

APROPIACION DOCENTE DEL MODELO ESCUELA ACTIVA URBANA EN LA ESCUELA NACIONAL DE AUXILIARES DE ENFERMERIA



Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales - Caldas
2018

**APROPIACION DOCENTE DEL MODELO ESCUELA
ACTIVA URBANA EN LA ESCUELA NACIONAL DE
AUXILIARES DE ENFERMERIA**

Autores

CLAUDIA BIBIANA HERNÁNDEZ PINEDA

Asesor

HEDILBERTO GRANADOS LOPEZ

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales - Caldas

2018

Resumen

En el presente trabajo se dan a conocer los resultados de un estudio que tuvo como objetivo, establecer el nivel de apropiación que tienen los docentes sobre los componentes que dan vida y sentido al Modelo de Escuela Activa Urbana (E.A.U.)¹ en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería (ENAE)² de la ciudad de Manizales.

Para dicho fin, se optó por un enfoque cuantitativo, con diseño transversal de alcance descriptivo/relacional. La investigación se desarrolló a partir del análisis y relación de las variables asociadas a los componentes del Modelo E.A.U evaluada con una escala Likert de cuatro puntos. La muestra la constituyó un grupo de (N=70) docentes. 17 de ellos del sexo masculino y 53 del sexo femenino con edades promedio de (M=43,8) y una desviación estándar de (SD=11,66).

Dentro de los resultados se encontró, que los docentes de la E.N.A.E poseen una apropiación alta tanto de los componentes que conforman el Modelo E.A.U, como de su forma integrada. Esto se evidenció, en la percepción favorable observada en las relaciones entre las diferentes áreas de desempeño y los componentes del modelo los cuales, son el reflejo de su práctica docente. De otro lado se encontró, que los docentes de las áreas de humanidades, filosofía y religión son los que presentan el nivel de apropiación más bajo en relación a la incorporación de los componentes y del Modelo E.A.U.

Como conclusión, se plantea que, si bien se logró demostrar que existe apropiación por parte de la mayoría de docentes de los componentes y del modelo integrado E.A.U, también es cierto, se observó un porcentaje reducido de docentes que no ven importancia en los componentes del Modelo E.A.U y los utilizan de manera ocasional en su práctica docente.

Palabras clave: modelo escuela activa urbana, componentes, escuela auxiliar de enfermería, modelo pedagógico.

¹ En adelante se usará sólo la abreviación (E.A.U).

² En adelante se usará sólo la abreviación (ENAE).

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	1
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
4.	OBJETIVO GENERAL	4
4.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
6.	JUSTIFICACIÓN	6
7.	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.....	9
7.1.	Ámbito internacional.	9
7.2.	Ámbito Nacional:.....	14
7.3.	Ámbito local:	24
8.	REFERENTE TEÓRICO.....	31
8.1.1.	PERSPECTIVA HISTORICA:	31
8.1.2.	REPRESENTANTES DE LA ESCUELA NUEVA	35
8.1.3.	CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA ESCUELA NUEVA.	40
7.2.	EL CONCEPTO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS	43
8.2.1.	COMPONENTES DE ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA.....	45
8.3.	ESCUELA ACTIVA URBANA	47
8.3.1.	CARACTERÍSTICAS GENERALES E INCIOS DE LA EAU, EN COLOMBIA	54
8.4.	CONTEXTO Y METAS DE LA E.A.U	58
8.4.1.	COMPONENTES DEL MODELO ESCUELA ACTIVA URBANA	60
9.	CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN:	66
10.	METODOLOGÍA	69
10.1.	Muestra	70

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características del proceso educativo es la innovación de las prácticas pedagógicas. Éstas, hacen visible el direccionamiento de cómo se conforman los escenarios que dan forma y sentido a nuevas formas de concebir la escuela más allá de un espacio académico. La pedagogía activa, se instala dentro de las prácticas de innovación a partir de dos factores: la formación integral y el fomento de la criticidad en el estudiante, y a partir de la aprehensión de las realidades inmediatas a su contexto.

En tanto, la pedagogía activa, se configura como un factor constructor de procesos significativos los cuales permiten al estudiante a través de una participación activa desarrollar y potenciar su creatividad, criticidad así, como involucrarse en su propio proceso de formación de manera contextual.

Muchos han sido los esfuerzos y aportes de pensadores que han hecho de la formación de niños y jóvenes su preocupación central, y han propuesto e implementando estrategias y dinámicas que con el tiempo han devenido en modelos. Uno de esos modelos es el E.A.U, a partir del cual, se ha pensado y enfocado en la construcción de procesos que den posibilidad al estudiante de adquirir conocimientos de una manera clara, profunda y, sobre todo, en el que él sea el protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Es así como el Modelo E.A.U, parte de la idea de un ejercicio de responsabilidad, autonomía y regulación que debe adquirir el estudiante para con su propio proceso de formación.

En consecuencia, el Modelo E.A.U se ha ido incorporando en muchos países de América Latina, y en especial, en territorio colombiano. En el contexto colombiano, el Modelo cada vez cobra mayor relevancia en tanto, se le considera un factor de innovación en los procesos formativos, que contribuyen al cumplimiento de los retos y desafíos que se presentan en el mundo educativo actual.

En consecuencia, el Modelo E.A.U, brinda la posibilidad de formar a los estudiantes con una mirada crítica de la realidad, con altos grados de participación y sentido de responsabilidad en temas que atañen a la vida de la comunidad, dotándole de capacidad decisoria para saber elegir con autonomía y construir su propia identidad desde un ejercicio de la libertad responsable.

De acuerdo con lo anterior, y notándose el valor que acompaña el Modelo E.A.U en la formación integral y crítica de los estudiantes, el presente trabajo busca establecer el nivel de apropiación que tienen los docentes sobre los componentes que dan vida y sentido al Modelo E.A.U en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería (ENAE) de la ciudad de Manizales. Esto dado que, en la ENAE, se tiene por enfoque pedagógico el modelo E.A.U y resulta pertinente evaluar el grado o nivel de apropiación que los docentes tienen de sus componentes y del modelo como tal en relación con sus áreas de desempeño. Los resultados a los que se lleguen, podrán ser de utilidad para la construcción, direccionamiento e implementación de estrategias que desde el diseño y apropiación del modelo E.A.U puedan ayudar a mejorar el nivel de formación de los estudiantes así, como a la generación de un compromiso con la transformación de las realidades que le asisten en sus contextos inmediatos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cada institución educativa desde su modelo pedagógico tiene un horizonte definido a partir del cual, establece el propósito de formación para sus educandos.

En tal sentido, la pedagogía es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí, que el Modelo de E.A.U como enfoque pedagógico, plantee objetivos y metas traducibles en perfiles, por tanto, es necesario tener presente ¿qué se desea alcanzar?, ¿cómo aprende el otro?, ¿qué estrategias son más apropiadas y efectivas?, es decir, todos los procesos de la escuela deben estar orientados por los fundamentos del modelo establecido. Como la escuela no es un mundo aparte o independiente a su vez debe ser consecuente con las realidades propias del entorno ya que, de la coherencia entre los principios fundamentales del enfoque pedagógico traducido en un determinado modelo, las necesidades que emergen de las realidades del contexto y la práctica pedagógica como tal, dependerá la eficiencia, la eficacia y la efectividad de los procesos que definen la calidad educativa de una determinada institución educativa.

Para el caso de la Escuela Auxiliar de Enfermería, la apropiación del Modelo E.A.U, se evidencia a través del actuar diario de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, en los que se refleja la verdadera intencionalidad de la formación propuesta a nivel institucional en todos y cada uno de los momentos, situaciones y actividades de la vida en la escuela. No obstante, y pese al esfuerzo mancomunado por hacer del Modelo E.A.U, un enfoque pedagógico coherente con los pilares institucionales, existen dificultades que podrían influir en el alcance de los logros propuestos en las metas que propone el Modelo Pedagógico EAU. Esta dificultad podría estar asociada al desconocimiento o falta de aplicación del mismo por parte del cuerpo docente al momento de poner en práctica los distintos componentes que conforman el modelo E.A.U.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la coordinación de la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería, se encontró pertinente indagar por el nivel de apropiación que tienen

los docentes sobre los componentes que dan vida y sentido al Modelo de Escuela Activa Urbana (E.A.U) en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería (ENAE) de la ciudad Manizales. En tanto, la medición de la percepción permitirá una diagnóstico veraz y ajustado a la realidad de cómo los docentes reconocen e incorporan los componentes del Modelo E.A.U en su práctica docente. Adicionalmente, la evaluación de la percepción docente frente al Modelo E.A.U, permitirá determinar si su concepción es pertinente y adecuada con los lineamientos establecidos por la ENAE en sus mecanismos de formación y enfoque pedagógico.

3. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Cuál es el nivel de apropiación docente de los componentes que dan vida y sentido al Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U. en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE de la ciudad de Manizales?

4. OBJETIVO GENERAL

Establecer el nivel de apropiación docente de los componentes que dan vida y sentido al Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U. en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE de la ciudad de Manizales.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Identificar las percepciones que prevalecen en los docentes sobre cada uno de los componentes del Modelo E.A.U, en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE de la ciudad de Manizales.
- Caracterizar las percepciones predominantes sobre cada uno de los componentes del Modelo E.A.U por parte de los docentes de la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE de la ciudad de Manizales.

- Establecer los componentes más relevantes de acuerdo con las percepciones obtenidas de los docentes en relación con el Modelo E.A.U de la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE en la ciudad de Manizales.

5. JUSTIFICACION.

El mundo actual es variable y dinámico y requiere cada vez más de seres humanos formados para la solución problémica de sus necesidades y retos. Si bien, esto se intenta asumir desde los modelos educativos, éstos muchas veces resultan poco dinámicos y no garantizan a los individuos una formación integral. En tanto, la apuesta por modelos que sean innovadores e incluyan dentro de su plan de formación distintos criterios que propendan por una formación más allá de lo curricular, es ya una garantía por estar a la par no solo de la dinámica de un mundo cambiante, a la vez, que de las necesidades de formación de los individuos.

En consecuencia, la educación como base fundamental del funcionamiento de la sociedad ha tenido desde su propio origen un cuestionamiento que le ha permitido no sólo crecer y desarrollarse, sino mantenerse en una constante búsqueda de un sistema de formación que permita suplir las necesidades que el momento histórico reclama. En esta búsqueda, la educación latinoamericana ha logrado niveles de evolución que le han permitido plantear sus propios modelos pedagógicos adecuados a sus necesidades y características culturales. Sin embargo, dentro de esta misma cultura algunos países han optado por la implementación de modelos foráneos que garanticen de mejor manera el suplir sus necesidades de formación.

Para Colombia la implementación de modelos traídos de fuera no es nuevo, y dentro de la historia del desarrollo educativo en el país, existen estudios sistemáticos como los liderados por la expedición pedagógica en cabeza de pensadores como Alberto Martínez Boom, quienes han logrado una radiografía muy ajustada a los hechos del panorama educativo colombiano. Así mismo, la adopción de modelos y diversos enfoques pedagógicos como la pedagogía conceptual, el pragmatismo pedagógico incluso el romanticismo pedagógico han hecho parte de la historia educativa del país.

En las últimas décadas, ha venido tomando especial relevancia el Modelo de Escuela Activa Urbana (EAU), si bien en sus inicios en Francia se trató de un enfoque que privilegió la educación en el campo como parte de un modelo integral multi edades, en la actualidad este modelo ha evolucionado a partir de enfoques de aprendizaje heredados de la teoría social del

aprendizaje haciendo visibles principios y fundamentos centrados en derechos como el respeto a la diferencia, el reconocimiento del ser humano como artífice de su aprendizaje con ritmos propios, el reconocimiento del principio de inclusión que abarca el cubrimiento de las necesidades educativas especiales de aquellos educandos con limitaciones cognitivas, físicas y/o afectivas que puedan afectar su desempeño académico. Es así, que el Modelo E.A.U propone el desarrollo integral del individuo a partir de un aprendizaje holístico en el que involucra de manera dimensional los principales ejes cognitivos, afectivos y contextuales que debe poseer un determinado proceso educativo.

En la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE, el Modelo E.A.U se ha venido estudiando y adoptando como parte de la proyección institucional y de búsqueda del mejoramiento de los estudiantes a partir del conocimiento de sus realidades y sus características particulares lo que bien, podría tomarse como base para la individualización educativa y de deseo de la diferenciación y oportunidad de desarrollo de las capacidades personales.

Es lógico además afirmar que para este logro formativo educativo es necesario contar con espacios de reflexión que permitan a los docentes no sólo considerar los beneficios del Modelo sino también hacer evaluaciones institucionales encaminadas a la realización de ajustes constantes según sean las percepciones de los mismos, garantizando así el dinamismo del Modelo; para lograrlo será necesaria la aplicación de un instrumento especialmente diseñado para ayudar a los docentes en su autoevaluación en lo que respecta a la aplicación del Modelo EAU y, de considerarse con el suficiente nivel de éxito y de influencia para la apropiación del Modelo, poder realizar la propuesta de socialización para que otras instituciones educativas que hayan adoptado E.AU puedan tener acceso a dicho instrumento.

De ahí que la pregunta base de la investigación realizada sea ¿Cuál es el nivel de apropiación que tienen los docentes sobre los componentes que dan vida y sentido al Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería ENAE de la ciudad Manizales? Tomada como el planteamiento de un objetivo que conlleve a la transformación de

los diversos ambientes en los que se desenvuelven los niños y jóvenes actuales y a la creación de oportunidades de éxito mediante el fortalecimiento de las habilidades particulares y la aprehensión de la aplicación de las mismas en forma responsable y ética.

6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.

La información que se encuentra, trata en su gran mayoría, sobre la historia, la evolución y las experiencias significativas de la EAU, sin embargo, aún falta explorar los indicadores pedagógicos y curriculares que el Modelo EAU, tiene como mecanismo de formación en las instituciones educativas. En este sentido, las investigaciones y estudios que se presentan a continuación pretenden generar una mirada general a algunos de los aspectos que constituyen el modelo EAU y sus implicaciones en el ámbito educativo.

6.1. Ámbito internacional.

De acuerdo con el artículo titulado: *Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de Aula Alternativa* (MINED, 2009) en El Salvador, el concepto de Escuela Nueva coincide con el de *Aula Alternativa*, como una estrategia para el manejo de las aulas multigrado en el país, que tiene como fin ofrecer estrategias de educación flexible que permitan el acceso y la calidad de todos los niños y niñas a esta modalidad educativa.

Es importante destacar que El Ministerio de Educación de El Salvador entrega una dotación de libros y diversas herramientas de trabajo, además de capacitación al personal docente con el fin de que conozcan a profundidad las metodologías activas, la planificación de actividades y la evaluación de carácter formativo.

Llama particularmente la atención que los recursos más utilizados en este programa son los libros de texto y las zonas o rincones, de lo que se puede hacer una relación explícita con el modelo de Escuela Nueva de Colombia en el que se utilizan las Guías de Aprendizaje y los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA).

Este resulta ser un antecedente importante pues muestra como en el Salvador replican la experiencia de modelos activos como el que se aplica y desarrolla de nuestro país, dando

muestras de que este Modelo de Escuela Activa, es un modelo que transforma de manera positiva el quehacer en la escuela.

Aunque en el Salvador toman el nombre de Aulas Alternativas, el modelo es tomado de Colombia en el Modelo de Escuela Nueva, como una de las pedagogías activas que tiene como fines y principios comunes, la manera sistemática a la formación de un individuo autónomo, cooperativo y que aporta con su acción de manera significativa al contexto.

Es un aporte importante para el presente trabajo de investigación, ya que en efecto valida a la Escuela Nueva como una estrategia eficaz pensada desde la educación para la transformación social como una preocupación a nivel mundial.

De Venezuela, se tienen estudios en profundidad sobre modelos educativos flexibles, tanto así que el gobierno local pretende adaptarlos a sus pretensiones políticas, para lo cual el investigador principal, Eleazar Narváez, lleva a cabo un estudio titulado La Escuela Nueva y la República Escolar Bolivariana, 2007, acerca de la relación existente entre el Modelo de Escuela Nueva y la propuesta gubernamental de las denominadas Republicas Escolares Bolivarianas, las cuales pretenden formar a los estudiantes bajo estrategias vinculadas a la política y bajo el manto de escuelas activas.

Para definir esta relación, el autor hace una descripción exhaustiva de lo que representó el movimiento de escuelas activas en el mundo, consideradas por él como el cambio renovador de los procesos educativos. Se aborda, además, el concepto de república escolar, como el espacio en el que el estudiante se desarrolla de manera autónoma y se generan sistemas de autogobierno los cuales, a través de la historia de Escuela Nueva, se dividieron en tres momentos: el paidocentrismo (enseñanza centrada en el alumno), el antropocentrismo (enfocado en la búsqueda del hombre integral mediante la educación) y el de la construcción y

reconstrucción de la sociedad (para la educación democrática). Andrés Del Pozo (citado en Narváez, E., 2007, p.84)

Esta investigación se basó en la experiencia de Modelos de Pedagogía Activa que buscan desde los contextos inmediatos la formación de los individuos con una visión autónoma y crítica de la realidad, lo cual resulta relevante para el proceso investigativo que se desarrolla.

Este proceso de formación se llevó a cabo dentro de un proyecto el cual tuvo varias etapas de sensibilización y llegó a un acuerdo sobre el currículo nacional, luego se hicieron otros acuerdos sobre la orientación y estructuración que tendrían los programas de estudio, y por último se le dio una revisión consensuada para la posterior aprobación, publicación y distribución. Fue así que para el año 2010, el proceso de transformación inicia en la educación media.

Dentro de este proceso de transformación se logró dar una mirada a la Escuela Nueva, Escuela Activa (ENEA), la cual se consolidó como un camino en la búsqueda de la calidad educativa en los centros multigrado, mediante la capacitación, dotación de mobiliario, materiales didácticos, encuentros pedagógicos, equipamiento de aulas, monitoreo y seguimiento. Es un sistema integral de educación primaria que permite ofrecer a la población desescolarizada de niños, niñas y jóvenes de comunidades rurales e indígenas al incluir estrategias innovadoras y recursos que permiten mejorar los aprendizajes. (MEDUCA, 2013, p.34).

Es una dinámica que tomó tanta fuerza en Venezuela que llegó a la unificación del Currículo nacional, basado en el Modelo de escuela activa, lo que aporte al proceso investigativo en tanto este Modelo pedagógico viene implementándose en diversas instituciones de la ciudad de Manizales, y puede llegar a ser un Modelo que impacte tanto el sistema educativo que pueda unificarse como modelo de educación nacional.

Por otra parte, en la investigación titulada *La Nueva Escuela Rural* (IIIPEPE, 2009) realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de La Educación (INNE) en México, se encontró que los niños y las niñas de las comunidades educativas rurales, no estaban teniendo los mismos derechos de acceso a una educación básica de calidad que les garantizara la adquisición de conocimientos y competencias necesarias para su desarrollo integral y su participación plena en la sociedad.

Es un modelo de escuela que incorpora nuevas visiones sobre el sentido de la educación, las formas y medios de aprender y enseñar, de gestión institucional y participación social, que se traduzcan en mejores y mayores oportunidades educativas para el desarrollo integral de los estudiantes de las comunidades rurales (IIIPEPE, 2009, p.3).

Para el logro de esta meta, uno de los retos que se propone la Nueva Escuela Rural es lograr la cobertura total de la población en edad escolar que habita en la zona, pero sobre todo, que sea una escuela que aporte los beneficios de una educación de calidad, que brinde a las niñas, niños y jóvenes la oportunidad de desarrollar conocimientos que puedan aplicar a situaciones específicas de la vida, y les abra el camino a nuevas oportunidades de desarrollo personal, social y laboral (IIIPEPE, 2009, p.4).

Aunque este modelo de Escuela Activa está pensado para la población rural, no se descarta que sea perfectible y adaptable a los procesos urbanos que se han venido ejecutando, esta consideración resulta relevante para el proceso investigativo en tanto que la formación ha de ser integral con una pedagogía activa que motive al uso de la libertad responsable la autonomía y la posibilidad de tener una visión crítica de la realidad.

En Venezuela, Eleazar Narváez (2006) publicó un artículo titulado: Una Mirada a la Escuela Nueva cuya atención se centró en la definición de este concepto y su relación con otros términos afines, las principales aportaciones a dicho movimiento, su institucionalización y

órganos de expresión, contexto en el cual surgió y desarrolló, al igual que en sus métodos y principios. Concluyendo que podemos contribuir a la recomposición de los vínculos entre el mundo actual y el ayer en el campo educativo, proporcionando la Escuela Nueva, principios para las exigencias de la vida social, reconociendo en ella un movimiento renovador(Narváez, 2006).

Este hallazgo contribuye al presente trabajo pues rompe con los esquemas tradicionales y busca una escuela más dinámica, autónoma y con una visión nueva del mundo y la comprensión de los contextos en los que se desarrolla la formación de los estudiantes, lo que requiere de una apertura a los procesos de cambio e innovación.

De igual manera en Argentina, Ovide Menin (2013) en su artículo, Escuela Activa en un pueblo de Provincia. Testimonio de una experiencia. Busca con esta narración vivencial, dar cuenta de una experiencia valiosa como fue su paso por la escuela; aquella que, desde sus albores, fue innovadora, creativa y recreativa de un cierto quehacer. No fue una escuela de trabajo en el hogar; fue una escuela de trabajo participativo de intramuros y extramuros, donde la actividad física y mental venía motivada por el interés y era graduada con autonomía.

Concluye expresando que aún con el avance tecnológico que se ha instalado en las escuelas primarias y secundarias; también en la universidad, un regreso al sentido humano de nuestro quehacer docente, donde afectividad, comprensión, diálogo y relativismo de las verdades que creímos eternas e inamovibles, mejoraría nuestras condiciones de trabajo. Tal vez suene a utopía, pero en mi largo recorrido por “el mundo educativo”, puedo decir que sin utopía no hay destino.(MENIN, 2013).

Es una experiencia significativa en cuanto el criterio de autonomía, al que se teme en muchos ámbitos de la educación pueda hacerse una realidad, porque es llegar a que el

estudiante sea un agente activo en el proceso formativo transformador de las realidades que le corresponde vivir acorde a los contextos inmediatos.

De otra parte, en España, Sara Lorena Villagrán, Sara García, Beatriz Carramolino, Vanesa Gallego, Iván Jorrín (2013) plantearon una propuesta investigativa “*Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: una mirada a la Escuela Nueva*” con la cual se busca reflexionar acerca de las oportunidades y desafíos que las TIC plantean para el desarrollo profesional docente, basada en una experiencia de formación de profesorado en el marco de un estudio de caso llevado a cabo durante tres años y en la cual se resalta la importancia que tiene recordar el pasado para entender el presente desde los hitos principales de la Escuela Nueva.

Frente a los retos y desafíos que plantea el mundo de hoy, el modelo pedagógico que se implemente no puede descuidar los avances tecnológicos, precisamente si se habla de contextualización de los aprendizajes, por lo que este referente resulta importante porque la Escuela Activa no puede descuidar ninguno de los elementos que se van incorporando en la vida cotidiana.

6.2. Ámbito Nacional:

En la Universidad de la Sabana, Bogotá (2012), se realizó un estudio denominado Reestructuración del plan de estudios desde el enfoque Escuela Nueva con énfasis agro-ambiental en el sector educativo San Juan. En esta investigación de corte cualitativo-descriptivo y de acción participativa, se realizó una crítica al Modelo de Escuela Nueva frente a la necesidad de involucrar su direccionamiento curricular directamente con el contexto en el cual se encuentran los educandos y, en este caso, en la zona rural de la región del Sumapaz con el fin de implementar un proyecto agro-ambiental, buscando que los estudiantes se relacionen y se apropien más de su contexto educativo.

En este estudio, postulan que la Escuela Nueva, a pesar de ser un dictamen del Ministerio de Educación, presenta desfases que se visualizan a nivel lógico y conceptual, los cuales deben ser re-orientados. En este Centro Educativo, las actividades de las guías de aprendizaje no están propuestas de acuerdo con las necesidades del contexto y el ecosistema del páramo en que se encuentra situada la institución educativa, y tampoco se están teniendo en cuenta los elementos del capital humano de los sumapeños. Igualmente, esta investigación revela que la metodología sigue orientando al niño en un proceso memorístico y transcripción de las guías que no lo conduce a ser activo.

Se encontró, que este programa integra lo pedagógico con la realidad específica del contexto, desaprovechando los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos propios de la localidad y los cuales deberían ser incluidos como apoyo a todas las áreas, incluyendo el análisis de la realidad en la cual se desenvuelven los educandos.

Este es un aporte importante en cuanto se direcciona la investigación a la construcción e interpretación de los contextos a través del currículo, lo que permite que la dinámica en la escuela sea más participativa y activa por parte de todos los que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes.

Muchas de las ideas y críticas a Escuela Nueva se plantean también desde los artículos de tipo investigativo y pedagógico, es este el caso de “Escuela Nueva: un problema generacional o una metodología desconocida. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima.”, tomado de *La Cara oculta de la Escuela de Ibagué (1997)*, el cual toma como punto de partida los testimonios de padres, alumnos, docentes, directivos docentes y demás autoridades, para revelar los motivos por los cuales estos han rechazado el Modelo Escuela Nueva en las regiones de Flandes y Coello. De acuerdo con los autores, su principal propósito es determinar cómo el programa fue percibido por las comunidades y qué repercusiones tuvo sobre las mismas, a la vez del manejo que tuvieron los docentes de su metodología y la forma en que estos fueron capacitados.

De acuerdo con los autores, el programa comenzó a hacer aplicado en 1980 solo en un 10% de las instituciones rurales, contó con poca participación comunitaria y dejaron de funcionar los microcentros Parra Sandoval, Cruz & Parra Sandoval (1997). Luego de hacer una presentación contextual, se revelan dos problemas: en primer lugar, los niños de las zonas rurales que logran completar sus estudios primarios no son bien recibidos en las instituciones urbanas de secundaria, porque de acuerdo con éstas, su nivel es deficiente. En segundo lugar, según los autores, “un gran número de escuelas del departamento asumieron el Modelo Escuela Nueva con el fin de dotarse de material, pero no lo implementaron, en contraste con las instituciones que sí adoptaron el programa y aún no han recibido el material.” (Parra Sandoval et al., 1997).

Finalmente, este estudio presenta testimonios de alumnos, padres y docentes que refuerzan los datos y las problemáticas introducidas por los autores y concluyen que entre los principales aspectos que motivaron el rechazo del programa en dichos municipios, están el desconocimiento de la metodología, planteada solo en el uso de las guías. Además de que advierten obsolescencia de las mismas.

Bajo las expresiones anteriores, saltan a la vista dos ideas importantes:

-La falta de capacitación docente, la cual está ausente en este modelo educativo, lo que genera una falencia en su implementación.

-Entender que la imposición de un modelo educativo no garantiza los resultados esperados, pues por muy eficaz que sea en otros países o departamentos, las condiciones cambian y desde luego, los resultados.

Este aporte es muy importante en cuanto permite que se haga una un análisis detallado, de todos los elementos constitutivos del modelo pedagógico que se ha de implementar en las

instituciones educativas porque estos han de estar adecuados con los contextos específicos de las comunidades educativas.

A nivel nacional se encuentra la investigación realizada por Óscar Mogollón y Marina Solano (2011) en su libro” *ESCUELAS ACTIVAS Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación*” hacen un análisis minucioso de este modelo desde Las Doce Apuestas de la Escuela Activa:

La escuela tradicional puede transformarse en una Escuela Activa. La formación docente es un proceso de reflexión, intercambio e interacción. Los estudiantes van a la escuela a tener éxito no a fracasar. El acompañamiento pedagógico mejora el desempeño docente. Los padres deben participar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los niños y niñas son artífices de su propia formación. Las guías de auto-aprendizaje propician el desarrollo de competencias para la vida. Se pueden superar muchas limitaciones haciendo visibles a los docentes rurales.

El currículo, los valores, la democracia y la tecnología impulsan la calidad y equidad educativa en la escuela. Enseñar y aprender a leer y escribir puede ser un proceso lúdico, natural y significativo. Para trascender la concepción tradicional de la educación se requiere transformar espacios, tiempos y recursos. Una nueva mirada a la escuela rural puede inspirar nuevas prácticas en la formación inicial. Ratificando los beneficios de este modelo para la calidad de la educación. (Mogollón. & Solano, 2011).

Este proceso investigativo hace un llamado a la posibilidad de adaptarse a los cambios y dar el paso a la transformación que permita la dinamización de los procesos formativos bajo el modelo activo de la escuela, para ello es necesario contar con la competencia de todos los entes que intervienen en la educación de los niños y jóvenes.

En Chimbe, Albán-Cundinamarca se realizó una investigación por Suárez, Liz y Moreno (2015) titulada “Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso” buscó la influencia de las problemáticas de la educación rural en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La metodología empleada fue de carácter cualitativo; se desarrolló desde un enfoque hermenéutico con el método investigación-acción, y se empleó la estrategia estudio de caso, con técnicas de entrevistas en profundidad, observación no participante, revisión documental, guión, cuadernos de notas, fichas bibliográficas y diario de investigación. Los resultados de la investigación evidencian las realidades y dificultades de la docencia con cada uno de los cuatro componentes que articulan el Modelo de Escuela Nueva: currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa. Se concluye que la mayoría de las problemáticas se asocian a la gestión educativa por parte del gobierno en el ámbito local de la gobernanza.(Suárez et al 2015).

Este estudio es relevante pues permite identificar un aspecto que concierne a la actual investigación como las falencias que se evidencian en los docentes con relación a la apropiación del modelo pedagógico, entre otras porque en muchas ocasiones no se les forma ni capacita y asumen el proceso acorde a sus propias capacidades o percepciones con relación al modelo pedagógico.

En Medellín, Rafael Ríos Beltrán (2013) en su artículo: Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX, busca contribuir al conocimiento de los procesos de la modernización educativa en Colombia a través de la formación de los maestros como profesionales para la enseñanza de las disciplinas y de los saberes.

Ríos (2013) Afirma que, en Colombia, la Escuela Nueva, con las propuestas de Decroly y Dewey, sí tuvo unos efectos transformadores en las concepciones sobre la escuela y la infancia y sobre las prácticas de enseñanza en las instituciones formadoras de maestros y la escuela primaria. Sin embargo, hubo resistencias y limitaciones de naturaleza política, cultural y metodológica, para que estas nuevas concepciones se consolidaran por todo el territorio nacional, además se manifiesta un modo para juzgar al maestro como un experimentador desprovisto de las herramientas necesarias para aplicar coherentemente las modernas teorías pedagógicas.

Sin embargo, se concluye que los maestros de escuela fueron eje fundamental de este dispositivo de reforma y modernización del contenido de enseñanza, aunque esta parte de la historia de la enseñanza en Colombia es mal conocida o desconocida del todo.(Ríos, 2013).

Es ratificar que la preocupación por los procesos formativos no es solamente competencia del gobierno Nacional, sino que dicho proceso requiere de la competencia de todos, por lo que es relevante este análisis que le hace desde el compromiso que debe existir en los docentes desde preescolar hasta grado once en una perspectiva de apertura al cambio y la innovación.

En Risaralda, Sandra Milena Marín Henao (2013) enfoca su atención: “Analizando lo nuevo de la Escuela Nueva con relación a las pruebas saber” en una investigación cuyo objetivo es establecer posibles relaciones entre el modelo pedagógico Escuela Nueva y los resultados de las pruebas Saber 5° en las áreas de lenguaje y matemáticas, de las instituciones del Quindío, en el periodo 2009-2012. Este estudio se enmarca dentro de la investigación cuanti-cualitativa ya que, a partir de la relación estadística entre las variables, se realiza un análisis cualitativo para establecer la incidencia del Modelo Escuela Nueva. Los datos que respaldan esta investigación, son proporcionados por el ICFES y otros de la Secretaría de Educación Departamental del Quindío referente al enfoque metodológico y al sector de las Instituciones oficiales adscritas a dicha Secretaría.

Los resultados parecen sugerir posibles relaciones entre las variables estudiadas:

Pruebas Saber 5° y el modelo pedagógico de las instituciones evaluadas, dado que estadísticamente los resultados de las pruebas Saber de las instituciones rurales quienes aplican el Modelo Escuela Nueva, fueron superiores en las áreas de lenguaje y matemáticas frente a las Instituciones urbanas quienes aplican modelos pedagógicos diferentes a Escuela Nueva.

Lo anterior sin desconocer otros factores, que pueden influir en los resultados de las Pruebas Saber en las instituciones oficiales del Quindío, tales como características sociales, económicas, culturales, condiciones institucionales en cuanto a infraestructura, dotación, características de los docentes, número de estudiantes por educador; entre otros.(Marín, 2013).

Este estudio aporta en cuanto da cuenta que el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva, Escuela Activa puede ser implementado con éxito en las instituciones urbanas porque se evidencia mayor aprendizaje en los procesos desarrollados por las instituciones que asumen este modelo pedagógico, lo que resulta interesante para esta investigación que se adelanta.

Teniendo en cuenta otros aspectos, Doris Giraldo y Verónica Serna (2016), hicieron aportes desde el estudio de la “ Pertinencia del Modelo de Escuela Nueva en los procesos de lectura y escritura” con la pretensión de identificar condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que permiten la aparición del Modelo Escuela Nueva en Colombia, Revisar los instrumentos de los que se vale el modelo y su pertinencia para los procesos de lectura y escritura en la básica primaria y determinar el impacto del Modelo Escuela Nueva en los estudiantes de la escuela en los procesos anteriormente enunciados.

La metodología implementada en esta investigación cualitativa fue la etnográfica, donde se utilizaron diferentes recursos y estrategias como encuestas, entrevistas, talleres. Encontrando

que los postulados de este Modelo dan mayor relevancia a estos procesos como prácticas socioculturales y no como simples competencias o herramientas del lenguaje como tratarse.(D. Giraldo. & Serna, 2016).

Es un aporte significativo porque permite descubrir la importancia de la incorporación de los elementos del contexto que ayuden a los procesos formativos, desde las relaciones que se establecen con el entorno.

En el caribe colombiano, Alexander Ortiz (2011), planteó este trabajo, resultado del proyecto MODEPED: Identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones educativas públicas del Caribe Colombiano, se hace una nueva clasificación de los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos: la pedagogía tradicional (Ignacio Loyola); la escuela nueva (Jhon Dewey, Decroly, Cousinet); la tecnología educativa (B. F. Skinner) y la escuela del desarrollo integral (E. Pichón Riviere, P. Freyre, L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, I. A. Galperin, L. Zankov, N. Talízina, C. Rogers, Hamachek, A. Maslow, J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, J. Piaget, R. Feuerstein, J. de Zubiría, M. de Zubiría).

Finalmente, se propone una alternativa emergente, tanto para la investigación científica como para la educación. Se propone el paradigma científico neuroconfiguracional para hacer ciencia humana y social, y un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI: el Pensamiento Configuracional (Alexander Ortiz). En este sentido, se define la noción de pensamiento Configuracional y se proponen sus bases, sus dimensiones, particularidades, indicadores, estadios, proceso y requerimientos.(Ortiz, 2011).

Este estudio es relevante pues retoma los modelos pedagógicos existentes y las posibles reestructuraciones que se pueden establecer a partir de las necesidades del contexto.

Desde otra perspectiva, en Santiago de Cali, Noé Estupiñán (2012), abordó una investigación sobre el análisis de los modelos, con la cual buscaba determinar las características generales del modelo de escuela (tradicional o nueva) prevaleciente en las instituciones educativas Santa Cecilia, INEM Jorge Isaacs y Libardo Madrid Valderrama, del sector oficial de la ciudad. Empleó un enfoque cualitativo descriptivo. Se concluyó que las características generales del modelo de escuela tradicional predominan en las instituciones educativas Libardo Madrid Valderrama, INEM Jorge Isaacs y Santa Cecilia, fueron las siguientes:

- El proceso enseñanza-aprendizaje es dirigido por el profesor, quien considera que los estudiantes manejan preconceptos de cada uno de los temas a estudiarse durante el año lectivo.
- Tendencia a desarrollar las clases de manera uniforme, siguiendo siempre los mismos parámetros: utilizar tablero, explicar y dictar.
- Desarrollo de las clases dentro del aula de clase, sin explorar otros espacios de la misma escuela, de la comunidad donde se encuentra asentada la escuela o de la ciudad.
- Tendencia a la uniformidad, la normatividad y la tradición en el proceso de formación de los estudiantes.
- Se privilegia la transmisión del conocimiento, que es externo a la escuela, generado en otro lugar, antes que desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la generación del conocimiento por parte de los estudiantes. (Estupiñán, 2012).

Reconocer esas características de los modelos pedagógicos puede ser determinante en el momento de asumir un modelo pedagógico para una institución educativa, por lo que anterior se constituye en un aporte importante en este proceso.

En Caldas, Raúl Giraldo León, plantea en su artículo.” La Experiencia de formación en el Modelo Pedagógico Escuela Nueva Activa” la voluntad de compartir las experiencias de un estudiante de comunicación social y periodismo que ha querido rastrear las implicaciones que en su vida y su entorno ha tenido el modelo Escuela Nueva Activa. Estableciendo que este modelo lo formó como líder, emprendedor, lo ayudó a descubrir cuál era el campo profesional por el que se iba a inclinar. Aprendió a hablar en público; incluso fue elegido como personero estudiantil. Este modelo siempre inculca la participación democrática,(Giraldo, 2016)

Son importantes estos elementos que favorecen la participación de la comunidad, que se encuentran dentro de los componentes del Modelo E.A.U y por ende es consistente con el proceso investigativo que se lleva a cabo.

En Bogotá, Víctor Manuel Prado Delgado en su tesis doctoral (2015) El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas Saber.

Presenta un análisis hermenéutico de varios modelos incluido el constructivista (autoestructurante) y entre muchas conclusiones, destaca la importancia de despertar en cada uno de los actores, en especial los docentes y directivos, un interés por la discusión y el fortalecimiento en lo pedagógico tanto teórico como didáctico para que su práctica abandone el funcionalismo y encuentre la fundamentación que facilite su ajuste permanente y por ende su mejora; esto siempre y cuando se articule, de manera adecuada, con los propósitos de los gestores de las políticas quienes deben acercarse a la escuela.(Prado, 2015).

Este aporte hace eco pues invita a que desde las autoridades educativas nacionales y los entes educativos converjan en un mismo propósito de adoptar un modelo de pedagogía activa.

6.3. Ámbito local:

En el ámbito local, Carolina Villada y Mónica Ramírez en el año 2012 hacen una investigación sobre el Programa Escuela Activa Urbana: su articulación con la educación superior y el mundo productivo.

Dos de sus objetivos fueron: Identificar la situación real que viven e impide el acceso a la educación superior de los jóvenes egresados de 11 colegios oficiales de Manizales que pertenecen al proyecto Escuela Activa Urbana de los años 2007, 2008 y 2009 y analizar las posibilidades de acceso a la educación superior de los jóvenes egresados de instituciones educativas que aplican el modelo Escuela Activa Urbana y otras Instituciones educativas con modelos diferentes.

Se basó en un tipo de estudio con enfoque cuantitativo, de corte descriptivo explicativo, tomando como población 10.479 estudiantes egresados, distribuidos así: 2082 estudiantes egresados de las 11 instituciones educativas públicas de la zona urbana de la ciudad de Manizales que utilizan el modelo Escuela Activa Urbana. Tomando como muestra 200 estudiantes egresados. 8.397 estudiantes egresados de las instituciones educativas públicas de la zona urbana de la ciudad de Manizales que no utilizan el modelo Escuela Activa Urbana correspondientes a 34 instituciones educativas.

Tomando como muestra 200 estudiantes egresados. Se diseñó un cuestionario para estudiantes adaptado del cuestionario utilizado en la investigación del observatorio laboral para seguimiento a egresados por parte del Ministerio de Educación Nacional. Se llegó a las siguientes conclusiones:

Entre las situaciones que impiden el acceso a la Educación Superior tanto de los jóvenes egresados del Modelo Escuela Activa Urbana como de los jóvenes egresados de otros modelos

diferentes a ésta, encontramos que la mayor parte de los encuestados pertenecen a los estratos socioeconómico 2 y 3 lo cual representa un tipo de limitación económica por considerar, si tenemos en cuenta que un porcentaje alto de ellos dependen de los ingresos económicos de sus padres y no cuentan con los recursos suficientes para pagar la matrícula.

Entre las posibilidades de acceso a la educación superior los egresados de Escuela Activa Urbana (EAU) se destacan con un nivel muy alto en la adquisición y manejo efectivo de las competencias básicas frente a un nivel alto de los egresados de otros modelos de formación.

El número de egresados tanto de la Escuela Activa Urbana como de los otros modelos que ingresaron a la educación superior no excede el 29%, en razón a que existen instituciones como el SENA que además de ser gratuito ofrece programas virtuales que se desarrollan en corto tiempo y garantizan de alguna manera la vinculación laboral casi de inmediato.

Así mismo, un gran porcentaje adelanta estudios técnicos y diplomados en centros de educación no formal. Resaltando el interés por tener un referente más cercano sobre el modelo, y potenciando las capacidades de vinculación de personal con las competencias que el modelo desarrolla, pues esto generaría capacidades organizaciones, a partir de la potenciación hacia niveles de formación más avanzados, como el técnico, tecnólogo y profesional. (Villada y Ramírez 2012)

Es relevante este referente porque permite tener en claro que los niveles formativos de la Escuela Activa Urbana son superiores con relación a la formación de la escuela tradicional, y es un aporte que puede fortalecer el proceso investigativo en cuanto posibilita mejores aprendizajes y mejores niveles de formación.

De otra parte, María Aracelly López (2007) en su artículo “Aportes de la pedagogía activa a la educación” destaca los procesos pedagógicos vividos en la época histórica que da vida a las nuevas metodologías, detallando con cuidado cada una de las influencias de pensamiento introducidas en la nueva pedagogía por los pedagogos fundadores y generadores de esta propuesta educativa, que hoy se extiende en la escuela y que debe conducirse con más responsabilidad y reflexión en sus postulados y los hechos educativos que ella genera; de esta manera se podría dar respeto y originalidad a la educación progresista y renovadora con que los pedagogos pioneros quisieron implementarla.

La vivencia e interpretación de los hechos relatados permite a los educadores interesados o vinculados con la escuela nueva y escuela activa entrelazar esta información con sus prácticas escolares y las capacitaciones recibidas a través de su desempeño profesional, para reflexionar con elementos claros sobre su trayecto educativo y, a su vez, buscar y encontrar caminos que generen una verdadera propuesta educativa de liberación y progreso; concluyendo que la escuela activa descarta las certezas en el aula, la heteronimia y propende por el aprovechamiento de la espontaneidad infantil centrando sus intereses en el aprendizaje, a través del manejo de incertidumbres.(López, 2007).

Luego, en el año 2012, la Secretaría de Educación de Manizales y la Fundación LUKER realizaron una investigación titulada: Una experiencia exitosa. Sistematización del proyecto Escuela Activa Urbana. Estableciendo como fines:

- Sistematizar la experiencia desarrollada en el marco del Programa Escuela Activa Urbana, mediante la consideración de los resultados de sistematizaciones previas.
- Cualificar el conocimiento que se tiene del modelo Escuela Activa Urbana y aprender de la experiencia con el propósito de mejorarla.
- Obtener una comprensión más profunda de las experiencias que se han venido realizando en torno a EAU.

- Explorar los principales aportes que EAU ha generado para lograr una educación de calidad.
- Aportar a la reflexión teórica sobre el modelo, de tal manera que se propicie su cualificación permanente.

Se llevó a cabo un proceso de indagación de carácter descriptivo e interpretativo, inscrito en métodos de investigación cualitativa. La labor de sistematización implicó realizar una recuperación histórica de la experiencia desarrollada con el Programa, la comprensión de los significados que tiene esta experiencia para los participantes y la identificación de las lecciones aprendidas.

Para este propósito, el CRECE contó con el apoyo del equipo de educación de la Fundación LUKER en las tareas de acceso a la información disponible sobre EAU, la concertación de actividades de recolección de información primaria y el análisis de la información. Los resultados obtenidos daban cuenta de importantes evidencias de los resultados de EAU en lo que respecta a los procesos escolares y al aprendizaje de los estudiantes, aunque se evidenciaron elementos del Programa con un mayor nivel de análisis. Por una parte, la experiencia de las instituciones educativas en Gestión de Aula se evaluó con mayor riqueza que la experiencia en Gestión Institucional y en Gestión de Contexto.

Por otra parte, hubo más posibilidades de valorar los resultados por los estudiantes en el aprendizaje de las áreas básicas que en otras áreas, como formación ciudadana en la cual cabría esperar algunos impactos. Algunas reflexiones realizadas con actores del Programa indicaron un buen nivel de apropiación del modelo pedagógico en la mayoría de las instituciones educativas, y avances importantes en la gestión institucional. Pese a las dificultades en la interacción con los padres de familia y la comunidad, algunas instituciones presentaron resultados que merecen profundizarse.

Las pruebas de desempeño aplicadas durante el desarrollo del Programa dan cuenta de los resultados de EAU, y llaman la atención sobre sus retos. Respecto al desempeño de los estudiantes en las pruebas de aprendizaje, el estudio de los datos disponibles permite concluir que los resultados del Programa son positivos. En las mediciones, el promedio de los estudiantes de EAU tiende a superar el de los colegios oficiales de Manizales, y se llega a estar por encima del sector oficial del país.

Sin embargo, las diferencias con los colegios privados son notorias, y también son importantes las disparidades en el desempeño logrado en las distintas áreas de aprendizaje. (Secretaría de Educación de Manizales. Fundación luker, 2012).

Este estudio ratifica lo dicho en cuanto a los procesos de mejora que se van generando al interior de las instituciones que implementan el modelo de pedagogía activa.

Desde Fundación LUKER en Manizales (2007) en su artículo sobre “Escuela Activa Urbana” presenta a la opinión pública la importancia que ha tenido implementar el proyecto Escuela Activa Urbana con énfasis en la formación para el trabajo desde el año 2003 en Manizales y sus avances a la fecha, donde se obtienen resultados como:

“La implementación de la Escuela Activa Urbana, pedagogía inspirada en metodologías activas y Escuela Nueva, cambió por completo a cinco colegios públicos de Manizales.

El aprendizaje en grupos, el gobierno escolar y una docena de estrategias lúdicas y participativas les dieron un nuevo papel a los docentes y tienen a los niños aprendiendo con cara de felicidad” Publicación de Fundación Empresarios por la educación y Fundación Ford. - “El proyecto Escuela Activa Urbana ha logrado impactar y transformar las aulas de clase,

aspecto muy difícilmente impactado por un proyecto de educación convencional” Rosa Ávila, PHD en Educación – Fundación Empresarios por la Educación.

La sistematización permanente del proyecto lograda a través de observación etnográfica, entrevistas, encuestas, y grupos focales entre otros ha reflejado lo siguiente:

1. Se han mejorado las relaciones docente- estudiante.
 2. Se han fortalecido los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 3. Se ven mayores niveles de competencias argumentativas e interpretativas lo que ha ayudado a mejorar la calidad educativa.
 4. Se han cultivado mejores habilidades lecto – escritoras y comunicativas.
 5. Se evidencia mayor autonomía y responsabilidad en los estudiantes.
 6. Se han cambiado las relaciones institucionales generando una plataforma metodológica educativa que permite solventar los procesos en la institución.
 7. Se ha incrementado el interés de los padres de familia por la educación de sus hijos.
- El Crece al realizar evaluación externa al proyecto encontró:

1. Los padres de familia de los estudiantes han aumentado su participación en proyectos pedagógicos del colegio y en las asociaciones de los mismos.
2. El aumento del gusto de los estudiantes por el colegio.
3. Los estudiantes perciben a los profesores como amigos y sienten que sus opiniones son respetadas por parte de ellos.
4. El énfasis en el desarrollo de actividades prácticas o de investigación en grupo ha sido fortalecido.
5. El mayor aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes en los procesos de aprendizajes.

6. Fomento del aprendizaje de los estudiantes a partir de su propia realidad.

7. Existencia de gobierno estudiantil y utilización de los instrumentos por parte de los docentes y una importante motivación de los estudiantes por participar en organizaciones estudiantiles.

8. Mayor énfasis en el uso de trabajos prácticos o de campo como estrategia de evaluación.

El proyecto ha estimulado el trabajo en grupo y la capacidad reflexiva de los estudiantes. Las instituciones educativas han mejorado sustancialmente en términos de gestión, administración y procesos de planeación institucional. Los colegios del proyecto obtuvieron puntajes mejores y más homogéneos en las pruebas SABER del 2005 que el promedio de Manizales, Caldas y Colombia. El proyecto ha generado mayor retención de estudiantes en las instituciones educativas. (Fundación LUKER 2007).

A través de este estudio se puede entrever que el modelo pedagógico asumido desde la Escuela Activa, favorece mejores ambientes y mejores procesos de aprendizajes, mejores relaciones entre el estudiante y el docente y mejor participación de los padres en los procesos de acompañamiento de los estudiantes.

Estos referentes de antecedentes investigativos dan fe de los procesos de Escuela Activa y servirán de apoyo en el proceso investigativo que se adelanta en la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería de la ciudad de Manizales (ENAE)

7. REFERENTE TEÓRICO

7.1.1. PERSPECTIVA HISTORICA:

A partir de la siguiente premisa de Nieto (1979) “Salvar la infancia para regenerar la nación” (Pag 8), se inicia una base fundamental en la consideración de lo que debe ser la educación en Colombia, en ese sentido se fueron implementando reformas en el orden teórico y práctico que ayudarán a la consolidación de una educación que abarcará otras dimensiones del ser humano

Con esa dinámica que incluía varios elementos integradores de la formación del educando se fue dando una caracterización que desembocó, en lo que se considera pedagogía activa, porque contaba con la participación predominante del estudiante y donde se abrían opciones de formación distintas a la convencional, es decir se iba incorporando un nuevo método de enseñanza que direccionaba la formación desde una perspectiva de roles distintos tanto para el maestro como para el estudiante, que en este nuevo modelo adquiere una

centralidad importante en el eje del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos básicos, cuyo objetivo sea la aplicabilidad concreta en la vida del estudiante.

Este propósito de generar una nueva dinámica para la formación en los estudiantes de Colombia, exigía por tanto un mayor compromiso del docente, que debía apropiarse del saber disciplinar para formar ciudadanos competentes, no solo desde el ámbito civil, sino también con una fuerte espiritualidad religiosa, jóvenes con criterio y personalidad definida, con apertura al diálogo y con posibilidades de aprehender el mundo de un modo distinto al que se concibe desde las teorías.

Hubo entonces un principio rector, un hilo conductor en la formación en Colombia que pretendía formar hombres y mujeres con cuerpos y mentes sanas, bajo el deseo que un tipo de formación así se evidenciaría en mejores resultados para la sociedad.

“Mente sana en cuerpo sano”, fue la consigna cotidiana, la inmovilidad, el encierro, los castigos fueron descartados, el maestro y el educando debían ser muy activos, amigos, dialogantes y en permanente búsqueda del conocimiento, el memorismo se reemplazó por la razón, por el conocimiento de la realidad y el análisis de la cultura nacional, para el logro de esta política educativa y para formar a los nuevos maestros, el gobierno nacional tuvo que acudir a especialistas extranjeros especialmente a educadores alemanes quienes arribaron al país en 1926, misión que vino dirigida por la profesora Francisca Radke.

En esta reforma educativa, Sáenz (1946) considera que “El maestro pasó de sujeto de la pedagogía a sujeto de un conjunto de saberes denominado Ciencias de la Educación.” (pág.136).

En este sentido se generó un cambio en el modelo educativo y fue necesario implementar una reforma en 1930 durante la presidencia de López Pumarejo dimensionando la educación hacia nuevos horizontes que tocaran con la economía, la política, la cultura, lo que indica claramente que el estudiante debía de estar involucrado no solo desde lo teórico sino desde lo práctico, con todo lo que afecta y tiene que ver con su realidad personal y contextual.

Retomando lo expresado por Jaramillo (1989) “El nuevo gobierno comunicaba su propósito de organizar un sistema educativo nacionalista, modernizador y democrático, capaz de preparar los obreros y técnicos que necesitaba la industria, los campesinos que requería una agricultura tecnificada, y los ciudadanos hombres y mujeres, que serían los soportes de una sociedad más democrática, dinámica e igualitaria.” (pág.91).

Aunque en esa perspectiva se ve un enfoque más para la producción y la industria, ya se avizoraba un camino importante en el modo de la enseñanza y la forma en cómo debían enfocarse los propósitos educativos, se deseaban estudiantes más activos, más participativos y abiertos a los grandes cambios que se presentaban en ese momento histórico.

Había pues en esa década de los años 30 un anhelo de cambio, que le diera identidad y consistencia a un modelo educativo colombiano, a través de una marcada influencia del catolicismo, que con el fortalecimiento de la escuela activa desapareció, por las fuertes críticas que se recibían al incluir dicho componente religioso.

La pedagogía penetrada de catolicismo fue objeto de críticas y señalamientos, ya que se introdujo en la reforma constitucional de 1936 el artículo 14 que autorizaba al estado para que: Jaramillo (1989) “Respetando el concepto de libertad de enseñanza, el gobierno pudiera intervenir en la marcha de la educación pública y privada, a fin de garantizar los fines sociales de la cultura y la mejor preparación intelectual, moral y física de los educados” (pág. 93).

Sin embargo, en la década de los 40, con la declaratoria de libertad de cultos, se le quitó prácticamente el monopolio de la iglesia, así, el modelo se despojó del componente eclesiástico y la pedagogía católica se reemplazó por una pedagogía más secular. Hecho que fue celebrado por un gran sector de la enseñanza, porque consideraba que no debía haber tanta injerencia de la Iglesia católica en la formación académica de los estudiantes.

Fue ya hacia mediados del siglo XIX, que se presentó una confrontación entre el estado y la Iglesia, esta última consideró al estado como ateo y marcado por el comunismo, incluso se fueron generando grupos de corte marxista, lo que generó el inconformismo de la iglesia católica que sentía que poco a poco era excluida de los procesos importantes en el acontecer nacional.

Fals (S.f) En tal sentido considera “Sus objetivos eran divulgar la ideología marxista, interpretar la realidad colombiana a la luz del materialismo histórico y discutir los problemas nacionales del momento.” (Pág.179). La religión estuvo cuestionada con los principios del marxismo que permearon los estudios sociales, por esta razón el temor de los religiosos se hizo evidente con la aparición de las Ciencias Sociales que vinieron a incorporar una nueva forma de ver y vivir la sociedad, comprender las estructuras sociales y cambiar las maneras de comprender la cultura del país.

Entre esos reformadores se encontraban Jorge Zalamea, Gertiard Masur, Nieto Arteta, Nieto Caballero, José Francisco Socarrán, Tomás Rueda Vargas y una pléyade de intelectuales fundamentados en Ortega y Gasset en Henry Bergson, quienes impulsaron esta nueva política educativa. Desde el punto de vista de la pedagogía, las ideas de Decroly fueron reemplazadas por las teorías modernas de Jhon Dewey y los conceptos sociológicos de Emile Durkheim; mientras las teorías del pedagogo Decroly privilegiaban el estudio de la infancia fundamentado en las leyes evolucionistas, las teorías pedagógicas del pensador norteamericano se orientaban al estudio de la sociedad, había que estudiar al país, a la nación, su cultura, su historia, su geografía, esto, como es obvio, condujo a la construcción de un nuevo currículo con elementos

y componentes nacionales, el programa de la “Cultura Aldeana” (1934-35) del ministro de educación Luis López de Mesa respondió al intento de educar para mejorar el sector rural y enfrentar la corriente modernizadora que adelantaba López Pumarejo.

Poco a poco, la polémica sobre el carácter de la educación, su orientación, su currículo, en general sobre la filosofía fue dividiendo a intelectuales, pedagogos y a la opinión pública, los partidos políticos y la iglesia se involucraron en el análisis educativo y en esas condiciones la enseñanza se politizó, Francisco Socarrás propuso que se nombraran profesores liberales, mientras que Caballero (1964) planteaba lo siguiente: “Creemos en todo tiempo que las luchas de los partidos políticos envenenan el ambiente de la escuela, y así, hemos sido tercos en exigir a todo magisterio, su apartamiento de la oratoria pública...” (Pág.242-244).

Fue entonces que la política influyó en todo el ambiente educativo y la iglesia como defensora de la tradición religiosa comenzó una campaña para advertir sobre el peligro existente en el tipo de formación desde la libertad, y se llegó a considerar entonces que la Escuela Activa era una real pérdida de tiempo, y representaba un riesgo en la formación de los niños y jóvenes, por lo que se propendía por volver a la formación dentro de las aulas bajo el cuidado de un adulto que era prenda de garantía en la educación de los niños.

Fue más adelante que sobrevino la violencia al país y se generó un ambiente de tensión que llevó a la destitución de maestros, y a darle un respiro a la iglesia que bajo el gobierno conservador recuperó su espacio no solo en el ambiente educativo sino frente a diversos temas que afectaban la realidad del país, el Modelo de Escuela Activa como tal se vio afectado por la política conservadora, y la ganancia del espacio de la iglesia católica.

7.1.2. REPRESENTANTES DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva se propuso romper con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de comprensiones que, desde el exterior, se incrusta en los alumnos, pretendiendo defender la acción como condición y garantía del aprendizaje, a este concepto a través de sus diferentes posturas se unieron diferentes autores y pedagogos, entre los cuales se destacan:

Educación desde Juan Jacobo Rousseau

Considerando lo expresado por Narváez (2006) citado por Montero (2006), quien afirma que “se puede destacar como uno de los precursores de Escuela Nueva a Juan Jacobo Rousseau”. (p.631), en su libro *Emilio y la Educación*, enfatiza su preocupación en la educación del individuo, cuyo referente está en la formación del niño durante su infancia, su adolescencia y su juventud hasta convertirse en un hombre libre, un ciudadano y un individuo independiente, además de que Rousseau entiende la educación como un efecto de la relación que se conforma entre el niño y su naturaleza, el niño y los hombres, el niño y las cosas. Tal que, la naturaleza tiene que ver con el desarrollo interno de las facultades y de los órganos, el hombre tiene que ver con la educación, en tanto enseña el uso que se hace de esas facultades y de esos órganos y con las cosas porque enseñan lo que la propia experiencia da a conocer (Montero, 2009, p.60).

Este pensamiento fortalece la identidad del individuo a partir de la formación dada en la escuela y propende por los principios de libertad y autonomía, en donde se entienden y aprenden los contextos en un diálogo constante con la realidad.

Según Rousseau, se puede establecer una relación existente con la propia naturaleza y considerarla como punto de partida para la formación del niño a través de sus propias percepciones y modos de pensar el mundo y las posibilidades de abrirse a él de diversos modos, y no encasillado en único modo de percibirlo.

Se trata pues de aprender a vivir en la libertad, bajo el cumplimiento de normas, pero manifestando pensamiento crítico frente a todo lo que se vivencia al interior de la escuela y más allá.

Función de la familia en la educación Juan Enrique Pestalozzi

Este autor concibe la educación desde el punto de vista social, en la que su objetivo es preparar al niño para lo que debe ser en la sociedad, y donde por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana. Su pedagogía está concebida en función de la familia, de la escuela popular, de la muchedumbre desamparada, de la comunidad de hombres, en suma, de la vida social. (Amaguaña y Peñafiel, 2012, p.18)

Este pensamiento se orienta también hacia la consolidación de una democracia que permita establecer relaciones de ciudadanía donde todos (estudiantes, escuela y familia) participen de una manera activa logrando así una mayor fundamentación de la convivencia familiar, escolar y social, lo que se ve reflejado en la mejoría de los ambientes generales en los que se desenvuelve cada individuo. La EAU, en consecuencia, se ha convertido en el modelo que aporta a la formación integral de las estudiantes como ciudadanos. Con la implementación de la EAU como modelo se refuerza la vivencia de la democracia, se consolida la resolución de conflictos escolares desde la conciliación como seres que forman parte activa de una sociedad y que necesitan del otro, apropiándose de las normas para convivir en forma pacífica y edificadora de nuevas estructuras y creadora de un nuevo tipo de cultura social.

Enfoque teórico práctico Federico Froebel.

Froebel, es considerado como el primero en crear la primera proposición curricular institucional en la edad inicial con un enfoque teórico-práctico, que se evidencia en el Kindergarten. La mayor influencia pedagógica la recibió de Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo, de forma que puede afirmarse que la obra de F. Froebel fue la aplicación de las ideas de Pestalozzi. Aún en la actualidad se continúa con muchos de sus fundamentos, principios, materiales y actividades con las que se quiere considerar al niño como un agente activo. (Jetsabel y Álvarez, 2011,p.61).

Es comprender la perspectiva educativa desde un campo que ofrece múltiples posibilidades para que el niño desarrolle todas su potencialidades y actitudes innovadoras y además de ello tenga la posibilidad de desarrollar la creatividad con el ingrediente que nace de la espontaneidad y la libertad característica en ellos, fortaleciendo y permitiendo que se incorporen elementos afectivos, cognitivos, religiosos y relacionales.

La creatividad, la innovación y la posibilidad de interactuar son elementos que se deben trabajar en un Modelo de Escuela Activa para dinamizar nuevas y mejores opciones de vida en los estudiantes como responsables de la construcción de su propio proyecto de vida.

Pedagogía científica de María Montessori.

Cuando Montessori habla de educación, pedagogía y método, se distancia de algunas posturas teóricas y políticas de su época, la formación del niño conduce su investigación experimental. Está convencida de la importancia personal, familiar y social de la educación conforme a los principios y orientaciones de la pedagogía científica, a la cual llega por sus conocimientos en medicina, antropología, psicología e influenciada por diversos autores y experiencias entre quienes se destacan: J. J. Rousseau del cual resalta el individualismo y el desarrollo natural; de Johann Heinrich Pestalozzi, la educación sensorial; hacía énfasis en la preparación del maestro y un profundo amor a su trabajo y al niño. Su trabajo se llevó a cabo en las elementales (primaria) de allí retoma el uso de los elementos que se encuentran en el entorno, bajo la orientación del maestro (Moreno, p. 5).

Para María Montessori, no se puede perder de vista que los niños absorben como esponjas todas las informaciones que necesitan para actuar en la vida diaria. El niño aprende a hablar, escribir, leer y contar de la misma manera que lo hace al gatear, caminar, correr, etc., es decir, de forma espontánea y antes de completar los 6 años de edad.

De allí la necesidad de generar en la escuela procesos importantes que permitan ir perfeccionando los aprendizajes a partir de las interacciones que se dan en el aula y en el contexto educativo. Esto lleva a considerar un aspecto de gran relevancia para el docente como lo es el conocimiento de la realidad de los niños, desde este diagnóstico se da inicio con solidez a un proceso formativo en la escuela, es un punto de referencia para construir a partir de lo existente una tarea de crecimiento y formación con los niños y el constante acompañamiento de los padres y su núcleo familiar.

Cabe resaltar que uno de los elementos importantes para la formación es la autoconstrucción del conocimiento, lo que es bien interesante en el sentido de que el niño es quien acorde con sus posibilidades genera nuevas formas de aprendizaje, y es allí donde el docente desde su rol potencializador, hace uso de toda su experticia para estimular en el niño el gozo de la interacción con el otro y con lo otro, la incertidumbre frente al objeto de estudio, el interés por el conocimiento y la seguridad en sus potencialidades como ser cognoscente inmerso en un mundo abierto a la exploración humana.

El papel que cumplen las madres en este proceso formativo, es determinante no solo desde la perspectiva de la identificación que adquiere el niño con ellas sino a través de las múltiples posibilidades de establecer relaciones con el mundo exterior.

En este sentido el rol del maestro consiste no solo en ser acompañante del proceso formativo sino es estar en actitud de proporcionar los elementos necesarios para capturar la atención de ellos y desde allí emprender la tarea educativa que de generar expectativas y resultados en los niños.

La interacción desde John Dewey

Como lo plantean Zuluaga, Osorio, Velásquez & Osorio (2010) Dewey define las necesarias relaciones de ayuda y complemento en el proceso de la educación y deja entender que este proceso se define en la interacción y acomodo de los planteamientos presentes en cada

una de estas partes. No toma partido por ninguna de ellas. Por el contrario, muestra la necesidad de liberación de la idea nociva de que hay una especie de abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar.

También vale la pena retomar lo expresado por Dewey (1964) "El contenido científico de la educación consiste en cualquier materia de estudio, seleccionada de otros campos, que capacite al educador, sea director o maestro, para ver y pensar más clara y profundamente sobre lo que está haciendo."(pág. 77, 78) En este punto, podría decirse, se produce el encuentro entre la ciencia y la enseñanza.

Como lo presenta Westbrook (1993) Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula Dewey (1989) "ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla". (pág. 25)

De acuerdo con todo lo anterior se puede afirmar que Dewey maneja un tipo de educación que se centra en la figura del niño, conocer sus necesidades, sus intereses y aspiraciones, sus miedos sus sueños y sus expectativas. Para llegar a ese proceso se le deben crear al niño las condiciones para que él sea un agente activo en el proceso formativo en una dinámica que vaya en esa perspectiva de aciertos y desaciertos.

7.1.3. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA ESCUELA NUEVA.

Como una consecuencia al modelo de escuela tradicional emerge el modelo de escuela nueva que da especial participación y favorece las capacidades cognitivas y el desarrollo de las competencias que les darán a los estudiantes la posibilidad de desenvolverse acertadamente en la sociedad.

En tal sentido, como lo expresa Pérez (2008) vale la pena considerar y reconocer los aportes de personajes como Comenius y Rousseau que llamaron particularmente la atención con sus ideas y escritos sobre la necesidad de que la escuela vuelva su mirada en donde el estudiante sea el centro de la formación.

En el modelo de Escuela Nueva se tiene presente esta necesidad y por consiguiente todo su interés está enfocado en generar bienestar al niño, en éste se reconoce al niño como un ser integral y particular, dotado de conocimiento, emociones, sentimientos e intereses y como tal ha de atenderse de manera privilegiada, identificando sus características y necesidades. En esta perspectiva el maestro asume el rol de acompañante del proceso formativo de los estudiantes y se encamina a crear ambientes propicios para satisfacer las necesidades de aprendizaje que conlleven al crecimiento en el ejercicio de la autonomía, visión crítica de la realidad y el uso responsable de su libertad.

En términos de De Zubiría (2005), “La escuela debe permitir al niño actuar y pensar a su manera, favoreciendo un desarrollo espontáneo, en el cual el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere al ambiente de las restricciones y las obligaciones propias de la Escuela Tradicional” (p 111-112).

La Escuela Nueva entonces se entiende de un modo distinto a la tradicional, enfocándose en una educación que va más allá de la simple instrucción que se recibe en el aula al trascender a la construcción de aprendizajes con sentido que se fortalecen en diversos contextos tanto al interior de la escuela misma, como en otros escenarios donde se desenvuelva el niño; esta visión busca que la escuela tenga influencia sobre la vida del niño en su cotidianidad, en los diferentes espacios que habite asumiendo roles y responsabilidades desde la perspectiva de la autonomía y la capacidad de tener criterio frente a diversas situaciones al asumir una visión crítica frente a todo aquello que lo circunda.

Es importante además considerar que si la centralidad de la escuela nueva está en el niño, entonces se ha de pensar en todos los procesos de desarrollo que le son característicos y diseñar entonces, los planes de estudio que atiendan a sus necesidades y características fundamentales, bajo este criterio la enseñanza de los contenidos pierde su centralidad, en el sentido que éstos tienen que encontrar su fundamento en la vida cotidiana de los niños al contrastarlos con las necesidades de un contexto inmediato, una sociedad exigente y un mundo cambiante. Se pasa de una formación en donde la memoria era la base con la cual se medían los conocimientos de los estudiantes, a un modelo en donde se requiere de la experimentación, el análisis y la aplicación de esos nuevos aprendizajes como muestra de la apropiación conceptual adquirida.

De la misma forma De Zubiría (2005) expresa que “El niño debe acercarse a la naturaleza, a las fábricas, a las empresas, a los laboratorios, a los museos y escribir acerca de estas experiencias. Todo esto le ayudará a conocer la sociedad, la ciencia, la literatura y la historia” (Pág 116). Se evidencia pues que hay un cambio en la estrategia metodológica, se le resta importancia al papel totalizador del maestro y se asume que el niño cuenta con las capacidades necesarias para alcanzar el conocimiento y capacitarse para trabajar en algunos de los campos de la economía de su país.

Otra característica de la Escuela Nueva es que promueve la dimensión humana, reconociendo al niño como sujeto de deberes, pero también de derechos, que tiene en sí mismo múltiples posibilidades de desarrollo y desde esa perspectiva puede aportar a la construcción de la sociedad, a través de sus propias capacidades y múltiples opciones de interacción en el ambiente escolar desde esa dimensión social que nace de la formación integral.

Sustentando estas ideas, De Zubiría (2005) manifiesta que:

La escuela se torna en un espacio más agradable para el niño, en la cual el juego y la palabra sustituyen la disciplina de la sangre. El niño opina, pregunta y participa, derechos antes solo reservados al docente. Se rescata el

aire libre, la arenera y las manualidades y en la mayoría de los casos, las actividades grupales, en forma de periódicos o imprentas en unos casos, en formas cooperativas, en otros (pág. 119).

Sin embargo, cabe anotar que el modelo de la pedagogía activa también tiene sus críticos, así como lo expresa Karl Popper (1995) él sostiene que las grandes teorías e hipótesis surgen de preguntas e investigaciones que previamente otros investigadores, otras personas interesadas en el conocimiento, han formulado, pero que han terminado por ser refutadas. A partir de este conocimiento previo, un nuevo investigador lo retoma, lo reformula y genera una nueva explicación de la realidad o del tema objeto de su interés y plantea unas hipótesis que pueden convertirse o no en teorías. La experiencia no basta, como pretenden los defensores de la Escuela Nueva y su Pedagogía Activa.

7.2. EL CONCEPTO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

La metodología activa es hoy en día uno de los principales aportes didácticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos, como sustento de este pensamiento, Gálvez (2013) hace referencia a la capacidad que tienen los mismos estudiantes de ser constructores activos de nuevos conocimientos.

Es de destacar que los modelos de pedagogía activa conciben al estudiante como eje central, generan en ellos actitudes y capacidades necesarias para el fortalecimiento de una inteligencia emocional que les permita la resolución de conflictos de manera asertiva y el desenvolvimiento dentro de cualquier grupo humano donde aporte sus propios conceptos y visiones de la realidad como ser autónomo y crítico que lo lleven al descubrimiento de nuevos campos de participación y liderazgo en una sociedad democrática.

Una metodología activa como lo afirma Gálvez (2013) obliga al docente a escoger la estrategia más apropiada teniendo en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. En tal sentido se hace necesario desde el docente, apropiarse de este tipo de formación para establecer un cambio de paradigma frente a los métodos de enseñanza, pues aunque se hable continuamente de las metodologías activas, pocas veces se puede hacer evidente tal práctica, por lo que amerita un compromiso para el cambio de metodologías teniendo como eje central al estudiante, ya que este el objetivo del proceso formativo, lo que debe generar espacios de reflexión en los maestros para asumir una posición dinámica frente a los cambios de modelo pedagógico.

Gálvez (2009) afirma que “la metodología activa no responde a un método rígido o a una sola propuesta pedagógica. Surge del diálogo de diferentes corrientes pedagógicas, que apuntan a la construcción propia del conocimiento, de manera autónoma, considerando los ritmos e intereses de los alumnos” (p.7).

Esta concepción fundamenta la construcción del conocimiento desde la autonomía y la interacción con los demás niños en la escuela.

En Escuela Nueva y Escuela Activa Urbana los estudiantes aprenden de manera activa y dinámica: interactuando en equipo, dialogando, reflexionando, trabajando con materiales como las Guías de Aprendizaje, analizando situaciones de su vida cotidiana, entre otros aspectos. (Fundación Escuela Nueva 2008).

Esto supone, la creación de un ambiente educativo que permita y facilite la relación entre compañeros, entre profesores y alumnos, y entre profesores y directivos (Trabajo Colaborativo), donde el estudiante se asume como un ser social que aprende del otro y a la vez enriquece el aprendizaje del otro y este crecimiento mutuo se basa en el respeto por la diferencia, en la

aceptación del otro como un ser con iguales posibilidades, en el reconocimiento de las debilidades personales y en el cumplimiento de las responsabilidades para un bien común.

7.2.1. COMPONENTES DE ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

En Colombia se define Escuela Nueva según el Ministerio de Educación Nacional como un Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. (Mayo y Zapata, 2010, pag. 57).

Esta concepción de Escuela Nueva dada por el Ministerio de Educación Nacional, permite fortalecer de una manera nueva diversos procesos en el aula a través de los cuales se fundamenta el componente de la autoformación y la autonomía en el estudiante, con múltiples posibilidades propician la potencialización de sus capacidades y aptitudes.

Además, desde la Fundación Escuela Nueva se define también como modelo pedagógico que fue diseñado en Colombia a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente el multigrado (escuelas donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente), por ser las más necesitadas y aisladas del país.

Es de anotar que esta iniciativa inicialmente fue pensada para escenarios rurales y no en la ciudad, sin embargo, cada vez se ve necesario la implementación de estas escuelas en la ciudad, por las ventajas que ofrece desde la formación autónoma de los estudiantes y la posibilidad que desarrollen sus múltiples capacidades en diversos ámbitos.

Es importante no perder de vista que, en Colombia, el modelo cuenta con cuatro componentes que funcionan como un sistema educativo estratégico cuyo único propósito es el mejoramiento de las condiciones y la calidad de la educación rural en el país, ellos son: componente curricular, componente de capacitación y seguimiento, componente comunitario y componente administrativo.

Estos componentes promueven y ofrecen, en primer lugar, la formación integral a través de un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado que tiene como eje las necesidades del alumno, un vínculo estrecho con la comunidad, flexibilidad a nivel de currículos y evaluación, el desarrollo de habilidades socio-democráticas y el rol renovado tanto de los docentes como de los recursos didácticos. De acuerdo con Rodrigo Villar (1996), este programa constituye una innovación pues integra estrategias que no solo tienen en cuenta a los estudiantes sino a los demás actores del entorno escolar como los maestros, los administradores y la comunidad en general (pág. 363). La Fundación Escuela Nueva-Volvamos a la gente, comandada actualmente por Vicky Colbert, indica que cada componente integra, a su vez elementos para la promoción de:

Un aprendizaje activo, participativo y cooperativo centrado en los estudiantes.

Un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante.

Un calendario y sistemas de evaluación y promoción flexibles.

Una relación más cercana y fuerte entre la escuela y la comunidad. Un énfasis en la formación de valores y actitudes democráticas y de participación.

Una formación docente más efectiva y práctica. Un nuevo rol del docente como facilitador. Un nuevo concepto de textos o guías de aprendizaje interactivos. Esto permite comprender en modo general la dinámica de la Escuela Activa que a través de los diversos componentes busca fortalecer no solo la autonomía del estudiante y su autoformación, sino la posibilidad de desarrollar diversas habilidades para ser socializadas y fortalecidas en los contextos en los que él se desarrolla y a los que puede aportar desde el uso responsable de su libertad, creatividad y autonomía.

7.3. ESCUELA ACTIVA URBANA

Para Flórez Ochoa (1995), “un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” (p.160). Desde esta definición es posible concebirlo entonces como una manera de acercarse teóricamente a la descripción y comprensión de aspectos atinentes al fenómeno educativo.

En tal sentido, se retoma la opinión dada por Aguirre et al (2010), al considerar que la realidad de la escuela se advierte como construcción compleja, dinámica y constitutiva de los sujetos que en ella habitan, condición que ubica al saber cómo un espectro de mediaciones culturales desde donde conocen y se reconocen los sujetos.

Se advierte así que desde el Modelo Pedagógico de E.A.U., cobra valor el entramado de vínculos culturales que permiten las relaciones sociales. En este sentido, el contexto configura la realidad en la que habita la escuela, por consiguiente, su lectura y reconocimiento adquiere un valor preponderante en el desarrollo de los procesos que hacen posible los procesos de formación y la manera como éste se desarrolla (pág. 39).

La escuela no se limita a una estructura física, va más allá, trasciende en un entramado de relaciones interpersonales e interculturales que de modo especial se privilegian en el Modelo de E.A.U, y en la ENAE, se han procurado consolidar desde la gestiones directivas, académicas y comunitarias.

En este sentido Mercado (como se citó en Aguirre et al, 2010) nos presenta la escuela “[...] como una institución que se construye social e históricamente. Es decir, en las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales, que se han originado en distintos momentos históricos” (pág. 40).

Todo proceso que se desarrolla al interior de la escuela tiene una intencionalidad que privilegia de manera especial las construcciones de relaciones sociales, y posibilita la cultura como pretexto para la comprensión de la historia, la propia y la del entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes e involucra a toda la comunidad educativa.

Aguirre et al (2010) considera que en el Modelo de E.A.U., la Institución escolar asume un rol protagónico en el desarrollo y diseño de su entorno. No se queda como espectador y sujeto pasivo afectado por los cambios del contexto donde se encuentra. La dinámica que genera el modelo permite que todos los actores: Estudiantes, Docentes y Directivos, afecten y transformen el espacio y las situaciones que están más allá de su instalación locativa. Es preciso entonces entender la institución educativa como un espacio cuya función debe desbordar lo meramente instrumental, es decir, romper con la implementación de conocimientos teóricos como fin y no como medio formativo (pág. 40).

Este proceso de integración con todos los agentes que conforman la comunidad educativa, resulta importante en el acompañamiento que se hace en la formación de los estudiantes, que desde el modelo propuesto propende por la construcción de una personalidad cada vez más autónoma que direcciona a la acertada toma de decisiones.

En tal sentido vale la pena entender tal como lo expresa Aguirre et al (2010) el currículo, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación, integra las características sociales y culturales y refiere los aprendizajes a los contextos locales, regionales y / o nacionales en que estos se inscriben. En este sentido, tanto el “qué” aprende como el “cómo” hacerlo, parten de un diagnóstico de la realidad de los estudiantes y se constituyen en un proceso de formación orientado a responder a las necesidades allí detectadas (pág. 41).

Se trata de llevar a la escuela todos los ámbitos y contextos que le circundan, comprometiendo de manera especial a los que intervienen para que ésta siga siendo el eje de desarrollo integrado, el eje del conocimiento y aprendizaje que se dinamiza y se fortalece en la constante interacción con los diversos estamentos que allí convergen.

Además de ello, Aguirre et al (2010) afirma que: “Los procesos de integración están dirigidos a lograr que las finalidades y objetivos del Modelo E.A.U., se conviertan en un todo significativo para los actores involucrados, y que el desarrollo de los distintos componentes de mejoramiento institucional, incluyan procesos más personalizados, significativos y permanentes”. (pág. 41).

Esa dinámica integradora debe fortalecerse desde los procesos académicos, formativos y lúdicos que están siempre en dirección de la consecución de metas comunes para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la escuela, con el acompañamiento de docentes, padres de familia, directivos y sector productivo, para hacer un gran engranaje que permita el éxito de la tarea educativa.

En este sentido se evidencia una intencionalidad importante que nace de la necesidad de un currículo flexible, es decir que de la posibilidad de generar procesos adaptativos en el contexto y en los componentes formativos de los estudiantes.

Se retoma lo dicho por Aguirre et al (2010) por otro lado, flexibilidad también implica la capacidad de adaptación al cambio, a situaciones nuevas; requiere también de la búsqueda de un equilibrio entre las necesidades individuales y las del grupo general, con el ánimo de permitir el desarrollo del proceso colectivo (pág. 42).

Es la flexibilidad que permite ese encuentro de la realidad teórica con la realidad práctica en donde se ponen en juego los aprendizajes y se relacionan de modo especial con los contextos en los que interactúa el estudiante.

Esta relación Aguirre et al (2010), la define en el Modelo de E.A.U., no como la suma de momentos teóricos y de momentos prácticos, sino como la relación con carácter de integración entre el proceso de aprendizaje y la práctica cotidiana del estudiante, en su comunidad y en su familia. (pág. 42).

Otro aspecto de gran valor dentro de los intereses de formación de E.A.U es la autonomía en cuanto exige que el niño sea constructor de su propio conocimiento y capaz de asumir la toma de decisiones que aporten a su desarrollo personal y de igual modo aporten a la construcción de sociedad desde la visión crítica del mundo que le circunda.

Retomando lo expresado por Aguirre et al (2010) La autodirección puede considerarse como la característica más importante del modelo educativo, porque sin ella, otras no encontrarían su expresión adecuada. Además, supone que cuando los estudiantes son auto dirigidos ejercen sus opciones, y toman decisiones con arreglo en las reglas de juego pactadas previamente, identifican su estilo real y particular de aprendizaje e identifican los recursos para desarrollarlo, procurando un balance entre la libertad deseable y la estructura propuesta por la propuesta educativa, autoevalúan su proceso y obtienen imágenes propias (pág. 44).

Sin embargo, todo el quehacer educativo también debe regirse por un método que establezca una dirección, un norte con el fin de dar sentido a la cotidianidad de la escuela mediante la unidad de criterios para el desarrollo de las actividades que al interior de ella se propongan.

Otro aspecto que predomina en un modelo pedagógico es el método, entendido como el conjunto de actividades ordenadas y racionales que determinan la manera de trabajar y las formas de intervención en la situación de enseñanza-aprendizaje en función del logro de los diferentes objetivos. En el Modelo de E.A.U. se establecen las siguientes características metodológicas en el compendio Aguirre et al (2010):

1. Se favorece la integración de los saberes previos de los estudiantes a las experiencias nuevas de aprendizaje, posibilitando mejorar su rendimiento y, lo más importante, “aprendiendo a aprender” por sí mismos.

2. Se propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo

3. Se desarrollan capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo

4. Se valora al estudiante como el centro del aprendizaje y acorde a su ritmo de trabajo

5. Se desarrollan áreas obligatorias y fundamentales, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos y construcción del conocimiento en grupo.

6. Se promueven procesos creativos e innovadores de aprendizajes, y procesos participativos de evaluación y auto evaluación (pág. 44).

Desde allí, es necesario privilegiar espacios de creatividad que permitan la investigación, la participación y la acción, que en muchas ocasiones se ven sesgadas en la escuela por el miedo que subyace en el docente a dar libertad al estudiante, a escuchar críticas

sobre su clase y opiniones que generan debate en el aula. En este modelo se pretende formar en y para la vida, desarrollar competencias intelectuales, sociales, emocionales e incluso laborales.

Para lograr esto, considera Aguirre et al (2010) que, en todo modelo, organización y comunidad, interactúan diferentes actores o integrantes que cumplen funciones distintas. La articulación de las acciones que realizan estos actores hace que los sistemas, modelos y comunidades, funcionen. En el modelo de E.A.U. todos y cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa cumplen un papel determinante e importante en el buen funcionamiento del sistema (pág. 47).

Para la implementación de un sistema tal es necesario que, como formadores de las nuevas generaciones, se llegue al conocimiento de los educandos no sólo en sus características individuales, que marcan las visiones particulares del mundo y la sociedad, sino en sus niveles de interacción sociopolítica en los ambientes escolares y comunitarios en los cuales participa. Este conocimiento se logra mediante la observación cotidiana en las aulas de clase por ser estas un ambiente en el que cada alumno refleja lo que ha logrado interiorizar desde su ambiente familiar y escolar hasta el momento presente y logra explicar el desarrollo de sus propias potencialidades y, en consecuencia, justifica el rol que ejerce dentro del grupo.

El cambio de las pedagogías tradicionales a las pedagogías activas considerado por Aguirre et al (2010) le permitió al estudiante alcanzar un rol más autónomo y empoderado de sus propias acciones, responsabilidades y compromisos como arquitecto de su propio aprendizaje. En el modelo de E.A.U., niñas, niños y adolescentes participan del proceso educativo y no son únicamente receptores de conocimiento. (pág 47).

Es así como la educación actual bajo estos parámetros requiere como lo afirma Decroly: “que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndoles en la

construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad.” (Recuperado de: <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>)

El documento de Aguirre et al (2010) plantea que: En este modelo se revalora el rol educativo y social del docente, quien acompaña el trabajo de los estudiantes como un mediador del proceso de aprendizaje. Le facilita una relación más activa con los estudiantes, padres de familia y la comunidad. El docente debe estar en capacidad de atender nuevas dinámicas en el aula y nuevas dinámicas en la Institución Educativa, que le permiten acompañar a los estudiantes en su proceso de desarrollo, no sólo desde la parte cognitiva sino también su desarrollo afectivo y social. (pág 47).

Se hace evidente la necesidad de maestros con una mayor inteligencia emocional, asertivos en la solución de situaciones que generen conflicto, conciliadores, tolerantes ante la diferencia, con pensamiento crítico, innovadores y con gran dominio de su saber específico.

Los fundamentos de la pedagogía activa en los que se sustenta este modelo, según Aguirre et al (2010) generan en sus actores papeles más activos, permitiendo la identificación de roles, y por consiguiente, un verdadero trabajo en equipo. Los Directores de Instituciones Educativas son quienes se encargan de promover y resguardar que toda la Comunidad Educativa tenga presente su meta, manteniendo las directrices que orientan su P.E.I., el cual debe estar en permanente actualización. Su tarea de orientación, liderazgo y promoción de la calidad educativa de su institución es definitiva para la buena marcha de la comunidad educativa. (pág 48).

En este proceso se destaca la participación activa de la comunidad, articulada con el gobierno escolar de la institución educativa, de tal forma que las metas que se propongan puedan plantearse, ejecutarse y evaluarse en conjunto, con el fin de mejorar continuamente enfocando cada actividad propuesta dentro del Modelo E.A.U.

La relación: institución escolar-comunidad institución, en función del aprendizaje de los niños y niñas, constituye uno de los pilares del modelo de E.A.U. La metodología activa comprende la realización de acciones concretas en las cuales la comunidad se integra a los procesos formativos de aprendizaje y desarrollo curricular. Es decir que todos los componentes pedagógicos tienen la misma relevancia dentro de EAU, y se direccionan hacia un mejor desarrollo del modelo y una mayor posibilidad de participación de todos los agentes que la conforman la escuela.

7.3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES E INICIOS DE LA EAU, EN COLOMBIA

Teniendo en cuenta lo referenciado por Aguirre et al (2010) quien considera que En el año 1976 el profesor Oscar Mogollón Jaimes, decidió implementar una nueva estrategia pedagógica con el fin de contrarrestar los índices de deserción en las escuelas rurales del Norte de Santander. Su proyecto optaba por diseñar guías de autoaprendizaje y por conformar grupos de trabajo; su objetivo principal consistía en lograr cierto nivel de flexibilidad en el proceso regular de la escuela. Así surgió en Colombia la escuela nueva. Desde sus inicios se hizo visible el componente activo de la escuela nueva, pues la estrategia pedagógica que la inspiraba cambiaba la manera común de concebir la educación.

Continúa el autor afirmando que la experiencia ubicaba al docente en el rol de facilitador y dinamizador, y ponía al estudiante a ocupar el lugar de actor de su propio proceso educativo. No hubo que esperar mucho tiempo luego de la implementación del Modelo de E.A.U. para que comenzaran a verse resultados favorables. Podemos destacar tres cambios principales con respecto al modelo tradicional:

Primero: que los niños y niñas adquieren autonomía e iniciativa en su proceso educativo.

Segundo: que el trabajo en grupo facilita la interacción de saberes estudiante-estudiante, estudiante-profesor y profesor-estudiante.

Tercero: que se rompe la barrera del rol omnipresente del maestro cuando se evidencia que los estudiantes más avanzados pueden colaborar con el docente en la nivelación de los contenidos de los niños y niñas con dificultades.(pag 21).

Lo anterior permite definir y ubicar los roles fundamentales que se desarrollan en la escuela de una manera más activa y participativa, la centralidad está en el estudiante quien asume un rol importante en cuanto es el protagonista de la formación a partir del desarrollo de sus capacidades y la puesta en escena de su creatividad, liderazgo, capacidad de trabajo colaborativo y autonomía.

Retomando lo expuesto por Aguirre et al (2010) la estrategia pedagógica ideada para combatir la deserción, empezó a cubrir nuevos territorios de la nación, especialmente en Boyacá y Cundinamarca, al tiempo que se fueron agregando nuevos componentes, enriqueciendo el modelo , tanto desde sus herramientas, prácticas y dispositivos de aprendizaje, como desde el soporte teórico hallado en pedagogos como John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Eduard Claparède (1873-1940), Adolph Ferrère (1879-1960), Lev Vigotsky (1896- 1934), Jean Piaget (1896-1980), Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez y Tomás Cadavid Restrepo, entre otros.

Esto da muestra de la preocupación y el interés de pensar en la educación como agente de cambio, transformación y desarrollo desde diferentes pedagogos y filósofos que desde diversos lugares convergen en un modelo a fin de irlo enriqueciendo y dándole solidez.

Al respecto Ernesto Schiefelbein (como citó Fundación Escuela Nueva2008), afirma que la “[...] Escuela Nueva empieza a tomar forma durante el siglo XIX, logrando desarrollos significativos de cualificación en términos de ordenamiento y estructuración, durante el siglo XX y esta primera década del siglo XXI”. Es una experiencia que se ha movido entre la lucha y la esperanza buscando un espacio de consolidación en los procesos formativos innovadores que generen el uso de la autonomía y la libertad de los estudiantes y además el reconocimiento dentro del sistema educativo como un modelo pedagógico.

El punto en el que se haya la Escuela Nueva en la actualidad, es el resultado de un largo tránsito. En Colombia este tránsito se inició con la ley promulgada durante el gobierno de Aquileo Parra quien, preocupado por la educación, reorganizó la instrucción pública primaria y normalista, y dio pautas para que se desarrollaran los métodos propios de E.A.U. Sin embargo, dicho proceso se vio truncado varios años después, cuando el estatuto constitucional de 1886, estableció principios opuestos al programa radical, y dio prioridad a la educación organizada y dirigida por la confesionalidad de la religión católica. Aguirre et al (2010).

Es importante reconocer el proceso de desarrollo que se ha dado desde la Escuela Nueva para comprender cómo ha evolucionado en ese recorrido histórico y cómo se han ido incorporando elementos que permiten fortalecer el modelo y su implementación que se hace cada vez más frecuente en diversas regiones del país.

Siguiendo la ruta presentada por el autor se encuentra que “En el curso de este proceso y bajo el efecto de las frecuentes reformas a la educación, se normatizaron los centros de interés a partir de 1934, con el fin de que todas las partes del pensum estuvieran relacionadas y formaran un todo. El objeto de esta medida, no era otro que lograr atender a la evolución y desarrollo de las necesidades, atender a los instintos y los intereses naturales de la infancia, haciendo primar su relación con las actividades de observación, asociación y expresión. Este énfasis se mantuvo durante varios años, avivado con el aporte de John Dewey, quien se

preocupó profundamente por los métodos de enseñanza, las estrategias de educación de la infancia, sus contenidos y sus fines. Aguirre et al (2010).

Como se ha documentado, existió y existe una preocupación constante por acercarse a un modelo de escuela que atienda de manera integral las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo cual se hace evidente en los cambios que desde la década de los 30 se han venido generando en materia educativa.

Después se pudo evidenciar en ese trasegar histórico que “Fue con el reconocimiento prestado a las dinámicas sociales, con la penetración en los estudios sobre psicología del aprendizaje, con la sociología de la educación —ocupada del carácter eminentemente social de los seres humanos, de conciencia sobre la relación entre escuela y sociedad, y de la formación ciudadana—, que se inició la consolidación E.A.U. como la promotora del desarrollo de los sujetos y de sus transformaciones culturales.

Estos factores son los que hacen que podamos hablar de la escuela como institución social y como institución de formación integral para la vida; al tiempo que se establece la acción como su eje central y como punto de convergencia de los procesos de elaboración presentes en los sujetos. Esta particularidad hace que podamos caracterizar a esta educación y a su puesta en escena” Aguirre et al (2010).

- Como un proceso de formación integral y como medio para lograr el cambio social
- Como un espacio abierto y contextualizado
- El maestro como guía y orientador del estudiante en los procesos de aprendizaje.
- Las experiencias de los niños en el desarrollo de actividades académicas son el foco de la acción educativa

- El aprendizaje se asume como un proceso de pensamiento reflexivo.
- El sujeto en formación es el centro del proceso educativo.

Todo lo anterior permite tener un esbozo muy general que da la idea de lo que ha sido a grandes rasgos la E.A.U, en Colombia y como ha venido fortaleciéndose en la región y en la ciudad de Manizales, propendiendo porque las instituciones adopten en su totalidad todos los elementos de dicho Modelo.

7.4. CONTEXTO Y METAS DE LA E.A.U

Es importante considerar que la realidad de la escuela encierra en sí misma una posibilidad de interacciones en donde median diversas situaciones culturales donde viven, interactúan y tienen la posibilidad de reconocerse y relacionarse los sujetos como seres sociales y es desde allí que según Aguirre et al (2010) el Modelo Pedagógico de E.A.U., cobra valor el entramado de vínculos académicos, culturales, pedagógicos y personales que permiten las relaciones sociales.

En este sentido, el contexto configura la realidad en la que habita la escuela, por consiguiente, su lectura y reconocimiento adquiere un valor preponderante en el desarrollo de los procesos de formación y la manera como estos se desarrollan e impactan la cotidianidad tanto fuera como dentro de los ambientes escolares. A esta realidad se le interpone el modelo de E.A.U., ya que desde su organización se dinamizan sistemas que estructuran la enseñanza aprendizaje con las condiciones socioculturales, evolutivas y afectivas de los estudiantes y su comunidad escolar (pag 42).

De esta manera se busca una transformación en la manera de compartir y dinamizar el conocimiento desde el docente, el individuo que se está educando, su contexto familiar y social.

Por esta razón se procura que los métodos de configuración social que se emplean en E.A.U., sean visibles, abiertos y directos, ya que se piensan como estrategias de participación influyente en la pedagogía escolar.

En el Modelo de E.A.U., la institución educativa asume un rol protagónico en el desarrollo y diseño de su entorno. No se queda como espectador y sujeto pasivo afectado por los cambios del contexto donde se encuentra. La dinámica que genera el modelo permite que todos los actores: Estudiantes, Docentes y Directivos, afecten y transformen el espacio y las situaciones que están más allá de su instalación locativa. El modelo permite que se desarrollen habilidades para el liderazgo, la participación activa, la asertividad, el compromiso ciudadano, el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo y el desarrollo del proyecto de vida personal.

Es preciso entonces, entender la institución educativa como un espacio cuya función debe desbordar lo meramente instrumental, es decir, romper con la implementación de conocimientos teóricos como medio y no como fin formativo. En este reconocimiento, E.A.U. tiene connotaciones que abren la realidad misma del modelo hacia ámbitos y prácticas que, sin perder el horizonte de los principios que movilizan la escuela como centro de aprendizaje académico y social, se encuentren más cercanos con su realidad, tanto desde el entorno mismo, como desde los conocimientos que tienen sobre el desarrollo humano.

Por todo lo anterior es necesario fijar unas metas para la consecución de los ideales propuestos por el modelo, estas metas deben ser observables en las prácticas cotidianas escolares, las relaciones interpersonales, las clases, los proyectos escolares, su participación en los eventos externos: sociales, deportivos, académicos y culturales. Lo anterior sería la consecuencia del impacto positivo de un modelo pedagógico sobre una comunidad educativa.

La escuela, al reconocerse como institución inmersa en la sociedad, cumple, entre otros, un papel político al proyectar los sujetos hacia la capacidad de juicio y raciocinio en la toma de decisiones. Así, dar cuenta del complejo papel que desempeña en relación con la evolución de la sociedad, impone tanto una lectura de la realidad en su propio contexto e historicidad, como la elaboración del panorama hacia el cual se proyecta. Y se hace necesario reconocer que dicha elaboración involucra componentes de diferente orden: ético, político, económico, social e ideológico.

7.4.1. COMPONENTES DEL MODELO ESCUELA ACTIVA URBANA

La cultura está configurada a través de las relaciones sociales y el poder, que se entrecruzan para dar lugar a prácticas históricamente específicas de regulación moral y social, prácticas que validan como una forma de asumir la educación.

La Escuela Nueva y E.A.U. deben entenderse tanto con el Estado como con la familia, ese es el marco desde donde se despliegan las Pedagogías Activas. “[...] Visto así, la educación no podría planificarse como un mero problema de “mercado”, para satisfacer demandas, diseñar programas racionales de “recursos humanos”, optimizar la relación costo beneficio o mejorar la calidad educativa desde una óptica utilitaria y unidimensional (Bello y Navarro 2002).

Esta visión se apoya, de manera implícita, en una serie de postulados de orden económico, en especial en la teoría del capital humano. La teoría del capital humano incorpora a la concepción de la educación dos posiciones centrales: que a mayor educación mayor desarrollo, y que hay una vinculación natural y racional entre demandas laborales y capacitación profesional. Este es un aspecto que E.A.U. articulada al mundo productivo, debe resolver si se acoge a la postura autoestructurante, recogida en ocho componentes sobre los cuales se basa este modelo:

CONTEXTO

Niños y jóvenes ven y viven la escuela como parte integral de su realidad, no solo como el lugar de adquirir conocimientos, es el lugar en donde se amplía el círculo social y se estrechan relaciones de tipo académico pero sobre todo social, la E.A.U, afianza este tipo de relaciones desde sus principios de *trabajo colaborativo*, lo que permite que los estudiantes vean su realidad como miembros activos de un contexto en donde son una parte importante de éste, con capacidad de aportar y transformar los espacios en donde actúe, de hecho, la forma como se vive el *gobierno de aula*, es una micro realidad de la vida social misma, en donde todos cumplen una función importante dentro de un engranaje. Entonces el contexto de la escuela no privilegia lo meramente académico, sino que ello mismo es el pretexto para dar al estudiante herramientas para vivir y ser parte funcional de la sociedad desde la escuela hacia la familia y el país.

CONTENIDOS

Siendo el currículo “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral...” (MEN) incluyendo obviamente el recurso humano, traducido en docentes, y el recurso físico, visto en la parte locativa y los instrumentos que se tengan a mano para el desarrollo e implementación de saberes que dan pie al avance del PEI; la E.A.U realiza una articulación interdisciplinar que tienen en cuenta el entorno en el que se moviliza la escuela, los contenidos no se dejan separados o aislados, intenta traerlos a la realidad desde los teórico práctico propuestos a través de, no solo las guías de autoaprendizaje; en las que se tienen en cuenta los pre saberes para iniciar la adquisición de nuevos conocimientos, sino también se da la vivencia continua del aprendizaje en la misma escuela por medio de los proyectos y las actividades que ofrece la metodología activa. El estudiante del modelo E.A.U protagoniza la obtención del conocimiento teniendo en cuenta sus capacidades y su autodirección en los procesos de aprendizaje.

METODOLOGIA

Cualquier metodología propende por una serie de procesos y actividades que tienen como finalidad consecución de los objetivos que se desean alcanzar, en este caso en los

procesos de enseñanza y aprendizaje. En la E.A.U la metodología incluye una serie de elementos que la hacen alejarse de los métodos tradicionales de aprendizaje, en primera instancia el estudiante es el “centro del aprendizaje”, es protagonista en la construcción de su propio conocimiento, teniendo en cuenta los siguientes objetivos proporcionados por el modelo entre ellos. “aprender a aprender”, “aprender haciendo”, “aprendizaje colaborativo y participativo”, “desarrollo de capacidades analíticas, creativas e investigativas”, “saber hacer” y “saber ser” entre otros objetivos, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje buscando aprendizajes significativos y desarrollo de competencias para la vida, todas estas premisas se dan a través del trabajo individual, trabajo colaborativo, la disposición del mobiliario en el aula, mesas de 6 estudiantes, apunta a este tipo de trabajo grupal, también los proyectos de aula, proyectos transversales, el manejo de las guías de auto instrucción, el liderazgo en las actividades de conjunto y el gobierno de aula, entre otras.

RELACION MAESTRO-ESTUDIANTE

En la E.A.U cada miembro cumple una función vital en los procesos de aprendizaje, desde los directivos hasta la familia, no podría darse una efectiva relación si todos los agentes educativos no fueran parte del engranaje de esta concordancia educativa. Pero ya en la relación directa maestro– estudiante, el primero ejerce un papel de acompañante, asesor, apoyo, es un “mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, mientras los estudiantes son los constructores de su conocimiento, y quienes tienen el papel más relevante en el aula con sus experiencias, con sus conocimientos y con sus intereses académicos.

El maestro se enfoca en provocar interés por el aprendizaje, por ser lector del contexto social, económico y afectivo de sus estudiantes, lo que le ayuda a direccionar sus enseñanzas en pro del bienestar de sus estudiantes, es quien usa metodologías activas para que la adquisición del aprendizaje sea significativa, propicia la participación, la colaboración y el liderazgo en sus educandos, promueve la auto evaluación y la coevaluación como proceso de autocrítica y procesos de mejoramiento.

El estudiante concentra la atención del maestro que pretende potenciar sus capacidades desde el aula; se busca que el estudiante absorba del contexto escolar todas las herramientas para alcanzar las bases que se le servirán para el desarrollo de su proyecto de vida. Por esto la escuela mantiene abiertos diferentes canales de expresión de opiniones, intereses y expectativas de sus estudiantes, para que pueda intervenir directamente en la forma de aprender y explorar el conocimiento. El maestro también tiene un papel importante en las mediaciones del estudiante con la familia y la sociedad. Entonces la relación maestro – estudiante es una relación mediada por el respeto, por el diálogo, por el apoyo y por el deseo de impulsar a los estudiantes a una mejora continua en su desarrollo académico, personal y social hacia la búsqueda de sus metas para ser feliz.

DESARROLLO HUMANO

La socialización se hace a través de la relación con otros en el desarrollo de aspectos sociales, culturales, de práctica de valores. De todo lo anterior es la Escuela un nicho en donde se vive y se inicia el desarrollo humano, y la EAU tiene como postulado la importancia de todos los agentes que hacen parte de la comunidad Educativa. El desarrollo humano en la educación debe tener en cuenta el estudiante que quiere formar. Un ser integral que sea capaz de relacionarse asertivamente para que alcance sus propósitos y sea un ser útil en la sociedad, para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, por lo tanto, es necesario que se creen ambientes de enseñanza que contribuyan a la relación efectiva entre el conocimiento a través de metodologías activas que tienen al estudiante como protagonista del conocimiento, todo esto lo contiene el modelo E.A.U.

INTERESES DE FORMACIÓN

El fin de la escuela según Aguirre et al (2010) “no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe preparar al individuo para enfrentar la vida” formar integralmente, en y desde la diversidad, personas críticas, propositivas, productivos y felices, desde las dimensiones humana y académica y en dicho proceso es esencial el papel de docentes, directivos y familia. E.A.U busca el desarrollo de la AUTONOMIA, que la toma de decisiones sea de manera objetiva y asertiva, que el estudiante de la EAU, se haga dueño del desarrollo de su proyecto de vida con

las herramientas que se le dan en la escuela. La autorregulación es un valor que desarrolla en este modelo, desde la vida en el aula, el desarrollo de las guías, la realización de las actividades planteadas en el modelo, entre otros se privilegia estos valores, dándole a los estudiantes desde pequeños la responsabilidad, según su nivel, de una actuación coherente al lugar y momento en el que se desenvuelve, todo ello usando el diálogo y la reflexión para el fortalecimiento de este principio desde la escuela.

MEDIACIONES

Éstas son un conjunto de acciones intencionadas para buscar o recrear nuevos conocimientos. Una de las principales herramientas en la mediación son las guías de aprendizaje, estas buscan desarrollar las temáticas propias de cada asignatura y nivel a través de diferentes momentos, desde los pre saberes, tema de gran importancia para que el conocimiento propio sirva como base para el conocimiento nuevo, la aplicación y la práctica están apoyadas en el trabajo individual y colectivo. En el desarrollo de las guías se potencian el compartir del conocimiento y de los resultados obtenidos no solo estudiante – docente, sino que estos se hacen a nivel grupal, lo que fomenta el respeto por la participación y las opiniones de los demás y el desarrollo de las habilidades de manejo de público, que suelen ser herramientas que favorecen el liderazgo de los estudiantes que están inmersos en este modelo.

Las guías están articuladas con los proyectos pedagógicos y en ellos se promueven los trabajos colaborativos y la auto y coevaluación como medio de mejoramiento en los procesos de aprendizajes y participación.

EVALUACIÓN

Según Aguirre et al (2010)

La evaluación de E.A.U. será integral, para dar cuenta del desarrollo del niño en sus distintas dimensiones. Deberá ser cualitativa, ya que considera que al ser humano no se le puede cuantificar; e individualizada, ya que entiende a cada ser humano de manera única y especial. Así mismo, la evaluación debe

dar cuenta del desarrollo individual, reconociendo los avances y progresos respecto a sí mismo y eliminando la competitividad propia de los modelos heteroestructurantes (pag 57).

En la EAU la evaluación es de procesos y no solo de resultados finales, la guía da una pauta importante en esta fase, durante el trasegar en la adquisición de los conocimientos, se evalúan los procesos de trabajo individual y grupal, así como los resultados que puedan evidenciarse en la práctica. También se tiene en cuenta en la evaluación su actuar en la comunidad escolar, su responsabilidad en los comités y desarrollo de proyectos y la evaluación en EAU alcanzan a tener en cuenta el compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos.

7.4.2 PILARES DE LA E.A.U.

A la consideración de desarrollo del pensamiento evidenciado en trabajo de equipo/trabajo individual corresponde el criterio de ACTIVIDAD, con este pilar se propende tanto por el trabajo colaborativo como por el trabajo individual en donde en todo caso el protagonismo recae en el estudiante, quien es el forjador de su formación, la actividad no solo se limita al hacer “algo”, la actividad va encaminada al desarrollo de las habilidades de pensamiento, de trabajo colaborativo, realización y ejecución de proyectos. De hecho, en la EAU hay un momento de la semana dedicado a las Actividades de Conjunto, donde los estudiantes ejercen su potencial como líderes y preceden una serie de acciones para mejorar los procesos académicos o de convivencia al interior de los grupos.

El segundo pilar corresponde el criterio de AUTONOMIA, en donde el estudiante asume un rol de autogestión y participación, favoreciendo la democracia como espacio cooperativo. La autonomía se evidencia en la toma de decisiones, en la responsabilidad frente al desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clase, el respeto por sí mismo y los demás, la honestidad y la responsabilidad son la base para el desarrollo de este principio.

El tercer pilar es la PARTICIPACION; el gobierno de aula es el mejor pretexto para el desarrollo de la participación ya que el asumir roles, proponer las actividades de conjunto, conformar comités, brinda a los estudiantes la posibilidad de apropiarse de la responsabilidad que conlleva la ejecución de una tarea específica dentro del grupo. La participación en la EAU se evidencia desde los procesos en el aula así como en la ejecución de actividades escolares y extra escolares.

8. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN:

La ciudad de Manizales, cuenta actualmente con 22 colegios donde se ha implementado el Modelo EAU, siendo uno de ellos la Escuela Nacional Auxiliares de Enfermería (ENAE).

La Institución Educativa Nacional Auxiliares de Enfermería (I.E.N.A.E) es una institución educativa oficial, que ofrece formación en los niveles de preescolar, educación básica, media técnica y atención a población diversa, con profundización de Salud y Nutrición. Se encuentra ubicada en la zona urbana de Manizales, con una población de alrededor de dos mil trescientas estudiantes. Tiene características contextuales especiales puesto que se encuentra ubicada en un sector residencial de la ciudad (Barrio Palermo), pero no tiene entorno comunitario propio, pues atiende población flotante proveniente de muy diversos sectores de la ciudad de Manizales y de municipios aledaños.

La calidad, la imagen y proyección que ha ido forjando la institución a través del Bachillerato Técnico en Salud y Nutrición con programas de articulación con el SENA y con las diferentes universidades con el convenio Universidad en tu Colegio, fortaleciendo la formación en el área de la salud, lo mismo que el programa Auxiliar de Enfermería concebido como Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, que se presenta como una opción para las estudiantes de la media.

Para responder a esta demanda y a las expectativas de la comunidad, la Institución privilegia un enfoque fundamentado en las Pedagogías Activas, centrado en el humanismo y

en el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, articuladas a la propuesta del MEN con relación a las competencias laborales de carácter general y específico, que permiten la construcción del perfil de ciudadano que requiere el país.

En correspondencia con ello, la I.E.N.A.E adoptó el Modelo Escuela Activa Urbana desde el año 2004, acompañada por la Secretaría de Educación Municipal, la Fundación Luker, el Comité de Cafeteros y la Fundación Empresarios por la Educación, quienes han consolidado un significativo proyecto en este sentido. Es importante señalar que la Institución trabaja permanentemente en la articulación e integración de lógicas y desarrollos curriculares entre los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, de manera tal que el proceso de formación sea continuo, coherente y pertinente al perfil de estudiante y del egresado que se quiere formar, para lo cual también se han formulado los perfiles de docente, directivo docente y padre de familia; ellos actúan como referente para orientar todas las acciones de la institución hacia el alcance de estos ideales de formación.

En este contexto, la E.N.A.E acoge las directrices del Ministerio de Educación Nacional, en relación con la reforma educativa, según las cuales se confiere gran relevancia al diseño y estructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como carta de navegación y, por lo tanto, como estrategia básica de gestión de la organización. Esta nueva concepción de PEI permite pensarlo a partir de las cuatro áreas estratégicas de gestión: Directiva, Académica, Administrativa y de Comunidad, posibilitando una mirada sistémica a la organización educativa.

El proceso de resignificación permanente del PEI de la E.N.A.E ha sido direccionado desde el año 2004, en el marco del Programa LA ESCUELA ACTIVA URBANA: Un Modelo Escolar para la Equidad, con la participación activa de la Comunidad Educativa: Directivos, docentes, estudiantes, algunos padres de familia y algunos egresados, se hace reconociendo la importancia que éste tiene para consolidar una nueva infraestructura institucional.

La participación comprometida de los actores educativos de la institución se evidencia, como ya se dijo, en la gestión de equipos de trabajo denominados Equipos de Mejora conformados por personal directivo, docente, administrativo, de servicios generales, así como por estudiantes y, en alguna medida, los padres de familia, a través de sus representantes.

El despliegue del trabajo de estos Equipos atiende áreas, procesos o acciones institucionales determinadas como críticas o por mejorar, a partir de diagnósticos situacionales permanentes y del seguimiento, control y evaluación de áreas y procesos, haciendo vida el ciclo de la mejora continua.

Toda esta dinámica se traduce en resultados y espacios colectivos de formación y reflexión, en los cuales se propicia la construcción comunitaria del nuevo Proyecto Educativo Institucional y de planes de mejoramiento que permiten la operatividad del mismo, al tenor de las actuales políticas educativas y respondiendo a las nuevas dinámicas del establecimiento educativo.

Como apoyo constante a este gran reto la Escuela Nacional Auxiliares de Enfermería ha contado con el apoyo permanente de una alianza conformada por La Fundación LUKER, la Secretaría de Educación del Municipio y Empresarios por la Educación, la cual lidera el desarrollo del Programa Escuela Activa Urbana.

Este trabajo en red, desde diferentes frentes, ha viabilizado y ha permitido un proceso de reflexión y actualización permanente del PEI. Sin embargo, es bueno anotar que el documento que se presenta con el PEI resignificado no se constituye en documento acabado; a éste debe dársele continuidad en el tiempo, a partir de la revisión permanente de los procesos institucionales y del despliegue del mismo a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa de la institución, con el fin de compartirlo y enriquecerlo; aquí se hace referencia especialmente a padres, madres de familia, estudiantes y comunidad manizaleña en general, quienes generalmente participan en el proceso de manera indirecta, a

pesar de la intencionalidad explícita del mismo de responder a sus expectativas frente al proceso formativo que ofrece la institución.

La ENAE muestra parte de la calidad en sus procesos académicos, reflejada en los resultados obtenidos en las pruebas SABER 11, la imagen y la proyección que ha forjado la institución a través del Bachillerato Técnico en Salud y Nutrición con programas de articulación con el SENA y con las diferentes Universidades de la ciudad, incide notablemente en la altísima demanda de cupos en la actualidad.

Desde el año 2012 la ENAE ha dinamizado permanentemente el modelo EAU mediante la institucionalización y formalización de procesos como resultado de la reflexión continua con miras a su fortalecimiento. Esto ha sido posible por el compromiso de directivos, de los docentes, la apertura por parte de los padres de familia y la receptividad de las estudiantes en general; lo cual se ha logrado por la acertada dinámica de trabajo y a partir de ella, los excelentes logros alcanzados a nivel institucional que movilizan e incentivan aún más La participación.

9. METODOLOGÍA

9.1. Enfoque y diseño

Se optó por un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo de alcance relacional, el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se entiende como

aquel tipo de estudios que busca describir, caracterizar y establecer tendencias de una determinada población. Así mismo, busca generar relaciones no causales sobre variables asociadas con una determinada población o fenómeno.

9.2. Instrumentos

El instrumento se trata de un constructo de ocho dimensiones y 47 ítems a través de las cuales se busca indagar por la percepción que los docentes tienen sobre el Modelo de Escuela Activa Urbana a partir de la valoración de los componentes que conforman al mismo. El instrumento se evalúa basado en una escala Likert de 4 puntos, donde 1 significa “nunca” y 4 “siempre”.

El instrumento fue diseñado como parte del ejercicio investigativo y se validó siguiendo los pasos del Comité Internacional de Validación de Test y Cuestionarios. En el que se estima la validación por expertos y la validación de contenido como factores mínimos para su implementación, así como la relación de ítem por categoría (4 X 1).

El instrumento fue sometido a una prueba piloto después de la validación de expertos a una muestra de (N=60) docentes con una edad promedio de (M=43,5) y una desviación estándar de (SD=11,66). Se obtuvo un Alfa de Cronbach de ($\alpha=.921$). Dicho valor permite corroborar la idoneidad del instrumento para el recabado de datos.

9.3. Muestra

La muestra la constituyó un grupo de (N=70) docentes. 17 de ellos del sexo masculino y 53 del sexo femenino con edades promedio de (M=43,8) y una desviación estándar de (SD=11,66).

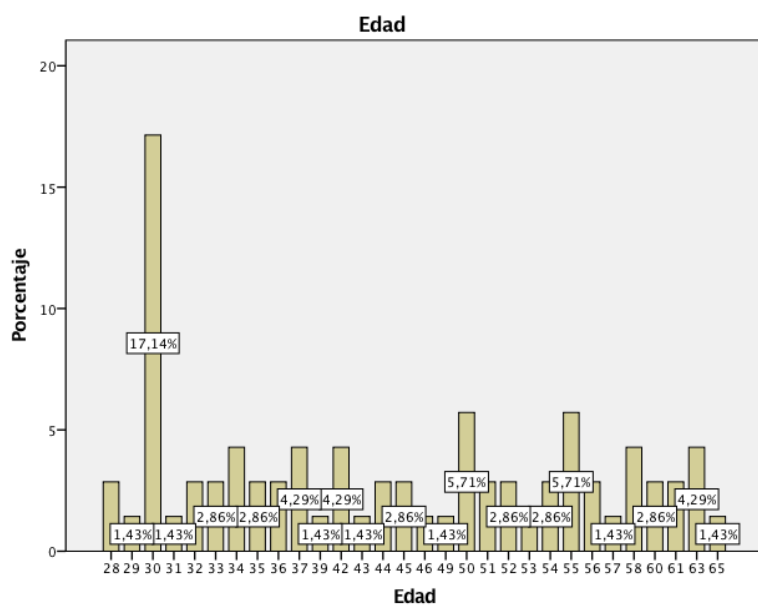
10. ANALISIS DE RESULTADOS

Tabla 1. Distribución de frecuencia por sexo.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	17	24,3	24,3	24,3
	Mujer	53	75,7	75,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

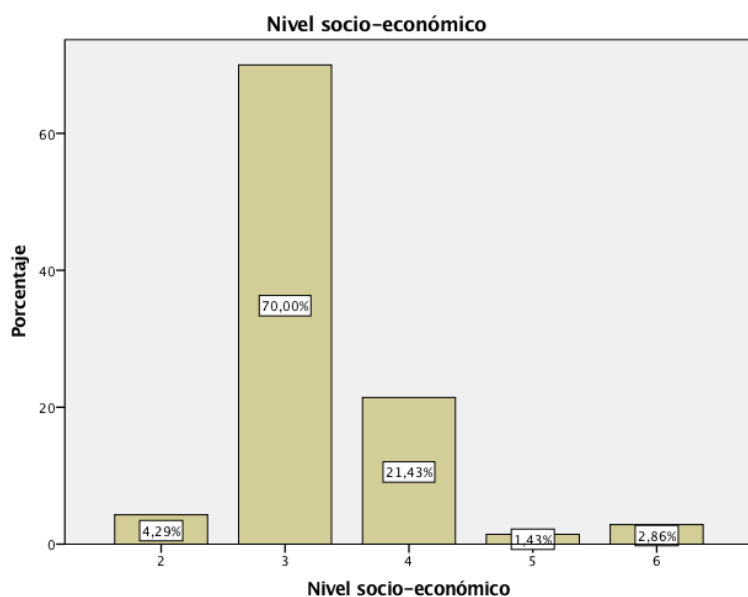
En la tabla de distribución por sexo, se observa una prevalencia del sexo femenino (75,7%) sobre el masculino (24,3%).

Gráfico 1. Distribución de frecuencia por edades.



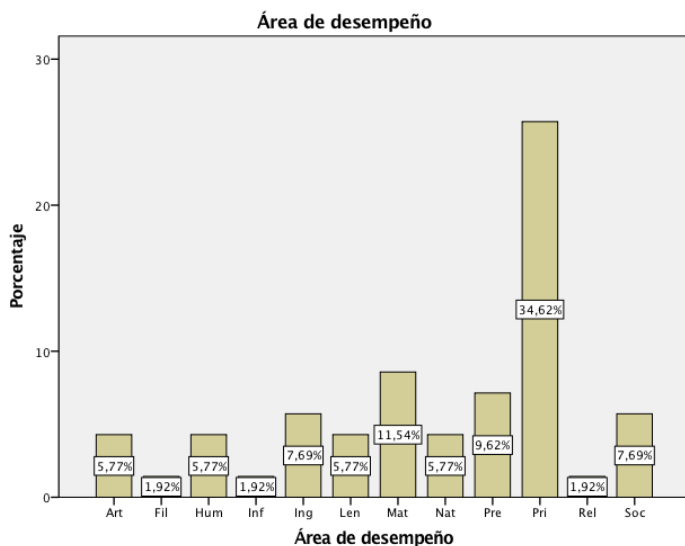
Se observa que la edad más recurrente de la población es de 30 años, constituyendo el (17.14%), evidenciándose menores valores para el resto de edades cuyos valores estuvieron entre (5,71% y 1,43%).

Gráfico 2. Distribución frecuencia nivel socio-económico.



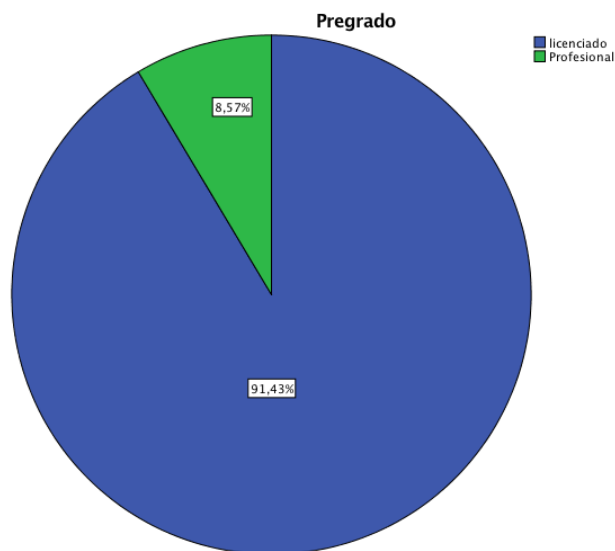
En la distribución en relación al nivel socio económico se observa, que el estrato tres es el que mayor aporta a la muestra con un (70,0%) sobre el total de la muestra, seguido del estrato cuatro con (21,4%). Notándose los otros estratos en menos proporciones (estrato 2: 4,29%, estrato 5: 1,43% y el estrato 6: 2,86%).

Gráfico 3. Distribución de frecuencia por área de desempeño.



El gráfico de distribución por área de desempeño hace evidente, que la mayor parte de la muestra del estudio se concentra en el nivel de básica primaria (34,62%). Observándose así mismo, una distribución con pocas diferencias entre el resto de áreas entre (11,54%) y 1,92%).

Gráfico 4. Distribución por pregrado.



Se observa que la mayoría de docentes tienen formación pedagógica (91,43%) en comparación con los docentes que tiene un pregrado en el área profesional o disciplinar (8,57%).

10.1. Análisis individual y agrupado de los componentes que constituyen el Modelo E.A.U en relación con las variables de caracterización socio demográficas de los docentes de la ENAE.

A continuación, se presentará una serie de análisis a través de los cuales, se busca hallar los distintos niveles de relación entre variables categóricas haciendo uso de tablas de contingencia. Así mismo, se generarán pruebas de hipótesis con el fin, de indagar por posibles diferencias entre las percepciones que se encuentren en los análisis a partir de las tablas de contingencia.

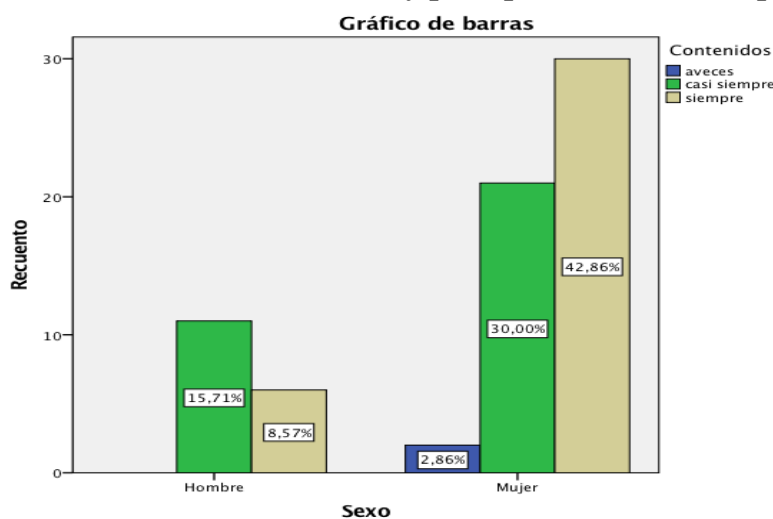
10.2. Análisis de las variables con relación al Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U en relación con la variable socio demográfica sexo.

Los siguientes resultados buscan establecer el nivel de apropiación que tienen los docentes de los componentes que constituyen el constructo teórico del Modelo de Escuela Activa Urbana. Para tal fin, se hará un análisis particularizado contrastando cada uno de los componentes (contenidos, intereses de formación, desarrollo humano, mediaciones, contexto, relaciones maestro estudiante, metodología y evaluación) con las variables socio demográficas.

El análisis se hará implementando tablas de contingencia las cuales, se usan para contrastar variables categóricas. Con dicho análisis se espera no solo identificar las percepciones de los docentes según sexo y área de desempeño, sino, además caracterizar las percepciones que sobre los componentes resultan predominantes para poder llegar a establecer los componentes que mayor fuerza tienen en el desempeño y ejercicio docente en relación con la apropiación del Modelo E.A.U.

A continuación, se pasará a contrastar los componentes del Modelo E.A.U con la variable sexo.

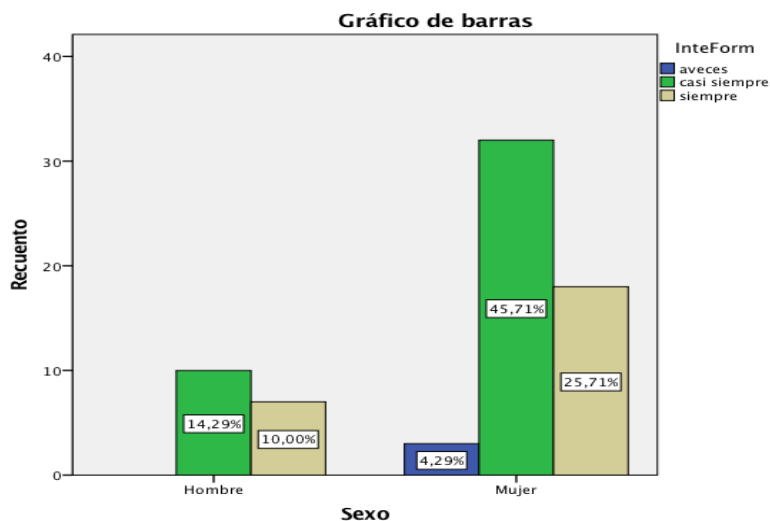
Gráfico 5. Relación entre sexo y percepción sobre el componente Contenidos de E.A.U.



El gráfico relacionado con el componente “Contenidos” permite evidenciar una relación similar de apropiación entre hombres y mujeres. Esto, dado que en la muestra hay menos hombres que mujeres, de tal manera, que los resultados son equivalentes en cuanto al nivel de apropiación. No obstante, se observa que para el caso de las mujeres hay un (2,86%) para las cuales los

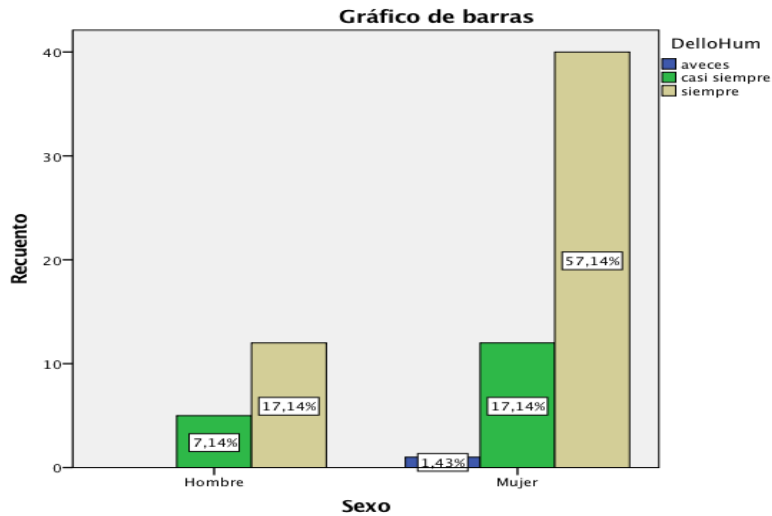
contenidos no resultan ser una directriz importante, lo que podría implicar que son docentes que no dan relevancia a las directrices curriculares expresas en el modelo y optan por gestionar sus propios contenidos bajo un criterio propio.

Gráfico 6. Relación entre sexo y percepción sobre el componente Intereses de Formación de E.A.U.



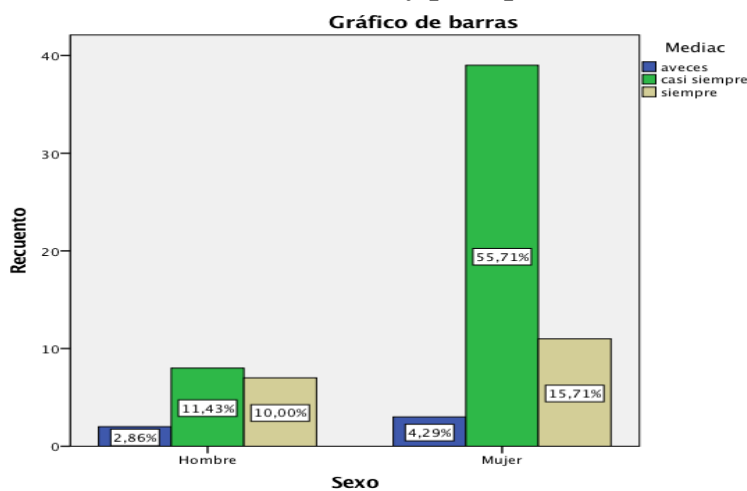
Con relación al gráfico intereses de formación, se observa que nuevamente la proporción entre sexos es similar en relación a sus porcentajes de representación poblacional. Así mismo, se observa que de nuevo el sexo femenino presenta un porcentaje (4,29%) cuya percepción sobre la importancia de los intereses de formación parece estar por debajo de lo esperado. Si bien, la mayoría de la población testada presenta una percepción favorable, llama la atención que de nuevo el sexo femenino sea quien presente una percepción desfavorable en relación al componente “intereses de formación”

Gráfico 7. Relación entre sexo y componente de Desarrollo Humano de E.A.U.



En cuanto a la gráfica sobre desarrollo humano, se observa que el sexo femenino presenta una mejor valoración (57,14%) en relación a la proporción similar de percepción favorable entre hombres y mujeres en relación al aporte población (hombres 17, mujeres 53). Se vuelve a observar, que el sexo femenino presenta, aunque en un porcentaje muy bajo (1,43%) una percepción desfavorable frente al componente desarrollo humano.

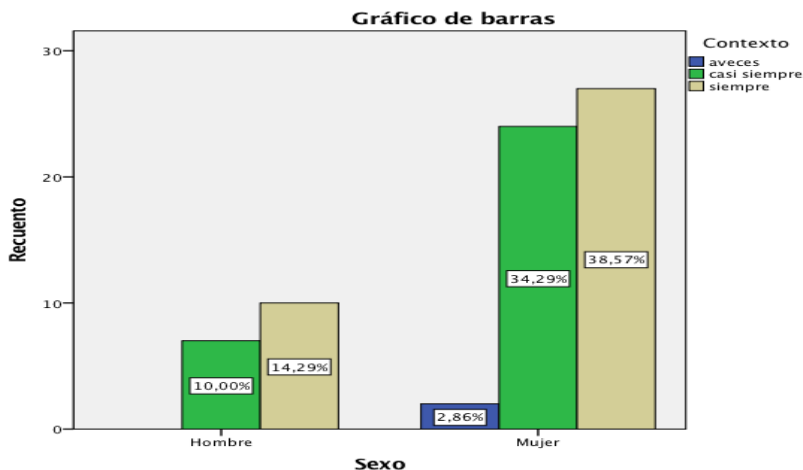
Gráfico 8. Relación entre sexo y percepción sobre el componente mediaciones de E.A.U.



En el gráfico de mediación se observa que el sexo femenino sigue teniendo una mejor valoración (55,71%). No obstante, se observa que tanto hombres (2,86%) como mujeres (4,29%) presentan una percepción poco favorable. Si bien el porcentaje total es muy bajo (7,15%) de quienes poseen una percepción poco favorable en este componente, esto puede

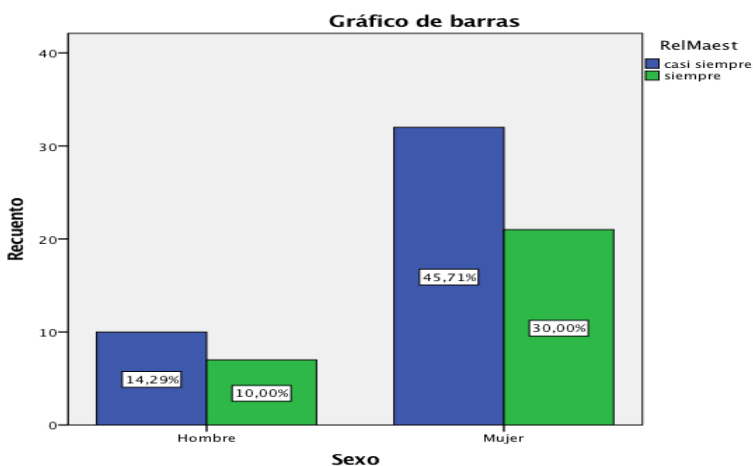
deberse, a que no todos los docentes presentan claridad frente al componente mediación o les hace falta mayor preparación en el área pedagógica que involucra dicho componente.

Gráfico 10. Relación entre sexo y percepción sobre el componente Contexto de E.A.U.



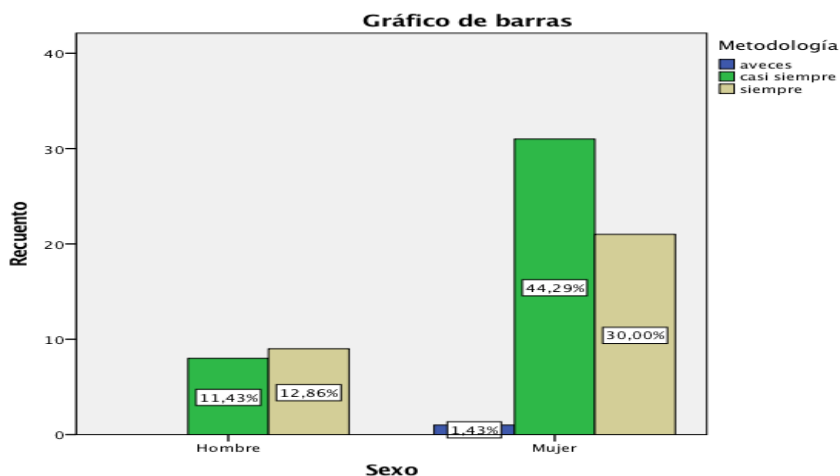
El gráfico permite evidenciar una percepción similar entre hombres y mujeres en relación al porcentaje de distribución. Así mismo, se observa que un porcentaje bajo de mujeres (2,86%) presentan una percepción desfavorable para con el componente “contexto”.

Gráfico 11. Relación entre sexo y percepción sobre el componente Relación Maestro-estudiante dentro de la E.A.U.



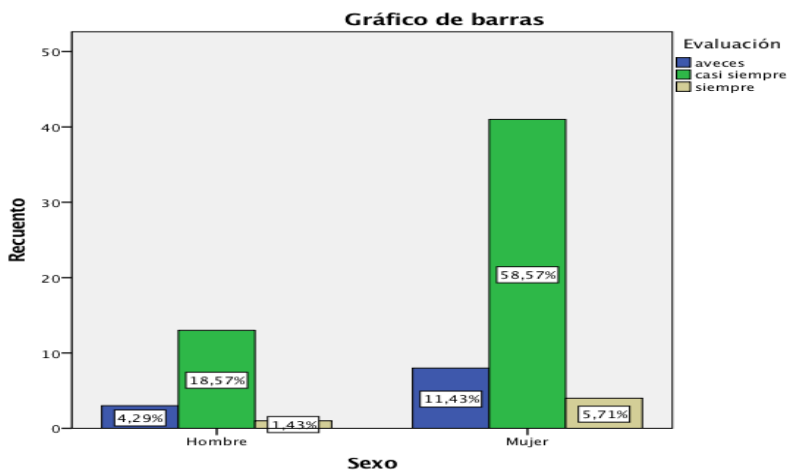
En el gráfico sobre la relación maestro estudiantes y sexo, se observa que existe pocas diferencias relación a la distribución de la muestra. Se observa así mismo, una mejor percepción para el caso de las mujeres (45,71%) sobre los hombres (14,29%). Sin embargo, visto a la luz de la distribución y contribución poblacional, la diferencia es poca.

Gráfico 12. Relación entre sexo y percepción sobre el componente Metodología de E.A.U.



En el gráfico sobre metodología se observa, una mejor valoración para el caso de las mujeres (44,29%) en relación a la percepción registrada por los hombres (11,43%). Si bien esta diferencia es pequeña en relación con la proporción de la muestra, permite ver una tendencia en la percepción que los docentes tienen sobre los otros componentes antes analizados. Se observa también, que de nuevo hay un porcentaje muy bajo de mujeres que cuya percepción resulta desfavorable (1,43%) para el componente “metodología”.

Gráfico13. Relación entre sexo y percepción del componente de Evaluación en E.A.U.



En el gráfico sobre el componente “evaluación” en relación con el sexo, se observa de nuevo que el sexo femenino presenta una mejor percepción (58,57%) en relación al sexo masculino (18,57%). De igual manera se observan docentes de ambos sexos con una percepción baja (4,29% y 11,43%). Esto puede estar relacionado, a que muchos docentes no se guían por rúbricas institucionales de evaluación y prefieren generar protocolos propios. Aunque este

porcentaje es muy bajo en relación con los datos observados en el gráfico, permiten evidenciar posibles causas de desajuste en la apropiación del modelo E.A.U.

Como conclusión de esta primera parte de análisis de contraste entre sexo y componentes del Modelo E.A.U, se puede plantear, que si bien el sexo femenino presenta una percepción sobre el Modelo E.A.U en la valoración de sus componentes, observándose valores en casi siempre y siempre. También es cierto, que se encontró un patrón para el mismo sexo, el cual permite evidenciar que existe un porcentaje muy bajo de docentes del sexo femenino que no tienen una apropiación del Modelo E.A.U, lo cual podría explicarse desde el mismo constructo teórico que funda el Modelo a partir de sus componentes y los cuales, como se observó en el análisis del primer componente, es posible que los otros sigan apareciendo como ausentes. Pues si existe un número, aunque sea reducido de docentes que no ven importancia en el componente “contenidos”, el resto de componentes tenderán a presentar poca importancia, como de hecho se observó en el patrón encontrado en los análisis en relación al sexo femenino.

Para saber si existen diferencias entre los docentes en relación con el sexo, y así poder comprobar los resultados obtenidos en el análisis de contingencia, se optó por hacer una prueba de hipótesis en la que se planteó:

H_0 : La apropiación del modelo E.A.U es la misma entre los docentes de la ENAE.

H_1 : La apropiación del modelo E.A.U es diferente entre los docentes de la ENAE.

Para comprobar la hipótesis, se optó por la prueba de U de Mann- Whitney para dos muestras independientes. Dicha prueba se implementa cuando se desea establecer diferencias entre muestra independientes en relación con una variable. En este caso se quiso establecer si existían diferencias entre los hombres y mujeres docente de la ENAE y la apropiación del Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U.

Prueba de Mann-Whitney

Tabla. 2. Prueba de hipótesis por variable de agrupación sexo.

Estadísticos de prueba^a

	Apropiación Modelo E.A.U
U de Mann-Whitney	428,500
W de Wilcoxon	581,500
Z	-,346
Sig. asintótica (bilateral)	,729

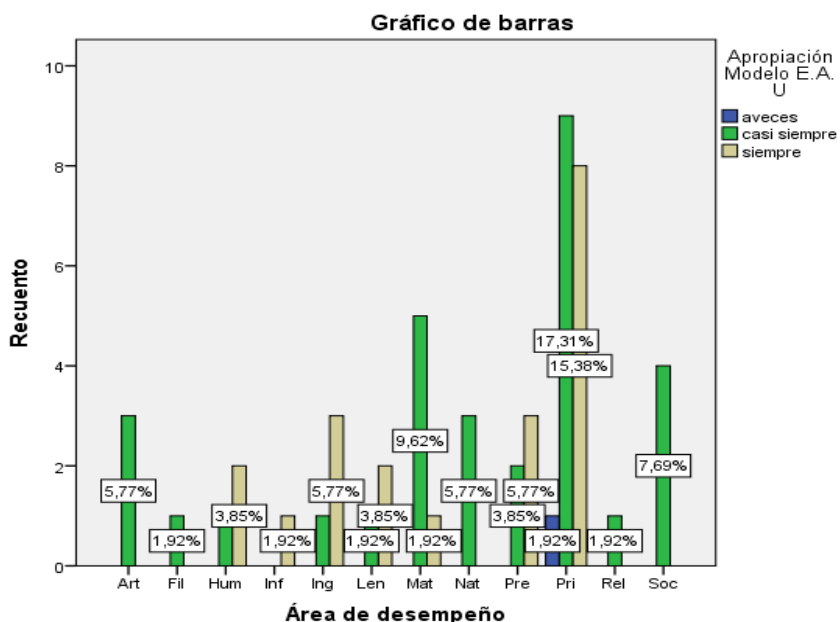
a. Variable de agrupación: Sexo

La prueba de hipótesis para dos muestras independientes arrojó, que no existen diferencias ($P_v \Rightarrow 0,05$) entre hombres y mujeres. Lo cual confirma los resultados obtenidos en el análisis individual de los componentes del modelo realizado en el apartado 10.2. así mismo, permite evidenciar que los docentes en su mayoría presentan una correcta apropiación del Modelo E.A.U en relación con sus componentes.

10.3. Análisis de la apropiación del Modelo de Escuela Activa Urbana E.A.U en relación con las variables socio demográficas que caracterizan los docentes de la ENAE.

Los siguientes resultados buscan establecer el nivel de apropiación que presentan los docentes en relación con su área de desempeño y estudio de posgrado. Para tal fin, se generó una recodificación de los 8 componentes que conforman el Modelo E.A.U, y se creó una nueva variable denominada apropiación del Modelo E.A.U, la cual contiene todos los 8 componentes del Modelo. Esta variable transformada a través de la técnica de recodificación de variables se creó con el fin de contrastar la prueba de hipótesis para la variable sexo sesión 10.2 y el presente análisis.

Gráfico14. Relación área de desempeño y apropiación Modelo E.A.U (variable agrupada).

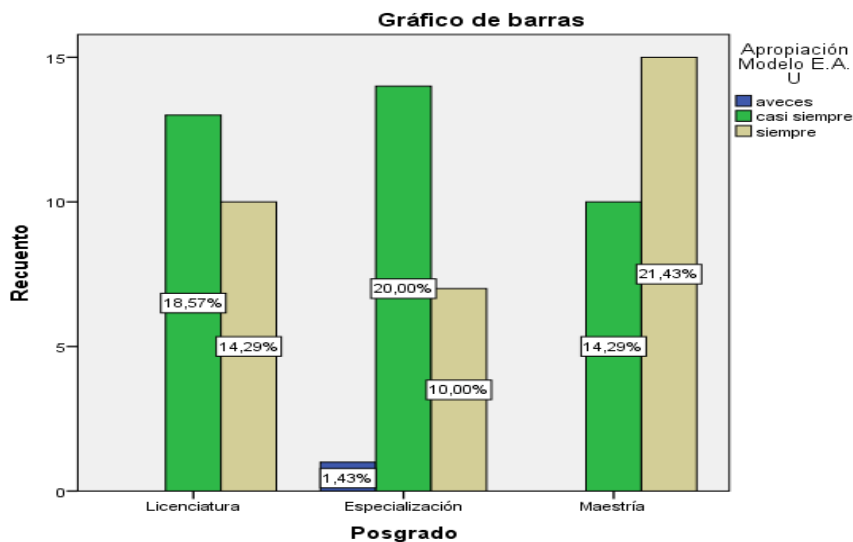


Los resultados observados en la relación área de desempeño y apropiación del Modelo E.A.U, se observó que los docentes de primaria son los que muestran un nivel de apropiación mayor (17,31% y 15,38%), seguido de los docentes de matemáticas (9,62%), sociales (7,69%) y educación artística y ciencias naturales (5,77%). Se observa una menor proporción de apropiación para los docentes de humanidades (3,85%), filosofía y religión (1,92%).

Los resultados antes expuestos, se vinculan con los descritos en la sesión 10,3, en la que se encontraron porcentajes bajos en relación a la apropiación del Modelo E.A.U discriminado por componentes por parte del sexo femenino. Este vínculo se explica, ya que los docentes encargados de las asignaturas de filosofía, humanidades y religión son del sexo femenino, lo cual resulta contrastable con los bajos valores observados en la sesión 10,2. Así mismo, estos valores bajos podrían estar vinculados a la naturaleza misma de las asignaturas, las cuales se caracterizan por un componente reflexivo y crítico que podría generar un choque no intencionado con los componentes del Modelo E.A.U.

Finalmente se pasará analizar las relaciones entre los estudios de posgrado

Gráfico15. Relación estudio de posgrado y apropiación Modelo E.A.U (variable agrupada).



En el gráfico en el que se relaciona el estudio de posgrado con la apropiación del Modelo E.A.U, se observa, que el posgrado de maestría presenta el mayor nivel de apropiación (21,43%) en relación con los otros estudios (Lic= 14,29% y Esp=10,00%). Así mismo, se observa que en los docentes que tienen especialización existe un porcentaje muy bajo (1,43%) que evidencia una percepción desfavorable frente al nivel de apropiación. Este resultado es consistente con los encontrados en la tabla 14 sobre área de desempeño y apropiación del Modelo E.A.U y los resultados de la sesión 10,4. En tanto se podría advertir, que los docentes del sexo femenino de las áreas de filosofía, religión y humanidades, con nivel de especialización son las que menor grado de apropiación presentan del Modelo E.A.U. Esto, de acuerdo con los resultados encontrados en la presente investigación.

Lo anterior, es un hallazgo interesante, pues si bien los docentes participantes en el presente estudio poseen de manera general porcentajes altos de apropiación tanto de los componentes como del modelo de escuela activa urbana E.A.U, en su práctica de aula, así mismo se encontró, que el área de formación humanística y religiosa, son las asignaturas en la que los

docentes reportan un porcentaje más bajo de apropiación. Esto dado, que son áreas en las cuales y de acuerdo con el instrumento de autorreporte implementado, se hace uso ocasional de los

11. CONCLUSIONES

Si bien el presente estudio privilegió un enfoque cuantitativo en el que se logró demostrar de manera sistemática desde la evaluación de la percepción de los docentes, como éstos poseen en su mayoría una apropiación de los componentes que conforman el Modelo E.A.U, las conclusiones se intentarán hacer no desde los datos, pues éstos ya fueron descritos en detalle en la sesión de resultados, sino a partir de lo que implica que se haya encontrado una percepción favorable sobre la incorporación de los componentes del Modelo E.A.U por parte de los docentes, cómo un mecanismo percibido desde su práctica docente.

En tanto, y en concordancia con lo anterior, los docentes de la ENAE, plantean los contenidos como pretexto para alcanzar el acercamiento de las estudiantes desde sus intereses y necesidades al conocimiento de su realidad particular y social. Esto permite, que el componente de contenidos sea flexible y abone a la autonomía institucional. El reconocimiento por parte de los docentes de este componente como eje en su práctica docente, permite de manera adicional, fortalecer el desarrollo de un trabajo colaborativo desde las diferentes áreas o niveles de desempeño para la reestructuración de las mallas curriculares y planes generales de área.

Esta mirada positiva sobre la función de los contenidos como engranaje de la formación permite, además llegar al segundo componente el cual, pasa de los contenidos a los intereses de formación. Dichos intereses partiendo de la autonomía que integra los contenidos, busca la autorrealización de las estudiantes desde la construcción de un proyecto de vida como individuo y ser social, e igualmente hacia la participación en la toma de decisiones para el desarrollo habilidades de liderazgo, reforzada por la implementación de diferentes órganos pertenecientes al gobierno escolar como son el Gobierno de Aula, Consejo Estudiantil y Comité de Convivencia que buscan formar personas con sentido democrático, espíritu crítico y de cooperación a través de diferentes roles. Todo esto encaminado hacia el éxito de las estudiantes como protagonistas en su proceso de formación.

El componente anterior, lleva al tercer componente relacionado con el desarrollo humano el cual, se evidencia a través de la forma en la que los docentes brindan solución a las dificultades presentadas en el aula a partir de la conciliación, propiciando un ambiente de sana convivencia y promoviendo en las estudiantes la práctica de valores y conocimientos como consecuencia de una formación integral. Los maestros enriquecen el proceso de formación desde lo social, lo emocional y lo espiritual.

Así mismo, el contexto escolar en el que se encuentra inmersa la ENAE hace que sus docentes sean conscientes de la influencia de éste en la educación de las estudiantes y las hacen partícipes de actividades, esto teniendo en cuenta que el énfasis de la ENAE es en salud y desde la media comienza su formación para el trabajo, así que se establecen convenios con universidades, institutos, empresas, clínicas. De este contexto hace parte la familia, núcleo que los docentes de la ENAE involucran en todo el proceso formativo, con el fin de mejorar el aprendizaje de las estudiantes. Es de destacar el interés de los profesores por acceder a la formación en el Modelo E.A.U. como espacio de reflexión y enriquecimiento que redundará en el bienestar de toda la comunidad educativa ENAÍSTA.

La relación maestro-estudiante que se evidencia al interior de la ENAE es una relación horizontal en la cual el maestro es un guía y acompañante de los procesos y la estudiante es verdadera protagonista en la promoción de su desarrollo, constructora del conocimiento y de la cultura. El rol de los profesores está encaminado hacia despertar interés por el aprendizaje y propender por el desarrollo integral de las niñas, por lo tanto, las relaciones están mediadas: por el respeto, el diálogo, la integración de un equipo de trabajo, la participación, la generación de espacios de debate y la formación de comunidad académica en torno a los campos del saber específicos para la Básica y la Media Técnica. Juntos (estudiantes y profesores), son los constructores de sus entornos sociales, culturales, ambientales, económicos y políticos.

La metodología empleada por los docentes de la Institución busca que el proceso de aprendizaje en las estudiantes sea un proceso natural y significativo donde se incorporan los criterios

establecidos desde E.A.U, el trabajo en mesas hexagonales, la práctica del trabajo individual, el aprendizaje desde la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el manejo de proyectos, además de la secuencia lógica para el aprendizaje establecida en cinco momentos: vivencia, fundamentación científica, ejercitación, aplicación de nuevos conocimientos y complementación o ampliación.

Todo lo anterior aunado a los datos cobra mayor sentido, pues si bien la evaluación de la percepción docente del Modelo E.A.U, brinda luces, el detallar cómo desde su práctica esto se hace visible y tangible como acción formadora, toma mayor relevancia en relación con lo que se persiguió con el presente estudio y el cual, no sólo buscaba indagar por la apropiación, sino por algo un poco más sutil, por la práctica a través de la cual se hace visible dicha apropiación que a su vez, se traduce en el pilar fundamental de la Escuela Nacional de Auxiliares de Enfermería, pues un modelo llevado a la acción desde la práctica docente no sólo evidencia su apropiación, sino el despliegue de un enfoque pedagógico coherente, vivo y actual en cada una de las aulas, asignaturas y relación con las estudiantes.

12. BIBLIOGRAFIA.

Amaguaña, N. y Peñafiel N.(2012). La agresividad en el comportamiento de los estudiantes, primer año de educación básica, jardines de infantes: “José María Velasco Ibarra” e “ingapirca” y escuela fiscal mixta “teodoro wolf”, provincia de Imbabura, período 2010 – 2011. Propuesta alternativa. Tesis de pregrado. Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador

Acercamiento a la epistemología del núcleo del saber pedagógico en la Normal Superior de Manizales. Enfoques y modelos pedagógicos. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/3079631/saber-pedagogico-enfoques-y-modelos>

Aguirre, M., Arias, M. C., Benavides, M. P., Buitrago, M. N., Castrillón, M. A., Córdoba, L. A.,... (2010). Fundamentación conceptual y pedagógica del Modelo Escuela Activa Urbana. Manizales, Colombia.

Bautista, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.

Botero, C., A. La formación de valores en la historia de la educación colombiana. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Tomado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/932Botero.PDF>.

Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, Colombia.

Dewey, J. (1964). La Ciencia de la Educación. Séptima edición. Buenos Aires, Argentina: Ed Losada S.A

- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (1994). Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dubreucq, F., Choprix, y Fortuny, M. (s. f). Ovide Decroly. Revista de Pedagogía, Madrid, España. Recuperado de: <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>)
- Estupiñán, N. (2012). Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia.
- ENAE Proyecto Educativo Institucional (1996 – 2003)
- ENAE Proyecto Educativo Institucional. (2004- 2008)
- ENAE Proyecto Educativo Institucional. (2009- 2015)
- ENAE Proyecto Educativo Institucional. (2016-2017)
- Fals Borda, O; Molina, G; Fajardo, D; otros: “El marxismo en Colombia”. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas, Departamento de Historia, Bogotá, sin fecha.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Mc Graw Hill.
- Fundación Luker. (2007). Escuela Activa. Plumilla Educativa, 4, 7-10. Universidad de Manizales, Caldas.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente.(2008). Escuela Nueva E.A.U. Un manual para el docente. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente.
- Gálvez, E.(2013) *Cuaderno de Apoyo Didáctico Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Perú: Santillana

- Giraldo, D., y Serna, V. (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.
- Giraldo, R. A. (2016). La experiencia de formación en el modelo pedagógico escuela nueva activa. Hoja lata. (9), 1–9. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/hojalata/article/view/1784/0>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación quinta edición . México D.F. México: Mc Graw - Hill.
- Instituto de Investigación, Innovación y estudios de posgrado para la educación IIIPE (2009, julio). La Nueva Escuela Rural. Investigación e innovación. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/22571174/la-nueva-escuela-rural-iiiipe>
- Jaramillo Uribe, Jaime: “La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946.” En Nueva Historia de Colombia. Editorial Planeta, Vol. IV, Bogotá, 1989
- Jetsabel, A. y Alvarez R.(2011) La utilización del diseño gráfico como instrumento en la educación básica de los estudiantes de las escuelas fiscales de la ciudad de milagro. Tesis de pregrado. Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador.
- López, M. A. (2007, mayo). Aportes de la pedagogía activa a la educación. Plumilla Educativa, 33–42. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/605>
- López, M. (2008, febrero). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. Psicología sin fronteras, Vol.3 (Nº1), pp. 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>

- Luzuriaga, L. (1980). Historia de la Educación y la Pedagogía. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Silser2009/historia-de-la-educacin-y-la-pedagoga-13720650>
- Marín, S. M. (2013). Analizando lo nuevo de la escuela nueva con relación a las pruebas saber (tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia.
- Meduca. (2013). Ministerio de Educación 2013, Año de la consolidación Camino a la Excelencia, *Meduca*, vol. (3),34.
- Menin, O. (2013). Escuela activa en un pueblo de provincia. Testimonio de una experiencia. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII () 118-124.
- Ministerio de Educación República del Salvador (MINED). (2009). Orientaciones para atender estudiantes en secciones de aula alternativa. Retomado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/category/878-materiales-curriculares-base>
- Montero, M.(2009).Emilio Niño y Educación. *ISSN*, 1(5),59-73.
- Módulos Escuela Activa Urbana. Archivos Fundación LUKER, Departamento de Educación.
- Mogollón, Ó., y Solano, M. (2011). Escuelas activas. Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación: Editora Ana Flòrez.
- Narváez, E. (2007) La Escuela Nueva y la República Escolar Bolivariana. En: *Docencia Universitaria*. En: *Docencia Universitaria*. Vol. VIII (Nº1), pp. 79-197.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629–636.
- Nieto, A. (1979). La escuela y la vida, Instituto Colombiano de Cultura,
- Nieto,A. (1964) La segunda enseñanza y las reformas de la educación., Bogotá, Colombia: Editorial Antares.

- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis* (7), 121–137.
- Prado, V. M., (2015). El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Bogotá, Colombia.
- Pérez, I. J (2008). Celestin Freinet y la educación natural.
- Ramírez, V. (2002). Reseña de “La interacción social. Cultura. Instituciones y comunicación” de Edmond Marc y Dominique Picard. *Estudios sobre las cultura contemporáneas*, VIII(15). 162-165. Universidad de Colima. México.
- Ríos, R. (2013). Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia Y Sociedad*, (24), 79–107. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709>
- Saenz, J; Saldarriaga, J y Ospina, A. “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.”Prólogo. Santa Fe de Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquía, Vol. I.
- Suárez, D. C., Liz, A. del P., y Parra, C. F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.
- Torres, R. M. (1992) Alternativas dentro de la Educación Formal: el programa escuela nueva de Colombia. *Perspectivas*, No. 84. Paris: UNESCO.

Uribe, Antonio José: “Instrucción pública. Exposición de motivos” Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

Vásquez, Claudia. Aquileo Parra. Biblioteca Virtual del Banco de la República. 2004.

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/parraqui.htm>

Villada, C., y Ramírez, M. (2012). Una experiencia exitosa. Sistematización del Proyecto Escuela Activa Urbana. Secretaría de Educación de Manizales, y Fundación luker.

Villalta, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de Estudio de la Interacción didáctica en la sala de clase. *Revistas de Investigación científica y social*, vol. (24), p.p 61-76.

Villar, R. (1996). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14 y 15), 357-382.

Villagrà, S. L., García, S., Carramolino, B., Gallego, V., y Jorrín, I. (2013). Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: una mirada a la Escuela Nueva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 185-199. Universidad de Zaragoza. España.

Westbrook, R.(1993). John Dewey (1859-1952).*Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII (1-2), 289-305.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, España: Paidós.

Westbrook, R.(1993). John Dewey (1859-1952).*Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII, 1-2, 289-305.

Zapata, D. y Mayo, G. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de marinilla (tesis de maestría). Universidad de Antioquia seccional oriente.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

Zuluaga, O., Osorio, A., Velásquez, L., Osorio, D.(2010). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*, 10 y 11, 20-30.

13. ANEXOS

AUTORREPORTE

El presente Autorreporte pretende orientar y permitir que los docentes puedan identificar *las actitudes, mediaciones, contexto y relación del docente con el estudiante, así como las estrategias y modos evaluación preferidos en la institución*. En consecuencia, no existen respuestas correctas o incorrectas, solo ajustadas a las realidades y posibilidades de cada uno de ustedes. Este cuestionario no representa ningún estudio psicológico ni medición de su personalidad, y su diligenciamiento es voluntario. Sus respuestas serán parte de registros de reporte estadístico, que servirán para fines de investigación.

Diligencie sus datos personales:

Ficha sociodemográfica

Código		Edad		Sexo		Nivel socioeconómico					
				M	F	1	2	3	4	5	6
Estudia actualmente											
No	Sí	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado	Otro:					
Título Posgrado		Especialista		Magister			Doctor				
Título Pregrado		Licenciado				Profesional					
Área de desempeño											
Transición		Primaria		Secundaria y/o Media					Directivo		
				Área:							

Para el diligenciamiento de este test, asigne una X al número con el que más se identifique, según la siguiente escala (*):

(*) 1: Nunca. 2: Pocas veces. 3: Con frecuencia. 4: Siempre.

Items	1	2	3	4
1. Promuevo la autonomía en los estudiantes.				
2. Ejecuto con los estudiantes actividades individuales y socio grupales.				
3. El pilar central del proceso educativo es el estudiante.				
4. Mi rol es orientar y asesorar a los estudiantes.				
5. Mi rol es transmitir conocimientos.				
6. Mi rol es lograr la construcción de nuevo conocimiento.				
7. Mi rol es la apropiación de conocimientos.				
8. La evaluación es de carácter diagnóstico.				
9. Permito el debate y la crítica entre y desde los estudiantes.				
10. La secuencia de contenidos en mi planeación es flexible.				
11. En la planeación tengo presente los intereses de los estudiantes.				
12. Utilizo las mediaciones pedagógicas establecidas en el modelo.				
13. Reconozco la importancia del gobierno de aula.				
14. Resuelvo las dificultades en el aula a partir de la conciliación.				
15. Las actividades institucionales se ven permeadas por el modelo.				
16. Despierto en los estudiantes el interés por aprender.				
17. El trabajo colaborativo facilita la adquisición de aprendizajes.				
18. La relación maestro estudiante es horizontal.				
19. Involucro a la familia en el proceso formativo de los estudiantes.				
20. Empleo como estrategia metodológica guías de autoaprendizaje.				

21. La evaluación es de carácter formativo.				
22. Cuento con formación sobre el modelo pedagógico institucional				
23. Propicio en el aula y en la institución un ambiente democrático y de sana convivencia.				
24. Los valores y la democracia impulsan la calidad educativa en el colegio				
25. Genero en el aula situaciones que conlleven a la estudiante a apropiarse del medio para resolución de conflictos.				
26. Las estudiantes de la Institución al terminar la media, tienen un proyecto de vida definido.				
27. Propendo por la formación de ciudadanos comprometidos y críticos.				
28. Mi quehacer como docente trasciende la transmisión de conocimientos.				
29. Dialogo con las estudiantes.				
30. Escucho a las estudiantes.				
31. Soluciono en el aula las dificultades que se presentan sin acudir a otras instancias.				
32. Planeo y ejecuto con los compañeros docentes actividades institucionales.				
33. Construyo saber con las estudiantes.				
34. Promuevo en las estudiantes la socialización permanente de prácticas, valores y conocimientos.				
35. El contexto influye en el proceso educativo en la Institución.				
36. El currículo, impulsa la calidad educativa en la Institución.				
37. La evaluación más importante se realiza al final del periodo.				
38. Los procesos de formación docente en la Institución son un proceso de reflexión, intercambio e interacción que permiten la apropiación del Modelo Institucional.				
39. Las estudiantes vienen a la escuela a tener éxito.				
40. El acompañamiento pedagógico que se brinda a los docentes de la Institución mejora su desempeño.				
41. Los padres deben participar para mejorar el aprendizaje de las estudiantes.				
42. Las estudiantes son artífices de su propia formación.				
43. Las guías de auto-aprendizaje propician el desarrollo de competencias para la vida.				
44. Aprender puede ser un proceso natural y significativo.				
45. La tecnología impulsa la calidad educativa en el colegio.				
46. Las estudiantes emplean de manera responsable las mediaciones propias del modelo pedagógico.				
47. Enseñar puede ser un proceso lúdico.				