



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva**

**Trabajo presentado para optar al título de  
Licenciada en Pedagogía Infantil**

**CAROLINA PATIÑO HURTADO  
MARÍA ALEJANDRA OSORIO CASTAÑO**

**Asesora  
LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2018**

Facultad de Educación



<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>Facultad de Educación</b>	
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>2</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>8</b>
<b>REVISIÓN DE LA LITERATURA: ANTECEDENTES</b>	<b>9</b>
Interacciones Sociales	9
Interacciones Verbales	10
Interacciones en el aula: Maestro-Alumno	12
Interacciones Didácticas	16
<b>Referentes conceptuales</b>	<b>18</b>
Interacciones	18
Interacciones desde el campo de la sociología	18
Interacciones desde el campo de la psicología	19
Interacciones desde el campo de la sociología fenomenológica	19
Interacciones desde el campo de la lingüística	20
Interacciones desde el campo de la pedagogía	21
Currículo	22
Currículo técnico	23
Currículo práctico	23
Currículo emancipatorio	24
<b>Horizonte metodológico: Estudio de un modelo bajo el lente de las interacciones curriculares</b>	<b>26</b>
Paradigma y enfoque	26
Contexto y participantes	27
Lugar de las investigadoras y de los participantes de la investigación	28
Lectura de contexto	29
La observación	29
La Entrevista	30
Diarios de campo	31
Transcripción	32
Análisis de la información	32
Fase de tematización (codificación) y análisis	32
Fase de teorización (Sistematización, análisis profundo y conceptualización)	33
Consideraciones éticas	34
Implementación del Consentimiento informado	34
Rendición de cuentas	34
<b>Presentación y análisis de la información</b>	<b>36</b>
Tiempos y espacios del trabajo escolar en relación a las Guías de Aprendizaje	36



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Roles y acciones generados en el trabajo escolar con los actores del escenario educativo

<b>Facultad de Educación</b>	44
Modos y usos de las Guías de Aprendizaje implementadas en el trabajo escolar del modelo Escuela Nueva.	53
<b>Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación</b>	<b>58</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>62</b>
<b>Anexos</b>	<b>67</b>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



**Facultad de Educación**

<b>Imagen 1:</b> Horario de la jornada escolar.....	31
<b>Imagen 2:</b> Horario de la jornada escolar.....	31
<b>Imagen 3:</b> Trabajo de pos-lectura con los niños de preescolar sin el acompañamiento docente.....	32
<b>Imagen 4:</b> Ilustración de las imágenes que la docente dibuja en los cuadernos de los niños de preescolar.....	33
<b>Imagen 5:</b> Interacción de los niños y las niñas con escenarios diferentes al aula regular, tales como la huerta escolar.....	34
<b>Imagen 6:</b> Interacción de los niños y las niñas con escenarios diferentes al aula regular, tales como la huerta escolar.....	34
<b>Imagen 7:</b> Distribución del espacio en relación a las mesas de trabajo por grados.....	35
<b>Imagen 8:</b> Ubicación de las Guías de Aprendizaje y otros materiales escolares como los libros de texto.....	36
<b>Imagen 9:</b> Ubicación de las Guías de Aprendizaje y otros materiales escolares como los libros de texto.....	36
<b>Imagen 10:</b> Rotación de la maestra por cada una de las mesas de trabajo.....	38
<b>Imagen 11:</b> Rotación de la maestra por cada una de las mesas de trabajo.....	38
<b>Imagen 12:</b> Secuencia de indicaciones de las Guías de Aprendizaje de matemáticas del grado cuarto (4to) .....	39



**Imagen 13:** Transcripción de la Guía de Aprendizaje del área de matemáticas al cuaderno de notas.....**Facultad de Educación**.....39

**Imagen 14:** Acompañamiento del estudiante del grado quinto (5to) a los niños de preescolar.....42

**Imagen 15:** Observación de una de las clases de Educación Física.....43

**Imagen 16:** Observación de una de las clases de Educación Física.....43

**Imagen 17:** Transcripción del tema “la radicación” de la Guía de Aprendizaje del grado quinto (5to) al cuaderno de notas de los estudiantes.....45

**Imagen 18:** Transcripción del tema “la radicación” de la Guía de Aprendizaje del grado quinto (5to) al cuaderno de notas de los estudiantes.....45

**Imagen 19:** Niños y niñas de un mismo grado escolar, trabajando con diferente Guía de Aprendizaje.....47

**Imagen 20:** Niños y niñas de un mismo grado escolar, trabajando con diferente Guía de Aprendizaje.....47

**Imagen 21:** Descripción de un estudiante de preescolar sobre las temáticas que plantea la Guía de Aprendizaje, abordadas en su cuaderno de notas.....48



**Facultad de Educación**

**Anexo 1:** Consentimiento informado para las y los estudiantes.....58  
**Anexo 2:** Consentimiento informado para la docente.....60  
**Anexo 3:** Formato de ficha para el análisis de la información.....62  
**Anexo 4:** Formato de los diarios de campo.....68



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

## RESUMEN

El presente trabajo de grado “Interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva” desarrollado bajo la modalidad investigativa, pretende dar a conocer un análisis de las formas de trabajo escolar que se configuran en los niños y las niñas de preescolar a quinto, la maestra y las Guías de Aprendizaje identificadas en una escuela rural. Esto, a través de un estudio observacional, como herramienta que permite visibilizar y describir los espacios y el desenvolvimiento de la jornada escolar. De esta manera, el punto de partida de esta indagación se centra en contextualizar al lector en el concepto de interacciones como escenarios de comunicación desde la perspectiva de diversos autores tales como García (2006), Sánchez y Zúñiga (2016), Galeano (2001), entre otros que han pensado el tema; posteriormente se presenta el análisis de la investigación con un relato detallado de los tiempos y espacios, roles y acciones, modos y usos implementados en el trabajo escolar de las y los estudiantes del modelo Escuela Nueva, y por último, se exponen algunos aportes al objeto de estudio que permiten concluir asuntos alrededor de un campo que se pregunta por la educación y las condiciones de trabajo escolar en la ruralidad, así como por un currículo direccionado a la entrega de una selección cultural de contenidos, saberes y prácticas.

### **PALABRAS CLAVES:**

Guías de Aprendizaje, Interacciones curriculares, modelo Escuela Nueva, trabajo escolar.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo contemporáneo, las interacciones entre seres humanos como “escenarios de la comunicación” (García, 2006, p.2) y de relación con el mundo constituyen uno de los elementos más importantes para el desarrollo y la participación de los sujetos en relación a todas sus dimensiones (ética, social, política, cognitiva, afectiva, espiritual, comunicativa, estética, corporal), ya que el sujeto, como ser en el mundo y perteneciente a una sociedad, no se construye aisladamente, sino que requiere del establecimiento de relaciones con sus pares. Las interacciones permiten la construcción de identidad y autonomía en el individuo, posibilitan la resolución de problemas y favorecen la comunicación en relación con otros atravesando diversos escenarios.

Comprender las interacciones requiere necesariamente examinar su amplio consenso teórico, su trayectoria histórica y su producción investigativa, partiendo de los aportes que diversas áreas del saber han indagado, principalmente en el campo de la psicología y la sociología, así como la pedagogía en la década de los 80. Las contribuciones que desde la psicología se han generado en relación al estudio de las interacciones se constituyen desde múltiples definiciones, una de ellas se concentra en los aportes de García (2006, p.2) quien trae a colación a O’Sullivan (1997, p.196) para definir las como el intercambio y negociación de sentidos entre dos o más sujetos que participan en contextos sociales. Además, desde el campo de la sociología las interacciones son definidas por Goffman (1972), retomado por García (2006, p.47), como la realización frecuente de los encuentros o, dicho de otra forma, situaciones sociales completas, que las separa de actos lineales de transmisión de información.

Las interacciones al poner en el centro la participación de los sujetos, pueden ser identificadas y analizadas en diversos escenarios. En la escuela como lugar de encuentros, se hayan modos concretos para reunir a las y los estudiantes en torno a algo común, es decir, alrededor de algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva



generación (Masschelein y Simons, 2014, p.4), por lo tanto, es un espacio en el cual se generan interacciones entre sujetos. En estas relaciones se producen lazos sociales, verbales y afectivos, en el marco del espacio para la enseñanza. La experiencia gestada en la escuela también da lugar a algunos análisis que contribuyen al campo de reflexión sobre las interacciones, ya que ésta *-la escuela-* es un escenario de acciones, influencias e intercambios que se dan entre los actores que la conforman: estudiantes, maestros y maestras, la familia y la comunidad.

Desde el campo de la pedagogía es posible hacer una lectura de las interacciones que trascienden la relación unidireccional docente-alumno-alumna. Se empiezan a reconocer que son múltiples las formas de relacionamiento entre los sujetos tales como el intercambio de saberes, los lazos afectivos, la socialización y el diálogo constructivo en el aula de clase. Especialmente, es el aula de clase en la que, en palabras de Sandoval (2009), se fundamenta como uno de los espacios para reconocer la convivencia cotidiana como un ambiente en el que los y las estudiantes interactúan, no sólo entre ellos mismos, sino con los docentes como actores directos de la propuesta de trabajo escolar.

Las interacciones, además de implicar a los sujetos, reconocen también la relación con el contexto y diversos dispositivos, esto es, con un entorno escolar que dispone recursos para la enseñanza, con los cuales se relacionan los y las estudiantes, tales como los textos escolares, libros de texto, Guías de Aprendizaje y otros recursos didácticos (fichas de aprendizaje, dispositivos tecnológicos y tecnologías de la información y la comunicación). En su implementación escolar se comienzan a generar vínculos e interacciones entre los niños y las niñas y el material, así como de los y las docentes con el mismo, favoreciendo el encuentro con dichos portadores de contenidos curriculares.

En este contexto, en la educación primaria se han venido construyendo y disponiendo diversos materiales curriculares con el propósito de favorecer la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento. Estos materiales parecen ser necesarios en el proceso de formación de

los y las estudiantes, ya que desde la propuesta de Ossenbach (2001, p.475, citado por Tosi, 2011), los libros de texto vehiculizan el conocimiento que se ha institucionalizado para ser transmitido en las escuelas como un sinónimo de la realidad, ya que en ellos se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que determinan una temporalidad y un espacio que proporcionan interacciones curriculares.

Uno de los escenarios en cual es posible identificar las interacciones curriculares con materiales de uso escolar es el modelo Escuela Nueva. Estrategia predominante a partir de la década de los sesenta para la educación primaria rural de Colombia, implementada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para combatir los niveles de deserción de los niños y las niñas y la escasez de docentes en contextos rurales, a través de la estrategia de enseñanza multigrado. Este modelo se fundamenta principalmente en el trabajo con Guías de Aprendizaje, entendidas estas como “una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país” (MEN, 2010. p.11).

Las Guías de Aprendizaje como material curricular con el cual se trabaja en contextos rurales, obedecen a unas dinámicas particulares, dado que parecieran romper con el esquema de la educación graduada para la formación de los niños y de las niñas, dando paso a la apertura de caminos para favorecer la autonomía de los y las estudiantes. Según Gómez (s.f, p.286) las Guías de Aprendizaje son un material auto-instruccional, con actividades y ejercicios secuenciales, que facilitan el autoaprendizaje basado en el alumno y alumna, en sus motivaciones e intereses y en el fortalecimiento de la capacidad de trabajo en grupo, a diferencia de la tarea docente que, como lo manifiesta Schiefelbein, Castillo y Colbert (1993, p.8), se concentra en observar de qué manera los y las estudiantes se relacionan con las fuentes de información y cómo estas ayudan a entender el progreso en el aprendizaje.

Según las consideraciones que diversos autores como Gómez y Torres, Castillo y Colbert proponen sobre lo que acontece en la educación primaria rural (v.g Torres 1992; Gómez, 1993), es posible estimar que los y las estudiantes se encuentran vinculados la mayor parte del tiempo de la escolarización en relación con las Guías de Aprendizaje, dado que la interacción con este material es superior a la que tienen con el docente, un actor al que no se le permite “intervenir más allá de lo estrictamente indispensable” (Schiefelbein, Castillo y Colbert 1993, p.8).

Considerando este panorama que se crea entre las interacciones más allá de los vínculos entre sujetos, y de acuerdo al reconocimiento de las dinámicas que se generan en el modelo Escuela Nueva, es necesario construir posibilidades para comprender ¿cuáles son los tiempos y los espacios del trabajo escolar en que los niños y niñas implementan las Guías de aprendizaje?, ¿cuáles roles y acciones que se generan en el trabajo escolar *de* y *con* los estudiantes del modelo Escuela Nueva? y ¿cuáles son los modos y los usos de las Guías de Aprendizaje implementadas en el trabajo escolar de las y los estudiantes del modelo Escuela Nueva?

No obstante, el interés de reconocer cuáles son los modos en que se generan las interacciones no ha sido análisis de pocos investigadores. Con el propósito de analizar las interacciones curriculares en correspondencia con el material curricular en el Modelo Escuela Nueva, es necesario recurrir a diferentes fuentes bibliográficas para comprender cómo se han estudiado algunas interacciones que se generan en el contexto escolar y la manera en la que los actores (estudiantes-maestros (as) se relacionan con dichos materiales. La revisión de la literatura realizada permitió identificar antecedentes que se han investigado en torno a las interacciones curriculares y las aproximaciones metodológicas y conceptuales que algunos autores han considerado para hablar de este concepto. Esta pesquisa, permite entonces establecer cuatro tendencias significativas tales como: interacción social, verbal, didáctica y en las aulas de clase.

Es posible identificar cuáles han sido los campos de trabajo de cada tendencia. La primera tendencia está referida a las interacciones sociales a partir de los autores Sandoval (2009); Zapata y Mayo (2014); Meza y González (2005) quienes refieren que, las interacciones sociales surgen en el desarrollo de acciones que tanto maestros (as) como alumnos (as) realizan dentro del aula, antes, durante y después de la situación didáctica y donde el lenguaje es el medio por el cual se establecen procesos de socialización. La segunda tendencia, encaminada hacia las interacciones verbales expuestas por los autores Camacaro de Suárez (2008); Villalta y Martinic (2009) y Keil (2011), da cuenta del lenguaje como factor principal para el desarrollo de interacciones sociales. Concluyen que, sin el lenguaje no sería posible concebir la comunicación, pues para poder comprender la participación y socialización entre los y las estudiantes es inevitable hacer un análisis de sus conversaciones, ya que es a partir de este diálogo donde suceden aportes fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Por su parte, las interacciones maestro-alumno en el aula, corresponden a la tercera tendencia expuesta por los autores Roselli y Peralta (2015); Galvis (2015); Negret (2014); Duque y Ovalle (2011); Escobar (2015) y Jiménez (2006), los cuales coinciden en que las interacciones en el aula están íntimamente relacionadas con el maestro (a) y el alumno (a), ya que dentro de este vínculo que se origina en el aula se establecen acciones favorecedoras que propician la formación humana, a través de diferentes dinámicas como el lenguaje, el entorno social, cultural y pedagógico que rodea la acción de enseñar, y que involucra iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos entre estudiantes, maestros (as) y comunidad en general.

La cuarta y última tendencia está referida a la interacción didáctica, de las cuales los autores Villalta (2009) y Martinic, (2011) aluden que son un punto de encuentro entre la acción intencionada de enseñanza por parte del docente con las intervenciones consecuentes y también emergentes de los alumnos y alumnas para aprender. En este sentido, es importante reconocer

que ambos actores requieren la apropiación de sus intereses, como también el juego del lenguaje, el cual permite comunicar aquellos elementos vitales para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando la revisión de la literatura realizada, es posible señalar que, aún no se han generado investigaciones que se inquieten por comprender cómo se constituyen las interacciones curriculares en un contexto escolar donde se implementa el modelo Escuela Nueva para la educación rural, en el que se tiene, por lo regular la intervención de un docente y la implementación de un material curricular concreto, como lo son las Guías de Aprendizaje.

El contexto del modelo Escuela Nueva, como escenario que implementa Guías de Aprendizaje de manera permanente en las dinámicas escolares, posibilitó un espacio para estudiar y comprender en esta investigación *¿Cuáles son las interacciones curriculares que se configuran en el Modelo Escuela Nueva?* Un modelo que acoge los primeros grados de escolarización, con el fin de universalizar la educación primaria en Colombia, constituyéndose en una -por no considerarla como la única- oferta educativa para los contextos rurales; además, de plantear una mirada homogeneizante sobre los niños y las niñas, esto es, los mismo materiales y modos de trabajos para una diversidad de contextos escolares que tiene particularidades al proponer la autonomía como ideal formativo para los sujetos desde la infancia.

De esta manera, la pregunta de investigación se centró en reconocer las interacciones curriculares de los y las estudiantes de preescolar a quinto de una escuela rural del municipio de Copacabana que implementa el modelo Escuela Nueva, ya que se pretende ampliar el panorama de investigación, para reconocer las relaciones que se tejen entre los niños y las niñas de diferentes niveles de la educación primaria, en la que las y los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo trabajando con el material dispuesto por el modelo: Guías de Aprendizaje.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Analizar las interacciones curriculares que se configuran en el modelo Escuela Nueva, mediante un estudio observacional con el fin de identificar las formas de trabajo escolar de los niños, las niñas, y la maestra de un centro educativo rural.

### Objetivos específicos

Describir los tiempos y los espacios del trabajo escolar en que los niños y las niñas del modelo Escuela Nueva implementan las Guías de Aprendizaje.

Identificar los roles y acciones que se generan en el trabajo escolar *de* y *con* las y los estudiantes del modelo Escuela Nueva.

Identificar los modos y los usos de las Guías de Aprendizaje implementadas en el trabajo escolar de las y los estudiantes del modelo Escuela Nueva.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

## REVISIÓN DE LA LITERATURA: ANTECEDENTES

La revisión de la literatura que se presentará a continuación es el resultado de una búsqueda por conocer trabajos investigativos en torno al campo de las interacciones, contextualizadas en las relaciones que se generan en entornos escolares. Esto, con el propósito de identificar el lugar y la atención analítica e investigativa alrededor de las interacciones curriculares, en el transcurso de estos últimos doce años (2005–2017).

La búsqueda de los estudios encontrados muestra coincidencias y distanciamientos entre algunas de las interacciones que se dan en el aula, y que no corresponden necesariamente al campo del currículo, pero que dan cuenta de la concepción que tienen diversos autores frente a este enfoque investigativo. De esta manera, la exploración de la literatura se centrará en el reconocimiento e indagación de cuatro tendencias que se consideran pertinentes para el desarrollo de esta pesquisa.

En primera instancia se hablará de la tendencia que hace alusión a las *interacciones sociales*, como aquellas que ayudan a tener una mirada global de las relaciones en la escuela y las primeras en involucrar al sujeto en las demás filiaciones con el mundo, las cuales, a su vez, necesitan de la comunicación como herramienta fundamental y que da lugar a las *interacciones verbales*. Seguidamente, se propone situar dichos intercambios sociales y verbales en el entorno escolar, a partir de las *interacciones en el aula: maestro-alumno*, y culminar con el foco de interés en relación a las *interacciones didácticas* que emergen dentro de la escuela, como la tendencia más próxima a las interacciones curriculares.

### **Interacciones Sociales**

Sandoval (2009) en su investigación *Las Interacciones Sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la Práctica Pedagógica que realiza el docente en el aula*, se centra en señalar que las interacciones sociales corresponden a una serie de vivencias cotidianas desarrolladas dentro del aula. Sin embargo, es importante reconocer que la comunicación es

fundamental para que dichas interacciones puedan darse, ya que es el puente que permite generar relaciones de comprensión, de diálogo, de iniciativa, entre otros. En este sentido, Sandoval (2009) plantea que la comunicación resulta significativa en el ámbito de las interacciones sociales, porque permiten generar transformaciones en las diversas situaciones cotidianas de inconformidad que se producen dentro del escenario escolar. Esta investigación, indaga por la necesidad de reconocer las interacciones sociales como el esqueleto de todo eso que atraviesa el aula y que tiene en cuenta el lenguaje como mecanismo mediador.

En acuerdo con el anterior texto, la tesis de maestría titulada *Actividades de las guías de aprendizaje en Escuela Nueva promotoras de Interacción Social en escolares de Centros Educativos Rurales de Marinilla* (Zapata y Mayo, 2014) define las interacciones sociales desde una posición vigotskiana como “el origen y motor del aprendizaje, otorgando al lenguaje un papel fundamental en el proceso de interiorización” (p. 67). En este sentido, las interacciones sociales tienen una estrecha relación con las formas de ser y estar dentro del aula, ya que la correspondencia que existe y se genera entre los actores principales de éste proceso (docentes-estudiantes) es la que permite la construcción de conocimiento compartido como base del aprendizaje significativo (Zapata y Mayo, 2014).

Por otro lado, el artículo *Interacción Escuela Entorno* (Meza y González, 2005) hace referencia a las interacciones sociales como una puesta en el diálogo de la escuela con el contexto comunitario en donde el autor plantea que el papel de la escuela es el eje fundamental de la formación de ciudadanos. Así pues, las interacciones entre la escuela y el entorno se convierten en la base fundamental de los procesos educativos a través de la participación de todos los sujetos que la conforman.

### **Interacciones Verbales**

En primera instancia, la investigación desarrollada por Camacaro de Suárez (2008) en el texto *La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase* define las interacciones



verbales como una relación que constata un vínculo asimétrico, en el que el docente representa una autoridad frente al alumno. Camacaro de Suárez (2008) hace referencia, además, a la interacción verbal como un texto oral con niveles para su análisis, los cuales se respaldan en los postulados de Van Dijk (1983), quien construye dicho texto oral a partir de una superestructura que determina el orden de las partes del texto: inicio, desarrollo y cierre. Es decir, un inicio en el que se presenta el tema de la clase, en los cuales se enuncia un tema; luego, se argumenta y se proponen actividades relacionadas con éste, para que se efectúe un diálogo entre alumnos y docente; una macroestructura, en la que se construye la coherencia entre el tema y los contenidos desarrollados; y una microestructura en las que se pueden precisar los actos de habla.

Aunado a la microestructura, Camacaro de Suárez (2008) retoma a Flanders (1970) para dar cuenta de las interacciones verbales que se desarrollan en el aula de clase, a partir de diez categorías: Aceptar expresiones emocionales y afectivas del estudiante, estimular, aceptar ideas y opiniones, preguntar, instruir, dirigir, crítica y justificación de la autoridad, iniciativa del estudiante, el alumno responde y silencio/confusión. Estas categorías distinguen la participación del docente y del estudiante, así como sus posturas dentro del aula. Es así como las intervenciones del docente frente a las diez categorías están orientadas a influir directa (control y desarrollo de clase magistral) o indirectamente en el alumno-alumna.

Por otro lado, el texto *Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase* (Villalta y Martinic, 2009), hace alusión a la tendencia interacción verbal como una relación entre cerebro y procesos sociales que se conectan a partir del lenguaje que se da entre sujetos, una interacción que permite percibir una preocupación por comprender la participación y socialización en la escuela.

Aunado a lo anterior, el texto *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Keil, 2011) reconoce que las interacciones verbales

involucran a los actores educativos, crean un clima entre lo que se enseña y se aprende en el aula a través de una interacción mediada por el lenguaje como elemento que permite relaciones, entendimiento y construcción de conocimiento.

### **Interacciones en el aula: Maestro-Alumno**

Un primer acercamiento que permite identificar la tendencia en la interacción maestro-alumno puede evidenciarse a partir del texto *Los sistemas de interacción generados por la impronta didáctica del docente*, que, desde la perspectiva de Roselli y Peralta (2015), busca conocer e indagar de qué manera se construye conocimiento en el aula a partir de la interacción que el docente genera desde su impronta didáctica. Para esto, la investigación se vale de la perspectiva donde se sostiene que “el aula es un espacio social de participación” (Roselli y Peralta, 2015, p.133) y por ello los procesos de enseñanza requieren del vínculo entre docente y estudiantes. Relación que, en palabras de González y León (2009, quien retoma a Roselli y Peralta, 2015, p.133), no se vale solo de una comunicación sencilla y sin sentido, sino que involucra un intercambio de símbolos que permiten generar una socialización entre la cognición y la conducta que se sostienen en los alumnos.

Por su parte, según los postulados de Coll y Sánchez (2008, referenciados por Roselli y Peralta, 2015, p.134), todo lo que ocurre en el aula es consecuencia de múltiples factores. No obstante, estos autores plantean que las interacciones no solo dependen de los procesos que se originan y suceden en el aula entre el docente y los estudiantes, sino que también se valen de los factores y procesos que traspasan las paredes del aula, tales como los problemas institucionales, los planes de estudio, las condiciones laborales.

Es así como, a partir de la necesidad de reconocer las prácticas pedagógicas del docente en la interacción que establece con los y las estudiantes, Roselli y Peralta (2015) plantean tres sistemas de interacción - retomados de los planteamientos de Herrero (2012)- quien los percibe como procesos comunicativos que se establecen entre docente y estudiantes, pero que también

son la clave para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza. Así pues, estos sistemas de interacción se constituyen en primer lugar a partir de la interacción colaborativa, caracterizada por una alta participación de los estudiantes en tareas básicamente auto gestionadas. En segundo lugar, la interacción participativa guiada, la cual es fundamentada por el rol que cumple el docente, pero que tiene en cuenta las opiniones e intervenciones de los alumnos y alumnas. En tercer y último lugar, la interacción expositiva, en la que predomina la exposición protagónica del docente, con escasa o nula participación de los alumnos-alumnas.

Es así como, al igual que la anterior propuesta, la investigación basada en *La interacción docente-estudiante en el aula: una visión humanizada de la educación* (Galvis, 2015), permite relacionar esta tendencia a partir de la preocupación por establecer una aproximación a los significados que los docentes le otorgan a la relación con los y las estudiantes desde su quehacer. Esto, desde los aportes de Rogers (1961, p.74) citado por Galvis (2015), implica entender que para que se pueda dar una interacción en la educación es indispensable acudir a cuatro elementos fundamentales, tales como: *la congruencia*, como una actitud que responde a un encuentro sincero y constructivo entre el docente y el estudiante; *la empatía*, la cual implica la escucha activa del docente, para acceder a la afectividad de los estudiantes; *la aceptación positiva* para entender las diferencias y las singularidades dentro del aula y *el aprovisionamiento de recursos*, que no solamente se centra en el aspecto material, sino que también interfiere en el ambiente general de la clase.

Contrario al texto anterior, el artículo denominado *Interacciones Escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos* (Negret, 2014) expone algunas ideas sobre la función social de un docente en el mundo actual y donde sus reflexiones están dirigidas hacia la formación humana en su totalidad, abarcando todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano: - y, por ende, el educando- académico, social, cultural y emocional. Negret (2014) relaciona las interacciones en el aula como favorecedoras en la formación humana y la

construcción en valores democráticos. De esta manera, la autora define las interacciones en el aula: maestro - alumno, como “las dinámicas, relaciones, lenguaje y organización de los estudiantes, el docente, el entorno social, físico, cultural y pedagógico que rodea la acción de enseñar y que involucra iniciativas, recursos e intereses compartidos entre estudiantes, maestros y comunidad educativa en general” (p. 219).

Por otro lado, en el artículo nombrado *la Interacción en el Aula: Una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar* Duque y Ovalle (2011), las autoras muestran la manera en la que la interacción en el aula favorece significativamente los aprendizajes de los y las estudiantes de preescolar, con respecto a la comprensión de los textos narrativos a través de las inferencias. Mencionan, además, que las interacciones en el aula ocurren en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. En la interacción, el lenguaje juega un papel central, ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo. Por su parte, en el nivel de preescolar, los niños y las niñas necesitan que se generen más acompañamiento alrededor del componente cognitivo. No obstante, es importante reconocer que el docente es quien da la pauta y posibilita ciertos tipos de interacciones, por lo que, su papel es central.

Escobar (2015) reconoce en su estudio titulado *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje* que en el proceso educativo prevalecen discursos motivacionales y algunos elementos involucrados como emociones, sentimientos, autoestima, que forman parte de la construcción de saberes de los niños y las niñas, dado que dentro del aula de clase son muchos los factores que inciden las interacciones que se pueden dar entre el estudiante y el maestro o entre los estudiantes mismos.

Por otro lado, Escobar (2015) define la interacción en el aula desde un enfoque psicológico, en el que propone cinco niveles de interacción entre el alumno-alumna y el docente. El primero

es el *contextual*, en el que los alumnos participan de actividades que se dan en el aula de clases ajustándose a los estímulos que se les presentan, tomando a la vez el papel de la escucha o de repetidores de la información. El segundo es el *suplementario*, donde los niños pueden producir cambio en el ambiente físico y social. El tercer nivel es el *selector*, en el cual los niños pueden actuar de múltiples formas en cada situación que se les presenta. El cuarto es el *sustitutivo referencial*, donde los estudiantes tienen este tipo de interacciones cuando hacen referencia a escenarios pasados y futuros, se da un desprendimiento del presente. El quinto es el *sustitutivo no referencial*, interacción que permite a los alumnos elaborar juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que han logrado.

Otro artículo de investigación que aborda las interacciones en el aula: maestro–alumno, es *Los grupos multigrados de educación primaria en Andalucía* (Jiménez, 2006), donde el autor hace referencia a que las interacciones en la escuela son dadas a partir de diferentes actores, factores y contextos, en los cuales, las relaciones entre iguales y maestro-alumno en el aula de clase son las bases fundamentales para la conformación de relaciones que ayudarán a dar un clima cálido al proceso de educación. En este sentido, el papel del maestro es parte esencial de los procesos educativos y debe partir de actividades en las cuales se involucre las relaciones con el alumno y entre los iguales, para facilitar un equilibrio.

En concordancia con el texto mencionado anteriormente, la investigación *Aprendizaje–enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores* (Escobar, 2015) hace una apuesta a la importancia del quehacer pedagógico en relación a las interacciones entre maestro–alumno, mediada por *las estrategias pedagógicas*, manera por la cual, el maestro-maestra propicia aprendizajes significativos para favorecer la atención a la diversidad; *el contexto* relación enseñanza-aprendizaje mediada por los diferentes vivencias, el *aula de clase* lugar de encuentro de los diferentes actores partícipes en las relaciones pedagógicas, en donde estas son la base para lograr un ambiente de aprendizaje favorable; *las emociones* según Jensen (2004, citado

por Escobar, 2015) “ayudan a fijar prioridades, crean significados, tienen sus propias vías de recuerdo y mueven a la acción” (p.463).

### **Interacciones Didácticas**

De acuerdo con el texto, *Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase* (Villalta y Martinic, 2009), las interacciones didácticas son concebidas como una comunicación especializada en contexto educativo, orientada al desarrollo de determinados procesos cognitivos. En este sentido, Villalta y Martinic (2009) retoman a Velasco (2007), quien define las mismas como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes, con la finalidad de promover aprendizajes.

En correspondencia con la anterior tendencia, los autores Villalta y Martinic (2011) en el estudio denominado *Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente*, describen y analizan las interacciones didácticas como “un punto de encuentro entre la acción intencionada de enseñanza por parte del profesor, con las intervenciones consecuentes y también emergentes de los alumnos para aprender” (p.223), interacciones que surgen debido a un tipo especializado de conversación, el cual implica razonamiento interpersonal entre el agente educativo y los estudiantes, en el que su fin principal es promover aprendizajes.

Así pues, la revisión de la literatura en torno a las interacciones curriculares a partir de las tendencias: interacciones sociales, interacciones verbales, interacciones en el aula: maestro-alumno e interacciones didácticas, permitió reconocer ciertos antecedentes que sirvieron como insumo, para la puesta en escena del objeto de estudio que en esta investigación se consolidó.

Después de haber presentado este rastreo bibliográfico de forma consciente alrededor de las interacciones curriculares en modelo Escuela Nueva, puede decirse que no se identificaron

estudios previos al respecto, lo cual indica lo pertinente que resulta la presente propuesta investigativa.

Así las cosas, hacer un análisis sobre las interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva permitirá comprender de qué manera los materiales curriculares (Guías de Aprendizaje), los sujetos implicados (niños, niñas y maestra), y los diferentes espacios se convierten en elementos fundamentales para el desarrollo del trabajo escolar que los y las estudiantes realizan de manera autónoma.



Facultad de Educación

## **Referentes conceptuales**

El presente marco de referencia se fundamentó en un constructo teórico respecto a las categorías principales de esta investigación: interacciones y currículo, abordadas desde diferentes autores y reflexionadas en relación a los objetivos que en esta pesquisa se procuraron alcanzar. De esta manera, se hace una descripción y definición detallada de los temas que conciernen al presente proceso investigativo con el fin de comprender los conceptos constituyentes de esta indagación.

### **Interacciones**

Las interacciones entre seres humanos como “escenarios de la comunicación” (García, 2006, p.2) fueron abordadas a partir de una mirada histórica, desde los aportes de diversos teóricos de vital importancia en el tema, a través de un enfoque multidisciplinar, el cual abarcó saberes desde la psicología, la sociología, la pedagogía y la lingüística, y su influencia en la cultura. Las consideraciones de dichas fuentes, se retomaron con el propósito de indagar cuáles han sido los desarrollos acerca de las interacciones, de qué manera se constituyen estas en los sujetos y qué actores se encuentran implicados en ellas.

### **Interacciones en el contexto del campo de la sociología**

El ser humano, como sujeto en permanente relación con otros y con el entorno que le rodea, construye en su transitar por el mundo procesos de asociación, que le posibilitan generar intercambios con sus pares, para constituirse como sujeto sentipensante. En palabras de Rodríguez (2006, p.124), la perspectiva vygotskiana plantea considerar la individualidad del ser humano desde una concepción social, afirmando que los diversos actos que atraviesan a un sujeto son también sociales, dado que reflejan la cultura y la historia de un conjunto de individuos, y por tal motivo no puede estudiarse a un sujeto desde su individualidad, sino en



relación con otros. En este sentido, el encuentro entre sujetos permite tejer relaciones, factores, sentimientos, aptitudes, que promueven interacciones con los semejantes (Rodríguez 2006, p.130).

Ahora bien, los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales (Herrero, 2012, p.139). Estas interacciones, son definidas a partir del texto de García (2006) y en referencia a Goffman (1972) como la realización cotidiana de los encuentros entre sujetos, situaciones de carácter social que se alejan de la idea de concebir dichas relaciones como actos de transmisión de información.

### **Interacciones desde el campo de la psicología**

A diferencia de la anterior concepción sobre las interacciones, la psicología social, según García (2006), considera las interacciones como eje central de esta disciplina y es definida cómo la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros. De esta consideración emerge el concepto de sociedad con que se trabaja desde este enfoque, que es utilizado de forma amplia para designar al conjunto de seres humanos que conviven en un área común, pertenecen a una misma cultura y colaboran para la satisfacción de sus necesidades.

### **Interacciones desde el campo de la sociología fenomenológica**

Otra disciplina que aborda las interacciones es la sociología fenomenológica, aquí es necesario hablar de la relación entre el yo y el otro. Según García (2006) la interacción en el mundo se da en el plano de la intersubjetividad, lo cual implica, para la fenomenología, la cualidad de las personas de ver y oír fenomenológicamente. Estas acciones constituyen las dos formas de relación por excelencia con el mundo, y el habla, como principal canal de comunicación, es consecuencia de las interacciones. Es a partir del ver y el oír que se forma el sentido, desarrollado a través de los diálogos y las interacciones.

Mercado y Zaragoza (2011) retoman la teoría de Erving Goffman, quien estudió la interacción social, más estrechamente las situaciones sociales en los contextos en los que dos o más individuos están físicamente relacionados. Goffman (como se citó en Maldonado y Contreras, 2011) sustentó que su mayor preocupación ha sido la de promover la aceptación de las interacciones cara a cara como un ámbito analíticamente viable. Según este autor, en las estructuras sociales se deben tener en cuenta las normas y valores, las cuales son interiorizados por los individuos y pueden traer transformaciones en el contexto en el cual se desenvuelven los mismos.

Por otro lado, la teoría de Goffman centró también su atención en la interacción simbólica, retomando los aportes de George Herbert Mead, representante predominante en dicha interacción. Este autor indagó cómo las personas van construyendo su propia identidad y definiéndose a sí mismas a través de sus interacciones con otras personas, aspecto que desde las concepciones que respaldan el interaccionismo simbólico, conciben a la sociedad como producto o resultado de las interacciones cotidianas de las personas, que van definiendo o dotando de sentido al mundo social que les rodea.

### **Interacciones desde el campo de la lingüística**

Desde una perspectiva lingüística, las interacciones sustentan y transforman la concepción del lenguaje como un sistema de comunicación con implicaciones sociales, pues los mismos códigos del lenguaje son producto de las interacciones sociales (Lengyel, 1984, p.12). En este sentido y según los aportes de Villalta y Martinic (2009) a la lingüística y la etnografía de la comunicación, se ha contribuido al desarrollo de diversos estudios que muestran la complejidad de las interacciones a través del lenguaje. Desde esta mirada, los procesos que se dan en la escuela entre enseñanza y aprendizaje se empiezan a concebir como una comunicación que requiere del diálogo y de la construcción de conocimiento mancomunado entre alumno-alumna

y docente, como también de espacios para que el aula se convierta en un escenario de aprendizajes compartidos, más que una simple transmisión mecánica del saber.

Las interacciones lingüísticas permean entonces el plano cultural, ya que aluden a la naturaleza del ser humano como sujeto social inmerso en una cultura con la cual se relaciona gracias al lenguaje que marca las coordenadas de la vida en sociedad, aspectos que le permite construir referentes para sí mismo. En este sentido, lo que el sujeto llega a ser es resultado de lo que otros han compartido con él, incluyendo el conocimiento y las habilidades para adquirirlo. Bruner (citado por Medina, 2014) refiere que el conocimiento y la habilidad, como cualquier intercambio humano, supone una subcomunidad en interacción. Es, sobre todo, a través de la interacción con otros, que los niños y las niñas averiguan de qué trata la cultura y cómo conciben el mundo.

### **Interacciones desde el campo de la pedagogía**

Por otra parte, es necesario hablar de interacciones en el campo pedagógico, ya que estas permiten trascender al encuentro con el otro (el niño y la niña), abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación en la elaboración cotidiana de la vida en sociedad. En este sentido Cerdas, Castillo, Castro, Hernández e Hidalgo (2016) retoman a Duque y Ovalle, (2011) quienes a su vez mencionan a Bruner, 1997; Mercer, 2001; y Correa, 2006 para reconocer que la interacción pedagógica surge en la medida en que se constituye una acción conjunta entre el maestro-maestra y el sujeto que aprende, y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. Por ende, para que se dé esta posibilidad de intercambio se requieren valores como: respeto, empatía, solidaridad, pero, sobre todo, es necesario que exista una intención establecida por parte del docente para favorecer un aprendizaje.

Sánchez y Zúñiga (citado por Cerdas, et al., 2016) muestran que, en esa interacción pedagógica, el docente cumple un papel esencial ya que conlleva a que se desarrolle la mediación pedagógica, donde no sólo se estudia los contenidos de enseñanza, sino que además

se determina la forma o el proceso que se debe emprender para llegar a la misma. Por lo tanto, el docente debe regular y controlar la información que se ofrece, pues es el organizador y el encargado de presentar los diferentes tipos de saberes.

Para concluir, los estudios de las interacciones abordadas desde diferentes autores adquirieron gran relevancia para el desarrollo y realización de este proyecto, ya que, al abordar las interacciones desde la psicología, la sociología, la lingüística y la pedagogía fue posible dar cuenta de las relaciones sociales que se tejen entre dos o más sujetos. No obstante, este estudio se valió de las consideraciones que propone la pedagogía, ya que esta disciplina permitió identificar más de cerca las interacciones curriculares que en el presente estudio se analizaron, al ponerse en medio una pregunta por el saber y la cultura que se vuelve disponible a otros.

### **Currículo**

En la presente investigación se comprende el concepto de currículo no sólo como un plan de estudios, una herramienta para ordenar el conocimiento o un diseño educativo, sino como un proceso de selección cultural, desarrollado a partir de los aportes de diferentes autores, quienes proponen reflexionar sobre las necesidades y expectativas del entorno. La recolección de referentes alrededor de este concepto se retomó con el propósito de reconocer qué se entiende por currículo en el contexto educativo.

De acuerdo con Galeano (2001), quien retoma al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), los sujetos en el que-hacer de su vida cotidiana están en constante relación con el medio ambiente, la cultura y sus pares, donde cada una de esas interacciones están motivadas por una serie de necesidades y valores. Esto, conlleva al descubrimiento de ciertos intereses específicos que implican la conformación de diversos tipos de conocimiento: técnico, práctico y emancipatorio, los cuales están íntimamente relacionados, pero a su vez, traen como consecuencia pedagógica la necesidad de dotar y facilitar a los niños y las niñas acciones de

enseñanza para que se dé una construcción de saber y reflexión en relación a los tres niveles de conocimiento.

De esta manera, se hará una descripción detallada sobre el concepto de currículo a partir de éstas tres perspectivas, las cuales serán fundamentales para entender de qué manera se comprende el currículo en el campo de la educación:

### **Currículo técnico**

Hace referencia a los contenidos académicos en el sentido estricto de la palabra, pues el currículo pasa a ser un objeto que se manipula técnicamente, lo cual imposibilita la confrontación, discusión y resignificación de los contenidos. En este sentido, Sacristán (1996) reconoce que el currículo lo integran las experiencias de aprendizaje que son planificadas y dirigidas con antelación por la escuela, con el propósito de conseguir los objetivos educativos; esto es, que no pasan por las necesidades que tenga el niño y/o la niña, sino que se programa de acuerdo a las actividades académicas que se desean cumplir. Es por esto, que el currículo técnico, en lugar de contribuir a optimizar las condiciones educativas, se enfoca en aspectos metodológicos con el propósito de volverse científico y objetivo, dejando de lado la verdadera transformación que debe existir en los procesos curriculares de la educación.

### **Currículo práctico**

El currículo visto desde un enfoque práctico se desarrolla a partir de una mirada en la que el maestro-maestra interpreta “las acciones educativas para hacerlas conocimiento” (Galeano, 2001, p.3); no obstante, éstas acciones no van más allá de la interpretación de las problemáticas y de las necesidades de las comunidades, sino que se quedan en el camino sin trascenderlas. Es por ésta razón, que Magendzo (1996) identifica que el currículo se manifiesta no sólo en los planes y programas de estudio, en las circulares de tipo técnico-pedagógicas o en los sistemas escritos de evaluación, sino que el currículo se centra esencialmente en la cultura de la escuela,

en la cotidianidad escolar, dicho de otra forma, el currículo es construido desde la incertidumbre de la práctica social y de sus posibilidades de reflexión e interpretación permanentes con el docente, niños, niñas y comunidad educativa.

### **Currículo emancipatorio**

Este currículo se encamina en reconocer al enseñante como investigador, a partir del mejoramiento de la profesionalidad de los docentes, otorgando mayores oportunidades para dedicarse a la teoría curricular y a la investigación educativa. De acuerdo con Galeano (2001) es necesario reinventar la formación de los y las maestras instaurando y desarrollando una actitud investigadora desde su propia práctica pedagógica, correspondiente con la comunidad académica y educativa, donde le concierne jugar un papel fundamental y, para lograrlo, lo primero que se debe tener en consideración es identificar una diversidad investigativa en el campo curricular, desde diversos paradigmas, metodologías, métodos, etc. De este modo, “se mejora la posibilidad de interpretación, de articulación y de proyección en la acción investigativa del currículo, de la educación, de la cultura y de la sociedad” (Galeano, 2001, p. 4).

Además de la anterior perspectiva, para el Ministerio de Educación Nacional, el concepto de currículo es el conjunto de criterios, programas y metodologías (MEN, s.f) que se ajustan a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas, donde el contexto cultural y social juega un papel trascendental, puesto que apuntan al logro de distintos ideales o metas. Al respecto, Sacristán (2010) asevera que “la escuela sin contenidos culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida” (p.2); por lo tanto, resulta ilógico construir y ejecutar un currículo de la nada, es necesario su fundamento en aspectos como la práctica social, la producción cultural, la investigación; para que pueda tener pertinencia y trascendencia en sus propósitos educativos. En este sentido, el currículo no sólo puede basarse en mostrar una posible respuesta de lo que el maestro pretende lograr en el ámbito educativo, sino que también

debe contribuir a crear un ambiente libre, sencillo y de apoyo para quienes lo llevan a cabo y de esta manera posibilitar que los procesos educativos se den de forma satisfactoria.

Asimismo, la amplia panorámica conceptual sobre currículo ha permitido dilucidar que juega un papel esencial en el proceso de enseñanza, la construcción de saberes y en la materialización y apoyo de una educación pertinente para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Así, la tarea del docente se vuelve trascendental en el proceso de curricularización de las prácticas sociales, específicamente en aquellas en las que es posible reconocer el acervo cultural de la sociedad, esto es, todo aquello que debe ser interpretado, comprendido y reconstruido a partir de la participación de los sujetos.

En este sentido, Sabback (2011, citado por Galeano, 2001) manifiesta que “el currículo determina en gran medida si la educación es inclusiva (...) ya que puede garantizar que se imparta equitativamente” (p. 4); por lo tanto, para mejorar la calidad de la educación, es necesario reconocer “cuál es la importancia que la escuela le otorga al currículo: cómo se diagnostica, cómo se contextualiza, cómo se diseña, desarrolla y gestiona, cómo se evalúa” (Galeano, 2001, p. 8), en otras palabras es fundamental identificar cómo el maestro convierte en currículo el acto de enseñar.

Para cerrar, los referentes conceptuales sobre currículo abordados desde diferentes perspectivas son de gran relevancia para el desarrollo y realización de esta investigación, ya que el currículo como estructura social de experiencias e interacciones en el ámbito educativo permite una mirada diferente sobre la participación de sus actores, asimismo, favorece la comprensión del concepto de las interacciones curriculares, que es el objetivo principal de ésta pesquisa.

## **Horizonte metodológico: estudio de un modelo bajo el lente de las interacciones curriculares**

### **Paradigma y enfoque**

El estudio de las interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva como propuesta de investigación del presente trabajo se desarrolló desde la perspectiva de la investigación cualitativa, considerada como una forma de comprender el mundo, que permite abordar la realidad desde una mirada analítica, ya que se implementa con el propósito de generar conocimiento sobre este (Denzin & Lincoln, 2012, p.57). Así, la investigación cualitativa fue la forma en la que se identificaron y analizaron las interacciones curriculares que se generaron en el modelo Escuela Nueva, en relación a los modos y usos, así como los diferentes tiempos y espacios en la implementación de las Guías de Aprendizaje, y roles y acciones de los sujetos implicados en la pesquisa (niños, niñas y maestra).

Como escenario de actividades interpretativas (Denzin & Lincoln, 2012, p.55), la investigación cualitativa es multimetódica, puesto que permite abordar una pesquisa desde diversos estudios, tales como “el estudio de casos, la política y la ética, la investigación participativa, los métodos de entrevista, la observación participante y no participante, los métodos visuales y el análisis interpretativo” (Denzin & Lincoln, 2012, p.221). Todos estos métodos proporcionaron modos de relación para interactuar más de cerca con lo sujetos implicados en la investigación.

Una forma de comprender las relaciones que se entretienen entre estudiantes alrededor de las Guías de Aprendizaje desde la investigación cualitativa, fue a través del enfoque observacional, que “en esencia, es una cuestión de interacciones interpersonales” (Denzin y Lincoln, s.f, p. 216), ya que su finalidad se centra en identificar la realidad de los sujetos implicados en determinada situación. En este sentido, Denzin y Lincoln (s.f) resaltan que este método, en



lugar de intentar describir y analizar la cultura de un grupo determinado, propende porque el investigador observacional proporcione un relato completo sobre las vidas de determinados sujetos, centrándose en los individuos y en sus relaciones siempre cambiantes. (p. 226)

### **Contexto y participantes**

El escenario donde se llevó a cabo la investigación tuvo lugar en el contexto rural, espacio en el que fue posible encontrar una institución que implementa el modelo Escuela Nueva como propuesta de trabajo escolar. De esta manera, el tiempo destinado al trabajo de campo de esta investigación constó de cuatro meses, condición que posibilitó que la investigación fuera de carácter observacional, bajo métodos de generación de información mediante las visitas de observación participante debido a las demandas que las mismas interacciones incitaban a acompañar los procesos de los niños y las niñas, con el propósito de indagar y profundizar el lugar de la investigación sobre interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva.

El espacio de indagación de la presente investigación se realizó en un Centro Educativo Rural del municipio de Copacabana. La Institución es reconocida por todos los habitantes de la vereda, ya que los niños y niñas que viven allí se encuentran escolarizados en dicho lugar. Por ésta razón, los padres de familia han apoyado significativamente el trabajo que hace la docente por cuidar y preservar este espacio escolar, ya que garantiza la igualdad de oportunidades de acceso de los y las estudiantes que han estado excluidos del Sistema Educativo o que no han tenido una educación de calidad (maestra de la escuela rural observada).

La vereda en la cual se encuentra ubicada la escuela, es principalmente una zona cafetera, que queda a media hora en transporte público del casco urbano. Los habitantes trabajan la tierra y en época de cosecha venden sus productos en la plaza de mercado del municipio. En cuanto a los niños y las niñas, el acceso a la escuela es un tanto dispendioso dado las condiciones geográficas del lugar, algunos estudiantes viven a larga distancia de la Institución, lo cual los

obliga a coger un “colectivo” que los pueda acercar, otros alumnos y alumnas por el contrario deben desplazarse a pie hasta llegar al centro educativo rural, y cuando se presentan días lluviosos llegan incluso una hora y media después del inicio de actividades.

Finalmente, la escuela cuenta con las condiciones e implementos para animar el encuentro de la maestra y los estudiantes: salones, rincones de aprendizaje, biblioteca, cancha, huerta, etc., lo cual permite y favorece la interacción de los y las estudiantes con los distintos ambientes educativos.

### **Lugar de las investigadoras y de los participantes de la investigación**

Los participantes con los cuales se analizaron las interacciones curriculares abarcaron los grados desde preescolar hasta quinto del modelo Escuela Nueva del Centro Educativo Rural visitado en el trabajo de campo. Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 5 y los 10 años de edad aproximadamente y entre los cuales se generan intercambios sociales y académicos que fueron observados. Además, esta propuesta permitió acoger a 23 estudiantes de contextos diversos, en aras de crear un acercamiento con el modelo Escuela Nueva para identificar, describir y analizar las dinámicas del trabajo escolar; por medio de la observación de los intercambios sociales y académicos que se generaron entre los niños, las niñas y la docente de la escuela rural.

De esta manera, el lugar de las estudiantes como investigadoras del presente proyecto se posicionó en un perfil de observadoras participantes, lo que significó que el proceso de investigación por ser un enfoque observacional, no fue de carácter aislado puesto que la presencia de las investigadoras buscó establecer un equilibrio entre observar de manera no participante en las actividades académicas directas e involucrarse con las y los participantes de esta pesquisa, de acuerdo a las peticiones de la maestra cooperadora y las situaciones que cada momento demandó.

Aunando a lo anterior, el lugar tanto de la maestra cooperadora como de las y los estudiantes estuvo enfocado en ser los principales partícipes de la presente investigación. La disposición de esta población fue de vital importancia, ya que, gracias a ellos y ellas, a sus voces, fue posible generar información pertinente a partir de entrevistas y conversaciones para encaminar la pregunta de esta pesquisa.

### **Generación de la información**

Para generar la información que permitió comprender *¿Cuáles son las interacciones curriculares que se configuran en el Modelo Escuela Nueva?* se propuso agenciar la indagación teniendo en cuenta la implementación de métodos tales como:

#### **Lectura de contexto**

Esta actividad permitió reconocer el escenario dentro del cual se desarrolló la investigación, ya que propició la realización de “un análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en un entorno” (Giraldo, 2013, p.5). Para leer el contexto de esta pesquisa fue necesario establecer un diálogo entre la comunidad, la institución y la localidad, con elementos que hacían parte de estas, con el fin de no levantar juicios propios sobre un lugar, sino permitir que éste hablara de sí mismo a partir de su entorno, intereses y necesidades. En este sentido, la lectura de contexto implicó la caracterización y observación del entorno de la pesquisa, para poder resolver el problema a indagar (Giraldo, 2013, p.5).

#### **La observación**

Como “un análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en un entorno” (Giraldo, 2013, p.5) fue el punto de partida de esta pesquisa, para establecer una relación entre las observadoras, los sujetos y los objetos observados. Esto, como “una posibilidad de intercambiar saberes y vivencias, generando relaciones abiertas, basadas en el reconocimiento, la escucha, el diálogo y donde los sentidos del observador se abren a la presencia del otro, se recrean con el otro” (Cifuentes, 1999, p.45). En este sentido, y desde las estrategias planteadas

por Denzin y Lincoln (2012, p. 209) y Fontana y Frey (s.f) la presente investigación se centró en generar la información en torno al objeto de investigación (interacciones curriculares) a partir de:

(a) La observación participante

La cual se centró en establecer un entendimiento considerable entre las investigadoras y la comunidad, lo que requirió de la inmersión prolongada de las investigadoras en la vida cotidiana de esa comunidad.

(b) La observación focalizada

Donde las investigadoras se centraron única y exclusivamente en el material que resultó pertinente para la investigación en cuestión, además se concentró en realizar categorías de actividades grupales bien definidas como: La entrevista, los diarios de campo, la transcripción y el análisis de la información.

### **La Entrevista**

Se implementó un segundo método de generación de la información enfocado en las entrevistas con la docente del centro educativos rural observado, con las cuales fue posible reconocer la voz de este agente como elemento fundamental para el enriquecimiento de esta investigación. Según Vargas (2012), la entrevista no estructurada se desarrolla a partir de “preguntas abiertas y flexibles, en la que la persona entrevistada tiene total libertad para expresar sus opiniones” (p.136), lo cual permite entablar conversaciones con los sujetos que están siendo entrevistados, y de esta manera conocer datos que propicien la comprensión del “comportamiento complejo de los miembros de una sociedad sin imponer a priori ninguna categorización que pueda limitar el campo de investigación” (Spradley citado por Lucca y Berríos (2003, frase extraída del texto de Vargas, 2012, p.127).

Además de las entrevistas con la docente, se realizaron conversaciones con los niños y las niñas con los cuales fue posible identificar las interacciones curriculares. Si bien, las

conversaciones estuvieron mediadas por preguntas orientadoras, donde las investigadoras mantuvieron “una conversación informal con el entrevistado, se conservó un tono de charla, tratando de apegarse a los lineamientos de los temas de investigación que se tuvieron en mente” (Fontana y Frey, s.f, p.172).

Por otro lado, se implementó, algunos instrumentos que permitieron registrar la búsqueda recopilada en el transcurso de la investigación tales como:

### **Diarios de campo**

Los diarios de campo presentaron valiosas contribuciones y reconocimientos a las observaciones realizadas en el transcurso de esta pesquisa, ya que fue una forma de analizar y registrar lo visto en cada encuentro. El diario de campo, como un relato de experiencias fue “documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes». (Bailey, 1990, p.215, citado por Martínez J. D, 1997).

Igualmente, partiendo de la propuesta de Giraldo (s.f), quien retoma a Bogdan y Biklen (2007), se plantearon dos maneras de desarrollar los diarios de campo. Las notas descriptivas que se centran en relatar mirada más subjetiva del proceso, entendiendo por este término, todas las percepciones, sentires, interrogantes, puntos de encuentro, desencuentro y tensión frente a lo visualizado en la investigación. En este sentido, la presente investigación se enfocó mayoritariamente en realizar un diario de campo a partir de notas descriptivas, ya que estas permitieron relatar la información encontrada de manera más detallada posible. Esta descripción, se desarrolló teniendo en consideración los siguientes elementos orientadores:

- *Retratos de los sujetos*, el cual da cuenta de aspectos físicos vistos en las personas observadas. También puede referirse a aspectos particulares de algunos por sus relaciones o filiaciones.

- *Reconstrucción de diálogos*, que abarca un resumen y una paráfrasis de las conversaciones generadas en los encuentros donde se dio la investigación.
- *Recuento de eventos particulares*, relata los acontecimientos y sujetos involucrados en actos particulares.
- *Descripción de las actividades*, relata detalladamente las actividades y sucesos generados en el momento de su desarrollo.
- *Comportamiento del observador*, al ser el instrumento de generación es de vital importancia que se evalúe y dé cuenta de todo aquello que considera afecta la recolección y análisis de la información.

### **Transcripción**

Para analizar el discurso oral dado por la docente entrevistada y las conversaciones con las y los estudiantes, se hizo un proceso de transcripción. Esto como una manera de reconocer las voces de quienes hicieron parte de esta pesquisa y evitar así distorsiones sobre el discurso que las y los entrevistados dieron, así como para prevenir el carácter inevitablemente interpretativo, -en el sentido de dar otras significaciones que las dadas por quien ofrece sus palabras-, que se tiende a realizar al momento de transcribir.

### **Análisis de la información**

Después de identificar y describir los métodos e instrumentos de generación de la información a implementar en la presente investigación, se procedió a analizar la información en dos fases:

#### **Fase de tematización (codificación) y análisis**

El primer paso del proceso de análisis comenzó con la reducción de la información que se generó en el trabajo de campo a partir de su codificación. Esta consistió en descomponer los datos y agruparlos en distintas categorías, propiedades, temas o grupos que permitieron generar cierta unidad significativa en dichos contenidos (Coffey y Atkinson, 2003, p.39). Por su parte,

Strauss y Corbin (2002) señalan que el proceso de codificación, además de pensarse como una reducción de los datos, requiere necesariamente ser reconocido como una compilación de los mismos, en el sentido de intentar abrirlos, a fin de interrogarlos, de pensar en forma creativa con ellos, de ensayar conceptos, identificar sus propiedades y dimensiones.

### **Fase de teorización (Sistematización, análisis profundo y conceptualización)**

En esta fase se ordenó y relacionó la información generada de manera coherente, con el propósito de comprender las interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva, objeto de indagación de pesquisa. Dicho análisis permitió reflexionar y plantear preguntas que desde una mirada teórica no se reconocen, cuestionan e indagan como hasta ahora lo muestra la revisión de la literatura. Para que esto fuera posible, fue necesario organizar los datos que permitieran reconocer el objeto estudiado (Coffey & Atkinson, 1996).

Para hacer efectiva la fase de teorización fue necesario organizar, analizar y clasificar la información retomando los diarios de campo como herramienta clave que proporcionó describir y explorar de manera profunda la información acompañada de sustentos teóricos alrededor de lo observado en cada encuentro.

De esta manera, se realizó una categorización de los diez diarios elaborados, por medio de etiquetas consideradas pertinentes para comprender a qué temáticas correspondía lo observado y otorgarle así un sentido y un orden a la información. Las categorías construidas a partir del análisis de la información fueron: interacciones con la Guía, interacciones con el maestro, interacciones-pares e interacciones-otros materiales escolares. Una vez etiquetada y categorizada la información, se realizaron fichas de análisis con las cuales se pudo tener la información detallada con puntos de encuentros, desencuentros y de tensiones frente a cada categoría de análisis, organización de la información que a su vez permitieron responder a los objetivos propuestos al inicio de esta pesquisa (Anexo 3), para luego dar paso a la construcción de los temas que son abordados en el capítulo de los hallazgos.

## **Consideraciones éticas**

La presente investigación se encuentra enmarcada en el trabajo con niños y niñas de preescolar a quinto, como también con la maestra, asunto que hizo indispensable la implementación de consideraciones éticas que, de acuerdo a los postulados de Barreto (2011), son actuaciones a partir de las cuales los investigadores ponen en práctica principios morales a la realidad de las prácticas. Es por esto que la consideración de dichos cuidados dentro de la investigación testificó la rigurosidad de los datos y resultados a partir de dos importantes procesos retomados desde Barreto (2011):

### **Implementación del Consentimiento informado**

El presente trabajo investigativo fue una construcción con fines académicos, los cuales estuvieron sustentados en los objetivos de esta pesquisa, por este motivo se elaboró un consentimiento informado a los participantes acerca de esta indagación, para que estuvieran enterados de los rastreos realizados, afirmando a la vez una total confidencialidad y seriedad en el dominio del análisis de lo que en este contexto se encontró. De esta manera, la docente, los niños y las niñas aceptaron, a través de un formato escrito, firmado y fechado, ser partícipes de la investigación que con antelación fue informada en relación a los aspectos más relevantes de la misma.

### **Rendición de cuentas**

En el que fue necesario ir informando los acontecimientos de la investigación y la manera en la que se iban desarrollando, teniendo en cuenta los aspectos que comprometen especialmente a los niños y las niñas. Asimismo, fue fundamental hacer una devolución de los resultados a los participantes utilizando un lenguaje acorde para su entendimiento, esto antes de presentarse a la comunidad académica.

Finalmente, los hallazgos fueron proporcionados a la docente que participó de la investigación, pero a su vez fue tratada con absoluta reserva, por lo que no se pondrá a



disposición de personal administrativo o cuerpo directivo de la institución; buscando garantizar la transparencia en el análisis de la investigación y de los resultados obtenidos, respetando el derecho a la privacidad de los sujetos implicados en esta pesquisa.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

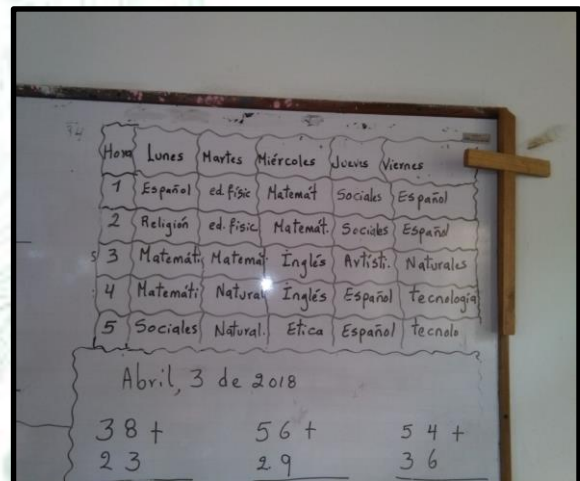
Facultad de Educación

## **Presentación y análisis de la información**

### **Tiempos y espacios del trabajo escolar en relación a las Guías de Aprendizaje**

En el marco del trabajo de campo de la investigación *Interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva*, se analizaron los momentos, escenarios, roles, acciones, modos y usos en los cuales los niños y las niñas de preescolar a quinto implementan las Guías de Aprendizaje dentro de su trabajo escolar. En el presente capítulo se encontrarán hallazgos en relación a la organización de la jornada escolar y los escenarios en los que las y los estudiantes interactúan con la Guía de Aprendizaje. Posteriormente, se hablará de la dinámica de desarrollo de la jornada escolar a partir de los roles y acciones tanto de la maestra de la escuela rural observada como de las y los estudiantes. Y, finalmente, se presentarán los modos y usos de las Guías de Aprendizaje implementadas. Para empezar, es importante describir cómo se da el funcionamiento de los tiempos y los espacios en la escuela rural observada, a partir de la organización de la jornada. Esta jornada inicia a las 8:00 de la mañana y culmina a la 1:00 de la tarde. Particularmente, los niños de preescolar tienen menor intensidad horaria, esto es que, ingresan en el mismo horario (8:00 am) y salen a las 12:00 pm, debido a la extensión del horario y la carga académica que implica tanto para la maestra como para los niños y las niñas (de cinco años) estar una hora más dentro del aula. De manera reglamentaria, en el decreto 1850 del 2002 del MEN, capítulo I: Jornada Escolar, orienta la organización de la jornada escolar, estableciendo en el artículo 2° que “La intensidad horaria para el nivel preescolar será como mínimo de veinte (20) horas semanales efectivas de trabajo con estudiantes” (p.1) y para el caso de básica primaria veinticinco (25) horas semanales, ya que es el tiempo que el Estado considera que debe estipularse para el pleno cumplimiento del plan de estudios y el proyecto educativo institucional.

Teniendo en consideración este contexto, frente a las dinámicas de desarrollo de la jornada escolar, en relación a los tiempos de implementación de las Guías de Aprendizaje en la escuela observada, la docente diseñó un horario como herramienta de organización para el trabajo con los diferentes niveles de escolaridad, el cual está preestablecido por una serie de áreas que son modificadas cada día por la docente, de acuerdo a las intenciones, intereses y motivaciones de ella como de las y los estudiantes. Estas dinámicas hacen que el devenir de las actividades escolares de cada área varíe y que no sea siempre la Guía de Aprendizaje la que oriente el trabajo escolar, sino que, de acuerdo a las condiciones del día a día, se trabajan las áreas con materiales y escenarios diversos.



*Imágenes 1 y 2. Horario de la jornada escolar.*

Es por lo anterior, que se consideran importantes las condiciones físicas y geográficas del contexto, así como las diferentes circunstancias que en la escuela se presentan para tomar decisiones de cambios en el desarrollo de la jornada escolar. De esta manera, la organización del horario escolar y sus variadas transformaciones en relación a la interacción entre estudiante-Guía permite conocer que el trabajo que llevan a cabo los niños y las niñas no tiene un proceso articulado a lo que se realiza cada día, esto es que, el desenvolvimiento de la jornada escolar habitualmente se desarrolla con dinámicas variadas que no se corresponden a las actividades que las y los estudiantes realizan el día anterior al horario que concierne a las clases, ya que se

abordan temáticas diferentes en relación a la autónoma elección de los niños y las niñas, pues de acuerdo a lo que estos desean trabajar, la docente realiza el ejercicio de acompañamiento.

En este sentido, podría decirse que es importante continuar pensando en formas de enseñanza que favorezcan la construcción de saberes de los niños y las niñas en lo rural, que tengan en consideración el ordenamiento curricular del trabajo escolar, las debilidades y las fortalezas de generar permanentes cambio en las temáticas que tanto las Guías de Aprendizaje como otros materiales escolares contienen, las estrategias de enseñanza que la educadora implementa al interactuar con las y los estudiantes, y las actividades rutinarias.

Para el caso de los grados preescolar y primero, resultan significativos los espacios de rutinas, en los cuales se desarrolla día a día el mismo ejercicio de transcripción y lectura en voz alta en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que son actividades que se van naturalizando en las formas de hacer y estar dentro del aula; siendo además prácticas que se consolidan gracias a la interacción entre los niños, las niñas y la maestra a través del tiempo, convirtiéndose “en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generan espacios para la toma de decisiones” (González, 2013, p.88).



*Imagen 3. Trabajo de pos-lectura con los niños de preescolar sin el acompañamiento docente.*

No obstante, dichas rutinas crean dificultades en el momento en el que los niños y las niñas solicitan el acompañamiento de la docente, pues las actividades que son transcritas de la Guía al cuaderno, la construcción de las historias a partir de las imágenes que muestra la Guía, y el bordeado y coloreado de los dibujos que realiza la docente en cada cuaderno de acuerdo a la historia leída, se realizan de manera acelerada, lo que ocasiona que estos se queden sin dinámicas para desarrollar el resto de la jornada escolar, razón que lleva a la docente a recurrir a otros materiales de uso escolar tales como el cuaderno de regletas, una herramienta que según los postulados de la maestra “favorecen la motricidad fina de los chicos” al hacer planas repetitivas.



*Imagen 4. Ilustración de las imágenes que la docente dibuja en los cuadernos de los niños de preescolar*

En este orden de ideas, es importante decir que, si bien el desarrollo de las actividades que se ejecutan día a día dentro de la jornada escolar no se encuentra conectado entre sí, existen dinámicas que se convierten en momentos que se organizan de manera secuencial; es decir, que se convierten en patrones y se van naturalizando dentro del aula.

Aunado a lo anterior, la presente investigación permitió identificar que, en los modos de implementación de la Guía de Aprendizaje se realizan actividades que se habitúan como rutinas a cada jornada escolar. Rituales tales como: el saludo, la oración y la socialización de noticias

actuales se convierten en prácticas, que al ser elaboradas e implementadas con constancia, se acomodan para ser realizadas “indistintamente”, tal es el caso de la acción que ejecutan los niños y las niñas de la escuela observada al tomar la Guía de Aprendizaje y abrirla en la página que van trabajando, al interactuar con lugares tales como la huerta y los diferentes CRA que este mismo material escolar propone visitar sin que la docente se los indique, al transcribir textos y actividades de la Guía al cuaderno, y cuando van a la biblioteca de la escuela cada estudiante de segundo a quinto sabe que debe tomar un libro y sentarse a leer de manera individual mientras la docente acompaña la lectura de imágenes con preescolar y primero.



*Imagen 5 y 6. Interacción de los niños y las niñas con escenarios diferentes al aula regular, tales como la huerta escolar.*

Estas acciones que día a día se acostumbran a desarrollar, según Fabres (2006) citado por González (2013), son rutinas que no se consideran como objeto de planeación, sino que se convierten en un asunto de hábitos como lo son las actividades de orden, aseo y comportamiento. Así, estas prácticas rutinarias, consolidadas por la interacción de los sujetos a través del tiempo, “corresponden a un mecanismo de control social y disciplinamiento, relacionados con una determinada cultura escolar” (González, 2013) que pueden intentar fomentar la autonomía, pero no favorecen el desarrollo de otras formas de hacer y de ser, generando una estructuración que no proporciona salirse de dichos hábitos.

Ante la situación planteada anteriormente, es posible pensar, de la mano de Gómez (2013) que “las rutinas o formas de organizar los tiempos, son un reflejo de la apuesta pedagógica de la institución y marcan una manera de concebir al sujeto y sus interacciones” (p. 89). Es por esto que los funcionamientos particulares de los tiempos en la presente pesquisa se ven reflejados en los hábitos y rutinas escolares que en este centro educativo rural se observan, cuando la docente realiza rondas de revisión del trabajo escolar, esclareciendo las inquietudes que surgen en cada nivel. Este proceso es realizado de manera ascendente, esto significa que, la maestra inicia con el grado preescolar, el cual requiere mayor presencia de la docente, debido a las necesidades que los niños y las niñas presentan en relación al código alfabético; después, continúa con el grado primero, segundo, tercero, cuarto, y finaliza con quinto, por ser el grado que mayor nivel de autonomía tiene en relación al desarrollo de actividades y comportamiento dentro del grupo. De esta manera, cuando termina la ronda de revisión grado por grado, la docente empieza una segunda ronda.

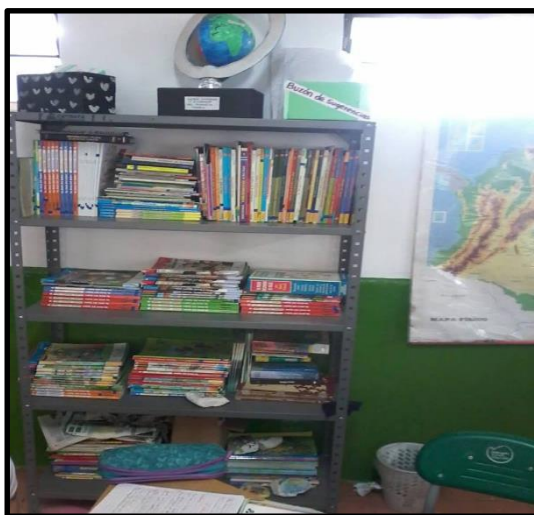
No obstante, dentro de esa estrategia de organización y acompañamiento docente, aunque hay una interacción de los niños y las niñas con las Guías de Aprendizaje, esta no es la única relación que se da, sino que hay otras interacciones que emergen cuando las y los estudiantes sienten la necesidad de recibir ayuda de la maestra. Por ejemplo, existe una interacción entre los niños y las niñas, la maestra y el cuaderno, ya que cuando la docente realiza la ronda de revisión, no observa lo que hay en las Guías, sino las producciones que las y los estudiantes desarrollan en sus cuadernos; también se genera una relación entre los niños, las niñas y el tablero del aula, ya que esta es la herramienta que sustituye la labor docente debido a que la maestra, no puede estar el tiempo completo de la jornada escolar con todos los grados, y por tal motivo acude a este material para escribir por bloques algunas actividades específicas para cada nivel.



*Imagen 7. Distribución del espacio en relación a las mesas de trabajo por grados.*

Dando continuidad a la organización que la docente establece frente al horario escolar, es necesario esclarecer que la lógica que la maestra implementa para dar cumplimiento al horario consiste en enseñar en la primera o última hora de clase, las áreas que están orientadas por ella y no por la Guía de Aprendizaje, es decir, dentro de las dinámicas que se generan en las estrategias de enseñanza de la docente, todos los niños y las niñas de preescolar a quinto reciben religión, inglés, artística, ética y tecnología de manera conjunta, de acuerdo al día que está estipulado en el horario, ya que las cuatro primeras son las áreas que las Guías de Aprendizaje no contemplan dentro del modelo Escuela Nueva, y por este motivo, la maestra considera que es mucho más factible enseñar a todos los y las estudiantes la misma temática, con las mismas actividades, para captar la atención del grupo al iniciar o finalizar la jornada. Igualmente se realiza este proceso con el área de tecnología, y a pesar de que es una de las áreas que, si tiene Guía de Aprendizaje, en la escuela rural observada no es implementada, debido a que en este lugar no hay Guías de esta asignatura.





*Imágenes 8 y 9. Ubicación de las Guías de Aprendizaje y otros materiales escolares como los libros de texto.*

La anterior forma de trabajo escolar antecede a la interacción que los niños y las niñas establecen con las áreas que sí tienen Guías de Aprendizaje para cada nivel escolar, dicho de otro modo, a partir de la metodología que propone el modelo, desde la perspectiva de la *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, se consolida la elaboración de las Guías de Aprendizaje, y son concebidos como dispositivos pensados y diseñados sólo para las áreas básicas tales como “Lenguaje, matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales y Competencia Ciudadana, Tecnología, Ética y Educación para la Paz y la Convivencia, y Emprendimiento y Educación Económica y Financiera” (Colbert, 2015, p. 285). De esta manera, la organización de los tiempos en la escuela observada, mencionados anteriormente, generan una brecha entre la interacción de los niños y las niñas con el material escolar (Guías de Aprendizaje), ya que no existen Guías para todas las áreas, además los espacios que las y los estudiantes comparten con dicho material curricular no está disponible durante toda la jornada escolar.

Conociendo las disparidades entre lo que propone la *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente* y lo que se identificó en el trabajo de campo de la presente pesquisa alrededor de la

utilización de las Guías de Aprendizaje propuestas como componente fundamental para el modelo Escuela Nueva, se pudo observar que los niños y las niñas interactúan no solo con este material escolar, sino con otros recursos tales como el cuaderno, los libros de consulta, visitas a la huerta, a la biblioteca y el acercamiento a los diferentes Centro de recursos de aprendizaje (CRA), lo que significa que las dinámicas de trabajo escolar que se generan proponen diversas actividades que involucran otros ambientes de la escuela que son complementarios al aula regular: “materiales preescolares” que se convierten en textos que incitan a la lectura, y que, de acuerdo a los planteamientos de Castillo & Caicedo (2012), los hace enseñantes de algo. Según estos autores, los cuentos leídos, los personajes puestos en la pared, las canciones que moralizan, los juguetes, entre otros, pueden ser vistos como textos pre-alfabéticos, los cuales constituyen un contenido que se transforma en el resultado de una relación que los hace decir.

En este sentido, es posible analizar que, aunque el modelo se circunscribe mayoritariamente al trabajo con las Guías de Aprendizaje y cumple un papel preponderante dentro de las dinámicas del trabajo escolar, no es imprescindible o la única posibilidad de trabajo, ya que dentro del escenario escolar habitan otros textos, espacios y formas de trabajo propuestas por la maestra, como los mencionados anteriormente, que son igualmente significativos y utilizados en el trabajo escolar.

### **Roles y acciones generados en el trabajo escolar con los actores del escenario educativo**

Con el propósito de analizar las interacciones curriculares en correspondencia con el material escolar en el modelo Escuela Nueva, fue indispensable realizar una serie de observaciones que permitieron abordar de manera explícita los roles y acciones que se generan en el trabajo escolar de y con los estudiantes de una de las escuelas rurales del municipio de Copacabana.

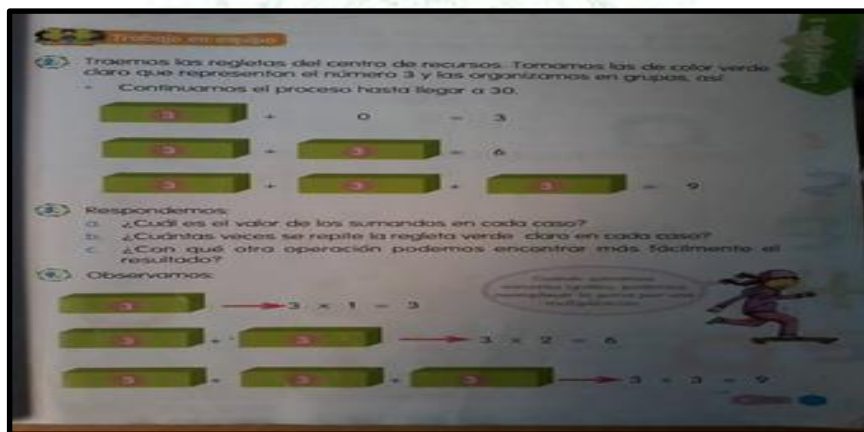
En primera instancia, se debe tener en cuenta que, entre los hallazgos más sobresalientes identificados en el capítulo anterior, permitió reconocer que, la maestra dentro de la jornada escolar, utiliza diversas estrategias de enseñanza que le permitieron desempeñar su función, de tal manera que su atención no se instaló en un único grado, sino que le permitió atender las diversas demandas y necesidades que los niños y las niñas presentaron. No obstante, en algunas ocasiones se observó que hay estudiantes que requieren mayor atención, pero que debido a la dinámica que sostuvo la docente al atender a cada grupo de trabajo de forma constante, generó que las condiciones del tiempo y la disposición de la maestra causaran dificultades y tensiones en el trabajo escolar, puesto que el niño y la niña necesitan de ese otro referente de enseñanza (maestro) que les presente de manera permanente, que les reconozca, acompañe y sugiera los frentes dentro de las actividades académicas a realizar, ya que la Guía de Aprendizaje solo como material curricular dispuesto para la entrega cultural no proporciona la interpelación, confrontación o identificación de los aciertos y desaciertos que en cada estudiante surgen.



*Imágenes 10 y 11. Rotación de la maestra por cada una de las mesas de trabajo.*

De esta manera, y a pesar de que la Guía presenta una secuencia de indicaciones a desarrollar por las y los estudiantes, existen situaciones en los que el niño y la niña requieren otras presencias, otras formas de sostener la entrega cultural de los contenidos. Tal es el caso de las

matemáticas, un área que se complejiza significativamente cada vez que avanza un grado, a la hora de interactuar con las Guías de Aprendizaje, ya que los niños y las niñas precisan del otro que les enseñe los modos de hacer, los procesos y formas de desarrollar y resolver un ejercicio o problema. Estos modos de relación con algunos saberes disciplinares, lo que genera es que los y las estudiantes no desarrollen un proceso de construcción de saber, debido a que su rol está más encaminado a cumplir los objetivos de las clases propuestos por la docente que interiorizar la información y crear de ello un aprendizaje significativo.



*Imagen 12. Secuencia de indicaciones de la Guía de Aprendizaje de matemáticas del grado cuarto (4to)*

A partir de una observación realizada en el centro educativo rural, podemos decir que durante las clases en las que se implementó la Guía de Aprendizaje de matemáticas, fue notable cómo los niños y niñas del grado tercero, una vez transcribieron la información (*números pares e impares*) de la Guía al cuaderno y pasaron a resolver los ejercicios que éste material contiene, requirieron de la docente para que les explicara los métodos para llegar al resultado correcto y coherente, de lo contrario, no se mostraron lo suficientemente habilidosos para llegar al resultado entre ellos mismos, lo cual obligó a los y las estudiantes a buscar a la maestra para que les indicara el paso a paso para desarrollar las actividades. Aun cuando la docente se acercó

y acompañó el proceso de estos estudiantes, fue evidente que existen ciertos vacíos conceptuales por parte de los y las alumnas, ya que cuando se hicieron preguntas orientadoras, los niños y niñas no supieron responder. Esto demuestra que el acompañamiento que brinda la maestra es trascendental para el entendimiento del estudiante.



*Imagen 13. Transcripción de la Guía de Aprendizaje del área de matemáticas al cuaderno de notas.*

La anterior situación generó un efecto no solo en la labor docente, sino que también permitió un acercamiento y sensibilización del proceso de los distintos niveles de escolaridad. Se problematiza el hecho de que un niño o niña de un nivel que la maestra no esté acompañando, interrumpe la explicación que la misma está dando a otros grupos, para que sus dudas también sean aclaradas, ya que las diversas estrategias de enseñanza utilizadas por la docente se complejizan y quedaron cortas debido a las demandas de los estudiantes. Dicho asunto, en palabras de Guevara (2005, citado por Medina, 2015) reflejó que “el estilo del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima escolar que prevalece en el aula, el grado de participación de los alumnos, los niveles de atención y comprensión del grupo, así como el aprovechamiento escolar” (p.3), con esto, el rol del maestro demanda ir más allá de la tarea de transmitir conocimientos, por el contrario, debe ser un mediador en la construcción de saberes de sus estudiantes.

Particularmente, durante una de las sesiones de observación de ésta investigación, se identificó que, si bien el modelo Escuela Nueva propone la autonomía como propósito y herramienta fundamental para el desarrollo de actividades escolares, el papel del maestro-maestra es de carácter esencial para la ejecución de las mismas, dado que la Guía no responde a los interrogantes particulares que los niños y las niñas requieren aclarar dentro del trabajo escolar. Al respecto Vygotsky (s.f, citado por Ruíz, 2010) destaca que dentro del rol del maestro “la manipulación del lenguaje mediante la comunicación es uno de los factores más importantes de la instrucción formal” (p.5), ya que, a partir del lenguaje, el docente puede acercarse de forma experiencial a sus estudiantes y generar procesos de socialización y confrontación de aprendizajes, asunto que desde la interacción estudiante-Guía se dificulta. Aquí cabe interrogar ¿Cuál es la interacción curricular que alrededor de la Guía se genera?

Con el interrogante anterior en mira, el trabajo de campo permitió reconocer que la interacción curricular alrededor de la Guía de Aprendizaje es una relación basada en la mayoría de los casos o de los momentos propuestos para el trabajo con ella, en una tarea de transcripción, donde la postura del estudiante se aleja de la propuesta pedagógica activa, en otras palabras, se percibió una necesidad de reconocimiento de interrogantes, de espacios para confrontación, socialización y diálogo por parte de los niños y las niñas en interacción con la docente, debido a que el acompañamiento que la misma realizó no es permanente, porque debe estar en constante rotación por todos los grupos.

Lo anterior permitió comprender que, en el escenario educativo del contexto rural del municipio de Copacabana abordado, debido al factor condicionante de tener una única docente para todos los niveles de escolaridad, emergieron diversas situaciones académicas y metodológicas que movieron a la maestra a delegar estudiantes de grados más avanzados como monitores que apoyaron el trabajo de los niños y las niñas de grados iniciales, ya que en estos niveles aún no se tiene el código alfabético. Esto entonces, es una manera de cooperar con la

labor de la maestra, quien no alcanzó a atender permanentemente a toda la población, pues de acuerdo a lo que plantea el modelo en palabras de Colbert (1987, citada por Rojas, 1988) el programa busca que los niños y las niñas desarrollen un aprendizaje activo y reflexivo, así como el desarrollo de actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad.

En este contexto surgió la siguiente pregunta ¿Qué sucede cuando los niños y las niñas que cumplen el rol de monitores deben realizar sus deberes dentro del aula? Con lo observado, se identificó que se generaron transformaciones en los tiempos de trabajo de estos estudiantes ya que deben suspender sus actividades para atender las necesidades de los demás estudiantes, tal fue el caso de un estudiante del grado 5°, monitor de los niños de preescolar quien expresó en uno de los encuentros que es el encargado de explicar, leer y colaborar a los niños (de preescolar) con lo que la Guía propone, además de realizar sus deberes, asunto que en palabras de él “es muy difícil, porque los niños se paran y me toca ir a buscarlos por el salón y por la escuela para que se queden sentados y trabajando, y yo no me puedo concentrar en mis tareas por estar pendiente de ellos” (Estudiante del grado 5° de la escuela rural observada).

De acuerdo con esto, se observó que, en la mayoría de los encuentros para el caso del grado preescolar, los estudiantes estuvieron acompañados de un monitor del grado quinto (5to), quien guio y orientó deberes que la docente propuso a estos niños. El trabajo consistió en colorear, dibujar y escribir el contenido académico a desarrollar durante el día. Sin embargo, si bien el rol del niño monitor fue necesario dentro del quehacer en el aula, no siempre logró cumplir los objetivos delegados, ya que se requiere de la presencia de la maestra para que oriente el cumplimiento en las actividades. Con este acontecimiento, se interroga el tiempo que cada grupo de estudiantes tuvo para interactuar con la maestra, ya que en muchas ocasiones el trabajo de los niños y las niñas se detuvo cuando la docente atendió inquietudes de otras mesas de trabajo, es decir, el trabajo escolar se interrumpió y retomó solo cuando la maestra volvió a la dinámica de transición, lo que impidió que el monitor asignado por la docente mantuviera una

posición orientadora para que los demás niños y niñas continuaran sus actividades, aun cuando la profesora se retira por cualquier motivo.



*Imagen 14. Acompañamiento del estudiante del grado quinto (5to) a los niños del grado preescolar.*

Frente a esto, se trae a colación las ideas de Cáceres, M y García, R (s.f), referenciadas en su trabajo *“La actuación del profesor en el aula”*. Los autores reconocen que el papel del docente es irremplazable, pues existe “una interacción entre la estructura psicológica del que aprende y la estructura didáctica que dispone el que enseña, todo ello mediatizado por la estructura sociocultural del medio en el que se desenvuelve dicho proceso” (p. 2). Con esto y en acuerdo con la necesidad de entender el currículo como una estructura social de experiencias e interacciones en el ámbito educativo, es fundamental pensar en la necesidad de disponer formas de enseñanza que, medien entre el saber disciplinar y la experiencia, para que así se genere un esquema interpretativo que contemple estos elementos en el ámbito del currículo y favorezca la dirección cognoscitiva de los alumnos y alumnas a través del trabajo independiente y grupal.

Por lo anterior, los estudiantes que cumplen el papel de monitores dentro del trabajo escolar son pares que pueden contribuir al proceso de enseñanza pero se requiere de un maestro para



sostener y mantener la apropiación conceptual, la autoridad, acondicionamiento de la dinámica de grupo, etc., y esto genera que el trabajo colaborativo que se pretende llevar a cabo no pase de ser un acompañamiento para el desarrollo de tareas delegadas, lo que deja la pregunta por la enseñanza por parte del educador.

En este punto es importante aclarar que la autoridad que ejerce el docente en el aula es esencial a la hora de fortalecer procesos de enseñanza, ya que la interacción entre el maestro, el niño y la niña debe ser dinámica y activa. En palabras de Diker (2008), la autoridad constituye una condición para que la transmisión tenga lugar” (p.63), esto es, que para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo entre el que ejerce y sobre el que se ejerce cuestión de particular importancia ya que los niños y las niñas solicitan de diferentes maneras un reconocimiento por parte de los maestros y maestras donde “no solo sean destinatarios de aquello que se transmite, sino sobre todo, de un reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo” (Diker, 2008, p. 63). En este sentido, lo que se pretende es que a través de la transmisión se habilite a los sujetos a transformar y resignificar el conocimiento.

Es por la razón anterior, que el rol del maestro no puede delegarse a un estudiante, pues para que el sujeto construya conocimiento es necesario que alcance ciertos niveles de desarrollo cognitivo, a través de las acciones de enseñanza que el docente realiza, y que el niño monitor por la inexperiencia pedagógica que posee no puede transmitir conocimiento de tal manera que los demás alumnos y alumnas doten de significado su quehacer en el aula.

Desde otra perspectiva, es importante analizar el rol que cumplen otros sujetos educativos en el escenario rural observado, tal es el caso de los docentes de las áreas de educación física, música y artes; profesionales que son contratados por la Alcaldía de Copacabana para brindar a éstos niños y niñas otras posibilidades de enseñanza. En las observaciones, se focalizó la atención hacia la clase de educación física quien aprovecha la cancha como uno de los espacios

educativos que ofrece la escuela, para desarrollar actividades donde se favorece la motricidad gruesa y aspectos como la velocidad, la fuerza y el equilibrio.



*Imágenes 15 y 16. Observación de una de las clases de Educación Física*

Lo anteriormente expuesto, permite comprender que el docente es un facilitador en la construcción de saber dentro del proceso de enseñanza, puesto que equilibra el trabajo personalizado y el trabajo colaborativo y cooperativo (Colbert, 2015) dentro de las actividades académicas; esto le permite abordar distintas estrategias que promueven que cada uno de los y las estudiantes puedan desarrollar las actividades de manera adecuada y a su vez, trabajar conceptos como: cuerpo, movimiento, juego, permitiéndoles la adquisición de destrezas y habilidades propias de cada edad.

En este sentido, es importante reconocer que el modelo Escuela Nueva propone que “los espacios físicos para el aprendizaje deben estar correctamente organizados para que los niños y las niñas puedan participar, interactuar, ampliar y confrontar sus conocimientos” (Colbert, 2015); sin embargo, aunque este centro educativo, cuenta con una cancha que permite desarrollar la clase de Educación física, hace falta que ese espacio tenga las condiciones necesarias para facilitar un mejor desenvolvimiento educativo, puesto que cuando se presenta un clima lluvioso, los niños y niñas pierden la oportunidad de desarrollar las actividades, debido a los riesgos que se pueden presentar en este lugar.

Aunado a esto, también es posible analizar que si bien el modelo no propone la intervención de otros modelos educativos para la enseñanza de ciertas áreas específicas, existen modificaciones que se hacen de acuerdo a las posibilidades que tenga el centro educativo rural o la ayuda que otras entidades puedan ofrecer, permite concluir que puede encontrarse otras formas de trabajar en la escuela rural, diferentes a las que el modelo ya tiene establecidas.

### **Modos y usos de las Guías de Aprendizaje implementadas en el trabajo escolar del modelo Escuela Nueva.**

También se logró, mediante la observación, identificar los modos y los usos de las Guías de Aprendizaje implementadas en el trabajo escolar de las y los estudiantes y, a partir de ello, se reconoció que uno de los propósitos que persigue la docente en relación a la implementación de la Guía consiste en desarrollar dinámicas que permitan ampliar el trabajo autónomo de los niños y las niñas, en las que estos sean capaces de interactuar por sí mismos con dicho material escolar, esto es, sin el acompañamiento docente.

En este orden de ideas, la manera en la que se implementan las Guías de Aprendizaje por las y los estudiantes se circunscribe en un proceso continuo de uso exclusivo para la lectura de los textos y las actividades que este material escolar contiene, puesto que los productos que los niños y las niñas realizan, como transcripciones, operaciones matemáticas, creación de cuentos, se consignan en sus cuadernos. Esto, entonces, deja de lado otras formas de construcción del



saber tales como el debate, la confrontación de ideas, que hacen parte y emergen en las relaciones de enseñanza.

*Imágenes 17 y 18. Transcripción del tema “la radicación” de la Guía de Aprendizaje del grado quinto (5to) al cuaderno de notas de los estudiantes.*

En este sentido, fue posible analizar también, que durante el proceso de transcripción que realizan los niños y las niñas de los grados cuarto (4to) y quinto (5to), existe una distancia muy marcada entre lo que deberían comprender y aprender y lo que realmente se construye en relación al conocimiento, esto, debido a que cuando terminan de realizar una actividad o tema propuesto por la Guía, y van en busca de la docente para tener la aprobación de ésta, la maestra sólo les indica que continúen trabajando en el tema siguiente, y solo atiende al llamado de los y las estudiantes cuando hace el recorrido por todas las mesas de trabajo.

Lo anterior, demuestra la dificultad que existe en torno a las acciones de enseñanza por parte de la maestra hacia los niños y las niñas del grado 4to y 5to, puesto que como ya tienen el código alfabético más desarrollado, terminan el proceso de transcripción más rápido que los demás estudiantes, por lo que en algunas ocasiones continúan progresando en otras actividades, esto es, mientras otros niños y niñas centran su atención en un solo tema, estos estudiantes trabajan en dos o tres actividades. No obstante, se evidenció también cómo en otros momentos detienen su trabajo, lo que los habilita para realizar otros asuntos dentro del escenario: arar la tierra, limpiar la escuela, organizar la huerta e incluso implementar la estrategia del trabajo colaborativo que propone el modelo.

Por otro lado, en una de las observaciones realizadas, se identificó que, durante el trabajo escolar, la formación frente a la autonomía de cada estudiante se ve reflejada en el momento en que los niños y las niñas pueden decidir qué actividades realizar sin la ayuda de la docente. No obstante, estos ejercicios se instalan en el acto de la transcripción, que consiste en representar sistemáticamente la escritura de un texto de la Guía de Aprendizaje al cuaderno de notas, ejercicio que no es confrontado, ni increpado en las y los estudiantes, donde el proceso no tiene espacios para la retroalimentación y la socialización, y cuando la Guía pide resolver ejercicios o preguntas referentes a un tema específico, es cuando los niños y las niñas requieren de la aprobación, la explicación y la descripción detallada de la maestra.

En relación a esto, se identifica en el análisis realizado, una brecha entre lo que se espera que aprenda el estudiante y el saber que realmente construyó. Lo que en palabras de la maestra se expresa como la existencia de vacíos que no permiten la comprensión de determinado tema. En este sentido, es importante repensar cuál es la intencionalidad de la maestra al proponer ejercicios de transcripción durante algunos momentos de la jornada escolar, si en las observaciones se reconoció que esta acción no va más allá del acto de escribir lo que está en la Guía al cuaderno, aspecto que invita a reflexionar sobre otros modos de enseñanza de la docente con los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta esta relación estudiante-Guía, es preciso retomar que en una sesión de observación se pudo identificar que el modelo Escuela Nueva propone trabajar de acuerdo a los diferentes ritmos de aprendizaje en los que se desenvuelven las niñas y los niños esto es, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), el proceso individual que tiene cada estudiante y en los cuales es posible establecer parámetros de comparación, puesto que en una mesa de trabajo de un mismo grado se puede percibir que no todos los estudiantes trabajan la misma Guía, ni las mismas temáticas, debido a la poca demanda de Guías de Aprendizaje en esta escuela. De acuerdo a esta situación, en la presente pesquisa se generó la inquietud de

comprender la manera en la que la docente interviene con cada uno de ellos, ya que este “fenómeno” ocurre en todos los niveles de escolaridad, y es un asunto que despierta la distracción en los niños y las niñas, además de generar en la maestra una demanda de trabajo constante orientado a que el grupo se vuelva a consolidar porque hay cierta dispersión debido a la falta de recursos para el trabajo escolar.



*Imágenes 19 y 20. Niños y niñas de un mismo grado escolar, trabajando con diferente  
Guía de Aprendizaje.*

Además de lo anterior, se pudo analizar que esta situación, dificulta la interacción entre pares, ya que cada estudiante se encuentra trabajando de manera individual un tema en particular, lo que lleva a cuestionar que tampoco se puede generar un espacio para la socialización o confrontación de lo que se aprendió o las dudas que se generaron del tema visto. Frente a esta relación dicotómica entre pares y maestro–alumno, Rizo García, (2007), entiende que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en primera instancia de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él, el profesor, por un lado y el estudiante, por el otro; pero, además, externa el fin último de la enseñanza es la "transmisión de información mediante la comunicación (p. 6)

Es por lo anterior que resulta evidente el reconocimiento de otro elemento que juega un papel importante en esta interacción, esto es, la comunicación alumno-docente. En este sentido, Keil (2011) reconoce que las interacciones verbales en las que sobresale la comunicación

involucran a los actores educativos, crean un clima entre lo que se enseña y se aprende en el aula a través de una interacción mediada por el lenguaje como elemento que permite relaciones, entendimiento y construcción de conocimiento.

Desde otra perspectiva, fue posible analizar los modos en los que la docente enseña el material curricular a los niños del grado preescolar, pues su estrategia está enfocada en presentarles de forma oral, las lecturas que la Guía de Aprendizaje contiene con el fin de que los estudiantes a través de la escucha y la representación gráfica de los textos, puedan dar cuenta de lo que se trabaja y los contenidos que desarrollan durante la jornada escolar, especialmente a los padres de familia. Esto, se evidenció en el momento en que se pedía a los niños de preescolar que manifestaran la manera en la que trabajaban en el cuaderno y describían de forma detallada los personajes de la Guía (Susy y Mateo), y cada actividad que habían realizado.



*Imagen 21. Descripción de un estudiante de preescolar sobre las temáticas que plantea la Guía de Aprendizaje, abordadas en su cuaderno de notas.*

## **Conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación**

El presente trabajo investigativo dio lugar al análisis, identificación y descripción de las Interacciones Curriculares que se configuran en el modelo Escuela Nueva. De esta manera, la investigación se concentró en observar particularmente, las formas de trabajo escolar alrededor de los tiempos, los espacios, los roles, las acciones, los modos y los usos en la implementación de materiales escolares con las y los estudiantes de los grados preescolar hasta quinto, y la maestra de un centro educativo rural.

Es así como, el análisis de este estudio permite aportar un campo que se pregunta por la educación y las condiciones de trabajo escolar en la ruralidad, así como por un currículo direccionado hacia la entrega de una selección cultural de contenidos, saberes y prácticas que dieron lugar a las siguientes conclusiones en relación a los objetivos de esta investigación:

Frente a los tiempos y los espacios manifestados en el primer objetivo específico de esta propuesta de investigación, se evidenció en algunas ocasiones una estructuración en el desarrollo de la jornada escolar, ya que la organización de los tiempos en este centro educativo rural está predeterminado por un horario que la maestra implementa como herramienta de distribución igualitaria de las áreas para todos los grados de escolaridad, aspecto que no siempre favoreció el orden de todos los niveles debido a que la docente en algunas ocasiones brindó la autonomía de que cada estudiante trabajara las áreas que corresponden al calendario sin importar la secuencialidad del mismo, lo que convirtió los tiempos y espacios en escenarios flexibles.

En este sentido, los tiempos dentro del desarrollo de la jornada escolar se encuentran significativamente ligados a las rutinas que las y los estudiantes han acostumbrado a habitar, aspecto que juega un papel preponderante alrededor de las dinámicas de interacción curricular entre estudiante- material escolar- maestro, ya que favorecen la autonomía, pero se convierten en mecanismos de control de las formas de ser y hacer de los niños y las niñas.



En este orden de ideas, el trabajo que los niños y las niñas desarrollan con las Guías de aprendizaje que estos puedan interactuar con otros espacios diferentes al aula de clase, tales como la Huerta escolar, la biblioteca y los diferentes CRA, sin embargo, se observó que dicha interacción requiere reflexionar sobre lo que estas actividades generan en los niños y las niñas, ya que la participación de los mismos en estos espacios no invita a la socialización, confrontación y sentires que en ellos habitan, sino que la participación de las y los estudiantes como de la docente se queda en la praxis.

Por otro lado, el desarrollo de los roles y las acciones tanto de los niños y las niñas como de la maestra dieron lugar a la implementación de diversas actividades, que demuestran que la Guía de Aprendizaje no es el único material de trabajo escolar puesto que existen otros tales como el cuaderno de notas, el cuaderno de regletas, fichas, entre otros que se implementan mucho más que la Guía.

Aunado a lo anterior, el rol que la docente desempeña dentro del trabajo escolar encuentra referentes de apoyo con otros maestros que llegan a la institución con el propósito de intervenir algunas áreas tales como Educación física, música y tecnología. Esto permite ver que hay otras formas de trabajar en la escuela rural, diferentes a las que el modelo ya tiene establecidas.

Otra de las conclusiones está relacionada con la voz de los niños y las niñas del grado quinto, que deja ver el valor significativo de los momentos en los cuales se convierten en acompañantes del proceso de las y los estudiantes de preescolar y primero. Así mismo, sus roles como monitores dejan ver la necesidad de reflexionar otras formas de trabajo escolar debido a las afectaciones que se crean en las y los niños de quinto al suspender sus actividades.

En cuanto a los modos y los usos de implementación de los materiales escolares con niños y las niñas pudo observarse que estos no pueden intervenir de manera directa las Guías de Aprendizaje debido a la poca cantidad de herramientas que tiene la escuela, lo que ocasiona

que mientras uno de los niños se empodera de la Guía de Aprendizaje, los demás estudiantes se desconectan del trabajo escolar.

Así pues, el lugar de los usos en la implementación de los materiales escolares tiene un gran impacto en las interacciones que los niños y las niñas establecen, ya que en la escuela rural observada no hay guías para todas las áreas.

Finalmente, el desarrollo de la presente investigación, permitió concluir que para conocer las interacciones curriculares que se configuran en el modelo Escuela Nueva es necesario esclarecer que dicho objeto de estudio no se observó sólo en relación a las Guías de Aprendizaje, sino en el marco de los diferentes materiales tales como los cuadernos de notas, los libros de texto y el tablero que en la escuela rural visitada se dispusieron para la enseñanza.

### **Recomendaciones**

Para empezar, es importante decir que los resultados que invitaron a la reflexión sobre algunos elementos a considerar dentro de las dinámicas que implementaron en la escuela rural en el transcurso del estudio observacional. Esta indagación entonces sugiere las siguientes recomendaciones:

La primera se centra en reconocer, que la intervención de docentes diferentes a la maestra cooperadora en algunas áreas, la implementación de otros materiales escolares diferentes a la Guía de Aprendizaje, las estrategias de organización escolar tales como el horario, las materias que no contienen Guía, y la necesidad de los niños y las niñas de recibir un acompañamiento docente dejan ver que es posible pensar la educación rural desde otras formas de ser y hacer sin recurrir a modelos.

Una segunda recomendación se refiere al reconocimiento los roles, las acciones, los modos, los usos, los tiempos y los espacios del trabajo en la educación rural; sin embargo, la exploración de dichas situaciones invita a repensar las interacciones no sólo en clave de sujetos

sino también en correspondencia con los materiales escolares y los escenarios de implementación de los mismos.

Las observaciones realizadas en esta pesquisa no solo invitan a sugerir recomendaciones, sino también a reconocer y presentar las limitaciones que al indagar el objeto de estudio se generaron.

Como se mencionó en el horizonte metodológico, la presente investigación se consolidó alrededor de un estudio observacional, modalidad que cuestionaba la posición de las investigadoras sobre las formas de intervención y el rol como maestras en formación cuando se percibía la necesidad de esclarecer ciertos asuntos con los niños y las niñas en relación a las actividades que se proponían en el trabajo escolar.

Otra de las limitaciones que surgió en el desarrollo de la investigación fue la necesidad de ampliar la observación de las y los estudiantes del grado preescolar con el resto de la población estudiantil con el propósito de realizar un análisis del funcionamiento de las dinámicas del trabajo escolar y así enriquecer el objeto de estudio.

En último lugar, una de las limitaciones que se encontró al inicio de la investigación fue de carácter teórico, ya que en los rastreos que se realizaron no se encontraron aportes de los autores alrededor de las interacciones curriculares, sino en sintonía con las interacciones sociales, entre pares, con el maestro, en el aula, entre otras, lo que condujo al desarrollo de una indagación cautelosa de los términos interacción y currículo de manera separada.

Facultad de Educación

## Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1850*. Recuperado de: [www.mineducacion.gov.co/1621/article-103274.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103274.html).

Barreto, M. (2011). *Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/464>.

Builes, A (2017). El modelo de escuela nueva y el currículo: dos aspectos fundamentales a tener en cuenta en el contexto rural. Universidad San Buenaventura. Entreríos.

Cáceres, M y García, R (s.f). *La actuación del profesor en el aula*. Universidad de Cienfuegos.

Camacaro de Suárez, Z. (2008, abril). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>

Cerdas, J; Castillo, R; Castro, M; Hernández, N e Hidalgo, R. (2016, octubre). Calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en grupos de niños y niñas de edades entre 5 y 7 años en centros públicos y privados del Gran Área Metropolitana: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/424/1/06.03.06%202292pdf.pdf>.

Cifuentes, J. A. (1999). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. *Kabai*, revista de estudiantes de Economía.

Coffey, A y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos: Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>

Denzin, N y Linconl, (2012). *Manual de investigación cualitativa (Volumen I)*. Editorial Gedisa. (Herramientas Universitarias) España.

Denzin, N y Linconl, Y (s.f). *Manual de investigación cualitativa (Volumen II)*. Editorial Gedisa. (Herramientas universitarias) España.

- Denzin, N y Lincoln, Y (s.f). Manual de investigación cualitativa (Volumen IV). Editorial Gedisa. (Herramientas Universitarias) España.
- Diker, G (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2153/2045>
- Duarte, A y Abreu, J (2014). La autoridad dentro del aula: Ausente el proceso de enseñanza-aprendizaje. International Journal of Good Conscience. Agosto.
- Duque, C y Ovalle, A. (2011, abril). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. Psychologia. Avances de la disciplina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224105005>
- Escobar Medina, M. B (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista de tecnología y sociedad. Marzo-Agosto. México.
- Escobar, M. (2015, octubre). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista de Tecnología y Sociedad. Retomado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Fontana, A y Frey, J (s.f). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político.
- Galeano, J (2001). Construcción curricular y cotidianidad escolar. Grupo CHHE. Universidad de Antioquia.
- Galvis, S. (2015, agosto). La interacción docente-estudiante en el aula: una visión humanizada de la educación. Recuperado de [www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/download/45/45](http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/download/45/45)
- García, M. R. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/035\\_psicologia\\_social1/material/descargas/rizo\\_garcia.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/035_psicologia_social1/material/descargas/rizo_garcia.pdf)
- Giraldo, E (2013). Documento de apoyo: Acerca de la lectura de contexto. Universidad de Antioquia.
- Giraldo, E (s.f). Metodología de Investigación: Anotaciones sobre el diario de campo. Universidad de Antioquia.
- Gómez, V (s.f). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014>

- González, J. M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. Educación y ciudad.
- Herrero, P (2012, junio). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Jiménez, A. (2006). Los grupos multigrado de la educación primaria en Andalucía. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. CAES Vol.3I, No. 1.
- Keil, G (2011, septiembre). Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>
- Lengyel, P. (1984). interacción por medio del lenguaje. Revista trimestral publicada por la unesco, 12.
- Maldonado, A y Contreras, L. (2011, marzo). La interacción social en el pensamiento
- Martínez, J. D. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. ASELE .
- Masschelein, J y Simons, M. (2014, febrero). Defensa de la escuela: Una cuestión pública. Buenos Aires. Recuperado de <https://issuu.com/mfresia7/docs/masschelein-y-simons-defensa-de-la->.
- Magenzo, A. (1.991). Currículo y cultura en América Latina. Santiago de Chile PIIE.
- Medina, C. (2014). Interacciones Educativas en la Escuela Educativa Farallones. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1606/1/H0359.pdf>
- Mercado, A y Zaragoza, L. (2011, marzo). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. Espacios Públicos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192009.pdf>
- Meza, M y González, M. (2009, abril). La interacción escuela-entorno: Una experiencia innovadora. Actualidades investigativas en educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44713054016/>.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). Manual de Implementación de Escuela Nueva.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos CURRICULARES. Educación, Ética y Valores humanos. Santafé de Bogotá editorial Magisterio

Negret, R. (2014, junio). Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos. Itinerario Educativo. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1487/1256>.

Rizo García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Análisis: Quaderns de Comunicació y Cultura, 47.

Rodríguez, M (2006, junio). El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva vygotskiana vista desde la complejidad. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-8.pdf>

Roselli, N y Peralta, N (2015, octubre). Los sistemas de interacción generados por la impronta didáctica del docente. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/85/168>

Ruíz, P (2010). El papel del maestro en el aula. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Septiembre. Andalucía.

Sacristán, G (1984). Aproximaciones al Concepto. Una Reflexión sobre la Práctica. Morata. Madrid

Sacristán, G (2010). La función abierta de la obra y su contenido. Universidad de Valencia.

Sandoval, L. (2009, agosto). Las Interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>

Schiefelbein, E; Castillo, G y Colbert, V. (1993). Guías de Aprendizaje para una escuela deseable. UNESCO/UNICEF. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116063so.pdf>

Sociológico de Erving Goffman. Itinerario Educativo. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/676/67621192009/>

Strauss, A y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Villalta, M y Martinic, S. (2009, abril). Modelo de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618805.pdf>

Villalta, M y Martinic, S. (2011, marzo). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. Revista Javeriana. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1325/3976>.

Zapata, D y Mayo, G. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de Centros Educativos Rurales de Marinilla. (Tesis de maestría). Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata\\_2014\\_escuelanueva.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata_2014_escuelanueva.pdf)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado para las y los estudiantes.



#### UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN

#### Trabajo de grado: Interacciones Curriculares en el Modelo Escuela Nueva en el grado preescolar/transición

#### Consentimiento Informado para recolección de la información

Medellín, 1 de Marzo del 2018

Estimado (a) estudiante,

Atento Saludo

Nos dirigimos a usted las estudiantes María Alejandra Osorio Castaño y Carolina Patiño Hurtado, como estudiantes del noveno semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. Nos satisface notificarle el trabajo investigativo titulado INTERACCIONES CURRICULARES EN EL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL GRADO PREESCOLAR/TRANSICIÓN procedente del programa de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Por medio de la presente, le solicitamos muy respetuosamente autorizarnos el ingreso a la Institución Educativa Gabriela Mistral Sede Rural Sabaneta Copacabana, para recoger información concerniente a la investigación en curso, la cual tiene por objetivo analizar las interacciones curriculares que se configuran en el grado preescolar/transición del modelo Escuela Nueva. De esta manera, nuestra investigación se realizará durante los meses de marzo, abril, mayo y parte de junio.

Este trabajo investigativo se encuentra en la etapa de recolección de la información, la misma que muy amablemente será proporcionada por el personal de esta Institución. Para recoger la búsqueda necesaria para esta pesquisa, se recurrirá al método observacional con el cual se realizarán observaciones participantes, focalizadas que serán fotografiadas en algunas clases, así como entrevistas que serán grabadas. Por lo que de antemano agradecemos la

colaboración prestada respecto a la información clara y confiable que se nos ofrezca, ya que esto nos permitirá garantizar tanto el rigor como la transparencia en el análisis y en los resultados.

De importancia capital:

1° Toda información contenida en estos formatos, será tratada en absoluta reserva y no tendrá accesibilidad a ella ningún personal administrativo, docentes o estudiantes de esta IE, ni de la Región. Su tratamiento es sólo con fines académicos.

2° Los resultados derivados de este estudio, serán compartidos con el personal de la administración, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa que en este estudio hayan participado.

3° Como sujeto participe en nuestra investigación, garantizamos que este proceso no tendrá ningún riesgo, ni costo para su identidad.

Muchas gracias.

<b>Firma del acudiente</b>	<b>Firma del estudiante</b>	<b>Fecha</b>

## **Anexo 2. Consentimiento informado para la docente**



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Trabajo de grado: Interacciones Curriculares en el Modelo**

**Escuela Nueva en el grado preescolar/transición**

**Consentimiento Informado para recolección de la información**

Medellín, 1 de Marzo del 2018

Estimado (a) docente,

Atento Saludo

Nos dirigimos a usted las estudiantes María Alejandra Osorio Castaño y Carolina Patiño Hurtado, como estudiantes del noveno semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. Nos satisface notificarle el trabajo investigativo titulado INTERACCIONES CURRICULARES EN EL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL GRADO PREESCOLAR/TRANSICIÓN procedente del programa de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Por medio de la presente, le solicitamos muy respetuosamente autorizarnos el ingreso a la Institución Educativa Gabriela Mistral Sede Rural Sabaneta Copacabana, para recoger información concerniente a la investigación en curso, la cual tiene por objetivo analizar las interacciones curriculares que se configuran en el grado preescolar/transición del modelo Escuela Nueva. De esta manera, nuestra investigación se realizará durante los meses de marzo, abril, mayo y parte de junio.

Este trabajo investigativo se encuentra en la etapa de recolección de la información, la misma que muy amablemente será proporcionada por el personal de esta Institución. Para recoger la búsqueda necesaria para esta pesquisa, se recurrirá al método observacional con el cuál se realizarán observaciones participantes, focalizadas que serán fotografiadas en algunas clases, así como entrevistas que serán grabadas. Por lo que de antemano agradecemos la colaboración prestada respecto a la información clara y confiable que se nos ofrezca, ya que esto nos permitirá garantizar tanto el rigor como la transparencia en el análisis y en los resultados.

De importancia capital:

1° Toda información contenida en estos formatos, será tratada en absoluta reserva y no tendrá accesibilidad a ella ningún personal administrativo, docentes o estudiantes de esta IE, ni de la Región. Su tratamiento es sólo con fines académicos.

2° Los resultados derivados de este estudio, serán compartidos con el personal de la administración, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa que en este estudio hayan participado.

3° Como sujeto participe en nuestra investigación, garantizamos que este proceso no tendrá ningún riesgo, ni costo para su identidad.

Muchas gracias.

**Firma del docente** \_\_\_\_\_

**Fecha** \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

### Anexo 3. Formato de ficha para el análisis de la información

<b>FICHA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN</b>	
<b>Nombre de quien realiza la ficha:</b>	
<b>Lugar:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Tema de análisis en relación a los objetivos específicos:</b>	
<b>Cita n°1:</b>	<b>Análisis y/o comentarios:</b>
	<b>Palabras claves:</b>
<b>Encuentros:</b>	
<b>Desencuentros:</b>	
<b>Tensiones:</b>	

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

#### Anexo 4. Formatos de los diarios de campo.

DIARIOS DE CAMPO	
<b>Sesión:</b>	
<b>Institución</b>	
<b>Seminario:</b>	
<b>Realizado por:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Hora:</b>	
<b>Asistentes:</b>	
<b>Objetivo:</b>	
<b>Descripción del encuentro:</b>	
<b>Análisis del encuentro:</b>	
<b>Referentes bibliográficos:</b>	