



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE
RURAL: PERSPECTIVA DE FORMACIÓN Y
APRENDIZAJE EN LA ESCUELA MULTIGRADO**

DIANA MARCELA BEDOYA BLANDÓN



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA Mineducación

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



**Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen**

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE RURAL: PERSPECTIVA DE FORMACIÓN
Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA MULTIGRADO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de *Magíster en Educación*

Modalidad de grado: Proyecto de investigación de autoría del estudiante o grupo de estudiantes que se articula a una línea de investigación en coautoría y con acompañamiento de docente investigador.

Nombre del asesor¹

PhD. Ángel Andrés López Trujillo

Nombre del autor

Diana Marcela Bedoya Blandón

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, CALDAS

2024

¹ 0000-0002-6421-2032

Agradecimientos

Agradezco a los profesores que hicieron parte de esta investigación por abrir su mente para hacer parte de este trabajo

A los docentes rurales que visite en aula multigrado que fueron mi inspiración y corazón de este proyecto investigativo

A cada uno de mis profesores de la maestría y asesor, les agradezco por su dedicación y orientación. De cada uno de ustedes he aprendido lecciones que han enriquecido mi formación académica y personal.

A la universidad católica de Manizales por darme la oportunidad de hacer mis estudios de maestría

Dedicatoria

Dedico esta investigación a Dios por ser mi guía constante a lo largo de mi vida.

A mi padre, cuyo impulso y apoyo incondicional han sido la fuerza detrás de mis estudios de maestría. Sin su confianza en mí y su constante aliento, este logro no habría sido posible.

A mi madre, por su amor y apoyo. Su presencia constante y sus palabras de aliento han sido mi ancla en los momentos difíciles.

A mi esposo, cuya paciencia y apoyo incondicional han sido mi sostén durante todo este proceso.

A mi hermana y sobrinos, quienes han sido una fuente constante de alegría y motivación en mi vida. Su amor incondicional y su presencia siempre me han inspirado a seguir adelante.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Capítulo 1. Una Mirada a la Educación Multigrado	12
1.1. Contextualización.....	12
1.1.1. <i>Salamina Caldas “Construyendo confianza”</i>	12
1.1.2. <i>Institución educativa rural el Perro</i>	13
1.2. Planteamiento del problema.....	15
1.3. Justificación.....	20
1.4. Preguntas de investigación.....	23
1.4.1. <i>Tópicos de indagación</i>	23
1.5. Objetivos	24
1.5.1. <i>Objetivo general</i>	24
1.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	24
Capítulo 2. Realidad de la educación en la escuela multigrado rural vista desde un panorama global, nacional y local	25
2.1. Antecedentes	25
2.1.1. <i>Investigaciones internacionales</i>	26
2.1.2. <i>Antecedentes nacionales</i>	32
2.1.3. <i>Antecedentes regionales</i>	36

2.2.	Principales hallazgos de los antecedentes	37
Capítulo 3. Fundamentación conceptual.....		42
3.1.	Educación.....	42
3.2.	Educación rural en Colombia.....	44
3.3.	Escuelas multigrado	48
3.4.	Practica pedagógica: quehacer del docente en lo rural.	52
3.4.1.	<i>Enseñanza en lo rural</i>	52
3.4.2.	<i>Saber pedagógico</i>	55
3.4.3.	<i>Estilos de enseñanza orientados al aula multigrado</i>	57
3.4.4.	<i>Aprendizaje en el aula multigrado</i>	63
Capítulo 4. Metodología de investigación: reflexión comprensiva del proceso pedagógico en el aula multigrado		66
4.1.	La investigación educativa.....	66
4.2.	Enfoque cualitativo	67
4.3.	El diseño metodológico de la investigación cualitativa - interpretativa.....	69
4.4.	Fases del diseño metodológico.....	71
4.4.1.	<i>Fase 1: Fuentes de datos</i>	72
4.4.2.	<i>Fase 2: Procedimiento</i>	73
4.4.3.	<i>Fase 3: Instrumentos</i>	79
4.4.4.	<i>Fase 4: Recolección de Datos</i>	81

4.4.5.	<i>Fase 5: Análisis de-la información procesada</i>	85
4.4.6.	<i>Fase 6: Logística</i>	88
4.4.7.	<i>Fase 7: Aseguramiento</i>	89
Capítulo 5. Comprensiones logradas y hallazgos en perspectiva pedagógica en el aula multigrado		
.....		90
5.1.	Análisis de los datos recolectados.....	91
5.1.1.	<i>Enseñanza y gestión de aula</i>	93
5.1.2.	<i>Enseñanza y la gestión de materiales y recursos</i>	99
5.1.3.	<i>Saber pedagógico</i>	102
5.1.4.	<i>Saber pedagógico y modelo Escuela Nueva</i>	106
5.1.5.	<i>Aprendizaje</i>	111
5.2.	Alcances y limitaciones.....	120
5.3.	Discusión de resultados.....	121
Capítulo 6. Conclusiones		130
6.1.	Recomendaciones.....	136
7.	Referencias	138

Índice de tablas

Tabla 1 Expertos que realizaron la validación del cuestionario de la entrevista.....	77
Tabla 2 Información de la institución educativa, formación profesional, experiencia laboral de los profesores de primaria participantes en la investigación	79

Índice de figuras

Figura 1 Foto de la parte exterior de la sede central de la institución educativa El Perro.....	15
Figura 2 Problema de investigación.....	20
Figura 3 Aspectos a tener en cuenta para mejorar la calidad educativa rural.....	47
Figura 4 Circulación de saberes en el aula multigrado rural	65
Figura 5 Enfoque cualitativo.....	69
Figura 6 Diseño metodológico cualitativo interpretativo según Giovanni Iafranceso.	72
Figura 7 Figura del proceso de recolección de datos cualitativo de la entrevista	82
Figura 8 Categorías definidas en el análisis de datos	83
Figura 9 Codificación axial, abierta y selectiva.....	84
Figura 10 Categorías y subcategorías de análisis	92
Figura 11 Relación de la enseñanza con otras categorías	96
Figura 12 Co-ocurrencia de la categoría de saber pedagógico con otras categorías	105
Figura 13 Categoría aprendizaje y su relación con valores, actitudes y guías de interaprendizaje	113
Figura 14 Redes semánticas producto de la investigación	116

Introducción

Con la obra de conocimiento se busca comprender las necesidades educativas de las comunidades rurales, conocer las estrategias educativas, métodos de enseñanza, contenidos curriculares y recursos didácticos utilizados para atender las realidades rurales. Todo ello, teniendo en cuenta factores como las características sociodemográficas, cultura local, condiciones socioeconómicas, disponibilidad de recursos y las dinámicas propias de las zonas rurales. Además, se busca identificar las estrategias pedagógicas utilizadas en aulas multigrado para determinar la efectividad y adaptación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se pretende analizar el impacto de la formación docente, que se requiere en entornos rurales y, su influencia en el desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por todo ello, la investigación sustenta el desarrollo de los capítulos que se relacionan de tal manera que puede identificarse la función de cada uno. El primero, corresponde a la presentación de las dificultades, las características del entorno, la relación sociodemográfica con las afectaciones que suscita el desafío de la enseñanza en zonas rurales y el argumento que especifica las razones por las cuales el trabajo tiene lugar. En igual medida, establece el objetivo general y las acciones específicas con las que se resolverá la formulación del problema.

En el segundo capítulo, se exponen los referentes de calidad que anteceden este trabajo, para demostrar la realidad del problema en el panorama internacional, nacional y local o regional. El sistema de análisis, destaca los hallazgos de esas investigaciones y convoca a revisar el aporte a esta misma.

En el tercer capítulo, se realizan las respectivas conceptualizaciones de las categorías de la investigación y se esboza ampliamente, acerca del apoyo en teorías. Por tanto, en este espacio se apertura el análisis conceptual y teórico a través del barrido bibliográfico consultado para soportar los argumentos propios.

Posteriormente, el cuarto capítulo permite desarrollar metodológicamente, los acervos del constructo propio, a través de las fases dispuestas para ello. Cada una de ellas, corresponde a un momento investigativo propicio para dar cuenta las bondades del método cualitativo y el enfoque interpretativo en el estudio de los factores que confluyen en el aula multigrado. Teniendo en cuenta los instrumentos aplicados y los resultados que evidencian los sujetos participantes de la institución educativa rural seleccionada.

Esto conduce a plantear en el quinto capítulo los propios hallazgos tomando como referente principal el desarrollo de los objetivos específicos y el análisis de las categorías de estudio. Por tanto, puede destacarse que los docentes de aula multigrado requieren intervención a través de procesos de formación que le permitan fortalecer la práctica pedagógica. Asimismo, llevar a cabo procedimientos que apoyen esta capacitación les permitirá diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de los estudiantes.

Por todo ello, la investigación presenta las razones por las cuales los docentes deben afrontar sistemas de cambio y transformación que mejoren la calidad educativa actual. Asimismo, disminuir la brecha existente entre las instituciones urbanas y rurales. Estos argumentos, convocan a reflexionar acerca de los desafíos que suscita el aula multigrado para todos los actores educativos.

Capítulo 1. Una Mirada a la Educación Multigrado

En este espacio de la investigación, se realiza la presentación del problema a través del planteamiento y formulación que tienen lugar para demostrar los elementos identificados en la población objeto de estudio. Asimismo, el establecimiento de los objetivos y los argumentos que justifican la operatividad del mismo, integran el constructo esbozado posteriormente. En esta parte, se puede encontrar la contextualización de la problemática hallada en el grupo poblacional.

1.1. Contextualización

1.1.1. *Salamina Caldas “Construyendo confianza”*

Según el Plan de Desarrollo Municipal (2020-2023) Salamina situado al norte de Caldas, juega un papel destacado en el rico patrimonio cultural de Colombia, especialmente en los valores cultivados durante la ocupación de un territorio específico en el centro occidente del país conocido como "Colonización Antioqueña". Estas tierras, en su mayoría, conforman actualmente el Paisaje Cultural Cafetero de Colombia (PCCC), inscrito en la Lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO y reconocido como patrimonio cultural nacional.

A lo largo de su historia, Salamina ha ocupado posiciones significativas en aspectos administrativos, sociales, culturales y económicos a nivel departamental, regional y nacional. Al respecto, se destaca la tenacidad y determinación de sus habitantes para superar obstáculos y desafíos, constituyendo un proceso de construcción y confianza que fortalece la unión comunitaria y contribuye a la formación de una identidad sólida para el municipio.

De manera general, en cuanto a la cobertura educativa, los rendimientos más bajos se evidencian en los niveles de educación inicial en el grado transición, situándose el municipio en la posición 23 a nivel departamental. Por consiguiente, los desafíos no se limitan al acceso a la educación; en términos de calidad educativa, Salamina registra desempeños inferiores al

promedio tanto departamental como nacional. En las pruebas Saber 11 de matemáticas, obtiene un puntaje inferior a 40.00 puntos, en comparación con los 49.95 de Caldas y los 50.42 puntos de Colombia. En lectura crítica, alcanza un puntaje de 50.25, dos puntos menos que Colombia y casi tres menos que Caldas.

En cuanto a la permanencia y el rezago, Salamina muestra resultados más favorables en comparación con Caldas y otros municipios. Por otra parte, a la deserción, Salamina lidera a nivel departamental en abandono en todos los niveles de escolaridad. Por esto, ocupa el segundo lugar en ausentismo en preescolar, básica primaria y media. De acuerdo a estas razones, se encuentra en las posiciones inferiores en los resultados departamentales. En términos de aprobación, con la excepción de transición, Salamina siempre se ubica entre los primeros diez lugares, siendo el número uno en aprobación media y el número dos tanto en aprobación secundaria.

1.1.2. Institución educativa rural el Perro

La Institución Educativa El Perro Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI); ofrece diversos niveles educativos que abarcan desde preescolar hasta la educación media, incluyendo primaria y secundaria. Además, brinda acceso al programa de la Universidad en el Campo y permite así a los estudiantes realizar el nivel técnico en el grado décimo y once, con la posibilidad de concluir con el título de tecnólogo un año después de graduarse. Este enfoque educativo busca proporcionar herramientas sólidas para mejorar el rendimiento de los jóvenes en el área rural, con especial énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. También se destaca la inclusión del aprendizaje del inglés como idioma extranjero, así como la adquisición de conocimientos sobre emprendimiento y manejo de recursos naturales.

El proyecto educativo institucional de la institución adopta el modelo pedagógico de Escuela Nueva, que se basa en las concepciones de María Montessori. Este enfoque aboga por la enseñanza personalizada y la creación de ambientes preparados, donde se promueven la flexibilidad, la investigación y la atención a las necesidades individuales de los estudiantes. En este contexto, el docente asume el papel de guía, coloca al estudiante en el centro del proceso educativo. La comunidad, bajo el liderazgo del docente, se convierte en un agente activo para identificar medios efectivos de cambio y brinda la oportunidad de apropiarse de la mejora en su nivel de vida (PEI, 2023, p.7).

La Institución cuenta con 14 sedes: Sede principal El Perro, la sede Álvaro Serna Botero, Eladía Mejía, las cuales orientan la básica primaria y secundaria. Y las Sedes: Amoladora Grande, La Albania, San Diego, El Carretero, En Medio de los Ríos, Las Delgaditas, Guayabal, La Loma, Los Mangos, Calentaderos, La Flora y El Limón, con básica primaria. La escuela Amoladora Chiquita y el Chamizo fueron cerradas por escasos de estudiantes, en el año 2021 tuvo una ampliación del servicio educativo de educación media académica en la sede Álvaro Serna Botero.

Para el año 2024, cuenta con una planta personal de 28 profesionales, en los cuales están incluidos la rectora, un coordinador, orientadora escolar y un técnico agropecuario. En la institución educativa se incluyen los estándares básicos de competencias (EBC), Derechos básicos de aprendizaje (DBA) y matrices de referencia en las actividades institucionales. Además, se realizan periódicamente el seguimiento y evaluación de la gestión educativa institucional para el establecimiento oportuno de planes de mejoramiento.

Lo anterior conduce a aprovechar al máximo los espacios de profesionalización, capacitación docente y socialización con el fin de alcanzar los estándares de calidad a través del

mejoramiento continuo y fortalecimiento de competencias. Para ello, es propicio analizar los resultados de las pruebas externas e internas y elaborar planes de mejoramiento que contribuyan al mayor alcance de las competencias y elevar el nivel educativo de la institución. En cuanto a la ampliación de la educación media, se necesita mejorar y ampliar infraestructura en la sede principal, ya que se requiere aula para el grado once, sala de profesores y aula máxima.

Por otra parte, cuenta con una planta de personal docente calificada que constituye un recurso humano valioso por el interés permanente en su superación, y comprometidos con el futuro de la institución (ver figura 1).

Figura 1

Foto de la parte exterior de la sede central de la institución educativa El Perro.



Nota. La figura muestra la parte exterior de la institución educativa El Perro. Elaboración propia (2024).

1.2. Planteamiento del problema

El tema de investigación surge como producto del desempeño como profesional de la educación en la zona rural del departamento de Caldas, y en algunos departamentos como el

Vichada y Putumayo. Esto se logra, por medio de visitas realizadas a docentes en escuelas multigrado en zonas rurales y rurales dispersas con diversas características en su conformación, pero que presentan necesidades e intereses comunes.

Cabe destacar que, algunas escuelas tienen un panorama difícil en cuanto a accesibilidad y algunas, con memoria de violencia altamente arraigada. Lo cual, es un tema incidente debido a que están ubicadas en lugares que han sido afectados por el conflicto armado, viéndose sometidos al desplazamiento forzado, reclutamiento de menores, comunidades retornando a sus tierras y lugares de origen. Por ello, en casos específicos se encuentran centros educativos que nuevamente abren sus puertas a las comunidades después de haber sido cerradas por largas temporadas de tiempo. Por otra parte, se encuentran aquellas que están a largas distancias, donde el docente debe permanecer durante toda la semana, porque no es posible ir y volver diariamente.

Otro caso, es el de las escuelas urbanas de municipios no certificados con un panorama mucho más accesible, porque se encuentran ubicadas cerca de las cabeceras municipales, los estudiantes son recogidos por transportes escolares asignados por las administraciones municipales y los docentes pueden retornar a sus hogares diariamente.

Al respecto, se cuentan con beneficios como el restaurante escolar, visitas de tutores del programa Todos a Aprender asignados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022); y de otras entidades del sector privado que se vinculan con las instituciones educativas con programas, para promover la calidad educativa en los estudiantes de la zona rural.

Por otra parte, en las interacciones establecidas con los docentes que enseñan en aula multigrado rural se observan situaciones en común que son motivo de preocupación y lo manifiestan de manera frecuente en sus discursos. Dentro de los principales, se destacan la falta

de formación en multigrado; cuando son nombrados les asignan una escuela con estudiantes de todos los grados encontrándose con gran diversidad a nivel cultural, etaria, étnica, estilos, ritmos niveles de avance. Por ende, los docentes se ven limitados en las estrategias para la enseñanza en este tipo de aulas, atribuyendo a la falta de inducción y acompañamiento por parte de las Secretarías de Educación Municipal o Departamental, la responsabilidad de no contar con las herramientas y recursos necesarios a nivel pedagógico/didáctico para ejercer una praxis adecuada.

Otra limitación expresada, es la falta de recursos de tipo bibliográfico, tecnológicos y didácticos, que dificultan la planeación y adaptación curricular. Sumado a las decisiones del docente con relación a los contenidos a orientar, las actividades a desarrollar, la distribución de los estudiantes, las estrategias de evaluación y los recursos a emplear, que son considerados como elementos esenciales para favorecer los procesos de intermediación de los aprendizajes y por ende contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

También se evidencia la presión de obtener mejores resultados en las pruebas internas y externas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020). Estas, miden la calidad de la educación ofrecida en Colombia y el desempeño de estudiantes y docentes, se evalúa en igualdad de condiciones a las instituciones educativas del sector oficial y privado; asimismo, no se tiene en cuenta la brecha educativa entre el sector rural y urbano.

Estas limitaciones como parte de la gestión de aula y, por ende, del aprendizaje del estudiante rural, hacen que la enseñanza en las escuelas multigrado se convierta en un desafío para el docente. El cual, debe propiciar la comprensión de contenidos apropiados para el abordaje de diferentes objetos de aprendizaje. Igualmente, seleccionar la estrategia adecuada para el trabajo simultáneo con niños de diferentes grados y niveles. Esto conduce a que puedan

contribuir con la superación de determinadas dificultades de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos del entorno y la evaluación enfocada en el mejoramiento continuo.

Es por ello que, cabe destacar los motivos por los cuales surge el interés de indagar por medio de la obra de conocimiento acerca de la influencia formativa de los docentes de aula multigrado rural, conocer las limitaciones, posibilidades y la forma como organizan las estrategias didácticas que utilizan. Asimismo, analizar sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, se precisa revisar como aseguran la excelencia, la calidad en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo se da respuesta a la satisfacción de las demandas educativas del sector rural. Todo ello, en consonancia con la situación específica de la comunidad, las particularidades de los estudiantes y las restricciones que se presentan en el sector rural (Zambrano, 2023; Herrera y Cochancela, 2022). No obstante, es una apuesta a nivel metodológico, investigativo y praxiológico porque supone un análisis profundo de los elementos que constituyen el proceso educativo en estas comunidades.

De acuerdo a lo anterior, se tiene en cuenta que, el tipo de enseñanza o las estrategias utilizadas por los docentes influyen directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, los maestros, en su tarea de educar, deben ser plenamente conscientes de que sus acciones ejercen una influencia significativa en el proceso de aprendizaje de los educandos (Renés-Arellano, 2018). Igualmente, se debe dejar claro que en espacios multigrado el docente que inicia orientando los saberes en el aula de transición con un estudiante, puede llegar a ser su único maestro hasta terminar el nivel de básica primaria; solo cuando pasan a la básica secundaria tienen la posibilidad de conocer e interactuar con profesores distintos.

Por este motivo, el tipo de enseñanza adoptado por el docente influye considerablemente en la manera de aprender de sus estudiantes, la forma como se comunican, la motivación y actitud para el estudio, capacidad de análisis y reflexión, la manera como resuelven problemas y asumen ciertas situaciones a nivel emocional, social y los diferentes retos cognitivos.

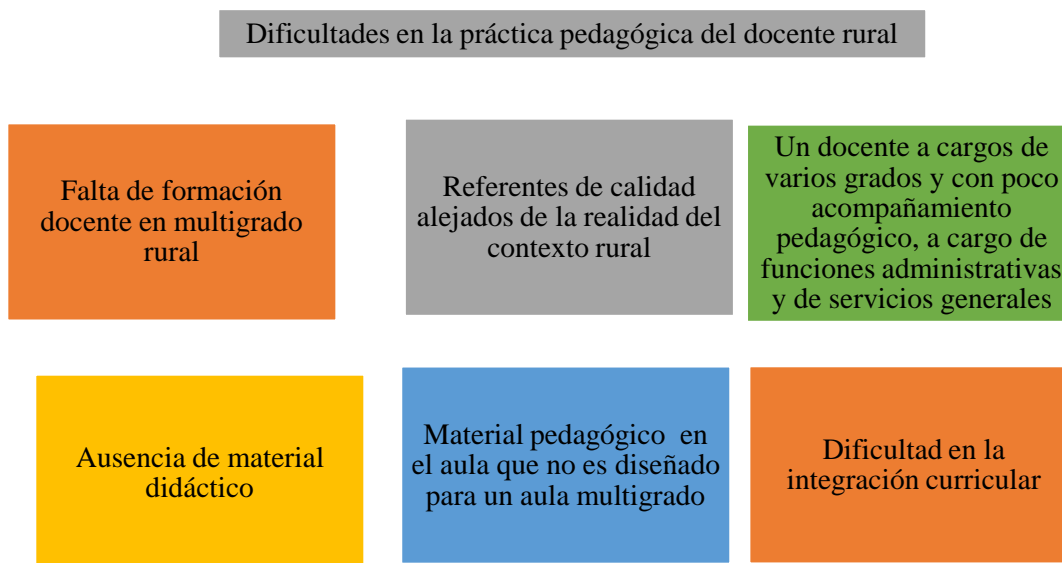
En el aula multigrado los aprendizajes se dan de manera diferente a un modelo de educación tradicional, porque se promueve la interacción entre estudiantes con diversas características en términos de intereses, se requieren motivaciones y estrategias didácticas que incentiven el trabajo en equipo, el aprendizaje se da de manera cooperativa y colaborativa (Johnson et al., 1999a). De esta manera, se estimula el desarrollo de habilidades, se fortalecen relaciones enriquecedoras y mejoran las habilidades sociales, reflejando así la diversidad presente en la sociedad. Por lo tanto, los docentes que trabajan en este entorno deben poseer competencias específicas para planificar y diseñar la educación en un contexto heterogéneo.

Es propicio, identificar los desafíos y las barreras que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en entornos rurales. Con el propósito de definir estrategias que permitan superar estos obstáculos y mejorar la calidad educativa. Esto se logra a partir de los hallazgos investigativos y la proposición de recomendaciones específicas para mejorar las prácticas pedagógicas en entornos rurales.

Por todo ello, es necesario aportar a la formación docente en la adaptación de currículos y/o en la implementación de recursos educativos más apropiados; proporcionar información valiosa, para mejorar la calidad de la educación en contextos rurales, considerando las necesidades particulares de estas comunidades y promoviendo estrategias educativas más efectivas y pertinentes (ver figura 2).

Figura 2

Problema de investigación



Nota. La figura muestra el problema de investigación. Fuente: Elaboración propia (2024).

Por lo anterior, se puede decir que el problema de investigación se enfoca en las debilidades y la brecha educativa de los contextos rurales a causa de factores como: los escasos recursos educativos, la inexperiencia en la formación docente para asumir el reto de educar en aulas multigrado, la carencia de espacios reflexivos en comunidades de aprendizaje y la imposibilidad de crear entornos retadores a través de la construcción colectiva del conocimiento por la falta de estrategias pertinentes.

1.3. Justificación

La educación rural en Colombia y especialmente las escuelas multigrado, se ha visto afectada por situaciones que no son ajenas a la realidad del país como son el conflicto armado, las distancias de la zona rural con los centros poblados. Todo esto, dificulta el acceso a recursos

didácticos y profesionales importantes para complementar los procesos de enseñanza en el aula, también se evidencian necesidades de infraestructura, materiales pedagógicos y didácticos, que se requieren para garantizar una educación de calidad.

En cuanto a los documentos pedagógicos, los informes de política y los resultados de los estudiantes en pruebas internas y externas, son una evidencia de la brecha existente entre la zona rural dispersa, rural y la zona urbana. Por otra parte, los docentes de escuelas multigrado hacen lo que pueden con los recursos que tienen a su alcance y pese a los escasos procesos de formación que reciben, enfocados específicamente en la enseñanza rural, buscan de manera autónoma y en la interacción con otros docentes que tienen mayor experiencia, perfeccionar sus prácticas pedagógicas para que los estudiantes aprendan. En consonancia, con el desarrollo de esta investigación se busca comprender la gestión de aula multigrado de docentes rurales y su influencia formativa en el aprendizaje de los estudiantes.

La calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes es esencial, porque de ello depende el éxito en su vida desde los ámbitos personal, emocional, social, educativo y a nivel futuro para la vinculación laboral, garantiza igualdad de oportunidades para acceder a estudios de educación superior y un tránsito por el sistema educativo más tranquilo al tener las competencias necesarias para asumir los retos educativos, se generan beneficios en cuanto a la permanencia en el sistema educativo, se fortalece la autoestima y se disminuye la sensación existente en muchos estudiantes de la zona rural de considerarse con menores oportunidades que los estudiantes que viven en la zona urbana, se genera mayor sentido de pertenencia por su territorio, su familia y mayor seguridad en sí mismo, la generación de aprendizajes significativos le permiten al estudiante conectar los conocimientos previos y conectarlos con lo nuevo para de esta manera brindar una nueva realidad y mayor sentido e importancia a lo aprendido.

La presente investigación permite comprender la forma como los docentes realizan la gestión de aula multigrado, ya que contar con docentes formados, con vocación y capacidad de reflexión sobre lo que enseñan y la manera como aprenden sus estudiantes es esencial para lograr los resultados que se esperan en calidad de los aprendizajes de los estudiantes y determinan en gran parte la manera en que estos comprenden lo aprendido le dan utilidad y uso en su vida cotidiana y le dan nuevos sentidos y visión al mundo que los rodea.

Comprender la gestión de aula permite determinar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes que generan mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes, estas serán definitivas como producto de entrevistas, observaciones, historias de vida aplicadas a directivos y docentes de la institución educativa El Perro del municipio de Salamina.

Esta investigación permite hacer un análisis interno a nivel institucional, para determinar la influencia formativa que han tenido los docentes en los aprendizajes de sus estudiantes desde la gestión de aula realizada, hacer ajustes, validar estrategias, prácticas pedagógicas y de aula en busca de la mejora continua.

También sirve como referencia para futuras investigaciones relacionadas con aula multigrado rural, ya que se identifica la gestión de aula realizada por docentes que se desempeñan en escuelas rurales y los principales logros, desaciertos y el reconocimiento de estrategias que se pueden replicar y ser de utilidad en otros contextos rurales.

El estudio de estrategias adecuadas en el aula multigrado, permite reflexionar acerca de la forma como se realiza el trabajo con los estudiantes, la importancia de reconocer el contexto que rodea la escuela rural como punto de partida para impartir un proceso de enseñanza en dichos lugares donde no se puede ser ajeno a las necesidades e intereses de la población, tomar

conciencia en aprovechar la diversidad existente en un aula multigrado con relación a la organización de los grupos de estudiantes y tenerlo en cuenta para la organización y planeación de clases de forma más efectiva.

Al ser una investigación de la maestría en educación, se reconoce la importancia del papel del maestro y la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad en la escuela multigrado rural a partir de la gestión de aula y de esta manera contribuir en la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes que les permita una formación integral, mejorar su calidad de vida y el progreso a nivel personal.

1.4. Preguntas de investigación

¿Cuál es el sentido y el significado de las prácticas socioeducativas y pedagógicas de aula multigrado en perspectiva del docente y la influencia en la formación y aprendizaje de los estudiantes desde lo socioeducativo y cultural?

1.4.1. Tópicos de indagación

- ¿Cómo son los procesos de enseñanza utilizados por los docentes de aula multigrado?
- ¿Cuáles son las practicas docentes en el aula multigrado y de qué manera influyen en los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Qué cualidades o características de la enseñanza en el aula multigrado influyen en los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Cómo pueden los docentes abordar las diferencias individuales en un entorno rural?

- ¿Cómo pueden los docentes aprovechar las manifestaciones existenciales en su práctica pedagógica?

1.5.Objetivos

1.5.1. *Objetivo general*

Comprender la gestión de aula multigrado de docentes rurales y la influencia en el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes desde lo socioeducativo y cultural.

1.5.2. *Objetivos específicos*

- Identificar diferentes asuntos relacionados con la dinámica del aula multigrado para el desarrollo de la gestión del aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Reconocer las practicas docentes en el aula multigrado con respecto al aprendizaje en los estudiantes.
- Analizar las cualidades o características de la enseñanza docente en el aula multigrado con respecto a los aprendizajes o la formación de los estudiantes en la institución educativa El Perro.

Capítulo 2. Realidad de la educación en la escuela multigrado rural vista desde un panorama global, nacional y local

En el marco de la investigación educativa, es pertinente revisar los referentes bibliográficos que anteceden el trabajo. Esto se realiza, para dar cuenta la dirección organizativa desde el aspecto teórico, conceptual y metodológico que se estipula en respuesta de las necesidades expuestas con anterioridad. Por ende, posteriormente se analiza el aporte de valor de los antecedentes internacionales, nacionales y locales.

2.1. Antecedentes

La literatura revisada en las referencias internacionales, nacionales y regionales en las que se realizó el rastreo acerca de lo que otros autores han escrito o investigado sobre el tema de interés “La práctica pedagógica rural en perspectiva de formación y aprendizaje”, se utilizaron palabras clave para la búsqueda como: escuela multigrado, educación rural, enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas y pedagógicas, modelo Escuela Nueva, se revisaron artículos de revistas, tesis de maestría, doctorado y capítulos de libros.

En Colombia los estudios acerca del tema se buscaron en investigaciones realizadas en diferentes zonas del país en las que se cuentan con escuelas multigrado, ya que cerca de 17.000 escuelas en el País tienen este tipo de agrupación y conformación. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017).

A nivel regional son pocos los artículos científicos relacionados con el tema de la comprensión de la gestión de aula multigrado rural por parte de los docentes y la influencia formativa en los estudiantes, la mayoría de antecedentes fueron extraídos de tesis de maestría existentes en los repositorios de las universidades locales.

2.1.1. Investigaciones internacionales

En el trabajo de Galván y Espinosa (2017) denominado “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México”; planteó el objetivo de brindar un acercamiento a la diversidad existente en las aulas multigrado y sus consecuencias para la enseñanza. La metodología etnográfica tuvo presente un estudio de casos en una escuela primaria unidocente, ubicada en la zona rural de México. En esta, se dio a conocer la experiencia de una docente con alta experiencia en multigrado que enseñaba a estudiantes de diversas edades, niveles y ritmos de aprendizaje. Todo ello, en un contexto donde se evidenciaban situaciones difíciles para garantizar la permanencia en la escuela, especialmente de las niñas, y una docente que, a pesar de la normativa establecida, la adversidad y limitaciones existentes en cualquier otra escuela multigrado definió estrategias para brindar atención individualizada a los estudiantes, promoviendo calidez, cercanía aprendizajes y estrategias que favorecieran la continuidad y permanencia.

Por otra parte, Mackee y Yábar (2022) En la investigación “Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado”, mediante el método de observación participante y entrevistas semiestructuradas en seis escuelas de Tacna en el Perú. Para ello, se analizaron aspectos relacionados con la forma en que se orientan las estrategias multigrado, la atención a la diversidad cultural, diversidad de género, diversidad etaria, diversidad en niveles de avance, prácticas pedagógicas y metodologías utilizadas en aulas multigrado unidocente e identificaron que los docentes necesitaban formación para desempeñarse en aulas multigrado, al finalizar la investigación se llegó a la conclusión que la atención diferenciada es más compleja en estudiantes que no han aprendido a leer y escribir, se observó desconexión entre los saberes culturales previos y los nuevos

aprendizajes, al momento de ser abordados por los docentes, se trataban los estudiantes en igualdad de condiciones según el grado y no se brindaba atención a la diversidad por niveles de avance.

En contra parte, Ureña et al. (2022) en el estudio “Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de Educación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria”; evidencian la problemática en escuelas multigrado del sistema educativo de la Republica Dominicana. A través del estudio de campo, correlacional, explicativo y transversal que utiliza ANOVA y Análisis de Regresión Lineal Múltiple para el análisis de varianza. Con el objetivo de comparar los resultados de los aprendizajes obtenidos en lengua española y matemáticas en el nivel de primaria en aulas multigrado del municipio de Cabrera con estudiantes de aulas unigrado del mismo distrito, se llegó a la conclusión que los estudiantes de escuelas multigrado pueden obtener resultados muy similares a los estudiantes de unigrado y parece que el tamaño de las aulas tiene cierta influencia, aunque no en todas las asignaturas (Capellán, 2022).

Galván et al. (2018) en el capítulo “Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado” en el libro “Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado” por medio del estudio realizado a través de una aproximación etnográfica a la variedad de recursos y estrategias que utilizan los docentes para trabajar con estudiantes en aulas multigrado, se pudo evidenciar las adaptaciones y ajustes a los recursos pedagógicos utilizados en aulas de telesecundaria y preescolar. Para ello, se atribuyó nuevos significados en el uso de los recursos de acuerdo a la planeación, la toma de decisiones con relación a los contenidos escolares, aportes al trabajo independiente, al trabajo en equipo, atención real a la diversidad en necesidades de aprendizaje existentes en un aula multigrado rural en las que el

estudiante ocupaba un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, los docentes brindaron atención individualizada en simultáneo a varios grupos, desde el uso de recursos que anteceden un detallado proceso de planeación, que generan verdaderos aprendizajes desde la atención a las necesidades e intereses del grupo.

En suma, Arellano (2018) en su trabajo “Planteamiento De Los Estilos De Enseñanza Desde Un Enfoque Cognitivo-Constructivista”, tuvo como propósito la reflexión teórica acerca de los estilos de enseñanza (EdE) para clasificar también lo de aprendizaje (EdA). Todo ello, a través de un modelo de análisis respaldado en las maneras de aprender. Se obtuvo como resultado que la influencia social y cultural ejercen un papel importante en la manera como se enseña y como se aprende y que ambos procesos requieren de auto reflexión y autoanálisis por parte del docente, para determinar la manera como se interactúa y se establecen las relaciones con los demás.

En Gutiérrez (2018) “Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: su relación con el desarrollo emocional y “Aprender a Aprender”. Por medio de la aplicación de cuestionarios de estilos de aprendizaje, se llega a la conclusión que el éxito académico de los estudiantes está relacionado con la lectura que realiza el docente de los estilos de aprendizaje y las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza en el aula para favorecerlas, teniendo en cuenta que dependen de aspectos emocionales, fisiológicos, sociales y culturales.

Para Caballero (2023) en la propuesta investigativa metodológica con una aproximación cuantitativa “La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano”, se llegó a la conclusión de que hay grandes brechas entre la zona urbana y rural, entre países de Asia comparados con Iberoamérica, debido a la poca inversión en educación que genera consecuencias como el cierre de escuelas, la migración de las personas del

campo hacia la ciudad sin las competencias y recursos mínimos para defenderse y currículos descontextualizados de la realidad que viven los estudiantes; no es posible generar cambios en estas comunidades sin inversión económica en el sector rural.

Mientras que para Contreras (2021) en la investigación “Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile”, tuvo como propósito el estudio de los principales desafíos que enfrentan los docentes de aula multigrado rural en una comunidad de Chile. El trabajo, es realizado por medio de la metodología cualitativa, llegando a la conclusión de que se afrontan desafíos sociales, educativos y en la practicas pedagógicas de los docentes que para ser subsanados plantean aspectos como: mejoras en infraestructura, formación docente, materiales didácticos acorde al contexto de los estudiantes de la zona rural, políticas nacionales que visibilicen las necesidades de la educación rural para mejorar la calidad, ya que estas aulas son espacios propicios para el aprendizaje, pero requieren mayor atención, acompañamiento e inversión.

En Espinoza et al. (2021) En la investigación “La gestión pedagógica en instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis – Cusco”, se utilizó el método de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y de tipo aplicada educacional. En este, se llegó a la conclusión que en las aulas multigrado rural requieren currículos contextualizados, material de interaprendizaje que realmente responda a las necesidades de los estudiantes y formación de docentes para trabajar en aulas multigrado. Se resaltó la importancia del trabajo cooperativo y colaborativo en este tipo de aulas, pero es necesaria la conformación de redes de maestros, como estrategia que permite el fortalecimiento de sus prácticas a partir de la interacción y la experiencia de otros.

Mientras que en González et al. (2021) “La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia”, se realizó desde el marco referencial de la teoría sociocultural con una perspectiva interpretativa. El estudio está enfocado en el análisis de dos aulas multigrado ubicadas en zonas rurales de México y Colombia; llegando a la conclusión que en el segundo país se encuentran más formados los docentes en cuanto a la atención de varios grados en simultánea. Todo esto es a causa, que han recibido mayores procesos de formación, los currículos son contextualizados a la realidad de los estudiantes, se desarrolla mayor autonomía y menor dependencia del docente. En contraparte, en México los estudiantes son más dependientes del docente y estos reciben formación en áreas como matemáticas y lenguaje, pero no en modalidades de atención a varios estudiantes en simultaneo. Por ello, se llega a la conclusión que el trabajo que realizan los docentes de aula multigrado es difícil y que se requieren recursos, herramientas y estrategias elaborados exclusivamente para brindar atención a este tipo de espacios.

Para Infante et al. (2020) en “La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado”. Tuvo como objetivo reconocer estrategias teóricas y metodológicas que favorecen la formación de docentes de primaria. Estos, orientan clases en aulas multigrado, teniendo en cuenta los pocos conocimientos sobre la relación a los procesos de enseñanza en este tipo de escuelas. El estudio se realizó por medio de métodos como el análisis y la síntesis, la inducción deducción, la modelación, la revisión documental teniendo como referencia estudios de maestría y doctorales realizados en Cuba. Se llegó a la conclusión que es necesaria la preparación de los maestros desde su formación inicial y que es importante considerar diferentes estrategias para la planeación de los contenidos como es la organización de los objetivos de las

asignaturas a nivel general a manera de única clase teniendo en cuenta el nivel de profundidad por grados.

El autor, Parillo-Sosa et al. (2023) en la investigación “Desigualdad educativa entre la población urbana y rural en el Perú, 2009 – 2019”. Realizado de manera cuantitativa, *por* medio del diseño no experimental, longitudinal, de alcance descriptivo tuvo el objetivo de definir la desigualdad educativa entre la población urbana y rural en el Perú, 2009 – 2019, llegando a la conclusión que en la zona urbana las personas tienen mejor nivel educativo que en la zona rural, la tasa de analfabetismo en la zona rural es más alta y el promedio de años de estudio es más bajo.

En igual medida, Pérez et al. (2023) “La Escuela Rural en la Prensa Digital Española durante la Pandemia: Luces y Sombras”; es una investigación realizada por medio de la metodología mixta, principalmente cualitativa, adscrita al paradigma interpretativo de tipo documental. La cual, está centrada en el análisis de contenido y tuvo como objetivo realizar la revisión documental alrededor de lo vivido en la pandemia por el COVID 19 en España en la zona rural. Con esta, se llegó a la conclusión que se pueden destacar elementos importantes alrededor de la escuela rural multigrado como son los proyectos y la creatividad de los docentes, la importancia de las escuelas para el desarrollo de las comunidades y también se critica el cierre de escuelas, la brecha existente entre la zona urbana y rural con relación al acceso a las Tic, la falta de transporte escolar y de recursos.

Por otra parte, Requena y Saraid (2023) en su trabajo “Mejoramiento del Proceso Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Rural”, tuvo como propósito ofrecer enfoques pedagógicos innovadores para potenciar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos escolares rurales, realizado por medio de una investigación de campo con diseño no

experimental. Gracias a esto, la obtención de la información se llevó a cabo mediante la técnica de la observación, utilizando una escala de evaluación. Posteriormente, se procedió a analizar los datos utilizando el software de Excel, llegando a la conclusión que los maestros emplean estrategias de enseñanza alejadas de la realidad rural, cuyo propósito es impartir información mediante lecciones tradicionales que no tienen en cuenta la experiencia de los estudiantes. Estas conclusiones refuerzan la importancia de mejorar la calidad educativa y los métodos pedagógicos en contextos rurales.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En Perea y Mora (2023) “En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos”; por medio de la metodología utilizada desde la investigación cualitativa, apoyada en la técnica del análisis de contenido descriptivo en seis instituciones educativas rurales. Tuvo el objetivo de analizar los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN,2021) Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y las mallas curriculares, con el fin de revisar su pertinencia en la implementación y aplicación en la zona rural y se llegó a la conclusión que estos lineamientos nacionales homogenizan la zona urbana con la zona rural y no se tienen en cuenta características y particularidades de los territorios.

Por su parte, Gaitán (2023) en la investigación “Lineamientos Pedagógicos para la formación docente en aulas multigrados desde una perspectiva Intercultural”, estudió de tipo etnográfico con enfoque cualitativo de alcance descriptivo, en los que se utilizó la observación, la historia de vida y la entrevista, tenía como objetivo conocer las necesidades de formación docente, llegando a la conclusión que la formación docente y las condiciones de aula se encuentran en desventaja con relación a otros, por eso se propusieron unos lineamientos basados

en la resignificación del PEI, reconocimiento del contexto, identidad del docente rural, actualización y formación permanente acerca de aulas multigrado y didáctica.

En igual medida, De la Ossa y Domínguez (2022) en el estudio “Los efectos de la crisis sanitaria del covid-19 en la educación rural de Colombia”. Realizado por medio de la metodología de investigación documentada, con el objetivo de estudiar desde las variables de infraestructura digital, formación docente, habilidades tecnológicas de los estudiantes y competencias de los acudientes en la zona rural colombiana. De esta manera, se analiza la forma de afrontar la emergencia sanitaria del COVID 19 en el campo, se llegó a la conclusión que las brechas existentes entre la zona rural y la zona urbana son muy marcadas. Debido a que las condiciones de las escuelas en infraestructura no son las mejores, el acceso a la internet es muy limitado, el nivel de escolaridad de las familias y las madres, que generalmente son los cuidadores, principales es mínimo y los docentes requieren mayor formación en el uso de las Tic.

En contraparte, Bautista (2019) en la investigación, “La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia”, utilizó el método cuantitativo para el análisis de la información y métodos cualitativos de recolección y análisis, con docentes de municipios focalizados y funcionarios de secretarías de educación. Para ello, se tuvo como objetivo el reconocimiento de las estrategias de formación docente más desarrolladas en el país y su impacto en la calidad educativa. Llegando a la conclusión que los procesos de formación docente requieren ser diferenciados entre la zona urbana y la zona rural. Todo esto, con enfoque en didácticas de la enseñanza para mejorar la calidad de estas zonas, evaluaciones para medir el impacto de la formación docente en servicio e inversión del estado para mejorar y garantizar procesos de formación continuos.

Asimismo, Sánchez et al. (2019) formuló “Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural”. Con este se desarrolló el objetivo de realizar una lectura crítica al Plan Especial de Educación Rural (PEER), llegando a la conclusión que es una política excluyente que no atiende a las necesidades específicas de la ruralidad existentes en Colombia donde se homogeniza las diferentes zonas y se busca convertir en igual lo diverso.

Para el autor, López (2019) en “Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes”; realizado por medio del método cualitativo se llegó a la conclusión que la formación docente requiere una preparación para ejercer su práctica pedagógica en la zona urbana y la zona rural y atender a particularidades como son las aulas multigrado, su gestión desde lo comunitario, el reconocimiento de los referentes de calidad y los procesos de evaluación.

También, Cadavid (2021) en la investigación “Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia”. Desarrollado por medio de un estudio cualitativo, con el objetivo de analizar las guías de aprendizaje utilizadas por el modelo Escuela Nueva, se llegó a la conclusión de que son textos que responden a una organización de aula graduada con instrucciones, secuencia de actividades y momentos rígidos e inflexibles que no responden a la dinámica y las necesidades de las aulas multigrado.

Otro referente importante es el de Cardona (2022) quien realizó la investigación “Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia”, mediante la revisión bibliográfica de artículos, capítulos de libros, libros, en su mayoría de enfoque cualitativos, con el objetivo de identificar la trayectoria del modelo Escuela Nueva en Colombia, la postura tanto epistemológica como pedagógica y las prácticas evaluativas. Todo

ello para, llegar a la conclusión que Escuela Nueva ha generado impactos positivos en las comunidades y escuela multigrado o unidocente, pero también es importante que los docentes reciban mayores procesos de formación y material didáctico pertinente, para su implementación en el aula.

En función del estudio, González y Leddis (2022) plantearon “Prácticas pedagógicas en aulas multigrado” con el objetivo de plantear un modelo acerca de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para mejorar el ejercicio docente en instituciones educativas rurales de Colombia. La investigación se desarrolló bajo la perspectiva de la metodología cualitativa, con el paradigma cualitativo–interpretativo, el estudio fue de carácter descriptivo interpretativo y se llegó a la conclusión de que los docentes rurales son muy importantes porque fortalecen la relación entre la escuela y la comunidad. Asimismo, se consideran líderes dentro del proceso de enseñanza que realizan y se reconocen como mediadores dentro del ámbito educativo. Sin embargo, requieren una formación en contexto tanto en la preparación universitaria de base como al vincularse laboralmente en el sector rural para que no adquieran la experiencia docente por ensayo y error al llegar a la zona rural.

En concordancia, Echavarría et al. (2019) tituló el trabajo como “La educación rural no es un concepto urbano” desarrollado por medio de un estudio mixto que integró metodologías cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de describir la educación desde la zona rural, las limitaciones y esfuerzos de los maestros rurales y una reflexión sobre sus prácticas de enseñanza en los departamentos del Casanare y Caldas. En cuanto al análisis, se planteó un discurso desesperanzador al mencionar que la prioridad de los estudiantes y sus comunidades no es aprender, pero desde su rol como maestros deben brindar una educación de calidad que responda a los lineamientos y referentes de educación establecidos a nivel nacional. Por esto, se llegó a la

conclusión de que la educación en la zona rural no puede continuar siendo vista como un asunto urbano, que responde a las mismas necesidades e intereses de las cabeceras municipales, cuando las prácticas docentes deben ser contextualizadas acorde al territorio rural, pero desde políticas establecidas a nivel nacional.

En Peña (2023). “Estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación rural multigrado” realizada mediante el enfoque cualitativo con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños de una sede rural de Boyacá; se llegó a la conclusión que la manera de mejorar las brechas existentes entre la zona urbana y zona rural es por medio del uso de las nuevas tecnologías.

2.1.3. Antecedentes regionales

Para López et al. (2022) plantearon “La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria”, un estudio que se realizó desde el enfoque cualitativo, con el diseño metodológico de investigación acción reflexión en los departamentos de Valle del Cauca y Caldas. Para ello, tuvieron el objetivo de resignificar la práctica docente de escuela unitaria, por medio del juego educativo y la promoción de estilos de vida saludable, llegando a la conclusión que la integración del juego en el aula permite la solución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento del ambiente pedagógico en las escuelas multigrado rural.

El autor, Zambrano et al. (2023) presentaron “Manjares en el tiempo del aprendizaje móvil” realizado a partir de aproximaciones cualitativas de estudios de casos, etnográficos y documentales; tuvo como objetivo analizar los modelos pedagógicos utilizados en la zona rural, en algunos departamentos de la zona centro de Colombia. Todo esto, tomando como referencia el Departamento de Caldas con el uso de las TIC y su aplicación en las escuelas rurales.

Asimismo, las necesidades existentes en los procesos de enseñanza en estos espacios, evidenciando que es necesario que los docentes reconozcan y se apropien del modelo pedagógico que tienen, la necesidad de una educación contextualizada en la que se integren las tecnologías en la escuela como apuesta que fortalece el sector productivo, el manejo de la información en las comunidades rurales, como una posibilidad de disminuir las brechas entre la zona urbana y la zona rural.

Por su parte, López (2022) en la tesis de doctorado “Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia”, tuvo como propósito en explorar la vivencia educativa del docente en una escuela rural, con el objetivo de reflejar su contexto educativo personal. Se otorgó prioridad a la perspectiva del docente para comprender su propia concepción educativa, conocimientos, interacciones socioeducativas y culturales, así como el impacto que la escuela rural ha tenido en la comunidad y en los planes de vida de sus habitantes se realizó por medio del diseño metodológico cualitativo con enfoque etnográfico de corte reflexivo (etnografía reflexiva), las conclusiones de la investigación ofrecieron una comprensión del proceso de urbanización que históricamente ha afectado a este entorno educativo. Se reconoce este contexto como un desafío dentro del sistema educativo y social, con la perspectiva de avanzar hacia una educación de mayor calidad y una transformación sociocultural.

2.2. Principales hallazgos de los antecedentes

El análisis de la información de los estudios se realizó por medio de métodos de tipo descriptivo e interpretativo, análisis de regresión lineal múltiple para el análisis de varianza, teoría fundamentada y paradigma crítico social. En cuanto a las conclusiones de la información, es evidente que tienen en común el rol del docente de aula multigrado rural y las funciones de

enseñanza, responsabilidades de tipo administrativo y la proyección a la comunidad de la zona donde se encuentra ubicadas las escuelas. Por esto, cumplen un papel esencial en los escenarios donde están localizadas porque además de ser el espacio físico que propicia los aprendizajes, es el sitio que permite la organización de las comunidades rurales alrededor de otros aspectos de interés.

Las investigaciones se realizaron bajo el paradigma cualitativo, algunos mixtos y cuantitativos. Por consiguiente, la información se recopiló por medio de instrumentos como la observación, la entrevistas estructuradas y semiestructuradas, historias de vida, cuestionarios, estudios de campo a docentes y estudiantes de instituciones educativas rurales de países como Perú, México, Chile y España donde las aulas multigrado existen principalmente en la zona rural y rural dispersa.

Los docentes de escuela multigrado rural vienen desempeñando prácticas de enseñanza y pedagógicas importantes que han permitido la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de la conexión que han establecido con el reconocimiento individual de los estudiantes, sus intereses y el contexto en el que se encuentran (Ausubel, 1983).

También se resaltaron estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Jaramillo-Valencia et al., 2021). Se ha propiciado la vinculación e integración de los estudiantes independientemente del grado en el que se encuentren y se apoyan mutuamente en el desarrollo de las actividades escolares, de esta manera los más grandes aprenden de los más pequeños y viceversa. Esto, genera una especie de aprendizaje contagiado y de interacciones que hacen del aula multigrado un lugar valioso para generar aprendizajes y promover el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales en los estudiantes.

Otro aspecto común en las investigaciones es la necesidad de realizar procesos de formación docente cuando se vinculan a las escuelas multigrado rural, ya que no tienen conocimiento acerca de la manera de realizar la integración curricular para brindar atención a todos los grados. Al respecto, las formaciones recibidas son escasas y en ocasiones no corresponden a la especificidad del contexto rural y las escuelas multigrado. Además, se orientan temas generales para cualquier zona (rural y urbana). Por tanto, no se atiende la necesidad específica, generando vacíos y dificultando un adecuado proceso de enseñanza en el aula.

En las investigaciones también se realizó énfasis en aspectos que requieren mayor fortalecimiento en las escuelas multigrado rural como son la falta de material pedagógico y didáctico que facilite la labor docente, ya que dentro de los principales herramientas de trabajo, se encuentran las guías de aprendizaje del modelo Escuela Nueva y la última versión se actualizó en el año 2010, no están alineadas con las exigencias actuales de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional, están diseñadas por grados y no hay existencia de guías para las 9 áreas fundamentales (Ley General de Educación, art.23, 1994). Por lo cual, únicamente fueron entregadas para las áreas de matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales. En correspondencia, los docentes deben realizar adaptaciones porque no se ajustan a las necesidades del contexto ni atienden a las características del aula multigrado.

Por lo anterior, se deben planear las disposiciones curriculares para las otras áreas, también se hace una crítica a la secuencia metodológica de las guías, porque hacen que se conviertan en rutinarias para los estudiantes y rígidas e inflexibles para el docente. Lo cual evidencia que, no están diseñadas para realizar la integración de los aprendizajes. Por el contrario, son la repetición de un modelo educativo urbano ya que vienen estructuradas por grados y no promueven la integración de conocimientos entre niños de diferentes grados

desaprovechando la característica y esencia de las escuelas multigrado que corresponde a estudiantes de diversos grados, etnias, necesidades, cultura e intereses compartiendo un mismo espacio de aprendizaje.

Los principales vacíos identificados en las investigaciones hacen alusión al aprendizaje basado en el contexto, ya que se hace una fuerte crítica a la estandarización de la educación y se mencionan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN 2022). Un ejemplo claro, son los Estándares Básicos de Competencias (EBC) como referente oficial que determina lo que un estudiante debe saber y aprender en cualquier parte del país sin importar si está ubicado en la zona urbana o rural. Por esto, no se brindan opciones de política o de referentes propios para la zona rural ni avances en las propuestas para trabajar hacia ello.

Otro vacío identificado está relacionado con los materiales de aprendizaje ya que se mencionan las falencias existentes. En la realidad, los recursos que se tienen en las escuelas multigrado rural, no cumplen con las condiciones pedagógicas que permitan propiciar espacios de reflexión e interacción. Asimismo, no contribuyen a dinamizar los momentos de aprendizaje y el apoyo a la gestión educativa en el aula, se ve altamente afectada.

También, se considera que las dificultades presentadas, para que los estudiantes puedan adquirir los aprendizajes, parte del desconocimiento del profesor, acerca de la integración curricular gestada en las universidades en las carreras de licenciatura que en su mayoría es la formación de base de los docentes que ejercen en la zona rural la enseñanza y la adaptación del mismo en las escuelas multigrado rural.

De acuerdo con los antecedentes revisados se llega a la conclusión que hay muchos aspectos positivos por resaltar en la práctica de los docentes de aula multigrado y estos

desempeños son ganados a partir de la experiencia, un estudiante de escuela multigrado rural puede obtener buenos resultados académicos, pero se siguen evidenciando grandes brechas en comparación con la zona urbana en cuanto al acceso a la tecnología, recursos didácticos, guías, resultados de las pruebas internas y externas y quizá uno de los aspectos más relevantes corresponde a la formación de los maestros.

En igual medida, estos antecedentes permitieron observar las fortalezas en los procesos de enseñanza en las aulas multigrado. Asimismo, ponen en evidencia aspectos que son importantes y requieren atención oportuna y disposición de recursos pertinentes. Lo cual, profundizó un análisis al que se llegó gracias a la sistematización de las experiencias de los docentes, los procesos de enseñanza, las prácticas pedagógicas, de la gestión de aula realizada en las escuelas multigrado. De esta forma, se brinda una reflexión acerca del impacto positivo que tiene un docente innovador, que busque constantemente la generación de nuevas estrategias, actualizado con relación al contexto donde se encuentra desempeñando su labor. También, es importante el reconocimiento de la capacidad de adaptación y reflexión sobre su práctica, para la búsqueda de mejores aprendizajes en los estudiantes.

Capítulo 3. Fundamentación conceptual

“La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación” (Nelson Mandela)

La fundamentación recoge elementos desde los conceptos categoriales educación rural, enseñanza de aula multigrado, práctica pedagógica y permite desarrollar una apropiación alrededor del objeto de estudio. En tanto, es desde estos asuntos conceptuales que se contrasta con información recogida de las prácticas indagadas. Lo cual, conduce a la delimitación de definiciones con el apoyo teórico.

3.1. Educación

La educación es un componente esencial en la evolución y progreso de la sociedad; por ello, profundizar en aspectos teóricos, relacionados con calidad educativa, la formación docente, el aprendizaje de los estudiantes o la implementación de políticas educativas efectivas, representa una oportunidad para investigar, analizar y proponer soluciones innovadoras en un campo de vital importancia para el desarrollo humano y social.

En la Constitución Política de Colombia (1991); artículo 67 se afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Se evidencia que la política se encuentra activa con el propósito de atender a intereses que abarcan aspectos sociales, económicos y políticos, con el objetivo de desarrollar y mejorar las habilidades y capacidades individuales (Quintana, 2018).

Hay conceptos que son inherentes como: el contexto, la sociedad, la educación está estrechamente vinculada a la cultura y la tradición, siendo una de sus responsabilidades preservar intactos estos elementos y transmitir los valores que unen el pensamiento y la conducta en las sociedades. No es posible para la educación eludir o menospreciar la importancia de la cultura (León ,2007). Se subraya la imposibilidad de que la educación evite o subestime la relevancia de la cultura, dado que esta influye significativamente en la formación y la identidad de los individuos dentro de una comunidad. En consecuencia, en contextos rurales la presencia del docente de escuela multigrado simboliza en muchas ocasiones la única representación del estado. Por tanto, en este recae la responsabilidad de conservar, comprender como funciona y transferir a futuras generaciones, la permanencia de los hábitos, costumbres, tradiciones propias del espacio físico donde se encuentra.

La educación no se reduce a la transferencia de contenidos, a enseñar habilidades técnicas a los estudiantes, sino que también les brinda la oportunidad de comprender y tomar conciencia del mundo en el que viven y de sí mismos (Bruner, 1997). Así mismo no debe limitarse únicamente a enseñar conocimientos básicos como leer y escribir, como se planta en la educación tradicional, sino más bien ser un vehículo efectivo para desarrollar conciencia y comprensión sobre la realidad social y económica. De este modo, el hombre es visto como sujeto y no como objeto. De esta manera pueda luchar en beneficio de la libertad y lograr la equidad y la justicia social (Freire,1998). Esto implica cambiar la perspectiva sobre el ser humano, considerándolo no como un sujeto pasivo, sino como alguien capaz de reflexionar y participar activamente en la sociedad. De esta manera, la educación puede ser un motor de cambio social y una herramienta para empoderar a las personas en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

Al respecto, Maslow (1970) plantea que la educación no debería limitarse solo a la transmisión de información y conocimiento. De tal manera que debe estar orientada hacia el crecimiento personal y la autorrealización. Por ello, es importante la satisfacción de las necesidades básicas y el fomento de un ambiente educativo que promueva el desarrollo emocional, intelectual y social de los estudiantes. Por tanto, es esencial una concepción que priorice el crecimiento personal, emocional e intelectual para contribuir significativamente a la formación de individuos desde la integralidad, capaces de enfrentar los desafíos de la vida y contribuir positivamente a la sociedad.

3.2. Educación rural en Colombia

Dentro del contexto investigativo, es fundamental relacionar el panorama nacional, para reconocer las apuestas, avances y retos existentes con relación a la educación rural, en documentos como el “Plan Decenal De Educación 2016-2026”; el “Plan Especial de Educación rural, PEER” y el documento “Bases Plan de Desarrollo 2022-2026”. Todo esto para, identificar, desde las políticas actuales, las prioridades relacionadas y los principales desafíos. De este modo, se logra brindar atención y educación en la ruralidad.

En el marco PNDE (2017), en el octavo desafío se centra la mejora de la educación y se plantea la “priorización del desarrollo de la población rural a través de la educación” (p.15). Este reto se acompaña de directrices estratégicas que resaltan la necesidad de profundizar la comprensión de las zonas rurales y sus habitantes, emplear enfoques educativos adecuados para abordar la dispersión de la población en áreas rurales, establecer sistemas de investigación y extensión para difundir el uso de tecnologías e innovaciones ambientalmente sostenibles, asegurar una formación adecuada para los docentes rurales y fomentar el acceso de los residentes

rurales a servicios públicos que contribuyan a mejorar su calidad de vida (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En los documentos Bases del Plan de Desarrollo 2022-2026 (2023), de Colombia y el Plan Especial de Educación Rural PEER, (2020), se establece una visión ambiciosa para el desarrollo del país, reconociendo la importancia de la educación rural como un pilar fundamental. Igualmente, se reconoce que la educación rural es esencial para garantizar que todas las regiones de Colombia tengan acceso a las oportunidades de desarrollo y prosperidad. A partir de la equidad educativa, la formación integral, conectividad, integración comunitaria y el desarrollo sostenible.

Es evidente el esfuerzo por lograr la calidad educativa desde los documentos de políticas antes mencionados, debido a que se busca eliminar las disparidades en el acceso y la calidad de la educación entre las áreas rurales y urbanas. Se reconoce que históricamente, las zonas rurales han enfrentado desafíos adicionales para brindar educación de calidad debido a la falta de recursos y de infraestructura adecuada, y es necesario destacar que, tanto en la educación impartida en el campo como en la ciudad, se requieren herramientas, materiales y diversos utensilios que faciliten el desempeño, la adquisición de aprendizajes y la calidad (Arias,2017).

Por otra parte, la conectividad también es un elemento crucial en la educación rural y solo el 30%, de las zonas rurales tienen acceso a este recurso (Gobierno de Colombia, 2023). Es evidente en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) en el objetivo de desarrollo sostenible ODS 4: busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (párr. 5). Lo planteado, garantiza que todas las personas, independientemente de dónde vivan, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades

de aprendizaje a lo largo de toda la vida, para cerrar brechas educativas y promover un desarrollo sostenible y equitativo en las zonas rurales.

Otro aspecto importante en la revisión, muestra que, para tener acceso a una educación de calidad, se debe aplicar a la realidad educativa rural los procesos de formación docente. Lo cuales, requieren actualización permanente alrededor de conocimientos específicos de las áreas, de la enseñanza propia en las aulas multigrado y los modelos educativos flexibles que según el Decreto 1075 (2015), en la sección 7 se propone la metodología Escuela Nueva para ser aplicada en el nivel de básica primaria en las instituciones educativas rurales del país. En concordancia, El Ministerio de Educación Nacional (MEN,2021); plantea los Modelos Educativos Flexibles como enfoques de educación formal diseñados para atender a grupos variados o a personas en situaciones de vulnerabilidad que enfrentan obstáculos para involucrarse en el sistema educativo formal.

Pese a ello en la revisión de antecedentes locales y nacionales, los docentes manifiestan poco acompañamiento con relación a la formación en este tipo de modelos por parte de las entidades responsables. Por ende, en teoría, se proponen estrategias como el gobierno estudiantil, el rol de docente como mediador, guías de interaprendizaje, evaluación por procesos y formativa, promoción flexible, respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje, trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo (Colbert y Gaviria, 2017). Sin embargo, en la práctica se termina por aplicar modelos de enseñanza tradicional, donde no se aprovecha el aula multigrado como espacio para la circulación de saberes y se terminan orientando las clases por áreas y por grados de manera individual.

Desde las políticas nacionales en educación rural es prioridad pensar en la construcción y mejora de las escuelas dispersas, expandir la infraestructura de telecomunicaciones para permitir

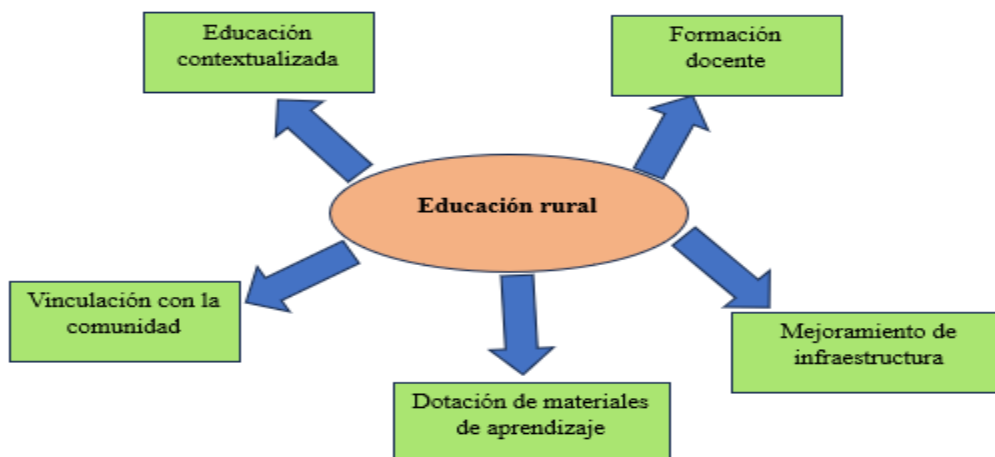
el acceso a recursos educativos en línea y la comunicación con otras comunidades y a sistemas de información más amplios.

En igual medida, la formación de docentes que se desempeñan en entornos rurales, debe responder a una educación contextualizada a la realidad del campo, la construcción de lineamientos nacionales que se adapten a la cotidianidad de lo que necesitan las comunidades rurales y la participación activa de las mismas en la toma de decisiones relacionadas con la educación, para adaptar el currículo escolar a las necesidades locales.

Cada uno de estos aspectos influyen directamente y son relevantes para mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (ver figura 3). De esta manera puede disminuir la brecha existente entre la zona urbana y la zona rural. En este punto, la escuela no solo se enfoca en la comprensión de contenidos sino en la cotidianidad y la realidad de la vida en el campo, el medio ambiente y los proyectos pedagógicos productivos (Arias ,2017).

Figura 3

Aspectos a tener en cuenta para mejorar la calidad educativa rural.



Nota. la figura muestra los aspectos más importantes para fortalecer la educación rural.

Elaboración propia (2023)

3.3. Escuelas multigrado

Al hablar de aula multigrado se hace referencia a grupos de estudiantes conformados por más de dos grados en un mismo salón de clases. En la realidad, existen diferentes formas de organización, por ejemplo, en algunas escuelas se tienen los grados de transición a quinto en el mismo salón bajo la orientación de un docente (Escuela unitaria). En otros casos, un docente con dos grupos de grados de estudiantes (escuelas con secciones multigrado) y también un docente con estudiantes de los grados transición a noveno o con todos los grados del nivel de básica secundaria.

Desde esta perspectiva, las escuelas multigrado son establecimientos de enseñanza de pequeñas dimensiones espaciales, donde se atiende a un grupo reducido de alumnos que comparten un mismo espacio de aprendizaje, coincidiendo en el nivel educativo que están cursando (De la Vega, 2020).

En estos espacios, la disposición interna depende de características particulares del territorio donde se encuentra ubicada la escuela; cuando existen pocos estudiantes hay mayor cantidad de grupos y niveles bajo la responsabilidad de un docente. En cambio, en los lugares con una matrícula alta de estudiantes, existe la posibilidad de contar con una asignación de docentes correspondiente a las relaciones técnicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN,2009) “32 estudiantes para zona urbana y 22 estudiantes para zona rural” (p.45). Estas relaciones son promediadas por las entidades territoriales como secretarías de Educación Departamental o Municipal, por lo cual pueden variar por municipio o institución educativa de acuerdo con las particularidades y características de cada uno de ellos.

En la organización administrativa las escuelas multigrado están vinculadas a una institución educativa. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) afirma que

Una institución se puede definir como un grupo de individuos y recursos, ya sea respaldado por las autoridades gubernamentales o por entidades privadas, que tiene como objetivo ofrecer al menos un año de educación preescolar, un mínimo de nueve grados de educación básica y dos grados de educación media (p,12).

En el caso de las escuelas multigrado, están ubicadas en lugares más lejanos de la sede central y en algunas ocasiones con dificultades para acceder a ellas debido a las distancias, poca frecuencia o inexistencia del transporte público. Lo cual, conlleva a acudir a otros medios animales, lanchas, motocicletas o recorridos en dos pies.

Esta condición hace que las escuelas sean visitadas con poca frecuencia por los directivos, docentes de otras áreas, orientadores escolares y la responsabilidad desde los componentes administrativos, pedagógicos y de gestión recaen exclusivamente en el docente. Este, además de ocuparse de los procesos de enseñanza, responde por las múltiples situaciones presentadas. según López (2019), “con la creatividad propia de la supervivencia profesional, se les exige atender asuntos administrativos y, al mismo tiempo, responder pedagógicamente a grupos de estudiantes con edades heterogéneas y necesidades de aprendizaje específicas” (p.91). En este sentido, en el aula multigrado rural es el docente quien direcciona las cuatro áreas de gestión del proyecto educativo institucional, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

Por otra parte, el rol que asume el docente y la cantidad de funciones son cuestionados por muchos, igual que la calidad, pero la organización de las aulas multigrado responde a la satisfacción de unas necesidades de cobertura, pertinencia y eficiencia que “surgieron durante los siglos XIX y XX, en países como los Estado Unidos, donde aproximadamente 70% de las escuelas era multigrado” (Miller et al., 1990a, p.12). En consecuencia, la revolución industrial y

la concentración de la población en las grandes ciudades llevaron a adoptar modelos educativos divididos por grados y edades.

Las escuelas multigrado rurales continúan vigentes en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Chile y Colombia; en otros países Centroamericanos como Guatemala, México, Honduras; y en los países del Caribe. También hacen presencia en continentes como Asia y en el África, en países como India, Vietnam, Pakistán, Nepal, Madagascar, Botswana, Egipto, etc. En los países de mayor desarrollo como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Suecia, Finlandia, Francia o Portugal, aún existe un importante número de escuelas multigrado en las zonas rurales (Miller et al., 1990b).

Las aulas multigrado-rurales, con modelos educativos flexibles, se han convertido en una estrategia para garantizar el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes de las regiones más alejadas y menos favorecidas del país. En consonancia, aspectos como la relación técnica entre cantidad de estudiantes y la asignación de docentes responde a una necesidad de cobertura evidenciada principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas de Colombia y que, según la meta estratégica del Plan Nacional de Desarrollo, “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, se propone una disminución de los índices de desescolarización y analfabetismo durante el año 2022.

Otro aspecto importante es garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y en las aulas multigrado. Así como también, vivencias y experiencias en las que se promueve una bajada y subida de conocimientos entre estudiantes de todos los grados. Generando un tipo de aprendizaje contagiado, aprendizaje en grupo, en equipos, interacción, cooperación, participación, autonomía, tutoría, aprendizaje colaborativo, diversidad y enseñanza personalizada que se dan de manera transversal en la práctica del docente.

La escuela en las comunidades lejanas, también ocupa un papel relevante, ya que es la única representación del estado en estos lugares y el docente es quien propicia espacios de encuentro entre la escuela y el territorio, a su vez favorece la relación y cercanía con las familias. Por otra parte, para la búsqueda conjunta de soluciones a situaciones presentadas, que impactan directamente el proceso formativo de los estudiantes.

Así, la posibilidad de interacción, la flexibilidad y las relaciones que se favorecen entre la escuela y la comunidad, son un factor determinante en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Por tanto, la eficiencia y la calidad educativa, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) afirma que existe la necesidad de cerrar brechas, para que los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales tengan las mismas condiciones en la calidad y oportunidad a nivel educativo. En igual medida, quienes estudian en la zona urbana, una de las deudas con las zonas rurales ha sido la falta de herramientas que propicien la calidad educativa.

Además de la dificultad para acceder a recursos bibliográficos, material didáctico, dispositivos tecnológicos como los computadores, tabletas, la conexión a internet, la energía eléctrica, entre otros; se convierten en una limitante al momento de realizar los procesos de planeación y adaptación curricular.

Todo esto, se convierte en un desafío para el docente comprender contenidos apropiados para el abordaje de diferentes objetos de aprendizaje. Por tanto, la estrategia adecuada para el trabajo simultáneo con niños de diferentes grados y niveles, la selección de herramientas que pueden contribuir con la superación de determinadas dificultades de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos del entorno para promover nuevos aprendizajes y la evaluación enfocada en el mejoramiento continuo.

Es un reto para el país a nivel de educación el establecimiento de políticas y lineamientos relacionados con los procesos de formación asesoría y acompañamiento a docentes que se desempeñan en las aulas multigrado rurales y actualmente se están viendo reflejados en documentos como el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (2017) el Plan Especial de Educación rural, PEER (2020) y el documento Bases Plan de Desarrollo 2022-2026 (2023).

3.4. Practica pedagógica: quehacer del docente en lo rural

3.4.1. Enseñanza en lo rural

El docente desempeña un papel fundamental en la enseñanza, no solo transmitiendo conocimientos, sino también al guiar, motivar, evaluar y adaptar. Todo esto, para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Por esto, pensar en enseñanza como categoría es esencial porque de esta dependen la calidad de los aprendizajes.

Por lo cual, la enseñanza se lleva a cabo en distintos entornos, como el ámbito familiar, donde los padres transmiten conocimientos a sus hijos, y durante las interacciones sociales que una persona establece en diferentes lugares. Aunque, algunas personas enseñan de manera natural e intuitiva, existen lugares dedicados específicamente a esta tarea, como son las escuelas y universidades. Si bien, la enseñanza existía antes de la creación física de las instituciones educativas, desde aproximadamente mediados del siglo XIX, se inició un proceso gradual y constante de establecimiento de sistemas escolares que alcanzaron su punto culminante en el siglo XX con la formación de los sistemas educativos modernos (Davini, 2008).

Cuando se menciona el concepto de enseñanza, se piensa en un proceso de transmisión de conocimientos, habilidades (el maestro o docente) a otro (el estudiante) en diferentes contextos educativos. Para que estos saberes sean realmente significativos, tengan mayor trascendencia e

impacto y no se conviertan en algo instrumental. Esto se da, por medio de una serie de contenidos establecidos y estandarizados; de los cuales en muchas ocasiones no se adaptan a los intereses y necesidades específicas de los estudiantes.

Sin embargo, deben ser orientados por el docente para dar cumplimiento a un currículo establecido, en el que los estudiantes puedan identificar su utilidad, tanto en el componente práctico, para que sirvan como enlace o plataforma para obtener nuevos conocimientos, como en el aspecto cultural, para que realmente obtengan unos aprendizajes y formación integral (Cousinet, 1962).

La cultura ocupa un papel esencial en la enseñanza porque influye en las experiencias, valores, tradiciones y perspectivas de los estudiantes. Al integrar la cultura en la enseñanza, se puede contextualizar el aprendizaje y hacerlo más relevante y significativo, conectando los conocimientos previos de los estudiantes con sus experiencias y entorno.

Un ejemplo claro, es el de Vygotsky (1988) quien enfatizó que el aprendizaje no es un proceso aislado e individual, sino que está fuertemente influenciado por la interacción social y cultural. La colaboración con otros, especialmente con adultos o compañeros más expertos, facilita el desarrollo cognitivo. Es así como en el aula multigrado el aprendizaje se puede dar con mayor facilidad entre pares ya que contenidos que explicados por el docente en muchas ocasiones no son comprendidos por los estudiantes. No obstante, cuando reciben la explicación de un compañero de su misma clase logran comprender con mayor facilidad e incluso sustentar la manera como logran llegar a resolver la tarea o actividad.

En los procesos de enseñanza en lo rural De la Vega (2020), evidencia como los docentes rurales de aula multigrado también reconocen la importancia del contexto en el proceso de

enseñanza, la cultura y las características individuales de su entorno. Esto se realiza, para adaptar planes de estudio e incluir particularidades propias del entorno que los rodea, pero se reconocen limitantes en la actualización de los docentes. En cuanto a conocimientos de las ciencias y de formación en multigrado, la ausencia de recursos didácticos y tecnológicos, deficiencia de infraestructura limitan los procesos de enseñanza en la ruralidad.

Se destaca la necesidad de un enfoque holístico para mejorar la educación en contextos rurales. Se requiere una combinación de estrategias que incluyan no solo la capacitación docente adecuada, sino también la provisión de recursos y el apoyo gubernamental para abordar las deficiencias estructurales. Esto es crucial para garantizar que los docentes rurales puedan ofrecer una enseñanza de calidad que sea relevante y adaptada a las necesidades de sus estudiantes en entornos multigrado y rurales.

Pese a las limitaciones en recursos, en la ruralidad es preciso destacar las prácticas innovadoras que desarrollan los docentes, para lograr unos buenos resultados en los estudiantes (Boix y Bustos, 2014a). De esto, se pueden distinguir factores asociados a la autonomía que se desarrolla en los estudiantes, la habilidad al momento de planear y orientar las clases en simultáneo con diferentes grados. Todo esto, sin perder de vista el nivel de avance y profundidad de la competencia, las guías y material impreso, el trabajo en equipo, cobran especial importancia en la intermediación de los aprendizajes.

Por tanto, se aprovecha el entorno inmediato en el proceso de enseñanza, el medio ambiente con las plantas, los animales, los ríos, las montañas como recursos en el proceso educativo. Además, otros escenarios como la huerta escolar para facilitar la conexión entre la escuela y el entorno circundante (Boix y Bustos, 2014b). La escuela rural hace parte activa del sector en que se encuentra ubicada y desconocer prácticas cotidianas del entorno que hacen parte

de la supervivencia de las familias como la vocación productiva, el material de las viviendas, las plantas y animales propias del sector sería desaprovechar situaciones de aprendizaje para los estudiantes.

La búsqueda constante de estrategias innovadoras en el sistema educativo es esencial. Esto implica fomentar la reflexión entre los docentes, buscando retroalimentación y mejoras continuas en la práctica pedagógica. Esta búsqueda constante no solo busca satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, sino también adaptarse a las exigencias cambiantes de la sociedad (Calzadilla, 2004).

3.4.2. *Saber pedagógico*

El abordaje del saber pedagógico permite la reflexión sobre la práctica docente ya que está inmersa la enseñanza y la forma en que se hace, la capacidad crítica frente a la manera como desarrolla su labor formativa en el aula con los estudiantes, como se relaciona con la comunidad educativa y la capacidad de reflexión para la mejora continua en la forma en que se enseña y se facilita el conocimiento.

Se adopta como concepto del saber pedagógico que son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas. Es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

No se puede desconocer que el docente es un ser humano integral con una vida construida como profesional desde la academia en su proceso de formación y desde la experiencia laboral y a nivel personal con unos conocimientos, valores, actitudes, adoptados

producto de la interacción con la familia, la sociedad y diferentes espacios de integración y participación, que definen su esencia y actuación como ser humano y la forma como se desempeña con sus estudiantes en el aula, como dispone los aprendizajes para los estudiantes, su disposición para aprender, actualizarse, o por el contrario su repulsión para modificar y actualizar su accionar.

Para Schulman (1987) el “saber pedagógico” implica más que simplemente conocer el contenido académico. Se refiere a la comprensión profunda que un maestro tiene sobre cómo presentar y facilitar el aprendizaje de un tema en particular, adaptándose a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Este conocimiento implica estrategias de enseñanza efectivas, la identificación de conceptos difíciles, la comprensión de las ideas erróneas comunes de los estudiantes y la capacidad de adaptar la enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes del contexto rural.

Este aporte pedagógico se acerca a unas preguntas de uso frecuente que se proponen desde los lineamientos curriculares Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) al momento de realizar el diseño curricular ¿Para qué se enseña el área? ¿Para qué y cómo se enseña? ¿Qué relación se establece entre la enseñanza y la cultura? ¿Cómo se puede organizar el currículo? ¿Qué énfasis es necesario hacer? ¿Qué principios, estrategias y criterios orientarían la evaluación del desempeño de los alumnos?

Estas preguntas son esenciales, y se relacionan con la perspectiva de Morin (1990), donde es importante el desarrollo de procesos de enseñanza integrales en el aula, los cuales busquen promover la integración de conocimientos, la comprensión de las necesidades, expectativas y la apertura a la diversidad y diversas formas de aprendizaje.

Con relación al saber pedagógico, existen retos frente a la necesidad de desarrollar comportamientos éticos con relación a la labor que desempeña el docente en el aula multigrado. Dentro de las principales características se destaca ser crítico, autorreflexivo ante su accionar en el aula e implementar un enfoque positivo al asumir compromiso con la formación continua para producir nuevos conocimientos. De esta forma, la práctica profesional, mejora porque contribuye al desarrollo de conocimientos en diferentes entornos de interacción, relacionados con un currículo oficial y un currículo oculto.

El saber pedagógico en el aula multigrado rural se compone de la actualización constante, el compromiso, y la disciplina del docente, como características esenciales para abordar las particularidades de grupos de estudiantes con edades diversas y diferentes niveles de aprendizaje. En este contexto es elemental impartir conocimientos de manera diferenciada y significativa. La formación en valores, la autocrítica y el compromiso con el aprendizaje se integran en la práctica diaria, a través de la reflexión constante sobre lo que se aprende y la manera se aprende.

3.4.3. Estilos de enseñanza orientados al aula multigrado

En el aula multigrado rural en Colombia se establecen los Modelos Educativos Flexibles (MEF) como política para brindar atención con pertinencia y calidad a las sedes educativas rurales, con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, reducir las tasas de abandono escolar y fortalecer la conexión con las comunidades locales. Dentro de los diversos MEF disponibles, se resalta Escuela Nueva, el cual ha estado en funcionamiento desde la década de los 60. Fomenta la experimentación pedagógica, la enseñanza en aulas con estudiantes de diferentes grados, la autonomía de los estudiantes en la gestión de su aprendizaje y la colaboración con organizaciones locales. (Rivera y Zavala, 2019).

Así es como en el Departamento de Caldas, se adoptó el modelo Escuela Nueva en el año 1981 con un pilotaje en la escuela Colonia Escolar La Enea con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros, la Secretaría de Educación Departamental, la Secretaría de Educación Municipal y la docente Ana Otilia Quiceno. Gracias ello, se asumió el reto de atender estudiantes de cinco grados de escolaridad (primero a quinto) en un mismo salón de clases. Al tener resultados exitosos se comienza a expandir el modelo en 1983 con un pilotaje de 30 maestros del departamento distribuidos en varios municipios, los cuales fueron capacitados inicialmente por el Ministerio de Educación Nacional (Gallego y Ospina, 2009a).

El modelo pedagógico Escuela Nueva, en la fundamentación teórica, tiene sus bases en las pedagogías activas las cuales fomentan un enfoque de aprendizaje basado en el ensayo y error, alentando la reflexión y flexibilizando los procesos de enseñanza para adaptarse a la diversidad de los estudiantes. En su mayoría, estos métodos comienzan con un desafío que plantea un objetivo que los alumnos deben abordar. Esto les brinda la oportunidad de encontrar soluciones a través de diferentes enfoques, permitiendo que existan varias respuestas válidas para el problema. Este enfoque se asemeja al proceso que de manera natural y automática se aplican en la vida cotidiana (Torres, 2019a).

A partir de la necesidad de adaptación de la educación a las comunidades de la zona rural y garantizar la permanencia de los estudiantes del campo en el sistema educativo se plantearon 3 principios y 4 componentes para el modelo Escuela Nueva en Caldas. Cabe destacar que, los 3 principios son: aprendizaje activo significativo, relación escuela comunidad y promoción flexible, dentro de esos tres principios se establecen 4 componentes: administrativo, curricular, capacitación y comunitario (Gallego y Ospina, 2009b).

En cada componente se definen estrategias específicas enmarcadas en las pedagogías activas, las cuales se alejan de la educación tradicional y de esta manera se brinda educación con pertinencia, eficiencia, cobertura y calidad a los estudiantes de la zona rural del Departamento de Caldas evitando así la deserción del sistema educativo.

En el componente administrativo se enmarcan estrategias como el gobierno estudiantil que consiste en la conformación de una organización de estudiantes para estudiantes en la que se elige una junta directiva (presidente, vicepresidente, secretario y tesorero). Esto se realiza, para tener mayor democracia en la escuela y que los alumnos puedan evidenciar, desde la experiencia, un ejercicio real de coadministración. El cual, está orientado inicialmente por el docente a través del desarrollo de 5 fases (fundamentación, motivación, inscripción, difusión, elección, evaluación y seguimiento) estas son dinamizadas inicialmente por el docente, pero posterior a la elección son responsabilidad de los estudiantes para que de esta manera adquieran habilidades de liderazgo.

Esta estrategia también conlleva a la conformación de comités de gobierno estudiantil, para que los estudiantes que no están en la junta directiva puedan tomar decisiones alrededor de la organización de la escuela. Principalmente, en aspectos de interés para todos y que pueden ayudar a mejorar la convivencia, responsabilidad ambiental, organización de los espacios, promoción de la lúdica y el sano esparcimiento. Estos comités son elegidos de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, bajo la orientación del docente.

En el gobierno estudiantil, también, se promueve el desarrollo de actividades de conjunto. Las cuales son planeadas, desarrolladas y evaluadas por los estudiantes y son un espacio de activación al iniciar la jornada escolar, para promover el diálogo, la participación y la disposición para los aprendizajes del día. Los estudiantes las consignan en un cuaderno o carpeta y

desarrollan actividades como juegos, repaso de los temas de clase, reflexiones y promueven el uso de los instrumentos de gobierno, los cuales son otra de las apuestas que hace parte del gobierno estudiantil.

Se contemplan instrumentos como el cuaderno viajero, sugerencias y compromisos, autocontrol de asistencia, mis estímulos, el preguntón, sabías qué, el correo de la amistad, para promover la relación entre la escuela y la comunidad y desarrollar competencias socioemocionales y ciudadanas como la participación democrática, pluralidad, valoración y respeto por las diferencias y convivencia y paz (MEN,2020).

En el componente curricular el docente ya no tiene un rol de dador del conocimiento y los estudiantes no asumen el rol de sujetos pasivos receptores, como en la educación tradicional, por el contrario, se asumen roles distintos, el docente es un guía, mediador de los aprendizajes y los estudiantes asumen una posición más activa y autónoma. En esta, incluso pueden apoyar al docente en la orientación de los contenidos con los compañeros que presentan mayor dificultad o están en un grado inferior.

En este componente también se promueve el uso de guías de interaprendizaje las cuales tienen un proceso metodológico que responde a una secuencia de letras A, B, C, D. Y responden a los nombres de Actividad Básica, Cuento Pedagógico, Actividad Práctica y Actividad de Aplicación y de acuerdo al momento desarrollan actividades específicas. Por ejemplo, en la Actividad Básica se ponen en escena los saberes previos o vivencias que tienen los estudiantes con relación al tema que se va iniciar, por medio de preguntas, estudios de caso o actividades de sondeo y se desarrollan niveles de desempeño de reconocimiento.

Por otra parte, en el Cuento Pedagógico se proponen actividades para la fundamentación teórica del tema ya sea por medio de lecturas, videos, salidas de campo y se desarrollan niveles de desempeño de reconocimiento. En la Actividad de práctica, los estudiantes comienzan a usar el conocimiento adquirido en el Cuento pedagógico, por medio de ejercicios prácticos, juegos, cuestionarios, preguntas donde se pone en evidencia la comprensión del tema visto, se promueve el nivel de desempeño de usar el conocimiento.

Asimismo, en la actividad de Aplicación los estudiantes ejecutan, en contextos reales como la familia, la comunidad, sector productivo, los temas vistos en clase y proponen acciones que inviten a llevar a la práctica lo aprendido y mejorar situaciones que tengan relación con ello, desde este momento del proceso metodológico se desarrolla el nivel de desempeño proponer.

En el componente curricular también se proponen los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) como espacios que se ubican en el aula con materiales didácticos relacionados con las áreas para reforzar de manera práctica los temas vistos en las guías. Se promueven roles de (investigador veloz, relator, comunicador, evaluador, líder) y aquellos que el docente requiere de acuerdo a las particularidades existentes en el aula. Estos roles son conformados con el fin de que los estudiantes siempre tengan funciones durante el trabajo en equipo y asuman diferentes niveles de participación.

También se promueven unas áreas optativas como Escuela y Café, Escuela y Seguridad Alimentaria y Escuela Virtual como una forma de contextualizar los aprendizajes propios de la zona rural con una asignación horaria semanal que corresponde al 20% de las áreas optativas. Por otra parte, en el componente de capacitación se promueve la formación maestra a maestro por medio de los microcentros de docentes rurales y las redes de maestros, que son espacios de planeación y formación específicos para fortalecer temas relacionados con el modelo Escuela

Nueva y que están institucionalizadas y contemplados por los directivos en el Plan Operativo Anual Institucional. Estos microcentros son planeados y orientados por los mismos docentes.

Por otra parte, en el componente comunitario se promueve la relación escuela comunidad por medio de días de logros, escuelas de padres, los proyectos pedagógicos productivos, los instrumentos y comités de gobierno estudiantil. Todo esto, puede evidenciarse bajo los principios, componentes y estrategias referenciados en el modelo Escuela Nueva. El cual, rige la enseñanza docente en el área rural del departamento de Caldas y en las escuelas multigrado.

Todo esto, implica un cambio de paradigma en el que el rol del docente pasa a un segundo plano, permitiendo que el estudiante tome protagonismo y se preparen las situaciones de tal manera que los alumnos puedan descubrir las respuestas por sí mismos. Por estas razones, el docente asume un papel activo diferente, alejándose de las prácticas habituales, como la enseñanza rutinaria. En consecuencia, en lugar de enfocarse en la transmisión de información, los docentes se transforman en orientadores, creando entornos que fomentan la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el profesor ya no se dedica a explicar, sino que plantea preguntas, sugiere, y ofrece alternativas, guiando a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, se implementan estrategias como la evaluación formativa y por procesos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propio progreso durante el aprendizaje y realizar paulatinamente durante el desarrollo de los temas, procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Escorza, 2017).

El papel del docente se transforma de ser la figura central del conocimiento a convertirse en un facilitador que crea entornos propicios para que los estudiantes desarrollen sus

capacidades. Es importante destacar que en lugar de satisfacer la curiosidad de los estudiantes en forma inmediata y brindar las respuestas a todas las preguntas, se debe fomentar y enriquecer el proceso de aprendizaje, abriendo nuevas áreas de interés. Esto permite afirmar que, la educación se centra en fomentar la autonomía, la capacidad creativa, el desarrollo de competencias básicas, socioemocionales, ciudadanas y la capacidad emprendedora de los estudiantes. De esta manera, se promueve la iniciativa y la aplicación de la información y conocimientos obtenidos en situaciones prácticas para darle un significado a sus conocimientos (Torres, 2019b).

La enseñanza en aulas multigrado parte de la motivación generada por el docente, ya que el aprendizaje está estrechamente ligado a la motivación. Si los temas y estrategias propuestas no resultan atractivos y poco interesantes para los estudiantes, la retención a largo plazo será limitada. Por lo tanto, es esencial que las actividades educativas sean atractivas y relevantes para los estudiantes, lo que requiere esfuerzo y flexibilidad en el enfoque pedagógico para adaptarlo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

3.4.4. Aprendizaje en el aula multigrado

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia. Para Ormrod et al. (2005a) esta definición de aprendizaje está relacionada con el conductismo y la relación premio castigo en la que el estudiante recibe un estímulo a cargo de una conducta deseable.

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia (Ormrod et al., 2005b). Es decir, el aprendizaje se define como un proceso duradero que implica cambios en cómo se percibe la información, la forma en que se entiende, se relaciona la información como resultado de la experiencia.

Este concepto está muy relacionado con el aprendizaje sociocultural de Vygotsky en el cual argumenta que el desarrollo cognitivo está relacionado con el contexto cultural y social en el que ocurre. La cultura influye en la forma en que se adquieren los conocimientos como las personas interiorizan y utilizan la información. Para Baquero (1996) en el aula multigrado la cultura, la interacción con el entorno y entre las personas cobra un papel esencial

Es así como en el aula multigrado el aprendizaje se da por circulación de saberes, los estudiantes que se encuentran en diferentes grados ya sean superiores o inferiores tienen la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes, igual que repasar temas vistos en grados anteriores. Esto se da, debido a la forma en que están conformadas las aulas donde comparten el mismo espacio diferentes grados (Santos, 2011). Este tipo de aulas es apropiado para un aprendizaje contagiado debido al ambiente diverso. Por otra parte, en los niveles agrupados aquellos niños con mayor nivel de comprensión pueden influir positivamente en aquellos que presentan dificultades o que pertenecen a grados inferiores. De esta manera, se presenta la posibilidad de tener contacto con conocimientos venideros.

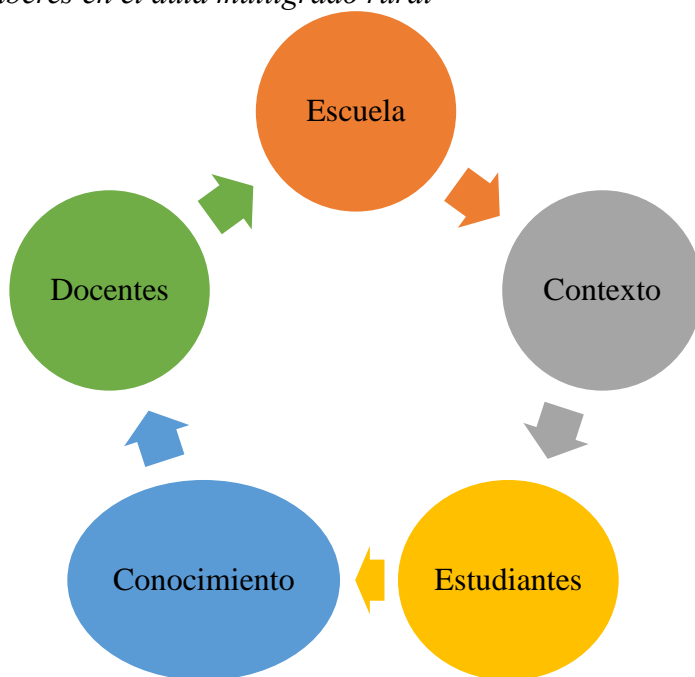
La colaboración entre niveles fomenta la colaboración entre estudiantes, el intercambio de conocimientos y habilidades. Asimismo, los estudiantes mayores pueden actuar como mentores para los más pequeños y los más avanzados influyen positivamente en sus compañeros para compartir su comprensión y experiencias.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que, en el aula multigrado se logra formar un ambiente de ayuda y apoyo mutuo, los estudiantes se ayudan y motivan entre sí. Todo esto, genera un sentido de comunidad y responsabilidad compartida (Johnson et al., 1999b). En consecuencia, se convierte en un ambiente propicio al ser un espacio diverso en el que se da el

intercambio de conocimientos y habilidades entre estudiantes independientemente de su grado (ver figura 4).

Figura 4

Circulación de saberes en el aula multigrado rural



Nota. la figura muestra los actores principales en la circulación de saberes que se da en el proceso de aprendizaje. Elaboración propia (2024).

Capítulo 4. Metodología de investigación: reflexión comprensiva del proceso pedagógico en el aula multigrado

A continuación, se presenta la organización metodológica de los aspectos que son parte del proyecto. De los cuales, se destaca el tipo, modelo, enfoque y descripción de los lineamientos del modelo seleccionado. Por todo esto, el sustento del método implica determinar sobre qué orientaciones se ciñe el constructo en su totalidad.

4.1. La investigación educativa

La investigación educativa desempeña un papel fundamental en el avance y la mejora de la educación (Iafrancesco, 2013a). Algunas de las razones importantes por las que este tipo de investigación es considerada crucial son la mejora de la práctica docente. Esto se debe a que proporciona a los profesores información, sobre las mejores prácticas pedagógicas. Estas investigaciones pueden ayudar a los docentes a tomar decisiones sobre cómo enseñar de manera más efectiva y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación educativa, también promueve la innovación y desarrollo curricular en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, permite el desarrollo de nuevos enfoques, técnicas y recursos pedagógicos que pueden adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y, los desafíos actuales en el ámbito educativo. Por otra parte, posibilita la evaluación y mejora del sistema educativo debido a que proporciona una base para medir y mejorar el sistema en su conjunto. Todo esto, al estudiar el impacto de políticas, programas y prácticas educativas. Lo cual conduce, a identificar áreas de fortaleza y debilidad, para tomar decisiones, e impulsar mejoras significativas en la calidad de la educación.

Asimismo, accede a abordar problemas y desafíos que enfrenta el sistema educativo; proporciona ideas y soluciones para superar barreras en el aprendizaje; aborda la brecha

educativa; promueve la inclusión y equidad; por último, el progreso humano y social. En la misma medida, proporciona la base para la formulación y revisión de políticas educativas, esto conduce a esto conlleva a analizar los resultados de las investigaciones y permitir a los responsables de la toma de decisiones comprender las necesidades para mejorar la calidad y equidad de la educación.

En consecuencia, con la investigación se busca comprender la gestión del aula multigrado y la influencia formativa, en los aprendizajes de los estudiantes de la zona rural del municipio de Salamina en la institución educativa El Perro para ello se va utilizar el enfoque cualitativo.

4.2. Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo es muy valioso para comprender la complejidad y riqueza de los fenómenos sociales y humanos. Particularmente, puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias, sentimientos, emociones, comportamientos e interacciones entre las personas u organizaciones (Strauss y Corbin, 2002a).

En palabras de Hernández (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). En este sentido, es fundamental profundizar en la comprensión de los significados, interpretaciones y lugares a causa de la realidad subjetiva.

Todo ello permite afirmar que, este tipo de investigación se orienta en comprender cómo las personas experimentan y dan sentido a su mundo, así como la exploración diversa de las perspectivas en contextos específicos. Gracias a esto, puede darse la interacción con los sujetos investigados, en este caso los docentes, en tiempo real para ofrecer una visión más holística y global de la realidad social (Deslauries, 2004). Asimismo, permite en el terreno de estudio,

interactuar con la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia), explorar el contexto en profundidad, comprender el significado y la experiencia de las personas desde una interacción directa, en lugar de seleccionar muestras aleatorias.

Todo esto permite afirmar que, este enfoque es el más indicado para el desarrollo de la investigación. Debido a que ayuda a direccionar la recolección de los datos y es realizada por la utilidad de las herramientas. Entre ellos se destaca, el trabajo de campo, haciendo uso de técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación no participante. De las cuales, prevalece que son más apropiadas para comprender las prácticas pedagógicas y la gestión de aula de los docentes multigrado; así como, la influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

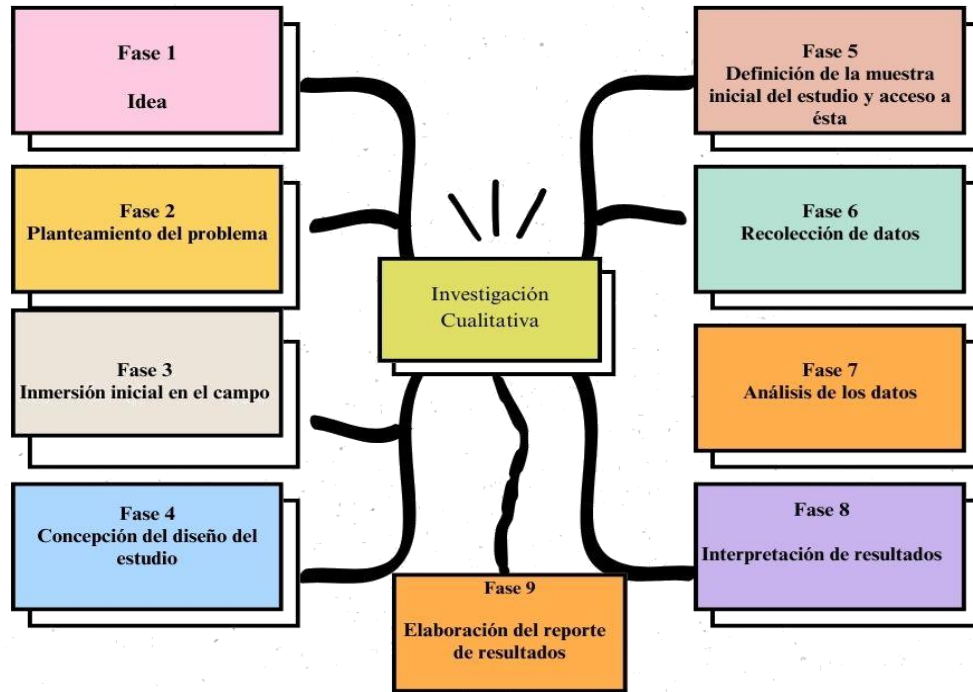
En consecuencia, el enfoque cualitativo posibilita conocer las experiencias y significados que le atribuyen los docentes a la educación rural. A partir de esto, los lleva a vinculados laboralmente en un aula multigrado en el nivel de básica primaria. Asimismo, reconocer de primera mano, la forma como enseñan y realizan la gestión de aula. De acuerdo a esto, la percepción que tienen del aprendizaje de los estudiantes, sin emitir juicios personales, más con el ánimo de reconocer el valor que tiene la ideología y perspectiva individual con relación al tema de estudio.

Todo ello, sin dejar a un lado los datos inconscientes o implícitos que suministran información importante. Cabe destacar que, dentro de una investigación cualitativa son fundamentales, para realizar de manera paralela los ajustes necesarios en relación a la muestra de estudio, analizar las necesidades elaborar nuevas categorías, la reformulación o precisión de las preguntas realizadas, para obtener cada vez mayor precisión y claridad. Esto posibilita, comprender los sujetos de estudio, los procesos que llevan, la especificidad de su contexto, para

posteriormente realizar un análisis e interpretación de los datos obtenidos y poder describir con mayor precisión la investigación realizada (ver figura 5).

Figura 5

Enfoque cualitativo



Nota. La figura muestra las fases para el desarrollo de la investigación cualitativa. Elaboración propia basada en Hernández (2014).

4.3. El diseño metodológico de la investigación cualitativa - interpretativa

Según Álvarez y Jurgenson (2003) este diseño se centra en la comprensión de los significados y experiencias de los individuos desde su propia perspectiva con énfasis en la interpretación en profundidad de los datos recogidos. Por tanto, el punto de partida es la premisa que la realidad social es construida por los sujetos y, por tanto, debe ser estudiada en su contexto natural. Igualmente, se subraya la importancia de la reflexión del investigador y de la interacción

dinámica con los participantes para captar la complejidad de los fenómenos sociales. El diseño de la investigación cualitativa interpretativa incluye la formulación de preguntas abiertas, el uso de métodos flexibles como las entrevistas, las observaciones, y un análisis que permita identificar patrones y construir significados a partir de los datos. Además, se hace necesario garantizar la validez mediante técnicas como la triangulación, no sólo permite una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos estudiados, sino que también aporta una dimensión ética y humana fundamental en la investigación educativa.

Al respecto Bernal (2010) relaciona la importancia de no generalizar y profundizar en casos concretos a partir de una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos estudiados. En concordancia, se prioriza la calidad sobre la cantidad de datos, desde la exploración de las experiencias y significados de los participantes, así como la comprensión de la complejidad y diversidad de la realidad social. Todo esto tiene lugar, al centrarse en el análisis en profundidad de casos particulares, busca generar conocimiento significativo y contextual, en lugar de generalizaciones que pueden pasar por alto la heterogeneidad de las experiencias humanas.

Por medio de este diseño, se posibilita la comprensión de la práctica pedagógica de los docentes de primaria en escuelas multigrado rural, centrándose en sus experiencias, los significados que atribuyen a lo que hacen, al contexto donde se encuentran, igual que reconocer la influencia en la enseñanza, formación y aprendizaje de los estudiantes.

Para recopilar información sobre las experiencias y perspectivas de los docentes y su entorno educativo, se utilizan métodos cualitativos, como entrevistas semiestructuradas con los docentes, observación no participante en el aula y análisis de documentos pedagógicos como las

guías de interaprendizaje elaboradas y aplicadas por los docentes, y el proyecto educativo institucional (PEI).

Por otra parte, a través del muestreo se obtiene una comprensión de la práctica pedagógica al seleccionar docentes rurales que representan una variedad de experiencias alrededor de su quehacer diario. Lo cual, es utilizado para encontrar patrones, sentidos y significados en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales; realizando un análisis de datos cualitativos por medio de la codificación axial, abierta y selectiva. A través de la identificación inicial de conceptos, la definición de relaciones entre categorías y la selección de categorías principales (Strauss y Corbin, 2002b). Posterior al procedimiento descrito anteriormente, los resultados se interpretan considerando el contexto rural y las teorías pertinentes, se presentan de manera descriptiva y narrativa con el uso de ejemplos y/o citas de los docentes entrevistados para tener una mejor comprensión de su práctica pedagógica.

4.4. Fases del diseño metodológico

Iafrancesco (2013b) afirma que el diseño metodológico interpretativo cualitativo está propuesto para ayudar a los investigadores a comprender mejor los fenómenos sociales y humanos desde la perspectiva de los participantes. Estos 7 pasos brindan una secuencia lógica, para el desarrollo del trabajo en campo, la selección, diseño y aplicación de instrumentos, la codificación, análisis e interpretación de resultados, además es una referencia para explorar, analizar y dar sentido a las experiencias, al contexto social en el que se desarrolla la investigación, lo que permite una comprensión profunda y detallada de la realidad social y personal de los docentes. Asimismo, tener en cuenta el desarrollo de las fases conduce a desarrollar la metodología desde una perspectiva integradora que destaca las cualidades y bondades de la investigación (ver figura 6).

Figura 6

Diseño metodológico cualitativo interpretativo según Giovanni lafranceso.



Nota. La imagen muestra el diseño metodológico de la investigación cualitativa-interpretativa. Elaboración propia.

4.4.1. Fase 1: Fuentes de datos

El referente para la recolección de la información por medio de la observación no participante y la entrevista semiestructurada surge posterior a conceptos que influyen en la práctica pedagógica del docente rural, tal como se da en Colombia. Así, escuela multigrado, enseñanza en lo rural, saber pedagógico, enseñanza y aprendizaje, surgieron como categorías dentro del marco teórico para brindar información de base sobre el tema en cuestión. Además, la búsqueda de antecedentes que permitieron reconocer el fenómeno en otros contextos locales, nacionales e internacionales, para reconocer la realidad, son un soporte de los argumentos expuestos.

Todo esto, resulta en un aspecto necesario junto a la observación, utilizada como un recurso para esclarecer la problemática e identificar las categorías que necesitaban ser analizadas, las cuales se definieron como saber pedagógico, enseñanza y aprendizaje.

4.4.2. Fase 2: Procedimiento

Se definió la técnica de la entrevista cualitativa específicamente la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

4.4.2.1. La entrevista cualitativa. Según la perspectiva de Strauss y Corbin (2002c) se centran en la obtención de datos ricos y detallados que permiten la construcción de teoría directamente a partir de la realidad observada. Estos autores enfatizan la entrevista como una técnica esencial para recopilar datos cualitativos que se utilizarán a partir de los datos empíricos, es decir que se recolecta la información sin preconcepciones teóricas, permitiendo que la teoría emerja a medida que se analizan los datos.

Hernández et al. (2014a) considera que la entrevista cualitativa es una técnica valiosa para recopilar datos en investigaciones cualitativas y etnográficas. Las entrevistas se aplicaron a 7 docentes de aula multigrado de la institución educativa El Perro en el municipio de Salamina y permitieron una construcción de los datos a partir de grabaciones, fotos, documentos. Estos instrumentos, como las planeaciones de clase y diarias de campo, para construir una comprensión más profunda de las relaciones, perspectivas, experiencias y puntos de vista de los participantes. Por consiguiente, desde una relación de confianza promovieron la apertura y la honestidad en las respuestas de los entrevistados.

4.4.2.2. La entrevista semiestructurada. Según Buendía (1998) es altamente flexible y abierta, le permite al entrevistador modificar el orden, la formulación de preguntas y el número de estas según sea necesario. Aunque se cuenta con un guion base, este puede ser ajustado de acuerdo con los intereses o necesidades específicas de la entrevista, siempre asegurándose de mantener el objetivo inicial y los puntos clave para obtener la información deseada. En ese sentido esta técnica se consideró como la más apropiada para el desarrollo de la investigación ya que permitió realizar la entrevista de una manera más flexible y adaptable, pudo ser modificada en tiempo real al momento de entrevistar a los docentes de acuerdo a la profundidad y exactitud que se requería en las respuestas. Asimismo, facilitó una exploración más profunda de acuerdo a la información que se iba arrojando, mediante el diálogo interactivo, abierto y genuino que se dio entre entrevistador y el entrevistado sin perder de vista los objetivos trazados inicialmente.

En el aula multigrado esta técnica permitió ajustar las preguntas de acuerdo a las particularidades de la sede educativa de cada docente. Lo cual, representó la pertinencia de la información sobre las estrategias pedagógicas, la gestión de aula, el manejo del tiempo, las dificultades experimentadas y las soluciones a los problemas. En igual medida, representó el conocimiento de las perspectivas y opiniones de los profesores de manera más precisa sin ser limitados.

Las entrevistas se aplicaron en las aulas multigrado de la institución educativa El Perro, en las sedes: Los Ángeles, El Carretero, Eladía Mejía, La Loma, Los Limones, Amoladora Grande y En Medio de los Ríos a docentes de primaria de aula multigrado.

4.4.2.3. La observación no participante. El autor, Hernández et al. (2014b) destaca que la observación es una técnica de investigación cualitativa que busca comprender y describir fenómenos, comportamientos o contextos de manera detallada. También, subraya que la observación es una herramienta valiosa para capturar datos productivos y contextuales. Esto se debe a que puede tener diversos propósitos en la investigación cualitativa, tales como la comprensión de patrones de comportamiento, la exploración de dinámicas sociales y la identificación de temas emergentes.

Para la inmersión inicial en campo se utilizó un formato sencillo que consiste en una hoja dividida en dos columnas, al lado izquierdo se registran los comentarios descriptivos y al lado derecho las anotaciones interpretativas de las observaciones. En consecuencia, para tener registros detallados y notas de campo, donde se registraron lo que se vio, escucho y experimento, así como las reflexiones o impresiones acontecidas.

Esta técnica fue una oportunidad para explorar el fenómeno de estudio sin preconcepciones ni hipótesis predefinidas y descubrir dinámicas y relaciones de manera más natural y espontánea. Por otra parte, para el trabajo de campo inicialmente se realizó la observación no participante en las escuelas Calentaderos, y los Ángeles. En estas, se tuvieron en cuenta durante las observaciones y aspectos relacionados con la ambientación del aula de clase, la interacción que se estableció entre estudiantes y el docente. Asimismo, la relación educador-comunidad, estrategias de enseñanza, gestión de aula, ubicación de los estudiantes en el salón de clases, la manera en que se daban los aprendizajes y los diferentes niveles de participación ejercidos en la escuela.

Inicialmente se realizó la solicitud a los directivos de la institución educativa El Perro, para contar con la aprobación de realizar el trabajo de campo. Posterior a ello, se realizó la

selección de la población teniendo en cuenta el interés de participación en la investigación de los docentes de básica primaria. En la institución son en total 17 docentes de básica primaria de los cuales 7 manifestaron su interés de participación en la investigación. Cabe destacar que estos, tienen experiencia en trabajo con escuelas multigrado específicamente en el nivel de primaria, el cual es un criterio de participación específico en la investigación ya que los docentes de secundaria y educación media, no tienen las mismas características y particularidades de los primeros.

En cuanto a la validación de las entrevistas, se llevó a cabo con tres docentes expertos de aula multigrado rural que laboran en los municipios de Viterbo, Anserma y Samaná en el departamento de Caldas, con experiencia en formación y acompañamiento a docentes rurales en la implementación de modelos educativos flexibles. Para mejorar la validez externa, se recomienda contar con casos o grupos que se asemejen lo más posible a la mayoría de las personas o poblaciones que se pretenden generalizar. Asimismo, es esencial que el contexto experimental refleje de manera cercana el entorno específico que se busca investigar (Hernández et al., 2014c)

Se realizó la selección de expertos teniendo los criterios sugeridos anteriormente y con trayectoria en el trabajo en el sector rural. Sin embargo, inicialmente se tenían planteadas 20 preguntas, las cuales estaban formuladas con datos sociodemográficos, preguntas de experiencia, preguntas descriptivas, preguntas hipotéticas, preguntas complejas y preguntas sensibles.

No obstante, se realizaron ajustes con relación a la redacción de las preguntas y se incluyó un interrogante sobre el uso del material didáctico y los recursos del medio ya que no estaba en el cuestionario, para un total de 19 preguntas. Este se aplicó en dos ocasiones con las

personas expertas y encargadas de realizar el pilotaje, los cuales son magísteres en educación y en la enseñanza de las TIC (ver tabla 1).

Tabla 1

Expertos que realizaron la validación del cuestionario de la entrevista.

Docentes expertos	Municipio	Institución educativa rural	Nivel educativo en el que enseña	Tiempo de experiencia en el sector rural	Formación profesional
D.M. G.	Samaná	El Silencio	Primaria	16 años	Licenciatura en ciencias sociales- Magíster en educación
S.V.V.	Viterbo	El Socorro	Primaria	8 años	Licenciatura en ciencias sociales- Magíster en educación
J.F.M.	Anserma	Juan XXIII	Primaria	27 años	Licenciatura en Artes Plásticas-especialista en lúdica educativa y Magister en Tic para la educación

Nota. Datos tomados con la información suministrada por los docentes entrevistados (2024).

De acuerdo a los datos de la tabla, puede afirmarse que la investigación es factible debido a la disponibilidad de medios adecuados para llevarla a cabo. Para ello, se realizó la solicitud de aprobación a los directores de la institución educativa elegidas para la ejecución y de esta manera tener mayor facilidad en la obtención de los datos. Teniendo en cuenta que Hernández et al. (2014d) sugiere que las entrevistas deben grabarse y transcribirse para el análisis, también aborda la importancia de la ética en la entrevista cualitativa, incluyendo la obtención del consentimiento informado de los participantes y la protección de su privacidad. Por lo tanto, todos los elementos

serán diseñados previamente y validados para generar mayor credibilidad y confianza para la posterior implementación en campo.

Cabe señalar que, para responder a cuestiones éticas dentro de la investigación se diseñaron consentimientos informados tanto para la directiva de la institución educativa, como para los docentes que realizaron la validación de la entrevista y los docentes vinculados a la investigación. En contraparte, se definió con la directiva de la institución los tiempos para ingresar a las sedes Calentaderos y los Ángeles a realizar la observación no participante, además de los espacios para la realización de las entrevistas con los 7 docentes, estimando un tiempo de una hora para cada una.

4.4.2.4. Población y muestra. La selección de la población se realizó como una muestra homogénea, en estas las unidades a seleccionar tienen perfiles o características similares. En cuanto al objetivo metodológico, se seleccionan para concentrarse en el tema, investigar o destacar eventos, procesos o episodios que afectan a un grupo social (Hernández et al., 2014e). Por ese motivo para la selección de la población se definieron como criterios docentes nombrados en propiedad en el magisterio, que laboran en el nivel de primaria en aula multigrado con todos los grados de transición a quinto en un mismo espacio de clases y con experiencia en el trabajo en este tipo de escuelas.

Es importante destacar que, este proceso tuvo lugar de manera voluntaria; donde las personas investigadas manifestaron su intención de participar en el estudio. Esto se da debido a la respectiva socialización de las generalidades, objetivos, actividades y la intencionalidad planteada para el desarrollo de la investigación. Teniendo en cuenta que, estas acciones son ejecutadas por parte de la investigadora encargada de implementar los planteamientos y argumentos, previos, expuestos en este trabajo (ver tabla 2).

Tabla 2

Información de la institución educativa, formación profesional, experiencia laboral de los profesores de primaria participantes en la investigación

Nombre	Institución Educativa	Especialidad	Experiencia en escuela rural
M.V..B	El Perro	Licenciada en educación personalizada, especialista en gerencia educativa.	25 años
C.M.M	El Perro	Licenciada en educación personalizada, especialista en pedagogía reeducativa	28 años
G.O. G	El Perro	Licenciada en educación preescolar, magister en educación	17 años
L.A.C	El Perro	Licenciatura en educación Básica con énfasis en ciencias naturales, magister en educación	15 años
L.Y. A	El Perro	Licenciada en pedagogía infantil	3 meses
L.F..G	El Perro	Licenciada en educación básica con énfasis en inglés, Magister en Tic para la enseñanza	7 años
L.M. T	El Perro	Bachiller pedagógico	31 años

Nota. Datos tomados de las entrevistas realizadas a los docentes de la I.E. El Perro en Salamina

Caldas (2024)

4.4.3. Fase 3: Instrumentos

El trabajo de investigación en campo inició por medio de la observación no participante en dos escuelas primarias de la institución educativa El Perro. Esta implementación tuvo lugar a

través de la guía de observación en la cual se iba registrando lo observado por medio de anotaciones descriptivas e interpretativas.

La observación no se limita a mirar y ver; la observación de tipo científico implica combinar la percepción del hecho con su interpretación, teniendo en cuenta que el hecho no se presenta aislado, sino que hace parte de un esquema definido que da sentido a la interpretación que se realiza por muestreo observacional, teniendo en cuenta criterios metodológicos y contextuales (Buendía et al., 1998).

Durante la observación se tuvieron en cuenta criterios de tipo contextual teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, la definición de aspectos como el lugar en que se desarrolló la entrevista los cuales se dieron por facilidad en acceso y apertura de los docentes y los momentos en los cuales se consideró más oportuno recibir al investigador, por lo tanto, las observaciones se desarrollaron al iniciar la jornada académica. Asimismo, se describieron espacios, conductas observables, expresiones corporales y faciales tanto en estudiantes como en docentes, además de las conductas inferidas en las guías de observación en el análisis interpretativo, también se realizaron grabaciones de sonido.

4.4.3.1. Creación de guiones de entrevistas. Se elaboró el cuestionario de la entrevista para el docente teniendo en cuenta diferentes tipos de preguntas de Grinnell et al. (2009) se diseñaron 19 preguntas, entre las cuales tres corresponden a experiencia, tres son descriptivas, una es hipotética, nueve son complejas y tres sensibles.

Tal como se mencionó previamente, se llevó a cabo la validación mediante la consulta a expertos, y posterior a ello, se aplicó el formato de entrevista a los docentes de las escuelas, El Carretero, Los Ángeles, Amoladora Grande, Eladía Mejía, En Medio de los Ríos, La Loma y Los Limones. Estas entrevistas fueron semiestructuradas y realizadas de manera individual, con una

duración promedio de una hora cada una. Durante estas conversaciones, los profesores de aula compartieron sus experiencias, percepciones y vivencias de aula multigrado. Además, se plantearon preguntas adicionales para aclarar y profundizar en algunos de los temas abordados en los relatos iniciales.

4.4.4. Fase 4: Recolección de Datos

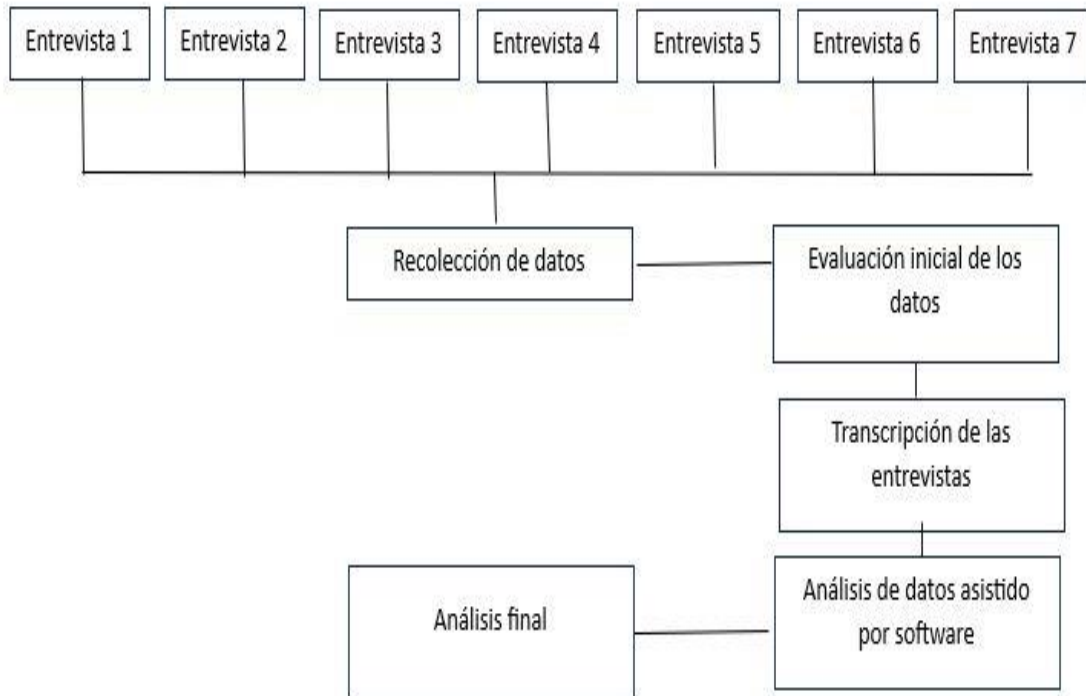
Los datos de la investigación se obtuvieron de la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observación no participante. Con las cuales, los docentes expresaron experiencias alrededor de la práctica pedagógica en la escuela multigrado rural, las acciones que desarrollan en el aula, la influencia en el aprendizaje de los estudiantes y la evaluación. En igual medida, exponen la importancia de los procesos de formación y actualización que reciben para la enseñanza en el aula multigrado, además de los desaciertos que han evidenciado a lo largo de su trayectoria. En tal sentido, expresaron como estos han sido el punto de partida para resignificar las prácticas de acuerdo a las particularidades de sus estudiantes, la influencia del contexto sociocultural y la forma en que se relacionan con el medio y la comunidad.

4.4.4.1. Procesamiento de la información. La codificación de la información se realizó por medio del software MAXQDA, en la que se establecieron unas categorías principales y unas subcategorías. En primera instancia, se definieron como categorías principales el aprendizaje, enseñanza y saber pedagógico. En segunda instancia, como subcategorías están formación docente, ayuda de otros, ausencia de conocimiento en el área, gestión de aula, evaluación, vinculación del contexto y conocimiento del modelo pedagógico. La delimitación de los códigos se realizó mediante diferentes colores; tomando en cuenta que para enseñanza se asignó el color rojo, para la categoría de aprendizaje el color morado y para la categoría de saber pedagógico el

color azul, la transcripción de las entrevistas se realizó por medio del programa Good Tape Transcripción y de forma manual (ver figura 7).

Figura 7

Figura del proceso de recolección de datos cualitativo de la entrevista



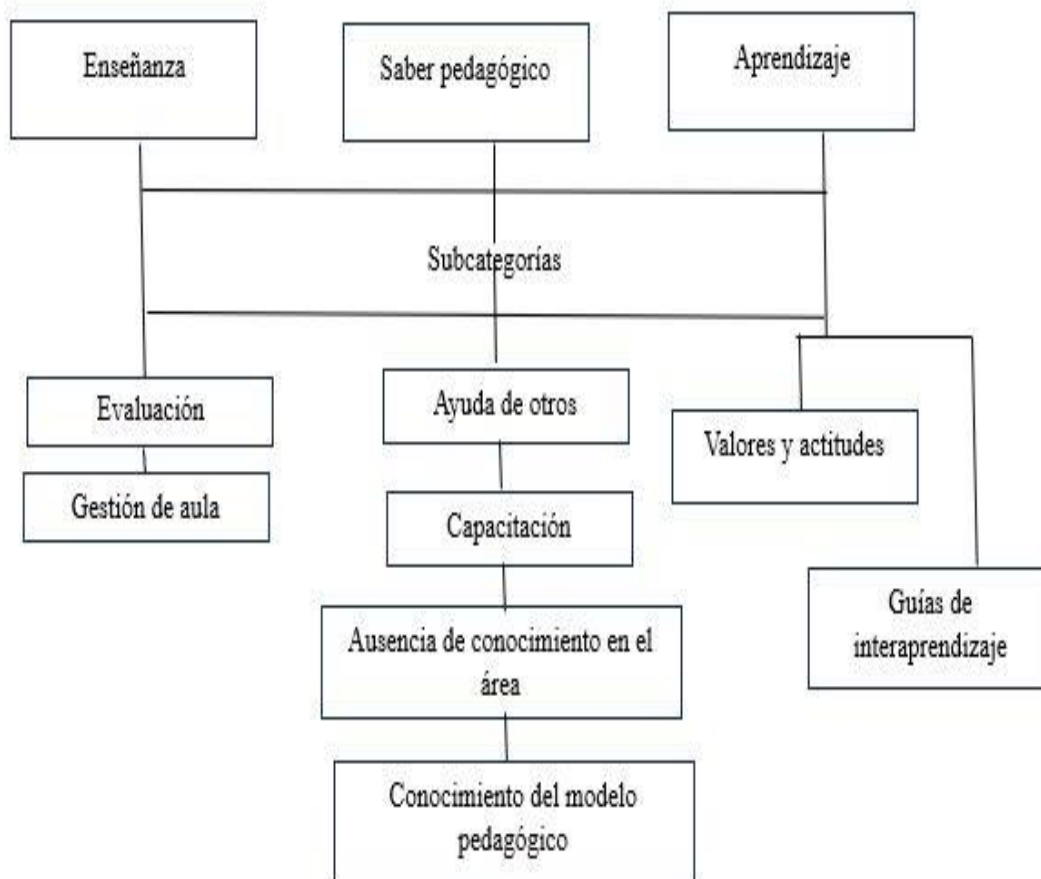
Nota. Proceso de recolección de los datos en la investigación. Elaboración propia

En la figura anterior se observan los pasos que se utilizaron para la recolección y el análisis de los datos de la entrevista y con la información recolectada producto de las observaciones en las guías. En consecuencia, los datos se recolectaron en el ambiente donde se desenvuelven los docentes participantes del estudio, además de aspectos que se tuvieron en cuenta como leer repetidamente la información, buscar temas emergentes, leer la bibliografía (conceptual, teórica y referencial). Posterior a ello, se definieron las categorías de codificación, se codificaron todas las entrevistas, se revisaron nuevamente las codificaciones asignadas,

además de repasar nuevamente los datos no categorizados o no tenidos en cuenta para de esta manera clarificar el análisis realizado (ver figura 8).

Figura 8

Categorías definidas en el análisis de datos

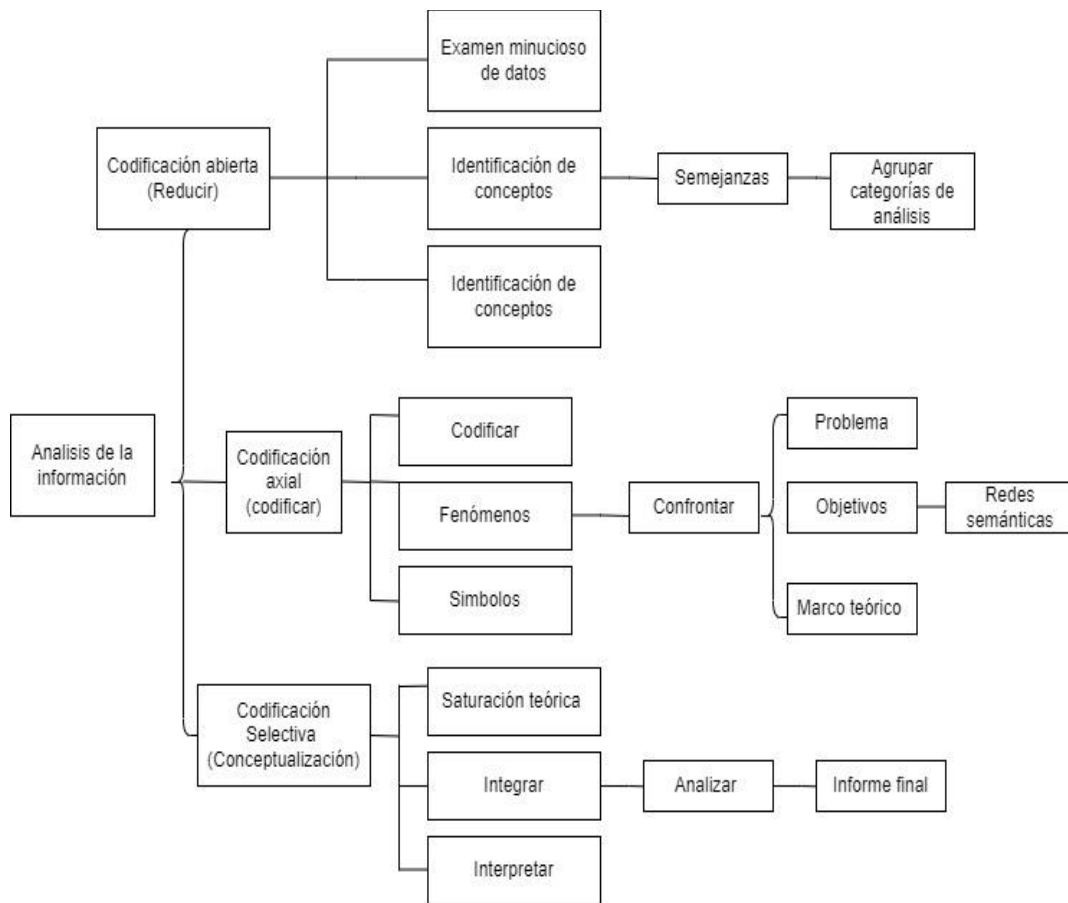


Nota. La figura muestra las categorías utilizadas para codificar los datos con los respectivos colores (2024).

En la figura anterior se muestran las categorías fundantes y las subcategorías, creadas bajo el tipo de análisis de codificación axial, abierta y selectiva, se tuvo como base las respuestas que los entrevistados dieron. Para ello, se debe tener en cuenta la descripción de la figura 9.

Figura 9

Codificación axial, abierta y selectiva



Nota. Basada en Deslauriers (2004). Elaboración propia

Codificación abierta: en la investigación se codificaron los datos de la investigación por medio del software MAXQDA, en el cual se importaron las entrevistas y línea por línea y hasta por palabras se realizó una lectura detallada, con el fin de encontrar las categorías de análisis.

Strauss y Corbin (2002d).

Se realizó la selección de tres categorías principales, para realizar la representación general del fenómeno de estudio las cuales arrojaron los conceptos principales para la codificación de la información recopilada, se asignaron unos memos o definición general del

concepto para no perder de vista su significado y de esta manera ordenar y clasificar la información, al tiempo que se hacia la clasificación se iban agregando notas con información que se consideraba valiosa para el análisis de resultados.

Codificación axial: se realizó la selección de las subcategorías de acuerdo a unas categorías principales, con el fin de integrar los datos en la codificación de la información y garantizar secuencias en las acciones de acuerdo a similitudes y vinculación de acuerdo a las palabras que usaron los entrevistados y los conceptos o definiciones que se dieron de ellas en la investigación.

Codificación selectiva: Se desarrolló la comparación de los códigos para identificar relaciones entre sí, para comprender de manera más coherente los resultados de la investigación. Este proceso fue crucial para organizar y comprender los datos, para posteriormente sacar conclusiones y generar conocimiento significativo en el campo de estudio.

4.4.5. Fase 5: Análisis de-la información procesada

4.4.5.1. Métodos Filosóficos. Son las diversas maneras que han utilizado los filósofos a lo largo de la historia del pensamiento humano para aproximarse al conocimiento. Aunque no pretenden llegar a verdades absolutas, buscan explicaciones para determinados aspectos humanos. La filosofía es un diálogo intelectual continuo, una indagación racional y constante sobre problemas que pueden angustiar a la sociedad, abordando cuestiones como la moral, la belleza, la verdad, la existencia, la mente, el conocimiento o el lenguaje. Los filósofos responden a las preguntas trascendentales de la vida.

4.4.5.2. Métodos filosóficos relevantes. La mayéutica, desarrollado por Sócrates y perfeccionado por Platón, busca hacer surgir la luz del entendimiento en el intelecto de cada

persona mediante el diálogo. La palabra "mayéutica" proviene del griego y significa "arte de ayudar a parir". Sócrates utilizaba la ironía y el razonamiento para guiar a sus discípulos hacia la verdad, haciéndoles entender que lo que se sabe a menudo está basado en prejuicios. A través de preguntas, el filósofo asistía al "parto" del conocimiento en el interlocutor.

Por otra parte, el método físico ontológico o empírico racional, También conocido como ontología, este método estudia lo que existe a nuestro alrededor y la relación entre los entes o seres. Aristóteles lo denominó "metafísica" o "filosofía primera". Se basa en la observación y el acercamiento a la naturaleza para comprender el ser en cuanto es.

4.4.5.3. Fenomenología. Es una corriente filosófica que se enfoca en la conciencia humana y su relación con el mundo. A través de la observación detallada y la reflexión, los fenomenólogos buscan descubrir los aspectos esenciales de la realidad que son comunes a todos los seres humanos. Exploran diferentes situaciones de la vida y del mundo desde un punto de vista subjetivo, basado en nuestros sentidos y en lo que percibimos en nuestra conciencia.

Tanto los métodos filosóficos como la fenomenología invitan a explorar y comprender la existencia, la verdad y la conciencia desde perspectivas diversas y profundas. Al respecto, Max van Manen, un destacado filósofo y fenomenólogo, ha contribuido significativamente al campo de la investigación cualitativa y la fenomenología. Sus enfoques metodológicos se centran en la comprensión profunda de la experiencia humana y la interpretación de los significados subyacentes. A continuación, se realiza un acercamiento a los métodos existenciales y vocativos asociados con Max van Manen:

Método o dimensión Existencial:

El método existencial se basa en la experiencia vivida y busca comprender la existencia humana desde una perspectiva fenomenológica. Van Manen enfatiza la importancia de explorar la vida cotidiana, las emociones, los valores y las relaciones personales.

Este enfoque se centra en la subjetividad y en cómo las personas experimentan su propia existencia. Van Manen sugiere que los investigadores deben sumergirse en la vida de los participantes y comprender sus mundos desde dentro. El método existencial también considera la temporalidad, es decir, cómo el pasado, el presente y el futuro influyen en la experiencia humana. Van Manen alienta a los investigadores a reflexionar sobre la historicidad y la proyección de la vida.

Elementos Existenciales:

Temporalidad (Tiempo Vivido), reseña cómo el ser humano experimenta el tiempo en la vida cotidiana. Van Manen sugiere que debe considerarse la historicidad y la proyección del tiempo. Esto implica reflexionar sobre el pasado, vivir el presente y anticipar el futuro.

Corporeidad (Cuerpo Vivido), se relaciona con el cuerpo y cómo lo experimentan las personas. Van Manen invita a prestar atención a las sensaciones físicas, las emociones y la relación entre nuestro cuerpo y el mundo.

Relacionalidad (Relaciones Humanas Vividas), se centra en las interacciones con los demás. Van Manen enfatiza la importancia de considerar las relaciones humanas dentro de la propia experiencia. Las voces de los demás influyen en la comprensión del mundo.

Espacialidad (Espacio Vivido), se refiere a cómo percibir y experimentar el espacio. Van Manen, anima a explorar cómo los lugares, los entornos y los objetos afectan nuestra vida diaria.

Dasein (Ser Ahí), el concepto, tomado de Heidegger, es el mediador entre la conceptualización cognitiva de la experiencia y la forma en que vivimos subjetivamente esas experiencias. Es la conexión entre lo racional y lo vivido. Elementos Vocativos: Voces del Otro: El método vocativo se relaciona con la voz del otro.

4.4.6. Fase 6: logística

Siguiendo la clasificación más clásica. Tenido en cuenta que existen varios tipos de triangulaciones articuladas en torno a cuatro arquetipos básicos: (Rodríguez et al., 2006)

a) Triangulación de datos, que se refiere a la confrontación, ya sea de concordancia o discrepancia, de diferentes fuentes de datos en un estudio. En el caso de la

investigación

b) Triangulación teórica, en la que desde diferentes teorías se aborda un mismo objeto de estudio.

c) Triangulación metodológica, desde la cual se realiza la investigación utilizando diversos métodos, principalmente con la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa.

d) Triangulación de investigadores, que se desarrolla principalmente cuando en una misma investigación participan equipos multidisciplinares, en los que contribuyen investigadores de diferentes áreas, perspectivas y experiencias. (p.293).

De lo anterior se adopta la triangulación de confrontación de diferentes fuentes de datos, en este caso las que son parte de la teoría formal, la teoría sustantiva y las reflexiones e interpretaciones del investigador, con lo cual se consolida la comprensión y el reconocimiento del fenómeno objeto de estudio en el aula multigrado.

4.4.7. Fase 7: Aseguramiento

La organización de las fases para el desarrollo de la investigación se desarrolló a través del plan de acción y las actividades adjuntas a este. Por tanto, se definieron las actividades iniciales que hacen parte del diseño metodológico. En primer lugar, la revisión de la pregunta de investigación, marco teórico, enfoque de la investigación, métodos de recopilación de datos. Segundo, el plan para la selección de la muestra, consideraciones éticas, con el objetivo de llevar a cabo un estudio con rigor metodológico en el que se tuvieran en cuenta aspectos teóricos, como punto de partida para la búsqueda de los posibles hallazgos y comprensiones de la investigación.

En la fase de aseguramiento, se llevó a cabo un análisis detallado de la información mediante la triangulación de datos. Este proceso incluyó la revisión de los relatos provenientes de las 7 entrevistas realizadas a los docentes. Dichas entrevistas fueron transcritas y posteriormente ingresadas al software MAXQDA. Se procedió a revisar los códigos asignados a cada fragmento de información y se evaluó su relación con los objetivos de la investigación. Durante el análisis, se tomaron en consideración los recortes de fragmentos que respaldaron los hallazgos a partir de la información recopilada en el trabajo de campo. Estos fragmentos fueron contrastados con los antecedentes y referentes teóricos utilizados en el marco teórico, así como con otros referentes que contribuyeron a enriquecer el análisis de resultados.

La fase de aseguramiento se caracterizó por un proceso metódico de análisis de datos, donde se valoró la consistencia de la información recopilada y se buscó respaldo en la literatura existente para fortalecer los resultados obtenidos.

Capítulo 5. Comprensiones logradas y hallazgos en perspectiva pedagógica en el aula multigrado

En el siguiente espacio de la investigación, se lleva a cabo la exposición de los resultados y análisis de la información recolectada, con el propósito de validar las categorías de estudio. Igualmente, es una acción que corresponde al desarrollo de los objetivos y posibilita abordar el estado inicial y final del problema, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos participantes.

En la fenomenología de Van Manen la cual se centra en el estudio del significado esencial de las experiencias cotidianas vividas por los profesores y comunidad educativa en su relación con los niños, adolescentes o jóvenes a quienes educan. Esta se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. En el contexto rural, se puede evidenciar la dimensión existencial considerando cómo estas categorías (Saber pedagógico, Enseñanza y Aprendizaje) se entrelazan con las vivencias y significados personales de los educadores y estudiantes en ese entorno particular. La reflexión sobre las experiencias y la conexión con la vida rural pueden revelar aspectos existenciales relevantes para la práctica pedagógica. La dimensión existencial puede manifestarse en el contexto rural, teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

- **Conexión con la naturaleza:** Los profesores y estudiantes en áreas rurales a menudo tienen una relación más cercana con la naturaleza. Pueden aprovechar esto para enseñar sobre la biodiversidad local, la agricultura sostenible o la conservación del medio ambiente.
- **Vivencias personales y valores:** Las experiencias personales de los habitantes rurales, como el trabajo en el campo, la vida comunitaria y las tradiciones locales, influyen en su forma de enseñar y aprender. Estos valores y vivencias pueden ser parte integral de la educación.
- **Sentido de comunidad:** En las zonas rurales, la comunidad es fuerte y cohesionada. Los educadores pueden aprovechar esto para fomentar la colaboración, el apoyo mutuo y la responsabilidad social entre los estudiantes.
- **Historia y cultura local:** La dimensión existencial se manifiesta a través de la preservación y transmisión de la historia y la cultura local. Los profesores pueden incorporar cuentos, leyendas y tradiciones en su enseñanza.

5.1. Análisis de los datos recolectados

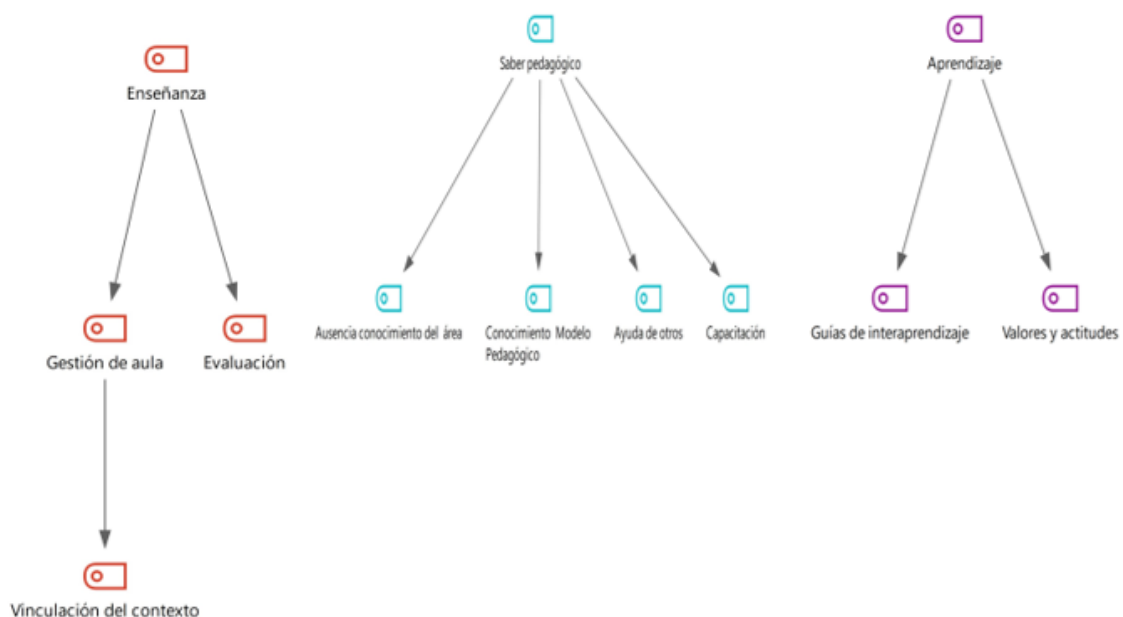
En el siguiente capítulo se realizará la presentación y análisis de datos, junto con su discusión, en primer lugar, se van a enunciar las categorías y subcategorías, de enseñanza, saber pedagógico y aprendizaje, las cuales surgieron como producto de un análisis inductivo y están asociadas a los objetivos, la categoría de enseñanza está relacionada con el objetivo número uno de identificar diferentes asuntos relacionados con la dinámica del aula multigrado para el desarrollo de la gestión del aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Consecuentemente se realiza el análisis de la categoría dos de saber pedagógico en sintonía con el objetivo dos el cual está relacionado con reconocer las prácticas docentes en el aula multigrado con respecto al aprendizaje en los estudiantes, así mismo se presentan los

respectivos resultados asociados a la categoría de aprendizaje y el objetivo tres que consiste en analizar las cualidades o características de la enseñanza docente en el aula multigrado con respecto a los aprendizajes o la formación de los estudiantes en la institución educativa El Perro. A continuación, se observan las categorías y subcategorías de utilizadas para el análisis de resultados (ver figura 10).

Figura 10

Categorías y subcategorías de análisis



Nota. La imagen muestra las categorías y subcategorías de análisis. Elaboración propia (2024)

Como se mencionó anteriormente en la metodología se utilizó la categorización abierta, axial y selectiva, se tuvieron en cuenta conceptos y definiciones principales y a partir de allí se realizó la categorización y análisis de la información con el software MAXQDA, en el cual se importaron las entrevistas de los 7 docentes de escuela multigrado, a partir de los resultados

obtenidos producto de la experiencia y que fueron la principal fuente de información para dar respuesta a los resultados de la investigación en categorías como la enseñanza, saber pedagógico y aprendizaje y su relación con las subcategorías.

5.1.1. Enseñanza y gestión de aula

La construcción de sentido y significado se logra cuando se responde al objetivo de identificar diferentes asuntos relacionados con la dinámica del aula multigrado en el desarrollo de la gestión de aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es preciso resaltar que, en la enseñanza, la gestión de aula corresponde a las técnicas, estrategias y prácticas que los profesores emplean en el aula de clases para mantener un ambiente de aprendizaje positivo. Incluye todo lo que hace para organizar, dirigir y supervisar el comportamiento de los estudiantes y fomentar un entorno de aprendizaje favorable (Brophy, 2006). En consecuencia, se realizan acciones concretas como el establecimiento de normas y expectativas, la gestión del tiempo, el fomento de relaciones positivas, manejo del comportamiento, la disposición del aula y los materiales.

De acuerdo a lo anterior, se pudo evidenciar que la gestión de aula tiene una estrecha relación con la enseñanza y como los docentes de aula multigrado, consideran un elemento esencial la organización del espacio, los recursos, los materiales, la distribución de los estudiantes en el espacio físico, los horarios de clases, las pausas activas para centrar la atención de los estudiantes, y especialmente en un aula multigrado la asignación de roles y responsabilidades se convierte en un aliado esencial para el manejo de las clases, como se observa en el siguiente fragmento.

“Mientras que yo reviso un grado, cuando ya tengo listo un grado, el líder de esa área que corresponde según el horario va a buscar el material para empezar el trabajo de acuerdo al horario. Sí, entonces ellos ya saben dónde van a buscarlo. Ellos ya saben dónde van a buscar el material, reparten el material a sus compañeritos y empiezan a trabajar”

(entrevista 3., Pos 28)

“Los estudiantes se ubican en las mesas de trabajo, el comunicador.

Mientras yo empiezo la jornada con transición y primero, el comunicador de tercero y de cuarto, porque tampoco tengo segundo, va por la guía de trabajo, que son guías pues elaboradas, usted sabe que estamos elaborando y yo las encarpeto en guías, en carpetitas. Se van ubicando de acuerdo al horario, se van ubicando en el área y en la actividad donde va. Y eso me da pie para que yo mientras ellos hacen eso eee yo empiece y con transición y con primero. Luego de que termino con transición y primero y les dejo trabajito, paso a tercero, miramos en qué va, les hago una retroalimentación, preguntitas, luego paso a cuarto y así sigo dando la ronda” (Entrevista 4, Pos. 26-28).

En coherencia con lo anterior Espinoza et al. (2021) en la investigación “La gestión pedagógica en instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis – Cusco”, llega a la conclusión que es muy importante el trabajo cooperativo y colaborativo en las aulas multigrado.

De acuerdo a ello se observó que los estudiantes se encuentran ubicados en mesas hexagonales, los docentes se valen del trabajo en equipo, la asignación de funciones y responsabilidades en las cuales los estudiantes asumen un rol activo dentro de aula y a su vez apoyan no solo a sus compañeros en algunas actividades sino también al profesor, no en función de delegar responsabilidades de enseñanza que no les corresponden, sino en el desarrollo de acciones de tipo organizacional, para apoyar la disciplina, el silencio, el orden, la asignación de

roles, la distribución de materiales de apoyo de esta manera promover diferentes niveles de participación, donde el estudiante ocupa un lugar protagónico, adquiere mayor empoderamiento, desarrolla actitudes de liderazgo, autonomía al momento de gestionar recursos en el desarrollo de sus actividades escolares, y a su vez se convierte en un apoyo para el docente.

Pero el ejercicio de la gestión de aula no se limita exclusivamente a la organización de los estudiantes, tiene que ver con la disposición de diferentes niveles de participación, para los estudiantes, con la organización de una especie de pequeña sociedad, en la que el docente tiene muy presente la intencionalidad pedagógica de su accionar, para generar ambientes de aprendizaje agradables, dinámicos, donde el aula no se convierta en un espacio rutinario mediado exclusivamente por él.

Contrario a ello los estudiantes asumen un papel protagónico con relación a la expresión de intereses, emocionales, en la interacción que establecen con sus pares durante las diferentes formas de trabajo propuestas, en equipo, en parejas o también en el trabajo individual. Desde este punto de vista, el estudiante es el principal constructor de su propio conocimiento y aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental proporcionarle un entorno que fomente su libertad y autonomía para que participe activa y continuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el maestro es visto como un profesional que interviene consciente y responsablemente en este proceso, selecciona momentos adecuados para adaptar su enfoque pedagógico a las circunstancias (Alvarado, 2013).

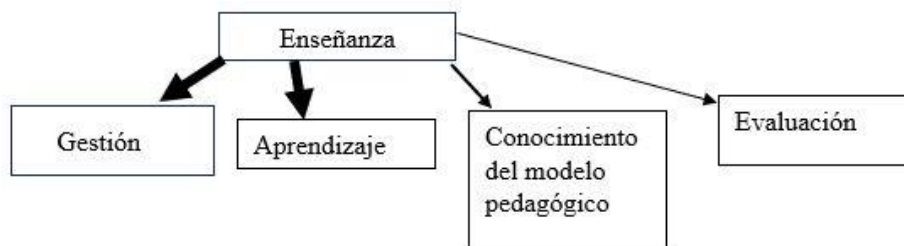
En la enseñanza, la gestión de aula cobra un papel esencial porque tienen una relación de cercanía e interdependencia, para los docentes de multigrado es inconcebible la incertidumbre de no tener los materiales organizados previamente, los equipos de trabajo distribuidos y las planeaciones preparadas, de la mano con ello también van otros conceptos esenciales dentro de

la investigación como son el conocimiento del modelo pedagógico, el saber pedagógico y el aprendizaje que al ser categorizados en los instrumentos utilizados durante el trabajo en campo arrojaron una relación de cercanía.

El saber pedagógico porque le permite al docente a través de la experiencia y formación profesional tener herramientas para trabajar en este tipo de aulas, aplicar estrategias que con el tiempo han sido validadas y logran mayor efectividad en el manejo de recursos, en mantener una dinámica del grupo bien planteada desde el inicio con objetivos y estructura clara, que también le generan al estudiante claridad acerca de lo que van aprender y su propósito formativo, por último, se establece una relación con el conocimiento del modelo pedagógico y desde la dinamización del mismo a través de los principios, componentes y estrategias, al docente tener conocimiento en ello, lo utiliza para sacar provecho en la organización del espacio, de los estudiantes y responder de manera paralela a varias de las exigencias que se tienen a nivel institucional en la dinámica de ser docente. A continuación, se observa la imagen con las relaciones de cercanía de enseñanza con las categorías antes mencionadas (ver figura 11)

Figura 11

Relación de la enseñanza con otras categorías



Nota. La figura muestra las relaciones de cercanía de la enseñanza con otras categorías.

Elaboración propia.

El análisis de la figura devela una relación más cercana con tres códigos (categorías) gestión de aula, conocimiento del modelo pedagógico y aprendizaje, las cuales obtuvieron más de 20 codificaciones y evaluación con una línea de relación más delgada sostienen una relación más distante.

Los docentes que tienen mayor conocimiento del modelo, utilizan sus estrategias como apoyo para el desarrollo de actividades que ayudan a gestionar su aula de clases en este caso las estrategias de Escuela Nueva, también se identifica que la gestión de aula principalmente, permite manejar asuntos relacionados con el orden y el manejo de grupo, para de esta manera impartir un conocimiento (enseñanza) y que a la vez los estudiantes obtengan aprendizajes significativos.

Con relación a la evaluación, no se evidencia un nivel de importancia significativo en la implementación y aplicación en las escuelas primaria multigrado, la evaluación se realiza por medio de los momentos de las guías de interaprendizaje de Escuela Nueva o se aprovecha cualquier actividad que se realiza en el aula para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

“La primera evaluación escrita que hice fue de un tema que di el día anterior. Y se pusieron a llorar. Y no hicieron nada entonces... Para mí fue como traumático ese momento. Porque no era el primer grupo que me hacía berrinche cuando yo...hacía una evaluación escrita” (entrevista 1, Pos. 95).

“Esta semana por ejemplo les llevé una ficha de matemáticas, estamos trabajando la multiplicación y les dije yo venga vamos a realizar esta ficha muchachos la van a hacer, cada uno, solitos con el objetivo de saber que tanto aprendieron, pero yo nunca les digo ahí para evaluarlos o si no les pongo el uno, no yo les digo, vamos a mirar que aprendieron,

luego socializamos y miramos porque esta buena, porque no y vamos ampliando los conceptos y vamos aclarando dudas”. (Entrevista 4, Pos. 102)

Pero nunca utilizo la palabra evaluación, entonces yo sé que ellos van a decir que no, que yo no los evaluó, porque no me nace como darles el término.

Yo les digo que aprendieron y que no aprendieron y ya, pero todo es un pretexto (Entrevista 4, Pos. 103-104)

La distancia percibida entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se manifiesta en la percepción de los profesores, quienes tienden a no considerar la evaluación como el objetivo final o el resultado natural del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, en contextos de escuelas rurales multigrado, se prioriza el bienestar emocional de los estudiantes, asociándolo directamente con la ausencia de la evaluación. En este sentido, para los docentes, la felicidad y la tranquilidad de los estudiantes son elementos primordiales que se relacionan con prescindir del concepto de evaluación.

Con relación a la evaluación en la zona rural Perea y Mora (2023) en el documento “En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos”, llegaron a la conclusión de que los referentes de calidad del (MEN) como los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencias, homogenizan la zona urbana con la zona rural y no se tienen en cuenta características y particularidades del territorio.

Pese a ello es fundamental que los estudiantes se familiaricen con conceptos como la evaluación, ya que a lo largo de su trayectoria educativa y en su vida cotidiana se encontrarán con ellos y es oportuno desde la educación primaria formarlos de acuerdo con las demandas actuales de un mundo globalizado y competitivo. Del mismo modo, en entornos escolares multigrado, resulta crucial el desarrollo personal, así como el fomento de competencias

ciudadanas y socioemocionales para promover la convivencia, el trabajo en equipo y la participación activa en el aula. Estas habilidades también son esenciales para enfrentar diversas situaciones que requieren tolerancia a la frustración, manejo del estrés, fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismos, así como la promoción de valores como la responsabilidad para afrontar los diferentes desafíos académicos.

La eficacia de la enseñanza va más allá de la calidad de la lección o del contenido que se imparte en el salón de clases. Es necesario adaptar el material a los diversos niveles de conocimiento de los estudiantes, fomentar su motivación para el aprendizaje, vigilar su comportamiento, determinar si es conveniente agruparlos para la instrucción, realizar pruebas y evaluar su desempeño (Pérez et al., 2004). Se puede concluir que cuando el docente en zonas rurales integra el contexto como punto de partida y busca desarrollar el máximo potencial de sus estudiantes a partir de ahí, estos tendrán mayores posibilidades de éxito a lo largo de su trayectoria educativa. Esto les brindará la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para proyectarse en el futuro y reducir la probabilidad de deserción escolar.

5.1.2. Enseñanza y la gestión de materiales y recursos

La disposición de materiales, recursos y los espacios de la escuela, previo a la jornada escolar es fundamental para los docentes de aula multigrado, porque al tener todos los grados en el mismo espacio, implica que el profesor dependa en gran parte de los recursos de apoyo planteados con antelación y los cuales debe disponer y organizar por grados de acuerdo a la intencionalidad pedagógica que tenga trazada, para de esta manera evitar desorden e improvisación en el salón de clases.

Además, el profesor multigrado hace las veces del personal de servicios generales, vigilancia y labores administrativas, no responde exclusivamente a labores académicas sino

también a otro tipo de actividades, lo que conlleva a un nivel de responsabilidad mayor, como lo menciona la docente a continuación.

“Me gusta llegar muy temprano porque yo siento que uno debe llegar antes que los estudiantes a tener preparada, preparada su aula, cierto, y su trabajo, haciendo una miradita a las guías, organizado el material y lo demás, abrir las puertas, los baños, la cocina, que todo sea como preparado para cuando ellos lleguen, cierto. Entonces yo bajo, abro la cocina, abro los baños, abro mi salón, le doy una observadita a las guías, digo hoy nos toca tal materia, yo mantengo impresas ya las guías en una carpeta, por grados y por áreas, van llegando los niños” (Entrevista 6, Pos. 15).

“Me da mucho susto que las cosas se me salgan de las manos o me da mucho susto no tener material necesario para mis estudiantes con el material suficiente ya entonces podemos pasar al otro tema y no decir ay no, no tengo la guía, no tengo la planeación yo en cuanto a eso soy muy organizada ¿es cierto? también tengo la habilidad de improvisar también si me llegase a pasar solamente que eso me causa incertidumbre” (Entrevista 6, Pos. 27).

Para Galván et al. (2018) en el capítulo “Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado” en el libro “Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado” llegan a la conclusión que los docentes brindan atención individualizada en simultáneo a varios grupos, desde el uso de recursos que anteceden un detallado proceso de planeación, que generan verdaderos aprendizajes desde la atención a las necesidades e intereses del grupo.

Para los docentes de escuela multigrado los materiales de intermediación de los aprendizajes diseñados y organizados con anterioridad les genera la seguridad de tener éxito

dentro de su jornada laboral con los estudiantes, ya que al tener que atender todos los grados en simultaneo contar con el material necesario se consideran un elemento primordial, es por ello que ordenan con anterioridad de acuerdo a los grados, áreas, a las necesidades específicas de los estudiantes, puesto que el trabajo en aula multigrado es muy diferente a un aula de clases tradicional donde al mismo tiempo los estudiantes están viendo el mismo tema.

En este tipo de escuelas los estudiantes están ubicados en el mismo lugar y tiempo viendo temáticas diferentes y con ritmos de aprendizaje diversos, en muchas ocasiones un mismo grado obtiene diferentes niveles de avance y de esta manera se va incrementando la labor del docente y el nivel de concentración y conciencia para estar al pendiente del estado de avance de cada uno de los grupos.

Los estudiantes también cumplen un papel importante porque al estar en un mismo espacio con varios grados a la vez implica que desarrollen cierto grado de autonomía para desarrollar las actividades mientras el docente atiende otras situaciones en el aula.

Resultados que al ser comparados con Boix (2011) la autonomía en el aula multigrado se vuelve crucial cuando hay grupos de alumnos de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo, con un solo profesor a cargo que debe hacer frente a múltiples y diversas demandas curriculares.

Esto se debe a que: permite a los estudiantes desempeñarse individualmente y en grupo, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje sin depender constantemente de la guía del profesor, además, le permite organizar el proceso educativo a partir del trabajo autónomo de los estudiantes de los niveles intermedio y avanzado, lo que les da la flexibilidad necesaria para prestar atención adicional, cuando lo requieran, a los niveles inferiores, que generalmente tienen

menos autonomía en su aprendizaje y necesitan más dedicación y orientación pedagógica del profesor.

5.1.3. *Saber pedagógico*

La categoría saber pedagógico permitió develar una serie de elementos que de forma existencial posibilitan una práctica docente más cercana a lo humano. Al respecto, los relatos, producto de las entrevistas, facilitaron la comprensión de la manera en que las prácticas de los maestros evolucionan con el tiempo y han influido en las metodologías, estrategias de enseñanza y relaciones sociales en la escuela actual. En el análisis de la historia de los sistemas educativos se exploran las prácticas, normativas, individuos e instituciones de la época y determinadas formas de teorización se hacen evidentes a través de los discursos (Zambrano, 2017).

Para dar respuesta al segundo objetivo de reconocer las prácticas docentes en el aula multigrado con respecto al aprendizaje en los estudiantes, al establecer un diálogo con los docentes de la institución educativa, se pudo evidenciar que en su mayoría tienen muchos años de experiencia en la zona rural y algunos de ellos vinculados a la misma institución educativa, el conocimiento que han logrado obtener producto de la experiencia les ha permitido abordar con mayor facilidad las situaciones que se presentan en el aula y contribuir de una manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

“La experiencia mía, ya estos 40 años, pues lo va volviendo a uno. Como más experimentado. Y día a día uno ve cosas y uno dice, bueno, me hace falta esto, tengo que hacer. Y uno lo hace con amor. Hasta ahora lo he hecho con mucho cariño” (Entrevista 2, Pos. 55-56).

“Ser docente de aula multigrado, ser docente del área rural, uno va aprendiendo en la experiencia, yo todo lo que sé, todas las estrategias que he trabajado son porque la experiencia pues me ha permitido como validar esas estrategias” (Entrevista 4, Pos. 16).

La reflexión sobre la práctica pedagógica cumple una función esencial en el ejercicio de ser docente, porque a través de ella se permite resignificar lo que hace y la manera como lo desarrolla en el aula, para buscar otras opciones de mejora o nuevas alternativas, esta requiere reflexión, porque a medida que evoluciona la sociedad, también lo hacen los estudiantes, cada vez llegan al aula con intereses distintos y es responsabilidad del docente ajustarse, tener en cuenta las necesidades del contexto e integrar todo lo que hace parte del mismo. El aula de clases es un espacio abierto para atraer y adaptar la cultura, costumbres, tradicionales del territorio donde se encuentra inmersa, por este motivo las practicas pedagógicas actuales no pueden ser las mismas de hace 20 o 30 años, hay que ajustarse a la época y las tendencias educativas, para de esta manera lograr que los estudiantes aprendan para la vida, como manifestaron las docentes entrevistadas.

“Mi principal reto es que los niños me aprendan de la forma que sea pero que me aprendan. Que ellos no aprendan para un momento sino para la vida”. (Entrevista 1, Pos. 101)

Es el maestro que, a través de su práctica pedagógica, logra que los estudiantes realmente alcancen aprendizajes significativos, que de manera trascendental contribuyan con el desarrollo intelectual, socioemocional, moral, ético y político.

Al respecto Arellano (2018) en su trabajo “Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque-cognitivo-constructivista”. Obtuvo como conclusión que la influencia social y cultural ejercen un papel importante en la manera como se enseña y como se aprende y que

ambos procesos requieren de auto reflexión y autoanálisis por parte del docente, para determinar la manera como se interactúa y se establecen las relaciones con los demás.

En los discursos de los docentes se evidencio interés en buscar que las clases no se conviertan en aburridas o desmotivadoras, para ello, buscan alternativas como pausas activas, la vinculación del juego, tener en cuenta las edades e intereses de los estudiantes, plantean objetivos claros desde el principio para que estén informados acerca de lo que van a hacer y aprender, vinculan en sus prácticas pedagogías activas que son la base del modelo pedagógico que se tiene a nivel institucional, pero son conscientes de que los estudiantes no aprenden de la misma manera y en ocasiones utilizan modelos tradicionales o adaptan las estrategias más adecuadas para que los estudiantes aprendan.

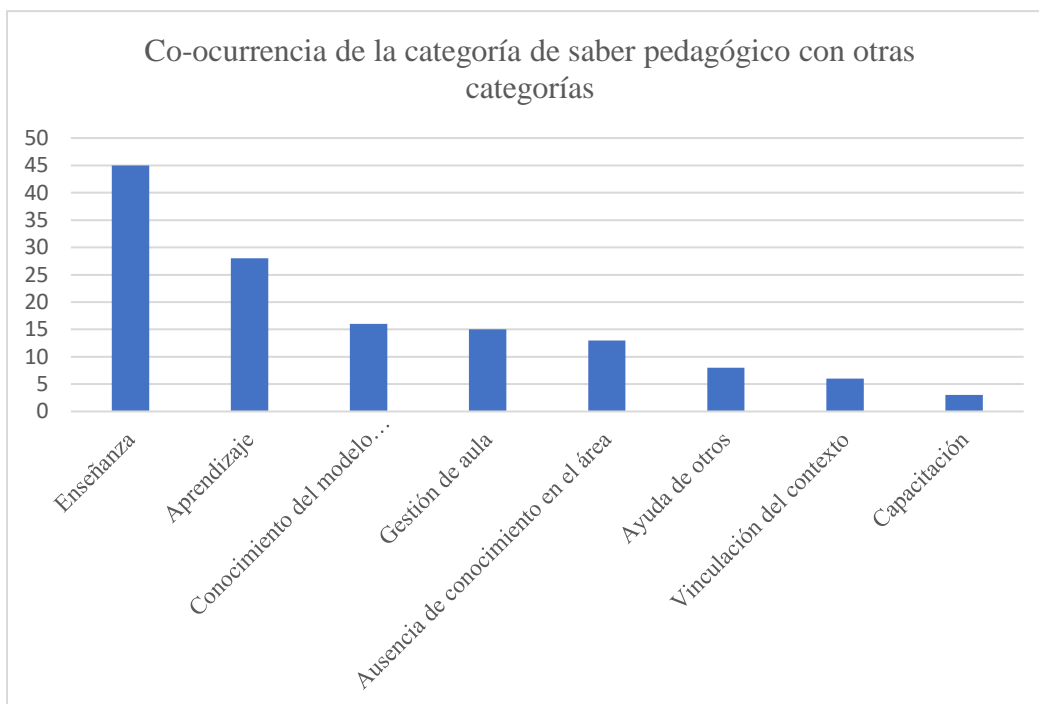
La práctica pedagógica es considerada como una práctica del saber que se compone de tres elementos: la institución, el docente como sujeto que la realiza y el saber pedagógico. Estos componentes forman una conexión compleja y cambiante., por lo tanto, la noción de una práctica estática es superada por la constante recomposición de las relaciones entre estos elementos, se puede definir como un proceso en el que se consideran varios aspectos, lo que permite que sus partes se desarrollen y cambien constantemente ya que esta no es estática (Martínez, 1990).

En este sentido la práctica pedagógica se transforma al tiempo que lo hace la sociedad y no puede estar ajena al contexto en el cual el docente de desempeña, para que vaya en sintonía con las necesidades del mismo, al respecto Zuluaga (1987) plantea la práctica pedagógica como una idea metodológica que engloba modelos pedagógicos, tanto en teoría como en aplicación práctica en diferentes niveles educativos; una variedad de conceptos de diferentes campos del saber que son asumidos y aplicados por la pedagogía; las formas en que funcionan los discursos dentro de las instituciones educativas; y las estrategias de enseñanza presentes en diferentes

entornos sociales por medio de elementos del saber pedagógico. A continuación, se observa la co-ocurrencia del saber pedagógico con otras categorías (ver figura 12).

Figura 12

Co-ocurrencia de la categoría de saber pedagógico con otras categorías



Nota. La figura muestra la dependencia de la categoría de saber pedagógica con las subcategorías u otras categorías. Fuente. Elaboración propia (2024)

Se observa que el saber pedagógico tiene una relación de dependencia mayor con la enseñanza y el aprendizaje, se puede concluir que los estudios de posgrado y la formación recibida a lo largo de la vida se ven reflejadas en los discursos de los docentes y en las prácticas pedagógicas, al momento de planear las clases, en la elaboración de los documentos institucionales y en la búsqueda de generación de aprendizajes en los estudiantes. Posteriormente se evidencia una relación de dependencia con categorías como conocimiento del modelo pedagógico, gestión de aula, ausencia de conocimiento en el área y por último con la vinculación

del contexto y la capacitación con una menor dependencia. Con relación a ello se realiza un análisis detallado entre el saber pedagógico y el modelo Escuela Nueva, la ausencia de conocimiento en el área y los procesos de formación docente.

5.1.4. *Saber pedagógico y modelo Escuela Nueva*

El saber pedagógico se compone de una combinación de teoría y práctica que, a través de un proceso reflexivo, se forma un tipo de saber basado en la experiencia docente, donde el conocimiento y la interacción social se entrelazan para contribuir a la construcción de un proyecto social (Zambrano, 2005).

Es así como para ejercer la profesión docente con sentido y significado en las escuelas multigrado, de manera frecuente se realizan cuestionamientos frente a la manera como desarrollan su trabajo y uno de esos interrogantes surge alrededor de la implementación del modelo pedagógico Escuela Nueva el cual se tiene establecido en la zona rural del departamento, y en el que no se evidencia una apuesta clara de formación docente, como se expone a continuación.

“Nosotros tuvimos varias capacitaciones en el Recinto del Pensamiento, nos enseñaron todo lo que fue... que le digo disque los reglamentos, los...Ay, el correo, los instrumentos, nos enseñaron a manejar las guías, nos enseñaron a manejar como eran las actividades de conjunto, a manejar lo del gobierno estudiantil. Eso nos enseñaron muchas cosas, pero hace mucho tiempo. Hace mucho rato, esos años de los siglos, siglos”. hace como 15 años. Es que yo recibí, las primeras. En el 2005, en el 2007, recibí las primeras capacitaciones y nunca más volví a recibir, hace mucho rato no nos hacen convocatoria para nada de Escuela Nueva. (entrevista 1, Pos. 25)

Los docentes tienen un conocimiento con relación al modelo pedagógico que corresponde a las bases teóricas vistas hace aproximadamente 25 años cuando ingresaron a laborar en la zona rural y desde entonces no han sido participes de jornadas de capacitación o actualización en las cuales ellos puedan replantear sus prácticas o ver nuevas teorías para ser validadas en su quehacer diario. Igual sucede con los docentes que ingresaron hace poco a laborar en la institución educativa.

“En realidad la formación que he recibido pues es ninguna, de pronto las experiencias que he podido escuchar de otros compañeros pues es lo que me ha permitido tener como una base, una idea de cómo funciona el multigrado rural” (Entrevista 5, Pos. 6)

Es así como los docentes que tienen experiencia en la zona rural desde hace 25 o 30 años conocen las bases teóricas del modelo y con ello elaboran las guías de interaprendizaje ,utilizan los instrumentos de gobierno estudiantil, realizan las actividades de conjunto, pero a nivel institucional no hay una apuesta de formación clara en cuanto a ello, ya que los docentes que conocen y quieren implementar el modelo lo hacen y quienes desconocen no tienen las bases conceptuales para aplicarlo en el aula de clase y el modelo pedagógico se limita a la elaboración de guías con el proceso metodológico (A, B, C, D,) en primaria y (A, B, C, D, E) en secundaria y educación media.

En consecuencia, López (2019) en la investigación, “Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes”, llegó a la conclusión que la formación docente requiere una preparación para ejercer su práctica pedagógica en la zona rural y atender a particularidades como son las aulas multigrado, la gestión desde el componente comunitario, el reconocimiento de los referentes de calidad y los procesos de evaluación.

También Cardona (2022), en la investigación. “Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia”. Concluye que Escuela Nueva ha generado impactos positivos en las comunidades y escuela multigrado o unidocente, pero es importante que los docentes reciban procesos de formación y material didáctico, para su implementación en el aula.

De esta manera se apoyan los discursos de los docentes ya que la formación que reciben en Escuela Nueva es producto de la experiencia de otros docentes de la institución educativa, porque a nivel institucional directivos y Secretarías de Educación tanto municipales como departamentales no tienen definido un plan de formación docentes específico en modelos educativos flexibles ni en multigrado rural, los docentes implementan el modelo con la orientación de otros y por medio de la búsqueda en internet.

Otro aspecto importante relacionado con la ausencia de conocimiento en el área radica en la atención a los estudiantes de los niveles inferiores, grados transición y primero, el modelo pedagógico Escuela Nueva no tiene una apuesta en cuanto a material para la intermediación de los aprendizajes en estos grados y los docentes de manera autónoma, desde su experiencia e intuición de lo que considera como la estrategia más apropiada para enseñar a estos grados se defiende en el aula, muchas veces con desconocimiento de cómo hacerlo.

“Para mí la mayor dificultad es tener niños de preescolar y primero, en un aula multigrado es muy complejo no estoy diciendo que sea imposible, sino que, a mí, me ha parecido complejo en el hecho de que ellos necesitan más lo necesitan a uno todo el tiempo y uno obviamente todo el tiempo tampoco puede ser porque otros lo necesitan a uno, el verdadero reto creería yo es sacar adelante un niño de preescolar y primero que salga de primero

leyendo y escribiendo de una forma moderada cierto, de una forma que usted en segundo lo pueda recibir bien para mí es uno de los grandes retos. (Entrevista 6, Pos. 50)

Esta consideración fundamenta lo que Mackee et al. (2022) en la investigación “Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado”, manifestaron que tener una atención diferenciada con estudiantes que no han aprendido a leer ni escribir es más complejo en las aulas multigrado.

De esta manera la atención a los estudiantes de transición y primero en un aula multigrado se limita a la entrega de fichas, por parte de los docentes, para que los estudiantes coloreen, recorten, plieguen, se entretengan y pasen las horas de la jornada escolar ocupados sin generar ningún tipo de interrupciones en el desarrollo de las actividades con los estudiantes de los demás grados. De manera frecuente los docentes manifiestan la falta de recursos metodológicos y estrategias, para abordar este nivel de escolaridad con calidad, debido a la falta de formación, ausencia de material didáctico ni apuestas claras en la planeación de clases para atender el nivel de preescolar y primero y al tiempo los demás grados.

Con relación a ello Ezpeleta (1997) afirmó que los profesores no están siendo formados para enseñar en aulas con alumnos de varios grados, y esta formación ni siquiera está incluida en los planes de estudio de las escuelas normales rurales. En consecuencia, las competencias que se supone se adquieren mediante la certificación no parecen garantizar el éxito en la enseñanza en este tipo de escuelas.

La falta de una formación de los profesores que tenga en cuenta la realidad rural durante los estudios universitarios hace que estos lleguen a las escuelas multigrado sin las competencias didácticas adecuadas. Esto se traduce en un importante nivel de insatisfacción (Santos, 2011).

Los docentes tienen estudios de maestría, en cuanto al modelo pedagógico recibieron capacitación en los modelos flexibles hace años cuando ingresaron, los nuevos maestros no han recibido y cuando lo hacen es de manera superficial porque los entes gubernamentales ni institucionales tienen una apuesta de formación docente para la actualización del modelo pedagógico pero actualmente no han recibido procesos de formación que sean actualizados, aunque al recibir los componentes y bases teóricas del mismo en el departamento Caldas no se evidencian cambios ni ajustes significativos, por ejemplo no hay material diseñado para atender los grados de transición y primero, las guías están descontextualizadas y diseñadas para atender aulas graduadas no multigrado y al consultar en fuentes como la internet la fundamentación en los modelos educativos flexibles que se tienen en la zona rural es muy básica.

Al momento de articular la enseñanza al modelo pedagógico se evidencia desconocimiento y tampoco se evidencia interés en hacerlo y cuando se hace es por la ayuda de otros docentes que tienen mayor experiencia en la implementación del mismo

La mayor dificultad en la atención de los estudiantes en aulas multigrado se evidencia en los grados transición y primero y los docentes son conscientes de que en muchas ocasiones se ven limitados en las estrategias y que es lo que más les causa preocupación ya que no se les puede dedicar a los estudiantes tanto tiempo como deberían y en muchas ocasiones optan por dejar trabajos extras o quedarse en el aula durante un periodo de tiempo mayor con este tipo de estudiantes para afianzar los conceptos.

Incentivan la investigación desde la exploración del contexto donde se encuentran, buscan que sus estudiantes se desenvuelvan con seguridad en cualquier espacio donde participen como unos ciudadanos éticos, críticos y responsables, que sientan arraigo, amor y orgullo por el campo, porque en muchos de los discursos de los estudiantes se logra leer la sensación que por

vivir en el campo tienen menos posibilidades y que están en desventaja con los estudiantes de la zona urbana.

Con relación a ellos los docentes realizan de manera constante acciones para fortalecer la autoestima, el sentido de pertenencia y a nivel transversal en el desarrollo de todas las actividades escolares de competencias socioemocionales y ciudadanas. Se puede concluir que los docentes realizan procesos de reflexión frente a la enseñanza, la forma como lo hacen y de manera constante validan sus prácticas pedagógicas, buscan estrategias por medio de la ayuda de otros docentes, el uso de la internet y la vinculación del contexto, pero requieren procesos de formación, acompañamiento y actualización permanente en temas específicos de multigrado rural para promover aprendizajes que sean más significativos en todos los grados de escolaridad que se atienden.

5.1.5. Aprendizaje

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia (Sanz et al., 2005). Se hace hincapié en el concepto fundamental de que la experiencia adquirida produce una transformación duradera en el comportamiento de una persona. Este cambio perdura en el tiempo y no es temporal o efímero. Sugiere que las personas adquieren nuevos conocimientos, habilidades y perspectivas a través de la exposición a diversas situaciones y la interacción con el entorno, lo que influye en su forma de actuar y responder al mundo que les rodea.

Para abordar el objetivo de analizar las cualidades o características de la enseñanza docente en el aula multigrado con respecto a los aprendizajes o la formación de los estudiantes, se evidenció cómo los docentes se esfuerzan por asegurar que los alumnos adquieran conocimientos

relevantes para la vida, capacitándolos para enfrentar diferentes situaciones y contextos con éxito, como afirmaron las docentes a continuación.

“Lograr que, que, aprendan en medio de tanta complejidad, eh yo pienso que el reto para un profesor es que el niño adquiriera los aprendizajes, ese es un reto, otro reto es que el niño aprenda a convivir de una manera armónica, eh otro reto es que el niño sea capaz de reconocerse como persona, como líder ¿sí? Que es capaz de aportar, que es capaz de servir, que es capaz de solidarizarse con los otros, eso es muy importante”. (Entrevista 3, Pos. 119)

“Uno ahí trata de transformarlos a ellos para que aprendan a desenvolverse en cualquier contexto donde se encuentren”. (Entrevista 4, Pos. 6)

“Me gusta que ellos utilicen cosas diferentes, porque yo les digo, es que los del campo y los de la ciudad no hay diferencia”. (Entrevista 2, Pos. 30)

Una de las principales estrategias de enseñanza de los docentes es el fomento de actitudes y valores, así como el fortalecimiento de la autoestima y la seguridad en los estudiantes. Esto es especialmente relevante para los niños, niñas y jóvenes de la zona rural, quienes a menudo enfrentan sentimientos de inferioridad en comparación con los estudiantes de la zona urbana. Los docentes trabajan constantemente en el desarrollo de competencias personales y valores, con el objetivo de que, al salir de la escuela, los estudiantes se sientan capacitados para desenvolverse con confianza en cualquier entorno y ante cualquier persona con la que interactúen.

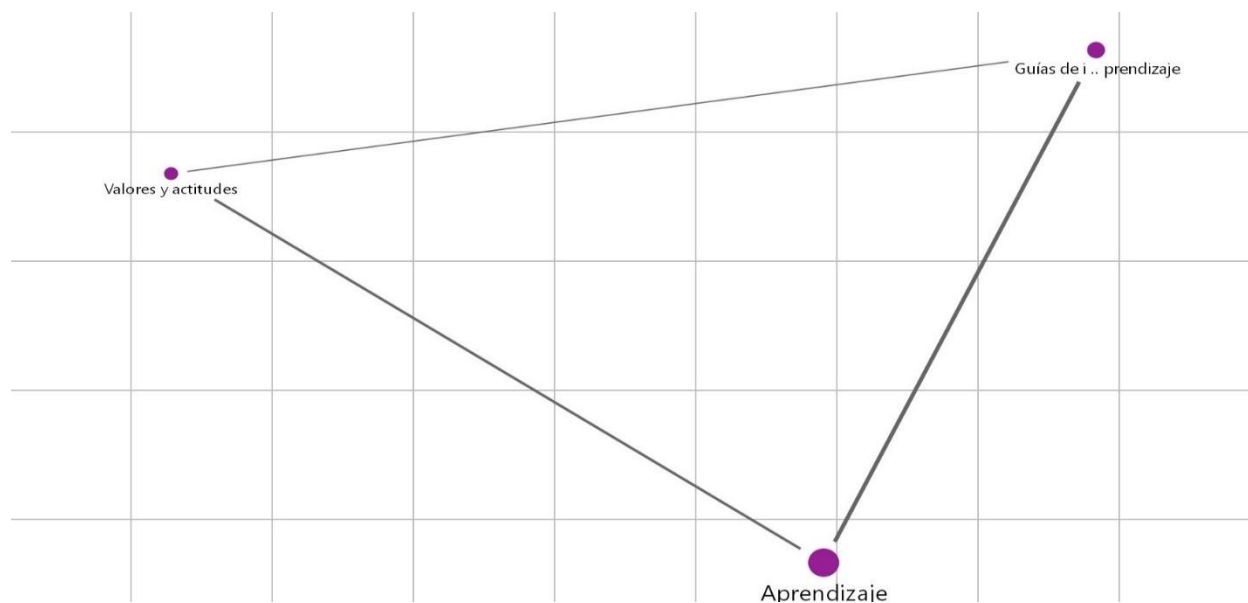
Al respecto Gutiérrez (2018) en su trabajo “Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: su relación con el desarrollo emocional y “Aprender a Aprender” llega a la conclusión que el éxito académico de los estudiantes está relacionado con la lectura que realiza el docente de los estilos de aprendizaje y las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza en el aula para favorecerlas, teniendo en cuenta que dependen de aspectos emocionales, fisiológicos, sociales y

culturales. Es decir que el éxito académico de los estudiantes está estrechamente ligado a la forma como el docente interpreta la realidad que vive el estudiante, hace lectura del contexto, de sus miedos, limitaciones y parte de allí en la búsqueda de alcanzar no solo el éxito académico sino también de interacción social, donde se fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo Baquero (1996) afirma que en el aula multigrado la cultura, la interacción con el entorno y entre las personas cobra un papel esencial, de esta manera para la enseñanza en el aula multigrado la interacción con la familia, la integración del contexto, el reconocimiento del estudiante como un ser humano que tiene emociones y sentimientos que merecen ser reconocidas en cualquier circunstancia y lugar cumplen un papel esencial y protagónico para el docente. A continuación, se muestra la figura con la relación directa entre el aprendizaje de valores y actitudes y guías de interaprendizaje (ver figura 13).

Figura 13

Categoría aprendizaje y su relación con valores, actitudes y guías de interaprendizaje



Nota. La figura muestra la relación directa del aprendizaje con las guías de interaprendizaje y valores y actitudes. Fuente software MAXQDA (2024)

El análisis de la figura devela una relación directa entre los tres códigos (categorías y subcategorías) identificadas en las entrevistas, donde la categoría más mencionada es el aprendizaje con más de veinte codificaciones, seguida de guías de interaprendizaje y posteriormente de valores y actitudes. Este resultado conserva una estrecha relación con lo evidenciado en las entrevistas porque a pesar de que el aprendizaje de valores y actitudes en los estudiantes es crucial para los docentes de primaria en aula multigrado, se destaca un especial énfasis en las guías de interaprendizaje con el proceso metodológica de Escuela Nueva como la principal herramienta que permite la mediación de los aprendizajes en el aula.

Los docentes elaboran sus propias guías, las cuales conservan la estructura del modelo de Escuela Nueva y por medio de estas realizan la mediación de los aprendizajes con los estudiantes, porque al ser un aula multigrado y atender todos los grados en simultaneo se convierte en un recurso esencial ya que le permite al docente con la estrategia de rotación por las mesas o subgrupos de trabajo explicar las actividades a desarrollar, mientras todos están ocupados avanzan en los contenidos o conceptos que se están viendo de acuerdo a la malla curricular de la institución educativa , los estudiantes de manera independiente realizan las actividades y cuando se presentan dudas o dificultades, preguntan al docentes o esperan a que termine la rotación por los diferentes grupos, con relación a esto las docentes mencionan lo siguiente.

“A ver, la planeación de clase la realizo en un formato, prácticamente se elaboran las guías, se elaboran las guías de interaprendizaje y con el proceso metodológico, con la A, que son las actividades básicas, que es explorar los saberes previos a los estudiantes, la B es el cuento pedagógico, que es el tema central, la C, las actividades de práctica y la D, las actividades de aplicación.

¿Cómo se elaboran las guías? pues teniendo muy en cuenta la intencionalidad de cada actividad. Entonces, yo que hago se elaboran guías de ciencias, de sociales, o sea, de todas las áreas, porque tenemos un grupo, un grupo de apoyo donde pues elaboramos y nos compartimos el material. Pero yo, ¿cómo distribuyo el material? Entonces, yo tengo carpetas, yo tengo unas carpetas que las dispuse para transición, carpeta, para primero, carpeta, para cuarto, carpeta, para quinto, carpeta. Es como el librito que yo tengo por áreas, ¿cierto? Entonces, los estudiantes tienen el material, yo las organizo por carpetas donde ellos y las ubico en un lugar que sea visible y ellos cogen el material para trabajar, que son las guías elaboradas por nosotros con todos los momentos. Y también se tiene en cuenta los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, que son los DBA, los lineamientos curriculares” (Entrevista 4, Pos. 41-43)

Con relación a lo mencionado, en su investigación titulada “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado”, Galván y Espinosa (2017) llegaron a la conclusión de que es factible proporcionar una atención individualizada a los estudiantes en escuelas multigrado. Esto puede lograrse a través de la calidez y cercanía del docente, el uso de materiales de aprendizaje autónomo como las guías, ya que son estrategias diseñadas para promover la continuidad y la permanencia en el proceso educativo de este tipo de aulas.

Por otro lado, Colbert y Gaviria (2017) proponen las guías de interaprendizaje como una estrategia que permite la evaluación por procesos y formativa, la promoción flexible, el respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

En conclusión, para los docentes de primaria multigrado, las guías representan una valiosa oportunidad para integrar todos los conocimientos esenciales que los estudiantes deben adquirir según su grado. Al ser ellos mismos quienes las elaboran, pueden incluir una variedad de

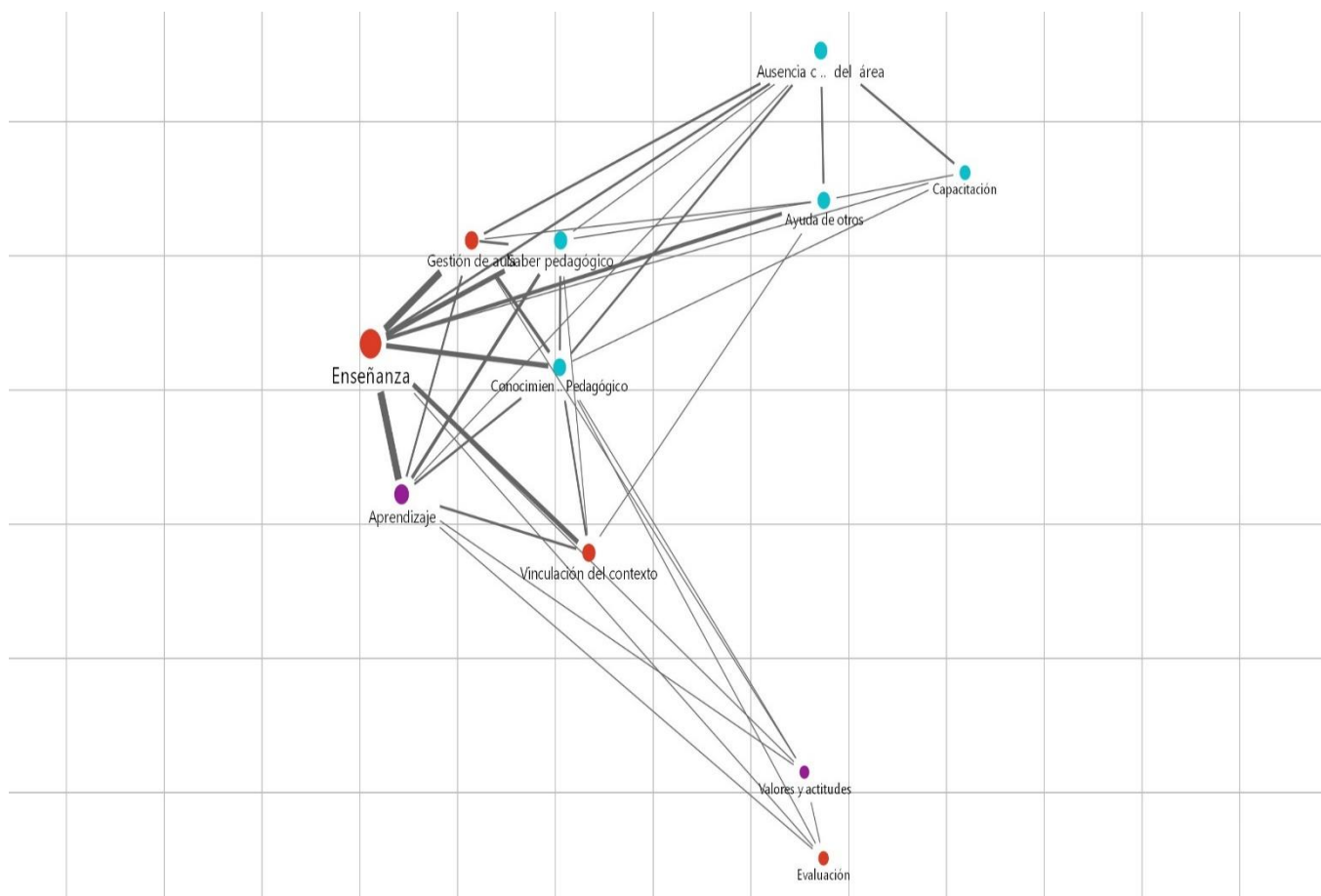
acciones como la huerta escolar, el juego, el plan lector y la vinculación con el contexto.

Además, estas guías fomentan el trabajo en equipo e individual, el seguimiento de instrucciones, la interacción con las familias y el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo. Esto se convierte en un recurso esencial para que el docente pueda trabajar eficazmente con todos los grados al mismo tiempo.

A continuación, se muestra la figura de las redes semánticas producto de la investigación y las relaciones establecidas entre las categorías y subcategorías (ver figura 14).

Figura 14

Redes semánticas producto de la investigación



Nota. La figura muestra las relaciones entre las categorías y subcategorías. Fuente:

software MAXQDA. (2024).

La figura muestra las relaciones que se crearon entre las categorías y subcategorías definidas en la investigación, las líneas más gruesas indican las relaciones de cercanía que se fundaron alrededor de ellas, se observa como la enseñanza logró tener una estrecha relación con el aprendizaje y cobra sentido al revisar las entrevistas y observar cómo el objetivo y principal reto de los docentes es lograr que los estudiantes aprendan independiente de la forma o estrategia que ellos utilicen para impartir un conocimiento.

La vinculación del contexto es esencial en los procesos de enseñanza y aún más en la zona rural cuando el docente no puede ser ajeno a la realidad de sus estudiantes y de la comunidad. En las respuestas de los docentes se evidencia como para ellos es muy importante vincular el medio ambiente y los recursos del entorno, la familia y la comunidad en actividades escolares.

La enseñanza tiene una relación marcada con la gestión de aula y precisamente esta cobra sentido al observar cómo los docentes utilizan estrategias de organización de los estudiantes, asignación de funciones y roles en el aula, disposición del espacio y los recursos para lograr impartir la enseñanza de una manera adecuada evitando el mínimo de interferencias, y desorden, los estudiantes ocupan un lugar protagónico importante y a su vez se conviertan en un apoyo para el docente.

El saber pedagógico tiene una estrecha relación con la enseñanza y esta se evidenció porque a través de la reflexión que hace el docente sobre su práctica pedagógica, se permite reorganizar su aula, la dinámica de lo que viene realizando para permitirse ajustes paulatinos que se ven reflejados directamente en el aula, en la actualización y adecuación de lo que hace acorde a las necesidades identificadas.

El conocimiento del modelo pedagógico tiene una relación de cercanía con la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de aula, al escuchar los discursos docentes se observó como quienes tienen mayor experiencia, logran vincular las estrategias del modelo pedagógico Escuela Nueva con la organización de los estudiantes en el aula, afianzar diferentes niveles de participación, inclusión del mismo en la planeación de las clases y la elaboración del material de apoyo y guías de interaprendizaje, además de la inclusión de estrategias e instrumentos evaluativos propuestos por el mismo modelo pedagógico. Todo esto de cierta manera se ve reflejado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Debido a la escasez de programas de formación centrados en la actualización del modelo pedagógico Escuela Nueva y en las estrategias específicas para el manejo del aula multigrado, los docentes han recurrido a la colaboración de colegas dentro de la institución educativa y al uso de la tecnología para adquirir las herramientas necesarias. Esta colaboración entre pares y el aprovechamiento de recursos tecnológicos se han convertido en elementos clave para que el docente fortalezca su capacidad de enseñanza en el contexto de aulas multigrado en entornos rurales.

La ausencia de conocimiento en el área guarda estrecha relación con el conocimiento del modelo pedagógico, la capacitación y el saber pedagógico. Esto cobra significado cuando los docentes expresaron que su limitación en este aspecto se manifiesta principalmente en la atención a los estudiantes de los grados inferiores, como Transición y Primero. Estos alumnos requieren un acompañamiento más detallado, ya que están inmersos en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Esta situación genera una complejidad adicional para el docente al intentar

brindar una atención de calidad a este grupo de estudiantes, al mismo tiempo que debe atender a los demás grados.

En este punto es donde se establece una relación directa con el modelo pedagógico de Escuela Nueva. Dado que este modelo no cuenta con una propuesta formativa específica para la atención de los grados inferiores, carece de materiales o recursos de apoyo para los docentes en este sentido. El material diseñado para los grados segundo a quinto está orientado hacia aulas graduadas, lo que representa un desafío cuando se deben emplear diferentes estrategias con los grados inferiores. Esta situación pone de manifiesto las limitaciones del docente al intentar adaptarse a esta realidad y no se tiene una apuesta clara de capacitación a docentes en cuanto al diseño curricular, ni material específico para un aula multigrado por este motivo fue recurrente evidenciar en los discursos de los docentes este tipo de preocupación.

La evaluación presenta una conexión muy tenue en comparación con las demás categorías. Durante las entrevistas, los docentes expresaron escaso interés en implementar procesos de evaluación consciente con los estudiantes. A menudo, llevan a cabo evaluaciones de forma indirecta mediante juegos o actividades de repaso, sin mencionar explícitamente la palabra "evaluación", con el temor de provocar ansiedad o actitudes negativas en los estudiantes.

5.2. Alcances y limitaciones

En primer lugar, se observó una variedad de estrategias que los docentes emplean para gestionar el aula, relacionadas con su conocimiento pedagógico y sus prácticas pedagógicas. Estas estrategias se evidenciaron tanto en la revisión teórica como en la aplicación de los instrumentos de investigación seleccionados. A partir de esta investigación, se descubrieron realidades específicas del entorno educativo de aulas multigrado en zonas rurales, las cuales pueden ser útiles para otros profesores que trabajan en contextos similares. El análisis detallado de las estrategias más efectivas utilizadas por los siete docentes de la institución educativa El Perro en el municipio de Salamina, Caldas quienes participaron en esta investigación, podría contribuir a fortalecer aspectos clave de la práctica pedagógica. Además de influir en otros aspectos que impactan la práctica profesional de los docentes.

Se identificó una limitación significativa en cuanto a la composición de la muestra, la cual habría sido más representativa si se hubiera incluido a docentes de ambos géneros, tanto masculinos como femeninos, ya que todas las entrevistadas fueron mujeres. Además, la precisión de la información habría sido mayor si todos los docentes de primaria multigrado de la institución educativa El Perro hubieran participado en la investigación, lo que habría revelado una imagen más completa de la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas pedagógicas y la gestión del aula en dicha institución.

Otra limitación fue la falta de inclusión en la muestra de la comunidad de padres de familia y estudiantes, lo que habría proporcionado perspectivas valiosas sobre su percepción respecto a la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas multigrado. Sin embargo, debido a restricciones de tiempo, no fue posible incorporar esta variable en el estudio.

5.3. Discusión de resultados

En el análisis de las practicas pedagógicas de los docentes rurales se destacan los discursos personales y su impacto en el campo pedagógico (Bolívar, 2014). En esta investigación, la información suministrada por los profesores es considerada como una fuente de conocimiento para el campo educativo como una representación inspiradora y sugestiva de las actividades, comportamientos, motivaciones y vivencias humanas, desde la vida cotidiana Van Manen (2016) de esta manera se permite comprender la percepción de los docentes, su experiencia respecto a su influencia en la configuración de las prácticas pedagógicas, para reflexionar sobre las prácticas cotidianas en el ámbito educativo y expresar sus concepciones sobre las relaciones sociales, culturales y políticas que se generan en la escuela de acuerdo a un contexto específico.

Para comprender plenamente el valor de las experiencias de los docentes en el contexto educativo, es esencial reconocer que las acciones que implementan los profesores en el salón de clases tienen un impacto directo en la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (León, 2020). Dado que las prácticas docentes en el aula desempeñan un papel crucial al estar asociadas con el uso de metodologías y estrategias que impactan el proceso educativo, es fundamental rescatar aquellas experiencias significativas que contribuyen a fortalecer la formación de los estudiantes. En coherencia con lo anterior la competencia docente implica el desarrollo de lo que se conoce como "tacto pedagógico". Este término representa una habilidad pedagógica fundamental: la capacidad de saber actuar con prudencia y cautela en situaciones educativas, basándose en una reflexión cuidadosamente cultivada (Van Manen, 2006:72).

Con el objetivo “Identificar diferentes asuntos relacionados con la dinámica del aula multigrado para el desarrollo de la gestión de aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes” se realizaron los siguientes hallazgos.

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron aspectos relacionados con la gestión de aula en la escuela multigrado rural y la influencia que tiene tanto en los procesos de enseñanza docente como en la formación y aprendizaje de los estudiantes y se observa que el simple acto de enseñar contenidos no es la única razón de ser de la escuela

En una escuela multigrado, muchos aspectos son relevantes más allá de la mera transmisión de contenidos. Antes que nada, el docente realiza una labor de organización de los estudiantes para impartir su enseñanza de manera efectiva. Esto se logra mediante la agrupación previa de los alumnos en equipos de trabajo, donde se fomenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Aunque es importante contar con competencias técnicas como la lectura, el habla, la escucha, la escritura, el cálculo y la resolución de problemas, estas habilidades carecen de utilidad si no se pueden aplicar en una colaboración efectiva con otras personas en los entornos laboral, familiar y comunitario (Johnson y Holubec, 1999).

Es así como el trabajo en equipo en el aula multigrado rural es esencial por diversas razones. En primer lugar, permite optimizar los recursos disponibles al compartir materiales, conocimientos y experiencias entre los estudiantes y docentes. Además, fomenta la colaboración y el apoyo mutuo, se promueve el desarrollo de habilidades sociales y se ofrece la oportunidad de brindar una atención más personalizada a los estudiantes, ya que se organizan en diferentes subgrupos de trabajo en las mesas y una característica de este tipo de aulas es la poca cantidad de estudiantes.

También, el trabajo en equipo se extiende a la relación entre docentes, quienes se colaboran en la planeación de clases, la creación de materiales educativos y la resolución de desafíos pedagógicos específicos. De esta manera, se comparte el trabajo de planear para todas las áreas y grados, lo que resulta en una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes, a la vez que les permite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, al estar en contacto permanente con otros que se enfrentan a situaciones de aula similares. Al respecto Espinoza et al. (2021) Sugieren la colaboración y cooperación entre docentes, considerando el contexto como una fortaleza educativa y en el aula entre estudiantes se fomenta el intercambio de experiencias y métodos de aprendizaje, lo que permite a los alumnos de grados superiores ayudar a sus compañeros de grados inferiores, se propicia la colaboración para fomentar un ambiente de solidaridad y reciprocidad.

Los antecedentes y sus coincidencias con la presente investigación, evidencian que el trabajo en equipo se convierte en una estrategia esencial en la escuela multigrado, ya que se promueve la interacción entre estudiantes en el aula, el manejo de la disciplina, del espacio, gestión de tiempo, recursos, asignación de roles y funciones que generan habilidades de liderazgo y solidaridad en los estudiantes, aprendizaje cooperativo, colaborativo, que permite de manera autónoma en los subgrupos de trabajo ir avanzando, mientras el docente realiza la rotación por los diferentes grados y entre docentes el trabajo en equipo representa un soporte para aliviar el volumen de trabajo en cuanto a la planeación de clases para todos los grados y áreas.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo, “Reconocer las prácticas docentes en el aula multigrado con respecto del aprendizaje en los estudiantes”.

Para Schulman (1987) El saber pedagógico implica más que simplemente conocer el contenido académico. Se refiere a la comprensión profunda que un maestro tiene sobre la manera de presentar y facilitar el aprendizaje de un tema en particular, adaptándose a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Este conocimiento implica temas de formación docente, conocimiento del modelo pedagógico, vinculación del contexto en la enseñanza y los elementos necesarios que requiere el sujeto en saberes, actitudes, valores para desenvolverse en su cotidianidad frente al ámbito académico y laboral (Chacón, 2019).

Tener una amplia experiencia docente facilita el manejo de las diversas situaciones que surgen en el aula, dado que todos los estudiantes participan simultáneamente en actividades con el objetivo fundamental de aprender. Este es el principal propósito tanto para los docentes, quienes son los que enseñan, como para los estudiantes, quienes están dispuestos a aprender y frente a estos dos escenarios tanto de enseñanza como de aprendizaje, el conocimiento de los estudiantes y del modelo pedagógico le permite al docente diversificar acciones en el aula que sin desvincular la dinámica y los objetivos iniciales, generan un ambiente diferente, por medio del uso de instrumentos de gobierno, la generación de espacios de interacción y juego, la vinculación de los proyectos pedagógicos productivos por medio de la huerta escolar y el aprovechamiento de los recursos del entorno, todo esto hace que los estudiantes aprenden de una manera contextualizada en la que entienden el entorno que los rodea y adquieren habilidades para la vida. De esta manera, considerar que la educación del individuo va más allá de simplemente de impartir conocimientos, siendo crucial examinar como el proceso de enseñanza y aprendizaje impacta la experiencia vital del estudiante (Dussel, 2018).

Y en la zona rural la comprensión del entorno rural como un lugar importante, valioso, hace que los estudiantes sientan confianza, sentido de pertenencia y desarrollen competencias

básicas y socioemocionales, lo que les capacita para desenvolverse con seguridad en cualquier ambiente en el que participen. Por lo tanto, en las aulas multigrado, es crucial que los docentes conozcan a cada alumno, comprendan sus necesidades y circunstancias personales, lo que les permite adaptar su enseñanza según los intereses individuales y las particularidades del entorno rural, como señalan Galván y Espinosa (2017).

De esta manera los antecedentes presentados y los aportes teóricos coinciden con la investigación, ya que los docentes llevan a cabo procesos reflexivos sobre la enseñanza, las metodologías que utilizan, de manera constante validan sus prácticas pedagógicas, vinculan el contexto, la comunidad educativa, pretenden que lo aprendido en el aula tenga aplicación en contexto reales y buscan estrategias para fomentar aprendizajes significativos en todos los niveles escolares que abordan.

En cuanto al objetivo “Analizar las cualidades o características de la enseñanza docente en el aula multigrado con respecto a los aprendizajes o la formación de los estudiantes”.

En el aula multigrado, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se basan en el uso de diversos recursos y materiales físicos que hacen parte de las pedagogías activas, así como en la integración del entorno rural. Estas estrategias de mediación permiten al docente desenvolverse con mayor seguridad en el aula, especialmente dado que se encuentran con estudiantes de diferentes edades, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje. La preparación previa de estos materiales brinda al docente la confianza de no tener que improvisar en el aula y le permite mantener bajo control sus estrategias de enseñanza. De esta manera, puede abordar de forma más efectiva todos los grados y áreas de estudio.

Para impartir los aprendizajes los docentes elaboran sus propias guías, las cuales conservan la estructura del modelo de Escuela Nueva y por medio de estas realizan la mediación de los aprendizajes con los estudiantes, según Ramírez (2017), las guías proporcionan una serie ordenada de actividades y ejercicios diseñados para promover el autoaprendizaje tanto de forma individual como en grupo, permiten a cada estudiante progresar a su propio ritmo. En el aula, los docentes trabajan con competencias escolares que incluyen conocimientos, métodos y actitudes, como el uso efectivo de las guías y unas estrategias enfocadas en que los estudiantes avancen y adquieran aprendizajes prácticos para la vida.

La rotación por mesas o subgrupos de trabajo brinda al docente la oportunidad de ofrecer explicaciones personalizadas y avanzar en los contenidos o conceptos de acuerdo con la malla curricular de la institución educativa. Los referentes de calidad, como los Estándares Básicos de Competencias, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, establecen el punto de partida de lo que se debe aprender.

Las guías permiten que los estudiantes realicen de forma independiente las actividades propuestas, por medio de aspectos como la vinculación con el medio rural y las necesidades formativas de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes desarrollan niveles de autonomía para avanzar individualmente o en grupo, según las instrucciones. Cuando surgen dudas o dificultades, los estudiantes pueden preguntar o esperar hasta que el docente termine la rotación por los diferentes grupos.

Según Galván y Espinosa (2017), es posible brindar una atención personalizada a los estudiantes en escuelas multigrado. Esta personalización se puede conseguir mediante la proximidad y afecto del docente, así como mediante el empleo de materiales de aprendizaje independiente como las guías. La cuales están específicamente diseñadas para fomentar la

continuidad y permanencia en el proceso educativo dentro de este contexto de aulas multigrado.

Estas consideraciones coinciden con la investigación, ya que, para los docentes, el uso de guías es una estrategia que no solo garantiza el aprendizaje de los estudiantes, sino que también les permite atender a diferentes grados simultáneamente. Asimismo, mediante la rotación por grupos, se brinda la oportunidad de ofrecer una atención más personalizada. Los docentes elaboran estas guías considerando el contexto en el que se encuentran los estudiantes, y durante todo el proceso metodológico de Escuela Nueva, se verifica el progreso de los estudiantes en cada etapa.

En cuanto al objetivo “Comprender la gestión de aula multigrado de docentes rurales y la influencia en el proceso de formación y aprendizaje desde lo socioeducativo y cultural”. La contextualización resulta fundamental en los procesos educativos, y adquiere mayor relevancia en entornos rurales. En este medio, el docente al estar plenamente familiarizado con la realidad de sus estudiantes y la comunidad aprovecha el entorno natural, la geografía, la cultura local, las condiciones socioeconómicas y los recursos disponibles para integrar activamente a la familia y la comunidad en las actividades escolares.

Hay principios que son intrínsecos, como el contexto y la sociedad; la educación está íntimamente ligada a la cultura y la tradición. Una de sus tareas fundamentales es preservar estos elementos y transmitir los valores que moldean el pensamiento y la conducta en las comunidades. La educación no puede obviar ni subestimar la importancia de la cultura (León, 2007).

La aplicación de prácticas pedagógicas efectivas en la escuela multigrado permite interpretar los cambios provocados por la modernización y adaptarlos a las circunstancias y necesidades de las comunidades rurales. Estas prácticas se establecen como una oportunidad para reconstruir la comunidad, el arraigo, sentido de pertenencia y promover una cultura de colaboración, liderazgo y progreso. También reconoce y aprecia la riqueza cultural local, integrándola en el entorno educativo, y crea entornos de aprendizaje que mejoran la calidad de vida mediante el uso adecuado de los recursos naturales, la tecnología, el capital humano y los conocimientos prácticos y técnicos.

Según Maslow (1970), la educación no se limita únicamente a la transmisión de información y conocimientos, sino que debe centrarse en el crecimiento personal y la autorrealización. Es crucial atender las necesidades básicas y crear un entorno educativo que fomente el desarrollo emocional, intelectual y social de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental adoptar una visión que priorice el crecimiento personal, emocional, intelectual y cultural, con el fin de formar individuos más completos, preparados para afrontar los desafíos de la vida y contribuir positivamente a la sociedad.

Se destaca la importancia de reconocer que la educación no puede ignorar ni menospreciar la influencia de la cultura, ya que esta tiene un impacto significativo en la formación y la identidad de las personas dentro de una comunidad rural, el docente se convierte en un sujeto activo que contribuye en la preservación, comprensión y transmisión a las generaciones futuras de los hábitos, valores, costumbres y las tradiciones propias del entorno físico en el que se encuentra.

Al respecto Arellano (2018) afirma que la influencia social y cultural ejercen un papel importante en la manera como se enseña y como se aprende y que ambos procesos requieren de

auto reflexión y autoanálisis por parte del docente, para determinar la manera como se interactúa y se establecen las relaciones con los demás.

Los antecedentes y sus coincidencias con la investigación, evidencian que las prácticas pedagógicas de los docentes desde la gestión de aula que realizan cotidianamente no son ajenas al contexto en el que se encuentran vinculados, tanto en los documentos institucionales del PEI, las planeaciones, las áreas optativas como son Escuela y Café y Seguridad Alimentaria, se evidencia la inclusión del contexto, la transmisión de valores, creencias y tradiciones propias del campo, que se ven reflejadas en el discurso y aprendizaje de los estudiantes y se reflejan en la toma de conciencia del mundo en que viven y de sí mismos.

Capítulo 6. Conclusiones

Esta tesis de maestría se ha enfocado en abordar la pregunta central: ¿Cuál es el sentido y significado de las prácticas socioeducativas y pedagógicas en aulas multigrado desde la perspectiva del docente y su influencia en la formación y aprendizaje de los estudiantes en términos socioeducativos y culturales? A lo largo del trabajo, se han explorado las prácticas pedagógicas y se han analizado varios fundamentos relacionados con aspectos como el contexto y la cultura. Esta pregunta central se acompaña de un objetivo general que se alinea con la investigación, que consiste en comprender la gestión de aula multigrado de los docentes rurales y la influencia en el proceso de formación y aprendizaje desde lo socioeducativo y cultural.

Antes de comenzar a presentar las conclusiones del estudio, es importante contextualizar al lector sobre los acontecimientos ocurridos durante el proceso de investigación, que involucran al investigador, al objeto de estudio y al fenómeno investigado.

El principal desafío surge de la necesidad de que la investigadora mantenga una distancia objetiva respecto al tema de estudio y los sujetos investigados. Esto se debe a que simultáneamente desempeña el rol de docente de primaria en una escuela multigrado, donde los docentes involucrados en el estudio son también sus colegas en la misma institución educativa. Es crucial este distanciamiento para evitar sesgos y juicios de valor durante el trabajo de campo. El objetivo era que los sujetos percibieran a la investigadora como tal, y no como una compañera de trabajo que anteriormente había ocupado el cargo de asesora pedagógica del modelo Escuela Nueva en Caldas.

Una vez superada esta dificultad, la investigadora experimentó satisfacción al escuchar cada experiencia durante las entrevistas programadas con los profesores. La oportunidad de

escuchar sus historias personales, logros, dudas, temores y ansiedades tocó su sensibilidad y le permitió entrar en otras realidades, comprendiendo mejor a los profesores. Sin embargo, también surgieron ansiedades y tensiones personales al darse cuenta de que había aspectos comunes que se desconocían.

En relación a las categorías de análisis, éstas se construyeron mediante un análisis inductivo y están asociadas a los objetivos, la forma en que surgieron se dio de acuerdo a las necesidades de la investigación y a su vez se relacionaron con los teóricos que sustentan el proyecto, También fue necesario actualizar las teorías a medida que surgieran otras categorías de análisis.

Respecto a los profesores se logró vincularlos con el fenómeno de estudio, hacer que participaran de una manera activa y participativa en cada encuentro de entrevista programado. Nunca presentaron restricciones en cuanto al tiempo, horario o la información que daban en cada respuesta, por el contrario, manifestaron una gran generosidad, aportando mucho más de lo esperado, manifestaron la necesidad de expresarse y relatar las situaciones que les acontecen en el aula multigrado y sentir que alguien los estaba escuchando.

En relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se puede concluir que las prácticas socioeducativas y pedagógicas en las aulas multigrado tienen un profundo significado tanto para los docentes como para los estudiantes, y su impacto trasciende los límites del aula para influir en la formación y el aprendizaje desde una perspectiva socioeducativa y cultural.

Para los docentes, estas prácticas representan un reto en términos de adaptación y creatividad, al enfrentarse a grupos heterogéneos de estudiantes con diferentes niveles de

desarrollo y necesidades. Implican la implementación de estrategias didácticas flexibles para atender las diversas demandas educativas presentes en el aula, así como el establecimiento de un ambiente colaborativo y respetuoso que fomente la participación activa de todos los estudiantes.

Los siete docentes poseen una fuerte vocación por su labor. Constantemente reflexionan sobre sus prácticas en el aula para mejorar su enseñanza, evitando caer en la rutina y el activismo mediante la repetición de actividades. Por el contrario, se esfuerzan por emplear diversas estrategias que hagan que la escuela sea un lugar acogedor, con el objetivo de fomentar la permanencia de los estudiantes.

Se puede apreciar el esfuerzo que realizan los docentes para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. De manera intuitiva, basándose en su experiencia de aula, buscan formas innovadoras e independientes de asegurar que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos. Sin embargo, a nivel institucional, a menudo no se aprovechan estas oportunidades para enriquecer las prácticas pedagógicas al utilizar estas experiencias para mejorar los métodos de enseñanza en general. Además, a nivel colectivo, se pueden buscar soluciones mediante la creación de comunidades de aprendizaje donde docentes y otros profesionales educativos puedan compartir experiencias y encontrar soluciones conjuntas.

Se asigna un gran valor a la planeación de las clases, lo cual se refleja en la elaboración de guías de interaprendizaje que se ajustan a las mallas curriculares diseñadas según los referentes de calidad del MEN. Sin embargo, es evidente que los docentes experimentan cierta angustia al no poder abarcar todos los contenidos propuestos para el período. En este sentido, es prioritario enfocarse en el aprendizaje, por encima del material impartido.

Los docentes han demostrado un fuerte sentido de pertenencia hacia el campo, apreciando y valorando las personas que residen en zonas rurales por una serie de cualidades, valores y características que perciben como distintivas respecto a las personas de áreas urbanas. Este aprecio tiene un impacto positivo en el aula, ya que promueve el desarrollo de competencias personales, ciudadanas y socioemocionales en los estudiantes, fomentando así el arraigo por la vida rural.

Esta investigación permite identificar como se desarrolla el trabajo dentro del aula, donde los docentes atribuyen un valor fundamental a los recursos físicos para facilitar el proceso de enseñanza, utilizando recursos como guías y tecnología. Sin embargo, también reconocen que es su experiencia la que les permite desenvolverse con éxito en el aula multigrado.

Los docentes desarrollan guías de interaprendizaje siguiendo la metodología de Escuela Nueva, ya que estas constituyen un recurso esencial para la enseñanza en el aula. Sin embargo, señalan que su elaboración demanda considerable tiempo y dedicación. Además, expresan la carencia de material actualizado o guías proporcionadas a las instituciones educativas.

Estas guías también permiten, de manera secuencial, evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de los momentos. Sin embargo, los docentes han mostrado poco interés en utilizar el concepto de evaluación, temerosos de generar ansiedad en los estudiantes. La valoración de los aprendizajes se lleva a cabo de manera indirecta, a través de juegos y talleres en clase. Sin embargo, es crucial que los estudiantes se familiaricen con el concepto de evaluación. Al igual que se enfatiza la importancia de fomentar competencias personales y valores en otras situaciones, también es esencial que los apliquen en situaciones reales.

Los recursos del entorno rural se emplean para adaptar la enseñanza a las características económicas, culturales y sociales de la comunidad escolar, lo que refleja la inventiva y capacidad creativa de los docentes rurales. Sin embargo, también es necesario contar con material didáctico adicional para respaldar el proceso de aprendizaje, así como realizar adecuaciones en la infraestructura escolar.

Los docentes se han esforzado en su formación a través de posgrados en educación, lo que ha contribuido significativamente a mejorar sus prácticas pedagógicas y calidad de vida. Sin embargo, expresan la necesidad de recibir actualizaciones y formación continua en áreas específicas como el modelo de Escuela Nueva, la enseñanza en aulas multigrado y la adaptación curricular para abordar efectivamente estas realidades educativas.

En conclusión, se puede evidenciar el alcance de los objetivos planteados porque a través de la investigación se comprendieron prácticas pedagógicas de los docentes de aula multigrado rural, la cuales buscan garantizar aprendizajes de calidad en los estudiantes a través de estrategias como el trabajo en equipo, la asignación de roles y distintos niveles de participación para fomentar un ambiente interactivo y participativo en el aula. La experiencia juega un papel crucial en su capacidad para resolver problemas y conflictos, así como en la creación de un entorno acogedor. Además, su iniciativa para inculcar valores y habilidades para la vida promueve una mayor apropiación por parte de los estudiantes en diferentes situaciones y escenarios. La preparación y planeación previa del material como as guías de interaprendizaje son herramientas que fomentan la autonomía del estudiante y facilitan al docente la gestión de clases simultáneas, permitiéndoles además contextualizar la enseñanza de manera efectiva en el medio rural.

La reflexión constante sobre sus prácticas ha posibilitado a los docentes diversificar continuamente su quehacer. La incorporación de la tecnología, actividades lúdicas, salidas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos, así como la adaptación al entorno rural, han sido elementos clave para el éxito en la enseñanza y aprendizaje en la escuela rural.

La práctica pedagógica en las escuelas rurales multigrado es un tema relevante y complejo. Algunas conclusiones que se pueden derivar de la investigación y reflexiones sobre este contexto además de las presentadas serán estas como sugerencia.

Diversidad y Adaptación:

- Los docentes rurales en aulas multigrado enfrentan una gran diversidad de niveles, edades y ritmos de aprendizaje entre sus estudiantes. Como resultado, deben adaptar sus estrategias pedagógicas para atender a esta heterogeneidad
- La adaptación implica considerar las diferencias individuales y diseñar actividades que permitan a cada estudiante avanzar según su propio ritmo y necesidades.

Recursos Limitados:

- Las escuelas rurales a menudo tienen recursos limitados, tanto materiales como humanos. Los docentes deben ser creativos y aprovechar al máximo lo que tienen a su disposición.
- La formación docente debe incluir estrategias para trabajar con recursos escasos y fomentar la creatividad en la enseñanza.

Rol del Alumnado Tutor:

- En aulas multigrado, los estudiantes más avanzados pueden desempeñar un papel importante como tutores para sus compañeros más jóvenes. Esto promueve la colaboración y el aprendizaje entre pares.
- La formación docente debe preparar a los maestros para fomentar esta dinámica y aprovechar el potencial de los alumnos tutores.

Territorio y Contexto Cultural:

- Las escuelas rurales están inmersas en contextos culturales específicos. Los docentes deben comprender y valorar la cultura local para adaptar su enseñanza y establecer conexiones significativas con los estudiantes.
- La formación docente debe incluir una sensibilidad intercultural y una comprensión profunda del entorno rural.

Una conclusión desde lo existencial

- La dimensión existencial en lo rural ofrece oportunidades para una educación más auténtica y significativa, donde los educadores pueden reconocer y valorar las experiencias personales y culturales de los estudiantes.

6.1. Recomendaciones

Esta investigación se situó en la necesidad de comprender la gestión de aula multigrado de docentes rurales y la influencia en el proceso de formación y aprendizaje desde lo socioeducativo y cultural, En las conclusiones, se resalta la urgencia de que los docentes participen en procesos formativos específicos para el manejo del aula multigrado. Estos espacios

les permitirían actualizar sus conocimientos sobre el modelo pedagógico, unificar criterios de implementación a nivel institucional y adquirir un mayor entendimiento sobre la adaptación curricular, especialmente diseñada para aulas multigrado. Esto les brindaría seguridad y confianza en sus prácticas pedagógicas. Además, dichos procesos formativos ofrecen oportunidades para cuestionar y reinterpretar sus prácticas en consonancia con las exigencias del modelo en el aula.

La creación de espacios a nivel institucional para que los docentes compartan sus experiencias y prácticas en el aula puede tener un impacto positivo en la mejora de los métodos de enseñanza. Estos espacios les brindan la oportunidad de encontrar respuestas a situaciones similares, aprender de las experiencias exitosas de otros colegas y considerar la posibilidad de aplicar en sus propias aulas lo que ha funcionado en otros contextos. Además, estos espacios fomentan el diálogo y la reflexión colectiva, lo que puede conducir a la búsqueda de soluciones conjuntas para los desafíos que enfrentan en su labor docente.

En esta investigación también se develó la ausencia absoluta del concepto de evaluación, aunque es fundamental llevar a cabo procesos de evaluación formativa, tal como lo sugiere el modelo Escuela Nueva, resulta esencial que tanto los estudiantes como los padres de familia sean conscientes de los procesos evaluativos realizados por los docentes. Evitar el uso exclusivo de métodos indirectos, cuyo propósito sea evitar posibles situaciones incómodas en los estudiantes simplemente por el hecho de enfrentarse al concepto de evaluación.

Así mismo se recomienda el rescate de experiencias de los docentes rurales del municipio de Salamina como una medida que favorecerá a los estudiantes, familias y profesores en el desarrollo de nuevas metodologías que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje, en busca de promover la mejora continua de la calidad educativa en las comunidades rurales.

7. Referencias

- Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2003) Como hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología. Paidós educador.
- Akifrases. (s.f), Frase de Nelsón Mandela. <https://akifrases.com/frase/195491>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Educación y Ciudad, (33). 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1. 1-10.
- Ayala Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XX1, 19(2), 359-381. <https://10.5944/educXX1.13945> 2: Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa Y Experiencia Viva. Link 3: Fuente en español
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, 2019 (79), 67-89.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Bernal Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3ª ed.). Pearson Educación.
- Bing (23/3/2024) (1) Métodos filosóficos: cuáles son y sus características - Lifeder. <https://www.lifeder.com/metodo-filosofico/>.(2) Definición y concepto de Fenomenología | Conceptualia. <https://conceptualia.es/ciencias-sociales/filosofia/fenomenologia/>.(3)

Método fenomenológico: qué es, características, etapas, ejemplos.

<https://www.lifeder.com/metodo-fenomenologico>.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734.

Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014a). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.

<https://www.rinace.net/riee/>

Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014b). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.

<https://www.rinace.net/riee/>

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.

Brophy, J. (2006). *Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching*.

Buendía, L. (1998). *La investigación por encuesta. Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Cadavid Rojas, A. Ma. (2021). Las Guías de Aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el Modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37. 18-30. <https://10.15366/tp2021.37.003>

- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72). 123-148.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922004000100005&lng=es&tlng=es.
- Capellán Ureña, D. A., Barroso Osuna, J. M., & Sampedro Requena, B. E. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria. Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. *Estudios Sobre Educación*, 241–262.
<https://doi.org/10.15581/004.42.011>
- Cardona Echeverry, Catalina. (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>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67.
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Colbert, V., y Gaviria, M. (Eds.). (2017). *Historia de escuela nueva en Colombia una renovación pedagógica para el siglo xxi*. Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la gente.
<HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- Cortés, V. R. A. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista Unimar*, 31(2). 99-113.
- Cousinet, R. (1962). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (3). 39-45.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana
- Decreto 3020 de 2002. (2002). Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Gobierno de Colombia. Sección 7 artículo 2.3.3.5.7.1.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papiro
- Del Moral Pérez, M. E., Bouzas, N. L., Fernández, J. C., & Piñeiro, M. D. R. N. (2023). La Escuela Rural en la Prensa Digital Española durante la Pandemia: Luces y Sombras. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3). 101-118.
- De la Ossa, L. A. M., & Domínguez Gil, B. P. (2022). Los Efectos De La Crisis Sanitaria Del Covid-19 en La Educación Rural De Colombia. *Revista Panorama*, 16(30). 1–20.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3023>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2). 153–175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Díaz, V. (2001a). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación.*, 1(2). 13-40.

- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L. González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79). 15-40.
- Escorza, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos*. (37). 89-96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6152950>
- Espinoza Huamán W., Cruzata-Martínez A., & Herrán Sifuentes M. (2021). La gestión pedagógica en instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis. *Cusco. Opuntia Brava*, 13(2). 340-355. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1345>
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. 101-120. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E.. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores
- Gaitán, O. B. A. (2023). Lineamientos pedagógicos para la formación docente en aulas multigrados desde una perspectiva intercultural. *Carta Editor*, 3 (1). 4-21.
- Gallego, L.H. y Ospina Osorio, J.R. (2009a) *La Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva*. Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.

- Gallego, L.H. y Ospina Osorio, J.R. (2009b) La Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva. Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.
- Galván Mora, Lucila Rita, & Espinosa Gerónimo, Lydia. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. Sinéctica, (49). 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005&lng=es&tlng=es.
- Galván, M, L., Solares, P, D., y Espinosa, G, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En A. Cano y E. Ibarra, A (Eds.). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Editora Nómada.
- Gobierno de Colombia. (2023). Bases Plan Nacional de Desarrollo, 2022 - 2026. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>
- González Lira, A. L., Becerra Silva, M. E., & Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. Revista Conrado, 17(79). 351-359. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200351&lng=es&tlng=es.
- González-Viloria, Leddis Esther. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13). 85-100. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Grinnell, R., Unrau, Y. y Williams, M. (2009). Métodos de investigación para estudiantes de BSW . Publicaciones de bonos de pares. <https://scholarworks.wmich.edu/books/145/>

- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: su relación con el desarrollo emocional y “Aprender a Aprender.” *Tendencias Pedagógicas*, 31. 83–96.
<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n4/2014-9832-fem-21-4-173.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014a). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.) McGRAW-HILL.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014b). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.) McGRAW-HILL.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014c). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.) McGRAW-HILL.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014d). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.) McGRAW-HILL.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014e). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.) McGRAW-HILL.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, M. A. & Cochancela, M. G. (2022). Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. *Universidad Nacional de Educación . Revista Andina De Educación*, 6(2). 1-3. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.r1>

Iafrancesco Giovanni. (2013a) La investigación pedagógica formativa. Editorial CORIPET.

Infante, D. C. P., Domínguez, M. M., & Méndez, A. L. I. (2020). La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado. *Luz*, 19(1). 71-81.

Iafrancesco Giovanni. (2013b) La investigación pedagógica formativa. Editorial CORIPET.

Infante, D. C. P., Domínguez, M. M., & Méndez, A. L. I. (2020). La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado. *Luz*, 19 (1). 71-81.

Jaramillo-Valencia, B. & Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41). 205-233.<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188ISSN:0124->

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999a). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999b). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39). 595-604.
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es)

León, A. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53. 21–39.
<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>

Ley General de Educación N.115. (8 de febrero de 1994). www.mineducacion.gov.co > articulos-85906_archivo_pdf

- López, A. (2022). Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca España). GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/150783>
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79). 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- López-Trujillo, A. A., Loaiza-Zuluaga, Y. E. y Duque, D. (2022). La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1). 187-211. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1). 7-13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Mauria Mackee, M., Bardales Mendoza, O., & Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61). 129–148. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York, USA: Harper and Row Publishers.
- Miller, GA, Beckwith, R., Fellbaum, C., Gross, D. y Miller, KJ (1990a). Introducción a WordNet: una base de datos léxica en línea. *Revista internacional de lexicografía* , 3 (4), 235-244.
- Miller, GA, Beckwith, R., Fellbaum, C., Gross, D. y Miller, KJ (1990b). Introducción a WordNet: una base de datos léxica en línea. *Revista internacional de lexicografía* , 3 (4), 235-244.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022, 2 de septiembre). Pruebas Saber.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Estándares Básicos de Competencia.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). ‘Aulas multigrado’ permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha.

[https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363091:Aulas-multigrado-permite-que-avancemos-en-el-cierre-de-brechas-en-la-educacion-rural-ministra-Yaneth-](https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363091:Aulas-multigrado-permite-que-avancemos-en-el-cierre-de-brechas-en-la-educacion-rural-ministra-Yaneth-Giha#:~:text=Actualmente%2C%20gran%20parte%20de%20las,de%20zonas%20de%20dif%C3%ADcil%20acceso.)

[Giha#:~:text=Actualmente%2C%20gran%20parte%20de%20las,de%20zonas%20de%20dif%C3%ADcil%20acceso.](https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363091:Aulas-multigrado-permite-que-avancemos-en-el-cierre-de-brechas-en-la-educacion-rural-ministra-Yaneth-Giha#:~:text=Actualmente%2C%20gran%20parte%20de%20las,de%20zonas%20de%20dif%C3%ADcil%20acceso.)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Plan Especial de Educación Rural.

https://mineduccion.gov.co/1759/articles-404773_Recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021). Modelos Educativos Flexibles.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Guía No 6. Estándares Básicos de Competencias

Ciudadanas. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Programa Todos A Aprender Del Ministerio De Educación Nacional (Colombia). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía No. 33 Organización del Sistema Educativo conceptos de la educación preescolar, básica y media. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-380612_recurso_1.pdf

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Ormrod, J. E., Sanz, A. J. E., Soria, M. O., & Carnicero, J. A. C. (2005a). *Aprendizaje humano (Vol. 4)*. Madrid, Spain: Pearson Educación.

Ormrod, J. E., Sanz, A. J. E., Soria, M. O., & Carnicero, J. A. C. (2005b). *Aprendizaje humano (Vol. 4)*. Madrid, Spain: Pearson Educación.

Parillo-Sosa, E. G., Flores, V. G. P., Salas, I. X. T., Pacori, C. E. Z., & Frías, J. O. H. (2023). *Desigualdad educativa entre la población urbana y rural en el Perú, 2009–2019*. *Waynarroque-Revista de ciencias sociales aplicadas*, 3(1). 73-78. <https://doi.org/10.47190/rcsaw.v3i1.57>

- Paul Caballero, R. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Revista Boletín Redipe*, 12(2). 115–131.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v12i2.1937>
- Peña Parra, M. R. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación rural multigrado (Tesis de maestría). Universidad Sergio Arboleda. <http://hdl.handle.net/11232/2005>
- Perea, A., & Mora-Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36). 45-70.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Proyecto Educativo Institucional. (2023). Proyecto Educativo Institucional-P.E.I. Institución educativa El Perro, Salamina-Caldas.
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2). 259-281.
- Ramírez, E. (2017). La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores (Tesis de doctorado, Universidad de Manizales). RIDUM Repositorio institucional Universidad de Manizales.
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018). 47–67.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

- Requena, A., Saraid, E. (2023). Mejoramiento del Proceso Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Rural. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 11(1). 1-10.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804310005/>
- Rivera, Á., Zavala, M.A. (2019). Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión del Modelo Educativo para el medio rural. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales-RLEEI*, 3 (4). 70-86.
- Rodríguez, C., Pozo, T., Y Gutiérrez, J., (2006), “La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior”. *Relieve*, 12, (2). 289-305. Disponible en web:
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Sánchez Corrales, N., Hernández Bello, Á., & López Gómez, C. (2019). Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79). 111-130.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural (Tesis de maestría). Universidad Sergio Arboleda
- Schulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1). 1-22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002a) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002b) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002c) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002d) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, C. (2019a). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. Voces de la educación.4(8). 3-16.
- Torres C. (2019b). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. Voces De La educación, 4(8). 3–16.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167>
- Van, Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Universidad del Cauca.
- Vygotsky, L., S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo: España.
- Zambrano Acosta, J., Díaz Arango, V., Montes Bermúdez, D., Ceballos-Sepúlveda, J. C., Echeverri Álvarez, J. C., Londoño Gallego, G. D. P., & Sánchez-García, Ó. E. (2023). Manjares en el tiempo del aprendizaje móvil. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10866>.
- Zambrano, A. (2017). Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. Historia y Memoria,14. 291-316
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación. Bogotá: Magisterio



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co