

## Reconfiguración de la evaluación formativa por competencias en escuela nueva en Colombia

**Catalina Cardona-Echeverry<sup>1</sup>**

[Cardonacatalina64@gmail.com](mailto:Cardonacatalina64@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1400-4681>

Universidad Metropolitana de Educación  
Ciencia y Tecnología,  
Panamá  
Catalina Cardona Echeverry

**Milthon Javier Betancourt-Jimenez**

[miljavi@gmail.com](mailto:miljavi@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4184-4878>

Universidad Escuela de Administración  
de Negocios -EAN,  
Colombia  
ID Scopus 57214448513

### RESUMEN

El presente artículo expone los resultados finales obtenidos del proceso investigativo tras el propósito de reconfigurar la evaluación formativa por competencias para la propuesta metodológica del modelo de Escuela Nueva. La investigación se enmarcó desde un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico y con la técnica de grupo focal, de esta manera se exploró el saber pedagógico del docente multigrado en Escuela Nueva. El proceso de análisis de contenido se realizó mediante la destilación de la información apoyada con AtlasTi, para los procesos de clasificación y codificación de la información hasta obtener las redes semánticas. Las cuales permitieron comprender la realidad desde la perspectiva epistemológica, pedagógica y metodológica hasta el modelo de evaluación de competencias en Escuela Nueva. Los resultados permitieron evidenciar que el docente multigrado está inmerso dentro de una gran transformación incorporada a gran escala en Colombia, la presencia de un discurso pedagógico basado en la marginalidad y un pensamiento dual, es decir, en su práctica pedagógica existe un espectro dicotómico entre Escuela Rural (Escuela Nueva) vs Escuela Urbana (Escuela graduada), ocasionando dificultad para desarrollar un trabajo colaborativo, disciplinar y multidisciplinar para incorporar la evaluación formativa por competencias al modelo de Escuela Nueva en las escuelas rurales de Colombia.

**Palabras Clave:** *reconfiguración; escuela nueva; evaluación por competencias; dualidad; marginalidad*

---

<sup>1</sup> Autor Principal

# Reconfiguration of the formative assessment by competences in escuela nueva in Colombia

## ABSTRACT

This article exposes the final results obtained from the investigative process after the purpose of reconfiguring the formative evaluation by competences for the methodological proposal of the Escuela Nueva model. The research was framed from a qualitative approach, of an ethnographic type and with the focus group technique, in this way the pedagogical knowledge of the multigrade teacher at Escuela Nueva was explored. The content analysis process was carried out by distilling the information supported by AtlasTi, for the information classification and coding processes until obtaining the semantic networks. Which allowed understanding the reality from the epistemological, pedagogical and methodological perspective to the model of evaluation of competences in Escuela Nueva. The results made it possible to show that the multigrade teacher is immersed in a great transformation incorporated on a large scale in Colombia, the presence of a pedagogical discourse based on marginality and dual thinking, that is, in their pedagogical practice there is a dichotomous spectrum between School Rural (Escuela Nueva) vs Urban School (Escuela Graduada), causing difficulty in developing collaborative, disciplinary and multidisciplinary work to incorporate formative assessment by competencies into the Escuela Nueva model in rural schools in Colombia.

*Key words: reconfiguration; escuela nueva; competency assessment; duality; marginality*

*Artículo recibido 02 abril 2023*

*Aceptado para publicación: 20 mayo 2023*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación permitió comprender el fundamento de Escuela Nueva Activa, la cual se caracterizó (Barrios, 2023 cita a McGinn, 1996), por su naturaleza orgánica, es decir tuvo una génesis con base en numerosas revisiones y aportes por parte de un grupo de pedagogos, docentes y actores educativos, entre las décadas 70 y 80 (Barrios, 2023 cita a Kline, 2002). Durante estos años, Colbert, Mogollón y Levinger acentuaron el valor de contar con datos sobre evaluaciones de resultados a partir de los desempeños de los estudiantes (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017 citado por Cadavid, 2020). Al momento de analizar bibliografía en torno a investigaciones sobre el modelo de Escuela Nueva, apareció una tendencia favorable (enfocada en la contribución del modelo a la mejora de la educación) y otra con énfasis en aspectos negativos (que destaca aquellos inconvenientes o limitaciones en su implementación) (Barrios, 2023).

En los años noventa, Escuela Nueva se implementó de manera sistémica e integral en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia (Colbert y Arboleda, 2016). Durante esta época, corresponde la mayoría de evaluaciones y estudios con tendencias favorables, las cuales se centran en la contribución del modelo al fortalecimiento de competencias básicas, desarrollo socio afectivo y comportamientos democráticos (Barrios, 2023). Entre las evaluaciones más completas se llevó a cabo en 1978: promovida por la Asociación Científica Nemequene, liderada por Bernardo Kluger, Jairo Arboleda y Luis Rivera (Barrios, 2023); la segunda evaluación estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación y Colciencias, entre los especialistas se registra a Luz Nelly Vásquez y Eduardo Nieto (Rojas y Castillo, 1998 citado por Cárdenas et al, 2021). Permitieron apreciar los resultados de Escuela Nueva fueron superiores a los de las escuelas tradicionales en cuanto a distintos aspectos (Perfetti, 2021; Barrios, 2023). Respecto al comportamiento y autoconcepto social, los estudiantes de Escuela Nuevas obtienen puntajes más elevados. Una situación similar sucede en cuanto a áreas del conocimiento, puesto que en ellas los niños de EN grado tercero obtienen mejores puntajes, específicamente en Matemáticas (caso contrario ocurre en grado quinto, en donde los puntajes en Matemáticas son superiores en las escuelas graduadas) (Arango y Rodríguez, 2017; Barrios, 2023). Desde el grado tercero hasta quinto, los educandos presentan resultados superiores en español y literatura. Además, un

mayor porcentaje de docentes de escuelas tienen una visión positiva del modelo en comparación con los docentes que aplican metodologías tradicionales. Otras investigaciones realizadas (Radinger et al, 2018; Gutiérrez, 2020; Rojas y Castillo, 1982 citado por Barrios, 2023) confirman la tendencia antes mencionados, es decir, mejores resultados en Matemáticas para grado tercero y en español y literatura, para grado quinto. Adicionalmente, estos estudios demostraron que el nivel de los estudiantes de las escuelas multigrado no presentaba diferencias significativas en comparación con las escuelas graduadas. Además, identificaron menores tasas de repetición y deserción en comparación a las escuelas graduadas (Arango y Rodríguez, 2017; Perfetti, 2021; Gutiérrez, 2020; Barrios, 2023). Lo anterior, permite apreciar la implementación del componente curricular y de la relación escuela-comunidad del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva, donde cuentan con materiales didácticos para el desarrollo de una clase cotidiana: “Guías en autoaprendizaje, rincones académicos, una biblioteca escolar, espacios para generar interrelaciones con el entorno del niño/a, etc.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Los materiales didácticos que hace referencia, fueron diseñados para la integración de la comunidad al quehacer pedagógico de la escuela; lo anterior, permite abstraer una idea respecto al grado de implementación para lo que se requieren de otros componentes como la capacitación docente y la gestión escolar; guardando coherencia con una perspectiva de la escuela como un lugar abierto al contexto socioeconómico, llevando al docente multigrado a comprender que el rendimiento escolar de los estudiantes es necesario entenderlo holísticamente considerando sus condiciones de vida; además, del proceso educativo que se realiza en la escuela (Pinilla y Ávila (2022) citan a Cardona et al, 2016; Gutiérrez, 2020; Cárdenas et al, 2021).

En lo que respecta a la evaluación en el modelo pedagógico Escuela Nueva, el docente multigrado cuenta con instrumentos que colaboran en las actividades de seguimiento y asimilación de los logros de los estudiantes, se instaura así: *El día de logro*: es un evento que se comparte con la comunidad educativa escolar, se congregan para demostrar las evidencias de los resultados de aprendizajes y sus progresos de los niños. Estos eventos académicos constituyen una oportunidad de mejoramiento y reconocimiento de las comunidades educativas rurales en la formación de la población escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Otro instrumento, el *autocontrol de progreso*: es una tabla la cual (cartilla o carpeta) se diligencia por el estudiante con los resultados del procedimiento

autoevaluativo que permite controlar su progreso mediante las valoraciones sobre su proceso formativo. Además, el docente plasma los resultados obtenidos del procedimiento heteroevaluativo y la coevaluación realizada por sus pares. Este auto control de progreso facilita a los estudiantes, profesores y las familias evidenciar valoraciones, avances, progresos o limitaciones demostrados durante el proceso formativo. La *Bitácora*: es un cuadernillo en el que se documentan los desarrollos cognitivos de los estudiantes. Este cuadernillo es construido con la ayuda de padres y maestros. Se encuentra dividido en cuatro secciones. En cada una de las secciones se da la oportunidad de registrar progresos y limitaciones para concluir las actividades que contienen las cartillas (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Lo anterior, permite apreciar que el docente multigrado cuenta con elementos de seguimiento y control para el cumplimiento de las actividades de sus estudiantes, pero no se evidencia hasta el momento material que contribuya a la evaluación por competencias en el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva (Pinilla y Ávila (2022) citan a Cardona et al, 2016).

## **2. REVISIÓN DE LITERATURA.**

Surge así el interés por reconfigurar el modelo de evaluación formativo por competencias en el modelo pedagógico de Escuela Nueva, lo anterior, lleva consultar y reflexionar acerca de los referentes de la metodología flexible que se desarrollan con el marco legal y en especial con el decreto 1290 de 2009; de tal manera, que el docente multigrado descifre su función principal formativa y reflexiva, desde una práctica consensuada que dinamiza la relación entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje que propende a los ritmos e intereses de aprendizaje y a la promoción automática que refleja la formación integral, a tono a las necesidades del entorno y a las particularidades en el ámbito local, acogiéndose a las diversas orientaciones de la comunidad educativa (Hernández y López, 2019).

Es necesario partir que el modelo pedagógico de Escuela Nueva, desde sus orígenes, fue pensado para atender problemas de calidad y cobertura en la educación básica primaria de las escuelas multigrado de los contextos rurales colombianos (Colbert y Arboleda, 2016), de manera que todos sus componentes buscan responder a las necesidades y particularidades fundamentalmente de la básica primaria, por considerarse de vital importancia para alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible: Garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, puesto que es allí en donde predice en gran medida, el rendimiento que los estudiantes tienen en años sucesivos (Sahn y Glick, 2010; Nordström, Jacobson y Söderberg, 2016, citados por la OEA, 2018; Gutiérrez, 2020).

Lo anterior hasta aquí ha sido constatado y evidenciado en la exploración de antecedentes investigativos (Cardona, 2022), para orientar una base teórica y conceptual, la cual ha sido inspiradora, donde el docente ha configurado un imaginario limitado y superficial de la realidad rural, pasando a un escenario totalmente amplio, diverso y profundo llamado Escuela Nueva. Desde el siglo XX y principios del siglo XXI los docentes hacen parte de un proceso de innovación educativa para los territorios rurales en Colombia, originado por el movimiento de Escuela Nueva con argumentos epistemológicos y pedagógicos reestructurando el rol de todos sus actores, llevando a escena sus diferentes componentes interconectados con objetivos y principios, reconfigurando la escuela tradicional para el sector rural en Colombia. (Díaz y Gutiérrez, 2019; Patiño et al, 2017; Zambrano, 2018; Zamora y Mendoza, 2018; Gonzalez-Gutierrez et al, 2015)

El modelo pedagógico de Escuela Nueva cuenta con un diseño metodológico y didáctico que integra la estrategia para adaptarse en el aula de clase, como contenidos en cartillas y guías para los diferentes grados, (Ministerio de Educación Nacional, 2010) las secuencias didácticas para su abordaje, trabajo cooperativo, gestionando la relación docente–estudiante-comunidad, conforman una unidad para el desarrollo de las diferentes áreas. Sin embargo, se detecta que algunos procesos como la evaluación formativa al interior de Escuela Nueva carecen de un modelo tanto conceptual y procedimental que permita obtener algunas evidencias de aprendizaje en el estudiante (Martínez, 2013). Por consiguiente, al docente multigrado se le propone realizar el seguimiento a los desempeños pero que en la práctica se asemeja a un diario de campo donde el estudiante plasma sus expectativas, avances, dificultades, compromisos, generando preferencia al resultado en cumplimiento de las actividades programadas en las diferentes cartillas a través de sus unidades y guías (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En consecuencia, tanto el estudiante como el profesor no poseen los recursos para la implementación en el aula de un proceso evaluativo por competencias en el modelo de Escuela Nueva. Éste modelo sólo permite al docente y estudiante participar en el cumplimiento de las actividades para lo cual cada

estudiante emplea la Bitácora, (Ministerio de Educación Nacional, 2010) permitiendo chequear los cumplimientos de las actividades de cada cartilla, involucrando a los padres de familia (Saéz et al, 2019). Este instrumento de evaluación se dirige a evidenciar “cómo se sienten” los educandos y tienen generalmente la forma de cuestionario de preguntas abiertas, que responden los estudiantes. Este instrumento en Escuela Nueva no está diseñado para evaluar procesos cognitivos a las respuestas que los estudiantes dieron durante la actividad, además no aporta información a los procesos metacognitivos de los estudiantes para determinar cómo están aprendiendo y no le permite hacer un análisis de su propio desempeño. En otras palabras, la bitácora, es una herramienta empleada en los procesos formativos, usualmente para el registro y no como un mecanismo para la estandarización de los modelos mentales y su progreso en el desarrollo de un espacio académico con estudiantes (González, Hernández, et al, 2020).

De mantenerse esta situación, la labor del docente y estudiantes se limita a la implementación y seguimiento orientado desde las capacitaciones del Modelo de EN al cumplimiento de los trabajos sin instrumentos para el proceso de evaluación formativa por competencias. Afectando a largo plazo a la “Institución Educativa Rural San Francisco de Asís” (IESFA) sede Malvazá como también al municipio, y al departamento Por los desempeños que no se identifican a tiempo (González, Hernández, et al, 2020), impactando los resultados de las pruebas de estado a nivel nacional, a consecuencia del servicio educativo que carece de los medios primordiales para acreditar una educación de calidad (Fundación Escuela Nueva, 2021).

Frente a la situación se plantea el interrogante ¿Cómo reconfigurar el proceso evaluativo formativo en el modelo de Escuela Nueva? Para trazar un propósito: reconfigurar el proceso de evaluación formativa por competencias para la propuesta metodológica del modelo de Escuela Nueva. Dentro de este escenario está la Institución Educativa San Francisco de Asís (IESFA) sede Malvazá, en el municipio Liborina, en la Vereda Malvazá, el Centro Educativo Rural, desde sus inicios se ha incorporado, permanecido y conservado el modelo de Escuela Nueva (Saéz et al, 2019) en el servicio educativo para el territorio rural de esta parte de Antioquia, Colombia.

### 3. MÉTODO.

*Diseño Metodológico del Estudio.* Tanto el paradigma, método y enfoque de la investigación se enmarcó dentro de lo crítico social (Habermas, Hegel, Freud, Marx, Kant, Adorno, Horkheimer y Gramsci citado por Rodríguez, 2013), para develar desde una mirada crítica el sentido del saber pedagógico en las actividades de evaluación, la interrelación entre la acción pedagógica y la acción comunicativa (Rodríguez, 2013) para tener claridad sobre las ideas de los docentes que comunican y a la vez son el inicio para comprender la educación (Habermas citado por Rodríguez, 2013) y guardar relación con el tema investigado. De tal manera, que este paradigma crítico social (Martínez, 2018) tiene por objeto fundamental el pensamiento analítico y de comprensión de las prácticas pedagógicas en actividades evaluativas, incorporando los comportamientos observables como sus significados e interpretaciones que se encuentran inmersos en el quehacer docente del Modelo Pedagógico de la Escuela Nueva, de tal manera que se constituye en una ventaja al docente investigador (Mc Laren, 1999 citado por Moreno, 2019 en Aguilar, 2020) no solo a realizar actividades para la reducción de la información, la disposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones, sino además, a diseñar propuestas para llevarse a la acción (Erklären y Verstehen citado por Ochoa, 1995), orientada por el interés de un ideal anticipado y ansiado de la comunidad educativa (Ochoa, 1995 p.45).

Teniendo claro lo anterior se determina el método de investigación que se puedan incorporar procedimientos basados en la hermenéutica (Droysen, 1858 citado por Ochoa, 1995) las voces de los docentes expresan su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y su saber pedagógico refleja una reflexión, teniendo una significatividad en la práctica pedagógica, metodológica y evaluativa. Seguidamente se articula el paradigma y el método al enfoque cualitativo para direccionar el proceso investigativo, atendiendo los imaginarios y comprensiones de los docentes, sus voces, sus saberes pedagógicos fundamentales para este proceso investigativo (Melero, 2011: p. 342; Pérez-Van, 2019; Colmenares y Piñero, 2008 p. 105; Hardy et al., 2018 citado por Bancayán y Vega, 2020). De tal manera, el docente-investigador asume el rol de co-investigador (Zabalsa, 1991; Wiersman, 1999; Albert, 2007 citado por Bancayán y Vega, 2020) en el ejercicio de indagación como el planteamiento, recolección, interpretación, discusión de datos y la evaluación de los resultados obtenidos, etc. En otras palabras, es



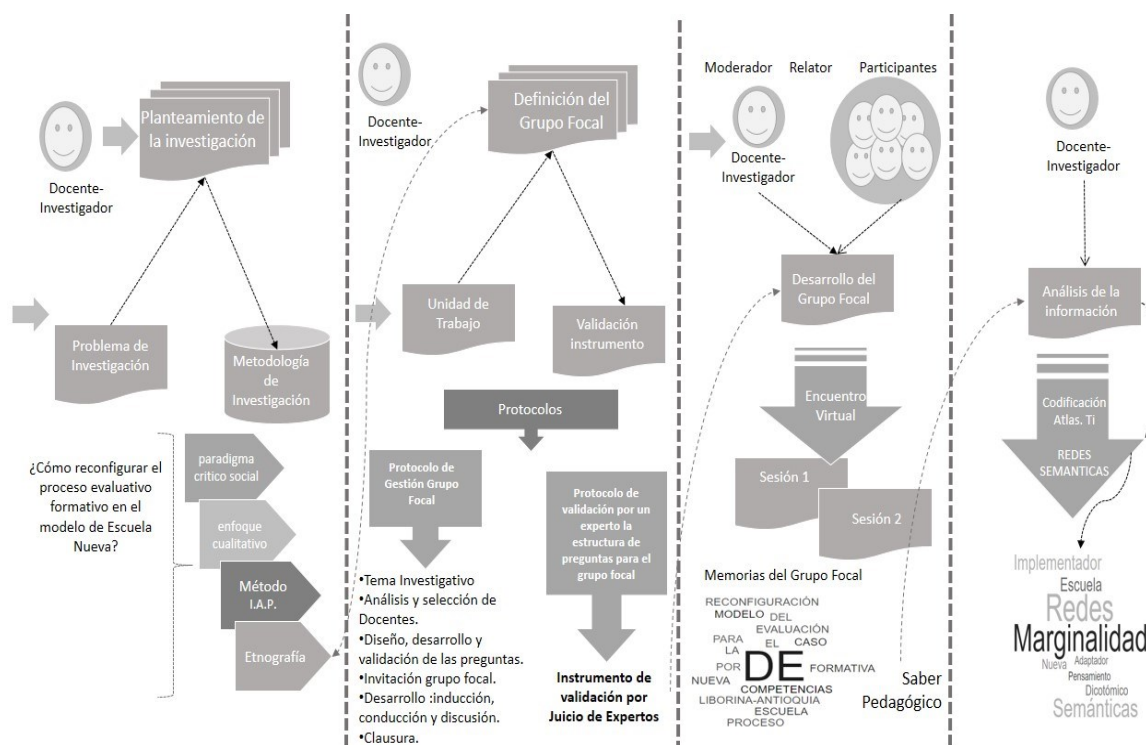
una investigación Etnográfica haciendo investigación; el docente-investigador no se convierte en el investigador principal garante de la reflexión cognoscitiva; son los docentes de Escuela Nueva ellos mismos, son los investigadores (Rivas, 2011 citado por Bancayán y Vega, 2020; Alvarez-Gayou, 2003 citado por Salgado, 2007) permite al docente investigador la descripción y el análisis de contenido; sus significados del saber pedagógico del docente de Escuela Nueva. Los diseños investigativos etnográficos facilitan examinar las categorías referidos al modelo de evaluación por competencias (Creswell, 2005 citado por Salgado, 2007).

A lo anterior se suma, un aspecto relevante, la técnica en la recopilación de la información en el presente ejercicio de investigación, definiendo instrumentos que ayuden a inquirir de forma seria y profunda con el propósito de reconfigurar el proceso de evaluación formativa por competencias en el marco del programa de Escuela Nueva. Por lo anterior, se hace necesario que la técnica seleccionada sea estratégica para lograr el propósito (Benjamín, 2004 citado por Franco, 2018). La técnica del Grupo Focal permitió focalizar el interés y la atención sobre un contenido determinado de estudio, su principal aporte es lograr una indagación por medio de la interacción reflexiva y el contraste de los aportes de quienes integran la unidad de análisis (Martínez, 2004 citado por Franco, 2018; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Elliott et al, 1996; Houghton, Durkin y Carroll, 1995; Kennedy, Kools y Krueger, 2001 citados por Peñaherrera y Otros, 2018). En el desarrollo y proceso de técnica del Grupo Focal se dio importancia tanto a las respuestas de los docentes de Escuela Nueva como a las interacciones y la dinámica social generados dentro del grupo (Noaks y Wincup, 2004 citado por Peñaherrera et al, 2018; Macnaghten, 2017 citado por Peñaherrera et al, 2018; Aignerren, s/f citado por Franco, 2018).

En la siguiente ilustración se condensa todo el proceso realizado antes, durante y después de las etapas superadas desde la metodología, en el diseño investigativo, en el Grupo Focal que se organizó desarrollando dos Protocolos para la Gestión y la validación por expertos de las preguntas para el desarrollo del grupo focal.

**Figura 1.**

*Recopilación Metodológica, Diseño Investigativo y Resultados*



Fuente: Elaboración propia.

Los protocolos permitieron revisar una y otra vez la unidad de análisis de estudio, la cual estuvo constituida por un total de siete (7) docentes de los grados 1º y 2º en el Modelo Escuela Nueva pertenecientes a las sedes: Labradero, La Abeja Abajo, El Porvenir, Las Abejas, Montenegro, Las Estancias y El Socorro, fusionadas a la Institución educativa Municipal San Francisco de Asís, Municipio de Liborina, Antioquia.

Como se aprecia en la figura 1, la parte operativa del Grupo Focal para la presente investigación fue necesario organizar de manera previa un conjunto de 6 a 12 docentes que están en aulas multigrado (Fontas, 2007 citado por Franco, 2018), los cuales se agenda a una reunión, en una fecha consensuada y determinada para trabajar el modelo pedagógico de Escuela Nueva, teniendo las condiciones de salubridad por el Covid 19, la reunión se desarrolla a través de una plataforma digital que facilita la grabación de la sesión y la toma de apuntes sobre aspectos relevantes que se suceden en el desarrollo del Grupo Focal. Una vez congregados, el docente moderador y el grupo se presentan, y a continuación

se da inicio al diálogo posicionando una pregunta inicial para su debate, mediante otorgamiento de la palabra a todos los docentes participantes, dirigiendo el grupo focal desde su inicio hasta el fin.

**Procedimiento.** La estrategia para el análisis de información de los hallazgos de la investigación, se utilizó el aplicativo Atlas Ti (ID de la licencia: L-A4E-81D), guardando mucha afinidad, con el proceso etnográfico, mientras en términos generales, la etnografía considera la codificación y categorización de datos (Beal, 2011, citado por Rojano y Otros, 2021), contrastación (Martínez, 2006 citado por Rojano et al, 2021), estructuración (Heidegger en Martínez, 2006 citado por Rojano et al, 2021) y teorización (Llewelyn, 2003 citado por Rojano, et al, 2021).

**Tabla 1**

*Etapas del procedimiento destilar información*

<b>Etapas</b>	<b>Denominación</b>
I	Textos base para el destilar la información para su análisis
II	Primera clasificación de los textos a partir del criterio.
III	Creación del proyecto de investigación en el programa Atlas. Ti.
IV	Reducción de textos: La codificación
V	Mapas Semánticos de las categorías.

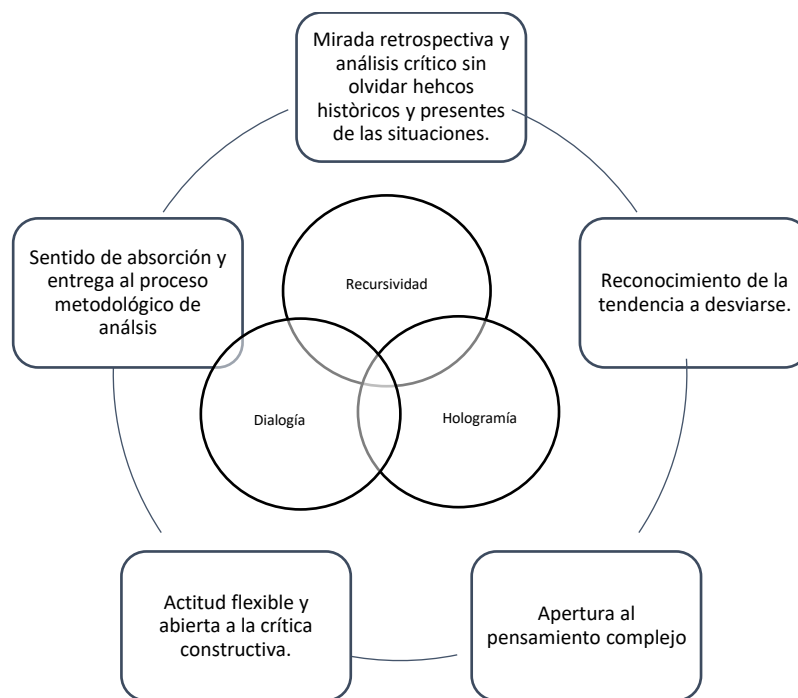
Fuente elaboración propia

Seguidamente se describen los procesos y productos obtenidos en el proceso de análisis de datos cualitativos mediante el procedimiento de destilar la información como resultados de la estrategia metodológica para “Destilar la Información”. Para el desarrollo de la estrategia denominada la etapa de destilar la información se requiere también no solo limitarse al proceso sino también al investigador, en todo este proceso metodológico, es necesario tener en cuenta ciertas características: El docente-investigador que trabaja en destilar la información es flexible, en tanto es capaz de direccionar la investigación de acuerdo con las *emergencias del campo*. Además de la flexibilidad metodológica, el investigador recibe constructivamente las críticas de su asesor. Disfruta del intercambio de ideas tanto sustantivas como teóricas, es decir, dan cuenta del estado y origen del fenómeno (San Martín Cantero, 2014 cita a Strauss y Corbin, 2002). Otra característica es la confianza que poseen acerca de su tema, del problema, del propósito, siempre permanecen a lograr una recepción por parte de la comunidad

pedagógica-científica. Una última y no menos importante, es la sensibilidad teórica en el docente investigador para realizar el análisis para ir superando cada etapa; mientras más comprensión en congruencia teórica y conceptual, más probable es que se reconozcan las dimensiones de estos conceptos en los hallazgos (San Martín Cantero, 2014 cita a Strauss y Corbin, 2002). Y otras características complementarias como se aprecia en la siguiente ilustración:

**Figura 2.**

*Características del docente investigador en el proceso de Destilar la Información*



**Fuente:** Ilustración elaborada con aportes Strauss y Corbin (2002 citado por San Martín Cantero, 2016)

**Procesos y resultados de la Fase I Textos.** Cuando se realizaron las dos sesiones del grupo focal, la docente investigadora transcribió los textos de manera fiel a las manifestaciones de los informantes, las cuales fueron enumeradas secuencialmente tanto las preguntas como las respuestas y codificadas teniendo en cuenta los docentes que hicieron parte de la unidad de análisis.

**Procesos y productos de la Fase II Primera clasificación de los textos a partir del criterio.** Después de organizar y clasificar los relatos que emanaron del Grupo focal a partir de la pregunta, para cada propósito específico se determinó un criterio particular. Los criterios, son aquellos elementos que

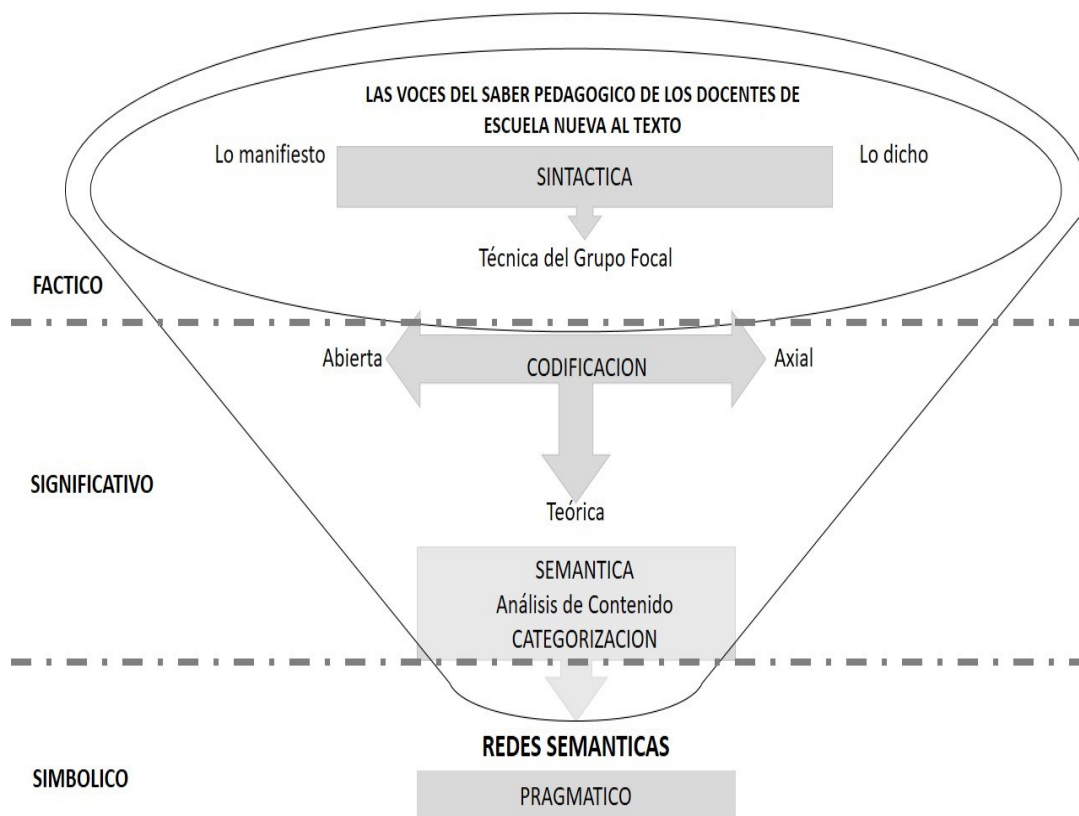
permitieron tomar decisiones y se seleccionaron teniendo en cuenta el significado implícito en el objetivo específico y al mismo tiempo, su dimensionalidad.

**Proceso y Resultado Fase III Creación del proyecto de investigación en el programa Atlas. Ti.** En esta etapa ya se tiene previamente organizados los textos en un archivo en Word para iniciar y trabajar el proyecto de ATLAS. Ti (ID de la licencia: L-A4E-81D).

El proceso desarrollado para la adquisición y producción de conocimiento nuevo (Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002 citados por San Martín Cantero, 2016) que emerge en el análisis del saber pedagógico mediante la "Destilar la Información" (Vásquez R., 2006), se sintetiza en la siguiente ilustración.

**Figura 3.**

*Síntesis del Análisis del saber pedagógico a las redes semánticas*



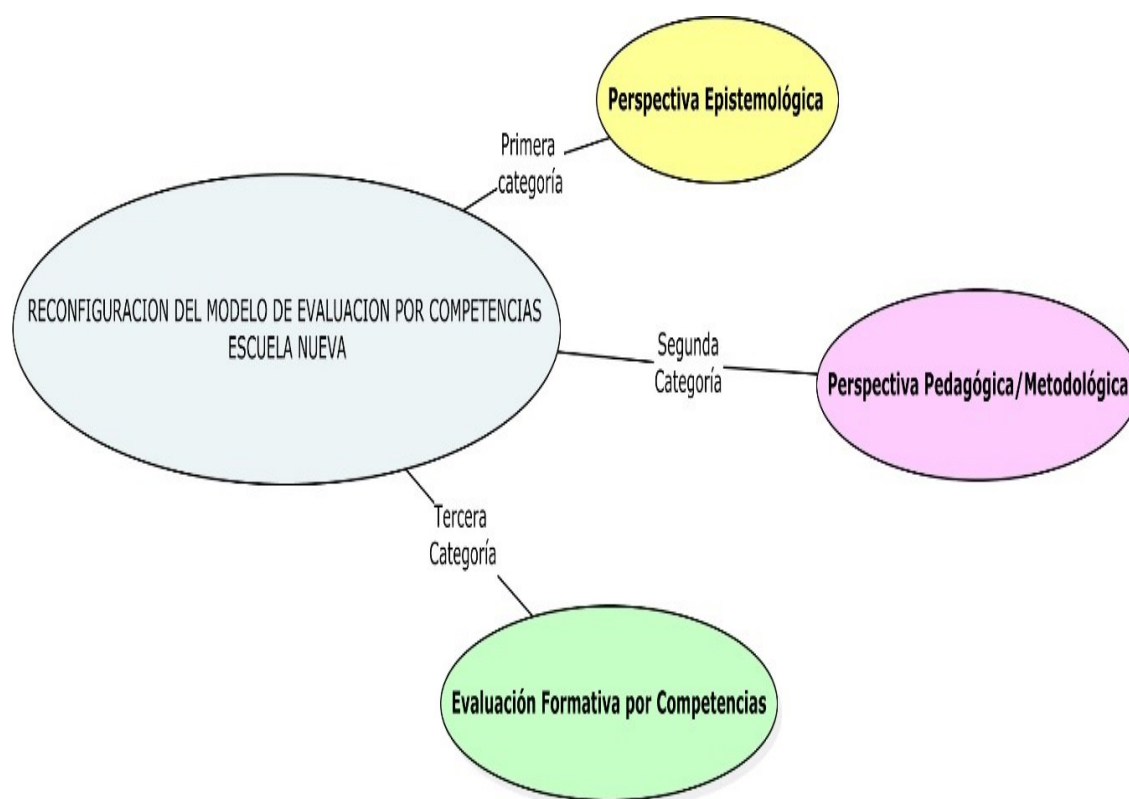
Fuente: elaboración propia

## RESULTADOS

En concordancia con lo anterior, como resultados se obtuvieron tres redes semánticas de acuerdo a las categorías iniciales como se visualiza en la siguiente ilustración:

**Figura 4.**

*Categorías Epistemológicas, Pedagógica/Metodológica, Evaluación Formativa por Competencias*



Fuente: elaboración propia

### ***Red Semántica de la Categoría Perspectiva Epistemológica Modelo Escuela Nueva.***

Los docentes develan un conocimiento de Escuela Nueva como un modelo de innovación pedagógica con *bases teóricas* que dieron origen a un *modelo de enseñanza*; pedagogos adeptos que favorecen el surgimiento de las *corrientes pedagógicas* y logran construir un *programa* en una alternativa para garantizar la educación a regiones con menores densidades poblacionales, es decir *Escuela Nueva* en su campo de acción es representativa y su naturaleza es planteada desde un conocimiento científico y aprobado por la ciencia de la educación y de la pedagogía.

### ***Red Semántica de la Categoría Perspectiva Pedagógica y Metodológica de Escuela Nueva.***

Los hallazgos en la red semántica se aprecia el conocimiento del modelo de Escuela Nueva, permite al docente la adopción de estrategias pedagógicas activas, asumiendo un *rol de docente multigrado y orientador o guía* al interior del proceso de formación; y en concordancia a la red semántica se devela la articulación y la interrelación de todos los componentes que caracterizan al modelo. En otras palabras, las concepciones sobre *pedagogía, educación rural, ruralidad y marginalidad*, perciben a la Escuela Nueva como una red de nexos formando una gran red donde el *docente reconstruye, reorganiza* Escuela Nueva al procesarla, *adaptándola* a sus estructuras o esquemas previos como intereses de la población escolar rural, con propuestas de la pedagogía activa, donde se auxilian para sustentar sus actividades con diversos autores interrelacionados con *teorías del constructivismo y socio constructivismo*.

### ***Red Semántica de la Categoría Evaluación Formativa por Competencias en Escuela Nueva***

Se evidencia a través de los hallazgos, los docentes de Escuela Nueva visualizan un modelo de evaluación híbrido, que involucra sus componentes característicos de Escuela Nueva, la organización del modelo evaluativo se basa en procesos de evaluación pedagógica a tono al contexto específico asociado al ambiente rural en el cual se desenvuelven los estudiantes. De esta manera, el docente multigrado contribuye a la formación integral de seres humanos mediante la exploración y desarrollo de sus dimensiones y a su vez el fortalecimiento de *habilidades y destrezas específicas al aprendizaje individual y colectivo* con el propósito que la población escolar rural interioricen en el saber, el hacer y el saber hacer asociado al progreso de las competencias iniciales. Y este a su vez lo asocian a los lineamientos del Decreto 1290 haciendo énfasis en el principio de promoción flexible. Por lo anterior, develan suficiente conocimiento sobre los procesos y tipos evaluativos que se adoptan en el quehacer del docente en el aula multigrado.

Dando continuidad, los docentes en la primera red semántica, comprenden que el modelo que dinamiza Escuela Nueva es argumentado desde una perspectiva epistemológica, la cual permite al docente tener una profundidad mental y social superior a partir de las estructuras que han transversalizado en el transcurrir de los años el proceso de enseñanza en el sector rural. Así el docente se reconfigura a llegar a otros contextos vulnerables como lo son los rurales marginales y víctimas

del conflicto, como una estrategia puente que acoge población flotante para garantizar la escolaridad. Cabe mencionar que los discursos y prácticas de Escuela Nueva giran en torno a la reducción de las inequidades, la cobertura, el acceso, la calidad, la retención y el desarrollo de habilidades necesarias para afrontar los retos de la actualidad. Respecto a la segunda red semántica, existe coherencia entre los discursos y prácticas de Escuela Nueva tomando como base las guías de auto instrucción, guardan una relación con las prácticas de Escuela Nueva, razón por la cual es necesario llevar un discurso a la realidad del aula para aprovechar las condiciones contextuales de las zonas rurales; así como propiciar trabajo con la comunidad. Una vez evidenciadas las transformaciones y la coherencia entre los discursos y prácticas “Saber Pedagógico” de Escuela Nueva, es posible reconocer los diferentes roles de los docentes que han logrado a nivel educativo, esto en relación a la tercera red semántica, a partir del cual se estableció que el modelo presenta una experiencia de aprendizaje transformador en cuanto promueve acciones mediante la autoaprendizaje, la individualidad del aprendizaje, el aprender para la vida, la aplicación del aprendizaje en experiencias propias y del contexto, la actividad, el trabajo colaborativo y los espacios de conversación y argumentación. Lo anterior, se establecen un modelo de evaluación de seguimiento y cumplimiento centrado en el estudiante.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

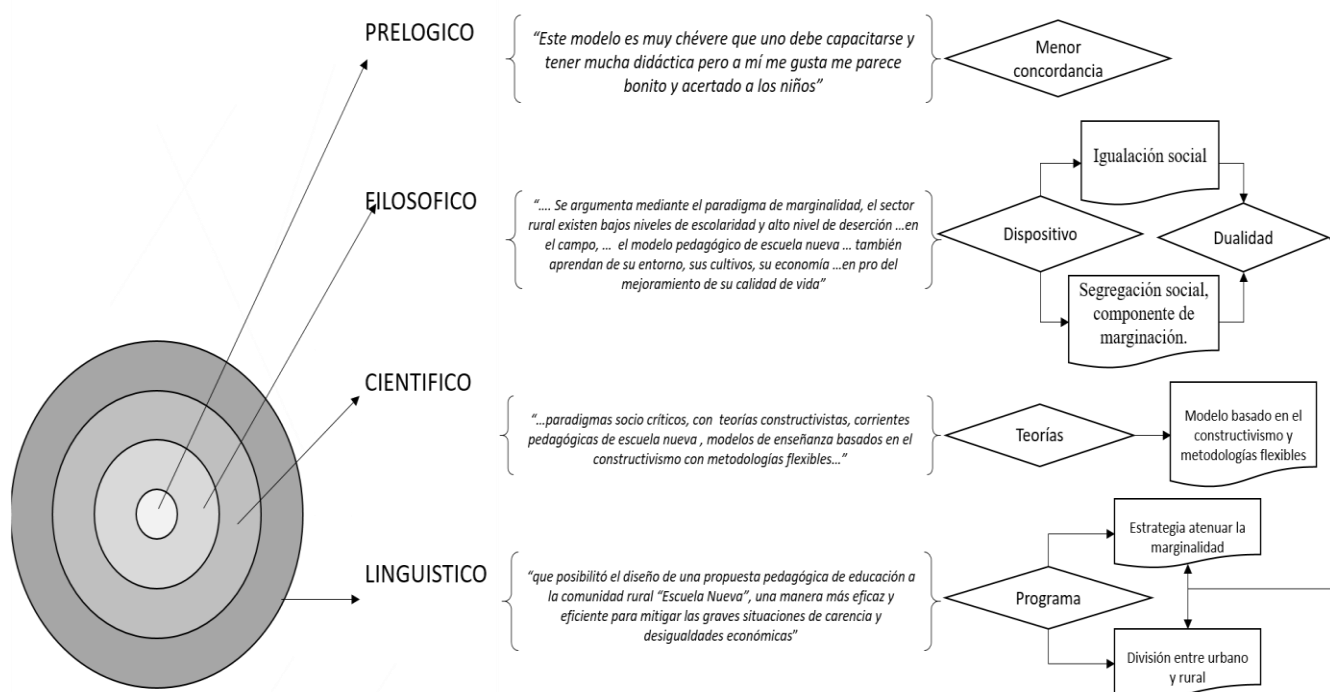
Una vez logrado las redes semánticas de la presente investigación ingresan a ser discutidos bajo diferentes autores de los cuales se logran develar información oculta en el saber pedagógico de los docentes de Escuela Nueva. Para tener una mejor comprensión se condensaron en tres ilustraciones (5, 6 y 7) como se presentan a continuación:

*Desde la Perspectiva Epistemológica Modelo Escuela Nueva.* Se aprecian cuatro momentos expresados en el saber pedagógico, la ilustración 5. El primer “Momento prelógico” (Abarca; 2002; Saviani, 2014; Corredor, 2016; y autores Vera y Otros; 2017), en esta red semántica hay un mínimo de concordancia en lo que respeta en el saber pedagógico sobre Escuela Nueva, en otras palabras, el saber pedagógico no prevaleció momentos prelógicos en su discurso.



**Figura 5.**

*Interpretación Perspectiva Epistemológica Modelo Escuela Nueva.*



Fuente: Elaboración propia basado en los aportes Abarca (2002), Saviani (2014), Corredor (2016) y Vera y Otros (2017).

Respecto del segundo "Momento filosófico" (Abarca; 2002; Saviani, 2014; Corredor, 2016; y autores Vera y Otros; 2017): evidencian un nivel de concordancia respecto del momento filosófico en el saber pedagógico (Saviani, 2014) sus fundamentos educacionales se clasifican en dos: La primera, la educación se fundamenta como un dispositivo de igualación social, de superación de la marginalidad. La segunda, argumentan que la educación es un dispositivo de segregación social, luego, un componente de marginación. Apreciando la marginalidad como la forma de entender las relaciones entre educación (Escuela Nueva) y sociedad (Urbano y Rural).

Esta dualidad percibida cuando la marginalidad es comprendida como una situación problemática inherente a la conforme organización de la sociedad. En ese contexto la educación será interrelacionada con la estructura social generadora de marginalidad, asumiendo el rol de reforzar la dominación y legitimar la marginación en la ruralidad. El Modelo Pedagógico de Escuela Nueva, lejos de ser un programa de vencimiento de la marginalidad, se transforma en un factor de marginación por su forma

específica de incrementar la marginalidad social, es la que marca la marginalidad cultural y, específicamente, la marginalidad en la población escolar (Abarca; 2002; Saviani, 2014; Corredor, 2016; Vera y Otros; 2017).

En un tercer “Momento Científico”: el saber pedagógico basa su interés los aspectos constatables en el estudiante de Escuela Nueva haciendo referencias a las teorías como disciplinas que ayudan a la instrumentalización en el Aula, es decir, a asocian paradigmas socio críticos, con teorías constructivistas, corrientes pedagógicas de escuela nueva , modelos de enseñanza basados en el constructivismo con metodologías flexibles, como también asocian su quehacer en articulación con los programas para la ruralidad colombiana que se articulan internamente a la pedagogía (Abarca; 2002; Saviani, 2014; Corredor, 2016; Vera y Otros; 2017).

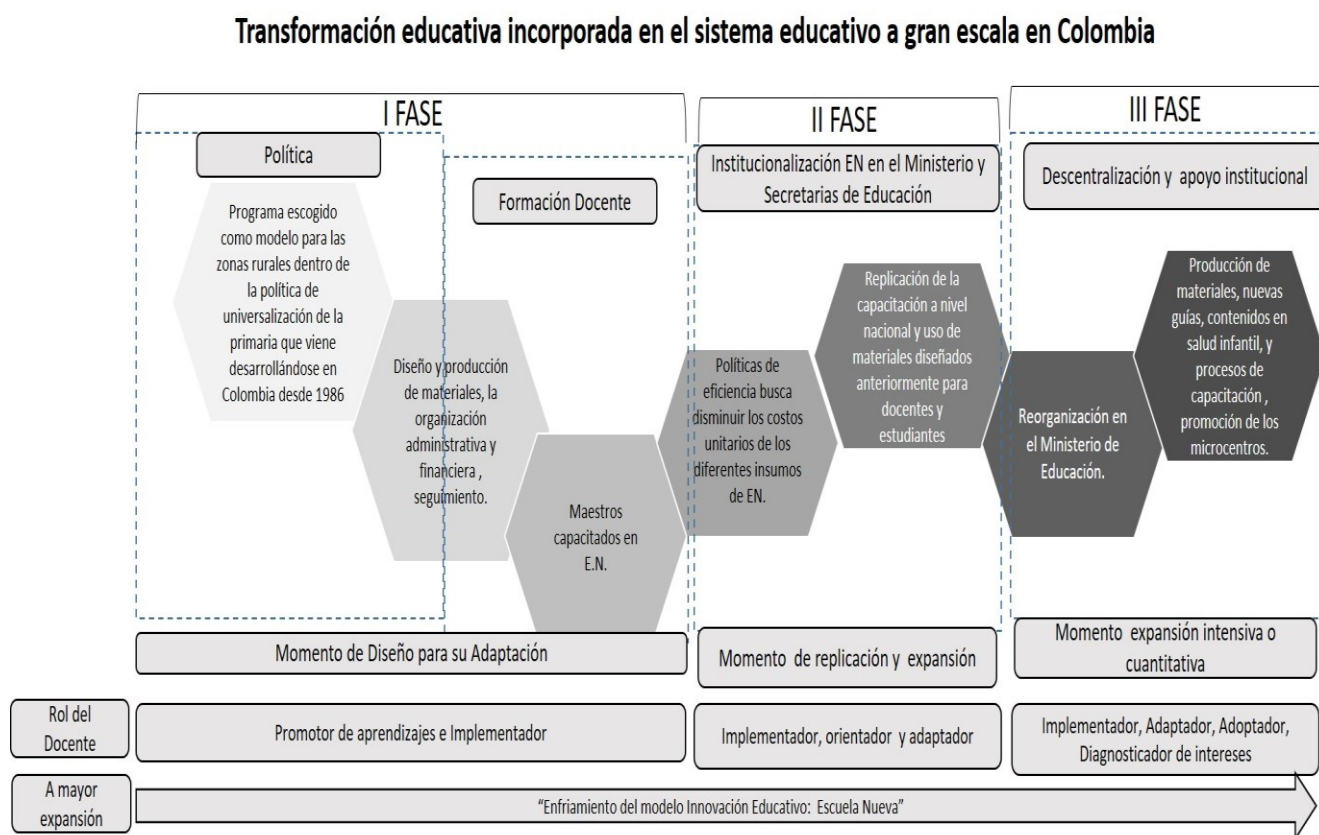
Y un cuarto “Momento lingüístico”: el saber pedagógico da cuenta la perspectiva epistemológica de Escuela Nueva tiene relación con el Paradigma Socio Cognitivo, el cual se argumentó desde un enfoque epistemológico cognitivo y el sociocultural (Vargas, 2010 cita a Pérez, 1989), que posibilitó el diseño de una propuesta pedagógica de educación a la comunidad rural “Escuela Nueva”, una manera más eficaz y eficiente para mitigar las graves situaciones de carencia y desigualdades económicas. El docente se aprecia en su saber pedagógico que Escuela Nueva es una estrategia de atenuar la marginalidad como también un programa que incorpora una brecha o división entre lo rural y urbano que habita de manera taxativa en la sociedad (Abarca; 2002; Saviani, 2014; Corredor, 2016; Vera y Otros; 2017).

#### ***Desde la Perspectiva pedagógica/metodológica modelo Escuela Nueva.***

Los hallazgos se fundamentan en un modelo basado en los principios pedagógicos del aprendizaje con metodologías activas en teoría la dimensión pedagógica es la base del modelo de Escuela Nueva, de esta manera sus supuestos, estrategias y evolución, permiten hacer una interpretación rigurosa del mapa semántico marcado por la tensión entre la Implementación de Escuela Nueva y su relación con el Modelo Pedagógico, su Componente Curricular y la Flexibilidad Escolar que hicieron y hacen parte de un fenómeno de transformación educativa incorporado en el sistema educativo a gran escala en Colombia como se sintetiza en la siguiente ilustración (Villar, 2010; Colbert, V. y otros, 1993; y Schiefelbein, 1992)

**Figura 6.**

*Interpretación Perspectiva Pedagógica/Metodológica Modelo Escuela Nueva.*



Fuente: Elaboración propia con aportes de Villar (2010), Colbert, V. y otros (1993) y Schiefelbein (1992)

Los docentes en su saber pedagógico manifestaron muchos momentos históricos que dan cuenta de la segunda y tercera fase del programa como política educativa pasa la prueba de su replicación y expansión a una expansión cuantitativa de Escuela Nueva (Villar, 2010; Colbert, V. y otros, 1993) y Schiefelbein; 1992). Los docentes dan cuenta el nivel de implementación de Escuela Nueva, de supuestos y estrategias desarrolladas actualmente han contribuido a que el sector rural este modelo funcione en la práctica, en concordancia con los fines de Escuela Nueva. El programa educativo se ha desarrollado entre una innovación tecnológica de un modelo, entre manuales y guías, y programas de formación docente basado en un entrenamiento de los profesores multigrado, asumiendo rol de implementador de la reforma, aun recreador intermitente en el proceso de adaptación invariable de

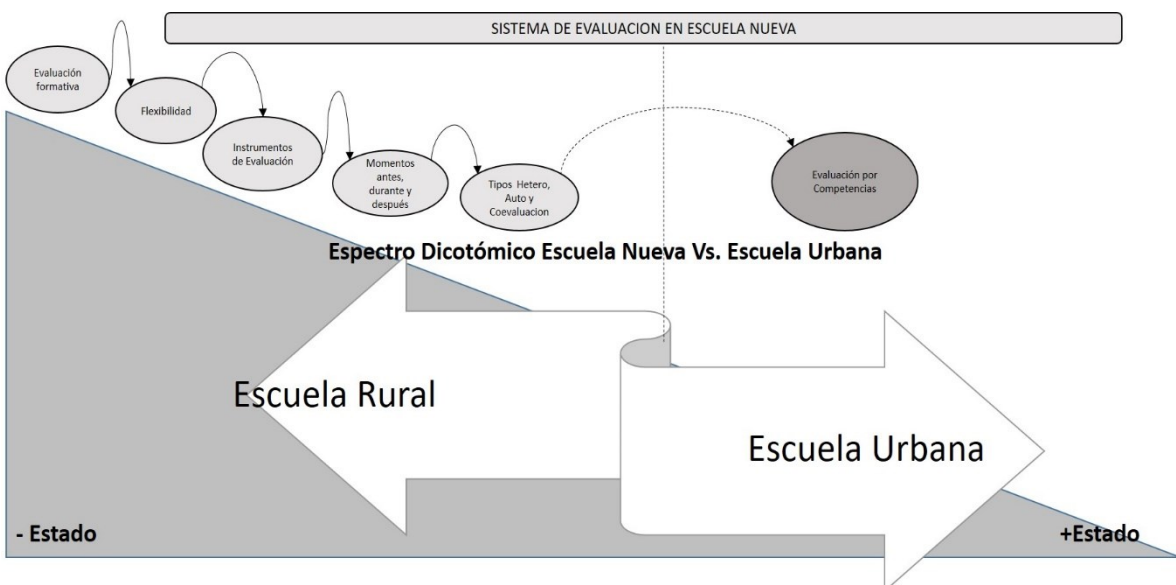
las metodologías y un agente orientador activo y diagnosticador de intereses en el desarrollo del modelo pedagógico. Entrando a un “Enfriamiento del modelo Escuela Nueva” (Villar, 2010), es decir, a un nivel de expansión mecánica, asumiendo un rol el docente multigrado de "adoptador" de la metodología más que un "adaptador" es una característica que prevalece en su quehacer docente hasta el momento en el transcurso de su expansión a la gran mayoría de las sedes de los sitios rurales del país.

Queda demostrado que, en el transcurso de la expansión a gran escala, se genera un "enfriamiento" del procedimiento de innovación educativa, por una reproducción de un modelo o programa gélido, limitado a la administración de un bloque de reformas para el control de las prácticas de Escuela Nueva y la continuidad con obediencia a las normas previamente establecidas, inutilice el previsible cambio que aspiran las regiones rurales de Colombia.

*Desde la Evaluación Formativa por Competencias en Escuela Nueva.* La discusión se centra con respecto: Evaluación Formativa, Evaluación de los Aprendizajes, Sistema Institucional de Evaluación (Decreto 1290) y la evaluación por Competencias.

**Figura 7.**

*Interpretación Evaluación por Competencias en Escuela Nueva*



Fuente: Elaboración propia con aportes de cita a Arrondo (2004), González, Ramírez y Moral (2013), Cucuzza (2017), Brailovsky (2022).

Desde una mirada global del mapa semántico se puede aseverar que los docentes multigrados de Primaria de EN tienen una percepción exacta como resultado del conocimiento sobre las formas, tipos, técnicas e instrumentos de evaluación con preferencia hacia lo cualitativo (González, Ramírez y Moral, 2013).

El modelo de la evaluación por competencias en Escuela Nueva es reconocido y es reglamentado (Decreto 1290, 2005) la cual es planeada y proyectada por la gestión escolar por parte de la institución educativa de la cual hace parte. Surge otra dualidad frente al modelo que en las Instituciones Educativas han incorporado a las cuales pertenecen (Ley 715 de 2001). La dualidad presente tendiente a rever –volver a ver- las formas “tradicionales” y “nuevos” de la enseñanza (Brailovsky, 2022 cita a Arrondo, 2004, p. 8), incorporadas en los modelos pedagógicos para dar cuenta de perspectivas pedagógicas, didácticas, metodológicas, organizativas y evaluativas en general. Surge un debate entre conservadurismo que prevalece en las instituciones educativas a las cuales se fusionaron y el progresismo en los centros educativos con Escuela Nueva, para comprender que la Evaluación Formativa por Competencias es una batalla donde ennoblecen una relación más compleja y profunda. Las terminologías “nuevo” y “tradicional” son incorporados en el saber del docente multigrado, tanto en lo pedagógico y didáctico que permiten hacer inferencias a dos complejas ideas -más o menos opuestas, más o menos enfrentadas entre sí- que con mucha reiteración en los hallazgos se representan bajo un modelo binario, donde los argumentos propios de cada pensamiento se oponen a sus correlativas al otro lado de la línea.

Fundamentalmente se trata de emprender a desconfigurar los dispositivos escolares para apreciar y visualizar un campo de discusión entre –Escuela Tradicional y Escuela Nueva-, como un territorio de debate pedagógico. Unos con legado al hábito y lo consolidado a través del tiempo, otros a la innovación y la creatividad para generar cambios en el tiempo. Unos cansados, precavidos, expertos. Otros apasionados, con mucha disposición y disruptivos. Unos “con el conductismo” y otros “con el constructivismo” (Cucuzza, 2017). La hiperepresentación de esta bifurcación entre lo nuevo –Escuela Nueva- y lo tradicional –Escuela Tradicional-, ayudan al bosquejo de dificultades medulares atados a los modos en que los docentes asumen un compromiso con su labor y en su quehacer en el aula

multigrado, y encierra la comunicación profunda de situaciones emergentes complejas (Brailovsky, 2012, cita a Ibáñez, 1976)

Y por lo anterior, es ineludible aclarar el falso carácter de “Nuevas”, en un discernimiento exigente, de las voces expresadas en el saber pedagógico, que invitan a estudiar la naturaleza de la educación tradicional. Lo anterior, permite centrar la atención que docentes multigrados no superan la dicotomía entre lo nuevo/lo tradicional como fruto de modelos emancipadores/ y de mercado (Brailovsky, 2012, cita a Ibáñez, 1976)

Como conclusiones, el nivel del modelo de evaluación por competencias en el modelo Escuela Nueva, se apreció que el docente multigrado cuenta con elementos de seguimiento y control para el cumplimiento de las actividades de sus estudiantes, no se evidencia hasta el momento material que contribuya a la evaluación por competencias. En otras palabras, las actividades de enseñanza se llevan a cabo en espacios académicos estrechamente relacionados con la evaluación mediada por una bitácora que favorece el seguimiento al cumplimiento de las actividades, es decir, da prelación enorme a la conducción de contenidos sin tener certeza el nivel de aprendizaje. De esta manera, el material didáctico, pedagógico y teórico en el proceso de evaluación por competencias, no contiene instrumentos que permitan establecer de manera precisa en qué grado de dominio de desempeño correspondiente a una competencia específica para cada estudiante al término de cada unidad de aprendizaje; las cartillas, las guías y la bitácora carecen de herramientas específicas por lo tanto, no permiten a los estudiantes, a los docentes multigrados, a padres de familia y a su comunidad, distinguir el aprendizaje en términos los desempeños y logros obtenidos.

A nivel Metodológico, en la medida que, la dinámica social sea cambiante, tan cambiante, como la perspectiva de quien la mira; es necesario como investigador adaptarse a esos cambios y apoyarse en los elementos técnicos necesarios para abordarla científicamente. Hoy, los investigadores cualitativos cuentan con herramientas tecnológicas que facilitan el proceso investigativo; desde esta perspectiva, el enfoque etnográfico como método riguroso de estudio. El investigador etnográfico, quien por naturaleza se caracteriza por la rigurosidad sistemática de sus procesos, hoy cuenta con múltiples herramientas que facilitan su quehacer, como analista e interpretador de las realidades sociales objeto de sus estudios. A

lo anterior, se suma la técnica e instrumento, fue necesario identificar aquella que guarde coherencia y concordancia con todo el proceso metodológico, lo constituyó el grupo focal.

A nivel de tratamiento de la información cualitativa de esta naturaleza, el proceso de análisis es sumamente dinámico y creativo y se llevó a cabo en “destilar la Información” una estrategia fundamental: que contempló actividades de la recolección de la información, la codificación y el análisis se realizan simultáneamente, y la triangulación de la información para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. El investigador está más interesado en comprender cada hallazgo y de esta forma se logra construir el conocimiento basado en la experiencia de los propios sujetos, a partir de develar las múltiples categorías, asociadas a través de redes semánticas para facilitar la compleja comprensión de estos fenómenos sociales. Es decir, partir del saber pedagógico de Escuela Nueva, a codificar, analizar, comprender para obtener unas redes semánticas mediadas con el programa Atlas. Ti. Así, las habilidades tanto conceptuales, teóricas y digitales hacen posible superar el nivel descriptivo para alcanzar el nivel conceptual que contribuye a la teorización en el campo de la investigación cualitativa. Conducen a que el docente investigador a desarrollar procesos de pensamiento complejo desvelando ese lado oculto de los hallazgos del modelo evaluativo en Escuela Nueva, mediante el análisis de datos, ya que muchas veces el análisis constituye la caja negra de la práctica investigativa del docente investigador.

A nivel de las categorías y redes semánticas, en la primera categoría y red semántica, el docente multigrado ubica la marginalidad como un fenómeno circunstancial que afecta a toda la comunidad educativa y se constituye un desvío, una distorsión a corregirse desde los fundamentos y argumentos. Así, Escuela Nueva se instituirá en una fuerza homogeneizadora que tendrá por misión renovar los lazos sociales, suscitar la unión y garantizar la unificación de todos los ciudadanos urbanos y rurales en la sociedad. Escuela Nueva mediante sus docentes permitirá atenuar el suceso de la marginalidad desde la Educación, el docente multigrado perciba que la misión de Escuela Nueva frente a la marginalidad en la ruralidad es una gran oportunidad. Escuela Nueva por ahora se configura en una brecha que introduce en lo rural y urbano el fenómeno de la marginalidad.

En la segunda categoría y red semántica, el docente no visualiza que a través de muchos momentos ha sido y será protagonista en la adopción e implementación de Escuela Nueva como una transformación educativa incorporada en el sistema educativo a gran escala en Colombia y en otros países latinoamericanos. Escuela Nueva como innovación educativa ha superado varias fases para llegar a expandirse cualitativa y cuantitativa, es decir, una expansión masiva, llevando a esta innovación educativa a un "enfriamiento", porque sus componentes no han evolucionado a la época y a los retos locales, nacionales, internacionales y globales. Los hallazgos en esta categoría demuestran que Escuela Nueva, hasta esta época lo que existe es un "modelo" que se expande a diversas escuelas rurales, el cual tiene muchas virtudes. Su debilidad la ausencia de un programa de formación de formadores en Escuela Nueva para los docentes multigrado del programa para que la adaptación y recreación sea constante del programa, de esta manera evolucione y siga su expansión por el territorio colombiano. Hasta el momento EN se percibe como un surtido de estrategias a "adaptar" y los "implementadores" los docentes multigrados activos con significado de misión de adaptar, aplicar, adecuar, arreglar y ajustar el modelo para recrearlo y desarrollarlo de acuerdo a las condiciones locales de entorno. En la perspectiva pedagógica se requiere de una formación y no una capacitación centrada en talleres preparatorios para el acoplamiento de Escuela Nueva, sino un programa que evolucione y permita un progreso del modelo impulsando a un verdadero "desarrollo continuo del usuario" el maestro de Escuela Nueva. Lo anterior, permite ir develando como el docente, maestro, profesor tiene otros roles de adaptar, de implementador y de usuario de Escuela Nueva.

El modelo pedagógico de EN como una innovación educativa desarrollada y expandida para colmar las necesidades de una sociedad que exige soluciones adecuadas a las condiciones particulares de la región rural colombiana se está "congelando" y reconfigurándose en un modelo pedagógico para "adoptar". Con proceso innovador el implementador (docente multigrado rural) de campo se reconfigura a los ojos de la planeación educativa en "pieza de un artefacto", más que en agente educativo activo en la recreación y creación continua y en la adquisición creativa de un modelo pedagógico. La evolución del Modelo de Escuela Nueva hasta el momento de su ejecución y cumplimiento no ha variado en su perfeccionamiento de sus componentes del modelo a través de su historia, sería muy útil ampliar las



fronteras del conocimiento para comprender la eficacia y condiciones de esta innovación educativa que se sigue expandiendo a escala nacional en las zonas rurales del país.

De la tercera categoría y red semántica, los docentes multigrados tienen una propia versión tácita de lo real, que es considerada una condición dualista, polarizada y excluyente, es un monismo pedagógico, apreciando y comprendiendo entre La Escuela Nueva/La Escuela Tradicional o Graduada, la afectación mutua, las dos coexistan al interior de una misma Institución Educativa bajo un modelo evaluativo por competencias. Esta dualidad limitaría a identificar los verdaderos problemas estructurales a través de los docentes de Escuela Nueva/Escuela Tradicional, y proponer estrategias como solución para innovar e incorporar la evaluación por competencias. Se hace necesario reconocerse entre sí porque los resultados de sus estudiantes de EN, que dan cuenta de su quehacer de los docentes multigrado en el aula. Los docentes tanto de Escuela Nueva y Escuela Tradicional están llamados a superar esta dualidad pedagógica de lo Nuevo/Tradicional; el problema reside en que si se acepta de manera consciente o inconsciente este enfoque, será distante aprender y reaprender las virtudes del modelo de evaluación por competencias que se encuentran por descubrir al interior de la institución educativa donde docentes multigrados de modelos pedagógicos de Escuelas Nuevas y Escuelas Tradicionales o Graduadas confluyen con un mismo propósito educar, formar a los ciudadanos que tienen por derecho propio y universal.

Hoy se es consciente de que en asuntos de docencia nadie nace, sino que se hace. Para ser un excelente maestro hay que pasar por el aprendizaje riguroso de la profesión, lo que conlleva la inmersión en largos años de estudio de pregrado y posgrado consagrados a profundizar en las epistemologías, paradigmas, corrientes pedagógicas y didácticas y en las discusiones propias de las ciencias de la educación, para este caso en Escuela Nueva.

## REFERENCIAS

- Arango, M. y Rodríguez, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>.
- Aguilar, D. (2021). Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la educación actual. *Journal of Latin American Science*. 5. 186-207. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i1.73>.
- Arévalo Rodríguez, C. (2014). El quehacer docente de Fernando Vásquez Rodríguez. 265. <https://doi.org/10.19052/ap.3147>.
- Bancayán, C. y Vega, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia XXI*, vol. 1, núm. 10, pp. 233-247. <https://doi.org/10.31381/paideia.v10i1.2999>
- Barrios, M. (2023). Reconsideraciones pedagógicas y didácticas desde el modelo escuela nueva: lectura desde una institución educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. [http://dx.doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4529](http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4529)
- Cardona Echeverry, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1337–1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>
- Colbert, V., Arboleda, J. (2016) Llevando a escala una pedagogía participativa centrada en el estudiante en Colombia. *J Educ Change* 17, (385–410). <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9283-7>
- Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Cadavid Rojas, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*. 37. 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

- Franco García, M. (2018) Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa: Nueva Época.* (pp. 13-21). UPN. Puebla.
- González-Tobón, J., Hernández, E., Cuervo, R., y Camacho, J. (2020). La bitácora de diseño, artefacto cognitivo de aprendizaje. *Externalización de modelos mentales y metacognición. Bitácora Urbano Territorial*, 30(2), 151-161. <https://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81635>
- González-Gutiérrez, A., Regalado- Cañón, M. J., & Jiménez Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios *Quaestiones Disputatae: temas en debate.* 8 (16), p. 83-101.
- Gutiérrez, L., & Mariño, A. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Práxis & Saber*, 11(27), e10732. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10732>
- Hernández, M. P., y López, L. M. T. (2019). Secuencia didáctica para el favorecimiento de la Competencia Lectora en Escuela Nueva. *Revista Educación Y Ciencia*, (22), 291-304.
- Martínez, B. A. (2018). *Epistemología de la pedagogía.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Revista Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Manual de implementación de Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas. Tomo I.* Bogotá D.C. (2009). Decreto 1290 de 2009.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.* Documento No. 11.
- Ochoa Rojas, Luis. (1995). *Racionalidad de la Acción de la Evaluación.* DOI: 10.13140/RG.2.1.2403.0161.
- Organización de los Estados Americanos. (2018). *Guía Interamericana de Estrategias de Reducción Luis Almagro de la Desigualdad Educativa.* Estados Unidos: OEA. p.; cm. (OAS. Documentos oficiales; OEA /Ser. D/XXVI.2.1) ISBN: 978-0-8270-6754-7

- Patiño B., F. Silva G., C. Suarez S., D. & Celis Salazar, O. (2017) Formación del Maestro En Colombia Desde La Epistemología y La Pedagogía. Diálogos y prácticas interdisciplinarias ISBN 978-958-52636-3-5 Tomo I Primera edición Volumen 5. <https://doi.org/10.34893/0a6f-e348>.
- Peñaherrera Vélez, M.; Arpi, N.; Zúñiga, G.; Jerves, E.; Cabrera, D.; Ochoa Avilés, A. (2018). Grupos focales: guía metodológica en el contexto escolar ecuatoriano. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 7 al 9 de noviembre de 2018, Cuenca, Ecuador. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12709/ev.12709.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12709/ev.12709.pdf)
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev>
- Perfetti, M. (2021) Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia. PROYECTO FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC. Disponible: <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>.
- Pinilla Benítez, P. M., y Ávila Garzón, L. I. (2022). Trayectorias de maestros rurales, desde sus narrativas. *Educación y Ciencia*, 26, 29-82. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12982>
- Puig, M.; Vila, R. y Sandín, E. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. 7. 119-133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Rodríguez, M.E. (2013) *Perspectivas De La Educación Desde La Teoría De La Acción Comunicativa De Jünger Habermas* Investigadora Postdoctoral de la Universidad de Oriente, Departamento de Matemáticas de la República Bolivariana de Venezuela. *Visión Educativa Iunaes* Vol. 7, Núm. 16. págs. 47-57

- Rojano Alvarado, Y.N., Contreras Cuentas, M.M. y Cardona Arbeláez, D. 2021. El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas.Ti. *Saber, Ciencia y Libertad*. 16, 2 (ago. 2021), 175–192. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500>.
- Sáez Núñez, G., Campos Saavedra, D., Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G. (2019) Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. 24(82), 811-831 ISSN: 1405-6666.
- Salgado-Levano, Ana. (2006). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, ISSN 1729-4827, N°. 13, 2007, pags. 71-78. 13.
- San Martín Cantero, D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE* [online]. Vol.16, n.1, pp.104-122. ISSN 1607-4041.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382.
- Zambrano Leal, A. (2018) Modelo De Educación Flexible y Competencias Multigrado en Instituciones Educativas Rurales de los Municipios No Certificados Del Valle Del Cauca-Colombia. *Educere* [en línea]. 2018, 22(71), 47-59. ISSN: 1316-4910.
- Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8326>