



**La escuela en un contexto rural y rostros de lo familiar: sentidos atribuidos a la escritura por un grupo de niñas, niños y adolescentes a partir del trabajo con las guías de aprendizaje en un aula de Escuela Nueva del municipio de Hispania**

Eneyda Sirley Vargas Pérez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Tutor

Paola Andrea Soto Ossa Magíster (MSc)

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Básica Primaria  
Medellín, Antioquia, Colombia

2022

<b>Cita</b>	(Vargas Pérez, 2022)
<b>Referencia</b>	Vargas Pérez, E.S. (2022). La escuela en un contexto rural y rostros de lo familiar: sentidos atribuidos a la escritura por un grupo de niñas, niños y adolescentes a partir del trabajo con las guías de aprendizaje en un aula de Escuela Nueva del municipio de Hispania
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado especialmente a mis tres hijos: Julián, Jerónimo y Juan José. Gracias por la paciencia y el tiempo del que pude disponer para formarme y reflexionar sobre mi práctica educativa.

## **Agradecimientos**

Considero que Dios pone en nuestro camino a las personas que necesitamos para alcanzar un sueño o cumplir una meta.

Hoy estoy segura que puso en mi camino a las personas indicadas, quienes me acompañaron a lo largo de este proceso de formación para alcanzar esta meta.

Gracias, profesora Paola Andrea Soto, por compartir sus conocimientos conmigo en la realización de este trabajo. Gracias por su paciencia, y sobre todo por la entrega y la dedicación con los cuales me guio durante los encuentros de asesoría. Cada palabra que pronunció, con la dulzura y la ternura que la caracterizan, me mantuvieron firme en este proceso.

Gracias, a mi madre, por cuidar a mis hijos mientras no podía estar con ellos. Gracias a Fabio Herrera por su motivación.

Agradezco a los niños y a las niñas de la Escuela La Seca, quienes de manera desinteresada y alegre participaron en esta propuesta investigativa, entregando lo mejor de sí. También agradezco a los padres y a las madres de familia porque permitieron que sus hijos/as participaran en este proceso.

Gracias a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación por pensar en los/as maestros/as en ejercicio, y por brindarnos la posibilidad de formarnos en esta Licenciatura.

## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	10
1 Planteamiento del problema .....	12
1.1 Contexto de la investigación .....	12
1.2 Problema de investigación .....	14
2 Objetivos .....	18
2.1 Objetivo general .....	18
2.2 Objetivos específicos.....	18
3 Antecedentes de investigación .....	19
3.1 El modelo de Escuela Nueva y su componente curricular: las Guías de Aprendizaje .....	19
3.2 El rol del docente en el modelo de Escuela Nueva .....	21
3.3 La escritura en el Modelo de Escuela Nueva .....	22
4 Marco teórico .....	24
5 Metodología .....	29
5.1 Paradigma de investigación y tipo de estudio .....	29
5.2 Descripción del contexto y de la población .....	30
5.3 Estrategias para generar información .....	32
5.4. Estrategias para el análisis de la información .....	33
5.5 Consideraciones éticas .....	34
6 Análisis y presentación de resultados.....	36
6.1. La escuela en un contexto rural.....	36
6.1.1. Sentidos atribuidos a la escuela .....	39
6.1.2. Relación con el saber escolar y con otros/as niños/as y adolescentes .....	40

6.1.3. Destinos deseados después de la escuela .....	41
6.2. Rostros de lo familiar y actividades cotidianas .....	42
6.2.1. Relación con la familia .....	42
6.2.2. Actividades cotidianas que realizan los niños, niñas y adolescentes .....	43
6.3 La escritura desde el modelo de la Escuela Nueva .....	44
6.3.1 Los sentidos atribuidos a la escritura .....	44
6.3.2. Relación de los niños, niñas y adolescentes con la escritura .....	46
6.3.3. El lugar de las Guías de Aprendizaje en el modelo de Escuela Nueva.....	47
7 Conclusiones y recomendaciones.....	51
Referencias .....	53
Anexos.....	57

## Lista de figuras

Figura 1. Se presentan los códigos y los subcódigos que emergieron a partir del proceso de análisis de la información.....	34
Figura 2. Dibujo sobre la escuela.....	38
Figuras 3 y 4. Dibujos sobre los lugares que más les gusta y los que menos les gustan de la escuela.....	39
Figuras 5 y 6. Los participantes representaron lo que más les gusta y lo que menos les gusta de las Guías de Aprendizaje.....	48
Figura 7. El participante representó lo que más le gusta y lo que menos le gusta de las Guías de Aprendizaje.....	49

## Resumen

El presente trabajo se propone analizar algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura, a partir del trabajo con las guías de aprendizaje. Metodológicamente acude a una perspectiva cualitativa para comprender aquello que tienen para decir los niños, las niñas y los adolescentes, rescatando lo diverso, particular y subjetivo. Las técnicas que se utilizaron para generar la información fueron la entrevista semiestructurada y los dibujos.

El trabajo muestra que los sentidos que los niños, las niñas y los adolescentes han construido sobre la escritura son diversos, plurales y atienden a las singularidades de cada sujeto. La escritura no solo se asocia con el contexto escolar, sino que se hace de la escritura una práctica sociocultural, pues escribir es una acción que toma sentido por ser necesaria en esta comunidad. Se encontró que los sentidos construidos en torno a la escritura son fruto de las experiencias personales, del contexto y de las trayectorias formativas de los/as participantes.

En esta investigación también se reconoce e interroga el lugar que tienen las guías de aprendizaje en los procesos de escritura de los participantes, pues escribir va más allá de transcribir. ¿Qué retos y desafíos tienen los/as maestros/as en el modelo de Escuela Nueva?, ¿cómo ofrecer a todos/as la posibilidad de expresarse a través de la escritura?, y ¿cómo atender a las distintas experiencias escolares de los niños, niñas y adolescentes?

*Palabras claves:* sentidos atribuidos a la escritura, Escuela Nueva, Guías de Aprendizaje, niños, niñas y adolescentes.

### **Abstract**

This paper aims to analyze some of the meanings that a group of children and adolescents in a classroom at Escuela Nueva have built around writing, based on the work with the learning guides. Methodologically, it uses a qualitative perspective to understand what children and adolescents have to say, rescuing the diverse, particular and subjective. The techniques used to generate the information were the semi-structured interview and the drawings.

The work shows that the meanings that children and adolescents have built on writing are diverse, plural and attend to the singularities of each subject. Writing is not only associated with the school context, but writing becomes a sociocultural practice, since writing is an action that makes sense because it is necessary in this community. It was found that the meanings built around writing are the result of personal experiences, the context and the training trajectories of the participants.

This research also recognizes and questions the place that learning guides have in the writing processes of the participants, since writing goes beyond transcribing. What challenges do teachers face in the Escuela Nueva model? How to offer everyone the possibility of expressing themselves through writing? And how to attend to the different school experiences of children , girls and adolescents?

*Keywords:* meanings attributed to the write, new school, learning guides, children, teenagers.



## Introducción

El verbo *escribir* ha sido significado de múltiples maneras y desde distintos lugares, no tiene una definición única y remite a una construcción social. Esta investigación se originó a partir de la preocupación de una maestra frente a los procesos de escritura de sus estudiantes, ya que en los momentos en los que se les proponía escribir un resumen, responder una pregunta o construir un texto, ellos/as hacían comentarios tales como: “me da pereza escribir”, “me duele la mano para escribir”, “prefiero conversar que escribir”, “no se me vienen ideas a la cabeza para poder escribir”. Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿qué ocurre con los procesos de escritura de los niños, niñas y adolescentes que estudian bajo el modelo de Escuela Nueva?, ¿qué sienten los/as niños/as cuando se les invita a producir y a crear nuevos textos?, ¿qué papel juegan las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los/as niños/as y adolescentes?

En este trabajo de investigación se analizan algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura. La investigación se encuentra organizada a partir de 7 capítulos: planteamiento del problema, objetivos, antecedentes, marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

En el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema, se describe la situación objeto de estudio y se plantea la pregunta de investigación, y en el capítulo dos se presentan los objetivos general y específicos. En el capítulo tres se exponen los antecedentes, particularmente se presentan algunas investigaciones que reúnen los siguientes significantes: modelo de Escuela Nueva y Guías de Aprendizaje, el rol del maestro en la Escuela Nueva y la escritura en el modelo de Escuela Nueva.

El capítulo cuatro presenta el marco teórico a partir de tres conceptos relevantes, estos son: sentidos, la escritura y el modelo de Escuela Nueva. El capítulo cinco presenta el diseño

metodológico de esta investigación. Este estudio se realizó en un contexto rural del municipio de Hispania, con la participación de trece niños, niñas y adolescentes, estudiantes de los grados preescolar a quinto de la Educación Básica Primaria y preescolar. Esta investigación es de corte cualitativa y las técnicas que se utilizaron para generar la información fueron la entrevista semiestructurada y los dibujos.

En el capítulo seis se presenta el análisis de los resultados de la investigación, derivados de la información que se generó durante el desarrollo del trabajo de campo. Los resultados de la investigación se organizaron a partir de tres capítulos que responden a los códigos que emergieron en el proceso de análisis de la información. En el primer apartado haremos referencia a la escuela. En el segundo apartado se hace referencia a las relaciones entre adultos y niños/as o adolescentes al interior de las familias, además, se habla de las actividades cotidianas que realizan los niños, las niñas y los adolescentes al finalizar su jornada escolar. En el tercer y último apartado se presentan algunos de los sentidos que los niños, las niñas y los adolescentes -que participaron en la investigación- han construido en torno a la escritura en el modelo de Escuela Nueva. Así mismo, se hace referencia al lugar que tienen las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los/as participantes.

Finalmente, en el último capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones, que fueron planteadas para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

## **1 Planteamiento del problema**

### **1.1 Contexto de la investigación**

El municipio de Hispania se encuentra ubicado en la subregión suroeste del departamento de Antioquia. Limita por el norte con los municipios de Ciudad Bolívar y Pueblorrico, por el este con Pueblorrico, por el sur con Andes y Betania y por el oeste con Betania y Ciudad Bolívar. Hispania se compone de 11 veredas, entre ellas la vereda La Seca, ubicada al sur del municipio y se encuentra a 3.5 km de la cabecera municipal.

La vereda La Seca fue fundada en el año 1.940 por el señor Indalecio Peláez, y tiene una extensión aproximada de 8 km. Limita por el oriente con el río San Juan, por el occidente con la vereda Armenia Baja, por el norte con la cabecera municipal y por el sur con Puerto Boy. Su altura sobre el nivel del mar es de 1100 m. y tiene una temperatura promedio de 20°C (Monografía de la Vereda, 2010).

Actualmente en la vereda viven 350 personas, la mayoría de las familias tienen casa propia y se dedican al cultivo del café en pequeñas parcelas, de este cultivo obtienen su sustento. Otras familias viven y trabajan en fincas más grandes, en las que también se dedican al cultivo del café, al cuidado del ganado y/o a los cultivos de plátano. Las fuentes de trabajo en la vereda son limitadas y escasas, razón por la cual muchos de sus habitantes deben desplazarse a veredas aledañas o a la cabecera municipal en busca de trabajo para sostener económicamente sus hogares. Hace 9 años en la vereda se contaba con varias microempresas dedicadas al cultivo, recolección y exportación de banano murrapo, guayaba-manzana y maracuyá; sin embargo, estas empresas desaparecieron por dificultades en su administración; la única empresa que quedó en esta zona se dedica a la producción de pisos rústicos.

Los habitantes de la vereda cuentan con el servicio de energía eléctrica y solo hace unos años se viene instalando el acueducto multiveredal Hispania- Betania. En la vereda no se dispone de alcantarillado, ni de internet, ni de televisión por cable. En cuanto al proceso

de recolección de basuras, cada ocho o quince días las empresas públicas de Hispania se encargan de recogerlas.

La vereda se encuentra ubicada en una vía principal que comunica a varios municipios del suroeste antioqueño, allí las personas disponen de muchas facilidades para transportarse, pues circulan buses que van para Andes, Jardín, Betania o Ciudad Bolívar. Asimismo, en la mayoría de los hogares tienen como mínimo una motocicleta que facilita sus desplazamientos, mientras que otras personas prefieren utilizar como medio de transporte la bicicleta o los caballos. Los habitantes de la vereda generalmente viajan al casco urbano los sábados y los domingos para abastecerse de alimentos, y en ocasiones algunos de ellos se quedan consumiendo bebidas alcohólicas, pero es en la vereda en donde están acostumbrados a consumir licor y a compartir tiempo con sus familiares, vecinos y conocidos. Allí hay cinco establecimientos en los que se vende y se consume licor, es habitual ver a los hombres y a algunas de las mujeres consumir licor los fines de semana hasta altas horas de la noche, mientras que los/as niños/as los esperan afuera de los establecimientos y juegan entre ellos/as.

En la vereda también se cuenta con un escenario deportivo, recreativo y cultural: la placa polideportiva de la escuela, este se reconoce como un espacio de encuentro para que todas las personas de la vereda -y cercanas a esta- se reúnan en las tardes para jugar partidos de microfútbol o baloncesto.

La escuela se construyó en un terreno donado por los señores Mejía en marzo del año 1.981 y se le denominó Escuela Rural Integrada La Seca. Las labores académicas iniciaron el 4 de enero de 1.982 bajo la dirección de la profesora Ruby Alba Ruiz. La escuela se compone de dos aulas, una cocina para preparar los alimentos del restaurante escolar, un comedor para los/as estudiantes, tres baños y una placa polideportiva.

En el año 1.988 se empezó a trabajar bajo la metodología de Escuela Nueva y de esta manera se ha continuado el trabajo educativo -por las facilidades que ofrece este modelo-, en tanto permite que un solo docente atienda a todos los grados de la educación básica primaria.

En el momento en el que se desarrolló la investigación, se encontraban matriculados trece estudiantes, seis niñas y siete niños. Sus edades oscilaban entre los 5 y los 14 años.

Los niños, niñas y adolescentes asisten a la escuela acompañados/as de sus padres o cuidadores, quienes también van por ellos al terminar la jornada escolar para llevarlos a sus casas, ya sea en moto, bicicleta o caminando. Es habitual que los adultos recojan a los/as niños/as en la escuela, en tanto muchos/as de ellos/as viven a 15 o a 30 minutos de distancia y deben recorrer vías por las que circulan muchos carros, mientras que otros/as deben transitar por caminos solitarios.

Algunos de los hogares de los niños, niñas y adolescentes están constituidos por familias nucleares, mientras que otros/as hacen parte de familias extensas conformadas por los/as abuelos/as, tíos/as y primos/as. En todas las familias los adultos deben de trabajar en labores relacionadas con la agricultura para cubrir las necesidades básicas de sus hogares, y los pequeños quedan bajo el cuidado de las vecinas o las abuelas. Hemos observado que los padres y madres de familia pueden acompañar a sus hijos/as en las actividades académicas únicamente en las tardes, después de cumplir con sus jornadas laborales. En las tardes los pequeños se dedican a realizar actividades de esparcimiento como ver televisión, montar bicicleta, jugar con carritos, muñecas, pelota, celulares o play station.

## **1.2 Problema de investigación**

He trabajado como maestra durante 22 años en escuelas ubicadas en contextos rurales que funcionan bajo la Metodología de Escuela Nueva. A lo largo de mi trayectoria docente me he inquietado por los procesos de escritura de los niños, las niñas y los adolescentes con los que he trabajado. He visto cómo desde el Ministerio de Educación Nacional se han ido cambiando las cartillas de aprendizaje para orientar el trabajo con los/as estudiantes; se ha

pasado de trabajar con lineamientos curriculares a estándares, luego a competencias, y lo más actual, los derechos básicos de aprendizaje<sup>1</sup> en las diferentes áreas del conocimiento.

También he participado en diferentes procesos de formación, a partir de los cuales me han orientado sobre cómo enseñar la lengua escrita en el aula de Escuela Nueva. Sin embargo, me sigue cuestionando la forma cómo los niños, las niñas y los adolescentes se relacionan con la escritura bajo este modelo, en tanto se propuso implementar el mismo material escolar en la mayoría de las escuelas rurales colombianas desde la perspectiva de un currículo nacional unificado para todo el territorio (Cadavid, 2021).

Cada grado cuenta con Guías de Aprendizaje en las áreas de lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, ética y tecnología, y cada Guía se divide en tres fases: el reconocimiento de los saberes previos, la conceptualización y explicación del tema, y el desarrollo de una actividad práctica por parte del estudiante, puede ser al interior del aula o en casa.

En el grado primero el propósito es que los/as niños/as puedan aprender el alfabeto para que en el grado segundo resuelvan las Guías de Aprendizaje en compañía del/a docente -quien además tiene la responsabilidad de acompañar todas las áreas en los demás grados-. En el grado primero se prioriza lo que señalan las Guías de Aprendizaje, se privilegian los procesos de escritura centrados en la transcripción de textos y en la respuesta a preguntas literales.

En los grados segundo, tercero, cuarto y quinto se espera que los/as niños/as y adolescentes puedan desarrollar procesos escriturales más complejos. Se proponen transcripciones de textos y se espera que en estas construcciones se incorporen las normas ortográficas, y que los fonemas se representen de manera correcta. A los/as estudiantes

---

<sup>1</sup> Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, y por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que están presentes el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura (MEN).

también se les propone realizar planas para que se memoricen el trazo de las palabras, utilicen de manera adecuada las reglas ortográficas y mejoren su caligrafía.

La manera cómo los/as niños/as y adolescentes se relacionan con los procesos de escritura concentra nuestra atención, ya que en los momentos en los que se les ha propuesto escribir un resumen, responder una pregunta o construir un texto, ellos/as hacen comentarios tales como: “me da pereza escribir”, “me duele la mano para escribir”, “prefiero conversar que escribir”, “no se me vienen ideas a la cabeza para poder escribir”. Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿qué ocurre con los procesos de escritura de los niños, niñas y adolescentes que estudian bajo el Modelo de Escuela Nueva?, ¿qué sienten los/as niños/as cuando se les invita a producir y a crear nuevos textos?, ¿qué papel juegan las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los/as niños/as y adolescentes? En este caso, nuestro interés no se centra en pensar cómo metodológicamente se podrían fortalecer los procesos de escritura, sino que deseamos comprender qué es lo que se desvirtuó o se deshilachó (Frigerio, 2018). Reconocemos entonces que “si hay un obstáculo, no necesariamente es del sujeto, puede ser de la relación, de la representación social sobre el contenido” (Frigerio, 2018).

Otro de los asuntos que nos preocupan, conmueven y dan lugar a esta investigación, es que la mayoría de los/as estudiantes de la *escuela La Seca* finalizan el nivel de la educación básica primaria y no continúan su proceso de formación. Esta situación obedece a que los niños deciden ponerse a trabajar en el campo, y algunas de las niñas optan por dedicarse a realizar las actividades domésticas en sus casas, esto se debe principalmente a que en las familias no se dispone de los recursos económicos para que sus hijos/as continúen estudiando.

Se ha encontrado además que otros/as estudiantes desertan de su proceso formativo porque les cuesta adaptarse a otro contexto, a otros profesores/as y a una nueva metodología de trabajo. En la escuela graduada, los/as estudiantes que han sido destinatarios de la oferta de las instituciones ubicadas en contextos rurales, son agrupados en un aula, esto con el

propósito de tenerles mayor consideración y de atender a sus singularidades, lo que en palabras de Frigerio (2008) se denomina “discriminación positiva”.

Cuando hablamos de los chicos que tienen ciertas características descritas por la sociología a propósito de su origen, quizás el carácter político de la educación resida en que uno nace en un lugar que no eligió, en un grupo, en un nicho de crianza, en una tierra, una lengua por la que no le preguntaron y que ese origen debe ser siempre respetado, pero nunca debe transformarse en una condena. Hoy tenemos muchos chicos condenados por su origen incluso cuando se quiere hacer políticas llamadas de “discriminación positiva”, porque estas no desmienten que siguen siendo discriminados. (párr. 4)

Consideramos entonces que el trabajo con las guías de aprendizaje en ocasiones limita las posibilidades de los niños, niñas y adolescentes que estudian bajo la metodología de escuela nueva, ¿cómo habilitarlos para que puedan acceder a otros mundos a través de la escritura?, ¿cómo evitar condenarlos por su origen?

A partir de lo anterior, nos proponemos orientar el proceso de investigación con base en esta pregunta: ¿cuáles son algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura a partir del trabajo con las guías de aprendizaje?

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Analizar algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura a partir del trabajo con las guías de aprendizaje.

### **2.2 Objetivos específicos**

Identificar los elementos recurrentes en torno a los sentidos que un grupo de niños, niñas y adolescentes de un aula de Escuela Nueva le han atribuido a la escritura.

Explorar el lugar que tienen las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los niños, las niñas y los adolescentes de un aula de Escuela Nueva en el municipio de Hispania.

Describir algunos de los sentidos que los niños, niñas y adolescentes le atribuyen a la escritura a partir del trabajo con las guías de aprendizaje.

### **3 Antecedentes de investigación**

Realizamos un proceso de búsqueda en las bases de datos Dialnet, Scielo y Google Académico y en el repositorio digital de la Universidad de Antioquia. A partir de estas exploraciones identificamos seis documentos: dos artículos derivados de investigación y cuatro tesis de maestría que se publicaron entre 2009 y 2020 en Colombia y Brasil.

Durante este proceso de búsqueda se identificaron trabajos que reunían los siguientes significantes que acompañaron nuestra exploración: modelo de Escuela Nueva y Guías de Aprendizaje, el rol del maestro en la Escuela Nueva y la escritura en el modelo de Escuela Nueva. La mayoría de estas investigaciones se desarrollaron a partir del paradigma de investigación cualitativo y los métodos que se utilizaron para generar la información fueron la entrevista, la observación, la revisión documental, las encuestas y las propuestas educativas. La información se organizó a partir de tres ejes temáticos que denominamos así: el modelo de Escuela Nueva y su componente curricular: las Guías de Aprendizaje; el rol del docente en el aula de Escuela Nueva, y la escritura en el modelo de Escuela Nueva.

#### **3.1 El modelo de Escuela Nueva y su componente curricular: las Guías de Aprendizaje**

El modelo de Escuela Nueva busca mejorar la eficiencia y la calidad de la educación, fundamentalmente en las escuelas que se encuentran ubicadas en contextos rurales. Este modelo apuesta por la disminución de las tasas de repitencia y de la deserción escolar. Además, es una metodología en la que se utilizan las Guías de Aprendizaje como medio básico para que el estudiante aprenda (Manual para el docente sobre Escuela Nueva- Escuela activa, 2015).

El modelo de Escuela Nueva ha sido ampliamente estudiado por algunos investigadores, por ejemplo, Coronado y Mora (2020) desarrollaron un trabajo con el propósito de avanzar en la comprensión de las posibles rupturas, que surgen entre las

orientaciones que presentan las Guías de Aprendizaje del modelo de Escuela Nueva para la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y niñas, y las prácticas que se desarrollan en la escuela. Las investigadoras conciben las Guías de Aprendizaje como insumos para los/as estudiantes, que les permiten estimular el aprendizaje autónomo y reflexionar en torno a la práctica docente. En este trabajo, el maestro se reconoce como un orientador, un provocador de experiencias compresivas alejadas de la memorización, y las Guías se definen como la columna vertebral del modelo. Las autoras encontraron que existe incoherencia entre los fundamentos de las Guías de la Escuela Nueva y las prácticas que se desarrollan en la *Escuela Nuevo horizonte* en relación con los procesos de lectura y escritura.

Otros autores como Imbachí (2016), y Quintero y Sá (2018) plantean que las Guías de Aprendizaje son un componente fundamental en la metodología de Escuela Nueva, alrededor del cual se organizan y adquieren sentido los otros elementos. La Guía de Aprendizaje es el currículo, se constituye en el centro de la vida escolar y orienta las acciones de los/as maestros y los/as estudiantes.

De otro lado, encontramos un grupo de trabajos en los que se reconoce que las Guías de Aprendizaje deben revisarse y constituirse en objeto de estudio y reflexión. Monsalve y otros (2009) señalan que, aunque el MEN plantea un currículo flexible para el modelo de Escuela Nueva, las Guías de Aprendizaje:

abordan las temáticas del currículo escolar a través de metodologías tradicionales, basadas en la transcripción de contenidos, aprendizajes memorísticos, repetitivos y sin sentido para la construcción y la adquisición de nuevos conocimientos. Dejan de lado el abordaje de las competencias y habilidades básicas. Los estudiantes acceden exclusivamente a los contenidos del currículo a través de este único texto, lo cual les impide que confronten nociones y utilicen otros medios para aprender (p. 192).

En definitiva, es necesario volver objeto de reflexión y de problematización las Guías de Aprendizaje. Imbachí (2016) propone una revisión de las actividades que se presentan en

las Guías de Aprendizaje, en tanto no reconocen los contextos que los niños, las niñas y los adolescentes habitan.

### **3.2 El rol del docente en el modelo de Escuela Nueva**

El propósito del modelo de Escuela Nueva consiste en formar a los/as maestros/as como orientadores/as en los procesos formativos de los/as estudiantes. El maestro tiene un lugar importante para la Escuela Nueva, en tanto acompaña los procesos de los/as estudiantes y a su vez, es un conocedor del modelo. Sin embargo, Quintero y Sá (2018) cuestionan la relación que establece el docente con la Guía de aprendizaje, pues aseguran que el maestro se encuentra subordinado a lo que determina y define la Guía. Es decir, la Guía hace la mediación entre el docente y el estudiante, pues “el estudiante tiene contacto con el material, y a partir de la prescripción de este es que se relaciona con el docente” (p. 6).

Por su parte, Bernal (2017) desarrolló una investigación con el propósito de reconocer qué escriben los niños y las niñas en una institución ubicada en un contexto rural. La investigadora encontró que los/as participantes recurren a los modelos que a diario manejan en las Guías de Aprendizaje, esto muestra que la transcripción y la copia han debilitado la capacidad de los niños y las niñas para construir una idea y plasmarla en un texto libre.

Los/as maestros/as, según el modelo de Escuela Nueva, deben seguir indicaciones y realizar un acompañamiento acorde a lo sugerido en el material educativo. No obstante, Bernal (2017) considera que se tiende a desconocer el potencial de los/as estudiantes y por ende se recurre con frecuencia a las transcripciones, y se deja de lado la posibilidad de propiciar una enseñanza que movilice los conocimientos a través de diferentes formas y estrategias para favorecer la escritura. En síntesis, esta autora considera que los maestros y las maestras -en el modelo de Escuela Nueva- son los/as llamados a potenciar, modificar y ampliar los conocimientos de los/as niños/as en relación con las prácticas de escritura.

### 3.3 La escritura en el Modelo de Escuela Nueva

La escritura se comprende como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los/as niños/as, es decir, es una práctica social que involucra una serie de habilidades cognitivas, que se da en un contexto social, cultural e histórico específico, y que se encuentra mediada por las relaciones de poder, así como por las necesidades y usos que hacen las comunidades de ella (Bernal, 2017).

Uno de los desafíos de nuestro sistema educativo consiste en que los/as niños/a dispongan de habilidades para escribir y desenvolverse adecuadamente en una sociedad alfabetizada; sin embargo, en muchas investigaciones se hace énfasis en que la mayoría de los/as estudiantes “presentan dificultades para producir textos, es decir, que no se han logrado los resultados esperados en las habilidades de escritura” (Bernal, 2017, p. 257). Estas dificultades -en ocasiones- se deben a que los/as niños hacen las tareas y comprenden lo que leen, pero desconocen el valor de la lengua, la escritura y la lectura como condiciones de la vida social.

La escritura no sólo se comprende como una herramienta cultural y social, sino también como una actividad cognitiva-simbólica que implica la construcción de significados por parte de los/as niños/as; de ahí la importancia de promover la lectura como momento fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura, que trascienda las secuencias de palabras sin sentido y los dictados sin coherencia semántica (Bernal, 2017).

Para González (2018), uno de los desafíos en la escritura es lograr que los/as estudiantes lleguen a ser productores de la lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir mensajes en situaciones reales y no solo como “copistas”. Giraldo y Serna (2016) insisten en esta idea y proponen resignificar la escritura, buscando que ésta no solo sea una competencia que se desarrolla en los años de escolaridad, sino que se constituya en un proceso social en el que intervengan el contexto, la familia y la cultura.

Este proceso de revisión de literatura nos muestra la importancia de pensar las relaciones entre el modelo de Escuela Nueva, las Guías de Aprendizaje, el rol del docente y la escritura, pues son pocos los estudios que se han dedicado a explorar las relaciones entre estos significantes. Además, es necesario pensar las escuelas rurales multigrados, interrogar el lugar del/a maestro/a y de los/as niños/as en la Escuela Nueva, y reflexionar en torno al papel que tienen las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los más pequeños.

#### 4 Marco teórico

Escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos. Las ideas son como las plantas que hay que regar para que crezcan.

Daniel Cassany

Para el despliegue de esta investigación se abordaron tres conceptos relevantes, estos son: sentidos, la escritura y el modelo de Escuela Nueva. Los sentidos representan las formas en que los sujetos dan un significado particular a sus experiencias; estas formas no son preestablecidas, se construyen en la interacción con los otros (Chambers, 2015). Para Berger y Luckmann (1997), el sentido no existe en forma independiente, tiene siempre un punto de referencia “El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias” (p. 4). El sentido no puede ser calculado o programado... el sentido es una acción social para los agentes que lo emprenden (Bonilla, 2008).

Con respecto al verbo escribir, encontramos que éste no tiene una definición única, en tanto remite a una construcción social. Es decir, el verbo *escribir* ha sido significado de múltiples maneras y desde distintos lugares (Céspedes, 2014 citando a Ferreiro, 2002). El Ministerio de Educación Nacional (sf) define la escritura no solo como una codificación de significados que se dan a través de reglas lingüísticas, sino como un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes e intereses. Al respecto, surgen las siguientes preguntas: ¿qué motiva a los niños, las niñas y los adolescentes a escribir?, ¿qué los hace resistir?

Desde el Ministerio de Educación Nacional se han generado múltiples estrategias para favorecer procesos de lectura y escritura en los/as estudiantes. Una de estas estrategias se denomina “leer es mi cuento”, a partir de la cual se busca llegar a las escuelas -con bibliotecas- para desarrollar prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana, donde no solo la escuela es formadora, sino que también se involucra a la familia en estos procesos.

No obstante, este tipo de prácticas tampoco resuelven los retos y desafíos que se tienen en el aula frente a los procesos de escritura.

Alvarado (2001) nos recuerda que históricamente la enseñanza de la escritura ha estado centrada en aspectos como la ortografía, la caligrafía y la composición. Enseñar a escribir consistía en enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central. Sin embargo, esta idea comenzó a declinar y durante el siglo XX se privilegiaron asuntos como la creatividad y la originalidad en la escritura de textos. Estos tránsitos en la manera de comprender la escritura no ha sido un asunto generalizado para todas y todos, pues en algunos escenarios -y principalmente en el modelo de Escuela Nueva- la idea de enseñar a escribir aparece asociada a dibujar las letras y a un ejercicio de copia, desconociendo asuntos como la coherencia, la cohesión y el sentido que se atribuye a lo que se escribe.

Cassany (2011) sostiene que escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, implica que la persona sea capaz de expresar información de forma coherente y comprensible. Escribir es una habilidad fundamental que debe ser cultivada en las escuelas, pero este proceso va más allá de resolver asuntos ortográficos o gramaticales; implica habilitar a los sujetos para que expresen sus ideas y construyan textos.

El autor señala que la mayoría de las actividades de escritura que los/as docentes proponen a sus estudiantes están referidas a un uso "transaccional", es decir, se escribe principalmente con el fin de comunicar información y pocas veces se utiliza la escritura para desarrollar ideas, solucionar problemas o elaborar argumentos críticos. Además, la escritura se utiliza más como herramienta de evaluación que para promover aprendizajes, en este contexto, el docente interviene calificando el producto final y como único lector. "Son tareas que mayormente se plantean aburridas, pesadas y complementarias de algún otro aprendizaje que es relevante" (Cassany, 2011, p. 112).

en la escuela media, las prácticas de escritura son frecuentes, pero se enseña poco a escribir. No se enseña a escribir lo que el alumno necesita, ni se enseña a escribir para pensar o para aprender. Se desconoce el carácter social de la escritura, se promueven ejercicios en soledad, fomentando prácticas alejadas del uso real (p. 112).

Para Hurtado (2013), la tarea de escribir requiere por parte de los/as estudiantes la apropiación de mecanismos de autorregulación, entre ellos, el análisis profundo de textos sociales y su descomposición, con el fin de imitar formas de escritura y desde allí crear textos cualificados por los/as estudiantes, convirtiendo así la escritura en un medio activo. Para mejorar los procesos de escritura en las escuelas, el profesor e investigador recomienda promover el desarrollo de habilidades metacognitivas para cualificar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

La enseñanza de la escritura no puede reducirse al simple ejercicio de convocar a los estudiantes a escribir sin ningún tipo de realimentación, pues el acto de escribir es condición necesaria pero no suficiente para garantizar un buen aprendizaje de la escritura. Se requiere algo más: implementar estrategias que generen en ellos la reflexión sobre ella, para que comprendan las leyes que la caracterizan y regulan. (p. 42)

En esta misma línea, Mejía (2021) señala que la escritura se concibe como un acto de producir ideas propias, un acto lingüístico, cognitivo, emocional y social complejo. Por ello “es importante que los niños escriban sus propios textos para que incrementen su confianza, su autoestima y el estímulo por escribir mejor” (p. 78).

Finalmente, se hará referencia a la escritura en el modelo de Escuela Nueva, para ello, realizaremos una breve descripción del modelo de Escuela Nueva en Colombia y luego se relacionará con los procesos de escritura que se dan al interior del aula.

Villar (2010) señala que el programa de Escuela Nueva en Colombia inició en el año 1975, como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961.

El programa de Escuela Nueva está diseñado para que cada niño/a trabaje a su propio ritmo y según las circunstancias familiares. Es decir, si un estudiante debe suspender sus estudios en determinado periodo del año escolar por razones de fuerza mayor, al año siguiente no debe comenzar de nuevo, si no que retoma sus estudios en la última unidad aprobada en la cual quedó. Las Guías de Aprendizaje constituyen un recurso fundamental en el modelo de Escuela Nueva, estos materiales son textos de autoaprendizaje en los que los/as estudiantes encontrarán los contenidos de las diferentes áreas (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, ética y valores, emprendimiento y educación económica y financiera para algunos grados), que proporcionan información general pero que pueden ser adaptados a su contexto por el docente.

No obstante, autoras como Cadavid (2021) señalan que, en este modelo los/as educadores deben entender la metodología de Escuela Nueva, pero el contenido a enseñar ya está determinado por el currículo nacional y no se tienen muchas posibilidades para ajustar y adaptar el currículo. En este contexto, se interroga el lugar del/a maestro/a, pues los/as maestros/as son los llamados a construir el currículo y a reflexionar sobre la enseñanza, mientras que este modelo tiende a operacionalizar y tecnificar el rol del/a educador/a.

Las Guías de Aprendizaje se componen por cuatro unidades de aprendizaje, en cada unidad se distribuye el trabajo por guías, las cuales a su vez tienen los desempeños que los/as estudiantes deben alcanzar durante su estudio, y al mismo tiempo, cada guía se divide en tres componentes: actividades básicas, actividades de práctica y actividades de aplicación. En el salón de clases, los/as estudiantes reciben el material de trabajo y comienzan a desarrollar cada una de las guías, se les ve leyendo y escribiendo, pero ¿en realidad es un acto de escritura lo que realizan? (Villar, 2009).

En conclusión, es necesario revisar los sentidos que se le han atribuido a la escritura en el modelo de Escuela Nueva. Hurtado (2013) relaciona la palabra *escribir* con analizar, descomponer y construir. ¿Cuál es entonces la apuesta del modelo de Escuela Nueva en relación con los procesos de escritura de los niños, niñas y adolescentes? El modelo de Escuela Nueva sesga muchas de las posibilidades que tienen los/as niños/as a la hora de escribir y de producir textos, en tanto las Guías de Aprendizaje orientan procesos de transcripción, y la escritura se asocia con un acto mecánico que carece de sentido. De ahí la importancia de que los/as maestros persistamos en el acto de educar, y que no renunciemos pese a las tensiones y desafíos que este modelo nos propone.

## **5 Metodología**

### **5.1 Paradigma de investigación y tipo de estudio**

La presente investigación es de corte cualitativo, en tanto nuestro interés se centró en explorar algunos de los sentidos que los niños, las niñas y los adolescentes han construido en torno a la escritura a partir de las experiencias que han tenido con las Guías de Aprendizaje. Galeano (2004) nos recuerda que la investigación cualitativa busca comprender la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción, a partir de las lógicas de sus protagonistas, rescatando la singularidad y la particularidad de los procesos sociales. Por ello, en esta investigación privilegiamos y valoramos las experiencias cotidianas que han tenido los niños, las niñas y los adolescentes porque son ellos y ellas los que pueden contarnos cómo han sido sus experiencias en relación con la escritura a partir de lo que se propone en las Guías de Aprendizaje, además de contarnos las ideas que han construido en torno a la escritura y que se derivan de las interacciones que han tenido con los otros -familia, vecinos, medios de comunicación, escuela-.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural (Galeano, 2004, p. 22).

Por medio de la investigación cualitativa podemos conocer lo que en realidad piensan y sienten los niños, niñas y adolescentes al relacionarse con la escritura. Álvarez- Gayou (2003) plantea que este tipo de investigación

Se enfoca en la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y en este sentido se hace preferible y

más descriptivo hablar de autenticidad más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir (p. 32).

Nos inclinamos entonces por la investigación cualitativa porque nuestro interés es escuchar y acoger las singularidades de los niños, niñas y adolescentes, y conocer los sentidos que ellos y ellas han construido en torno a la escritura. Queremos escucharles sin dejarnos llevar “acríticamente por los modelos que se proponen estelares únicos” (Frigerio, 2012, p. 92).

Como estrategia de investigación cualitativa seleccionamos el estudio de caso, pues como lo señala Stake (1999), con el estudio de caso los investigadores pretenden “descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso”. (p. 60). El estudio de casos es el estudio de la singularidad, “de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). “La mayoría de lo que se llega a saber y a comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, 2011, p. 21).

Nuestro caso se configuró a partir de un grupo de niños, niñas y adolescentes que estudian en un aula de escuela nueva y que han trabajado con las Guías de Aprendizaje; en las conversaciones que sostuvimos con ellos y ellas exploramos los sentidos que han construido en torno a la escritura a partir de la experiencia que han tenido con las Guías.

## **5.2 Descripción del contexto y de la población**

La investigación se desarrolló en zona rural del municipio de Hispania, específicamente en la vereda La Seca. En este proceso participaron trece estudiantes de la escuela básica primaria, de ellos/as siete eran niños y seis eran niñas. Tres de ellos se encontraban cursando el grado preescolar, cinco el grado primero, dos el grado segundo, dos el grado tercero y uno el grado quinto. Sus edades oscilaban entre los 5 y los 14 años.

Las familias de los/as niños/as y adolescentes que participaron en el proceso de investigación se encuentran configuradas de manera diversa, el 16 % de las familias están conformadas por madre, padre e hijos; el 46% de los/as estudiantes viven con un padrastro, una madrastra u otro miembro de la familia, principalmente con sus abuelos/as, y el 38% de los/as participantes viven únicamente con su madre. En estas familias la madre se encarga de sostener económicamente el hogar y a su vez, de realizar las actividades domésticas en la casa. La mayoría de estas madres trabajan en restaurantes, cosechando café o en casas de familia

La familia aparece representada más allá de los lazos de consanguinidad, pues los/as niños/as y adolescentes entrevistados/as han construido vínculos con otras mujeres y otros hombres, con los que no tienen una relación de parentesco, pero que los reconocen como parte de su familia y como referentes adultos que se hacen cargo de su situación económica, social y afectiva.

Con respecto a las actividades productivas a las que se dedican las familias, encontramos que los padres, los hermanos, los tíos y los primos de los/as niños/as y adolescentes desempeñan labores agrarias, la mayoría de ellos se dedican a la recolección del café en temporadas de cosecha, pero cuando el grano no está listo se ocupan de desherbar, abonar, fumigar; o buscan trabajos en fincas cercanas para cuidar los cultivos de maracuyá, banano o trabajan en porquerizas. Por su parte, las mujeres (69%) se dedican a las labores domésticas y algunas también se ocupan de trabajar en los cultivos de café, sin que esto las libere de sus responsabilidades domésticas.

Se encontró además que un estudiante permanece solo la mayor parte del tiempo, pues su madre trabaja en otro municipio y no le es posible viajar todos los días a su casa para encargarse del cuidado de su hijo. Durante la conversación que sostuve con el estudiante emergieron las siguientes preguntas: ¿y entonces quién te despierta en las mañanas?, ¿quién se encarga de preparar los alimentos?, ¿quién te cuida? Me inquieté porque el estudiante permanece solo varios días a la semana, y él es quien se ocupa de las actividades domésticas

y de atender sus compromisos escolares. Estas preguntas, las preocupaciones y el desconcierto que sentí en ese momento son fruto de las representaciones que tengo sobre la maternidad. Me pregunto, ¿cómo atender a estas singularidades? y ¿cómo suspender mis prejuicios en el momento de conversar con los/as niños/as y adolescentes? Este episodio me ha hecho reflexionar sobre el papel del/a entrevistador/a, pues a veces respondemos según nuestras preocupaciones y dejamos de escuchar a los/as participantes. Cuando recuerdo esta entrevista pienso en que podría haber sido distinta:

Siempre se desea haber dicho algo de otra manera. Siempre se piensa en algo que podía haberse dicho [...] Pero incluso si la entrevista es imperfecta, como debe ser, es probable que se aprenda algo sobre la mente del niño y también sobre el niño. (Ginsburg, 1997, p. 158. Citado por Gollop, 2010, p. 82)

### **5.3 Estrategias para generar información**

En función de los objetivos que nos propusimos en esta investigación, se utilizaron dos estrategias para generar la información: la entrevista semiestructurada y los dibujos. Las estrategias se seleccionaron teniendo en cuenta las singularidades de los niños, las niñas y los adolescentes que participaron en la investigación. Además, Gollop (2010) nos recuerda que son muchas las maneras a través de las cuales es posible obtener información sobre los/as niños/as, pero “cuando se quiere conocer su opinión lo ideal es obtenerla directamente de ellos” (p. 56).

La entrevista semiestructurada se seleccionó como una posibilidad para conocer los sentidos que los/as niños/as y los adolescentes han construido en torno a la escritura. Stake (1999) le atribuye dos utilidades a la entrevista: “la primera son las descripciones y la segunda las interpretaciones de otras personas, ya que no todos ven el caso de la misma forma” (p. 63). Fontana y Frey (2015) definen la entrevista

no solo como el intercambio de hacer preguntas y obtener respuestas, sino como un proceso colaborativo, donde la clave radica en la naturaleza activa de este proceso y que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto (p. 3).

La entrevista se define como una interacción activa entre dos (o más) personas, conducente a obtener resultados negociados a partir de un contexto (Fontana y Frey, 2015). Su propósito, según Simons (2011), es documentar la opinión del entrevistado sobre un determinado tema. “La entrevista es una de las formas más comunes y poderosas con las que podemos tratar de comprender a los demás seres humanos” (Fontana y Frey, 2015, p. 6).

Las entrevistas (ver anexo 1) se le realizaron a los niños, niñas y adolescentes que estudiaban en la Institución Educativa Aura María Valencia, sede La Seca. Se entrevistaron 13 niños/as, siete niños y seis niñas.

En esta investigación también se utilizó el dibujo (ver anexo 2) como una estrategia para generar información, pues éstos proporcionan una expresión no verbal de lo que los/as niños/as y adolescentes sienten y piensan, y son datos visuales que pueden dar una idea de cómo los participantes del estudio ven algunas cosas (Einarsdóttir, 2007). En nuestro caso seleccionamos aquellos dibujos que ofrecieron mayores desarrollos sobre los sentidos que los/as niños/as y adolescentes han construido en torno a la escritura. Los dibujos estuvieron acompañados por una descripción que cada niño, niña y adolescente hizo sobre su dibujo.

#### **5.4. Estrategias para el análisis de la información**

El proceso de análisis de la información se realizó mediante la codificación de las entrevistas que se les hicieron a los niños, las niñas y los adolescentes que participaron en la investigación. Además, las interpretaciones que los pequeños realizaron sobre sus dibujos también se constituyeron en un insumo que se tuvo en cuenta en el proceso de codificación.

El proceso de análisis de los datos nos mostró información nueva, esto nos implicó dejarnos enseñar de aquello que los/as niños/as y los adolescentes nos compartieron en las entrevistas. Se codificó entrevista por entrevista, fragmento por fragmento, y posteriormente se analizaron los códigos y se establecieron relaciones entre ellos. “Se descubrieron los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Sampiere, 2014, p. 418).

En la figura 1 se presentan los códigos, subcódigos y las relaciones que se tejieron entre ellos.

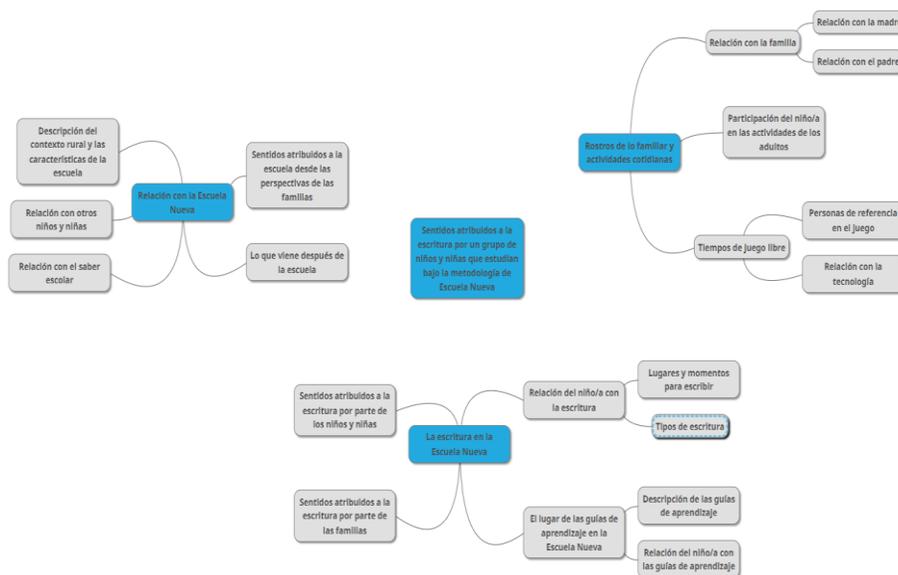


Figura 1. Se presentan los códigos y los subcódigos que emergieron a partir del proceso de análisis de la información.

## 5.5 Consideraciones éticas

Tal y como lo señala Galeano (2004), “la relación que se establece entre el investigador y los participantes conlleva una responsabilidad ética, con especial sensibilidad frente a los efectos que la investigación llegue a causar en ellos” (p. 25). Durante el desarrollo de la investigación se

tuvieron en cuenta un conjunto de consideraciones éticas, por ejemplo, al inicio de la investigación se les informó a los niños, las niñas, los adolescentes y las familias sobre qué se pretendía realizar, de qué manera y se hizo énfasis en que la participación en este proceso era voluntaria, a través de la firma de un consentimiento informado (ver anexo 3) y de un asentimiento informado (ver anexo 4). Además, se respetó el derecho a la privacidad de cada uno/a de los/as participantes (Fontana 2002, p. 38), y se hizo énfasis en que tenían la posibilidad de retirarse de este proceso cuando lo desearan, sin que esto tuviese repercusiones en su proceso formativo.

## 6 Análisis y presentación de resultados

Este capítulo da cuenta del análisis de los resultados de la investigación, derivados de la información que se generó durante el desarrollo del trabajo de campo. Los resultados de la investigación se organizaron a partir de tres capítulos que responden a los códigos que emergieron en el proceso de análisis de la información. En el primer apartado haremos referencia a la escuela: la descripción del contexto físico y sus características; los sentidos construidos por los adultos con respecto a la escuela, la relación de los niños, niñas y adolescentes con el saber escolar; las relaciones entre niños, niñas y adolescentes; y los destinos deseados -por parte de los/as niños/as y sus familias- al finalizar la escuela graduada.

En el segundo apartado se hace referencia a las relaciones entre adultos y niños/as o adolescentes al interior de las familias, además, se habla de las actividades cotidianas que realizan los niños, las niñas y los adolescentes al finalizar su jornada escolar. Algunos/as de ellos/as manifestaron que apoyan a sus familias en el desarrollo de actividades domésticas o asociadas al cuidado de animales, mientras que otros señalaron que en su tiempo libre se dedican a jugar, y en estos espacios de juego se les ha atribuido un lugar importante a los dispositivos tecnológicos.

En el tercer apartado se presentan algunos de los sentidos que los niños, las niñas y los adolescentes -que participaron en la investigación- han construido en torno a la escritura en el modelo de Escuela Nueva. Así mismo, se hará referencia al lugar que tienen las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los/as participantes.

### 6.1. La escuela en un contexto rural

La escuela *La Seca* está ubicada en un contexto rural del municipio de Hispania y se encuentra a 3.5 kilómetros de distancia de la cabecera municipal. Los niños, niñas y adolescentes valoran el lugar en el que se encuentra ubicada la escuela por la cercanía con la naturaleza, uno de ellos/as señaló: “me gustan los árboles que están cerca de la escuela porque nos dan aire limpio para respirar” (Entrevista al participante 7). Por su parte, algunos participantes señalaron como un

asunto problemático los olores que se generan en el vivero que se encuentra ubicado detrás de la escuela, estos olores se producen mínimo una vez por semana y en algunos momentos se hace insostenible el trabajo educativo, pese a que los dueños del vivero refieren que son actividades propias del campo. Estas situaciones ponen en evidencia las tensiones que se presentan con respecto a la ubicación de la escuela en un contexto rural. ¿Cómo atender entonces a estas singularidades?

La escuela se encuentra ubicada en una troncal que comunica a varios municipios de la subregión del suroeste y al departamento de Caldas, por esta vía circulan diferentes vehículos de transporte público, maquinaria amarilla, vehículos particulares, motos, tractocamiones y vehículos de carga de alimentos. Esta situación genera opiniones divididas en los niños, niñas y adolescentes, algunos/as señalan la ubicación de la escuela como una posibilidad porque “queda cerquita de la carretera y uno puede venirse en carro y moto, y todo está muy cerca” (Entrevista a los participantes 10 y 11). Mientras que otros participantes reconocen que no les gusta que la escuela esté ubicada cerca de la carretera porque “pasan muchos carros y hacen mucho ruido”, y en las casas que están cerca de la escuela se escucha música a alto volumen y no los dejan concentrar (Entrevista a los participantes 1, 2 y 8).

Esto nos muestra que la vía principal es un atributo importante para considerar en el momento en el que los/as niños/as y adolescentes hablan de la escuela, pues les facilita el acceso a ella, y a su vez, el paso de los carros se convierte en un motivo de distracción en algunos momentos de la jornada escolar (ver figura 2). La escuela de *La Seca* se ha constituido -para la mayoría de los participantes- en una alternativa para estudiar la básica primaria, pues muchos/as de ellos/as se encuentran en territorios alejados y la ubicación de la escuela les facilita el acceso y la permanencia en sus procesos formativos. A la escuela asisten los/as niños/as y adolescentes de la vereda La Seca, pero también acuden estudiantes de otras veredas aledañas como Armenia Abajo, El Silencio y Las Animas.



*Figura 2.* El participante dibujó la escuela e hizo énfasis en que se encuentra ubicada sobre una vía principal por la que circulan muchos vehículos. La niña se encuentra en el grado tercero y tiene 11 años.

La escuela cuenta con dos aulas, cocina, restaurante escolar, unidad sanitaria y una placa polideportiva, este espacio es reconocido por los/as niños/as, adolescentes y la comunidad en general como un lugar para desarrollar actividades culturales y deportivas, además allí pueden jugar de manera segura, pues la escuela y algunas casas se encuentran ubicadas a orillas de la carretera principal por donde circulan diferentes vehículos. Contar con este espacio es de suma importancia para los/as participantes, la mayoría de ellos/as manifestaron que este es su lugar favorito en la escuela porque allí “pueden jugar muchas cosas, correr y principalmente jugar fútbol” (participantes 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 13). A su vez, reconocen que este espacio no se encuentra en las mejores condiciones a nivel de infraestructura, pues hace muchos años que no se le realiza mantenimiento y el piso se encuentra bastante deteriorado. Al respecto, algunos/as estudiantes manifiestan su deseo de que se realicen adecuaciones porque cuando se caen pueden lastimarse la piel y/o dañar el uniforme.

El salón de clases también es otro de los lugares favoritos de los participantes, dicen que es un espacio “bonito, bien decorado, con un tablero muy grande para escribir y que tiene muchos pupitres” (participantes 3, 8, 12 y 13). (Ver figura 3). Otros participantes señalaron que los puestos de trabajo son “incómodos, pequeños y que no disponen del espacio suficiente para colocar la Guía de Aprendizaje y el cuaderno” (participante 5). (Ver figura 4)

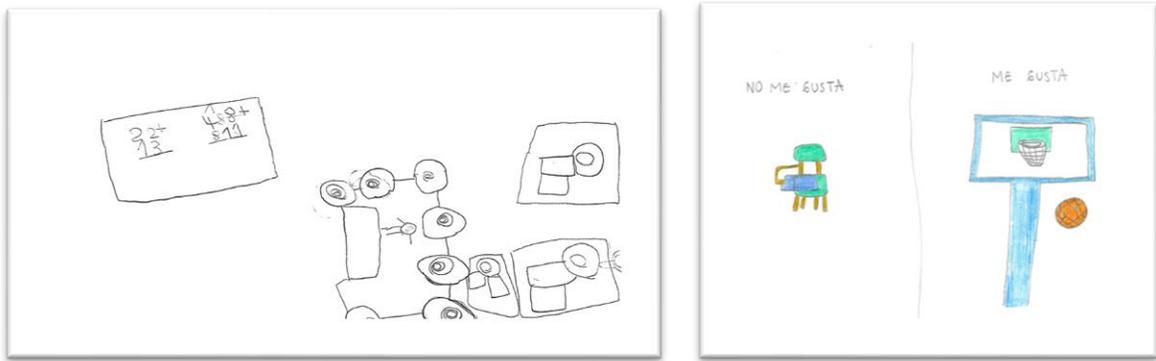


Figura 3 y figura 4. En la figura 3 -que se encuentra ubicada al lado izquierdo- el participante representó el salón de clases, dibujó varios pupitres y el tablero. El niño se encuentra en el grado preescolar y tiene 5 años. En la figura 4 -que se encuentra ubicada al lado derecho- el participante manifestó que su lugar preferido es la placa polideportiva porque allí puede jugar y que no le gustan los pupitres. El dibujo lo realizó un niño del grado primero de 10 años.

La unidad sanitaria es un lugar poco apetecido por los/as estudiantes, algunos de ellos/as lo describen como “un lugar feo y oscuro”, “en el que no se pueden vaciar las baterías sanitarias y es desagradable usarlas”, además lo consideran “feo porque sus puertas no se pueden cerrar” (participantes 3, 9, 12 y 13).

Este panorama general que nos presentan los/as participantes, pone en evidencia un contexto rural abandonado a causa de unas dinámicas sociales y políticas, específicamente una escuela que reclama mayor compromiso por parte del Estado y mayor visibilidad en las políticas educativas. Como lo señalan Rodrigues y Mendes (2020), “La concretización del derecho a la educación en contextos rurales para las comunidades campesinas, comprende desafíos importantes, los cuales pasan desde los aspectos pedagógicos hasta la infraestructura” (p. 1).

### **6.1.1. Sentidos atribuidos a la escuela**

Los niños, niñas y adolescentes que participaron en esta investigación consideran que sus familias describen a la escuela como un lugar para hacer tareas, portarse bien, estudiar, mejorar la letra y ganar el año; estas ideas pueden verse reflejadas en las intervenciones de dos niñas cuando señalan que sus familias les dicen que en la escuela deben “portarse bien, aprender mucho, hacer todas las tareas, y que ojalá les pongan muchas tareas y que no se queden atrasadas” (participantes 6 y 7). Para las familias, la escuela tiene un sentido de enseñanza y aprendizaje en la comunidad,

y muchos de los asuntos que enuncian están vinculados con los deberes y las normas que deben cumplir los niños, niñas y adolescentes en el escenario escolar. Estos resultados guardan especial relación con lo expuesto por Jara (2018), pues en su investigación también encontró que las familias le otorgan una alta significación a la escuela en el contexto rural.

Pareciera que hoy muchos de los actos, gestos y palabras que delimitaban y habilitaban el trabajo de educar [niños, niñas y adolescentes] ya no son los mismos o no tienen los mismos efectos; el estar o no estar en la escuela ha adquirido nuevos sentidos, y la experiencia escolar demanda, para desplegarse, otras maneras de mirar a los [niños, niñas y adolescentes], de encontrarse con ellos, de hablar, escuchar e imaginar formas de diálogo en torno al mundo del conocimiento, atendiendo cada vez más a las singularidades en juego (Greco, 2013, p. 287).

### ***6.1.2. Relación con el saber escolar y con otros/as niños/as y adolescentes***

Algunos/as de los niños, niñas y adolescentes participantes enunciaron que les gusta repasar las tablas de multiplicar y la lectura, consideran que estos saberes escolares son necesarios y deben aprenderse en la escuela primaria. Otro de los niños manifestó que le agrada hacer tareas porque de esta manera ocupa su tiempo libre, de lo contrario se “aburre mucho”. Lo anterior nos hace pensar en que los/as participantes reconocen los efectos que tiene la educación en sus vidas.

En cuanto a las relaciones que se tejen al interior de la escuela entre los participantes, encontramos que éstas están determinadas por tres factores: el primero tiene que ver con la edad y el género de los/as participantes, en tanto los/as niños/as señalaron que les gusta jugar con los/as compañeros/as que se encuentran en su mismo rango de edad o que son de su mismo género. Así mismo, las niñas cuyas edades oscilan entre los 10 y los 12 años, señalaron que les gusta compartir con niñas de su misma edad y que estén en el mismo grado, porque pueden hablar de temas que tienen en común y también comparten los mismos gustos.

El segundo factor está determinado por las habilidades que tienen los/as niños/as y los adolescentes para proponer juegos, en tanto los/as participantes que demuestran tener más

iniciativas para jugar reúnen a más compañeros/as de clase, independientemente de su edad o de su género. Finalmente, el tercer factor tiene que ver con las representaciones que los/as participantes tienen sobre sus compañeros/as, las cuales están determinadas por sus experiencias previas. Algunos/as de ellos/as reconocieron que no les gusta compartir con niños más grandes porque “son tramposos y si se les dice algo se pueden enojar”; tampoco les gusta relacionarse con quienes “siempre terminan sacándolo a uno del juego, ni con los/as que son groseros/as, o los que están acostumbrados a cambiar las reglas del juego” (participantes 2, 4, 5, 9 y 10).

Fuera del entorno escolar, los/as participantes juegan y comparten principalmente con sus familiares y vecinos, tal y como se evidencia en las siguientes respuestas: “en mis ratos libres me gusta jugar con mis primitas a las muñecas y con mis vecinos”. (participantes 2 y 6). “Me gusta jugar con gente que no es de por aquí, con personas mayores de edad porque los niños se aporrean muy fácil” (participante 1)

### ***6.1.3. Destinos deseados después de la escuela***

Todos los niños, las niñas y los adolescentes participantes desean seguir estudiando, esperan finalizar sus estudios en la básica primaria, continuar con sus estudios de básica secundaria hasta obtener su título de bachilleres, e incluso algunos/as desean formarse en el contexto de la educación superior. En las entrevistas refirieron que les gustaría estudiar para officiar como militares, soldados, médicos, enfermeras, policías e ingenieras. Una de las niñas sueña con estudiar para ser ingeniera, lo que nos ha llamado la atención porque ésta ha sido una profesión que históricamente se ha asociado con los hombres. Los niños y las niñas pueden ajustarse, negociar o cambiar los “regímenes de género” y, en algunos casos, los ponen en cuestión. El desafío que tenemos por delante es generar escenarios de igualdad y respeto a la diferencia tanto para las niñas como para los niños (Scharagrodsky, 2013).

Los/as participantes también desean tener un trabajo para poderse sostener económicamente, desean trabajar en oficinas, escuelas, peluquerías, empresas, universidades y hospitales. Ellos/as sueñan con trabajar como soldados, profesores, estilistas, policías u oficiales

de construcción. La mayoría reconocen que la educación es una gran posibilidad, en tanto les permitirá alcanzar el trabajo que desean desempeñar en la vida adulta.

De otro lado, las familias desean que sus niños/as y adolescentes ejerzan la profesión con la que sueñan, esperan que sean científicos, soldados, médicos, policías, ingenieros o cantantes. Así mismo, aparecen ocupaciones asociadas a la construcción y a la conducción de tracto camiones. Esto nos recuerda que *la parte de los sueños* es aquello a lo que no se puede renunciar cuando se educa.

Los sueños no son conformistas, siempre recuerdan lo pendiente, lo que aún necesita elaborarse, lo que se desea. Los sueños no se tienen para concretarse al pie de la letra... sino para hacer presente aquello sin lo cual el deseo podría dormirse. (Frigerio, 2013, p. 338)

## **6.2. Rostros de lo familiar y actividades cotidianas**

### **6.2.1. *Relación con la familia***

La familia de los/as participantes aparece representada más allá de los lazos de consanguinidad, en tanto han construido vínculos con otras personas con las que no tienen una relación de parentesco, pero que los reconocen como parte de su familia. Se evidenció que muchos de los/as participantes viven con sus madrastras y padrastros, con quienes han construido una relación de respeto y apoyo. En las entrevistas, algunos/as manifestaron que sus madrastras y sus padrastros son quienes los apoyan en el desarrollo de sus compromisos académicos (participantes 5, 6, 9 y 11).

Por su parte, encontramos otro grupo de niños/as que fantasean con cambiar “algo” de lo acontece en las relaciones con sus adultos de referencia -madres y padres-. Algunos/as manifestaron: “quisiera que mi papá dejara de ser tan regañón y dejara de echar tanta cantaleta por todo” (participante 6). Otro de los participantes señaló: “quisiera que mi mamá dejara de gritarme por todo, no me gusta que a uno todo se lo digan a los gritos” (participante 1). Estas intervenciones nos brindan información sobre las experiencias de los/as niños/as con sus padres y madres, y sobre sus

expectativas en relación con éstos/as. Los otros participantes expresaron que tienen un trato amable y basado en el respeto con su familia, con quienes comparten espacios de estudio, juego y esparcimiento.

### ***6.2.2. Actividades cotidianas que realizan los niños, niñas y adolescentes***

Al finalizar la jornada escolar -o los fines de semana-, la mayoría de los/as niños/as apoyan a sus familias en algunas actividades cotidianas que se suelen relacionar principalmente con los adultos. En su mayoría, las niñas se ocupan de actividades domésticas como “arreglar la cocina, tender camas, barrer y trapear”; mientras que los niños apoyan actividades asociadas al campo como “lavar los chiqueros (porquerizas)”. Se evidencia en gran medida que se mantienen unas actividades diferenciales entre niños y niñas, de ahí la importancia de insistir en que estas identidades son construcciones sociales que se aprenden, pero que pueden modificarse a partir de nuevos sentidos y significados (Scharagrodsky, 2013).

Con respecto a los tiempos de juego libre, los/as participantes señalaron que les gusta ver televisión y jugar con sus vecinos y familiares cercanos -con balones, muñecas, cartas o parques-. Además, señalaron que las personas de referencia en el juego son personas mayores, porque consideran que estas personas tienen experiencia en los juegos. Uno de los entrevistados indicó que le gusta jugar con personas más grandes, de más edad, con gente que no es del mismo entorno, pues las personas cercanas son niños/as pequeños y “se lastiman con más facilidad”.

Se encontró además que algunos/as niños, niñas y adolescentes en sus tiempos libres utilizan los dispositivos tecnológicos, principalmente los celulares, las tabletas y la televisión, esto con el propósito de jugar, ver videos o ver programas infantiles de televisión. Este hallazgo es interesante, porque a veces consideramos que los/as niños/as que habitan en contextos rurales no pueden acceder a las tecnologías digitales. Esto nos recuerda a Buckingham (2002) cuando señala que:

No podemos devolver a los niños al jardín secreto de la infancia, ni encontrar la llave mágica que les tenga por siempre encerrados en sus muros. Los niños escapan hacia el mundo adulto más extenso, un mundo de peligros y oportunidades, en el que los medios

electrónicos desempeñan un papel cada vez más importante. Está concluyendo la época en que cabía confiar en proteger de ese mundo a los niños. Debemos tener la valentía de prepararlos para que sepan desenvolverse en él, comprenderlo y convertirse en partícipes más activos por derecho propio (p. 226).

### **6.3 La escritura desde el modelo de la Escuela Nueva**

#### ***6.3.1 Los sentidos atribuidos a la escritura***

Los sentidos representan las formas en que los sujetos dan un significado particular a sus experiencias, estas formas no son preestablecidas, sino que se construyen en la interacción con los otros y varían de acuerdo con el contexto histórico y cultural en el que se encuentran inmersos los sujetos (Chambers, 2015). En el momento en el que se les preguntó a los niños, las niñas y los adolescentes por la manera como significan la escritura, ellos/as señalaron que escribir es “copiar cosas”, “copiar el nombre”, “copiar lo que dice la guía de aprendizaje” o “copiar lo que escribe la profesora en el tablero”. Otros relacionaron la palabra escribir con leer, porque para escribir hay que leer las indicaciones que se encuentran en la Guía de Aprendizaje. Estas respuestas de los/as niños/as nos muestran que ellos/as asocian la palabra escribir con copiar, transcribir, reproducir; y que los materiales educativos se constituyen en un modelo a seguir.

Algunos de los y las participantes manifestaron que la escritura les sirve para “agilizar la mano, hacer la letra bonita, marcar los cuadernos y hacer las tareas bonitas”. Mientras que otros señalaron que la escritura es útil para aprender, acceder a nueva información y leer. Se evidencia entonces que algunos/as relacionan la escritura con un ejercicio de copia o transcripción, basados en los procesos que desarrollan a diario en el aula de clase y orientados por las guías de aprendizaje. Al respecto, Cassany (1999) plantea que la mayoría de los escritos que producen los alumnos en las aulas son fragmentos cortos que se promueven mediante prácticas mecánicas como copiar, responder y completar. Los/as demás participantes consideran que la escritura les ofrece otras posibilidades, les permite acceder a información y aprender. Escribir es una conquista, una posibilidad para muchos de ellos y ellas.

---

De acuerdo con Sosa (2016), la escritura es una habilidad comunicativa que se desarrolla a través de las interacciones posibles en el contexto social donde se desempeña el sujeto, y que se va enriqueciendo con el paso de los/as niños/as por el contexto escolar. A la escuela se le atribuye la función de favorecer que los niños y las niñas “se circunscriban en la normativa social de lo que se entiende por leer y escribir” (p. 39). La metodología de trabajo y la forma como se aborde el proceso de escritura en el aula requiere ser pensado y analizado, pues este reflejará sentidos distintos asociados a la escritura. En este caso, para los niños, las niñas y los adolescentes que participaron en la investigación, la escritura está relacionada con copiar y transcribir lo que se presenta en las Guías de Aprendizaje, allí se detalla qué y cómo escribir. Sin embargo, algunos autores reconocen que esto no es suficiente, en tanto consideran importante que los/as niños/as comprendan y utilicen la escritura en contextos reales, con propósitos diversos y para resolver los problemas que la cotidianidad sugiere (Sosa, 2016).

En este escenario, surge la pregunta por el lugar del maestro en el modelo de escuela nueva, pues se le reconoce como un/a maestro/a que acompaña a sus estudiantes a partir de lo que sugieren las Guías de Aprendizaje. Se presenta “una idea de currículo organizado por áreas oficiales y obligatorias desde una estructura y organización de contenidos divididos, separados y estáticos que el maestro no puede discutir, replantear y resignificar” (Cadavid, 2021, p. 27-28). Esto nos muestra la complejidad del trabajo de enseñar, pues los/as maestros/as pueden tomar algunas decisiones para poder enseñar, pero también se ven enfrentados/as a unos límites. Terigi (2006) nos recuerda que: “mejorar la enseñanza no es una responsabilidad que puede depositarse sin más en los maestros, sino que requiere el desarrollo sostenido de políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central” (p. 193).

Asimismo, los/as participantes manifestaron que en sus familias utilizan la escritura en el desarrollo de sus actividades cotidianas. Las personas que trabajan en el campo utilizan la escritura para anotar la cantidad de kilos de café que recolectan durante el día; mientras que las personas que comercializan algún tipo de producto usan la escritura para llevar la cuenta de sus negocios, fiados y ganancias. En las familias de los/as participantes también se utiliza la escritura para establecer comunicación con otros a través de los mensajes de whassapt o mensajes de texto, anotar números telefónicos, hacer cuentas, organizar listas de mercado, hacer tareas o para enviar

solicitudes de trabajo. Esto nos muestra que algunos/as de los/as participantes utilizan otras tecnologías como el celular o el computador para escribir, lo que permite el intercambio ágil de información en diversos formatos (Henaó, 1997).

Uno de los participantes también expresó que en su casa escriben para “recordar cosas”, esta respuesta nos muestra que las palabras pueden representarse, repetirse, reiterarse, recordarse. Algunos/as mencionaron que en sus hogares hay personas que no escriben porque no saben, porque no aprendieron a escribir, y que justamente son estas personas las que les insisten en la importancia de aprender a escribir, no solo para que les vaya bien en la escuela, sino porque éste se constituye en un saber práctico.

Como puede apreciarse, las personas escriben con mucha frecuencia, es una práctica cotidiana y de gran importancia tanto para los adultos como para los niños, niñas y adolescentes. La escritura no solo se asocia con el contexto escolar, sino que se hace de la escritura una práctica sociocultural, pues escribir es una acción que toma sentido por ser necesaria en esta comunidad. La práctica de escritura es una acción viva que tiene que ver con la experiencia cotidiana y con el saber práctico, como un legado con marca propia, según las condiciones y las características de cada comunidad (Céspedes, 2014).

### ***6.3.2. Relación de los niños, niñas y adolescentes con la escritura***

A partir de las conversaciones que se sostuvieron con los/as participantes, se encontró que ellos y ellas escriben principalmente en la escuela, pues es allí donde se realiza esta práctica de manera constante. Los/as estudiantes manifestaron que escriben fundamentalmente en el cuaderno o en el tablero, y escriben lo que las Guías de Aprendizaje les indican o según las orientaciones de la docente. En los hogares es menos frecuente que los/as niños/as escriban, se evidenció que lo hacen principalmente cuando realizan tareas; aunque algunos/as de ellos/as dedican un espacio para practicar la escritura a partir de juegos o escriben mensajes, letras de canciones, poemas o cartas.

La mayoría de los/as participantes conciben la escritura como una “práctica de copia” que es llevada a cabo la mayor parte del tiempo en el aula de clase, y que atiende a las orientaciones

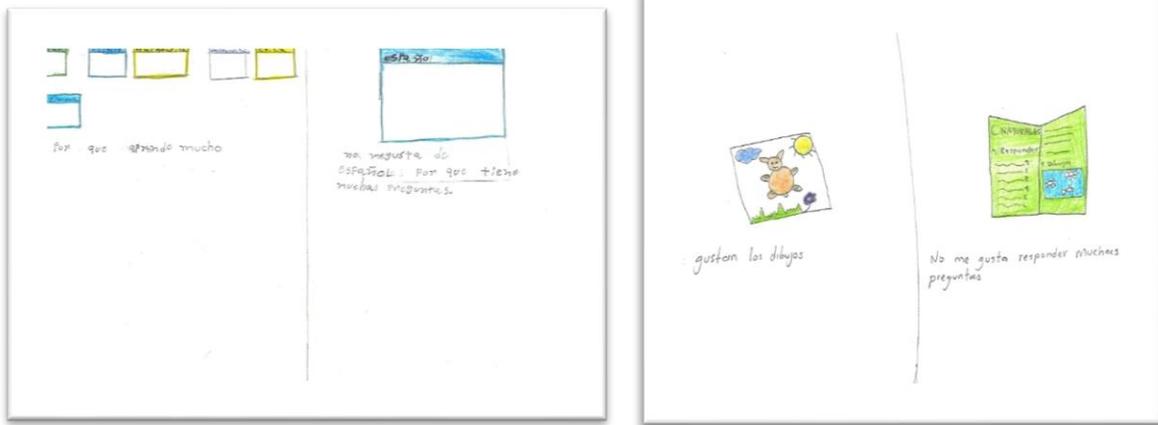
que ofrece la docente o la Guía de Aprendizaje. No obstante, señalaron que no les gusta escribir los textos de las Guías de Aprendizaje porque los encuentran muy largos. Las Guías de Aprendizaje, como materialidad escolar, se constituyen en el mismo currículo desde la mirada prescriptiva y se convierten en el centro de la vida escolar (Cadavid, 2021). Al respecto nos preguntamos: ¿qué retos y desafíos tiene el maestro/a en el modelo de Escuela Nueva?, ¿cómo promover prácticas de escritura que impliquen la construcción y elaboración de parte de los/as estudiantes?, y ¿cómo atender a las distintas experiencias escolares de los niños, niñas y adolescentes?, pues una “innegable desigualdad en las condiciones en que se desarrolla la experiencia escolar entre regiones del país [...] hace inadecuado considerar que sea posible hablar de la escuela primaria y del trabajo de enseñar en ellas, como una realidad única” (Terigi, 2006, p. 199).

### ***6.3.3. El lugar de las Guías de Aprendizaje en el modelo de Escuela Nueva***

En este apartado nos ocuparemos de describir el lugar que tienen las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los niños, las niñas y los adolescentes que participaron en la investigación. Las Guías de Aprendizaje se constituyen en una herramienta fundamental para el trabajo en el aula de Escuela Nueva, en tanto en este material se encuentran los contenidos que el estudiante debe abordar durante el año escolar. Los niños, niñas y adolescentes manifestaron que no les gustan las Guías de Aprendizaje porque se encuentran demasiado deterioradas, “las hojas están sueltas, incompletas y son insuficientes para el número de niños/as de la escuela, pues no alcanzan para todas y todos”. De otro lado, resaltaron que de las Guías de Aprendizaje les agradan los colores, los dibujos y algunas lecturas, especialmente aquellas relacionadas con los mitos y las leyendas que se encuentran en las Guías de español. A su vez, una de las participantes indicó que le gusta mucho la Guía de Aprendizaje del área de tecnología, porque invita a realizar diversas manualidades como juguetes -con material reciclable-, manillas de hilo y robots (participante 6).

Los/as participantes dibujaron lo que más les gusta y lo que menos les gusta de las Guías de Aprendizaje, los dibujos se valoraron como una valiosa estrategia para generar información, en tanto ellos/as se sintieron más cómodos y tranquilos para manifestar sus consideraciones sobre estos materiales educativos. De acuerdo con Gollop (2010), “una ventaja de esta actividad es que

la atención se centra en el dibujo, no en el niño, por lo que se siente que la interacción es menos intensa” (p. 70). Se evidenció que lo que menos les gusta de las Guías de Aprendizaje son la cantidad de preguntas que tienen para responder, sobretodo en la Guía de español. Otros dibujos dan cuenta de que no les gustan las lecturas porque son muy largas, al igual que los textos que deben transcribir al cuaderno (ver figuras 5 y 6).



Figuras 5 y 6. Los participantes representaron lo que les gusta y lo que no les gusta de las Guías de Aprendizaje. Uno de los niños está en el grado cuarto y tiene 9 años (lado izquierdo), y el otro está cursando el grado segundo y tiene 7 años (lado derecho).

Lo que más les gusta de las Guías de Aprendizaje es que pueden aprender, además, se encontró que les agradan las lecturas de mitos, fábulas y leyendas. Uno de los participantes manifestó que, lo que más le gusta de las cartillas es que puede trabajar a su propio ritmo y puede copiar más despacio para no quedarse atrasado, siendo esta una de las bondades del modelo de Escuela Nueva (ver figura 7).

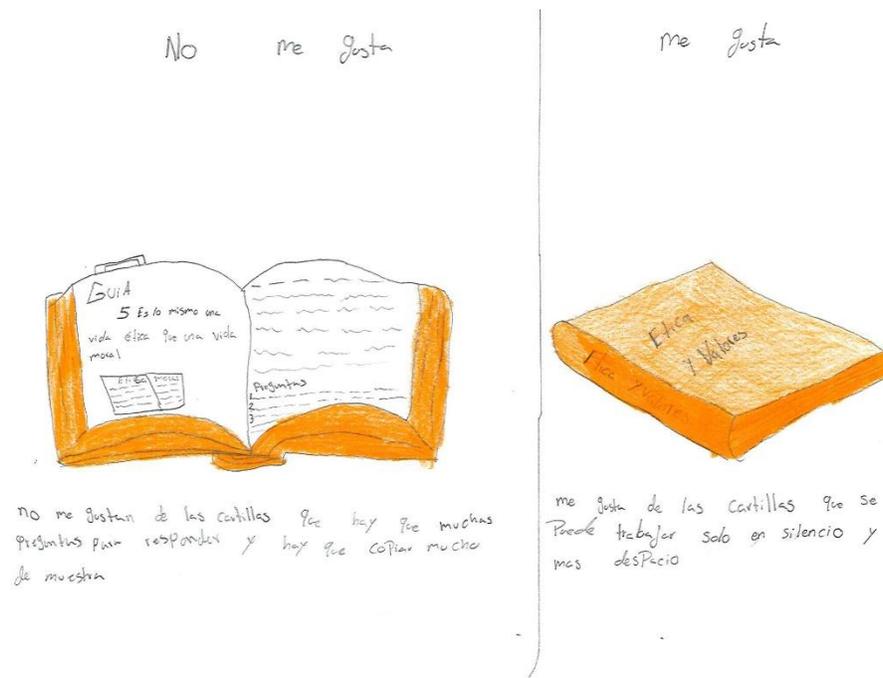


Figura 7. El participante representó lo que le gusta y lo que no le gusta de las Guías de Aprendizaje. El niño tiene 7 años y está en el grado segundo.

Las Guías de Aprendizaje han sido pensadas y diseñadas para orientar el trabajo en las aulas rurales multigrado de manera homogénea, es decir,

se propuso implementar el mismo material escolar en la mayoría de las escuelas rurales colombianas desde la perspectiva de un currículo nacional unificado para todo el territorio, y de esa manera presentar en las Guías los saberes necesarios y pertinentes para la educación básica primaria rural en Colombia. (Cadavid, 2021, p. 19)

Sin embargo, esta investigación nos muestra que es importante reflexionar y pensar en torno al lugar que han tenido las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los niños, las niñas y los adolescentes, pues los/as participantes señalan que la práctica de escritura se encuentra asociada principalmente “a copiar y a transcribir de muestra”. Parece ser que los y las estudiantes están en un lugar en el que siguen indicaciones, y desarrollan únicamente las actividades que se les ofrecen a partir de las Guías de Aprendizaje; pero la escritura también debe de utilizarse en contextos reales y con propósitos diversos (Sosa, 2016). Es decir, es necesario propiciar espacios

de escritura en los que se les invite a los y a las estudiantes a construir y a elaborar textos a partir de sus propios pensamientos e ideas.

## 7 Conclusiones y recomendaciones

Los niños, las niñas y los adolescentes tuvieron un lugar central a lo largo de la investigación, en tanto fueron ellos y ellas los que nos permitieron conocer los sentidos que han construido en torno a la escritura, para ello, se generaron distintos espacios de conversación con cada una y cada uno de los/as participantes.

Para los niños, las niñas, los adolescentes y sus familias, la escuela tiene un sentido de enseñanza y aprendizaje en la comunidad, y muchos de los asuntos que se enuncian -en relación con la escuela- están vinculados con los deberes y las normas que deben cumplir los/as estudiantes en este escenario. La escuela es un lugar de referencia para la comunidad, por el que se espera puedan transitar todas y todos.

Frente a los sentidos que le han atribuido los/as participantes a la escritura en el modelo de Escuela Nueva, se encontró que conciben la escritura como una *práctica de copia*, que es llevada a cabo la mayor parte del tiempo en el aula de clase y que atiende a las orientaciones que ofrece la Guía de Aprendizaje o la docente. Mientras que otros/as participantes señalaron que la escritura es útil para aprender, acceder a nueva información y leer. A estos últimos, *escribir* les representa una conquista, una posibilidad.

Esta investigación nos muestra que es importante reflexionar y pensar en torno al lugar que han tenido las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los niños, las niñas y los adolescentes, pues *escribir* va más allá de seguir indicaciones o de transcribir, en tanto la escritura ha de utilizarse en contextos reales y con propósitos diversos (Sosa, 2016). Al respecto nos preguntamos: ¿qué retos y desafíos tienen los/as maestros/as en el modelo de Escuela Nueva?, ¿cómo ofrecer a todos/as la posibilidad de expresarse a través de la escritura?, y ¿cómo atender a las distintas experiencias escolares de los niños, niñas y adolescentes? Esto nos muestra la complejidad del trabajo de enseñar y la responsabilidad que tenemos los/as educadores/as con nuestros/as estudiantes, ¿cómo volver disponible para todas y todos *la escritura* -como una posibilidad para construir-? Los/as maestros/as se consideran entonces como profesionales que se

---

ocupan de la enseñanza, que problematizan y reflexionan las prácticas educativas y que van más allá del lugar que se les ha atribuido en el marco de las Guías de Aprendizaje.

Se evidenció también que la escritura es una práctica cotidiana y de gran importancia tanto para los grandes como para los pequeños. La escritura no solo se asocia con el contexto escolar, sino que se hace de la escritura una práctica sociocultural, pues escribir es una acción que toma sentido por ser necesaria en esta comunidad. Se encontró que los sentidos construidos en torno a la escritura son fruto de las experiencias personales, del contexto y de las trayectorias formativas de los/as participantes. Esto nos muestra que los sentidos atribuidos a la escritura son diversos, plurales y atienden a las singularidades de cada sujeto.

Se interroga el lugar que han tenido las Guías de Aprendizaje en los procesos de escritura de los/as estudiantes de las aulas rurales multigrado, pues éstas han sido pensadas y diseñadas para orientar el trabajo de manera homogénea y uniforme; sin embargo, esta investigación pone en evidencia los límites de este modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el modelo de Escuela Nueva, en tanto invisibiliza otros modos de significar la escritura. Frigerio (2003) nos recuerda que “ciertas construcciones teóricas han dejado de ‘hablarnos’, es decir, ya no nos dicen algo que nos permita expresar la complejidad de los escenarios” (p. 8). La invitación entonces es a invertir la lógica de una “prepotencia intelectual que cada tanto aparece y busca que la realidad se adecue a una teoría (eventualmente hegemónica) para ejercer, en cambio, violencia simbólica a los conceptos que han dejado caer los atributos de sus sentidos para decir el mundo” (p. 9).

En definitiva, es necesario revisar los sentidos que se le han atribuido a la escritura en el modelo de Escuela Nueva, e interrogar el lugar del/a maestro/a en este contexto, pues es necesario que persistamos en el acto de educar y que no renunciemos, pese a las tensiones y desafíos que este modelo nos propone.

## Referencias

- Alvarado, M. (2001). Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso- Manantial.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1997). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Barcelona: Paidós.
- Bernal, M. L. (2017) ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. Revista de Investigación Desarrollo e Innovación, 7, (2). 255-268. <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v7n2/2389-9417-ridi-7-02-255.pdf>
- Bonilla, V. (2008). Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higueta Rojas (trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. España: Ediciones Morata.
- Cadavid, A. Ma. (2021). Las Guías de Aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el Modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 18-30.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós
- Cassany, D. (2011). La cocina de la escritura. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Céspedes, S. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Suroeste
- Chambers, A. (2015). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: S.L. fondo de cultura económica de España.
- Coronado, D. y Mora, I. J. (2020). Escuela Nueva: un estudio de caso sobre las guías de aprendizaje en la Institución Educativa Nuevo Horizonte (trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16435/1/CoronadoDaniela\\_2020\\_EscuelaNuevaEstudio.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16435/1/CoronadoDaniela_2020_EscuelaNuevaEstudio.pdf)
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (2), 197-211.
- Fontana, A. (2007). Construir la escritura. *Propuesta Educativa*, (28),111-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700017>

- 
- Frigerio, G. (2003). Hacer del borde el comienzo de un espacio. En Frigerio, G., y Diker, G. (Ed.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2008). La diaria educación. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>
- Frigerio, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Del Estante.
- Frigerio, G. (2013). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, R., Diker, G y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. República de Argentina: Fundación la Hendija.
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada (segunda edición)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Giraldo, D., y Serna, V. E. (2016). *Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gollop, M. (2010). *Entrevistar a los niños: Una perspectiva de investigación*. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- González, E. M. (2018). *Tipos de escritura que promueven los maestros (as) y las guías de aprendizaje en los grados preescolar y primero de básica primaria. (tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Greco, M.B. (2013). *Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias*. En Baquero, R., Diker, G y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. República de Argentina: Fundación la Hendija.
- Henao, A. O. (1997). *Pedagogía y didáctica de las nuevas tecnologías. Educación y ciudad*, 4. 98-107
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 edición: McGraw Hill.
- Hurtado, R. D. (2013). *Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- 
- Imbachí Polo, M. M. A. (2016). La Escuela Nueva y las competencias lectoras desarrolladas en el área de lengua castellana. *Revista Edu-Física*, 5(11).  
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/945>
- Jara, J. M. (2018). Reseña Tesis Maestría: "Los sentidos de la escuela media y del trabajo del profesor. Un estudio desde las perspectivas de las familias en el contexto Urbano y Rural del Chaco". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9(12), 101-107.
- Manual para el docente sobre Escuela Nueva- Escuela activa (2015).
- Mejía, Y.E. (2021). Fortalecimiento de la lectoescritura de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa San Vicente de Paúl a partir de textos literarios (trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares: lengua castellana.  
<http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/lineamientos-curriculares-lengua-castellana>
- Monsalve, M. E., Franco, M.A., Monsalve, M.A., Betancur, V.L y Ramírez, D.A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55). 189-210.
- Quintero, S.E., y Sá, E.F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303357581008>
- Rodrigues, F.M., y Mendes, M. P. (2020). Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em revista*, 36, 1-19.
- Scharagrodsky, P. (2013). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker, G y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. República de Argentina: Fundación la Hendija.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Sosa, M. (2016). El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura. En Hurtado, R.D. (coord.) *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 190-230). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>

## Anexos

### Anexo 1. Formato de la entrevista

#### Guía de preguntas

1. ¿Con quiénes vives?
2. ¿cómo se llaman?
3. ¿A qué se dedican?
4. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu casa?
5. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en tu casa?
6. ¿Te gustaría cambiar algo en tu casa?, ¿qué cambiarías y por qué?
7. ¿Cuáles son tus pasatiempos preferidos?
8. ¿A qué te gusta jugar?
9. ¿Con quiénes te gusta jugar?
10. ¿Qué cosas te dicen tus padres de la escuela?
11. ¿Quién te ayuda con las tareas de la escuela?
12. Si pudieras cambiar algo de la escuela ¿qué cambiarías?
13. ¿Con quién te gusta compartir en la escuela y con quién no?
14. Si pudieras cambiar algo de las guías de aprendizaje, ¿qué cambiarías y por qué?
15. Cuando te dicen la palabra escribir ¿en qué piensas?
16. ¿Crees que hay alguna diferencia en la manera como escriben los niños de una escuela graduada y de una Escuela Nueva? (si la respuesta es positiva ¿cuáles crees que son esas diferencias?)
17. ¿Para qué sirve saber escribir?
18. ¿En qué momentos escribes?
19. ¿Qué te gusta escribir? y ¿qué no te gusta escribir?
20. ¿Dónde te gusta escribir? (en el celular, en el diario, en los cuadernos, en las guías, en el computador)
21. ¿Con quiénes escribes?
22. ¿Quiénes escriben en tu casa y para qué escriben?
23. ¿Qué cosas te dicen tus padres, hermanos, tíos y abuelos sobre la escritura?
24. ¿Te gustaría estudiar cuando seas grande?, ¿qué te gustaría estudiar?

25. ¿En qué te gustaría trabajar cuando estés grande?
26. ¿Tus padres qué quieren que seas cuando estés grande?

## **Anexo 2. Dibujos**

Los dibujos se utilizaron como una técnica para generar información y se emplearon en dos momentos durante la investigación. Cada uno de los dibujos iba acompañado de una interpretación del propio niño o niña. Los dibujos se constituyeron en un recurso muy útil en el proceso de generación de la información.

En un primer momento se les invitó a los niños y niñas a hacer un dibujo de la escuela, la actividad se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es lo que más te gusta de la escuela? y ¿qué es lo que menos te gusta de la escuela?

En un segundo momento se les invitó a dibujar las guías de aprendizaje, bajo la consigna de contar a otros/as niños/as que no conocen las guías de aprendizaje, aquello que les gusta y aquello que no de estos materiales. Las preguntas que orientaron este espacio fueron las siguientes: ¿qué es lo que más te gusta de las guías de aprendizaje?, ¿qué es lo que menos te gusta de las guías de aprendizaje?, ¿qué le cambiarías a las guías de aprendizaje?

## **Anexo 3. Consentimiento informado**

Consentimiento informado

Padres o acudientes de los niños y las niñas

La presente investigación busca analizar algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura. La participación de su hija, hijo o acudido es totalmente voluntaria. Usted puede autorizar o no su participación en ella, y sea cual sea su decisión no tendrá ninguna repercusión o consecuencia en las actividades escolares del niño o la niña. De igual forma, se certifica que la información derivada de esta investigación no vulnera, ni pone en riesgo el bienestar de los niños y las niñas, pues la información

---

recopilada se utilizará únicamente con fines académicos y como evidencia científica para soportar los resultados de este trabajo.

Durante la investigación se realizará una entrevista y los/as niños/as realizarán algunos dibujos. Así mismo, durante los encuentros se tomarán evidencias fotográficas y videos para dar cuenta de los hallazgos más significativos derivados de este proceso de investigación. Algunas actividades se desarrollarán dentro de los horarios de clase, mientras que otras requerirán de tiempo extra-clase por parte de los/as estudiantes.

Teniendo en cuenta esta información, les solicitamos muy amablemente su autorización para que su hijo, hija o acudido participe en esta investigación, para lo cual lo invito a diligenciar el siguiente formato:

Yo \_\_\_\_\_, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en uso de mis plenas facultades autorizo, por medio del presente documento, a que el/la estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_ años participe en esta investigación.

Firma del padre, madre o acudiente: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Cualquier información adicional, podemos suministrarla en los teléfonos, o en los correos electrónicos.

#### **Anexo 4. Asentimiento informado**

Asentimiento informado por parte de los niños y las niñas

Este proyecto de investigación busca analizar algunos de los sentidos que un grupo de niñas, niños y adolescentes de un aula de Escuela Nueva han construido en torno a la escritura. La información

se generará a partir de las actividades que se lleven a cabo con los niños y las niñas, y ellos/as decidirán si participarán o no en esta investigación.

El asentimiento informado se realizará de manera colectiva, se hará en una hoja de papel grande. Los/as niño/as y adolescentes que deseen participar en la investigación pintarán su manito derecha -con vinilos de diferentes colores- y colocarán sobre esa hoja de papel su huella y nombre, como una forma de aceptar su participación en este proceso. Antes de desarrollar esta actividad, se les contará de manera detallada cómo será su participación en la investigación, incluso se les comunicará que si en algún momento no deseen seguir participando en el estudio, se podrán retirar sin que esto afecte su proceso académico.