienta la cooperación grupal. Además, pretende no caer en generalizaciones.

El procedimiento de este tipo de investigación fue transcendental para una reflexión aterrizada y sesuda. Haber delimitado el contexto y la situación permitió no caer en las generalizaciones y especulaciones. Así, el estudio de caso se llevó a cabo en cinco sedes de la Institución Educativa Agrícola Campoalegre del municipio de Andalucía, Valle del Cauca y se convirtió en una experiencia rica en anécdotas y reflexiones, que permitió visionar nuestra profesión y valorar cada momento que se vive en el aula de clase.

Teniendo en cuenta que el estudio de caso requiere una recolección de datos dentro del enfoque cualitativo y que lo más aceptable es interactuar de manera directa con el entorno escogido, más adelante planteamos cuáles estrategias se usaron y cómo se llevaron a cabo.

3.2 NOCIONES SOBRE LA ESCUELA NUEVA ACTIVA

3.2.1 La Pedagogía Progresista

El modelo progresista fue creado bajo la filosofía que traza el pragmatismo²⁷, una particularidad fundamental de esta pedagogía es el planteamiento de la transformación total del sistema educativo que convierte al estudiante en el centro sobre el cual giran los procesos escolares. Bajo este enfoque, la escuela es creada para la vida, convirtiéndola en el ambiente natural del niño a través del cual no solo aprende, sino que vivencia los elementos primordiales como: la naturaleza, la familia y su entorno social, donde se adquieren los recursos para cultivar la herencia cultural que permite el desarrollo de sus facultades como individuo y así lograr fines sociales.

²⁷ El pragmatismo es un método educativo, formado por John Dewey y representado por el filósofo y Psicólogo Williams James, este método se opone a la educación tradicional y se basa en la acción, la estimulación de los intereses del niño y la libertad para la cooperación grupal a la hora de realizar proyectos educativos, para valorar aquello funciona sobre los hechos prácticos.

Esto, conlleva a una ruptura o distanciamiento con el modelo de enseñanza tradicional. Porque este modelo impulsa a una renovación metodológica donde el niño ya no es más un individuo pasivo, sino que se posiciona activamente ante la enseñanza del docente. Sus actividades están basadas en la observación, experimentación y manipulación del entorno a través de trabajos manuales; todas estas acciones articuladas con la lectura, la escritura, la historia, el dibujo etc., también estimulan al niño a la investigación individual y grupal.

De acuerdo con John Dewey²⁸, los alumnos deben vivir dentro de la escuela de la misma manera que se vive en sociedad, pero con un objetivo de mejora. Es decir, evitando la injusticia, los vicios, el individualismo, la indiferencia y mejorando la democracia; ya que este concepto no solo se debe ver desde un enfoque político sino también desde esferas culturales, como educación y arte, puesto que la educación es el método fundamental del progreso, la reforma social y vida futura.

Entonces, la Escuela debe ser el modelo que permita consolidar una sociedad democrática. La Escuela debe ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad, en donde se comparte una voluntad común, que sientan ese entorno suyo y compartan la responsabilidad de cuidarla, perfeccionarla y sobre esa vida crear sus métodos, ya sea cultivando sus propios alimentos para el restaurante escolar o limpiando y sembrando el jardín de sus propias escuelas, entre otras.

La materia del conocimiento no debe someterse solamente a razones teóricas imprecisas, sino que debe estar al servicio de la vida, por ello, para este pedagogo y filósofo, todo pensamiento y conocimiento debe ser aplicable (pragmatismo), por lo tanto, debe ser práctico, sobre todo, si se tiene en cuenta las carencias que viven algunas de las escuelas que aquí se nombran. En ellas se hace necesario contar con la colaboración de la comunidad educativa para suplir algunas de sus necesidades escolares.

En suma, Dewey²⁹ critica al método tradicional educativo porque no se encuentran relacionados con los intereses y actividades del niño, sino que observa al niño como alguien perezoso en una etapa de inmadurez, por lo que sugiere que una educación eficaz es aquella donde el maestro explote los intereses del alumno para orientarlo e incluirlo en los campos educativos como la ciencia, la historia e incluso el arte.

²⁸ RODRÍGUEZ, Luis. John Dewey y sus aportaciones a la educación [en línea]. San Luis Potosí: Universidad Abierta de México, 2015. p. 5. Disponible en <http://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>

²⁹ Ibíd. p. 7

Dewey³⁰ considera que el niño cuando inicia su proceso de aprendizaje (estudio) lleva consigo cuatro impulsos innatos: indagar, expresarse adecuadamente, comunicar y construir. Es por esto que la misión del maestro es dirigir y encauzar dichas inclinaciones naturales en el niño. La labor del maestro es reincorporar los temas de estudio en la experiencia, y tomar el aprendizaje individual como una herramienta de realización que depende de los talentos del hombre, talentos que pueden ser utilizados para la comunidad; porque la función principal de la educación en toda sociedad democrática, es ayudar a los niños a desarrollar un carácter, un conjunto de hábitos, aptitudes y actitudes, ya que los maestros no pueden imponer ese sentimiento democrático en los alumnos, sino que deben crear un entorno social en el cual los alumnos asuman por sí mismos la responsabilidad de una vida moral y democrática que solo existe cuando el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos.

Todo el progresismo surgió a finales del siglo XIX, se desarrolló en el siglo XX y se convirtió en un grupo dominante en las llamadas reformas educativas planteadas en el contexto intelectual de 1968*. Estas denominaciones no solo se unían a las legislaciones de reformas educativas, sino también a los proyectos de reforma social, -el solo uso de la palabra “reforma” implica una connotación progresista-, a tal punto, que los cambios educativos con carácter tradicionalista se suelen calificar de “contra-reforma”, por los partidarios de la educación progresista.

El modelo progresista compara la educación tradicional con la educación de Escuela Nueva, resaltando algunas de las características principales de lo que ha sido la escuela tradicional, que se preocupa por adquirir conocimiento para resolver problemas, y en la cual el aprendizaje se obtiene bajo la guía del docente como centro del aula, pues es quien organiza y ordena todo el desarrollo de la adquisición del conocimiento. La clase es organizada según el manual escolar o el libro que se esté trabajando y se acercan a la información que brinda el texto con el propósito de repetirla y memorizarla sin crear ningún cambio.

Todo arte de instruir consiste, según la finalidad asignada por la Escuela Tradicional, en lograr que el niño se acerque a los grandes modelos de la historia humana. En este sentido, el principal papel del maestro será el de “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir”, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar durante

³⁰ Ibíd. p. 2

* La Revolución del 1968 es un término impreciso historiográficamente, pero que suele acuñarse a los movimientos de tipo social, cultural y político de la época, en lo que hubo gran presencia estudiantil.

mucho tiempo, ya que es gracias a la reiteración que podrá aprender, apunta De Zubiría.³¹

Por el contrario, la Escuela Nueva juega un papel dispar pero no menos estricto, ya que esta se basa en el interés por el desarrollo infantil y por eso tiene como principio la imagen del niño. Los contenidos son elementos de enlace entre el estudiante y su realidad; el docente más que impartir información, es un guía que descubre los intereses del niño y destaca las experiencias más importantes de la vida cotidiana del estudiante, para conectar los conocimientos con las interpretaciones propias que el niño posee sobre la realidad.

Vemos pues, que las ideas progresistas se reflejan de manera más clara en las propuestas educativas de la Escuela Nueva. Una postura importante de esta tendencia es la propuesta de una renovación completa de la práctica escolar. El estudiante se sitúa como el foco del sistema escolar, el eje entorno al cual giran los procesos educativos. “La Escuela Nueva privilegió la acción y la actividad al postular que el aprendizaje proviene de la experiencia y la acción y concibió al niño como el actor principal, de la educación, centro sobre el cual debe girar todo el proceso educativo”.³²

Bajo esta expectativa, y desde lo propuesto por Ana Myriam Pinto y Lucila Castro³³ podemos decir que la escuela es creada para la vida, que dicho entorno se convierte en el ambiente natural del niño, donde vivencia y conoce los elementos primordiales que le permiten desempeñarse en su vida adulta. El progresismo pedagógico, propone pues una educación social, por medio de la cual la sociedad logra su propio desarrollo.

Con respecto a esto, el pedagogo Julián de Zubiría, considera que Escuela Nueva rompe con los prototipos tradicionales que interpretan y describen el aprendizaje como el proceso de alteraciones exteriores que se introducen en el educando. “(...) para sus gestores, el niño tiene todas las condiciones necesarias para auto estructurarse y jalonar su propio desarrollo. Frente al autoritarismo y las restricciones dominantes en la educación, la Escuela Nueva postuló la libertad de

³¹ DE ZUBIRÍA SAMPER, Julian. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía Dialogante. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio, 2006. p 44

³² Ibíd. p. 44

³³ PINTO, Aura Miriam y CASTRO, Lucila. Los Modelos Pedagógicos [en línea]. IDEAD. Ibagué: Universidad del Tolima. (s.f.). Disponible en <https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/pinto-a-castro-l-los-modelos-pedagogicos.pdf>

expresión y de acción (...) así mismo, resaltó el papel de la socialización y de la educación “para y por la vida”. La finalidad última de la educación”.³⁴

En suma, para la pedagogía progresista, las experiencias que tiene el niño con su entorno, son un elemento importante a la hora de aprender, porque la escuela no es solo un contexto de aprendizaje; sino también una institución social donde existe una relación recíproca y, por ende, debe haber una orientación a través de medios apropiados y efectivos que puedan ofrecer al niño las herramientas necesarias para preservar las tradiciones culturales.

3.2.2 La Escuela Nueva en Colombia

En este punto, consideramos importante exponer algunos de los componentes que posee la Escuela Nueva como modelo pedagógico en Colombia, concretamente: sus principales antecedentes, desarrollos y aportes en el campo de la educación; así como también sus fundamentos conceptuales, apuestas pedagógicas, metodología y políticas educativas.

En primera instancia, el modelo educativo Escuela Nueva en Colombia surgió como una organización sistémica en base a las fortalezas de: la experiencia de la escuela unitaria, de identificar sus beneficios y dificultades, las limitaciones y necesidades básicas de las comunidades, las experiencias con otros modelos y avances educativos propuestos por expertos colombianos y extranjeros. Este modelo va dirigido, especialmente, a las escuelas de las zonas rurales conocidas por su distanciamiento de la zona urbana. Es un modelo que nació en nuestro territorio hace más de 40 años, de mano de Oscar Mogollón, un docente de Norte de Santander, Vicky Colbert, una Socióloga de la Educación y Beryl Levinger, asesora de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID.

Inicialmente, el enfoque del programa, logró convertirse a mediados de la década del 70 en una política pública para las escuelas con más necesidades económicas (rurales, de baja densidad), porque brindaba una opción para formar estudiantes en zona apartadas donde era difícil cubrirlas con maestros. El modelo brindaba la opción de formar una nueva generación de ciudadanos, una generación que comprendiera qué es el trabajo en equipo, la colaboración, el liderazgo, el respeto y la tolerancia, o “¿Para qué le sirve al niño saber cuál es el río más largo de Europa si no sabe convivir con los demás? Nuestros sistemas educativos deben fomentar la convivencia, pues son grandes los vacíos éticos y familiares”*, señaló Vicky

³⁴ DE ZUBIRÍA. Op. Cit., p. 44

Colbert en una entrevista dada a Lucy Nieto, cuando se preguntaba sobre el enfoque del programa.

Ya en los años 80 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impulsó el desarrollo y las acciones que buscaban mejorar la calidad educativa rural ampliando la cobertura educativa de Básica Primaria con recursos del Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) y del crédito Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios pequeños y Escuelas Urbano- Marginales (BIRF), de igual manera, “se desarrolló una nueva versión de guías de la Escuela Nueva que llegaron hasta la costa pacífica con la cooperación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y a partir del año 2000 a través del Proyecto de Educación Rural (PER) del MEN y la financiación parcial del banco mundial, la Escuela Nueva se reafirmó como un modelo pedagógico necesario y positivo en nuestro país.”³⁵

Consideremos ahora, algunos de los principales conceptos y aportes teóricos que se suponen importantes dentro del Modelo Escuela Nueva para afectar de manera positiva en la educación. Dichos fundamentos son planteados no como métodos para aplicar, sino como posibilidades que permiten una apertura a la investigación de las técnicas o procesos de conocimiento para un mejor aprendizaje.

El Naturalismo Filosófico proclama la unidad del hombre con la naturaleza, acude a una visión vital y holística de la relación hombre-naturaleza que le ha aportado y permitido al modelo Escuela Nueva comprender los fenómenos de la interacción (hombre – naturaleza), siendo el primero un integrante de la naturaleza y el segundo un todo integral.

Por su parte, el Movimiento de Renovación Pedagógica o reforma de la enseñanza, según Palacios³⁶, es una reacción opositora ante los enfoques como del positivismo e idealismo filosófico por sus posturas especulativas que presidieron la educación tradicional. También, critica el formalismo y la memorización, sentencias que sirvieron a Escuela Nueva en el cambio de rol del docente por una relación mucho más afectiva y cooperativa, que permitiera ayudar al educando de manera más espontánea y libre. Al igual que la noción de que el aprendizaje ocurre también fuera del aula de clase. Y, la Pedagogía Experimental de Alfred Binet, quien propone métodos para medir la inteligencia e identificar los tipos de aprendizaje y las

³⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Escuela Nueva. Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto grado [en línea], Op. Cit., p. 8

³⁶ PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Citado por CARRIZO, Elizabeth. Palacios, Jesús, la cuestión escolar. Editorial Colihue. Argentina, 2010 [en línea]. En Revista Escuela de Historia. Julio-diciembre, 2012. Vol 11, Nº 2. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/638/63839926007.pdf>

diferencias que se presentan en cada estudiante, fue lo que le permitió a la E. N comprender e implementar la flexibilidad educativa de acuerdo con los ritmos de aprendizaje.

En segunda instancia, Escuela Nueva se forma en el contexto que reúne a los miembros de la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, estudiantes, familias y organizaciones comunitarias y productivas) para que entre todos se desarrollen, adapten y cualifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje. El currículo de la Escuela Nueva permite que sea incluido y articulado al PEI de la institución y en este entorno se desarrollen los proyectos pedagógicos transversales (Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación en derechos humanos y educación ambiental) y el papel prioritario de los procesos de dirección y gestión administrativa, como procesos estratégicos para trabajar coordinada y solidariamente con la comunidad.

La metodología del hacer en contexto, es la estrategia para que el aprendizaje centrado en el estudiante sea posible. Es decir, la acción, que es entendida como la estimulación a la observación, indagación, recolección de información; lo cual demanda al estudiante un desplazamiento en los entornos cercanos (la escuela, su comunidad, la naturaleza, etc.), lo que permite desarrollar sentidos como la visión, el oído, el olfato, que a su vez lo lleva a la manipulación de su entorno, permitiéndole descubrir y redescubrir aquello que origina el objeto de estudio; llevándolo a desarrollar el sentido del tacto por el acercamiento y contacto directo con los objetos que lo rodean.

En suma, la Escuela Nueva es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia y una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales definidas y relacionadas que pueden considerarse como una alternativa pedagógica pertinente, para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento de la calidad de la formación que se le brinda a los niños y niñas de las zonas rurales del país.

En la actualidad, el MEN considera la Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica, porque es activa, una propuesta metodológica porque cuenta con un componente curricular; uno organizativo-administrativo y uno de interacción comunitaria. Una propuesta educativa porque cuenta con cartillas que contienen unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica. A hoy, Según el Ministerio de Educación

Nacional, MEN,³⁷ existen más de 25 mil centros educativos que implementan dicha metodología. Durante todos estos años la Escuela Nueva ha tenido cambios significativos, entre ellos, la implementación y la elaboración de versiones actualizadas de las guías.

3.2.2.1 Estructura interna

Una cartilla de este programa está ordenada a partir de unidades y estas a su vez en guías de trabajo. La guía A busca descubrir el pre saber con el que los estudiantes llegan al aula, la guía B incluye historias; aquí es necesaria una aclaración. Escuela Nueva usa como eje articulador los relatos o recursos literarios para llegar con agrado a los niños, eso quiere decir que obtiene un gran apoyo de la literatura y el lenguaje dentro de su propósito. La guía C, por su parte, es la que precisa y amplía lo aprendido a través de actividades y por última, la guía D es en síntesis la tarea que se comparte con la comunidad y en la que se pone en práctica los aprendizajes de las anteriores guías. Los educadores, por su parte, son los encargados de profundizar y evidenciar el significado de los contenidos y la estructura de cada componente, pero, particularmente el pedagógico, para que no solo los alumnos, sino también los miembros de la comunidad en general, conozcan, se apropien y apoyen a los niños en su proceso de aprendizaje.

En la propuesta pedagógica, el MEN³⁸ nos dice que, Escuela Nueva tiene en cuenta y estructura las variables destacadas por las pedagogías activas, sugiriendo líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación en el campo educativo, que con los años ha ido integrando elementos conceptuales de las pedagogías actuales que avanzan de lo activo a lo interactivo, permitiendo mostrar enfoques y horizontes educativos e instaurar metas de formación y métodos para alcanzarlas. Por ello, las cartillas están basadas en principios pedagógicos sobre aspectos como:

- La construcción social de los conocimientos.
- 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.

En cuanto a la propuesta metodológica, Escuela Nueva se forma en el contexto que reúne a los miembros de la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, estudiantes, familias y organizaciones comunitarias y productivas) para que entre

³⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Escuela Nueva. Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto grado [en línea]. Bogotá D.C, 2010. p 5, Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_to_mol.pdf

³⁸ Ibíd. p. 10

todos se desarrollen, adapten y cualifiquen sus procesos de enseñanza y aprendizaje. El currículo de la Escuela Nueva permite que sea incluido y articulado al PEI de la institución y en este entorno se desarrollen los proyectos pedagógicos transversales (Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación en derechos humanos y educación ambiental) y el papel prioritario de los procesos de dirección y gestión administrativa como procesos estratégicos para trabajar coordinada y solidariamente con la comunidad.

Ya en esta parte del camino, es necesario proponer la visión, construcción y dedicación que poseen los creadores del Modelo Pedagógico más innovador y exitoso de las últimas décadas según *Qatar Foundation*³⁹, quien le otorgó el premio Wise 2009, modelo que con éxito ha logrado desarrollarse en más de 14 países en América, África y Asia. Mogollón y Colbert⁴⁰ consideran el programa una escuela activa y abierta que integra de manera sistémica y costo-efectiva estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Además, es replicable y adaptable. Esta centra su atención en los educandos, en sus ideas, intereses y actividades ya que es en ellos en quienes se basa la educación. El profesor Mogollón⁴¹ la considera una *metaeducación*, que conlleva a convertirla en la *Escuela de la Interacción* y agrega que “la Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento”⁴².

El enfoque del programa, logró convertirse a mediados de la década del 70 en una política pública para las escuelas con más necesidades económicas (rurales, de baja densidad), que brinda una opción para formar estudiantes y una nueva generación de ciudadanos, una generación que comprende qué es el trabajo en equipo, la colaboración, el liderazgo, el respeto y la tolerancia, o “¿Para qué le sirve al niño saber cuál es el río más largo de Europa si no sabe convivir con los demás? Nuestros sistemas educativos deben fomentar la convivencia, pues son grandes los vacíos éticos y familiares”*, señaló Vicky Colbert en una entrevista dada a Lucy Nieto.

³⁹ QATAR. Qatar Foundation. Wise Initiative, Awards [en línea]. 2009. Disponible en <https://www.wise-qatar.org/escuela-nueva-colombia>.

⁴⁰ COLBERT, Vicky. Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos : el caso de la Escuela Nueva en Colombia. En Revista Colombiana de Educación. 2006. p. 188

⁴¹ MOGOLLÓN, Oscar; SOLANO, Marina y FLOREZ, Ana.. *Escuela Activas. Apuestas para mejorar la Calidad de la Educación*. Washington D.C.: FHI360. 2011. p. 19

⁴² *Ibíd.* p. 4

* NIETO, Lucy. ENTREVISTA con Vicky Colbert, Directora de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. Bogotá D.C. 27 de septiembre de 2011.

La educación depende del docente, de la familia, la comunidad y el Estado, porque la educación es el motor que impulsa el cambio, que permite el desarrollo social y une en responsabilidad al pueblo y la Nación. En la línea del compromiso social que debe existir entre las instituciones y los ciudadanos, Colbert** añadió: “las facultades de educación no tienen material apropiado. Sus currículos están sobrecargados. Enseñan mucha teoría y poca práctica. Al docente no le dan herramientas: mientras más asciende en el escalafón, más se aleja de la realidad”. Lo dicho anteriormente está fundamentado en aras de formar una generación mejor educada, con calidad y con la capacidad de afrontar las nuevas exigencias ciudadanas, tecnológicas, económicas, políticas y culturales.

Vemos pues, que la metodología de Escuela Nueva no es reciente y los principios de su fundamentación tampoco lo son en la filosofía de la Educación. Lo innovador de este programa es que logra aterrizar la teoría a la práctica en un nivel contextual y sencillo con lo que el educador puede lograr un cambio de aprendizaje en su aula. Asimismo, fomenta las relaciones democráticas, permite desarrollar su autoestima, su autonomía y su capacidad para asumir roles de liderazgo⁴³.

3.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA, UNA ESTRATEGIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La Educación Primaria pretende iniciar a los niños en la lectura con la intención de que su aprendizaje sea progresivo, creándoles conciencia sobre la importancia de esta por ser el medio más eficaz para llegar al conocimiento en todas las áreas. Los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia hacen énfasis en la comprensión de diversos tipos de textos, de acuerdo al nivel de formación de los niños para que planteen propuestas de interpretación. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) reafirman esta posición con orientaciones más específicas, se busca que el docente trabaje junto a sus estudiantes fortaleciendo el interés por la lectura y que sea el mismo docente quien asuma el control frente a los procesos de comprensión para evitar que los educandos se conviertan en decodificadores, incitándolos a profundizar en el texto e interpretarlo, de hacer inferencias frente a lo implícito, de reconocer el mensaje, la posición del autor y opinar sobre el mismo.

En los últimos años el Ministerio de Educación Nacional ha mostrado su preocupación por mejorar los resultados de las Pruebas Saber en 3°, 5° 9° y 11°, ha propuesto reforzar el trabajo por competencias en las áreas de Lenguaje y Matemática por medio de los DBA y diverso material pedagógico entregado a las

** Ibíd.

⁴³ MOGOLLÓN, SOLANO Y FLOREZ. Op. Cit., p. 12

instituciones educativas de carácter público con programas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE, y Todos a Aprender, PTA. El análisis de resultados de las Pruebas Saber en Colombia ha demostrado que efectivamente el problema de comprensión lectora persiste y es la razón por la que muchos estudiantes no obtienen buen desempeño en las mismas.

Adentrándonos en el tema, el proceso de comprensión de lectura en las diferentes dimensiones y etapas de la vida, viene atado a cuestiones que poco teorizamos y que usamos sin antes determinar qué es lo que sucede al practicarlo. Qué es leer, cómo comprender, por qué leer y qué sucede cuando leemos, son cuestiones que salen a relucir cuando tomamos como foco de estudio una pieza del lenguaje. La esfera lingüística es la que conduce al conocimiento y es necesaria en la comprensión de los fundamentos de cualquier área de formación. Siendo así, reconocemos que estos procesos del lenguaje colaboran y ayudan a direccionar los mejoramientos de la calidad educativa en las I.E. del país.

Después del corto panorama, hemos de aclarar que la comprensión de lectura está presente en todas las esferas de la vida, especialmente en la educación. Según Díaz y Hernández*, “se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos”⁴⁴. Y su mirada, concuerda mucho con lo que los maestros del área y estudiantes de la misma, consideramos una falencia de magnitud que desemboca en un hueco institucional y en una calidad educativa cuestionable. “(...) esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura (...)”⁴⁵, dejando la metacognición como un proceso meramente gaseoso.

Para no dejar este tema en el aire, aclaramos que la comprensión de lectura como concepto se irá ampliando a lo largo de este texto, en donde convergen las opiniones pertinentes desde la mirada del proceso en la educación primaria y como proceso cognoscitivo en general.

* Profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México

⁴⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores. 2002. p. 274

⁴⁵ Ibíd. p. 274

3.3.1 Comprensión de texto y Significación Cultural

Desde el texto *Las estrategias de enseñanza de lectura*, Solé⁴⁶ ha señalado que leer es la interacción entre quien lee y el texto, permitiendo satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos de quien guía la lectura. Ella explica que leer no es solamente saber descodificar el lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo escrito relacionándolo con su saber previo, con su interés y con los objetivos fijados. Así las cosas, lo que Solé propone, deja ver un sujeto activo que debe examinar el objeto a través de un propósito. La interpretación⁴⁷ que se hace sobre un texto recaerá entonces sobre el objetivo trazado para él y así, diversos panoramas se harán presentes sobre el mismo objeto, en este caso, el texto^{48*}. En esa búsqueda de significado que se construye por parte del lector, colaboran los conocimientos previos y la motivación. Muy parecida es la concepción de Frida Díaz y Gerardo Hernández⁴⁹, pues ven la comprensión como una actividad constructiva, que considera crucial la interacción del lector y el texto dentro de un mismo contexto. Para ellos, el lector construye una representación fiel a partir de los significados que se encuentran en el texto. En sí, a la comprensión de lectura, desde estos autores, se le considera una actividad interactiva, una actividad que evalúa la capacidad memorística y asociativa del niño, una actividad en la que se conjugan las experiencias, los motivos y la realidad.

Teniendo en cuenta que hemos visualizado las posiciones legales (Ministerio de Educación Nacional) para intentar contrastar con otras opiniones, visualizamos que el MEN⁵⁰ aporta que, la configuración, dentro de la búsqueda de significado, se da por parte del texto y en última instancia, es precisamente el mismo texto, el que configura al sujeto lector. Desde esta óptica, leer también se considera un proceso significativo y semiótico. El significado no está solo en el texto, existe a través de la interacción de los tres factores: lector, texto y contexto, camino por el cual juntos determinan una comprensión⁵¹. Además, se agrega que esos procesos de construcción de significados evolucionan en un proceso ya interactivo en el que “el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al

⁴⁶ SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.1994. p. 21

⁴⁷ *Ibíd.* p. 22

* Desde Martín Arias, es un hecho innegable del lenguaje que se debe reflexionar en todos los campos del conocimiento. ARIAS, Martín. *Lenguaje y conocimiento [en línea]. En Trama y fondo.* (s.f.). p. 8. Disponible en <http://www.tramayfondo.com/revista/libros/149/31-Lui%20MartinArias.pdf>
Desde el MEN es el soporte portador de un significado. (1998, pág. 26)
Desde el cosmos popular, el texto sigue siendo el cuerpo o el universo escritural cargado de mundos de sentido.

⁴⁹ DÍAZ BARRIGA Y HERNÁNDEZ. *Op. Cit.*, p. 275

⁵⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá. 1998. p. 26

⁵¹ *Ibíd.*, p. 46

conocimiento previo"⁵². Esa posición un poco reflexiva, señala la comprensión de lectura como una organización sistemática que pretende el desarrollo de competencias orientadas a la significación, y no hace ahínco a la motivación que se tiene hacia determinada lectura⁵³, lo que Isabel Solé apunta como una cuestión de grado sumo y por lo que este proceso se convierte en cognoscitivo. Lo que ambas acepciones sí dejan claro es la necesidad de establecer conexiones significantes con el saber previo.

Cuando referimos a Significación Cultural, estamos guiando nuestra investigación y nuestra lectura hacia una construcción en la que podremos identificar la *lectura* como proceso de significación por el cual la cultura y el ser toman sentido. La configuración de sentidos es dada a través de los procesos de cognición en el que comprendemos la cultura como un fenómeno necesario para la comprensión y codificación de una sociedad. Así mismo, Eco apunta "*que la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación y que humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación*"⁵⁴, y la posibilidad de sentar esas relaciones solamente es posible en nosotros cuando entendemos, reflexionamos y comprendemos nuestras realidades.

3.3.2 La lectura en Escuela Nueva

Escuela Nueva tiene un componente de lenguaje en todo su planteamiento didáctico. No podemos afirmar que la intención sea la de obligar a los estudiantes a leer guías de aprendizaje y practicar lo que aprenden. De lo que sí estamos seguros, es que la estructura de las guías de aprendizaje goza de una buena selección de textos que atraviesan y atan las áreas del conocimiento para que los estudiantes puedan trabajar de forma transversal, implicando un constante proceso de significación. Relacionamos lo anterior con la Prueba Saber, recordando que basa su evaluación en competencias. Para alcanzar las dichas competencias, los estudiantes recorren una serie de preguntas donde la comprensión de lectura es vital para que los problemas sean resueltos y los resultados de las mismas, sean positivos en comparación con la escala nacional. El proceso de significación/comprensión de los estudiantes se estará demostrando por el porcentaje de la población estudiantil que a la hora leer y comprender las situaciones de la evaluación, logren decodificar el proceso, es decir, desde Solé⁵⁵, logren darle sentido según el saber previo y la intención, para lograr codificar, entender, rearmar positivamente las respuestas, o sea, hayan logrado significar.

⁵² Ibíd. p. 46

⁵³ SOLÉ. Op. Cit., p. 40

⁵⁴ ECO, Humberto. Semiótica de la Cultura, Citado por OSORIO, Francisco. La semiótica de la Cultura [en línea]. Disponible en <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2012/12/La-Semi%C3%B3tica-de-la-Cultura-FranciscoOsorio.pdf>

⁵⁵ SOLÉ. Op. Cit., p. 22

Ya hemos dicho que la comprensión de lectura es el proceso de significar, pues la profesora Solé, ha establecido que significar es darle sentido (cuando el lector pone en cuestión lo que lee y le ve un planteamiento lógico. En el caso de los niños, se evidencia cuando lo que lee no se sale de su realidad cultural) a algo, siempre que haya una relación con lo que ya se sabe (saber previo) y con el interés particular del lector. La propuesta metodológica para la enseñanza en Escuela Nueva, en su primera parte, agrega la importancia ya mencionada del pre-saber. El proceso cognitivo que debe hacer el niño para pasar a la siguiente fase, es el que Solé propone: conectar saberes con una finalidad intencional. La estructuración del modelo tiene en cuenta que el niño no necesita saber las cosas porque sí, sino que su objetivo es que el niño entienda su propia realidad. Retomando las partes en las que están estructuradas las guías de Escuela Nueva, la **Parte A: Relación con el conocimiento previo** propone actividades en las que, los niños resuelven situaciones, hacen conexiones cognitivas, a partir de lo que tienen concebido para intentar y lograr problematizar, recapitular o establecer nuevas relaciones, que se van a trabajar en la parte B y/o C.

Para que lo anterior logre un buen impacto, no está demás buscar que los niños gocen de musicalidad, color, suspenso, de realidades de contexto en las historias que se les proponen. Con ello, Escuela Nueva dispone una función cognitiva: en donde se precisa el conocimiento; una comunicativa: donde el niño interactúa e intercambia información y una estética: donde el niño puede disfrutar de la literatura o producirla. Las tres engloban las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, leer, escribir y escuchar.

La red textual que hizo Escuela Nueva para establecer la propuesta metodológica incluye la unión de los campos fundamentales para la enseñanza del área, en donde fue necesaria la transformación de la política curricular. Referente a la pedagogía de los tres campos: la pedagogía de la lengua, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros medios simbólicos, la significación acapara y estandariza el contenido, porque todo encuentro pedagógico debe pasar por comprensión en su totalidad. En cuanto a la pedagogía de la literatura y su función estética, - que se ampliará más adelante-, Escuela Nueva sugiere “poemas, cuentos, fábulas, coplas, mitos y leyendas. En cada caso, se aborda el sentido estético mediante la exploración del gusto de los estudiantes, antes que acudir a categorías externas para la interpretación”⁵⁶.

⁵⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Escuela Nueva. Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto grado [en línea], Op. Cit., p. 19

La relación del programa con el proceso de lectura es binaria y transparente. Sin embargo, hay que trazar la línea que las una claramente en teoría y práctica. Las cartillas son un plan didáctico que ayuda a pensar, sentir, significar, reconocer y formar actitudes en el estudiante con un aprendizaje integral a partir del "autoaprendizaje", debido a la constante interacción y uso del material de forma individual.

3.3.3 La lectura como Aprendizaje Significativo

De rasgos constructivistas, el aprendizaje significativo, como teoría del aprendizaje fija su propuesta de manera teórica en el proceso de aprendizaje, ocupándose de los medios de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información, considerando que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa y su relación con la nueva información, es decir, el pre-saber es el que permite establecer conexiones con lo desconocido, facilitando que se genere una nueva, valga la redundancia, estructura cognitiva en el estudiante.

Para Ausubel⁵⁷ "el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente (...)" Sin embargo, esto no es del todo progresivo, porque eso se debe a "(...) que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras".

Como vemos, no es necesario hacer una alusión con gran detenimiento sobre cómo esta teoría puede estar emparentada con el desarrollo y la propuesta de Escuela Nueva y tampoco con el camino de la configuración de sentidos. Para muchos docentes es claro que el sentido se da cuando se aprende y ese aprendizaje se va logrando cuando las ideas existentes y nuevas son conectadas entre sí; teniendo el modelo pedagógico como un puente que permite llegar a él.

Ausubel⁵⁸ también acuña algunos otros términos claves para nosotros a la hora de entender la teoría y su fina correspondencia con lo que Solé ha discutido. Por ejemplo, el aprendizaje subordinado y supraordinario, en donde, lo subordinado se entiende como las ideas que se relacionan con otras de carácter más general, y lo supraordinario, como aquello que ya se sabe y no se ha asociado a la idea general.

⁵⁷ AUSUBEL, David; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México D.F.: 2º Ed. TRILLAS, 1983. P. 18

⁵⁸ Ibíd. p. 37

Ahora, el aprendizaje mecánico es otra idea de suma relevancia de la teoría de Ausubel, porque cuando el niño no posee los conocimientos necesarios para un tema específico, difícilmente se logrará que el aprendizaje sea potencialmente significativo. La inexistencia de subsunsores adecuados, conlleva a que, de forma absurda, sin relacionar lo pre-existente, la nueva información sea almacenada, situación que ni Solé, ni Díaz, ni Colbert hacen loable. El no concebir positivamente el almacenamiento de información nueva y no establecer la red textual, se traduce desde Escuela Nueva como una descontextualización de la propuesta, síntoma muy criticado, pero mejorado en los últimos años por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente, FEN y MEN. No se puede, ni se debe enseñar lo que el niño aún no concibe en su realidad.

Solé⁵⁹ dice que la semejanza planteada para los procesos de comprensión y de aprendizaje significativo es normal porque el niño sigue los mismos pasos, pues debe ser capaz de construir una interpretación a través de conexiones, debe recapitular, resumir y por último ampliar su información, información nueva que posteriormente se convertirá en previa. Ella termina diciendo que “Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos”⁶⁰.

En la medida que la enseñanza del lenguaje siga siendo mecanizada y los ejercicios de comprensión de lectura no relacionen redes intertextuales, un aprendizaje significativo no tendrá lugar. El campo de significaciones quedará corto, poco se dará la configuración de nuevas interpretaciones. Mientras no entendamos cuál es la realidad que hace parte de la significación cultural de los niños, quedará difícil pretender que ellos logren ampliar su información y su capacidad cognitiva.

3.4 SOBRE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES

El Ministerio de Educación Nacional no ha expresado con precisión una definición sobre el área de Humanidades, Lengua Castellana, Lenguaje o Español. Lo que sí ha planteado es la razón por la cual el lenguaje es función fundamental de la

⁵⁹ CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA. (19 de Julio, 1996). Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1996. SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura [en línea]. 1996. p. 1. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>

⁶⁰ Ibíd. p. 2

sociedad. El insumo argumental del área reposa sobre los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, EBC, pero ninguno construye en detalle una idea. Valiosamente, ambos recurren a la importancia de la lengua, la literatura y la educación en la vida del hombre. Sin embargo, desde los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias trazados para la asignatura, es posible construir que, aparte de ser una de las nueve áreas fundamentales planteadas en la Ley General de Educación y teniendo claro que el lenguaje es el nodo base del conocimiento, el desarrollo curricular de la asignatura, es un campo lleno de competencias, en el que se debe procurar que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, las cuales pueden definirse como el conjunto de procesos y conocimientos de tipo sociolingüístico.

En los EBC⁶¹, se agrega que, la pedagogía de la lengua, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros medios simbólicos son los tres campos fundamentales para formación en lenguaje; juntos crean ese gran campo lleno de significaciones. En especial, el desarrollo de habilidades comunicativas debe darse de manera multidisciplinar y crítica en donde no sea solo el área la que se encargue corregir y pulir los aspectos formales de la lengua, sino donde la tarea se transversalice de la misma manera en la que el hombre ha edificado una sociedad a partir de la comunicación.

En particular, hay que recurrir a la ley para comprender que en la Educación Básica Primaria, el área tiene como finalidad “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura” y “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”⁶². Las metas esperadas son acuñadas en gran medida a la fundamentación del lenguaje. Para la misma ley, lo anterior son objetivos específicos y están consagrados en el Artículo 21, literales C y D.

⁶¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas . Bogotá D.C. 2005. p. 24

⁶² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 [en línea]. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C. 1994. P. 6. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

3.4.1 Prueba Saber 3° y 5°

La Prueba Saber 3ª y 5ª nace* en 2003 a raíz de la necesidad de monitorear los avances académicos y de calidad de la educación nacional. Se aplicó periódicamente por un lapso de 3 años hasta 2012, es decir, hubo prueba en 2003, 2006, 2009 y 2012. Después de este año, se aplican anualmente y tienen el propósito de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y hacer análisis pertinentes sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes, y de esta forma, tener un punto de partida para poder implementar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación en todos los establecimientos educativos del país.

Las pruebas están diseñadas para evaluar competencias, no miden cuánto sabes de matemáticas, lenguaje o ciencias, sino cómo aplicas los conocimientos que tienes en estas áreas en la vida real. De manera que, la evaluación es una actividad instrumental y sistemática de aplicación, que desde el MEN permite determinar el aprendizaje en los estudiantes, de los referentes contemplados en los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

En el área de Lenguaje, la prueba indaga por los procesos de comprensión y de producción texto. La prueba se apoya en los énfasis que se proponen en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares de Competencia del área, para definir tres componentes inherentes a la competencia textual y discursiva: sintaxis, semántica y pragmática. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES⁶³ apunta que es en torno a estos componentes que se diseñan preguntas que evalúan el reconocimiento del sistema básico de significación de un texto (lectura literal), así como saber explicar el uso lingüístico-discursivo (lectura inferencial) y saber asumir posiciones críticas e intertextuales frente a los textos (lectura crítica-intertextual).

Ahora bien, lo que se evalúa es lo que se compone de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comprensiones y distribuciones precisas del campo sobre el cual se habla. Y sin estos elementos no se puede identificar si el estudiante está capacitado en diferentes contextos. Pero, lo que en realidad se mide en la prueba de lenguaje es lo que se ha alcanzado, frente a lo que se quiere lograr en el proceso

* La Prueba Saber se estableció con este nombre en el año mencionado, sin embargo, atañe a una evolución del sistema de evaluación que cambió la propuesta conceptual, por una para medir competencias, en pro de mantener la monitorización de la educación y su calidad.

⁶³ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Programa SABER [en línea]. Bogotá D.C.: Procesos Editoriales ICFES. 2005. p. 8. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-89525_archivo.pdf.

de comprensión de lectura, haciendo énfasis en dos aspectos importantes: La lectura semántica, que se enfoca en lo que dice el texto, en quién lo dice, en qué momento lo dice y dónde lo dice. Y, la lectura crítica, que relaciona la información del texto con otros textos con base en hipótesis o suposiciones.

3.4.2 Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE

En los últimos tres años, en nuestro país se ha iniciado una política de mejoramiento educativo, que apunta a esclarecer los índices de calidad y trazar la rutas de que nos lleven a la meta de *Colombia la más educada de América Latina en 2025*. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE. Con un carácter integrador y tratando de mantener un análisis y unas estructuras objetivas, el ISCE nace tras el interés de acrecentar la calidad educativa de nuestro país, y se usa como una herramienta que permite medir la calidad de cada institución para saber cómo está su nivel educativo y, en caso de no ser favorable, identificar cómo se puede mejorar.

El Índice Sintético de Calidad Educativa busca conocer con certeza cómo se encuentra cada uno de los ciclos educativos, tanto en básica primaria, como en básica secundaria y Media. Este se mide en una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que se puede alcanzar. Ahora bien, para obtener los resultados de la calidad educativa, el MEN no sólo centra su evaluación en el desempeño académico de los estudiantes (aunque el índice tome como referencia los resultados de las pruebas Saber), sino que también tiene en cuenta el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente Escolar; estos cuatro componentes al ser sumados, arrojan el total del índice global.

Conviene subrayar, que el ISCE busca unir a toda la comunidad educativa (maestros, directivos, y estudiantes) en un mismo propósito, el de alcanzar buenos resultados. Pero el papel del maestro es determinante para hablar de calidad educativa, cuando se reconoce la complejidad, importancia y valor de su práctica pedagógica en cualquiera de los grados; algo que no caracteriza el sistema educativo. Desafortunadamente en nuestro país ha reinado lo contrario, cada establecimiento, área y secretaría trabajan de manera espaciada; y el concepto de calidad también es un elemento constituyente del derecho a la educación, con esto queremos decir, que la calidad en si misma se identifica como un factor incluyente en términos de derecho, lo cual implica una responsabilidad del gobierno, así como los enfoques del modelo de aprendizaje y el mejoramiento de los recursos para la enseñanza en la básica primaria.

El ISCE entiende por calidad educativa no solo los buenos resultados de las pruebas saber, sino la parte holística, la igualdad y la convivencia, para que estén presentes

en el entorno académico y formativo, pero sería pertinente que dentro de dichas evaluaciones también se incluyeran otras áreas igual de importantes, como las ciencias básicas (Sociales y Naturales) la parte artística y no solo las Matemáticas y el Lenguaje.

Muchas de las instituciones más apartadas, se han preocupado por alcanzar buenos puntajes, dado que el avance es moderado para la Educación Básica y para el área de lenguaje (en cuanto a la escasez de materiales encontrados en las escuelas que visitamos). Pero, aun así, se encuentran encabezando las listas de los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa de la ETC Valle del Cauca y el país. Como se puede observar en los datos asociados a la ETC (tablas de ISCE e ICFES), se demuestra que los estudiantes del ciclo de educación inicial (después de la implementación de estas evaluaciones) obtienen un mejor aprendizaje; aunque se evidencie un aumento en la tasa de participación en este nivel, todavía existen varias deficiencias en el caso de Colombia donde se necesitan ajustes que garanticen una atención integral a los niños (apoyo social, salud, etc.) para así avalar un proceso de calidad a los programas existentes como el del ISCE.

➤ El progreso

Cuánto ha mejorado la institución en relación con los resultados que se obtuvieron en el año anterior. Para medir la mejoría en básica primaria, se considera el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente de las pruebas saber de 3º y 5º en matemáticas y lenguaje. A medida que el porcentaje deficiente disminuye, se da un paso más a la excelencia.

➤ El Desempeño

Esta calificación depende directamente del puntaje promedio de las pruebas Saber de básica primaria en matemáticas y lenguaje, al igual que en grado noveno y once. Es decir, entre mayor sea el promedio, mayor será la calificación obtenida en una escala de 100 a 500.

➤ La Eficiencia

Ya que, la calidad educativa no se puede reducir solamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, se mide también la eficiencia Institucional y, en este caso, la calificación corresponde a la cantidad de alumnos que aprueban el año escolar tanto en primaria, como en secundaria o Media, el puntaje de la eficiencia también permite promediar el puntaje obtenido en el desempeño.

➤ El Ambiente Escolar

Más que un componente, es un complemento a los resultados de aprendizaje que mide las Pruebas Saber, pero se enfoca particularmente en lo que ocurre dentro del aula, ya que este es el espacio donde se acercan al conocimiento y se relacionan con sus compañeros, donde en realidad se da el deterioro o progreso educativo. Aparte de esto, en este punto se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje, la calidad y la constancia con la que los docentes retroalimentan sus estudiantes.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Como estrategias o técnicas de recolección de información de nuestra investigación, tuvimos que diseñar y adaptar instrumentos que nos permitieron recolectar información amplia. De acuerdo con esto, se propuso la observación participante y la entrevista. Es importante, en toda investigación, realizar un acercamiento previo a los contextos que se pretenden intervenir para evaluar la viabilidad y potencialidad. En un primer momento visitamos los ocho Centros Educativos que nos posibilitaron el reconocimiento o inspección del contexto y los participantes que harían parte de nuestra exploración. Después, determinamos la posibilidad de continuar el proceso y tuvimos una charla a modo de entrevista con los maestros. En un tercer momento, siguiendo el proceso metodológico dispuesto para la realización de nuestra indagación, requerimos de una rejilla de observación que nos proporcionó una clasificación de las variables a observar en relación al modelo Escuela Nueva y el proceso de enseñanza- aprendizaje enfocado al área de lenguaje.

Las visitas, la observación y la entrevista, se programaron para tres días, en cada sede. Esto estuvo sujeto a situaciones climatológicas e institucionales, por ello, en algunas sedes, solo fue posible dos encuentros. La observación se compuso de tres sesiones y la entrevista debía darse en alguno de los encuentros. Esta última fue de gran ayuda y a la vez la más compleja de plantear y realizar, porque se requería de un tiempo adicional del docente. Y, para los docentes que viajan, se les hacía difícil tener otro momento, pues usar el tiempo del descanso y parte de las clases, en ocasiones, fue caótico.

Dichos momentos, se perpetraron en más de una ocasión. Hicimos un primer acercamiento en todas las sedes, destinando un día para visitar dos sedes, hasta completar las ocho (después de las visitas, se evidenció que tres de las sedes no cumplían las condiciones para la investigación). En cada uno de los centros educativos describimos nuestro proyecto de investigación y explicamos cuál era nuestro interés, haciendo una inspección general del terreno y del entorno social y cultural. Dicho acercamiento, también fue en base a los docentes y sus puntos de vista frente al modelo, el área de lenguaje y demás labores pedagógicas (materiales y métodos).

Por otro lado, cabe aclarar, que tanto la observación como la entrevista fueron elaboradas de acuerdo al rol de los docentes y en base a sus actividades pedagógicas y, en ese orden de ideas se llevaron a cabo en las 5 sedes rurales pertenecientes a la I.E. Agrícola Campoalegre.

4.1.1 Observación

La observación es, desde su terminología, ver, prestar atención, agudizar los sentidos. Hernández Sampieri apunta que observar “(...) implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”⁶⁴. En esa medida, la observación es una pieza fundamental para enfrentar y estudiar las realidades ajenas. Además, con ella se aprende, se familiariza y se puede proponer lo que se considera necesario para mejorar la dinámica de la situación observada.

Para lo anterior es necesario trazar los propósitos de la investigación y los ítems de la observación que colaboran en el proceso. Por el mismo camino, también deben existir los propósitos de la observación a lo que es pertinente anotar la exploración y descripción de ambientes, la comprensión de los procesos de relación interpersonal, la identificación de problemas sociales y la generación de hipótesis para posteriores estudios⁶⁵, en función de dar respuesta a lo que se ha planteado.

En relación al formato de observación, la investigación no se sujetó en principio a alguno. La primera inmersión que se hizo en el contexto permitió que se hallaran los elementos que requerían de una observación con formato estructurado que siguiera la línea que respondiera a los propósitos antes descritos. Por ello, se adaptó una propuesta de la Dra. María Teresa Camacho Fuertes, profesora adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña. El documento, llamado por ella, *La Observación de las Prácticas Educativas como Elemento de Evaluación y de Mejora de la Calidad en la Formación Inicial y Continua del Profesorado*, fue reestructurado en algunos aspectos para que fuese más cercano al contexto intervenido (ver Anexo C).

La rejilla está estructurada a partir de tres aspectos: Variables, características y criterios. El primero da cuenta de los datos de contexto, allí se describe a quién se observará, por qué y para qué, cuánto tiempo, en dónde será y cómo se analizarán esos datos, todo con la intención de aclarar la información base del participante y las intenciones de la intervención. Ver ilustración 3.

⁶⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Op. Cit., p. 399

⁶⁵ Ibíd. p. 399

El segundo aspecto: características, corresponde a todo el proceso del docente en el aula. Las características están dispuestas a través de aspectos (llamados así en la rejilla) que incluyen la interacción de los docentes con los medios didácticos, el comportamiento de los estudiantes y la dinámica de ambos en el espacio de un aula Escuela Nueva. Las características se dividen así en función de identificar las dinámicas que acompañan a los docentes y a los estudiantes. Por ejemplo, si un docente de Escuela Nueva se saltara el reconocimiento de saberes previos, ello nos daría una característica precisa de cómo se lleva a cabo la puesta en marcha del proyecto por determinado docente. Ver ilustración 4

Por último, están los criterios, los cuales guardan estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo a través del desarrollo de una clase y sus momentos previos y post. Para los criterios, se tuvo en cuenta el desarrollo de ambas partes: docentes y estudiantes, precisando lo importante que es para el modelo el rol de ambos, un facilitador y guía y el otro un sujeto activo en función de conocer y reconocer.

Acompañando los criterios, se estableció una escala valorativa de acuerdo a la sensación que se tuviera al final de las visitas. Según fuese la dinámica y así mismo el desarrollo pedagógico propuesto por el docente y la respuesta que tuviera el estudiante, se le valoró de 1 a 5, siendo 5 la escala de mejor puntuación. Ver ilustración 5.

Para evidenciar otro ejemplo de la rejilla, ver Anexo 4, 5 y 6.

		REGISTRO OBSERVACIÓN DE CLASE Trabajo de Grado			
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DOCENTE TITULAR	ESTUDIANTE OBSERVADOR	# ESTUDIANTES	GRADO	FECHA
Santa Fe de	Nancy Calero	Yoniel y Julián	10	3 y 5	25/17
Selección de variables		Definición			
¿Qué o a quién se va a observar?		(Determinar foco de observación) Se observa lo dinámico de clase en Escuela Nueva, Sede Santa Fe de.			
¿Por qué y para qué se va a observar?		(Objetivos y finalidades de la observación) • Porque necesario para reconocer el contexto. • Para identificar las dinámicas específicas de un aula E. Nueva.			
¿Dónde se va a observar?		(Determinar el lugar) I.E. Agrícola Campocolegre Sede Santa Fe de Unión Calceño			
Tipo de observación		(Definir la observación en base a sus características) Participante.			
¿Durante cuánto tiempo se va a observar?		(Determinar la duración) 3 sesiones de 3 horas			
¿Cómo se va a registrar la información?		(Determinar procedimientos de recogida de datos [Formato de registro]) A través de una guía de observación y formatos que permitan registrar información adicional.			
¿Cómo se va a analizar la información?		(Determinar el marco teórico de referencia para el análisis) A través del planteamiento teórico de E.N. y su filosofía.			
¿Cómo y a quien se va a comunicar la información?		(Determinar cómo se va a realizar la comunicación del contenido y a quién va dirigido) Se comunicará en un aula de trabajo de grado a la Lic. en Literatura de la univalle.			

Ilustración 3. Observación, Aspecto: Variables

	Manejo de recursos electrónicos	tablero, guía, conocimientos previos del estudiante, sobre el tema que ya trabajamos, uso de los sentidos como la visión
Comportamiento del alumnado	Tipo de juegos	
	Tipo de agrupaciones	
	Existencia o no de normas	Reglas que implanta y cumple la docente
	Colaboración	Los estudiantes aportan en la elaboración de la clase.
Dinámica de las metodologías en el aula	Actividades contextualizadas	
	Trabajo individual/en grupo	trabajos en grupos, con compañeros del mismo grado
	Agrupamientos estáticos/móviles	agrupamientos estáticos y móviles
	Actividad reproductiva productiva	el taller se resuelve y medida que se socializa con la profe. los conocimientos o temas ya tratados
	Valoración de la creatividad	
Dinámica en Escuela Nueva	Cómo se ve el modelo Escuela Nueva	* Las actividades que se plantean en las cartillas, son actividades que incluyen a los compañeros, los docentes y los padres de familia.
	Se siguen los pasos, pautas y recomendaciones del modelo E.N. CRA, colaboración, cartillas, división grupal	* Se lleva una asistencia autónoma * Se manejan las cartillas * CRA, repisas con todos los materiales
	Hay pautas que marca el docente para iniciar las actividades. Cútiles	* indica la unidad y la cartilla que se va a manejar * Se hace un repaso de la clase anterior
	Se ve el liderazgo y la colaboración	* Hay colaboración entre los estudiantes más adelantados y los menos adelantados

Ilustración 4. Observación, Aspecto: Características

25 de Julio de 2017

Con qué versión de cartillas se trabaja	Se trabaja con cartillas del MEN, versión 2010
Aparte de usar cartillas, qué otros recursos se usan	Los recursos básicos de un aula de clase. Incluyen el espacio como medio de aprendizaje. Espacio libre. Mini CRA colabora en la realización de actividades.
Cómo se ve y se aborda la lectura en las cartillas de E. N	Se ve expuesta. Es lo primero con lo que los niños deben enfrentarse.

	Criterios de observación	Escala					Observación
		1	2	3	4	5	
Docente	Antes de la clase	Selecciona contenidos pertinentes				✓	
		Dispone los recursos necesarios				✓	
		Prepara el espacio				✓	
	Durante la clase	Explora saberes previos				—	
		Acompaña la actividad de cada estudiante				—	
		Se desplaza por el salón				—	
		Da consignas claras			—		
		Responde preguntas				—	
		Realiza preguntas				—	
		Posibilita la participación				—	
	Después de la clase	Estimula la participación				—	
		Regula el comportamiento de los estudiantes				—	
		Verifica comprensión			—		
		Establece contacto pedagógico con algún estudiante				—	
		Sistematiza la experiencia			—		
		Registra cambios en la programación			—		
		Organiza el espacio			—		

Ilustración 5. Observación, Aspectos: criterios

4.1.2 Entrevista

El investigador puede asumir diferentes niveles de participación; nuestro papel fue activo, participamos en la mayoría de las actividades, sin mezclarnos completamente con los participantes (docentes y estudiantes), sin dejar de ser observadores. Para ello, durante el acercamiento preliminar nos adentramos en las situaciones sociales manteniendo un papel de reflexión permanente y atentos a los detalles o eventos. Nuestros registros son descriptivos e interpretativos y conforme avanzó la conversación fuimos seleccionando factores que eran útiles a la hora de analizar el material completo y determinar los aspectos en los cuales debíamos enfocarnos.

Teniendo en cuenta esto, nuestra exploración, que fue basada en amplia medida en el enfoque Cualitativo, utilizando una entrevista Cualitativa, nos permitió un acercamiento mucho más íntimo, flexible y abierto. Hernández Sampieri la define como:

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta, la entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. La entrevista abierta se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla⁶⁶.

La entrevista se les realizó a los docentes de los cinco centros educativos rurales descritos anteriormente y estuvo orientada hacia: El modelo Escuela Nueva, las capacitaciones y/o formaciones docentes, sus opiniones frente al proceso educativo, sus métodos de enseñanza y las respuestas de los estudiantes frente a dichos métodos. Toda la información que los docentes nos proporcionaron desde sus experiencias profesionales con el modelo, nos sirvió para la realización de nuestra reflexión y análisis frente a los entornos, procesos, debilidades y fortalezas del modelo Escuela Nueva y su contribución o no, a los mejoramientos de la comprensión de lectura en los niños de 3° y 5° grado.

Nosotros como estudiantes, investigadores y futuros docentes -con el fin de entender por qué el proceso educativo se está desarrollando de esa manera-, describimos, a través de una tabla (Ver Tabla 3) las macrocategorías y subcategorías que de allí emergieron. Por

⁶⁶ Ibíd. p. 403, 404

ejemplo, en la macrocategoría Escuela Nueva, se propuso conocer cuál era la calidad del modelo, los conocimientos pedagógicos que se tenían del mismo, la capacitación y formación que estaban obteniendo los docentes, - tanto nuevos como antiguos- y qué tan marcada se veía la responsabilidad del Estado en estas escuelas; al igual que la actualización del modelo pedagógico, la pertinencia del modelo en la comprensión de lectura y la forma en la que se estaban evaluando sus conocimientos.

Por lo tanto, partimos de este ordenamiento y de los distintos elementos para plantear las preguntas precisas que nos llevarían a identificar, interpretar y comprender los conceptos que nos habíamos trazado en un principio, llevando la idea a la interpretación crítica y de lo observado, extraer el aprendizaje que será útil para nuestra labor como futuros docentes, mejorando nuestra propia práctica, compartiendo nuestro aprendizaje en otras experiencias futuras y contribuir al crecimiento de la teoría.

Por otro lado, el procesamiento de la información recogida en esta investigación se envolvió dentro del proceso de sistematización. El proceso nos permitió dar organización a la información recolectada durante la investigación en las cinco escuelas rurales del municipio de Andalucía. De igual manera, la sistematización nos permitió como investigadores, pensar nuestro trabajo, analizar y reflexionar en lo que se hizo y extraer lecciones que nos permitan mejorar este tipo de investigaciones en una experiencia futura para que pueda estar destinada a que otras personas y equipos, puedan apoyarse en nuestra experiencia para idear y llevar a cabo sus propios proyectos.

Aquel registro de la información de la entrevista fue dilucidando si era acertada la hipótesis formulada en el principio de este texto. La sistematización nos permite distanciarnos de la mera idea de replicar la experiencia de manera mecánica.

“Luego de realizar la reconstrucción del proceso de la experiencia por parte de los actores, se requiere comprenderlo y reflexionar sobre el mismo (...) el análisis e interpretación corresponden al segundo piso de la casa llamada sistematización. Este es un momento de reflexión para comprender el proceso vivido; es una interpretación crítica de la experiencia que busca generar comprensiones, nuevo conocimiento y explicar la lógica del proceso vivido⁶⁷.

⁶⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. Texto 3, Metodología de sistematización de experiencias educativas innovadoras [en línea]. Lima: Cartolan E. I. R. L. 2016. p. 27. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf>

La tabla de las macrocategorías fue estructurada según la naturaleza de la categoría y las preguntas de la misma, es decir, las preguntas tienen un tema que guarda relación con la macrocategorías. Ver tabla 3.

Tabla 3. Sistematización y clasificación de datos

SISTEMATIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE DATOS		
MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
Escuela Nueva	➤ Calidad del Modelo Escuela Nueva ➤ Conocimientos y pedagogía del Modelo ➤ Capacitación/formación para la enseñanza del Modelo Escuela Nueva. ➤ Responsabilidad del Estado.	3. ¿Conoce qué es y cómo funciona Escuela Nueva? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con el modelo? 4. ¿Alguna vez ha recibido capacitación por parte de Ministerio de Educación relacionada con el modelo Escuela Nueva? 7. Desde su experiencia, ¿qué opinión le sugiere el modelo Escuela Nueva? 9. Indique las ventajas y problemas que considera que el modelo Escuela Nueva posee.
Comprensión de Lectura	➤ Actualización del material pedagógico ➤ Pertinencia del modelo en la comprensión de lectura	5. ¿Cómo ve el papel del modelo Escuela Nueva en el proceso de mejoramiento de la comprensión de lectura? 6. ¿Considera que usted y el modelo tienen estrategias o recursos para la

		enseñanza del lenguaje y el mejoramiento de la comprensión de lectura? 8. ¿Son pertinentes las cartillas de Escuela Nueva para la enseñanza y el mejoramiento de la comprensión de lectura?
Prueba Saber	➤ Evaluación de conocimientos	10. ¿Cree que la Prueba Saber evalúa objetivamente a los estudiantes formados en este modelo? Explique su respuesta 11. ¿Cree que cuando se obtienen resultados positivos en la Prueba Saber, estos tienen alguna relación con la formación en Escuela Nueva?
Otros Aspectos Educativos	➤ Formación académica ➤ Experiencia docente	1. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia? 2. ¿Cuál es su formación académica?

4.2 ANALISIS DE LOS RESULTADOS

4.2.1 Observación

La observación que realizamos fue de tipo participativo, pues, tuvimos la oportunidad de estar atentos a los detalles dentro del aula de clase en cada sede, en cuanto a los procesos de aprendizaje, lo que nos permitió una reflexión sobre las interacciones entre docentes y estudiantes. En esa medida, la observación es una parte importante de la investigación para conocer y tener registro sobre la realidad educativa, familiarizarnos con esta e identificar las posibles respuestas a la hipótesis que planteamos posteriormente.

Identificamos a través de este ejercicio que, por ejemplo, los docentes de las escuelas de la zona montañosa tienen más dinamismo y estructuración sobre el programa. La interacción docente con la didáctica es normativizada, es decir, se acopla a los básico de Escuela Nueva y a la práctica pedagógica en general. Precisando que los estudiantes también tengan una buena recepción y sigan el rol de sujetos activos dentro del aula de clase, siguiendo también las normas de convivencia escolar y trabajando colectiva y colaborativamente.

Lo anterior contrasta con la observación en las escuelas de zona plana, en especial, con la Sede Primitivo Crespo, en donde la existencia de normas se ve afectada por los repentinos y repetitivos problemas de convivencia. Allí, los grupos se dividen no por grado, sino por edad, dejando entrever algunos estereotipos de los estudiantes. En especial, en este centro educativo, la convivencia arrasa con el resto de la estructura de Escuela Nueva, pues mientras la docente trata de mediar el conflicto, otros estudiantes no siguen la guía de trabajo. Cuando ella trata de retomar temas anteriores, los mismos estudiantes aducen que no estudiaron, no se acuerdan o simplemente al hacer la revisión de la Parte D (Tarea en familia), no se encuentra realizada. La situación es repetida, en menor medida, en la Sede Custodio García, pues la convivencia no es un conflicto, pero sí, desde lo que se observa, el compromiso familiar. La docente aduce, cuando se entrevistó, que era cierto. El compromiso familiar se ve afectado dado que el modelo no tiene buena recepción, pues los padres de familia prefieren la enseñanza tradicional, dada la cercanía a la zona urbana y el interés por replicar las dinámicas de esta zona.

Por otro lado, el apartado *características* de la rejilla de observación, nos permitió establecer una relación de contexto (zona rural alta y dispersa y zona rural plana) respecto a las zonas donde el modelo se aplica. En la zona alta, la recepción y aplicación, según se aprecia, ocurre con mayor beneplácito, hecho contrario a la zona baja.

Siguiendo la línea de diferenciación entre ambas zonas, la Sede Santa Matilde cuenta con una versión de guías de Escuela Nueva más actualizadas, dado a que su zona es de producción cafetera y algunos organismos de este círculo (Cooperativa de Caficultores de Sevilla) han apoyado el proceso educativo en la vereda. De esta forma, cuenta con una ventaja frente a las demás sedes que tienen la versión 2010 del programa Escuela Nueva del MEN. La ventaja está en la posibilidad de ejecutar áreas como emprendimiento, tecnología o ética y valores, a través de la estructura del programa, ya que este, por parte del MEN, solo ejecuta las áreas básicas.

Por último, en relación a los *Criterios*, se observó que, en su mayoría, los docentes, por su experiencia, siguen una ruta de trabajo con escalas valorativas entre 3 y 5, dada la naturaleza del programa. Por ejemplo, durante la clase los docentes no acompañan la actividad de cada estudiante de manera expresa, porque la dinámica de la Escuela Nueva acarrea estar en un aula multigrado, en donde mientras unos hacen la parte A de la Guía, otro grado hace la B o C. Un poco parecido sucede con verificar la comprensión en la clase, pues la estructura del programa permite que se compruebe al terminar la clase, ya que es un proceso de cuatro partes que deben seguirse secuencialmente. Sin embargo, en la parte b y c, es posible que se verifique la comprensión de la historia que se presenta y la resolución de las actividades. Con ello el docente podrá dar vía libre a que continúe con el proceso en casa con la parte D (tarea en familia).

También, de acuerdo a la naturaleza del aula de la Sede Primitivo Crespo, en ocasiones la docente no es capaz de llevar su proceso durante la clase como lo demanda Escuela Nueva, ni como ella lo tiene planeado, debido a las intempestivas interrupciones y el mal clima escolar que allí se notó.

Es así como la observación, aparte de habernos permitido evidenciar de manera particular ciertos comportamientos y desarrollo de clases en Escuela Nueva, nos permitió reconocer que, en los contextos, la situación social y cultural, influye en las formas en las que se desarrolla el proceso educativo.

4.2.2 Entrevista

Por otro lado, la entrevista fue un medio que nos permitió observar de un modo más cercano, esta que estuvo orientada hacia el modelo Escuela Nueva, las capacitaciones de los docentes, el área de lenguaje y demás opiniones que estos tenían frente a las particularidades educativas, permitió mantener un papel activo en cuanto a la reflexión permanente acerca de las actividades pedagógicas que se desarrollaban en las aulas de clase, llevando registros de manera interpretativa y

descriptiva según la información que nos impartía el docente en relación con lo observado, haciendo enfoque en los aspectos más importantes para nosotros.

Las preguntas, agrupadas en las macrocategorías, giraron alrededor de los temas allí expuestos. En los siguientes apartados se describen mejor algunas respuestas de los profesores de acuerdo a algunas preguntas de las macrocategorías.

4.2.2.1 Respuestas Escuela Nueva

Cuando a los docentes les preguntamos sobre su experiencia con el programa, todos agregaron tener recorrido en las aulas multigrado. Por ejemplo, la docente de la sede Primitivo Crespo nos cuenta: “Llevo como docente trece años, pero con el modelo 9 años (...) porque cuando hice la Normal Superior aprendí sobre Escuela Nueva y cuando trabajé con la alcaldía fue en Escuela nueva (...) y en esta sede llevo 3 años, con la Institución Agrícola Campoalegre, empecé en una zona más lejana y con bachillerato”. Y además afirma: “Para mí, el modelo de Escuela Nueva siempre ha sido bueno, pero, siempre y cuando haya el material necesario y este sea puntual para trabajar con el niño. Porque cuando los niños deben compartir el material de trabajo, no les gusta y también trae problemas con los padres de familia porque ven que sus hijos no tienen el material suficiente para trabajar y sin este apoyo de los padres de familia, el niño no avanza y el modelo no funciona”.

Cuando a los docentes se les indagaba por la formación o capacitación en el modelo, sus testimonios aportaban que hay abandono por parte del Estado y del Ministerio de Educación Nacional para los maestros que trabajan con este programa hace más de veinte años. Ellos ratifican sus constantes esfuerzos por adaptarse a los cambios y exigencias de la normatividad que está pensada más para una educación tradicional, eludiendo las particularidades de la Escuela Nueva, haciendo imprescindible resaltar el trabajo que le cuesta a los docentes enseñar en estas condiciones, aun cuando el modelo brinda, según ellos mismos, buenas herramientas para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La misma profesora de la sede Primitivo Crespo agrega: “(...) ahora, en cuanto a la capacitación o, así como un curso (...) nunca la he recibido. Lo que sé, lo he aprendido ejerciéndolo y con las bases que me dieron en la Normal”. Su compañera de la zona alta, docente de la sede Santa Matilde, agrega que: “Directamente con Escuela Nueva, yo estuve en dos capacitaciones en Andalucía y cuando entré aquí en el 96, yo estaba en la Normal y allí me explicaron la parte de Escuela Nueva, cómo era el trabajo, que iba a manejar cinco grupos porque en ese tiempo se trabajaba solo cinco, entonces, se puede decir que yo entré fue con Escuela Nueva. (...) muchos compañeros las han pedido porque sienten que las necesitan, pero no llegan”.

4.2.2.2 Respuestas Comprensión de lectura

Cuando a los docentes se les indaga sobre pertinencia de las cartillas, agregan que lo son, en la medida que ayudan a reconocer la realidad del niño. La docente de la Sede Santa Matilde dice: “Yo tengo cartillas versión 1996, que en ocasiones me toca trabajar con los niños, en el área de Ciencias Naturales o Sociales, porque cuando llegaron las azules y las rojas que son de lenguaje y matemáticas, nos dijeron que eran las únicas que se habían actualizado. Pero miren que igualmente, a las nuevas que son del 2010, solo les cambiaron los dibujos y la caratula, ¡imagínese...! El único apoyo que hemos tenido, es la donación que nos hizo la Cooperativa de Caficultores de Sevilla, pero solo llegó un paquete por tema, es decir, una sola cartilla por materia y son cuatro o cinco niños por grado. Entonces, el padre de familia debe pagar la fotocopia para que todos los niños puedan trabajar, lo que trae otro problema porque los padres de familia no siempre tienen los recursos para hacerlo, y todo esto nos trae dificultades y conflictos con ellos, pues no comprenden que no contamos con el material suficiente”.

En relación al proceso de comprensión, se encuentra que, la falta de material y la desactualización del mismo limita la significación cultural, concibiendo los grandes cambios que devienen de la sociedad tecnológica. La docente de la Sede Custodio García dice que, aunque las guías traigan consigo relatos, y los estudiantes deban estar en constante lectura, la comprensión se da y a veces se ve obstaculizada por falta de cartilla o repetición del mismo temario. Sin embargo, en general, todos los docentes coinciden en el papel importante y positivo que tiene la estructura del modelo para los procesos de comprensión de lectura, resaltando que se ha evidenciado en las evaluaciones a nivel nacional y a nivel institucional. “El año pasado logramos subir el puntaje de la Prueba Saber y el ISCE también lo subimos un poquito y eso es bueno. Además, este año, con la prueba Helmer Pardo, nuestra institución se ganó el primer puesto en grado noveno a nivel regional”, agregó la profesora de la Sede Santa Matilde.

A esto, la docente de la sede Custodio García Rovira, añade que Escuela Nueva sí puede tener estrategias, solamente que no vienen ahí expuestas de manera explícita. “Uno las identifica, una estrategia clara es incluir textos en cada actividad”. La estrategia como lo llama la profesora, también es un recurso para la docente de la sede San Francisco, quien dice: “a mí me parece una buena propuesta porque los niños mantienen en constante lectura. A veces las historias que allí aparecen tienen que ver con sus vidas cotidianas y ellos me dicen: profe, mire que esa historia del maíz le faltó decir esto o esto. Porque son cosas que ellos ya conocen y les ayuda a comprender mejor”. De igual manera, “(...) en cuanto a lenguaje, la cartilla de Escuela Nueva invita a leer e invita a que el niño analice lo que lee y eso está muy bien” apunta la docente de la sede Santa Matilde.

De igual manera, los profesores apuntan que algunas de las guías sí son pertinentes, las más actuales (2010) desarrolladas por el MEN, porque logran una cercanía más real con el estudiante. Empero, eso no quiere decir que no logren descodificar y rearmar un sentido a partir de la lectura de un texto, sino que, el aparato cognitivo y la asociación a saberes previos se torna más complejo, a veces, volviéndose un aprendizaje mecanizado y supraordinario como diría Ausubel. Solé⁶⁸ dirá que cuando no se logra ningún vínculo entre ambas partes, no habrá aprendizaje, ya que “debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad de la forma en la que se conduce al lector frente a situaciones de comprensión”⁶⁹.

4.2.2.3 Respuestas Prueba saber

Los maestros intervenidos apuntan que, aunque han sido resultados positivos en comparación al departamento, se podrían lograr mejores. Algunos refirieron que la prueba no está diseñada para los contextos especiales (rurales, afro, indígenas), sino que responde a una estandarización buscando homogeneizar las cifras de una población totalmente diversa.

En la entrevista hecha al profesor de la sede José María Córdoba, el docente explica que: “Los niños de 3 y 5 grado, han mejorado algunas de sus comprensiones lectoras porque han tenido la compañía y colaboración de sus padres en sus procesos de aprendizaje, como bien lo plantea el Modelo. Todo esto se ha dado porque hay un compromiso por parte de ellos, ya que, el lenguaje y la parte comprensiva empezaron a trabajarse desde el inicio, pues es un área importante que articula las demás materias. Pero, hay diferencia en los ritmos de los estudiantes y se hace el esfuerzo para mantenerse al día y aunque se trabaja bien con los manuales, se requiere de ayuda extra, consiguiendo las guías que faltan en internet”.

Además, el mismo maestro agrega que: “Todo esto sirve para un buen resultado de aprendizaje, y el modelo sí funciona, pero se requiere de más esfuerzo para la colaboración con las escuelas más pequeñas, en los niveles iniciales, principalmente (...) las Pruebas Saber se basan más en las escuelas mayoritarias y no vienen pensadas para la Escuela Nueva y se les dificulta un poco, pero se mantiene el nivel con rangos aceptables”.

⁶⁸ SOLÉ. Op. Cit., p. 45

⁶⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Op. Cit., p. 276

Así mismo, la docente de la sede Santa Matilde nos cuenta: “(...) no vienen otro tipo de temas que salen en las Pruebas Saber que los niños presentan. No se piensan para los contextos en los que ellos viven. Lo que yo hago con los niños es que, a partir de segundo yo los voy metiendo en el cuento de la prueba, para que ellos aprendan a leer de una manera que comprendan, y no que lean por leer y les explico que se deben leer las preguntas para cuando hagan la lectura sepan cuáles son las respuestas. (...) También, manejo las cartillas de años atrás de las pruebas saber que me han quedado, para ejercitarlos en lecturas, citándolos en las tardes para colocarlos a leer e ir analizando las pruebas preguntándoles qué tipo de respuestas creen correctas para irlos motivando y ¡sí!, así se animan”.

4.2.2.4 Respuestas Otros aspectos

Cuando ya nos acercamos a la última macrocategoría, en donde se agrupan aspectos como la experiencia y la formación académica, el profesor de la Sede José María Córdoba, el cual cuenta con experiencia en el aula y su formación académica está dentro del Núcleo Básico de Conocimiento, NBC, de Educación, siente que la zona rural es un contexto que requiere de una amplia capacidad pedagógica. Con más de 15 años en la docencia, dice: “Ha sido una experiencia difícil porque siempre enseñé bachillerato”. El docente, formado en el área de Ciencias Sociales, dice no haber tenido una experiencia en la educación primaria y que, con su formación académica, en un principio, le había costado adaptarse a enseñar a leer, escribir y contar. Los maestros que atienden la educación en la base inicial son los que mejor formados deben estar, son los que más deben saber de las ciencias básicas.

Para que haya calidad, -ya que la cobertura es mayor-, el proceso formativo de nuestros niños debe estar a cargo de profesionales que logren el contacto práctico y teórico con ellos y además conceptualicen los contextos que atienden.

Uno de los directivos de la I.E. refiere respecto a los perfiles de los maestros que “es muy perjudicial para los procesos académicos y para la meta de calidad, trabajar personal que no logra un sentimiento pedagógico profundo y terminan en las aulas porque les pagan mejor que en la empresa privada. Además, de que también es un error por parte del Ministerio, permitir en las aulas de Básica cualquier licenciado. El contacto con los pequeños es muy importante. Uno fácilmente podría disponer de la plaza y ubicar en cada una, los perfiles que se consideran acordes, pero cuando el profesor viene por concurso, solo queda cumplir la ley”.

Es así como el resto de los maestros intervenidos, han agregado que hace falta una práctica y reflexión profunda sobre qué y cómo ser maestro de primaria en la zona

rural, porque, aunque el resto cuente con la formación académica, no es suficiente para enfrentarse y obtener grandes resultados desde el primer momento.

El tema de la experiencia docente, se ve atravesado por las más dos décadas que llevan ejerciendo en el aula de primaria, dos de las docentes intervenidas. Ellas se refieren a tal situación con gratificación, dando a entender que, aunque llevan todos sus años de docencia en este contexto, su experiencia no es solamente en el aula, sino en la interacción con sus estudiantes y la comunidad.

La docente de la sede Santa Matilde dice: “llevo 21 años en esta sede y aunque soy de Bolívar y viajo el fin de semana, no me disgusta estar aquí. He visto crecer a una generación y ahora les enseñó a los hijos de ellos mismos. Mi experiencia ha sido enorme. Algunos paisajes han cambiado, ha llegado uno y otro compañero y yo sigo aquí aprendiendo”.

La experiencia docente es también la oportunidad de trabajo práctico de la teoría aprendida en la facultad. De cierto modo, es otro aprendizaje que se adquiere en el ejercicio y aunque todos debemos pasar por allí, la experiencia en este caso, es en el trabajo con el nivel de educación básica, con el modelo Escuela Nueva, con el contexto rural, porque son prácticas totalmente únicas que requieren destrezas y compromisos particulares. Es así como los cinco maestros completan más de 90 años en las aulas, rescatándose que uno de ellos nunca lo había hecho en primaria y menos rural. Para ello, el licenciado en Ciencias Sociales, también aduce que le hizo falta ese aprendizaje, que en ocasiones no es solo saber qué es, sino saber cómo es, para qué es. Para él, fue necesario vivirlo y los dos años que lleva trabajándolo le ha parecido un reto.

No está desmesurada la opinión del docente, pues entendemos su postura. No es lo mismo trabajar unigradualmente, que multigradual. No es lo mismo enseñar sobre Historia o Competencias Ciudadanas, que sentarse a jugar y recortar, o amasar plastilina y coger granitos para desarrollar motricidad fina en infantes de preescolar.

4.2.3 Prueba Saber e ISCE

Desde el principio, dentro de nuestra investigación, perfilamos un interés por los resultados que arrojó el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE y las Pruebas Saber (ICFES), estos datos, los tomamos como una evidencia de los cambios educativos que se han presentado en los últimos dos años (2016 y 2017*), estadísticas que nos llevaron a hacer interrogantes sobre el cómo se estaban

* Los resultados son arrojados un año después, es decir, los resultados de 2014, son los que se dan en 2015 y así sucesivamente.

logrando estos resultados en las instituciones educativas rurales que se han etiquetado como las más olvidadas de nuestro territorio.

Empezamos por ver, que dentro de los lineamientos generales de la aplicación de las Pruebas Saber de 3° y 5° se propone la evaluación de las Competencias Básicas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Competencias Ciudadanas y Lenguaje, pero, en este caso, solo focalizaremos el área de lenguaje.

Pues bien, dentro de estas pruebas, para evaluar la escritura se utilizan diversas situaciones de comunicación, estas incluyen la continuación de escritos que atienden a propósitos particulares. Para evaluar la lectura se utilizan una variedad de textos que incluyen; textos literarios, textos no literarios, verbales y no verbales. La Prueba tiene en cuenta que la complejidad de los textos y las situaciones de comunicación deben aumentar según el grado escolar.

De igual modo, en el área de lenguaje los estudiantes son evaluados en cuatro niveles de desempeño: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado. Estos describen las capacidades del niño en relación con las competencias y componentes evaluados en las pruebas, es decir: un estudiante que no es capaz de responder las pruebas de menor grado de dificultad se encuentra en el **nivel insuficiente**, un estudiante que hace una lectura global, aunque de manera superficial, se encuentra en el **nivel mínimo** y en este nivel el niño puede establecer relaciones entre hechos, situaciones y personajes, también, reconocer las diferencias entre tipos de textos determinando el tema, además, pueden elaborar un plan textual y reconocer fuentes de consulta.

Así mismo, un estudiante que hace una lectura más detallada y relacional se encuentra en un **nivel satisfactorio**, porque en este nivel el niño reconoce con precisión de qué trata el texto, explica su organización, estructura y clasifica de forma categórica la información, además de esto, identifica las ideas que no pertenecen a un tema determinado. Entonces, el estudiante que hace una lectura y tiene una postura crítica del texto, se encuentra en el **nivel avanzado**, relacionando lo leído con los saberes previos, anticipando desde el título, quién habla en el texto, de qué va a tratar el texto y lo compara discutiendo sobre los contenidos.

Como hemos dicho antes, a través del sistema de aseguramiento de la calidad, el Gobierno Nacional ha planteado algunas estrategias que permiten fortalecer las Competencias Básicas y Ciudadanas para monitorear el sistema educativo, empezando por escuelas y colegios (tanto rurales como urbanos), entre estas estrategias está Sistema Nacional de Evaluación Pruebas Saber que realiza el

ICFES y que desde el 2015 son utilizados por el MEN en dos de los cuatro componentes evaluativos del ICSE: *Progreso y Desempeño*. La visualización que se realizó al estado de las competencias de aprendizajes en el área de lenguaje en el 2016 y 2017, específicamente en la competencia lectora de los estudiantes de la I. E. Agrícola Campoalegre, de acuerdo con los resultados que se obtuvieron en las pruebas SABER 3° y 5° haciendo énfasis en las acciones pedagógicas que más necesitan de fortalecimiento, son motivo del presente apartado.

Empezamos viendo los resultados de los últimos años del Índice Sintético de Calidad Educativa, desde el nivel general al nivel particular.

Tabla 4. Resumen comparativo ISCE

Resumen Comparativo del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) ⁷⁰ y los respectivos componentes desde 2015, para la Institución Educativa Agrícola Campoalegre, en Básica Primaria			
	Año – 2015	Año - 2016	Años – 2017
ISCE – General	4,86	6,04	5,71
Desempeño	2,47	2,73	2,70
Progreso	0,75	1,59	1,35
Eficiencia	0,87	0,95	0,90
Ambiente	0,78	0,77	0,76

COLOMBIA. _____. Índice Sintético de Calidad Educativa [en línea].

En los siguientes cuadros se sintetiza, a través de porcentajes, el informe por colegio, de acuerdo a las matrices de referencia y la comparación con la Entidad Territorial y los resultados en todo el país de 3° y 5° en 2016 y 2017.

Tabla 5. Descripción General a nivel porcentual de la Competencia Lectora en la Institución

Descripción general de la Competencia Lectora: Institución Educativa Agrícola Campoalegre – Andalucía (Valle)	
Grado – 3°	Grado – 5°

⁷⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad Educativa [en línea]. 2017. Disponible en https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/276036000037.pdf

Informe por Colegio: Siempre Día - E	Año 2016 ⁷¹	Año 2017 ⁷²	Año 2016 ⁷³	Año 2017 ⁷⁴
Establecimiento Educativo	29%	32%	46%	31%
Entidad Territorial	42%	34%	47%	38%
Colombia	42%	37%	45%	37%

Para entender la anterior tabla, debe hacerse referencia a que, según el ICFES⁷⁵, para el año 2015*, se evaluaron 28 estudiantes del grado 3 de la I.E. y que un 29% de esa población, no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la Competencia Lectora en la prueba de Lenguaje. Es así como se nos deja entender que el 71% de los evaluados alcanzan los niveles de comprensión de acuerdo a las competencias propuestas. En comparación a los porcentajes de la ETC y del país, es claro que hay una diferencia que, también concuerda con el promedio general de la Prueba Saber, ya que el establecimiento obtuvo 365 puntos en comparación a 303 puntos que obtuvo la ETC Valle. Para el año 2016, el ICFES⁷⁶ evaluó 20 estudiantes y 32% de estos no contestaron correctamente las preguntas que correspondieron a la competencia y el promedio para la I.E. fue de 334, en comparación a 321 y 313 que obtuvieron la ETC y el país, respectivamente.

De la misma forma se debe interpretar el grado 5, que para el 2015 obtuvo un 46% de evaluados que no contestó correctamente las preguntas de la competencia. Ese

⁷¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2016 [en línea]. 2016. p. 9. Disponible en https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/276036000037.pdf

⁷² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2017. Archivo académico de la I.E. Agrícola Campoalegre. 2017. p. 7

⁷³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2016 [en línea]. Op. Cit., p 21

⁷⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2017. Op. Cit., p. 13

⁷⁵ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Resultados Saber 3°, 5° y 9° 2015 [en línea]. En Icfesinteractivo [en línea]. 2015. Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/estadisticas/reporteEstadisticasEstablecimiento.aspx>

*La numeración anual responde de igual manera que el ISCE, a un año atrasado, por lo que la prueba hecha en el año 2015, fue tomada como muestra para la elaboración del ISCE del año 2016.

⁷⁶ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Resultados Saber 3°, 5° y 9° 2016 [en línea]. En Icfesinteractivo [en línea]. 2016. Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

porcentaje responde a 32 estudiantes evaluados⁷⁷. En 2016⁷⁸, la cantidad cambia a 28 estudiantes, de los cuales, 31% no alcanzó el nivel satisfactorio en la prueba. Para el año anteriormente señalado, se agrega que el puntaje global de la Prueba Saber fue de 335, en comparación a 308 de su Entidad Territorial.

La cifra es más pareja en comparación con la ETC y el país, lo que nos deja decir que el proceso de comprensión se está llevando positivamente más en el grado 3.

Asimismo, podemos observar los cambios en la prueba de lenguaje, especialmente en la competencia lectora de los últimos dos años (2016, 2017) de la Institución Educativa Agrícola Campoalegre en 3° y 5° de Básica Primaria, donde se señala de manera más explícita el porcentaje de estudiantes que poseen falencias en cuanto a la competencia lectora en cada uno de los grados, advirtiendo ajustes pedagógicos que se deben reforzar y fortalecer en los estudiantes.

Tabla 6. Informe Institucional General de la competencia lectora en 3°

Siempre Día – E Informe: Institución Educativa Agrícola Campoalegre		
Resultados Pruebas Saber 3°		
Prueba: Lenguaje	Competencia: Lectora	
Mayor esfuerzo y fortalecimiento en:	Año 2016⁷⁹	Año 2017⁸⁰
Identificar la estructura explícita del texto (Silueta textual)	38%	55%
Recuperar información Implícita en el contenido del texto	32%	24%
Comparar textos de diferentes formatos y finalidades dando cuenta de las relaciones entre sus contenidos	30%	50%
Reconocer la información explícita de la situación comunicativa	30%	25%
Recuperar información explícita del contenido del texto	27%	37%

⁷⁷ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Resultados Saber 3°, 5° y 9° 2015 [en línea]. Op. Cit., [en línea]

⁷⁸ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Resultados Saber 3°, 5° y 9° 2016 [en línea]. Op. Cit., [en línea]

⁷⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2016 [en línea]. Op. Cit., p 10

⁸⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2017. Op. Cit., p. 7

Identificar la estructura implícita del texto	26%	33%
Evaluar la información explícita o implícita de la situación comunicativa	25%	25%
Reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa	23%	40%

Todos los porcentajes anteriores responden a la cantidad de estudiantes que no lograron responder correctamente las preguntas de la competencia, es decir, el 29% de 28 evaluados para el año 2016. La tabla muestra los aprendizajes a fortalecer en el siguiente periodo académico para que la situación no se repita. Se deja claro que el 71% restante son los estudiantes que alcanzaron el nivel satisfactorio, pero que de igual manera debe fortalecer los aprendizajes descritos. De la misma forma, los porcentajes descritos para el año 2017 corresponden al 32% de los 20 evaluados. Sin embargo, 38% de los estudiantes se encuentran en nivel mínimo y a ellos corresponde los porcentajes más altos descritos en cada aprendizaje.

Tabla 7. Informe Institucional General de la competencia lectora en 5°

Siempre Día – E Informe: Institución Educativa Agrícola Campoalegre		
Resultados pruebas Saber 5°		
Prueba: Lenguaje	Competencia: Lectora	
Mayor esfuerzo y fortalecimiento en:	Año 2016⁸¹	Año 2017⁸²
Reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	59%	30%
Aprender a evaluar la información explícita e implícita de la situación de comunicación	56%	56%
Recuperar información implícita de la organización, tejido y componente de los textos	52%	45%
Identificar información de la estructura explícita del texto	47%	40%
Aprender a recuperar información explícita en el contenido de un texto	44%	21%
Evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos	43%	20%
Reconocer información explícita de la situación de comunicación	37%	36%

⁸¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2016 [en línea]. Op. Cit., p 21

⁸² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por Colegio 2017. Op. Cit., p. 13

Recuperar información implícita en el contenido del texto	35%	26%
Relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos	35%	34%

Recurriendo a la forma de interpretación anterior, el ICFES evaluó 32 estudiantes en grado 5 para el año 2015, refiriendo que el 46% de los evaluados no contestaron correctamente las preguntas de la competencia lectora y además refiere que solo 33% alcanza el nivel satisfactorio y que el restante 67% debe fortalecerse de acuerdo con los aprendizajes descritos en la tabla. El 31% de los evaluados en 2016, no alcanza la competencia lectora y el 43% se encuentra en nivel mínimo, a los que se les recomienda fortalecer los aprendizajes expuestos en la tabla. Por lo que, 57% restante alcanza el nivel satisfactorio.

Es sumamente pertinente e importante aclarar que los porcentajes descritos anteriormente son a nivel general para la I.E. intervenida, el ISCE hace una medición global, además de integrar otros aspectos y desconocemos particularmente los resultados de cada sede. Sin embargo, nos permitimos reseñar brevemente el ISCE de ambos años para dar un indicio del proceso que se está llevando en algunas sedes del establecimiento. De la población evaluada por el ICFES, se logra establecer un número preciso para las sedes, pero ya que la evaluación no arroja qué se debe mejorar y por qué, el análisis en este caso toma una mirada general que permite establecer una tendencia. En ese mismo sentido, la plataforma del ICFES sí nos deja conocer resultado sede a sede, pero nos da una calificación que corresponde al nivel alcanzado en un plano general.

4.3 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Iniciamos esta etapa final de nuestra investigación reconstruyendo y atando los datos recogidos. Es así como hemos identificado y caminado un proceso largo de trabajo de campo y de escritura, el cual hemos disfrutado y analizado. Con las cuatro macrocategorías seleccionadas, hemos asociado y clasificado las preguntas de la entrevista, uno de nuestros mecanismos de recolección de información. Por lo tanto, los siguientes textos tienen una mirada particular a cada una.

De nuestra experiencia y la experiencia con los docentes han emergido categorías que se sujetan a nuestro objeto de estudio. Con ellas, se ha complejizado y a la vez organizado lo que sigue en nuestro proceso de análisis. De esa caracterización de macrocategorías y subcategorías, es demasiado importante tener en cuenta el papel del Estado frente a los procesos educativos y las experiencias dadas en el contexto rural. No es un momento fácil de la investigación, llegar hasta aquí ha sido

arduo y lento, sin embargo, es gratificante encontrar varias miradas y líneas que nos permiten dar opinión a todo lo hecho hasta ahora.

Como macrocategorías tenemos los tres puntos ya señalados como nuestro objeto de estudio: Escuela Nueva, Comprensión de Lectura y Pruebas Saber. A ello, hemos sumado un acompañante que hemos llamado: otros aspectos educativos. Lo anterior se dio en vista de que debíamos tener en cuenta que existen factores adicionales en el proceso educativo en Escuela Nueva y no era oportuno encasillarlos en alguna de las macrocategorías anteriores.

4.3.1 Escuela Nueva: un modelo que requiere de responsabilidad, conocimiento y formación para alcanzar la calidad

Esta macrocategoría es una de las más importantes en nuestro proceso de investigación, pues, de comprender cómo funciona este modelo y su incidencia en el proceso de aprendizaje en la comprensión de lectura específicamente, es que parte nuestro planteamiento, resultados e interpretaciones que iremos evidenciando a través de cuatro subcategorías: Calidad del Modelo Escuela Nueva, Conocimientos y pedagogía del Modelo, Capacitación/ Formación para la enseñanza del Modelo Escuela Nueva y la responsabilidad del Estado. Dichas subcategorías, están respaldadas de algunas de las preguntas que se le realizaron en la entrevista a los cinco docentes y las respuestas que obtuvimos frente a estas, que también dejan ver las introspecciones que se hacen nuestros entrevistados frente a su labor como docentes.

Como ya hemos dicho antes, basados en las aclaraciones de Vicky Colbert⁸³, la educación es el artificio para mejorar la calidad de vida porque hace parte del desarrollo humano y social, por ende, debe ser la prioridad más grande; y, si bien, ha habido intenciones de mejorar la educación en nuestro país con reformas sobre accesos, coberturas a internet, y demás, son muchos los retos que se deben enfrentar para alcanzar una calidad en la educación que permita que tanto los estudiantes como los docentes, extiendan sus potenciales, y frente a esto, el Modelo de Escuela Nueva no es la excepción.

Este modelo, no es nuevo, lleva más de cuatro décadas de vigencia y es uno de los modelos flexibles más conocidos en la educación de nuestro país y desde que se planteó ha sido bien recibido porque es el único modelo que se presenta como solución sistémica al problema de calidad y equidad en la educación, y más aún, en

⁸³ COLBERT, Vicky. Fundación Escuela Nueva, comprometida con la educación de calidad [en línea] [videograbación]. Bogotá D.C. 12,26 min. En Youtube [en línea]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=89JqAgrCZzw&t=117s>

las colectividades rurales, quienes según los docentes tienen particularidades en cuanto al estilo de vida y necesidades que difieren de la zona urbana. Por tanto, demandan un tipo de apoyo mucho más específico que sea acorde al contexto y permita hacer de esta una de las herramientas principales para impulsar el aprendizaje en estas zonas.

Se nota de esta manera que, en la entrega de un aula multigrado a un docente, este último requiere una inducción que le muestre cómo se trabaja con estas características. De igual forma, el programa Escuela Nueva no funciona solo porque sí, requiere también una buena ejecución, hecho que recae en el docente y cuando este no posee la formación necesaria, será más difícil que funcione y permita por sí solo, mejorar la calidad académica.

En relación a esto, tenemos en cuenta lo que se planteaba en un inicio con la construcción de nuestros objetivos en cuanto a resaltar la importancia del docente como mediador del proceso de comprensión de lectura a través del modelo Escuela Nueva y, lo que planteamos sobre la importancia del apoyo específico y acorde al contexto rural. En primera instancia y según la investigación y los docentes, el modelo de Escuela Nueva aporta debido a la estructura que maneja, donde la figura del docente es un elemento primordial del modelo, porque es el intermediario entre todos y sobre el cuál recae una responsabilidad más grande, porque no solo debe procurar que este tipo de estructura no decaiga, sino que también debe solucionar los problemas frente a la escasez de material para una buena labor.

Por otro lado, a través de las observaciones de las dinámicas educativas llevadas a cabo por los docentes, durante las sesiones realizadas dentro de nuestra investigación, se nota que el modelo se mantiene. El docente está en constante apoyo con el niño, repasando y corrigiendo lo visto, se realizan divisiones grupales donde hay un trabajo colaborativo entre los estudiantes, no solo con las cartillas, sino con los demás materiales que el docente les entrega (cartillas, tijeras, letras etc.). También hay pautas por parte del docente donde les explica a los estudiantes; los reúne por grupos y pregunta por las inquietudes y dificultades ayudando a resolverlas.

Por su parte, con la intención de ratificar aspectos claves sobre el modelo, Kline⁸⁴ en *A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala*, puntualiza los componentes vitales en la formación de los docentes donde prima: la capacitación en el primer año de trabajo, donde primero aprende a conocer los

⁸⁴ KLINE. A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala, Citado por GIRALDO USME, Doris y SERNA ALZATE, Verónica Elizabeth. Op. Cit., p. 10

objetivos, la metodología y el cómo está compuesta. La otra capacitación debe ser un acercamiento a las guías y el manejo adecuado de las mismas, que también servirán como base para la creación de una biblioteca adecuada, o por lo menos digna, que permita guiar a los niños por el camino del aprendizaje donde los docentes puedan involucrar a los padres y demás integrantes de la comunidad educativa, reflexionando, planteando y proponiendo ideas que permitan resolver los problemas a favor de la construcción de generaciones mejores y más educadas.

4.3.2 Comprensión de lectura: proceso de significación rural

Desde nuestra formación académica, siempre se ha enfatizado en la comprensión de lectura como un proceso riguroso de interconexiones cognitivas que se activan a la hora de enfrentarse con el texto. Con el ánimo de que el trabajo de investigación no se alejara de nuestra área de formación, escogimos esta habilidad del lenguaje para sustentar que la significación es totalmente una práctica de todo el periodo educativo, como de todas las áreas y de la vida en general.

Para el ente gubernamental, la comprensión se ha convertido en una competencia, a saber, según el MEN⁸⁵, son “los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven”. La comprensión permite la concepción del mundo en el que se vive, porque recrea un proceso de sentido que reconoce en un espacio unas prácticas comunes e individuales.

Identificamos entonces que, lo que propone la teoría de Ausubel, las consignas de Frida Díaz e Isabel Solé, son tenidas en cuenta en el proyecto estructural de la Escuela Nueva de Colbert, Mogollón y Levinger. Ellos no limitan el campo de acción de la habilidad sociolingüística a una sola área, por el contrario, conciben el texto y las conexiones cognitivas en todo el conocimiento, por ello mismo, ninguna guía se escapa a la narración, ni al saber previo. El modelo no tiene un fin definido sobre la comprensión de lectura, más bien se logra identificar que, como un principio del modelo es la colaboración y toda su estructura se resume en guías y estas deben leerse. El niño, a través de la interacción con sus compañeros y el profesor guía, puede desarrollar esta habilidad de forma más práctica.

Para las profesoras antioqueñas⁸⁶, la construcción teórica del modelo también asume una postura que conversa con el enfoque sociocultural al nivel de la práctica

⁸⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Un mundo de Competencias: ¿Qué son? [en línea]. En Colombia Aprende [en línea]. (s.f.). Disponible en <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html>

⁸⁶ GIRALDO USME, Doris y SERNA ÁLZATE, Verónica. Op. Cit., p. 90

lectora, además de ser asumida en todo el accionar educativo que tiene su propuesta. De acuerdo con nuestra categoría: actualización del material pedagógico, nace una problemática que los docentes han señalado como seria. Desde que el MEN se encarga de la actualización y desarrollo de las guías de Escuela Nueva, la calidad del modelo se ha visto afectada porque este no contextualiza el programa de acuerdo a las realidades de las diversas comunidades que atiende y además no las actualiza constantemente y no trabaja otras áreas del conocimiento, como si lo hace la Fundación Escuela Nueva.

De acuerdo a nuestra segunda subcategoría: pertinencia del modelo en la comprensión de lectura, es posible anotar qué se puede entender por pertinente y qué lo hace ser pertinente. Lo pertinente logra acercarse a lo que es apropiado para y en este caso, lo que es apropiado para enseñar en un aula multigrado. Ahora, de acuerdo con Teodoro Pérez⁸⁷, la pertinencia educativa en Colombia debe estar pensada dentro del ámbito legal, social y económico, el global, el ámbito contextual, político y por supuesto, la actualidad pedagógica y didáctica. En esa línea, nos damos cuenta que el modelo es pertinente en la medida que recorre todos los ámbitos y en especial, centra su propuesta en el ámbito contextual. El entorno cultural y geográfico es clave y es usado para el desarrollo de propuestas didácticas que permitan un acercamiento más útil entre el conocimiento teórico del estudiante y su realidad, permitiéndole crear una red sentido en la que reconoce y se reconoce como parte de una cultura.

Es apresurado decir que el modelo es o no pertinente para enseñanza de la comprensión de lectura, pero, a partir del testimonio de los docentes de las sedes, sí hay una colaboración, ya que ellos se valen de otras herramientas para suplir algún déficit que puedan encontrar cuando los niños no alcanzan el nivel de significación.

La comprensión de lectura es un proceso no medible para los profesores, pues sus constantes interacciones con todos los estudiantes del aula, solo les permite identificar el momento final de la comprensión, lo que se conoce como significación o sentido. Cuando evalúan y retroalimentan las clases, se evidencia lo anterior. Además, cuando el estudiante es capaz de reflexionar, analizar y ser crítico con la unidad de sentido, en palabras de Solé y Gladys López⁸⁸, ha entendido y ha logrado *leer para aprender*, siempre y cuando se entienda que el proceso debe concebir una

⁸⁷ PÉREZ, Teodoro. Pertinencia de la educación. Pertinencia con qué [en línea]. En Altablero [en línea]. 2009. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>

⁸⁸ LÓPEZ, Gladys Stella. Metacompreensión y lectura. En: Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997. p. 227

intencionalidad, una gradualidad y unas estrategias para la creación de un sentido. Debe seguir un plan flexible que se ajuste con la motivación, una pieza clave para enfrentar el texto.

Las generalidades que nos aportan los profesores, se resumen en que la propuesta pedagógica y metodológica es buena, pero hace falta un poco de apoyo estatal. Para realizar todos los procesos de comprensión y enseñarles a los niños estrategias para ello, se requiere de textos actualizados y una evaluación integral, no una de competencias al final del año escolar. La comprensión la logra el modelo en la medida que es capaz de guiar el estudiante por la ruta de desarrollo de la cartilla. Si el niño ha llegado a la parte D, ha comprendido, ha asociado la cartilla y sus indicaciones a la imagen que tiene como profesor y cuando esto ha sucedido, seguramente podremos decir que sí ha aprendido.

4.2.3 Prueba Saber: mecanismo de medición y evaluación

En suma, se pueden vislumbrar algunos aspectos que tratan de ir más allá de una simple enseñanza a los niños, estos maestros muestran compromiso con su labor y con la comunidad, centrando su pedagogía en el interés del niño que se comprende en los métodos que utilizan para la enseñanza de la lectura, a través del modelo, que demanda, un acompañamiento tanto de docentes como de padres de familia, un material con el cual el niño intima constantemente y que insta a leer en todo momento, en todas las áreas, partiendo de la base de que los maestros que lo manejan deben atender paralelamente otros grados.

Lo anterior, se puede tomar como un punto a tener en cuenta para transitar por los resultados de desempeño y progreso que se observan en los resultados antes esbozados.

Vemos que la intención de los datos presentados es señalar la cantidad de niños que se encuentran en el desempeño insuficiente y que se deben conducir a los niveles satisfactorio y avanzado, haciendo necesaria la comparación de los resultados en ambos años.

En el informe por colegio del 2016 (resultados de las pruebas 2015) muestra que, el 67% de estudiantes del grado quinto se encuentran en un nivel mínimo, mientras que el grado tercer el 71% se encuentra en un nivel satisfactorio. Evidenciando un 4% de diferencia de un grado a otro.

Mientras que en el informe por colegio del año 2017 (que corresponden a los resultados de las pruebas Saber del 2016) los porcentajes del grado tercero nos muestran que el 63% de los estudiantes del grado tercero, permanece en un nivel satisfactorio y un 37% decayó a un nivel mínimo, por el contrario, el grado quinto ingresó con un porcentaje significativo de 57% al nivel satisfactorio y sólo el 10% restante permaneció en un nivel mínimo.

Dichos resultados nos permiten identificar que, aunque resulta algo mecánica la lectura de la cantidad de porcentajes presentados, la importancia radica en la claridad o cantidad que hay de un año al otro, que si bien no se logra sostener o mejorar el porcentaje en los estudiantes del grado tercero, en los estudiantes del grado quinto mejoró mucho más demostrando las dificultades de los estudiantes que radican en la comprensión lectora, pero que trabajando en los refuerzos necesarios señalados en dichas pruebas, los estudiantes pueden obtener mejoras, hasta lograr el nivel requerido no solo para el grado que cursa, sino para los venideros.

En términos generales, vemos en todo el acumulado que los estudiantes han tenido mejoras en el año 2016 y un poco más en el 2017 lo que se puede pensar a largo plazo, para seguir construyendo mejores resultados, meditando en lo que se ha hecho en años atrás y que se quiere hacer en los por venir.

4.2.4 Otros aspectos educativos a tener en cuenta: la formación y la experiencia docente

La educación colombiana tiene grandes retos en la actualidad. Siempre los ha tenido. Hoy, la inversión es alta, cuantificable e insuficiente. El gasto público en el sector ha aumentado paulatinamente, se crean programas e incentivos, se anuncian reformas y se ejecutan proyectos de infraestructura. Sin embargo, pareciera que algunas de estas inversiones no tuvieran conexión con la realidad de la población. Aunque existe algo positivo en lo anterior, hay algunas incongruencias que no aportan nada para el mejoramiento de la calidad de la educación. Los maestros siguen siendo señalados, el Programa de Alimentación Escolar, PAE, sigue siendo deficiente, las zonas de difícil acceso aún siguen sin energía eléctrica, sin acceso a las TIC y en ocasiones sin agua potable. Las reformas en el ámbito legal, a la luz de la realidad vivida en las aulas y las comunidades, sigue también la línea del descontexto.

La Resolución 02041 del 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y la Resolución 09317 del 2016, en la que se opta por un Manual de funciones, requisitos y competencias de la carrera

docente, consignan, literalmente, por parte de gobierno, el compromiso con la calidad de la educación del país. En una se exige y se delimita la denominación y campo de acción de los perfiles de las licenciaturas, para que estén acorde con los requisitos y competencias que se deben tener para ingresar al Sistema Nacional de Carrera Docente, comprendida en el otro documento.

Por décadas los maestros han sido formados como un profesional más y no como la persona que tiene un compromiso más directo con la sociedad. No ser formado en contexto y no tener los principios pedagógicos exigidos por la sociedad rural colombiana, es una ruta equivocada que nos impide alcanzar la calidad que se requiere. Así mismo lo anota Colbert⁸⁹ en relación a su modelo de educación flexible, el cual fue pensado para estas poblaciones.

Como formadores tenemos la responsabilidad de no llegar hasta allá si sabemos que no podríamos hacerlo como los pequeños lo merecen, precisamente por la responsabilidad social y la ética de nuestra profesión. Es un conflicto que hemos forjado como docentes de la mano del Estado y no es justo con nuestros estudiantes que son los más perjudicados a la hora de entrar en un proceso de aprendizaje.

Colbert⁹⁰, anotó que la filosofía y el *ethos* de la educación se han ido perdiendo. La cantidad de Escuelas Normales Superiores disminuyó en la última década, siendo estos los claustros que mejores maestros nos dejaban. La anterior realidad no es ajena a nuestro territorio, ya que para el año 2001, existían más de 9 en el departamento y hoy, solo se cuenta con 7, atendiendo dispersamente a la población vallecaucana. A lo anterior, el periódico educativo Altablero, también resaltó el compromiso de estas instituciones educativas y reconoció que los maestros para el sector rural requieren de habilidades particulares.

Los niños del sector oficial (datos del año 2000) que estudian en el campo requieren maestros más conocedores del contexto rural, el cual tiene baja cobertura educativa -especialmente en preescolar y básica secundaria- (...) El sector rural necesita un maestro comprometido con la comunidad, que trabaje con diferentes grupos poblacionales, con actitud crítica y capacidad para analizar el contexto rural desde el punto de vista cultural, social, económico, educativo e institucional⁹¹.

De igual forma, agrega que, en las Escuela Normales y el Proyecto de Educación Rural, PER, existe un subcomponente de Escuelas Normales Superiores (ENS) que

⁸⁹ COLBERT. Op. Cit., p. 190

⁹⁰ Ibíd. p. 188

⁹¹ ALTABLERO. Escuelas Normales Superiores, más cerca del sector rural [en línea]. En Altablero [en línea] 16, Julio, 2002. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87236.html>

tiene como propósito promover una formación de educadores más pertinente al campo, que busca una transformación en las dinámicas curriculares y lograr un desarrollo y fortalecimiento de estrategias pedagógicas en los educadores, para atender estas zonas y sus particularidades.

A esto, Ángel Pérez, columnista de Dinero, refiere puntos muy claros que podrían subsanar la relación tan distante con el sector rural.

Son varias las deudas que tenemos con los niños del sector rural, pero la más importante tiene que ver con los docentes en temas como: conseguir y formar docentes de muy buena calidad para que trabajen de manera específica en el sector rural; establecer concursos sólo para docentes, con formación en aulas multigrado, modelos educativos flexibles y proyectos productivos, entre otros, y además que quieran ir a trabajar al sector rural, por lo menos 5 años continuos, en regiones o zonas apartadas de las cabeceras municipales o de pequeños caseríos; determinar procesos especiales para que los rectores puedan remplazar de manera expés las vacantes de los docentes que se ausenten por menos de 15 días por incapacidad o por otros inconvenientes (los rectores deben contar con los instrumentos legales, recursos y requisitos para proveer este tipo de vacantes) y para las secretarías de educación para proveer las vacantes cuando el docente se retira de manera definitiva por traslado, renuncia o pensión y; lo más difícil, lograr que no falten recursos financieros en las entidades territoriales más débiles para nombrar los docentes del sector rural⁹².

Es clara la necesidad de una política que establezca los parámetros de cómo se enseña en aula multigrado y quienes deben atenderlas. En ese sentido, un buen desarrollo de las habilidades del lenguaje también se verá afectado. Y aunque el modelo sea la pieza que ayuda precisamente a mejorar esta brecha, el aprender haciendo solo dará sus frutos tiempo después.

Hay que tener en cuenta y diferenciar nuestros aportes de algo muy generalizado, ya que nos centramos en una realidad observada. Por eso mismo, hacemos la salvedad, que, en cuanto a la calidad de la formación de los docentes, el ingresar a una facultad de educación y academizarse en educación básica no garantiza una excelencia docente. Para la formación como maestro, debe haber un compromiso, debe haber sensibilidad suficiente para identificar el grado de responsabilidad que implica educar a niños.

⁹² PÉREZ, Ángel. El país necesita de las Escuelas Normales Superiores para mejorar la educación rural [en línea]. En Dinero [en línea] 5, agosto, 2017. Disponible en <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/escuelas-normales-superiores-para-educacion-rural-angel-perez/245001>

Para dar fin a este apartado, aclaramos que lo anterior es la identificación, desde la raíz, de algunas dificultades que se viven al interior de las aulas. Deseamos lograr una construcción dialógica, que lo único que pretende es interpretar los resultados de una investigación hecha.

5. CONCLUSIONES

Para darle fin a nuestra investigación, debemos sintetizar con ideas precisas qué hemos encontrado y qué podemos decir de ello, a la luz de los objetivos planteados referente a nuestra pregunta de investigación. De esa manera, debemos dar respuesta en primera medida al interrogante planteado en el principio de este texto y poco a poco, trazar la línea de unión de nuestros tres componentes y el respectivo análisis de la contribución del modelo Escuela Nueva al mejoramiento de la comprensión de lectura. Para ello, haber resaltado el papel y el valor del maestro dentro del proceso educativo en Escuela Nueva, la Identificación de la contribución del modelo al proceso de significación y el análisis comparativo de los resultados en la competencia lectora que arroja el ISCE con base en los resultados del ICFES, permiten establecer las respuestas a todo el cuerpo de la investigación.

Entonces, logramos identificar que el modelo Escuela Nueva, si puede dar resultado porque tiene bases pedagógicas estructuradas. Entre ellas, está el compromiso con el padre de familia, pues lo invita y lo motiva a trabajar en equipo y así lograr resultados positivos. Ejemplo, es el caso de la Escuela San Francisco, donde los padres de familia y el resto de la comunidad son quienes colaboran y apoyan a los docentes en las organizaciones y desarrollos de las actividades escolares, especialmente, con la dotación de los rincones de materiales. Ya que, a falta de un buen material sería imposible avanzar en el trabajo académico; a esta labor, se suma el esfuerzo de los docentes que siempre buscan los medios para encontrar o construir material nuevo que facilite un mejor aprendizaje.

También, comprobamos que la estructura general del modelo Escuela Nueva contribuye en el mejoramiento de la comprensión de lectura, porque concibe la comprensión de lectura como un proceso sociocultural que alcanza el nivel significativo cuando se atan todas las estructuras cognitivas del estudiante. Es decir, los niños relacionan sus conocimientos previos y llevan a cabo actividades en las que muestran la comprensión de los conceptos básicos a la hora de realizar las lecturas de cuentos, poemas y demás, de manera individual y grupal.

En el caso de la escuela José María Córdoba del corregimiento Alta Flor, el docente cuenta con alumnos de carácter y ritmos de aprendizajes muy diferentes, las clases de lenguaje con el profesor, también son diferentes, pues los niños con ritmos de aprendizaje más rápidos aportan y colaboran con los que tienen más dificultad; aparte, la tecnología y la pequeña biblioteca han sido sus aliados en este proceso, el docente también ha llevado a cabo la enseñanza a través de la estructura de las guías, no se ha alejado del enfoque planteado por el modelo Escuela Nueva.

Todo esto, nos permite identificar cómo es que la metodología de Escuela Nueva, ha contribuido, arrojando que a través de su estructuración (parte A, B, C y D de las guías) y su correcta ejecución. De esta manera, ha ido permeando en el mejoramiento paulatino de la calidad educativa de estas sedes. Aunque el modelo lleve años aplicándose, como es el caso de la sede Santa Matilde, en la que son más de 20 años, con las evaluaciones del ISCE se ha permitido resaltar la labor positiva que allí se lleva y mantenerla como modelo de seguimiento para otras sedes.

Teniendo en cuenta los planteamientos del modelo y al presenciar actividades, en las que el docente tiene en cuenta los saberes previos del estudiante y hay un aprendizaje colaborativo, podemos confirmar que la metodología de nuevo, sí contribuye a un mejoramiento de comprensión lectora, pues, se evidencia el proceso de significación cultural, porque los niños logran hacer conexiones cognitivas a partir de lo que tienen concebido e intentan y logran problematizar y establecer nuevas relaciones que se trabajan en la parte B y C de las cartillas.

Por ejemplo, la docente de la Sede San Francisco del corregimiento de Potrerillo, le gusta motivar a los niños socializando la tarea hecha en casa, realizando una serie de preguntas y comparando sus respuesta en el tablero, para que sean completados por los compañeros, dentro de esta actividad la docente puede identificar las dificultades o facultades de algunos de sus estudiantes para interpretar o redactar un texto, separándolos por grupos dejando actividades que le permita a los alumnos más avanzados ayudar a sus compañeros.

De igual manera, identificamos que los resultados no son positivos en todos los contextos, como es el caso de la Sede Primitivo Crespo, pues, no todos los profesores cuentan con el apoyo de los padres de familia, algunos niños tienen comportamientos sumamente rebeldes y violentos, lo que complica el trabajo en grupo, aparte de ello, no se cuentan con las guías completas para todos los estudiantes y por esta razón es complicado organizar talleres de lectura, acarreando problemas con la comprensión de lectura como elemento principal y eje articulador del aprendizaje en los demás temas y dichas dificultades también se ven reflejadas en las pruebas de esta institución.

Este fenómeno se presenta particularmente en las zonas planas cercanas a la zona urbana, donde las familias son disfuncionales, dentro de las cuales el niño no tiene una figura de autoridad, porque pasan la mayor parte del tiempo solos. Estos niños, según la misma docente, son los que muestran actitudes de violencia con sus compañeros, por lo tanto, no trabajan en grupo.

También, encontramos que, en esta zona, algunas familias son flotantes, por ende, hay niños que sufren las consecuencias en su aprendizaje, permanecen atrasados y el proceso es frenado. Sin embargo, estos estudiantes son los que más se benefician del uso de las guías, porque pueden trabajar a su propio ritmo, estos niños son a los que más tiempo les debe dedicar el docente.

Por su parte, las docentes de las zonas montañosas, nos expresan que son las veredas donde encuentran más compromiso por parte de las familias con el aprendizaje de los estudiantes y apoyan las actividades que se realizan en pro de las escuelas. En estas veredas es más común encontrar familias conformadas por padre, madre e hijos.

Lo dicho hasta aquí supone que, los contextos especiales, en este caso el campo colombiano y más específicamente las zonas donde realizamos nuestra investigación, cuentan con docentes que conciben en su visión profesionales la enseñanza en entornos apartados, donde cada uno cuenta con dificultades particulares, pero tratan de que en el ejercicio de su función no proporcione más traumatismos, sino que permita subsanar los existentes.

Por otro lado, buscando analizar cómo el proceso de comprensión de lectura incide en los resultados de las evaluaciones estatales, señalamos que en las cifras de las Pruebas Saber, si bien no se ha presentado un mejoramiento notable dentro de los resultados de la prueba de lenguaje en cuanto a la competencia lectora, tampoco se obtuvo un resultado muy bajo en las cifras del mejoramiento anual (2016-2017) ya que el Mínimo Mejoramiento Anual (MMA) del año pasado fue del 4,92 y el de este año 5,09, lo que nos indica que van en la ruta, si no de la excelencia, si del mejoramiento, aunque, conscientes de la necesidad de varios ajustes para lograr los resultados esperados.

Lo anterior permite concretamente decir que, desde el análisis propuesto, sí hay una contribución positiva de la metodología debido a cómo su estructura incluye al padre de familia en el aprendizaje y concibe la comprensión a partir del aprendizaje significativo, ayudando a fortalecer las lecciones interpretativas a través del ejercicio de la práctica, ejecutando las relaciones que requieren de la realidad social y cultural que los niños poseen, situación que permite incidir porcentualmente en el mejoramiento en la comprensión de lectura, especialmente en los estudiantes de 3°. El 5°, por su parte, logran niveles aceptables que requieren del fortalecimiento señalado por el MEN.

Para finalizar, quisimos que nuestro trabajo de grado se convirtiera en un producto significativo para nosotros y dejara abierto un trasegar que puede seguir accionando y buscando respuestas a los procesos educativos que se dan en las comunidades rurales, un contexto que requiere y merece más compromiso, más apoyo. Una realidad que vive entre nosotros y que trabaja día a día para encontrar un espacio en la sociedad fragmentada y utilitarista del momento.

BIBLIOGRAFÍA

ALTABLERO. Escuelas Normales Superiores, más cerca del sector rural [en línea]. En Altablero [en línea] 16, Julio, 2002. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87236.html>

ARISTÓTELES. Tratados de Lógica. Citado por DÁVILA, Gladys. El Razonamiento Inductivo y Deductivo dentro del proceso investigativo en Ciencias Experimentales y Sociales [en línea]. En: Laurus [en línea]. 2006. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>

AUSUBEL, David; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México D.F.: 2º Ed. TRILLAS, 1983.

BUSTAMANTE, Guillermo. Lectura y Escritura en Escuela Nueva [en línea]. En Ruta Maestra, Edición 14. 2016. Disponible en http://www.santillana.com.co/rutamaestra/publicaciones/edicion_14/mobile/index.html#p=2

CARRIÓ DE SCACCIA, Ma. del Carmen, *et al.* Introducción a la Investigación Educativa: lógicas cuantitativa y cualitativa, y enfoque etnográfico [en línea]. En: Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales: del ABC disciplinar a la reflexión metodológica. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. 2004. Disponible en http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4301/castel-investigacionescienciahumanasy sociales.pdf

COLBERT, Vicky. Fundación Escuela Nueva, comprometida con la educación de calidad [en línea] [videograbación]. Bogotá D.C. 12,26 min. En Youtube [en línea]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=89JqAgrCZzw&t=117s>

_____. Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos : el caso de la Escuela Nueva en Colombia. En Revista Colombiana de Educación. 2006. p. 186 - 212

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Programa SABER [en línea]. Bogotá D.C.: Procesos Editoriales ICFES. 2005. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-89525_archivo.pdf.

_____. Resultados Saber 3º, 5º y 9º [en línea]. En Icfesinteractivo [en línea]. 2015. Disponible en

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/estadisticas/reporteEstadisticasEstablecimiento.aspx>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 521. (17, Febrero, 2010). Por el cual se reglamentan parcialmente el inciso 6 del artículo 24 de la ley 715 de 2001 y el artículo 2 de la ley 1297 de 2009. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2010

_____. _____. Escuela Nueva. Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto grado [en línea]. Bogotá D.C, 2010. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf

_____. _____. Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas . Bogotá D.C. 2005.

_____. _____. Índice Sintético de Calidad Educativa [en línea]. 2017. Disponible en https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/276036000037.pdf

_____. _____. Informe por Colegio 2016 [en línea]. 2016. Disponible en https://diae.mineduacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/276036000037.pdf

_____. _____. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá. 1998.

_____. _____. Sistema de Información Nacional de Educación Básica [en línea]. 2017. Disponible en <https://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>

_____. _____. Un mundo de Competencias: ¿Qué son? [En línea]. En Colombia Aprende [en línea]. (s.f.). Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html>

_____. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 [en línea]. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C. 1994. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA. (19 de Julio, 1996). Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1996. SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura [en línea]. 1996. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-compresion-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julian. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía Dialogante. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio, 2006.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores. 2002.

DINERO. Ranking de los mejores colegios de Colombia en el 2016. En: Dinero [en línea]. Disponible en <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2016/multimedia/ranking-de-los-mejores-colegios-de-colombia-en-el-2016/222439>

ECO, Humberto. Semiótica de la Cultura, Citado por OSORIO, Francisco. La semiótica de la Cultura [en línea]. Disponible en <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2012/12/La-Semi%C3%B3tica-de-la-Cultura-FranciscoOsorio.pdf>

GIRALDO USME, Doris y SERNA ÁLZATE, Verónica. Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura [en línea]. Trabajo de Grado Magister en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 2016. Disponible en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserne_dorisgiraldo_2016_escuelanueva.pdf

GOOGLE. GoogleMaps [en línea]. 2017. Disponible en <https://www.google.es/maps/dir/Altaflor/Vda.+Cascajero/Pardo/Potrerrillo/Tamboral/Zabaletas/Zanjon+de+Piedra/El+Salto/Campoalegre,+Andaluc%C3%ADa,+Valle+del+Cauca,+Colombia/@4.1736314,-76.0888415,12.38z/data=!4m56!4m55!1m5!1m1!1s0x8e39b0be2852446b:0x184d81>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la investigación. México D.F.: 6ta Ed. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 2014.

IMBACHÍ POLO, Mauro Andrés. La Escuela Nueva y las competencias lectoras desarrolladas en el área de Lengua Castellana [en línea]. En Revista Edu-Física. 2013, vol 5, nº 11. Disponible en <http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/945>

LÓPEZ, Gladys Stella. Metacompreensión y lectura. En: Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997.

MARÍN, Sandra Milena. Analizando lo nuevo de la Escuela Nueva con relación a las Pruebas Saber [en línea]. Trabajo de Grado Maestría en Comunicación Educativa.

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. 2013. Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4542/378161M337.pdf?sequence=1>

MOGOLLÓN, Oscar; SOLANO, Marina y FLOREZ, Ana.. *Escuela Activas. Apuestas para mejorar la Calidad de la Educación*. Washington D.C.: FHI360. 2011.

MONSALVE UPEGUI, María Elicenia, *et al.* Desarrollo de las habilidades comunicativas en la Escuela Nueva [en línea]. En Revista Educación y Pedagogía. Septiembre-Diciembre, 2009, vol 21, nº 55, p. 189-210.

NIETO, Lucy. ENTREVISTA con Vicky Colbert, Directora de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. Bogotá D.C. 27 de septiembre de 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. Texto 3, Metodología de sistematización de experiencias educativas innovadoras [en línea]. Lima: Cartolan E. I. R. L. 2016. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf>

PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Citado por CARRIZO, Elizabeth. Palacios, Jesús, la cuestión escolar. Editorial Colihue. Argentina, 2010 [en línea]. En Revista Escuela de Historia. Julio-diciembre, 2012. Vol 11, Nº 2. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/638/63839926007.pdf>

PÉREZ, Ángel. El país necesita de las Escuelas Normales Superiores para mejorar la educación rural [en línea]. En Dinero [en línea] 5, agosto, 2017. Disponible en <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/escuelas-normales-superiores-para-educacion-rural-angel-perez/245001>

PÉREZ, Teodoro. Pertinencia de la educación. Pertinencia con qué [en línea]. En Altablero [en línea]. 2009. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-209857.html>

PINTO, Aura Miriam y CASTRO, Lucila. Los Modelos Pedagógicos [en línea]. IDEAD. Ibagué: Universidad del Tolima. (s.f.). Disponible en <https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/pinto-a-castro-l-los-modelos-pedagogicos.pdf>

QATAR. Qatar Foundation. Wise Initiative, Awards [en línea]. 2009. Disponible en <https://www.wise-qatar.org/escuela-nueva-colombia>

RODRÍGUEZ, Luis. Jhon Dewey y sus aportaciones a la educación [en línea]. San Luis Potosí: Universidad Abierta de México, 2015. Disponible en <http://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.1994.

SUÁREZ, Diana; DEL PILAR, Andrea y FERNÁNDEZ, Carlos. Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva. Un estudio de caso [en línea]. En Revista Científica José María Córdova. Enero-Junio, 2015. Vol 13, nº 15. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>

TAMAYO, Mario. Aprender a Investigar. Módulo 5. El proyecto de Investigación. Bogotá. D.C.: ICFES y Afroeditores LTDA. 1999.

VALLE DEL CAUCA. GOBERNANCIÓN DEL VALLE DEL CAUCA. Decreto 010-24-1548. (21, noviembre, 2016). Por el cual se determinan las zonas rurales de difícil acceso para el año 2017, ubicadas en los 34 municipios no certificados del departamento. Santiago de Cali: Secretaría de Educación, 2016

ANEXOS

Anexo 1. Cronograma de intervención a las sedes

 Universidad del Valle Sede Buga	Estudiante/Investigador	Juliana Andrea Vargas Fernández	Código 1250328				
	Estudiante/Investigador	Hansel Fernando Rodríguez Gómez	Código 1350720				
	Tutor	Samir Arturo Ibarra Bolaños	MG en Educación				
	Proyecto de Grado Licenciatura en Literatura						
Escuela Nueva: Una lectura de la educación rural, su contribución al mejoramiento de comprensión de lectura en 3° y 5° de la I.E. Agrícola Campoalegre, un estudio de caso							
Cronograma Trabajo de Campo							
Sede	Ubicación	Primera intervención	Fecha	Segunda Intervención	Fecha	Tercera intervención	Fecha
José María Córdoba	Altaflor	Socialización y observación	19-jul-17	Observación y entrevista	25-jul-17	Observación y cierre de intervención	26-jul-17
Santa Maltilde	La Unión Cascajeros						
José Antonio Anzoátegui	Pardo Alto						
San Francisco	Potrerrillo						
Antonio José de Sucre	El Salto						
Primitivo Crespo	Zanjón de Piedra						
Marco Fidel Suárez	Zabaletas						
Custodio García Rovira	Tamboral						
			01-ago-17		02-ago		03-ago
			15-ago-17		16-ago-17		17-ago-17
			23-ago-17		24-ago-17		25-ago-17
* Las sedes en colaración roja hacen referencia a las que por cuestiones geográficas y no uso del modelo, fueron excluidas de la investigación.							

Anexo 2. Preguntas de la Entrevista

 Universidad del Valle Sede Buga	Estudiante/Investigador	Juliana Andrea Vargas Fernandez		Código 1250328
	Estudiante/Investigador	Hansel Fernando Rodríguez Gómez		Código 1350720
	Tutor	Samir Arturo Ibarra Bolaños		MG. en Educación
	Proyecto de Grado Licenciatura en Literatura			
Escuela Nueva: Una lectura de la educación rural, su contribución al mejoramiento de comprensión de lectura en 3° y 5° de la I.E. Agrícola Campoalegre, un estudio de caso				
Entrevista a Docentes				Fecha
Docente		Sede		
1. ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia?				
2. ¿Cuál es su formación académica?				
3. ¿Conoce qué es y cómo funciona Escuela Nueva? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con el modelo?				
4. ¿Alguna vez ha recibido capacitación por parte de Ministerio de Educación relacionada con el modelo Escuela Nueva?				
5. ¿Cómo ve el papel del modelo Escuela Nueva en el proceso de mejoramiento de la comprensión de lectura?				
6. ¿Considera que usted y el modelo tienen estrategias o recursos para la enseñanza del lenguaje y el mejoramiento de la comprensión de lectura?				
7. Desde su experiencia, ¿qué opinión le sugiere el modelo Escuela Nueva?				
8. ¿Son pertinentes las cartillas de Escuela Nueva para la enseñanza y el mejoramiento de la comprensión de lectura?				
9. Indique las ventajas y problemas que considera que el modelo Escuela Nueva posee.				
10. ¿Cree que la Prueba Saber evalúa objetivamente a los estudiantes formados en este modelo? Explique su respuesta				
11. ¿Cree que cuando se obtienen resultados positivos en la Prueba Saber, estos tienen alguna relación con la formación en Escuela Nueva?				

Anexo 3. Rejilla de Observación

	REGISTRO OBSERVACIÓN MODELO ESCUELA NUEVA Trabajo de Grado					
	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DOCENTE TITULAR	ESTUDIANTE OBSERVADOR			# ESTUDIANTES

Selección de variables	Definición
¿Qué o a quién se va a observar?	(Determinar foco de observación)
¿Por qué y para qué se va a observar?	(Objetivos y finalidades de la observación)
¿Dónde se va a observar?	(Determinar el lugar)
Tipo de observación	(Definir la observación en base a sus características)
¿Durante cuánto tiempo se va a observar?	(Determinar la duración)
¿Cómo se va a registrar la información?	(Determinar procedimientos de recogida de datos [Formato de registro])
¿Cómo se va a analizar la información?	(Determinar el marco teórico de referencia para el análisis)
¿Cómo y a quien se va a comunicar la información?	(Determinar cómo se va a realizar la comunicación del contenido y a quién va dirigido)

Aspecto	Característica	Observación
Interacciones docente medios didácticos	Manejo del tablero	
	Manejo del espacio	
	Manejo de recursos electrónicos	
Comportamiento del alumnado	Tipo de juegos	
	Tipo de agrupaciones	
	Existencia o no de normas	
	Colaboración	
Dinámica de las metodologías en el aula	Actividades contextualizadas	
	Trabajo individual/en grupo	
	Agrupamientos estáticos/móviles	
	Actividad reproductiva/productiva	
	Valoración de la creatividad	
	Cómo se ve el modelo Escuela Nueva	

Dinámica en Escuela Nueva	Se siguen los pasos, pautas y recomendaciones del modelo E.N. CRA, colaboración, cartillas, división grupal	
	Hay pautas que marca el docente para iniciar las actividades. Cuáles	
	Con qué versión de cartillas se trabaja	
	Aparte de usar cartillas, qué otros recursos se usan	
	Se ve el liderazgo y la colaboración	
	Cómo se ve y se aborda la lectura en las cartillas de E. N	

	Criterios de observación		Escala					Observación
			1	2	3	4	5	
Docente	Antes de la clase	Selecciona contenidos pertinentes						
		Dispone los recursos necesarios						
		Prepara el espacio						
	Durante la clase	Explora saberes previos						
		Acompaña la actividad de cada estudiante						
		Se desplaza por el salón						
		Da consignas claras						
		Responde preguntas						
		Realiza preguntas						
		Posibilita la participación						
		Estimula la participación						
		Regula el comportamiento de los estudiantes						
		Verifica comprensión						
	Después de la clase	Establece contacto pedagógico con algún estudiante						
		Sistematiza la experiencia						
		Registra cambios en la programación						

Adaptación tablas de registro. CAMACHO Fuertes, M. Teresa. La Observación de las Prácticas Educativas como Elemento de Evaluación y de Mejora de la Calidad en la Formación Inicial y Continua del Profesorado. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 – 258. ISSN: 1887-4592. Universitat Internacional de Catalunya, España. Canizales 2016. Versión 01. Marzo 2016. Adaptado por Rodríguez. 2017

Anexo 4. Rejilla de Observación ejecutada. Variables, Sede San Francisco

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		DOCENTE TITULAR	ESTUDIANTE OBSERVADOR	# ESTUDIANTES	GRADO	FECHA
San Francisco		Elizabeth	Hansel y Juliana		3° y 5°	02/08
Selección de variables			Definición			
¿Qué o a quién se va a observar?			(Determinar foco de observación) Dinámico de aula en Escuela Nueva, en la Sede San Francisco. I.E. Agrícola			
¿Por qué y para qué se va a observar?			(Objetivos y finalidades de la observación) Porque es necesario para reconocer el contexto. Para identificar las dinámicas específicas de un aula Escuela Nueva			
¿Dónde se va a observar?			(Determinar el lugar) I.E. Agrícola Campoalegre. Sede San Francisco. Calle Potrerillo.			
Tipo de observación			(Calificar la observación en base a sus características) Participante			
¿Durante cuánto tiempo se va a observar?			(Determinar la duración) 3 sesiones de 3 horas.			
¿Cómo se va a registrar la información?			(Determinar procedimientos de recogida de datos (Formato de registro)) A través de una rejilla de observación. Formateada.			
¿Cómo se va a analizar la información?			(Determinar el marco teórico de referencia para el análisis) A la luz de la filosofía de la E.N.			
¿Cómo y a quien se va a comunicar la información?			(Determinar cómo se va a realizar la comunicación del contenido y a quien va dirigido) Se comunicará en un análisis de Trabajo de grado a la Universidad de Valle.			

Anexo 5. Rejilla de Observación ejecutada. Características, Sede Primitivo Crespo

Escuela: Primitivo Crespo - Zanjón de Piedra Amanda Rosero Jaramilla		
	Manejo de recursos electrónicos	La institución cuenta con 3 computadores para 16 alumnos
Comportamiento del alumnado	Tipo de juegos	Juegos bruscos, agresividad entre compañeros, tanto niños como en niños diversos juegos entre todas las edades
	Tipo de agrupaciones	Se agrupan por grados, no hay colaboración entre compañeros especialmente de los más grandes y avanzados
	Existencia o no de normas	Si hay normas básicas de convivencia, pero no se respetan, especialmente los grandes son los que más violan las normas, porque hay muy mal comportamiento en los más pequeños
	Colaboración	La colaboración y guía constante se da por parte del docente porque entre compañeros hay mucha disculdia
Dinámica de las metodologías en el aula	Actividades contextualizadas	Se realizan actividades sobre el medio ambiente, construcciones del lenguaje etc
	Trabajo individual/en grupo	El trabajo es individual, por los diversos desacuerdos entre compañeros, a excepción de los grados menores.
	Agrupamientos estáticos/móviles	agrupamientos estáticos, debido a la indisciplina y dificultad entre compañeros como agresividad.
	Actividad reproductiva/productiva	Las actividades son escasamente productivas hay poca disposición por parte de los estudiantes
	Valoración de la creatividad	
Dinámica en Escuela Nueva	Cómo se ve el modelo Escuela Nueva	* Se manejan grupos, guías, es multigrado, hay una sola docente para todos los grupos pero no hay colaboración, ni apoyo o buena relación entre compañeros
	Se siguen los pesos, pautas y recomendaciones del modelo E.N. CRA, colaboración, certillas, división grupal	* Tiene las características, se siguen las pautas por parte del docente, pero no por parte del padre de familia o alumno; CRA es escasa y los certillas y división grupal también es escasa
	Hay pautas que marce el docente para iniciar las actividades. Cúales	* el docente retoma temas anteriores pasando por cada grupo, y todos trabajan la misma área, lenguaje, matemáticas o naturales
	Se ve el liderazgo y la colaboración	el liderazgo y la colaboración o motivación se puede ver solo por parte de la docente pero no hay una disposición por parte del estudiante o padre de familia.

Anexo 6. *Rejilla de Observación ejecutada. Criterios, Sede José María Córdoba*

	Con qué versión de cartillas se trabaja	Selecciona un tema que este acorde en las cartillas. Verifica 2010 del MEN, 1996 y 2013 de FEN				
	Aperte de usar cartillas, qué otros recursos se usan	Se usan todos los recursos que el espacio y la CN requieren. Recursos físicos, humanos, prácticos.				
	Cómo se ve y se aborda la lectura en las cartillas de E.N	Se aborda de manera integral y de engranaje				

	Criterios de observación	Escala					Observación		
		1	2	3	4	5			
Docente	Antes de la clase	Selecciona contenidos pertinentes						Seguir el contexto	
		Dispone los recursos necesarios							
		Prepara el espacio							
	Durante la clase	Explora saberes previos						Seguir escuela nueva	
		Acompaña la actividad de cada estudiante							
		Se desplaza por el salón							
		Da consignas claras							
		Responde preguntas							
		Realiza preguntas							
		Posibilita la participación							
		Estimula la participación							
		Regula el comportamiento de los estudiantes							
		Verifica comprensión							
	Después de la clase	Establece contacto pedagógico con algún estudiante						Es necesario para las explicaciones.	
		Sistematiza la experiencia							
		Registra cambios en la programación							
		Organiza el espacio							
Estudiante	Antes de la clase	Recapitula temas como preparación							
		Dispone los recursos necesarios							
		Prepara el espacio							
	Durante la clase	Explora saberes previos							
		Seguir las consignas dadas							
		Responde preguntas							
		Realiza preguntas							
		Consigna información							
		Regula su comportamiento							
		Establece contacto pedagógico con el profesor							
		Después de la clase	Recapitula temas para reforzar aprendizaje						
			Establece contacto pedagógico con sus compañeros (discuten el tema)						
			Organiza el espacio						

Anexo 7. Fotos 1 Investigación



Anexo 8. Fotos 2 Investigación



Anexo 9. Fotos 3 Investigación



En un archivo adjunto, quedan consignados algunos audios de las entrevistas hechas.