

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO DEL ENTORNO
RURAL: ESTADO ACTUAL Y ALTERNATIVAS DE TRANSFORMACIÓN**

Autora: María Yenny Gutiérrez Orozco
Tutora: Mariela Silva de Toledo

San Cristóbal, marzo de 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO DEL ENTORNO
RURAL: ESTADO ACTUAL Y ALTERNATIVAS DE TRANSFORMACIÓN**

**Proyecto de Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Ciencias de la
Educación**

Autora: María Yenny Gutiérrez Orozco
Tutora: Mariela Silva de Toledo

San Cristóbal, marzo de 2025



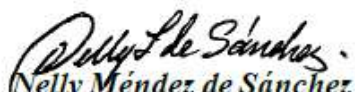
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día miércoles, 30 de abril de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Doris Guerrero Contreras**, **Nelly Méndez de Sánchez**, **Mery Faviola Escobar de Murzi**, **Nancy Acevedo Quintero** y **Mariela Silva de Toledo** (Tutora), Documentos de Identidad V-2813984, V-9128734, V.- 4209645, V.- 9223806 y V.- 622234, respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "**Las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural: estado actual y alternativas de transformación**", presentada por: **María Yenny Gutiérrez Orozco**, Pasaporte No. BF010505, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por considerarse un aporte relevante para la transformación de la práctica pedagógica en las aulas multigrado de la zona rural colombiana.


Doris Guerrero Contreras
V.- 2813984


Mery Faviola Escobar de Murzi
V.- 4209645


Nelly Méndez de Sánchez
V.- 9128734




Nancy Acevedo Quintero
V.- 9223806


Mariela Silva de Toledo
V.- 622234
Tutora

DEDICATORIA

A mis hijas, Anyela y Marcela,
para que nunca dejen de luchar por sus sueños y aprendan algo nuevo cada día.

A los maestros de aulas multigrado,
que siembran saberes y cosechan sueños en cada niño del campo,
tejiendo esperanza con cada lección.

A mis ángeles en el cielo,
César, Api, Yenny y Fernando,
quienes siempre me acompañan con su luz y amor.

A Martha Lucía,
quien fue mi sostén en medio del proceso,
con su fuerza y cariño inquebrantable.

Y a todas aquellas personas que,
lejos de desmotivarme, me impulsaron a seguir adelante y alcanzar mi meta.

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios, porque nunca equivoca su camino; a mi madre, por ser mi primera maestra; a mi padre por enseñarme a ser perseverante; a mis hijas por la paciencia y el amor para continuar hasta terminar el proceso; a Martha Lucía por su apoyo constante; a mis estudiantes que me motivan para ser una mejor docente; a los docentes que me abrieron las puertas de sus aulas, y a mi asesora que siempre creyó en mí y me sostuvo en medio de las tormentas.

ÍNDICE GENERAL

pp.

APROBACIÓN DEL TUTOR	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN	1

MOMENTOS

I	CONTEXTO EMPÍRICO	4
	Caracterización del Objeto de Estudio	4
	Propósitos de la Investigación	14
	Propósito general	14
	Propósitos específicos.....	14
	Justificación de la Investigación.....	15
II	CONTEXTO TEÓRICO	18
	Estudios Previos.....	18
	Visión Paradigmática de la Investigación.....	26
	Teorías Sustantivas.....	28
	La práctica reflexiva de Schön.....	28
	Aprendizaje significativo de David Ausubel	29
	Aprendizaje por descubrimiento de Jerome Brunner	31
	Otros Referentes Teóricos.....	32
	Educación	32
	El Constructivismo.....	35
	Las prácticas pedagógicas	37
	La educación rural.....	38
	El aula multigrado.....	41
	La calidad educativa.....	43
	Bases Legales.....	45
III	CONTEXTO METODOLÓGICO	47
	Fundamentos Epistemológicos.....	48
	Fundamentos Ontológicos.....	50
	Naturaleza de la Investigación.....	51
	Método	53
	Escenario e Informantes Clave de la Investigación	55
	Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	56
	Valoración del Instrumento	57

	Procesamiento de la Información	58
	Criterios de Rigor Científico	60
IV	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	63
	Proceso de Análisis e Interpretación de la Información	65
	Categoría emergente: La práctica pedagógica innovadora y basada en investigación	65
	Dimensión: Práctica pedagógica	66
	Dimensión: Investigación pedagógica	70
	Subcategoría: La práctica pedagógica respaldada con la investigación en el aula	73
	Dimensión: Proceso de evaluación	74
	Dimensión: Clima emocional, afectivo y motivacional en el aula	77
	Subcategoría: La evaluación del estudiante durante la práctica pedagógica del docente	81
	Categoría Emergente: Organización y gestión del aula multigrado	82
	Dimensión: Organización de los estudiantes	84
	Dimensión: Condiciones y características del aula de clase	87
	Subcategoría: Organización y gestión del aula multigrado	91
	Dimensión: Entorno social y ambiental	96
	Dimensión: Políticas educativas	101
	Subcategoría: La población infantil	105
	Categoría Emergente: Contexto Educativo Rural: Estudiantes, Entorno y Políticas en Aulas Multigrado	106
V	LOS HALLAZGOS	109
	La Práctica Pedagógica en el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes	109
	La investigación en el aula como proceso que genera contenidos y aspectos para la práctica pedagógica con sentido	112
	La evaluación del estudiante es un proceso que se debe desarrollar permanentemente durante la práctica pedagógica del docente	115
	Los Estudiantes como Centro Focal del Accionar del Docente	118
	La organización del aula de clase para una mediación efectiva por parte del docente	120
	Importancia de conocer las características intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes	121
VI	APORTES TEÓRICOS, PARA LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO DEL ENTORNO RURAL EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN DE BELÉN DE LOS ANDAQUÍES, DEPARTAMENTO DE CAQUETÁ, REPUBLICA DE COLOMBIA	124
	Introducción	126
	Estado Actual	128
	Alternativas de Transformación	130
	REFERENCIAS	134

ANEXOS.....	142
A.Guion De Entrevista (Docentes).....	143
B. Guion de Observación.....	144
C. Instrumento de Valoración - Guion de Entrevista	145
D. Instrumento de Valoración - Guion de Observación	161

LISTA DE TABLAS

pp.

Tabla

1.	Caracterización de los informantes clave	55
2.	Sistema categorial.....	64

LISTA DE FIGURAS

pp.

Figura

1. Elementos constitutivos de la categoría emergente: La práctica pedagógica en el aprendizaje significativo de los estudiantes 66
2. Elementos constitutivos de la categoría emergente: Organización y gestión del aula multigrado 84

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE
MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación Pedagógica

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO DEL ENTORNO
RURAL: ESTADO ACTUAL Y ALTERNATIVAS DE TRANSFORMACIÓN

Autora: María Yenny Gutiérrez Orozco
Tutora: Mariela Silva de Toledo
Fecha: Marzo de 2025

RESUMEN

Las instituciones escolares rurales con multigrado están en nuestro medio desde hace más de 35 años. Un aula multigrado es un espacio donde estudiantes de diferentes grados y edades comparten una misma aula y son atendidos por un solo docente. Asimismo, tienen características especiales, tales como: los docentes deben ser flexibles, organizados y estar abiertos a cambios en su programación. Deben atender las diferentes necesidades de sus alumnos. Deben planificar sus unidades didácticas, la temporalización y las adaptaciones pertinentes. Donde los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades para convertirse en ciudadanos responsables, con valores y participantes en el desarrollo de la sociedad donde actúan; sobre tal consideración, se presenta este proyecto de tesis doctoral, tiene como propósito general construir aportes teóricos sobre las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Se trata de un estudio ubicado en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo de carácter explicativo, apoyado en una investigación de campo, el método fue fenomenológico en todas sus fases. Las técnicas seleccionadas para este estudio fueron la entrevista y la observación. Los informantes clave que actuarán como actores fueron cinco (5) docentes, de instituciones educativas rurales del municipio de Belén de los Andaquíes, Caquetá. El análisis e interpretación de los datos fue a través de la técnica de la triangulación con apoyo del Método de Comparación Constante de la Teoría Fundamentada. Los resultados que emergieron permitieron construir los elementos teóricos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, Caquetá.

Descriptores: Prácticas pedagógicas, educación rural, aula multigrado

INTRODUCCIÓN

El entramado social sitúa al ser humano en diversos contextos que condicionan el desarrollo de su potencial, influenciado por las oportunidades generadas desde las políticas estatales en los diferentes niveles de organización político-administrativa y social. En este marco, la educación emerge como un eje fundamental para el progreso individual y colectivo, especialmente en el contexto rural, donde las desigualdades estructurales suelen profundizarse. La Constitución Política de Colombia (1991) reconoce la educación como un derecho humano esencial, reafirmando su carácter universal y su función democratizadora.

Este principio se desarrolla en la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, cuyo artículo 1 define la educación como «un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes» (p. 23). Esta normativa establece además una división entre educación formal, no formal e informal, subrayando la importancia de garantizar acceso equitativo a estos procesos formativos.

En este contexto, resulta relevante destacar el énfasis que el Ministerio de Educación Nacional ha otorgado en los últimos años a la educación rural, particularmente en la implementación de aulas multigrado en regiones apartadas del territorio nacional. Según Vargas (2010), el aula multigrado se define como un espacio donde un docente imparte enseñanza simultáneamente a dos o más grados escolares dentro de una misma aula, asumiendo además funciones directivas y organizativas. Estas escuelas suelen ubicarse en zonas rurales alejadas de los centros urbanos, caracterizadas por su bajo índice demográfico y condiciones de aislamiento geográfico (p. 104). En otras palabras, las aulas multigrado en la educación primaria rural colombiana constituyen espacios de aprendizaje donde un solo docente atiende a estudiantes de diferentes edades y niveles educativos, mientras también gestiona aspectos administrativos y organizativos. Estas dinámicas responden a realidades concretas de poblaciones campesinas vulnerables, priorizando la cobertura educativa sobre la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras.

De acuerdo con Ezpeleta (1997), la creación de estas aulas fue inicialmente una solución administrativa para brindar servicio educativo a comunidades rurales de difícil acceso y con recursos económicos limitados. El gobierno encontró en esta modalidad una forma de reducir el número de docentes en proporción al número de alumnos, adaptando los contenidos curriculares y las regulaciones administrativas a las necesidades de una realidad escolar urbana, pero aplicándolas en contextos rurales. Sin embargo, esta perspectiva ha generado desafíos significativos. Las comunidades rurales donde operan estas escuelas enfrentan condiciones sociales y educativas precarias, con instalaciones deficientes, altos índices de pobreza, marginalidad y exclusión social, así como una insuficiente organización comunitaria. Además, las distancias geográficas y los obstáculos para el traslado dificultan tanto la asistencia de los estudiantes como la movilidad de los docentes.

A esto se suma la falta de formación pedagógica específica para los docentes que trabajan en aulas multigrado, quienes deben manejar metodologías adaptadas a la diversidad de niveles educativos presentes en un mismo espacio. La escasez de materiales didácticos, útiles escolares y uniformes para los estudiantes agrava aún más la situación, limitando las posibilidades de una práctica pedagógica efectiva. Estos factores, combinados con las condiciones de aislamiento y las carencias estructurales, dificultan enormemente el logro de aprendizajes significativos en este sector tan crucial para el desarrollo del país.

Ante este panorama, surge la necesidad de investigar y proponer alternativas que fortalezcan las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural. Es así como se presenta el estudio titulado *Las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural: Estado actual y alternativas de transformación*, cuyo propósito general es construir aportes teóricos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en las escuelas rurales de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, República de Colombia. Este trabajo se organiza en seis momentos o capítulos, cada uno abordando aspectos específicos del problema investigado.

El primer momento corresponde al Contexto empírico, donde se caracteriza el objeto de estudio, se plantean las preguntas de investigación, los propósitos tanto general y específicos, y se justifica la relevancia del estudio dentro de las líneas de

investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. En el segundo momento, se aborda el Contexto teórico, que incluye estudios previos, teorías sustantivas, otros referentes conceptuales y bases legales. Este apartado permite realizar una revisión bibliográfica exhaustiva que orienta el trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos planteados.

El tercer momento se centra en el Contexto metodológico, exponiendo el enfoque ontológico y epistemológico adoptado, el diseño de la investigación, las técnicas utilizadas para recoger información y los procedimientos empleados para analizar los datos. En el cuarto momento, denominado Análisis e Interpretación de la Información, se sistematizan los datos obtenidos a través de entrevistas a informantes clave y observaciones realizadas. Este análisis se realiza en función de los objetivos específicos previstos, contrastando las respuestas de los informantes con lo observado por el investigador y a la luz de los elementos teóricos expuestos previamente. De este proceso emergen dimensiones, subcategorías y categorías que sintetizan los hallazgos del estudio, presentados mediante cuadros y gráficos para facilitar su comprensión.

En el quinto momento, dedicado a la Elaboración Teórica, se proponen aportes teóricos derivados de los resultados obtenidos durante las entrevistas y observaciones realizadas en las prácticas pedagógicas de aulas multigrado en el entorno rural. Finalmente, en el sexto momento, se presentan Reflexiones Finales, que ofrecen consideraciones generales sobre el proceso investigativo y algunas conclusiones extraídas del análisis reflexivo de los resultados. Como resultado de este trabajo, se elaboraron aportes teóricos dirigidos a las sedes de escuelas rurales con aulas multigrado en el nivel de básica primaria de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá. Estos aportes fueron socializados con el fin de enriquecer las prácticas pedagógicas y ponerlos al alcance de quienes tienen la responsabilidad de enseñar en las aulas multigrado estudiadas, promoviendo así una mejora continua en la calidad educativa de estas comunidades rurales.

MOMENTO I

CONTEXTO EMPÍRICO

Caracterización del Objeto de Estudio

Detenerse a analizar el sistema educativo colombiano y la dinámica de las aulas en la época actual requiere abrir un amplio abanico de reflexiones y perspectivas. Por un lado, es pertinente examinar qué está ocurriendo con las políticas públicas del Estado en el ámbito rural y cómo se está garantizando el cumplimiento de la educación como un derecho humano fundamental, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia (1991) en su artículo 67. Este artículo señala 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”. Asimismo, enfatiza que la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, así como en la práctica del trabajo y la recreación, promoviendo el mejoramiento cultural, científico y tecnológico, además de la protección del ambiente, para asegurar el desarrollo personal y colectivo de todos los seres humanos dentro de la nación (p. 25).

Siendo así, la educación cumple en sus funciones un rol de mayor importancia para la equidad social, la superación de la pobreza y el desarrollo personal y social de la persona y la sociedad, bien sea en el ámbito urbano o rural. Así, la educación se encarga de la equidad en la adquisición de conocimientos, la socialización primaria y la transmisión de la cultura y los mitos colectivos. Por tanto, debe ser el recurso máspreciado a tener en cuenta para desarrollo e independencia del país. En esta dirección la UNESCO (2000), señala que la educación es el único elemento que puede corregir el déficit humanitario, social y político de algunas sociedades contemporáneas. (p. 3), lo anteriormente señalado evidencia claramente la situación de la sociedad colombiana, en donde ha transcurrido un conflicto social y político permanente durante toda su historia

contemporánea, el cual ha generado diversas problemáticas de diferente índole, entre ellas una profunda desigualdad social, principalmente en el área rural, a donde casi nunca llegan recursos o programas del estado, en especial los de educación.

Así mismo, corresponde al Estado Colombiano regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual, científica, física de los educandos, así como garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, el cual casi nunca se cumple en las áreas rurales. En este sentido, El informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia de la Comisión Colombiana de Juristas (2004), anota que la obligación de asequibilidad a la educación que tiene el Estado es asegurar que existan escuelas primarias a disposición de los menores. Ello requiere una inversión pública en educación, un sistema educativo público que garantice la planta mínima de docentes para atender las necesidades del servicio, escuelas con suficientes dotación y material de instrucción en el ámbito nacional para los grados de enseñanza básica, principalmente en los sectores rurales (p. 17).

Por su parte, la Misión de Transformación del Campo (2014), respecto a la educación rural señala: En el primer punto de los acuerdos de paz de La Habana plantea la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral. Dicha reforma cobija, entre otros aspectos, el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema y la reducción drástica de la pobreza rural, la promoción de la educación, agricultura familiar y la seguridad alimentaria (p. 2). Esta comisión situó la problemática educativa y pobreza extrema de las familias campesinos en primer lugar de solución de los problemas sociales; puso en manos del poder legislativo y ejecutivo la urgente necesidad de ocuparse de la situación educativa en el área rural, así como de las condiciones de los docentes, locaciones escolares, y en general de la situación de la comunidad campesina desprotegida.

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (2013), señala “La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria

a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales".

En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), resalta la importancia que los docentes rurales accedan a una formación profesional cónsona con la responsabilidad de superar la brecha que separa a la educación urbana y rural y para enfrentar el reto que les espera. (p. 42), así como también se hace necesario el ajuste en las políticas públicas educativas en aras de brindar una alternativa de solución a los diferentes problemáticas escolares y sociales de cada contexto, tanto en lo social y personal, como en los ambientes de aprendizaje, tomando en cuenta que cada estudiante es diferente y que por tanto el proceso de aprendizaje no es homogéneo y depende de diversos factores, entre ellos, el docente que le acompañe en su experiencia de construcción de aprendizaje, asimismo esta formación debe tener profesionales especialistas en aulas multigrado en Escuela Nueva y rural.

En Colombia, la educación multigrado es una práctica común desde la época de los años 1980, pero no es homogénea, más que una estrategia metodológica, en los sectores rurales dispersos es una organización administrativa. Como queda evidenciado en el Plan especial de Educación Rural (PEER, 2018), ley pionera en la aplicación del modelo Escuela Nueva, que según afirma Beltrán (2013), son las propuestas de Decroly y Dewey, la idea es impulsar políticas que generen transformaciones acerca de la forma como se lleva a cabo los procesos educativos, así como el rol de los docentes dentro de las aulas (p. 52).

En consonancia con lo anterior, se ha mantenido el modelo Escuela Nueva que está basado en principios que buscan ofrecer los cinco grados de la básica primaria, de diferentes edades y orígenes culturales: indígenas, comunidades afrodescendientes, nativos, e inmigrantes internos. Por tanto, en institución escolar rural, donde se puede referenciar la realidad de estas propuestas que integran estrategias curriculares y formación, lo cual redunden en la cualificación de las prácticas pedagógicas, además, también se pretende que cumplan con las exigencias educativas de actualidad de acuerdo a los nuevos principios MEN (2013).

Siguiendo esta modalidad de enseñanza en los entornos rurales, es importante resaltar que un aula multigrado con metodología Escuela Nueva, que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2010), en el Manual de Implementación Escuela Nueva, se considera está compuesta por tres factores relacionados primero con aspectos pedagógicos, en segundo lugar relacionado con la metodología vinculada a lo curricular y administrativo, así como las actividades didácticas novedosas, cuyos recursos deben ser coherentes, pertinentes y progresivos (p. 15). En esta dirección, es de resaltar, que la enseñanza en aulas multigrado es compleja por múltiples factores, entre ellos está el hecho de que la realidad en las zonas rurales es diversa, y además, se debe integrar alumnos de diferentes cursos y edades, condiciones sociales y culturales, así como diseñar estrategias que se adapten de manera correcta a sus necesidades de cada alumno y grupo, lo cual hace más complejo la práctica pedagógica que se debe llevar a cabo bajo esa modalidad.

Teniendo en cuenta todo lo normado por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto el aula multigrado, es pertinente saber que dice de la práctica pedagógica en esta modalidad de servicio educativo. La práctica pedagógica, es definida por Díaz Quero (2006), como un enfoque de enseñanza que permite a los estudiantes tomar decisiones y participar activamente en el proceso de aprendizaje, contempla que la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos (p. 36).

Como puede verse, la práctica pedagógica contiene un sin número de elementos que se constituyen en acciones que el docente realiza, muchas veces de forma rutinaria sin darse cuenta de su importancia, pues en la modalidad de multigrado está aplicando diferentes teorías en su trabajo multidisciplinar. A este respecto, Díaz Barriga y Hernández (2002), manifiestan que las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, por tanto, son medios o recursos para ajustar el apoyo pedagógico” (p. 141).

Los autores antes citados, resaltan la importancia de tener una formación integral especialmente para el desarrollo los currículos de los diferentes grados que tiene en el aula multigrado como son: estrategias pedagógica, didácticas, metodológicas, manejo de

conflictos y recursos económicos, procesos éticos, morales y de organización social, entre otros, todo ello para ser llevado a cabo en la administración escolar al igual que la aplicación de teorías, métodos y técnicas de enseñanza en su práctica pedagógica, en este caso en las aulas multigrado de las escuelas Del Entorno Rural De Belén De Los Andaquíes, departamento de Caquetá.

Reforzando lo anterior, es pertinente lo señalado por Díaz Quero (2006), el papel del docente es fundamental, puesto que asume el rol de mediador, profesional y formador, donde la reflexión acerca de la práctica pedagógica es constante, con el fin de mejorarla o fortalecerla, propiciando el aprendizaje de nuevos conocimientos y, construyendo saberes ante situaciones cotidianas. Además, contempla que la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos, es la práctica pedagógica" (p. 37).

En cuanto a la formación docente, esta es definida por Barrios (2006), como: un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, éticos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia (p. 75). Al surgir la profesión docente como una ciencia, dados los adelantos en todos los saberes científicos, surge la necesidad de profesionalizar la formación docente, dando una preminencia a la atención integral personal y social, con ello se logró el progreso de la educación. Como menciona la UNESCO (1966), en el punto cuatro dice que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador y de estos en su conjunto". (p. 4).

Así, la formación docente cumple un rol preponderante en la práctica pedagógica de los docentes que laboran en las escuelas rurales, en aulas multigrado del Entorno Rural De Belén De Los Andaquíes, departamento de Caquetá. Por tanto, esta debe ser la mayor preocupación del estado, de los gobiernos, las universidades, los sindicatos de los docentes, de las organizaciones privadas y públicas dedicadas a la educación y de la sociedad en general; ya que en ella esta afincada la sobrevivencia de la cultura, la

ciencia y el arte acumulada por la sociedad durante la historia de la humanidad, pues son ellos los encargados de impartir el conocimiento adquirido durante la existencia humana, en particular en las zonas rurales, urbanas y la sociedad en general. Condición necesaria e indispensable para que los alumnos de las escuelas rurales con aula multigrado, puedan acceder a una educación de calidad, en función de la superación de la pobreza.

Entendida esta, como lo señala el MEN (2013), al manifestar que lo importante es poder contar con docentes profesionalizados y bien formados, así como espacios adecuados para que los docentes puedan mejorar la experiencia en las aulas con base en competencias profesionales de alto nivel científico-humanístico y con las condiciones necesarias con el fin de promover cambios positivos que vayan más allá del mero dictado de contenidos. Siendo así, en el deber ser, la realidad es muy diferente en las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de las escuelas rurales del Entorno Rural De Belén De Los Andaquíes, departamento de Caquetá, república de Colombia.

Como se puede evidenciar en lo que está sucediendo respecto de las deficiencias en estas prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de las escuelas antes señaladas. Pues la investigadora como docente de esta modalidad de aula multigrado, además como tutora del programa “tutorías para el aprendizaje y la formación Integral (PTAFI 3.0), del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. en su quehacer diario ha observado numerosas clases, debatido, y hablado con docentes y directivos, así como con supervisores del área y maestros de otras escuelas similares, las diferentes posturas respecto del tema de la práctica pedagógica en este tipo de modalidad, quedando en evidencia que no siempre existe una puesta en común, acerca de que elementos esenciales se deben priorizar y tener en cuenta para esta práctica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en esta modalidad rural.

En estas conversaciones se pudo apreciar que los docentes describen la práctica pedagógica en el aula multigrado como poco productiva, mecánico- repetitiva, en el cual los alumnos y las alumnas tienden a realizar poco esfuerzo mental, así como también es pobre la influencia que se ejerce en la formación de valores, en la adquisición de normas de comportamiento y de métodos de estudio y de aprendizaje. Esta situación se traduce

muchas veces, en que algunos docentes al planear y ejecutar la clase, evaluar los aprendizajes no tienen una visión clara de que indicadores asumir primordialmente.

Algunos argumentan que cada uno tiene su propia forma de trabajo, otros defienden la libertad de cátedra, manifestándose un relativo desconocimiento en la enseñanza y manejo de los procesos pedagógicos y administrativos de la “Escuela Nueva” y más concretamente del aula multigrado. En cuanto las experiencias con los estudiantes, también se pudo notar que algunos docentes dejan de lado el campo experiencial del alumno, y no se toman en cuenta las inquietudes y necesidades de los mismos en el aprendizaje puntual de contenidos específicos; así mismo se evidencia poca o escasa presentación del material didáctico pertinente, y un exceso de dictado en la clase. Por otra parte, se orienta la enseñanza hacia la memorización de contenidos inconexos con su realidad social y cultural, lo cual incide negativamente en el aprendizaje del educando.

Aunado a lo anterior, queda en evidencia la escasa formación de los docentes en el la filosofía y pedagogía de la modalidad denominada “Escuela Nueva”, en su formación de pregrado o especialización, así como en cursos, talleres, diplomados o cualquier otra modalidad de formación, incluidos maestrías y doctorados. En cuanto a la selección y contratación del personal docente para escuelas rurales, este es ofrecido por la Secretaría de Educación Departamental a personas muchas veces sin los requisitos académicos y de formación pedagógica suficientes para ocupar el cargo; lo cual se ha convertido en una fuente de politiquería, abusando con la necesidad de trabajo de los docentes. Por otra parte, la incorporación de los objetivos e indicadores pedagógicas y didácticas sugeridas en el currículo específico oficial para las aulas multigrado en las escuelas rurales, se tiene muy poco en cuenta, así como tampoco la experiencia y el conocimiento previo que posee el alumno para abordar en su propio aprendizaje, durante las actividades escolares. lo que conlleva a una educación fuera de contexto.

En este sentido, es válido lo expresado por la OEI (2008), en la conferencia sobre educación ideal para la generación de los bicentenarios y establecimiento de metas educativas para el 2021, “los docentes que han sido formados de manera tradicional en una sola disciplina, requieren formarse en otros campos y actualizarse, para lograr una

mejora en la calidad educativa, que sirva también para construir mejores sociedades en las cuales existan mayor justicia y democracia en el contexto de Iberoamérica (p. 15).

Por otra parte, la situación de los centros escolares en algunos casos es precarios e insuficientes, en cuanto a los espacios físicos del aula para trabajo multigrado unidocente, lo cual conlleva a que el docente tenga dificultades a la hora de ejercer su práctica pedagógica, así mismo, no se cuenta con suficiente material didáctico de soporte para dicha práctica, también se vislumbra la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas del departamento en la formación docente. El trabajo en aulas multigrado implica la atención simultánea a diferentes grados escolares, edades, y comunidades, además de la gestión de múltiples responsabilidades de carácter pedagógico, administrativo y social. Esta dinámica genera altos niveles de estrés en los docentes, quienes, en muchos casos, optan por renunciar o solicitar su traslado a escuelas que no operen bajo esta modalidad. Esto contribuye a una elevada rotación del personal docente, lo que agrava aún más las dificultades inherentes a este contexto educativo.

Adicionalmente, las deficiencias en infraestructura, equipamiento y recursos didácticos empeoran la situación. En algunas instituciones, se observa la falta de instrumentos tecnológicos, artísticos, literarios y de laboratorio, así como el mal funcionamiento de baterías de baños e instalaciones deportivas. Estos elementos son esenciales para ofrecer una educación de calidad y cumplir con los lineamientos establecidos para la práctica pedagógica en aulas multigrado. Sin embargo, su ausencia o inadecuación limita significativamente las posibilidades de brindar una enseñanza integral y efectiva, profundizando las brechas entre la educación rural y urbana.

También es de resaltar, que el trabajo docente en las escuelas multigrado unidocente, es mucho más dispendioso, multidisciplinario, y de alta responsabilidad social, por estar las escuelas ubicadas en zonas aisladas, donde residen poblaciones de escasos recursos económicos, por tanto, más vulnerables y que requieren atención y ayuda por parte del docente. Por otro lado, la planificación es de cero hasta quinto grado, es decir hay que realizar seis planificaciones para niños y niñas de diferente edad y niveles de aprendizaje, esto sin contar cuando hay casos de niños o niñas especiales. Lo mismo ocurre con los procesos de evaluación, estos deben ser continuos y aplicados a la realidad psico-social de cada estudiante. Lo cual se multiplica las horas de trabajo

del docente dentro y fuera de la escuela y genera una mayor complejidad. A su vez, los docentes tienen que trasladarse por caminos en grandes distancias sin tener transporte seguro en que moverse.

Aunado a todo lo anteriormente señalado, quienes manejan la matrícula es el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media, – SIMAT (2022), es la plataforma digital privada del Ministerio de Educación Nacional MEN, manejada exclusivamente por funcionarios burocráticos del Ministerio, de las Secretarías de Educación y por los rectores de cada una de las Instituciones Educativas, este sistema tiene como fin llevar a cabo un seguimiento a la matrícula escolar y variada información para la toma de decisiones, por tanto el docente no posee autonomía para decidir y resolver los problemas que se presentan en el establecimiento escolar. Así pues, las escuelas de Belén de los Andagües, Caquetá no es la excepción de organización de aula, tanto así que el 98% de las sedes educativas rurales se caracterizan por ser aulas multigrado que presentan un bajo registro de matrícula.

Por todo lo anteriormente señalado, surge la necesidad de investigar y conocer el estado actual de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado del entorno rural De Belén De Los Andagües, departamento de Caquetá, república de Colombia. para así formular algunas alternativas de transformación y fortalecimiento de manera tal que se pueda ofrecer una educación de calidad con equidad, responsabilidad y amor, a niñas y niños de las diferentes comunidades rurales, reduciendo así la brecha de exclusión, desigualdad educativa y social que se presenta en la educación rural.

Es por ello que el objeto de estudio son las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural, con el ánimo de generar una transformación de las prácticas desde lo teórico, epistemológico y ontológico, así como lo metodológico que permitan elevar los niveles de calidad para hacer de la educación en las aulas multigrado de las escuelas rurales, una experiencia integral, liberadora e innovadora. Visto lo anterior, desde un fundamento ontológico, Martínez (2004) resalta la “ontología como el estudio de las propiedades de los seres y como ciencia del ser, logos o conocimiento del ente, es una ciencia que estudia el individuo en tanto que existe y los accidentes propios de su existencia”. Por tanto, en esta tesis, de acuerdo con la postura de la investigadora, corresponde a los informantes clave que participan en este estudio, es decir el grupo de

docentes y cada una de sus características, particularidades y las acciones que llevan a cabo en el aula multigrado de las escuelas del entorno rurales de Andaquies. Por tanto, los hechos institucionales son ontológicamente subjetivos, en el sentido de que una condición esencial de su ser es la existencia de las personas. Al respecto Searle (1997) sostiene:

Una condición esencial de existencia de las entidades que son objeto de estudio de las ciencias sociales es la existencia de los sujetos y su capacidad mental de causar acciones. Las ciencias sociales tratan sobre hechos que son causados por los sujetos, este es uno de los rasgos más relevantes de su existencia (p. 35).

En cuanto a la epistemología, para Ceberio y Watzlawick (1998), "el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo". Por tanto, en este caso, aborda los temas relacionados con las teorías, metodologías y recursos utilizados en la práctica pedagógica, las cuales generan una reflexión de todo el conocimiento logrado en cada estudiante, dentro de las aulas multigrado de las escuelas del entorno rural les de Andaquies del departamento del Caquetá.

Así, Martínez (2004), señala: es preciso ubicarse en un marco epistemológico para explicar la realidad. epistemológicamente se trata se trata de las relaciones que se van a establecer con los informantes clave de quienes va a emanar conocimiento útil para esta investigación. Piaget (1979), define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los "estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado" (p. 79).

Desde esta postura epistemológica y ontológica, se hace necesario generar teorías relevantes para la realización de la practicas pedagógicas en las aulas multigrado del entorno rural: estado actual y alternativas de transformación. Cuya intencionalidad es comprender o explicar el fenómeno desde la realidad y dar respuesta al vacío de conocimiento encontrado que surgiere en el sujeto cognoscente respecto del objeto conocido, mediante un proceso de reflexión constante. De ahí surgen la siguiente interrogante guía de la investigación.

En consecuencia, la pregunta problema para esta investigación es: ¿Cómo construir aportes teóricos, para las practicas pedagógicas, en las aulas multigrado de básica primaria en el entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá? Esta pregunta genera otras interrogantes:

¿Cómo es la práctica pedagógica actual de los docentes de básica primaria de las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, Caquetá?

¿Qué los elementos conceptuales y procedimentales contienen la práctica pedagógica del docente de básica primaria de las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, Caquetá?

¿Qué elementos teóricos sobre las prácticas pedagógicas se derivan del estudio en las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, Caquetá?

Las preguntas anteriormente descritas generan los siguientes propósitos de la investigación:

Propósitos de la Investigación

Propósito general

Construir aportes teóricos sobre las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá.

Propósitos específicos

1. Analizar las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá.
2. Develar los elementos conceptuales y procedimentales que contiene la práctica pedagógica del docente de básica primaria de las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, Caquetá,
3. Derivar del estudio realizado los elementos para generar las teorías para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado en el entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá,

Justificación de la Investigación

Investigar sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado de entornos rurales de Belén de los Andaquíes, Caquetá, es un reto, un deber y una invitación a hacer más de lo que creemos es suficiente. La investigación se justifica desde diferentes aspectos, los cuales están enmarcados en distintos procesos y hacen parte de las preocupaciones centrales de los diversos estamentos que se ocupan de la educación en entornos rurales.

Desde el punto de vista *teórico*, la misma se justifica en la generación de una aproximación teórico que oriente la práctica pedagógica desde los lineamientos que genera el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Departamental, constituyendo un aspecto innovador desde la óptica de realización de actividades pedagógicas; por parte, de los docentes formados en los aspectos de: planificación, organización, ejecución, evaluación del proceso de enseñanza y del de aprendizaje en las aulas multigrado de las escuelas rurales; destinados al cumplimiento de los objetivos propios de la gestión formal educativa en educación básica rural, lo cual constituye un tema que no ha sido objeto de estudio frecuente en la construcción de teorías propias de las practicas pedagógicas concretamente en entornos rurales.

Desde una visión pragmática, el hecho educativo es uno de los fines fundamentales del Estado y la sociedad como un derecho humano, en cuanto se encuentra destinado a la formación de competencias, habilidades, valores y destrezas que servirán a los estudiantes para la asunción de los retos propios de su vida en la superación de la pobreza y la exclusión social, es evidente que esta investigación beneficia de modo *práctico* y directo a los docentes de las aulas multigrado, estudiantes, directivos y, en general, a las comunidades asentadas en el entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá, república de Colombia y naciones circunvecinas, por las consecuencias positivas que el mismo puede generar en la formación de las generaciones de docentes formados para laborar en las aulas multigrado de entornos rurales de escasos recurso económicos y con altos niveles de exclusión social.

Desde el punto de vista *metodológico*, en la investigación se utilizará el método hermenéutico con el cual la investigadora pretende desde una perspectiva

epistemológica cualitativa desentrañar parcialmente la capacidad e ilimitada y la potencialidad, que tiene el ser humano para conocer y desentrañar las realidades que le rodean. Por tanto, descubrir el significado conjunto de toda expresión del quehacer docente y de la vida humana en general (actos, gestos, habla, textos, comportamientos, entre otros), lograr hacer aproximaciones teóricas sobre las practicas pedagógicas, en base a la incorporación de acciones que posibiliten un quehacer educativo en la realidad del contexto rural.

De igual forma, a lo que refiere el aspecto *epistemológico*, la investigación se sustenta en el paradigma interpretativo dentro de la corriente hermenéutica, tiende a la explicación de los significados asignados por los individuos a sus prácticas pedagógicas en las aulas multigrado en entornos rurales, así como al descubrimiento del conjunto de reglas sociales que dan sentido a estas actividades dentro del entorno en que se desenvuelve dicha comunidad. Desde una perspectiva *axiológica*, es relevante la investigación, por cuanto se analizarán los valores que forman y orientan las practicas pedagógicas en entornos rurales desfavorecidos socialmente, desde la configuración de sus actores propios, o sea los docentes del estudio.

Con respecto a la *relevancia* de las practicas pedagógicas en aulas multigrado, en entornos rurales la presente investigación, se circunscribirá a diseñar una aproximación teórico para las practicas pedagógicas, desde los fundamentos epistémicos de la “Escuela Nueva”, en tanto que éste tiende a la articulación y reordenamiento del conocimiento; esté dirigido a los docentes de enseñanza en entornos de condiciones difíciles, como las comunidades rurales, en donde los maestros de escuela tienen la responsabilidad del desarrollo integral de niños y niñas en edad escolar. De allí, resalta la importancia de los cambios en los enfoques de la enseñanza en las aulas multigrado dentro del sistema educativo colombiano que perfilen nuevas visiones de gestión del conocimiento en esta modalidad educativa, que se centren en la persona como clave para el desarrollo integral de su personalidad. Cambios que se fundamentan en la acción participativa, cooperativa y creativa, sobre la base de la innovación, la flexibilidad, el riesgo y la habilidad de trabajar en equipo de manera interdisciplinar, entre otras.

Sobre la importancia del estudio desde el punto de vista *social*, es evidente que la investigación determinó la generación de una aproximación teórico par la práctica

pedagógica, orientado a la consecución de objetivos que interesan a la comunidad docente, como un colectivo individuo considerado en sí mismo, por su clara orientación humanista dentro del campo de la práctica pedagógica en entornos rurales, lo cual es de trascendental importancia para la superación de la pobreza y la exclusión social.

Asimismo, la investigación también contribuyo con el desarrollo personal, laboral y profesional de la investigadora. En lo personal, se adquirieron experiencias las cuales ampliarán los conocimientos y el acervo cultural de la misma. Desde lo laboral, como docente de la institución escolar rural y como tutora del programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), mejorara las relaciones con los equipos de trabajo, en la mediación del proceso enseñanza y aprendizaje de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado en entornos rurales. en el ámbito profesional, se fortaleció el rol de investigadora y a partir de allí, se profundizó aún más en los tópicos relacionados con la función investigativa en el ámbito de las aulas multigrado en entornos rurales y demás temas conexos con ellas.

Esta investigación contribuirá de manera significativa, como un aporte *educativo*, constituyendo una alternativa válida y oportuna en los momentos en que la calidad de la educación ha sido tan cuestionada. Al obtener conocimientos sobre la manera cómo se pueden implementar las políticas educativas en favor de la calidad de la misma principalmente en los entornos rurales, con la finalidad de garantizar cada día mejores prácticas pedagógicas y el derecho a la educación. Por tanto, el presente estudio pretende la incorporación de enlace entre todos los equipos escolares rurales, para tratar de dar soluciones y aportes a los problemas planteados.

MOMENTO II

CONTEXTO TEÓRICO

La construcción del marco teórico, constituye la primera gran etapa del diseño de la investigación: las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá. puesto que permea la totalidad de esta, incluyendo obviamente la construcción de las bases teóricas, representadas por las teorías: teoría general y teorías sustantivas, las cuales sustentan la investigación, y desde allí realizan aportes disciplinares, a los fines de profundizar en aspectos tales como: practicas pedagógicas, en educación rural, aulas multigrado, educación primaria y las demás que se puedan correlacionar multidisciplinariamente.

Además de los antecedentes de la investigación. Se enfoca en la educación ofrecida en las escuelas rurales con aula multigrado unitarias, en las que un solo docente debe orientar todas las asignaturas a seis grados diferentes de la educación preescolar y básica, en la búsqueda de un mejoramiento de la práctica pedagógica que favorezca la atención integral de los estudiantes. La educación rural es un tema que se ha investigado reiteradamente, de diferentes modos y en diversos lugares, en base a ello, esta investigación se apoyará en los siguientes estudios previos:

Estudios Previos

Los estudios encontrados en relación con esta investigación permiten establecer unas miradas desde otros contextos, para tener una concepción más objetiva que conlleve al fortalecimiento del proceso investigativo, para ello se hace necesario, indagar acerca de otras investigaciones en diferentes fuentes, la información obtenida permite unificar criterios y análisis los aportes que la información obtenida ofrece a este estudio.

En atención a lo anterior, se consultaron diversos estudios nacionales e internacionales que tienen en común aspectos como la educación rural, la pedagogía en aulas multigrado, la formación docente y los demás aspectos vinculados con estos temas. González (2022) realizó la tesis doctoral denominada *Prácticas pedagógicas en aulas multigrado* cuyo objetivo general fue proponer un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones Educativas Rurales de Colombia. Esta investigación se realizó en Colombia bajo el asesoramiento y directrices de este escudriñamiento se enmarcó en la metodología cualitativa, puesto que investigó las condiciones socioculturales y la relación entre los comportamientos sociales que ayudaran a comprender desde una perspectiva holística la estructura dinámica de la vida social en las aulas; para ello se aplicaron entrevistas a docentes y estudiantes, como actores socioeducativos, visto dentro del paradigma cualitativo–interpretativo y soportado epistemológicamente dentro de la fenomenología como ciencia.

Al finalizar el proceso se propone un modelo pedagógico y se concluye que los docentes rurales son líderes comunitarios, que cada día luchan arduamente por construir saberes pedagógicos y son sujetos que han forjado sus experiencias a la par de un sinnúmero de dificultades propias de su contexto laboral y que no son tenidas en cuenta al referirse a la concepción de su labor social. Así mismo, a partir de esta premisa, se espera que esta propuesta permita hacer un pilotaje para que los docentes se comprometan con el sistema educativo, para que desde su formación tengan internalizado sus principios éticos y pedagógicos conducentes a la aplicabilidad de estas estrategias y aprendizajes en general, en diferentes contextos y ambientes educativo donde le corresponda actuar.

La investigación que precede, por su temática se relaciona con la que se presenta, en cuanto contiene aspectos referidos a la educación, igualmente, el modelo teórico propuesto es de importancia y sirve de apoyo a la investigación sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural de Belén De Los Andaquíes, Caquetá.

Villarreal (2020) realizó la tesis doctoral identificada como *La Práctica Pedagógica en ciencias naturales en entornos rurales*, cuyo objetivo es explicar la praxis dentro de esos escenarios, en este caso pertenecientes al Instituto Técnico Aquileo Parra, en el

estudio se plantea que la práctica pedagógica es el vehículo para mediar los aprendizajes y liderar procesos que faciliten el acceso a la información y a otros factores.

En la citada investigación se resalta la importancia y el carácter esencial del docente rural, para la identificación y el reconocimiento de la diversidad de pensamiento y la riqueza invaluable de concepciones frente al mundo por parte de la población escolar, de manera tal que se les pueda ofrecer aprendizajes pertinentes, coherentes, interesantes y globalizados, mediante estrategias y procesos respetuosos, significativos y trascendentes a todos los aspectos de su vida actual y futura, verbigracia partiendo de los intereses de los alumnos.

Este trabajo de investigación referenciados anteriormente, se relaciona con la propuesta de la actual investigación, debido a su aproximación etnográfica, por desarrollarse en contextos rurales, de escuelas unitarias de aula multigrado donde se atiende a seis grados de enseñanza. De igual forma, se relaciona porque la población objeto de estudio son niñas cuyas edades oscilan entre los 4 y los 15 años, posibilitando el fortalecimiento de las zonas de desarrollo próximo que favorece el intercambio de saberes y la oportunidad de construir un conocimiento mas amplio.

Los aportes de esta investigación se centra en proporcionar conocimientos novedosos a la presente, en la medida que es un referente para el abordaje del conocimiento de las practicas pedagógicas en aulas multigrado y excenarios rurales Asimismo, para analizar y ubicar los momentos políticos que está viviendo la Republica de Colombia, en cuanto a los conflictos sociales y por ende la exclusión y marginación social, lo que conlleva a problemas de toda índole, principalmente en el área educativa

Magro Gutiérrez (2021) realizó su investigación *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España*, el estudio se presentó para obtener el título de Doctora en Educación y mereció reconocimiento internacional, con la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Esta investigación se realizó con el objeto de desarrollar un estudio comparado sobre la formación y práctica docente en esas áreas y países, para ver diferencias y similitudes entre ellas.

El precitado estudio se enmarca en la investigación empírica, y está estructurado en tres partes fundamentales, una primera donde se encuentra su base teórica, la

segunda contiene el diseño metodológico y la tercera parte nos muestra los resultados, las discusiones y las conclusiones, de una interesante investigación que indaga, por medio del método de Educación Comparada entre México y España bajo un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas estructuradas, realizando observaciones in situ durante dos años, a 16 docentes, 8 en México y 8 en España, resaltando que los dos países coinciden en algunas características acordes al objeto de estudio, lo que favorece el análisis desde una mirada internacional y comparativa. Sus estudios concluyen que, desde el aspecto de formación docente en ambos países, no se ha logrado establecer modelos para la formación inicial, continua y pertinentes que permita o favorezca el fortalecimiento de las habilidades, competencias y estrategias para los docentes.

En cuanto a la práctica docente se estableció que existen carencias en diferentes aspectos que afectan el desarrollo de los procesos, sumado a que los modelos de educación contribuyen a aumentar estas dificultades, puesto que no están diseñados para ese contexto específico, sin querer decir con esto que alguna de estas propuestas sea mala o no, siguiendo esta misma línea, se concluye que son elementos que influyen o afectan las prácticas el aislamiento docente, el número de estudiantes atendidos, el poco reconocimiento a la labor de profesores en este entorno y otros, como la legislación mexicana, que aunque se encuentran vigentes en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no se cumplen.

Referente a los planes de estudio, se expresó que no hay correspondencia entre los contenidos ni estrategias adecuadas y pertinentes que favorezcan el desarrollo de aprendizajes para la vida profesional y social, toda vez que la educación en aulas multigrado requiere poner en juego el dominio de un significativo nivel de conocimientos y habilidades para un adecuado desempeño en diversos contextos, lo cual lleva a unas prácticas pedagógicas insulsas, pese al esfuerzo del docente, por no ser unos procesos consensuados, analizados, integradores y reflexivos.

Este estudio es un aporte importante para esta investigación, que está estrechamente vinculado, toda vez que se enfoca en las aulas multigrado, enfatizando en la desarticulación actual entre la teoría y la práctica, así como entre la política pública educativa y las necesidades reales de los territorios, sin dejar de lado la función pedagógica que riñe con el exceso de funciones administrativas que se endosan al

docente rural de aulas multigrado. Así mismo, resalta muchas particularidades de la educación multigrado a nivel internacional, que son relevantes en nuestro contexto, dejando entrever que las dificultades son similares y se hace imperativa la búsqueda y aplicación de una solución. Desde su proceso se tomarán como guía las herramientas de sistematización de la información, la metodología de investigación y lo más importante, las bases para realizar un proceso de investigación contextualizado, con una mirada objetiva y neutral

Medina (2023), en la Universidad Nacional Experimental Libertador UPEL. En la ciudad de Rubio, estado Táchira, República Bolivariana de Venezuela. realizó la investigación: Aproximación Teórica del Docente Rural de Aula Multigrado Desde el Paradigma de la Complejidad. Las escuelas rurales, poseen una connotada relevancia en el desarrollo de situaciones propias de la formación de los niños (as) y jóvenes que habitan en estas zonas. A partir de este planteamiento, el estudio investigativo pretende teorizar acerca de la complejidad de la labor del docente en aulas multigrado como marco integrador de las perspectivas onto-epistémicas que subyacen en la educación rural. Para alcanzar este propósito se empleará la perspectiva metodológica cualitativa, con un método interpretativo fenomenológico. El escenario de investigación fueron las instituciones educativas rurales de naturaleza multigrado, ubicadas en el departamento Norte de Santander- Colombia de donde se seleccionaron cinco (05) docentes que laboran en dichas instituciones.

Cómo método de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, cuyos hallazgos fueron analizados por medio de la técnica de la triangulación lo que permitió un análisis y reflexión de procesos de enseñanza tal como ocurren en la realidad. Se destaca la necesidad de que los docentes se apropien de enfoques pedagógicos flexibles. La presencia de estudiantes de diferentes edades y niveles de habilidad en una misma aula demanda estrategias de enseñanza individualizadas y creativas para garantizar que cada estudiante pueda progresar académicamente. Valorar y vincular la educación con la cultura local es una prioridad, ya que esto enriquece la experiencia educativa y fortalece el sentido de identidad de los estudiantes.

No obstante, persisten desafíos como el acceso limitado a la tecnología en algunas zonas rurales, lo que dificulta el aprovechamiento de recursos digitales y la

enseñanza en línea. Finalmente, se requiere de políticas educativas específicas que reconozcan los desafíos únicos de la educación en estas áreas, proporcionando el apoyo financiero y los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad y equitativa en escuelas multigrado. Esta investigación, realiza aportes desde diferentes ámbitos a este estudio, en primer lugar, una amplia bibliografía que permite ser consultada para ahondar en las teorías comunes del estudio. En segundo lugar, se realizó en ámbitos rural, lo cual permite comparar los resultados en igualdad de condiciones, lo cual admite tener resultados similares.

Además, esta investigación se relaciona directamente con este propósito investigativo, desde la estructura hasta el proceso de triangulación de la información, teniendo en cuenta que, ofrece una mirada integral sobre la relevancia de estas escuelas en el sistema educativo y los problemas que enfrentan. De igual forma, aporta información sustancialmente interesante desde la epistemología y la metodología, como soporte estructurante del proceso en desarrollo y respalda algunas tesis planteadas como detonador de esta investigación.

Lomba (2019), presenta una investigación sobre las dificultades para la implementación de proyectos de Innovación Educativa, con la Universidad de Vigo, España, con mención internacional, su propósito fue describir las dinámicas y recursos educativos, asimismo, se busca determinar cuáles son las estrategias empleadas por los docentes, así como también los problemas relacionados con la innovación, y todos los aspectos relacionados con la formación para la educación en el municipio de A Guarda de la comunidad autónoma de Galicia, la cual cuenta con multitud de recursos en lo referido a entornos socioeducativos.

El estudio anterior se enmarca en el enfoque multimodal que combina metodologías cualitativa y cuantitativa, para lo cual utilizaron la Escala de Resistencias al Cambio, cuestionarios de elaboración propia para elaborar un diagnóstico del contexto y de los participantes, así mismo aplicaron entrevistas, diarios de campo y otras fuentes importantes para el cruce de información. Esta tesis consta de un amplio marco teórico, que permite la aproximación epistemológica y la profundización en conceptos referidos al objeto de estudio; una importante extrapolarización del contexto, objetivos e instrumentos, variables e hipótesis en los que se sustentará el estudio, así como el

análisis de la información recolectada con los participantes; una tercera parte dedicada a la discusión sostenida sobre los recursos de la más empleados al hablar de innovación educativa, la opinión del profesorado referente al cambio y las fortalezas y dificultades encontradas en esta investigación, mediadas o comparadas con otras análogas, los resultados, conclusiones y referencias.

Se concluye que, en definitiva, la educación debe cambiar hacia nuevos enfoques en los cuales deba hacer innovaciones a través de recursos y metodologías mejor adaptadas a los contextos. Sin embargo, esto no es posible por dificultades de formación docente, de condiciones de infraestructura, de recursos, así como de disposición y disponibilidad de los responsables, justificados en el poco reconocimiento, apoyo, tiempo y seguimiento a los procesos, de igual manera se evidenció que las formaciones de innovación no responden a las necesidades de los contextos, sin embargo son forzados a participar de dichos procesos que no aportan ningún beneficio, por lo que continúan con sus prácticas tradicionales, alegando algunos que la innovación solo es moda que incomoda, porque no reconoce las verdaderas características de los entornos a donde llegan.

Su vinculación con la presente propuesta se reduce a la consideración de que, pese a que los docentes no se resisten al cambio, no obstante, si lo hacen frente a la formación y actualización del profesorado, no por la transformación sino por la escases de recursos y de oportunidades reales y coherentes; de igual manera resalta que las dimensiones técnicas metodológicas son muy pobres debido a la reducción de las clases al uso de libros de texto.

Martínez Maldonado (2019) presenta la tesis doctoral titulada *Interacciones en prácticas efectivas en el aula*, en ella expone los resultados de un proceso de investigación realizado en Chile con la Universidad Autónoma de Barcelona en Bellaterra, el cual responde a dos interrogantes principales sobre las interacciones que se viven en las aulas durante las prácticas pedagógicas positivas y los escenarios pedagógicos que benefician los aprendizajes en las instituciones educativas participantes, con el objetivo de analizar los ámbitos y las correlaciones que se vivencian en las aulas observadas durante las prácticas pedagógicas con buenos resultados, para

aportar información de interés y tomar decisiones acertadas hacia el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

La tesis anterior contiene una amplia descripción sociodemográfica, categorías de desempeño y resultados de evaluaciones relacionadas a dimensiones relevantes de la investigación, así como un marco teórico fortalecido con importantes aportes que permitieron la reflexión pedagógica y el abordaje de conocimientos que competen al profesorado investigador, todo esto delimitado por la metodología cualitativa, enmarcado en el paradigma interpretativo simbólico, que pretende observar, analizar, interpretar y comprender la realidad de forma holística e integral, a través del método etnográfico.

Se concluye que las prácticas pedagógicas efectivas se efectúan en ambientes gratos, con evaluaciones innovadoras y formativas, con metodologías incitadoras y provocantes, con estrategias colaborativas y diferentes según los contextos y necesidades, motivando a nuevos espacios, con orientaciones e indicadores definidos de manera clara y específica. También se resalta la importancia de la relación docente – estudiante, la que debe generar expectativa, partiendo desde una estabilidad emocional que aporte bienestar y seguridad psicológica, desde el currículo. No obstante, se llegó a estas conclusiones a partir de las dificultades observadas en las diferentes interacciones que se acompañaron durante todo el periodo de investigación, por lo que este documento también contiene sugerencias, propuestas y prospectivas para otras investigaciones que se realicen a futuro.

Desde esa perspectiva la anterior investigación señala en un cambio de paradigma que transforme las prácticas pedagógicas, la oportunidad de proveer educación de calidad y equitativa, puesto que su fortaleza son las prácticas pedagógicas su vinculación y aportes al actual proceso de investigación se centra en ello precisamente y en la manera en la que realiza el análisis de la información y los instrumentos utilizados para ello, para dar veracidad y transparencia los resultados.

Pinzón (2020) presenta su Tesis Doctoral *Educar para la sostenibilidad como fomento de una Cultura del Desarrollo Humano Sostenible*, realizada en Colombia con el objetivo general de hacer propuestas para relacionar los aspectos educativos con los principios del desarrollo sostenible dentro del escenario Rural. Esta investigación se desarrolló en 4 sedes rurales de educación básica primaria del colegio Espinal del

municipio de San José de Miranda Departamento de Santander (Colombia), con la misma cantidad de actores (4), con un marco metodológico basado en un modelo cualitativo introspectivo vivencial, (...) de investigación fenomenológica para poder diseñar los instrumentos y analizar los datos, y utilizar las técnicas de observación, documental y entrevistas para su análisis e interpretación, se aplicó la respectiva rigurosidad científica.

Específicamente, las técnicas utilizadas son el guion de entrevista, la observación y análisis crítico documental. Se parte de que el conocimiento no posee objetividad, no es universal ni es independiente, se trata de comprender el suceso en mención para poder interpretarlo en un proceso que se desglosa en tres etapas detalladas como descriptiva, estructural y de discusión, para así poder dar lugar al alcance del objetivo general.

La investigación anterior, guarda relación con la que se presenta y da aportes, pues desde el punto de vista teórico, contiene aspectos actualizados referidos a la educación en el sector rural, además se fundamenta en enfoques y planteamientos que abarcan a la educación colombiana, todo lo cual enriquece este trabajo y brinda orientaciones teóricas y prácticas, para realizar un proceso enriquecido, pertinente y direccionado a obtener mejoras en este campo. Asimismo, esta investigación es pertinente a esta investigación en la medida que se desarrolla en el contexto rural, el cual tiene las mismas características exclusión, vulnerabilidad y abandono del estado, también se refiere a la educación impartida en aulas multigrado y a la influencia del docente en la formación de los estudiantes, lo que está ligado estrechamente con las prácticas pedagógicas, además plantea actividades para cumplir con variados objetivos en el proceso educativo.

Visión Paradigmática de la Investigación

Se refiere en sentido amplio a la teoría que sirve de modelo a seguirse en determinada situación, Pérez (2001), desde la epistemología, es la ciencia del conocimiento, aquel gran conjunto de creencias que permiten ver y comprender la realidad de determinada manera. Dichas doctrinas incluyen también ciertas

preconcepciones y creencias filosóficas, que en un determinado momento comparte la comunidad científica. Como es posible intuir, los paradigmas se hallan en constantes cambios, los mismos guardan relación con los avances y descubrimientos científicos que abren nuevas perspectivas y horizontes.

El uso del concepto de paradigma encuentra su origen a mediados de la década del año 1962, cuando Kuhn (2004), en su libro "La estructura de las revoluciones científicas" se refiere al hecho de que tanto en la ciencia como en la política y la historia en general, existen momentos en los que se piensan ciertas cosas, dominando un conjunto de ideas por sobre otras. Además, hace alusión al hecho de que dicho conjunto de ideas siempre es reemplazada por una nueva, instalándose así, un nuevo paradigma, lo que en la mayoría de los casos implica un momento de crisis o revolución.

Por lo tanto, la definición de paradigma, resulta fundamental en la estructura del pensamiento de Kuhn, (2004), por éste entiende a "Las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica determinada" (p. 12). Es por ello que los paradigmas son un marco bajo el cual se analizan los problemas a los que se enfrentan los científicos y se les da un modelo de posibles soluciones a diferentes rompecabezas a solucionar, es decir, constituyen una suerte de teorías cardinales aceptadas de forma general por toda la comunidad científica, que tienen como objeto aclarar posibles problemas científicos (o fallas del paradigma) a raíz de que la ciencia progrese.

Por su parte, un paradigma está en relación con el modelo de cómo el investigador concibe el mundo, para González (2003), la definición de paradigma significa una postura que es compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan, orientados al descubrimiento de nuevos caminos en la investigación, la constante persecución de los datos que colaboran en la resolución de los problemas descritos. Por consiguiente, estas premisas consideran que todo individuo es parte integrante de un contexto social donde interactúa con otros, y esta interconexión forma sistemas de relaciones humanas estables y de interacción. Con el objetivo de comprender el funcionamiento de las mismas, e interactuar en comportamientos y procesos. Por

consiguiente, se analizó el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, desde distintas concepciones del conocimiento humano, de tal manera que la investigadora tomó la temática en consideración desde el punto de vista: ontológico, epistemológico, axiológico, filosófico, teórico y metodológico, lo que permitió el entendimiento de la problemática y la indagación apoyada en estas dimensiones:

Teorías Sustantivas

La práctica reflexiva de Schön

Intrínsecamente relacionado con las competencias y los conocimientos que han direccionado la práctica docente, se encuentran los espacios de autoformación, de evaluación y reflexión que se hacen imperativos al momento de planear, desarrollar y ajustar los procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos, adecuados y pensados desde los territorios, exigiendo del docente la promoción de la investigación más allá de una simple recolección de información a partir de instrumentos confiables y generalizados.

Es precisamente en este punto donde se encuentra la práctica profesional reflexiva, propuesta por Schön (1982), la que según lo plantea Cassís (2011), es la oportunidad o la posibilidad para construir conocimientos mediante la solución de las contrariedades o dificultades que puedan presentarse en el proceso; durante todo el transcurso que conlleva la construcción de cada uno de estos saberes que favorezcan la formulación, aplicación y reflexión de nuevas estrategias y metodologías, se pueda transformar la práctica en sí, conducentes a lograr mejores resultados que se traduzcan en calidad educativa.

Pese a que su obra fue publicada hace varias décadas, su planteamiento continúa vigente y según las propias palabras de Schön (1982) la reflexión acerca de la labor docente debe ser permanente, y conducir a proceso de mejora a través de los cuales se dé cuenta del contexto social e institucional en el cual deben trabajar, lo que significa que la reflexión sobre las acciones desarrolladas debe ser planeada a consciencia, realizarse constantemente y, por qué no, darse en comunidades de aprendizaje que conlleven a la transformación colectiva.

Siguiendo este mismo postulado, pero de acuerdo con la reseña elaborada por Camejo (2016) sobre Schön (1982) el docente debe demostrar una actitud reflexiva y autocrítica, profesional sobre su labor, se encuentra que la práctica pedagógica debería desarrollarse en tres momentos diferentes y consecuentes, lo que comúnmente llamamos el antes, el durante y el después, sin embargo, lo llamaría la reflexión en la acción, la reflexión de la acción y la reflexión de la reflexión.

La reflexión en la acción se da al momento mismo de realizarse la actividad, permeada por las intuiciones, intenciones y predisposiciones, antes y en medio del proceso mismo de ejecución, esta debe ser pensada, planeada, estimulante, constante, estructurada, sistemática y de evolución gradual rescatando lo positivo y reflexionando sobre lo dificultoso, sin categorizarlo como negativo, porque todo aquello que permita crecer y avanzar no puede recibir esa marca categórica.

La reflexión de la acción, se lleva a cabo al concluir la acción misma, es un momento de interiorización e individualización de la reflexión en torno a lo observado, actuado o sucedido tomando en cuenta los mismos tópicos anteriores, las fortalezas y las oportunidades de mejora. Este es un momento de reconocimiento de los errores, de las omisiones y de los desaciertos posibles en el desarrollo de la mediación. Esta fase del proceso debe ser motivante a compartir entre pares, ya sea para dar un giro a los estadios o para fortalecer las estrategias personales y de los demás.

Posteriormente, la reflexión sobre la reflexión hace referencia al análisis grupal o colectivo, que debe hacerse alrededor de las conclusiones tomadas en el momento de reflexión introspectiva, esta es una etapa prospección, de reflexión crítica constructiva de innovadoras estrategias. Esta reflexión debe ser pensada, estimulante, constante, estructurada, sistemática y de evolución gradual, que permita una reflexión eficaz, que añada valor a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no que tenga efectos contraproducentes, evitando la burocratización de los procedimientos.

Aprendizaje significativo de David Ausubel

Para hablar de aprendizaje significativo es inevitable referirse a la teoría propuesta por David Ausubel, psicólogo estadounidense cuyos aportes más importantes son concernientes al campo de la educación y también psicología. A propósito, Matienzo

(2020) en su artículo sobre los cambios en la teoría de aprendizaje cita a Ausubel (2002) para definirlo como "...el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con el proceso cognitivo del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal" (p. 84). Dicha interacción entre el conocimiento y el estudiante debe ser deliberado, individual, organizado y sistemático, reconociéndolo como parte esencial de un todo, sin ser el todo en sí mismo, sino como una parte fundamental, como parte de un engranaje que generará los saberes necesarios para su desarrollo social, cultural y profesional.

Sin embargo, hablar de Ausubel es más que solo hablar de aprendizajes significativos, para discutir sobre aprendizaje de contenidos significativos, donde estos, los contenidos, son siempre significativos y parten de la base de los conocimientos previos para anclar los nuevos aprendizajes, no de una manera memorística y poco progresiva, por tanto, de forma mecánica, sin estructura, sino al contrario, como una plataforma de impulsos a nuevas dinámicas de desarrollo del pensamiento, de las competencias y las habilidades.

Resulta paradójico y ambiguo hablar de innovar los procesos de aprendizaje sin propiciar el acceso a nuevos saberes, que tengan significado y que sean de interés para el estudiante, que favorezcan su pensamiento crítico, el desarrollo de su comprensión, posibilitando o abriendo escenarios en los que pueda aplicar dichos aprendizajes y fortalecerlos desde sus propias aportaciones, argumentaciones y facilitando la solución de problemas individuales o de los colectivos a los que pertenece.

La teoría propuesta por Ausubel, ha llevado a considerar que, si bien el aprendizaje es fenomenológicamente sencillo, surge paradójicamente de un proceso que se considera complejo, no por su naturaleza en sí, sino debido al poco entendimiento que se tiene de la labor educativa, en la que entretienen, algunas veces de maneras inconexas, la acción docentes y las formas que eligen para enseñar, lo cual conduce a veces a procesos complejos por medio de los cuales no se realiza la conexión adecuadamente entre lo relacionado con lo que se aprende, el currículo, y la realidad social, que en muchas ocasiones lleva a intentar resolver estas falencias con un método ciego e ineficaz, por demás ambiguo y costoso del ensayo error.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, proporciona un planteamiento conveniente para el progreso de la profesión pedagógica, tanto como para el diseño de metodologías educativas vinculadas con tales necesidades, constituyéndose en un marco teórico que beneficiará esta investigación, dejando claridad entre la diferencia que existe entre dos procesos que en ocasiones son independientes entre sí, como lo son el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, mismos que en algunas oportunidades se asumen como un solo, mediante el uso, en algunos casos, de herramientas innovadoras y eficientes, pero que son claramente diferenciales, desde el momento de la planeación, pasando por la ejecución y sin dejar de lado la evaluación continuada y formativa, tanto de lo ejecutado por el estudiante como por el docente, así como de los recursos empleados.

Aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner

De otra parte, Bruner (1966), citado por Eleizalde et al (2010) plantea que aprender por descubrimiento significa promover la autonomía del alumnado para que ellos mismos hallen las respuestas, toda vez que al construir de manera individual el propio conocimiento se potenciarán de igual forma las habilidades y competencias de manera personal, desde los intereses y las necesidades particulares, en discrepancia con la educación tradicional, pero sin el ánimo desmeritarla, porque ha sido esta la que de una u otra manera nos ha llevado hasta el punto en el que nos encontramos hoy, buscando desde la reflexión, la solución a la necesidad de una educación de calidad para todos.

Esta teoría del descubrimiento para la producción de conocimiento, exige una individualización de los procesos e involucra una planeación respetuosa y responsable, que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, fomentando la autonomía, la responsabilidad, los juegos de roles, la creatividad y manteniendo viva la “chispa” de la curiosidad como detonante principal del deseo de aprender.

Al respecto, Guerra (2021) afirma que uno de los principios de Bruner estaba referido a la curiosidad como cualidad esencial de las niñas y niños, por lo que los métodos de aprendizaje por descubrimiento se basan en señalar a los alumnos pistas y orientaciones por medio de las cuales ellos por sí solo sean capaces de comprender un

problema y buscar una solución a través de la exploración. Estas oportunidades ayudan a desarrollar estrategias de aprender a aprender necesarias para descubrir nuevas oportunidades de aprendizaje, en nuevas situaciones. Pero exige de los estudiantes alta motivación y habilidades específicas que hay que enseñar. Se puede poner en práctica por medio de muchas formas y métodos, como pueden ser juegos o propuestas de proyectos.

Este enfoque contempla la presentación de los recursos para el aprendizaje o para la enseñanza, de una manera heurística y sugestiva que provoque el descubrimiento, puesto que esto trae consigo beneficios como la potenciación intelectual, caracterizada por la diseminación de los saberes de acuerdo con las necesidades, es decir, no se almacena información que no se va a necesitar o que se puede encontrar en cualquier momento disponible en otro escenario, con lo que se priorizan los aprendizajes; del mismo modo, se fortalece la estimulación específica y circunstancial, logrando que el estudiante aprenda a aprender de manera independiente y autorregulada, de manera que puede hacerse representaciones simbólicas y con ello a transformar su realidad, puesto que las provocaciones son fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, competencias y valores, entre otras.

Otros Referentes Teóricos

Educación

El abordaje del estudio de la educación, es tan amplio como su alcance y sus perspectivas. En este sentido, se nos ha recalcado hasta la saciedad que el siglo XXI, será el de la racionalidad científico-tecnológica, el de la sociedad del conocimiento y, por eso mismo, el de la libertad y la educación. De ahí que en la Constitución de la República de Colombia (1991), “la educación se concibe como un derecho humano”. Por ello, se expande y se masifica desde el maternal hasta la postsecundaria, con esto florece y se agiganta el aparato educativo del estado, en virtud de garantizar este derecho. Asimismo, la educación también es un deber, para crecer como persona y servir como ciudadano a la familia, comunidad y a la patria. En este sentido, para Gómez (2008):

Lo educar es lo primero. Porque la educación es condición de la cultura, la libertad y la dignidad humana. Porque es la clave de la democracia política, el crecimiento económico y la equidad social. Porque es el pasaporte individual y colectivo a un mundo más humano y mejor (p. 22).

Desde estas consideraciones, se desprende que la educación debe ser la primera preocupación pública de los gobiernos, y la primera en los esfuerzos institucionales del estado. También significa que ha de ser objeto de consensos sociales amplios y duraderos sobre la base de la democracia participativa y protagónica. Esto implica también que el estado debe realizar mayor asignación de recursos en la inversión social educativa, especialmente en las áreas más deprimidas socialmente en el territorio nacional como lo son las áreas rurales. Al respecto es pertinente lo señalado por el insigne maestro venezolano, Prieto Figueroa (1990):

Quien se refiere a la educación como un problema humano, que se ocupa del hombre como individuo y como miembro de una comunidad en la que participa, considerando siempre que esta no es igual en todos los tiempos y todos los lugares, lo cual se justifica en la diversidad humana, producto no solo de las características genéticas, sino también por el aporte de las colectividades al medio en que viven y se desarrollan (p. 85).

En esta misma línea de pensamiento, Martínez (2000), plantea a la educación como una obra colectiva, la cual se concreta a través de los otros, de nuestros semejantes (p. 36). Esta concepción de inscribe en los postulados de Vigotsky (citado en Chaves, 2001): "...en la dimensión intersubjetiva; es decir, en el proceso de aprender que se concreta en la relación con los otros." (p. 59). Por su parte, Becerra (citado en Quintana, 2011) señala:

...el termino educación es polisémico, pues refiere un proceso relacionado íntimamente con las características históricas y sociales de los diversos contextos, los cuales determinan las condiciones que permiten definir el hombre, el mundo y, por ende, particularizan la manera en que los seres humanos se apropian de la cultura y de una cosmovisión (p. 50).

Es decir, las diversas definiciones se relacionan con las características del momento y del lugar. Así, en la medida en que hombres y mujeres construyen su historia y enriquecen su cultura, surgen nuevas condiciones y formas de vida, cuya apropiación es necesaria, por los miembros de una sociedad, para desenvolverse en un contexto particular y para adquirir las herramientas que, a su vez, les permiten entender otras

culturas y formas de vida. Continuando con las diferentes miradas sobre la educación, se tiene la de Cullen (2000), quien manifiesta en su sentido más amplio y por definición:

La educación es para la convivencia. En efecto, la socialización consiste, precisamente, en aprender a vivir con otros, es decir a convivir. Aprender a vivir con otros implica “saber” vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder (originario y derivado) de regular socialmente la convivencia (p. 209).

Esta mirada está en concordancia con lo sugerido por Delors (1996), para la educación del futuro: “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos” (p. 17). De la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad. Hoy está cada vez más arraigada la convicción de que la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro. Así en el desarrollo humano, con toda su enorme importancia para la sociedad del conocimiento, la educación no puede ni debe reducirse a un valor puramente instrumental. Al contrario: uno de los logros genuinos de la controvertida “cultura global” cabalmente consiste en el reconocimiento universal de la educación como derecho de todos los seres humanos, para asegurar su desarrollo personal y colectivo.

Por otra parte, además de ser un fin en sí misma, la educación tiene funciones importantes, diversas y complejas. El núcleo de estas funciones de acuerdo con Savater (1997) son:

(a) en términos sociales, se trata de la circulación del conocimiento; y (b) en términos individuales, de la preparación para asumir determinados roles (adulto, ciudadano, trabajador, padre, madre, patriota...) pero a renglón seguido habrá que insistir en que esta enumeración no es exhaustiva y en que la educación no se reduce al sistema educativo (p. 19).

La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar, sino también a aprender a aprender, y aprender a pensar sobre lo que se piensa. Más allá de las dos funciones genéricas anotadas anteriormente, existe un amplio debate acerca de cuáles sean y cuáles deben ser los propósitos finales de la educación. Las funciones de acuerdo varios autores son: para Morin (2000), estos están relacionados con estudiar la condición humana, condensada en siete principios claves que estima necesarios para la educación del futuro. (1) “Las cegueras del conocimiento”: el error y la ilusión. Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos,

permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus tendencias, sus dificultades tanto en el error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

El Constructivismo

El modelo actual de educación se sustenta en los postulados del constructivismo, sobre todo porque comprende la existencia de diferentes etapas en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, redefiniendo el rol y el lugar que tendrán los estudiantes y los profesores en la relación educativa. Se ha partido de sus fundamentos, de sus conceptos básicos para el logro y elaboración de nuevas teorías de aprendizaje, así como para el diseño de políticas educativas públicas que han significado importantes renovaciones dentro de las iniciativas locales.

Sin embargo, es necesaria una toma de conciencia relativa a la banalización del término, pues de acuerdo con lo expresado por Pozo (2005), el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un eslogan, una especie de imagen de marca que, exhibida por docentes e investigadores educativos, por lo que se hace necesaria la aclaración conceptual de sus implicaciones, a los fines de potenciar su operatividad como herramienta educativa (p. 61). En este sentido, es pertinente traer a colación lo expresado por Serrano y Pons (2011):

...cualquier tipo de clasificación de los constructivismos recoge, explícita o implícitamente, la existencia de: (a) un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget; (b) un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos; y (c) un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (p. 3).

Como puede apreciarse, esta teoría es comprendida desde diferentes maneras, el constructivismo posee espacios de encuentro que se sustentan en la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una reproducción de conocimientos existentes en el mundo externo, pero se separan o difieren en aspectos epistemológicos esenciales que pueden

relacionarse con el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o individual del mismo o el grado de disociación imperante entre el sujeto y el mundo. Como sucede con la disociación existente entre la educación del mundo en las escuelas con aulas multigrado en el contexto rural, y el mundo de la educación urbana, en donde cada grado tiene su maestro y su aula de clase con buenos materiales didácticos.

Los autores citados anteriormente, han indicado sobre el punto central de esta teoría, es decir, que es lo que se construye, que si bien todas las propuestas constructivistas insisten que construir es crear algo nuevo, los constructivistas cognitivos sustentados en Piaget, se centran en las estructuras generales del conocimiento ligadas a las categorías universales, mientras que el constructivismo ligado con el procesamiento de la información se centran en los cambios de reglas y el procesamiento estratégico o bien en los cambios asociativos y cuantitativos de las redes neuronales. Por su parte, el constructivismo sustentado en Vigotsky (citado por Ramírez, 2005), plantea que: “lo que se construye es una realidad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales” (p. 11).

Respecto del constructivismo en educación, Serrano y Pons (2011), han logrado establecer un trabajo de síntesis conceptual, determinando la generación de una serie de principios sobre puntos concretos de la realidad educativa. De esta manera, se han planteado principios acerca de la naturaleza y funciones de la educación, como instrumentos destinados a la promoción del desarrollo y la socialización de los individuos, a cuyo respecto plantean estos principios: (a) “La educación escolar tiene una naturaleza social y una función socializadora; (b) El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículum debe potenciar simultáneamente el proceso de socialización y el de construcción de la identidad personal; y (c) La educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza constructiva del psiquismo humano.

Con respecto a los procesos de construcción de los conocimientos, dentro un ambiente de intencionalidad específica que otorga sentido a tal actividad, en cuyo sentido señalan los autores evocados que la instrucción deconstruye determinados saberes y los recrea bajo la forma de contenidos escolares en un contexto artificial, el comprendido por el aula y sus espacios complementarios, sobre la base de los siguientes principios: (a)

“La actividad constructiva del alumno es el elemento mediador entre su estructura cognitiva y los saberes previamente establecidos; (b) La atribución de sentido y la construcción de significados que realizan los alumnos deben ser acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados; y (c) La función del profesor consiste en asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares” (p. 58).

Las prácticas pedagógicas

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (2018), la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados (p. 1).

Asimismo, desde la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 109, indica que para que se den las practicas pedagógicas, se debe preparar a los docentes para ser capaces de articular diferentes estrategias y métodos, además de formarlos como investigadores capaces de entender problemas de contexto, y poder conectar con la realidad de los alumnos., refiriéndose al quehacer docente en el aula y en todo contexto donde ejerza una función de enseñanza y de aprendizaje, mediados por la circulación de conocimientos de manera intencionada y planificada.

Las entidades educativas del gobierno colombiano hacen énfasis en la formación docente para realizar las practicar pedagógicas y aplicar la teoría en la resolución de problemas en los contextos sociales. No necesariamente enfatizan en el quehacer pedagógico dentro del aula. Por su parte, García - Retana (2016) define la práctica pedagógica desde la postura de Freire como “el acto político y ético para formar personas con una mejor calidad humana”, concebida desde el propósito de aprender para traer

transformación desde la coherencia entre la teoría y la práctica para potenciar las fortalezas del alumnado (p. 123). En este autor se encuentra una definición más allegada a la realidad del ser humano, en cuanto humano es, pues la realidad educativa no está aislada de los actos éticos y políticos de las autoridades encargadas de los planes y programas educativos.

En la misma línea de pensamiento, se encuentra la definición de Loaiza, Rodríguez y Vargas (2012) quienes la conciben como “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 15) de acuerdo a la definición de Avalos (2002:19), que además señala que esto incluye los materiales metodológicos, didácticos y otros materiales o recursos inherentes al ejercicio de la labor profesional del docente. En síntesis, se puede concluir que la práctica pedagógica es el acumulado de quehaceres que realiza el docente en la institución escolar y más concretamente en el aula, para formar a los estudiantes integralmente. Es un componente esencial en la educación, ya que involucra poner en práctica los conocimientos teóricos y las estrategias didácticas adquiridas con fines educativos y de formación integral.

La educación rural

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de acuerdo con su publicación “Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo (2015)”, entendida esta como: “La educación debe estar ajustada a realidad del escenario rural, por lo cual deben existir políticas desde las instituciones que coordinen esfuerzos en función de brindar herramientas que contribuyan con la mejorar y desarrollo de esos espacios. La educación cumple un papel fundamental en función de plantear oportunidades y soluciones a variados problemas, así como hacer énfasis en la preparación del capital humano y social que además permite la promoción de iniciativas por parte de los mismos actores de las comunidades para emprender proyectos (p. 9).

Es imperativo resaltar que al hablar de “Territorio” se hace referencia no solo al contexto o espacio físico donde se desarrollan los procesos, sino también al tejido social, cultural e histórico que tiene lugar en dichos escenarios, como resultado de las interacciones y de las formas de producción y consumo, teniendo la educación, la

responsabilidad, de aportar al crecimiento y al desarrollo que se produce al interior de las comunidades y que fomentan el sentido de pertenencia, el arraigo de la cultura, de los valores y del afianzamiento de la identidad social campesina, que en muchos casos es menospreciada.

Así mismo, el MEN (2015), en este documento, propone al país las bases sobre las cuales se debe llevar a cabo la praxis educativa, para de esa manera poder superar las desigualdades, y así exista un proceso de mejora en la cual la población se vea atendida con base en sus necesidades. Esto a la luz que la calidad de la educación en zonas rurales depende de la política, de la pedagogía, de la didáctica y de la calidad de las prácticas educativas, mismas que dependen ineludiblemente de la eficacia de la formación del docente.

Para Gaviria (2017) la educación rural es concebida como una manera en la cual se debe usar las nuevas tecnologías como una forma de promover una educación modernas, la cual tengan relación también con las vivencias de sus habitante, sobre ella base de las dificultades que puedan tener, dejando claridad en que no es educación rural por impartirse en el campo, sino por porque se relaciona con la realidad esos espacios, sus prácticas, culturales e identidades, por lo cual se debe mejorar las experiencias en las aulas. En el caso de Colombia, lo anterior deja ver que no se hacen los máximos esfuerzos por parte de las autoridades gubernamentales para garantizar el derecho a la educación de manera plena en el sector rural debido a las deficientes políticas que se presentan desde el aspecto de programas de ciencias, las tecnologías y el internet.

Por su parte López (2006), concibe este descriptor como las prácticas educativas tradicionales, específicamente impartidas en los entornos rurales, diseñadas especialmente para este contexto en la búsqueda de brindar cumplimiento al derecho de la niñez de tener acceso a la educación, lo que básicamente consiste en: “lograr que los alumnos puedan desarrollar prácticas de estudio que les ayuda a tener una mayor autonomía, eso implica conocer sus dinámicas de vida, por lo cual no se puede llevar a cabo una educación sin tener en cuenta la riqueza de los territorios, sus diversidades y particularidades, pese a que se habla de libertad de cátedra y de la posibilidad y la necesidad de realizar adaptaciones individuales” (p. 12).

A su vez, la Ley de Educación Nacional, (Ley 115 de 1994) establece que existe normativas dentro del sector educativo público por medio de las cuales se espera cumplir objetivos en materia social para construir una mejor sociedad, y en su capítulo n° 4 del Título III dedicado a la Educación campesina y rural, se hace referencia a Los planes de educación rural, que de acuerdo con el Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural (2012) sirven para hacer parte a esos territorios de los planes de desarrollo nacional para que se unan al progreso en general.

Es así que, en Colombia, cada día la educación rural adquiere mayor importancia y relevancia, dando también más reconocimiento a los territorios, lo que deja visible un sinnúmero de dificultades que perturban y dificultan al sistema educativo entre los que resaltan la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de la política educativa como una respuesta acorde y respetuosa de las necesidades del contexto. En el ánimo de sufragar estas necesidades la actual política educativa ofrece modelos educativos alternativos, como son la Aceleración del aprendizaje, la Postprimaria, la telesecundaria, el Servicio de Educación Rural -Ser- y el Programa de Educación Continuada Cafam, así como la instauración del modelo Escuela Nueva como metodología para este sector del país, según lo presentan Carrero y González (2017).

Siguiendo esta misma línea, el Plan Especial de Educación Rural (PEER, 2018), espera que estos modelos se adapten a las necesidades de los territorios para que disminuya lo relacionado con el abandono escolar, y de esa forma se puede promover la inclusión educativa de forma efectiva. Lo que deja ver el esfuerzo realizado, al menos en el papel, por las entidades gubernamentales en lo referente a la cobertura escolar, sin dejar de lado, por supuesto la permanencia, la calidad y la pertinencia de la educación que se impartirá, de tal forma que sea conducente a la transformación y el crecimiento de los territorios y con ellos de la nación.

Asimismo, es importante resaltar que el aula multigrado en la educación rural, se basa en los principios filosóficos, pedagógicos y epistemológicos de la Escuela Nueva, su principal función es suplir las tradicionales clases magistrales en las que solo hablaba el profesor para que ahora se centren en el aprendizaje del alumno. este método es uno de los mejores recursos que se pueden utilizar para ofrecer una educación de calidad. De esta forma, el alumno es partícipe y se interesa más en su proceso de aprendizaje.

Es así que podrá desarrollar conocimientos y cualidades esenciales para vivir en sociedad: interés, empatía, responsabilidad, autonomía, participación en la comunidad y curiosidad por la ciencia y la tecnología, para ser aplicadas en su entorno comunitario.

Esta metodología de enseñanza se cataloga principalmente por ser una educación activa, Es decir, busca fomentar valores que promuevan una conducta autónoma, que se interese por su sociedad y sea capaz de buscar soluciones a problemáticas que lo rodean. En este método la participación del alumno es el eje central. Esto no ocurre únicamente a nivel de la clase, sino que también influye en la decisión de las materias a estudiar. Por lo tanto, se trata de un aprendizaje flexible en el que no solo el docente decide qué enseñar. Con esto se inicia un proceso de renovación metodológica en el que el alumno aprende a través de proyectos desde una perspectiva empírica. Esto, a su vez, le permite asimilar una serie de actitudes y aptitudes imprescindibles para su desarrollo cognitivo, psicológico y social.

El aula multigrado

Las aulas multigrado surgen ante la necesidad de atender a niñas y niños de núcleos pequeños y aislados, están presentes en diferentes países. Según Boix (2011), manifiesta que están sobre todo en aquellos países en los que la presencia rural es una realidad de difícil acceso geográfico (p. 15). Las aulas multigrado brindan cuantiosos beneficios y posibilidades educativas, y no sólo en los entornos rurales. Sin embargo, son muchas los problemas a las que se enfrenta el maestro de este tipo de aulas; entre otras, la falta de formación especializada o el insuficiente de los maestros, falta de apoyo de la administración de la secretaria de educación, escaso personal de apoyo docente y administrativo, incomprensión de algunos miembros de la comunidad, entre otros.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), las aulas multigrado son aquellas que reúnen a alumnos de varios niveles dentro de una sola aula bajo la orientación de un maestro calificado para enseñarles (p 14). A esta fecha, un alto porcentaje de las 17 mil escuelas rurales del país cumplen su función social enmarcadas en esta modalidad de enseñanza, teniendo en cuenta que se ve afectada por la baja matrícula, entre otras limitaciones que aquejan esos espacios.

También en Perú, de acuerdo con Rodríguez (2004) la escuela multigrado es el resultado de la falta de maestros y estrategias adecuadas para solventar ciertos problemas, lo que hace que estos establecimientos se caractericen por precaria infraestructura, escaso mobiliario, poco o ningún equipamiento y sin servicios básicos. Por lo que al hablar de equidad no se puede ocultar que existen diferentes carencias de todo tipo desde problemas para reducir la pobreza, como acceso a recursos, marginalidad, discriminación, entre otros aspectos.

Como se puede ver, la disyuntiva es compleja, sin embargo, se transforma en un reto y en una posibilidad de cambio transgeneracional que aporte al desarrollo de las comunidades a medida que se va avanzando en la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pasando a ser un espacio de innovación que anteriormente se miraba solamente como escenario de limitaciones. Sin embargo, la realidad en los entornos rurales de las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá, ha demostrado que no existe educación de calidad en los espacios rurales sin políticas públicas que aborden los problemas estructurales de marginación y exclusión de las poblaciones más vulnerables del país. El aula multigrado solo es una estrategia de los miles que se necesitan para sacar a la población del ostracismo y subdesarrollo en que se encuentran.

Esta modalidad ofrece un espacio lleno de oportunidades para hacer realidad una pedagogía inclusiva, según Martín-Cilleros (2021), esta modalidad logra beneficios educativos, sociales y emocionales para los niños. El trabajo en las aulas multigrado fomenta las relaciones entre alumnado diverso en cuanto a intereses, motivaciones y capacidades, lo que promueve, a su vez, relaciones enriquecedoras y el desarrollo de una mayor habilidad en las relaciones sociales. Por consiguiente, el grupo responde a un reflejo de una sociedad diversa (p. 18). A los beneficios señalados por el autor se debe agregar el aumento del nivel de la autoestima de los estudiantes y de la población en general. Al adquirir conocimientos que le permiten leer textos, pero también realidades políticas, sociales, económicas y administrativas, entre otras, esenciales para la toma de decisiones en la vida personal y social.

En este sentido, Bustos, (2010), señala, es necesario considerar que las características y singularidades de las aulas multigrado exigen una organización

específica, una práctica pedagógica y una didáctica concreta que favorezca la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas, cooperativas e individualizadas (p. 27). Consecuentemente, el maestro que ejerce la práctica pedagógica en las aulas multigrado requiere aptitudes concretas para organizar y delinear el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de aulas multigrado, que le permitan asumir, además del proceso pedagógico-formativo de todo el grupo, funciones de administración del establecimiento. A este respecto Vega (2020), sostiene: en efecto, el rol del docente encargado de las aulas multigrado adquiere una relevancia que, en términos relativos, es mayor al de las escuelas ordinarias, puesto que todo lo que ocurre en su interior depende en gran medida de lo que éste haga (p. 92).

La realidad educativa revela que la práctica pedagógica de las escuelas rurales con aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá Colombia, requiere de maestros conocedores de la diversidad multiétnica y pluricultural que acuden a educarse a los centros escolares con aulas multigrado para aprovechar las oportunidades que aportan las distintas maneras de organizar al alumnado en estos espacios educativos. En esta dirección (Bustos, 2014; Cruz, 2016; González Alba et al., 2020), señalan “los planes de estudio de Grado en Maestro/a se constata la falta de formación en didáctica multigrado (Bustos, y, en ocasiones, el único contacto de los futuros docentes con esta realidad se realiza a través de las prácticas que algunos de ellos pueden efectuar en ese contexto. Esta situación no mejora con la formación permanente, en la que la mayor parte de los planes de desarrollo profesional van dirigidos a maestros que trabajan en escuelas ordinarias, olvidando las necesidades didáctico-formativas de los docentes de escuela multigrado (p. 20). a esta situación no escapan los docentes del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá Colombia,

La calidad educativa

García (2017) define la calidad educativa como la mejora continua de la eficiencia y con el fin de cumplir las metas escolares de una forma altamente efectiva, sin dejar de lado las otras acciones, estrategias, programaciones y procesos que conforman el sistema como tal, así como la constante actualización de los docentes para transformar su liderazgo y vocación en resultados positivos de su labor, el autor concluye que

“calidad” es un concepto claramente ambiguo que no puede ser generalizable. De la misma manera, García (2018) la refiere como el “grado de cumplimiento de objetivos educativos” (p. 5), señala como un aspecto positivo la posibilidad de realizar un seguimiento y una retroalimentación de los procesos inherentes del proceso educativo; sin embargo para las familias y estudiantes la calidad está medida en sí responde o no a sus necesidades, de expectativas, formas de aprender, entre otros factores que influyen de manera importante en poder definir el éxito dentro del sistema escolar.

Entonces, la definición de calidad es un constructo muy difícil de precisar, pero se podría reflexionar en tono a cuatro componentes fundamentales que hacen parte del proceso educativo y de sus resultados, como son la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia, teniendo indicadores para, según García (2018), saber si se alcanzan los “objetivos relevantes según las etapas, formas de aprender, y lo relacionado con las metas generales”. Es necesario aclarar que la abundancia de literatura relacionada con estos criterios es muy amplia, no obstante, se centrará la investigación a partir de estos referentes como base del proceso epistemológico y hermenéutico, desde la concepción del docente, para llegar al constructo de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural, el estado actual y las alternativas de transformación.

En tal sentido, al hablar de calidad educativa, es obligante hacer referencia a la Agenda 2030 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), la cual es un plan de acción diseñado para favorecer a los grupos más necesitados, lo cual implica establecer políticas dirigidas a la reducción de la pobreza, entre otros factores relacionados con aspectos que deben resolverse en función de hacer frente también a lo relacionado con el desarrollo sostenible. Entre sus planteamientos se recoge:

Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza, por lo cual es necesario que tales ideas vayan más allá de una declaración, sino que se basen en una serie de planes bien estructurados para alcanzar tales ideales.

Con ellos se pretende retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, o cual significa entre otros aspectos alcanzar lo relacionado con la igualdad de género, visibilizar a las minorías vulnerables, entre muchos otros aspectos que den lugar a la mejora de la realidad.

Bases Legales

En este punto es conveniente incluir y comentar algunos documentos legales como la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual dice que la educación es un derecho fundamental y universal, que tiene como fin cumplir con una función social para lograr la democratización en el acceso a la ciencia y el conocimiento para mejorar la calidad de vida. Igualmente, también indica que la educación es un medio para promover y conseguir la paz, por lo cual es mucho más que solo un proceso formativo de adquisición de saberes, sino que se vincula con la formación de valores.

Debido a su importancia la educación es definida como un proceso en el cual deben participar todos los actores sociales, con el fin de que se pueda alcanzar los ideales de justicia e igualdad. Por su parte, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación de Colombia, establece que las normativas generales que dan cumplimiento al derecho a la educación, están basadas en la constitución de Colombia como parte de sus principios fundamentales, por lo cual es parte de su ordenamiento republicano.

En esta Ley se define la educación como un proceso a través del cual se debe llevar a cabo un proceso formativo permanente, que se base no solo en lo teórico, sino también en lo humano y lo social, para garantizar de manera integral la formación de un ciudadano para actuar en una sociedad democrática, es por ello que el Estado colombiano debe garantizar el servicio educativo y la educación a toda la población con igualdad de condiciones, inclusive si se encuentran en sectores rurales, vulnerables y distantes de las cabeceras municipales o de las grandes urbes, para lo cual se han diseñado programas, proyectos y currículos que garanticen el cumplimiento de la ley y de la Constitución.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en el año 2000 apertura y pone en marcha el Programa de Educación Rural (PER) con el propósito de alcanzar en un lapso de 10 años tres objetivos fundamentales, mejorar las condiciones de cobertura y calidad de la educación en el sector rural de toda la nación, fortalecer los procesos de gestión y de planificación desde las entidades territoriales, y mejorar la capacidad del MEN para gestionar y liderar la educación rural del país, desde los

territorios. Esto, clasificado en cuatro componentes, a saber: componente 1, la cobertura y la calidad para la población rural; (62,5%); componente 2, fortalecimiento de las capacidades de las entidades y alianzas (16,3%); componente 3, mejoramiento de las condiciones de convivencia (11,3%), y componente 4, mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de la educación media (10%).

MOMENTO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

El marco metodológico de la investigación propuesta, centrado en el estudio de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado de básica primaria para fortalecer la formación integral de la población escolar del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá, se define como la estrategia global que orienta todas las acciones del proceso investigativo. Desde la recolección inicial de datos hasta su análisis e interpretación, este marco busca alinear cada etapa con los objetivos establecidos para la investigación.

En atención al problema de estudio y a los objetivos delimitados, la investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, adoptando una modalidad de investigación de campo con un enfoque descriptivo y un diseño no experimental. Para abordar el fenómeno estudiado, se empleó el método hermenéutico clásico, el cual permitió interpretar los datos recopilados mediante técnicas como entrevistas en profundidad y observación participante. El análisis e interpretación de los datos se realizó de forma manual, apoyándose en los principios de la teoría fundamentada, lo que facilitó la construcción de categorías emergentes y la generación de aportes teóricos significativos.

En este contexto, el proceso y la significación del conocimiento generado se fundamentaron en el paradigma cualitativo-interpretativo. Según Wolf (1994), los estudios cualitativos buscan comprender fenómenos en su ambiente natural, desarrollando información basada en la descripción detallada de situaciones, lugares, textos e individuos. Este enfoque se caracteriza por integrar lo objetivo y lo subjetivo, adoptando un modelo interpretativo que permite explorar la complejidad de los contextos sociales y culturales.

La naturaleza de la investigación demandó el uso del método hermenéutico, definido por Dilthey (1951) como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que se nos manifiestan” (p. 132). Este método

resulta especialmente pertinente para el tema de estudio, ya que permite registrar, interpretar y captar aspectos relevantes de las prácticas pedagógicas a través de palabras, gestos, comportamientos y diálogos. En este sentido, la investigación buscó entender cómo los docentes interpretan y aplican sus estrategias didácticas en contextos rurales multigrado, considerando tanto sus acciones explícitas como sus silencios y reflexiones implícitas.

El enfoque hermenéutico permitió profundizar en los detalles de la información recopilada, facilitando una comprensión más rica y contextualizada de las dinámicas pedagógicas en aulas multigrado. Al interpretar los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas, se logró identificar patrones, desafíos y oportunidades para la mejora de la educación rural, lo que contribuye al propósito general de construir aportes teóricos que fortalezcan la formación integral de los estudiantes en estos contextos.

Fundamentos Epistemológicos

La investigación cualitativa, derivada del paradigma interpretativo, se caracteriza por su enfoque abierto y flexible, que prioriza la comprensión profunda de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos estudiados. En este sentido, el investigador cualitativo suele evitar formular teorías antes de iniciar el trabajo de campo, ya que considera que hacerlo podría condicionar su capacidad para captar el punto de vista del sujeto investigado, limitando así el horizonte de comprensión. Según Martínez (2013):

...la vida en el mundo actual se ha vuelto sumamente compleja, entrelazada e interdependiente, tanto en el ámbito personal, familiar y social, como a nivel económico, ético y político. Esto ha exigido a los estudiosos adoptar enfoques epistemológicos, métodos y técnicas acordes con ese alto nivel de complejidad” (p. 13).

Esta trama de relaciones complejas demanda abordajes metodológicos que respondan a las realidades específicas de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Desde un punto de vista epistemológico, la investigación busca validar el conocimiento científico no como una verdad absoluta, sino como una construcción rigurosa, sistémica y objetiva, aunque parcial y relativa, que integra múltiples dimensiones. En este marco,

el estudio de las aulas multigrado no debe limitarse al ámbito de la pedagogía, sino extenderse a otras disciplinas educativas, como la sociología, la filosofía, la didáctica, la psicología y la antropología educativa, entre otras, para abordar el fenómeno desde una perspectiva multidisciplinaria.

En esta dirección, Prigogine (1994) afirma: “estamos llegando al final de la ciencia convencional” (p. 40), refiriéndose al declive de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y al surgimiento de una nueva conciencia que valora la discontinuidad, la no linealidad y la necesidad del diálogo. Este cambio ha dado lugar al auge del paradigma de la complejidad, que se distingue por analizar las cualidades de los objetos como un todo integrado, evitando fragmentaciones o separaciones artificiales. En este contexto, el paradigma cualitativo-hermenéutico centra su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social, tal como lo señala Martínez (2013): el método hermenéutico es indispensable cuando el comportamiento humano se presta a múltiples interpretaciones.

Dilthey (1951), padre de la hermenéutica y uno de los principales exponentes de este método en las ciencias humanas, define la hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (p. 133). En el caso particular de esta investigación, la hermenéutica tiene la misión de descubrir y analizar los significados implícitos en las acciones didácticas de los docentes, interpretando sus palabras, escritos, gestos y comportamientos dentro del contexto específico de las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá, Colombia. Esta aproximación permite conservar la singularidad de las manifestaciones observadas, entendiendo que estas forman parte de un sistema más amplio y complejo.

A partir de las afirmaciones realizadas por los autores consultados, esta investigación se sustentó en el empleo del paradigma cualitativo, utilizando el método hermenéutico con el propósito de estudiar el problema desde una perspectiva holística e identificar su estructura dinámica. Según Hurtado y Toro (2005), el investigador debe partir de preguntas vagamente formuladas, experimentando la realidad como la viven los sujetos estudiados, viendo las cosas como si ocurrieran por primera vez y buscando una comprensión detallada de sus perspectivas (p. 55). En este sentido, el objetivo fue

profundizar en el fenómeno estudiado para conocerlo, transformarlo y tomar decisiones basadas en las descripciones, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones expresadas por los informantes clave sobre sus prácticas pedagógicas.

Además, la investigadora recurrió a la teoría fundamentada para el análisis de la información recolectada, siguiendo la conceptualización de Strauss y Corbin (2002): “la teoría es derivada de los datos recogidos de manera sistemática y analizados a través de un proceso de investigación donde el método, la recogida de la información, el análisis y la teoría están interrelacionados entre sí” (p. 22). Según estos autores, la teoría constituye un elemento fundamental para el desarrollo del conocimiento científico, ya que proporciona un marco teórico que guía el proceso investigativo. En este estudio, la teoría fundamentada permitió derivar constructos teóricos a partir de los datos empíricos, estableciendo conexiones significativas entre la práctica pedagógica observada y los desafíos inherentes al contexto rural multigrado.

Fundamentos Ontológicos

El enfoque ontológico, en atención al objeto de estudio, se centra en analizar la práctica pedagógica en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá. Este enfoque responde a la pregunta fundamental sobre qué es el objeto de estudio y cómo se manifiesta su realidad. Según Rueda (2006), la ontología estudia las propiedades de los seres, y en este caso particular, se enfoca en los docentes de instituciones educativas rurales de primaria, quienes deben desarrollar sus prácticas pedagógicas siguiendo las normas establecidas por la filosofía de “Escuela Nueva”, tal como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Desde una perspectiva ontológica del ser, se concibe al docente de educación rural en la modalidad de aulas multigrado como un profesional integral, tanto en su dimensión personal como profesional. Su misión principal es facilitar que los estudiantes construyan conocimientos, habilidades y destrezas de manera óptima y asertiva. Esto se logra mediante prácticas pedagógicas basadas en una concepción humanista, científica y profundamente pedagógica, donde el estudiante perciba al docente no solo como un

facilitador, sino como un mediador clave en su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

González (2003) explica que cuando un investigador plantea su método, debe formular un supuesto ontológico que responda a la naturaleza de la realidad investigada y a las creencias del investigador mismo (p. 126). En este sentido, el saber pedagógico del investigador debe estar en consonancia con el de los docentes participantes, con el objetivo de construir un saber común que permita comprender mejor la realidad estudiada. Por su parte, Villegas (2006) define la ontología como la “ciencia que estudia el Ser en tanto que ser y los accidentes propios del Ser” (p. 12), destacando su complejidad para interpretar y entender las múltiples realidades que componen el contexto investigado.

En este trabajo, desde una visión ontológica, se asume la búsqueda de la identificación del docente con su práctica pedagógica, reconociendo que su rol trasciende la transmisión de conocimientos y se convierte en un agente transformador dentro del entorno rural. Esta perspectiva permite entender cómo los docentes, inmersos en contextos multigrado, enfrentan desafíos únicos y cómo sus prácticas reflejan tanto sus características personales como las demandas del entorno sociocultural en el que operan. Así, el enfoque ontológico no solo describe la realidad, sino que también busca interpretarla y darle sentido desde la experiencia y el compromiso profesional del docente.

Naturaleza de la Investigación

La investigación que dio origen a los aportes teóricos para las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, Colombia, se fundamenta en el paradigma cualitativo. Según Vera (2004), en las investigaciones cualitativas se busca la construcción de un conocimiento que permita apropiarse del punto de vista de quienes lo generan y están inmersos en una realidad social y cultural específica. Este enfoque adopta una posición dialógica, abierta a todos los elementos que puedan producir conocimiento sobre la realidad humana, tales como costumbres, creencias, sentimientos y tradiciones. Estos aspectos cobran especial

relevancia al estudiar contextos educativos rurales, donde las dinámicas socioculturales influyen significativamente en las prácticas pedagógicas.

En este sentido, Martínez (2004) argumenta que el estudio de la realidad se centra en captar, desde el marco de referencia de los sujetos involucrados, cómo experimentan y viven determinadas situaciones. En este caso, la institución educativa rural de educación básica primaria se ubica como el epicentro de la acción pedagógica, reconociendo su papel fundamental en la configuración de las experiencias educativas (p. 115). Este enfoque subraya la importancia de comprender la realidad desde la perspectiva de quienes la habitan, priorizando sus voces y experiencias como fuentes clave de conocimiento.

Por su parte, Arias (2006) destaca que el carácter explicativo de las investigaciones cualitativas va más allá de la mera descripción de los hechos, buscando indagar el porqué de lo sucedido mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. Esto implica no solo recopilar información, sino también examinar críticamente por qué los informantes clave expresan ciertas ideas o actúan de determinada manera, así como interpretar las observaciones realizadas por el investigador. Esta dimensión explicativa permite profundizar en las razones detrás de las prácticas pedagógicas observadas en las aulas multigrado, considerando tanto factores internos como externos que las condicionan.

En cuanto al enfoque interpretativo, Santana (2009) señala que este es particularmente adecuado para comprender y analizar los complejos procesos humanos que dinamizan la realidad social (p. 11). Interpretar, en este contexto, implica penetrar más allá de las palabras o los escritos para comprender significados implícitos en la información recolectada. Este proceso resulta esencial para desentrañar las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, donde las particularidades culturales, sociales y educativas exigen una comprensión profunda que trascienda lo evidente. Así, el análisis interpretativo permite entender cómo los docentes y estudiantes interactúan dentro de un marco de aprendizaje significativo, adaptándose a las características únicas de su entorno.

En conjunto, estos principios metodológicos subrayan la relevancia de adoptar un enfoque cualitativo e interpretativo para abordar la complejidad de las prácticas

pedagógicas en contextos rurales multigrado. Al centrarse en la perspectiva de los sujetos involucrados y en la interpretación crítica de los fenómenos observados, esta investigación no solo describe la realidad, sino que también contribuye a generar aportes teóricos que fortalecen la educación en estos espacios, promoviendo una práctica pedagógica más inclusiva, contextualizada y transformadora.

Método

El método adoptado para esta investigación se enmarca en los enfoques fenomenológico y hermenéutico, cuyo objetivo es transformar la experiencia vivida en una expresión textual que capture su esencia y resalte lo fundamental de la existencia dentro de un diseño de campo. Según Trejo (2012), el método fenomenológico comprende tres fases clave que estructuran el proceso investigativo. La primera fase está dedicada a la planificación del estudio, donde se seleccionan las técnicas, se diseñan los instrumentos y se establecen los procedimientos necesarios para la recolección de datos. En este caso, la información se obtuvo mediante entrevistas y observaciones, garantizando que el proceso estuviera libre de prejuicios culturales, religiosos o preconcepciones que pudieran afectar la veracidad y transparencia de los resultados.

La segunda fase proporciona estructura al proceso investigativo, realizando una lectura general de la información recopilada. En esta etapa, se agrupan temáticas basadas en la afinidad, similitud y parecido de los aspectos manifestados por los participantes. Estas temáticas se consolidan en categorías que permiten describir el fenómeno investigado de manera completa y detallada, minimizando la subjetividad. Finalmente, la tercera fase consiste en la discusión de los resultados mediante una explicación y reflexión analítico-interpretativa. Se realizaron actividades de lectura y relectura de los datos para asegurar la coherencia del análisis y la redacción, valorando la importancia de lo manifestado y evidenciado en relación con el problema de estudio, los objetivos, el marco teórico y el marco metodológico. Esta fase culmina con una reflexión fenomenológica holística y macrotemática, libre de prejuicios del investigador, empleando el método de comparación constante propuesto por Strauss y Corbin (2002).

Para garantizar un análisis e interpretación exhaustivos, se recurrió al Método de Comparación Constante de la Teoría Fundamentada, que permitió identificar diferencias y similitudes en la información recabada. Además, se empleó la técnica de codificación para seleccionar y analizar los datos, transitando desde la codificación abierta, axial y selectiva. La categorización fue utilizada como una técnica de agrupamiento informativo, que, según Strauss y Corbin, permite reducir los datos, elevarlos a conceptos emergentes y, finalmente, generar conceptos abarcadores que sustentan la fundamentación teórica del estudio. Este proceso facilitó la estructuración de categorías emergentes, las cuales sirvieron como base para el análisis e interpretación que condujeron a la conformación del planteamiento teórico del estudio.

El propósito central fue construir un planteamiento revelador de lo expresado tanto explícita como implícitamente por los informantes clave durante las entrevistas y observaciones, integrando una visión integral, holística y sistémica. Este enfoque permitió separar los aspectos más relevantes de la información y, a partir de ellos, desarrollar una nueva teoría que refleje las dinámicas de la práctica pedagógica en aulas multigrado del entorno rural. Siguiendo esta línea, se busca generar un ámbito de reflexión y comprensión en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para identificar la práctica pedagógica actual, promoviendo una acción dialógica y sinérgica entre la investigadora y los participantes. Este diálogo horizontal, basado en el principio de "conocer para actuar", respeta la privacidad de los participantes y prioriza características éticas y pedagógicas clave.

Además, las herramientas metodológicas empleadas, como entrevistas, cuestionarios, encuestas y diarios de campo, proporcionaron datos valiosos que pueden servir como referente para los docentes comprometidos con su quehacer educativo. El análisis de estos instrumentos no solo contribuye a la comprensión del contexto investigado, sino que también ofrece insumos prácticos para mejorar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva ética y reflexiva. Así, el estudio busca no solo diagnosticar la situación actual, sino también proponer alternativas de transformación que fortalezcan la educación en contextos rurales, reconociendo la importancia de la investigación como una herramienta mediadora del aprendizaje activo y crítico.

Escenario e Informantes Clave de la Investigación

El escenario de la investigación está conformado por las sedes de escuelas rurales con aulas multigrado de básica primaria ubicadas en el entorno rural de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, República de Colombia. Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario desplazarse hacia diversas instituciones educativas con el propósito de solicitar los permisos correspondientes que permitieran aplicar los instrumentos y realizar los estudios necesarios.

Como informantes clave (IC) se seleccionaron cinco docentes que laboran en aulas multigrado de diferentes Instituciones Educativas rurales. Estos informantes fueron elegidos intencionalmente considerando su disponibilidad para participar y su amplia experiencia en la docencia en este nivel educativo. Sus perfiles reflejan una diversidad académica: dos de ellos poseen un título de magister, uno es normalista, otro tiene formación como especialista y el último cuenta con el título de licenciatura. Estos docentes, pertenecientes a instituciones escolares del entorno rural de Belén de los Andaquíes, aportaron información valiosa para el desarrollo del estudio, lo que permitió profundizar en las prácticas pedagógicas implementadas en contextos multigrado.

A continuación, se presentan las características generales de los informantes clave que contribuyeron significativamente al análisis y logros de los objetivos propuestos en la investigación.

Tabla 1. Caracterización de los informantes clave

Informante Clave	Títulos que posee	Años de Experiencia	Cantidad de alumnos que atiende	Nivel educativo	Sede
1	Normalista	4	7	Primaria	Sede 1
4	Especialista	30	10	Primaria	Sede 2
3	Licenciado	20	15	Primaria	Sede 3
4	Magíster	23	8	Primaria	Sede 4
5	Magíster	5	12	Primaria	Sede 5

Fuente: Autora (2025)

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Las técnicas empleadas para la recolección de información en esta investigación fueron la entrevista y la observación, aplicadas a los informantes clave (IC) con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Además, estas técnicas permitieron develar el conocimiento que poseen los docentes de básica primaria sobre la práctica pedagógica en contextos rurales, lo cual resultó fundamental para generar elementos teóricos orientados al mejoramiento de dichas prácticas en las escuelas multigrado de la región. Para la aplicación de estas herramientas, la investigadora utilizó guiones previamente elaborados (Anexos A y B), diseñados en función de los objetivos planteados.

En relación con la entrevista, Sabino (2000) señala que “la entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (p. 122). Por tratarse de una investigación cualitativa que requiere recabar información amplia y profunda, se optó por una entrevista no estructurada. El instrumento utilizado fue un guion elaborado por la investigadora, basado en los objetivos formulados para el estudio. Este enfoque permitió flexibilidad en la interacción con los informantes clave, facilitando la obtención de datos enriquecidos y detallados sobre sus experiencias y perspectivas.

Respecto a la técnica de observación, Guber (2001) destaca que su flexibilidad revela la imposibilidad de definir, por anticipado y de manera unilateral, qué tipo de actividades es necesario observar y registrar, así como a través de qué actividades se puede obtener cierta información (p. 23). En este sentido, la investigadora adoptó un enfoque participante, registrando la información en notas de campo. Según Fernández (2007), la observación participante “permite establecer una interacción entre el observador y lo observado para recoger a plenitud la información requerida de lo que se observa” (p. 97). Con el fin de abarcar todos los aspectos deseados, la investigadora realizó tres observaciones con cada informante clave, garantizando así una comprensión integral de las dinámicas pedagógicas en el contexto estudiado.

Por último, Sabino (2000) resalta que la entrevista permite establecer un diálogo con las personas para recoger información pertinente sobre un tema determinado. En

este caso, dada la naturaleza cualitativa de la investigación, la entrevista no estructurada fue complementada con la técnica de observación, cuya flexibilidad, según Guber (2001), facilita que el investigador conozca mejor el objeto de estudio mediante su interacción directa con el contexto y los participantes. Ambas técnicas se integraron de manera sistemática para garantizar la recolección de datos confiables y significativos, indispensables para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Este enfoque metodológico permitió no solo capturar las percepciones y experiencias de los docentes, sino también observar y documentar las prácticas pedagógicas en su entorno natural, generando un cuerpo de evidencia sólido para el desarrollo de aportes teóricos que contribuyan al fortalecimiento de la educación en contextos rurales multigrado.

Valoración del Instrumento

La valoración del instrumento representa un proceso esencial para garantizar la concordancia entre el contenido desarrollado y los objetivos trazados en la investigación. En este estudio, los instrumentos fueron sometidos a una evaluación por parte de dos expertos, cuya función fue verificar su adecuación, pertinencia y utilidad para recoger los datos necesarios. Según Escobar y Cuervo (2008), resulta conveniente contar con "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden proporcionar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29). Siguiendo esta recomendación, se seleccionaron dos doctores con amplia experiencia tanto en el área temática como en la metodología empleada en la investigación. Estos expertos realizaron un análisis crítico de los instrumentos, ofreciendo observaciones, sugerencias y ajustes que permitieron perfeccionarlos y alinearlos de manera más precisa con los objetivos propuestos.

Gracias a este proceso de validación, se logró asegurar que los instrumentos cumplieran con criterios de coherencia, cohesión y pertinencia, aspectos fundamentales para garantizar la calidad de la información recolectada. Las aportaciones de los expertos no solo contribuyeron a mejorar la claridad y estructura de los instrumentos, sino también a fortalecer su capacidad para captar los elementos clave del fenómeno investigado. Este ejercicio riguroso permitió establecer un marco sólido para la recolección de datos,

asegurando que las herramientas utilizadas respondieran de manera efectiva a las necesidades específicas de la investigación.

En este mismo sentido, el ordenamiento y los criterios de valoración para el diseño de los instrumentos se basaron en el propósito de establecer categorías previas o provisionales que sirvieran como guía para el análisis de la información. El alcance de la investigación se estructuró a partir de unidades de análisis claramente definidas, las cuales se derivaron de los objetivos planteados. Estas unidades funcionaron como referentes para organizar y sistematizar los datos obtenidos durante el proceso de recolección, facilitando su interpretación y análisis posterior. A continuación, se presenta una descripción detallada de estas unidades de análisis, así como de los criterios adoptados para su diseño y aplicación, lo que permitirá comprender mejor cómo se articuló el proceso investigativo en su conjunto.

Este enfoque metódico no solo garantizó la validez y confiabilidad de los instrumentos, sino que también reforzó la consistencia del diseño metodológico, asegurando que cada etapa del proceso estuviera alineada con los propósitos centrales de la investigación. De esta manera, se buscó maximizar la calidad de los resultados obtenidos, promoviendo una interpretación profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Procesamiento de la Información

El procedimiento para llevar a cabo la investigación comenzó con la elaboración de un proyecto, el cual fue presentado y aprobado antes de iniciar la recolección de información. Posteriormente, se aplicaron las técnicas e instrumentos seleccionados para recopilar datos en el campo de estudio. Una vez obtenida la información, se procedió al análisis y la interpretación de los datos recabados, siguiendo un enfoque riguroso y sistemático. Según Vera (2004), en investigaciones cualitativas es fundamental comprender “la cualidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p. 36). En este caso, el foco estuvo centrado en las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del

entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá, lo que permitió profundizar en las dinámicas educativas propias de este contexto.

La interpretación y el análisis de los datos se realizaron siguiendo los principios establecidos por Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada, empleando el Método de Comparación Constante. Este enfoque implicó un proceso dialéctico y hermenéutico para contrastar la información obtenida, identificar patrones recurrentes y construir categorías emergentes. A través de esta metodología, se buscó integrar las perspectivas de los informantes clave con los marcos teóricos y conceptuales revisados, generando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Según Martínez (2004), la triangulación permite utilizar una variedad de datos provenientes de diferentes fuentes de información para realizar el estudio (p. 27). En este sentido, la información recolectada a través de entrevistas y observaciones fue agrupada y comparada sistemáticamente, asegurando la coherencia entre los hallazgos empíricos y las bases teóricas.

Para organizar la información obtenida durante las observaciones, se creó un documento consolidado denominado “Resumen de las 3 observaciones”, en el cual se concentraron los datos relevantes de cada informante clave. Este proceso facilitó la comparación constante entre las fuentes de información, permitiendo identificar coincidencias, contrastes y contraposiciones. Además, se analizaron documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), relacionados con políticas educativas sobre prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural, específicamente en la región de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Estos documentos complementaron el análisis al proporcionar un marco normativo y contextual que enriqueció la interpretación de los datos.

En cuanto a la categorización, Martínez (2007) define este proceso como la tarea de “resumir el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos” (p. 135). Para ello, se propuso una serie de pasos metodológicos: definir las categorías clave, estructurar el contenido en párrafos organizados, identificar unidades temáticas, establecer subcategorías derivadas de las principales y precisar los métodos para realizar las entrevistas y decodificar la información. Asimismo, Ante (2011) señala que la construcción de categorías implica un proceso de codificación que avanza desde la

codificación abierta hasta la selectiva, estableciendo procedimientos analíticos que permiten ordenar conceptos y generar una teoría explicativa de la realidad estudiada (p. 17).

Siguiendo estas directrices, se estructuró un sistema de codificación utilizando letras, números o ambos, asignando un código único a cada informante clave. Por ejemplo, el primer informante clave fue identificado como IC1, lo que facilitó su referencia durante el análisis explicativo e interpretativo de los hallazgos. A partir de esta codificación, se revelaron categorías y subcategorías mediante la aplicación de los fundamentos de la triangulación, acompañadas de interpretaciones detalladas que permitieron explicar los resultados de manera coherente y fundamentada. Este proceso garantizó que los constructos teóricos emergentes reflejaran tanto las voces de los participantes como las perspectivas teóricas y contextuales analizadas, contribuyendo así al propósito general de la investigación.

Criterios de Rigor Científico

En las investigaciones cualitativas, los criterios de calidad y rigurosidad se sustentan principalmente en la credibilidad de la información recabada. Según Martínez (2004), esta credibilidad refleja la fiabilidad de los datos obtenidos y subraya la importancia de procesarlos adecuadamente para garantizar su validez. Desde esta perspectiva, las interpretaciones generadas a partir de los datos permiten acceder al conocimiento interactivo que subyace en la vida de los sujetos humanos, el cual está lleno de significados, críticas, reflexiones y múltiples dimensiones que facilitan la comprensión de una realidad específica a través de las experiencias de los participantes. En este sentido, Stake (1999) señala que la validación implica “la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (p. 95). Por ello, en este estudio, los criterios de calidad se establecen a partir de la interpretación de la realidad encontrada, específicamente en relación con construir aportes teóricos sobre las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá., y su evidencia se comprueba mediante la claridad y coherencia con la que se presenta la información recolectada.

Martínez (2004) enfatiza que las investigaciones cualitativas requieren una interpretación profunda, lo que implica que los instrumentos utilizados deben estar cuidadosamente diseñados para capturar información útil y relevante. Estos instrumentos deben ser creíbles y fiables, razón por la cual es fundamental someterlos a revisión tanto por parte de los informantes clave como de expertos en la materia. Este proceso garantiza que los instrumentos sean validados por personas versadas en el tema, asegurando así su pertinencia y rigor metodológico.

El proceso para alcanzar credibilidad, según Sandín (2003), requiere abordar aspectos fundamentales relacionados con el valor de la verdad, la exactitud, el razonamiento y otros elementos que otorgan fiabilidad a un estudio. Estos aspectos son esenciales para proporcionar significado y rigor a la investigación cualitativa. En el caso particular de este estudio, la credibilidad se caracteriza por la recolección de información en diferentes momentos del proceso: durante las cinco entrevistas en profundidad y las jornadas de observación realizadas con los cinco informantes clave. La investigadora participó activamente en este contexto, lo que permitió un acercamiento directo a la realidad estudiada. La información recopilada fue comparada entre los distintos informantes y situaciones, evaluando así si los métodos e instrumentos seleccionados funcionaban de manera satisfactoria dentro del enfoque epistemológico adoptado y si facilitaban la interpretación de las relaciones entre las situaciones presentadas, los informantes clave y el contexto.

Por otro lado, la fiabilidad de este estudio se sustenta en tres aspectos principales: la selección intencional de los participantes, el tratamiento sistemático de la información y el análisis de los datos sin tergiversar las declaraciones de los participantes. Además, se recurrió a la triangulación de la información obtenida a través de entrevistas y observaciones, comparándola entre sí y contrastándola con los fundamentos teóricos y los aportes de la investigadora, derivados de su experiencia. Según Martínez (2007), la triangulación tiene como propósito construir un cuerpo de descripción incuestionable, obtener la confirmación necesaria, aumentar la credibilidad de la interpretación y demostrar la consistencia de un aserto. En las investigaciones cualitativas, la validez se evalúa en función de estos criterios, asegurando que los hallazgos sean confiables, relevantes y coherentes con la realidad estudiada.

En fin, la credibilidad y la fiabilidad de este estudio se basan en un riguroso proceso de validación de instrumentos, la participación activa de los informantes clave, el uso de la triangulación como estrategia metodológica y el análisis sistemático de la información. Estos elementos garantizan que los resultados reflejen de manera precisa y confiable la realidad investigada, contribuyendo al fortalecimiento de la investigación cualitativa en contextos educativos.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El análisis e interpretación de la información se llevó a cabo de manera inductiva y sistemática, lo que permitió revelar los hallazgos surgidos de la codificación y categorización de las entrevistas y observaciones realizadas. Este proceso derivó en la construcción de constructos teóricos orientados a fortalecer las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural. Para ello, se siguió el marco establecido por la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), aplicando el Método de Comparación Constante (MCC) como estrategia central del análisis cualitativo. A través de este enfoque, se realizó una interpretación continua entre los discursos de los informantes, los fundamentos teóricos que respaldan el estudio y los aportes críticos de la investigadora, con el propósito de establecer categorías emergentes. Según Martínez (2004), estas categorías implican “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 268).

A partir de esta base, se procedió a construir el sistema categorial mediante un proceso estructurado en tres etapas interrelacionadas. En primer lugar, se implementó la Codificación Abierta, fase en la que se identificaron códigos que dieron paso a palabras o frases con propiedades y dimensiones significativas, denominadas "dimensiones". Estas dimensiones constituyeron las unidades básicas de análisis. Posteriormente, en la segunda etapa, se realizó la Codificación Axial, un proceso que permitió reagrupar las dimensiones o propiedades encontradas en conceptos más amplios, conocidos como subcategorías. A su vez, estas subcategorías se organizaron en una clasificación superior, conformando las categorías emergentes. Como señala Campos (2021), la codificación axial “...es una búsqueda activa y sistemática de la vinculación e interacción que guardan los temas que van emergiendo en la medida que el investigador va leyendo

el texto de la entrevista, a los que se les denomina ‘categorías iniciales’” (p. 1). Dichas categorías iniciales, también llamadas previas o emergentes, facilitaron la identificación de semejanzas y diferencias en los discursos de los informantes, así como en las observaciones realizadas por la investigadora, para establecer las relaciones inherentes entre las palabras o frases manifestadas.

Finalmente, en la tercera etapa, se llevó a cabo la Codificación Selectiva, que consistió en caracterizar la historia central sobre la cual descansan los discursos analizados. Es importante destacar que los informantes clave fueron identificados con las siglas IC, seguidas de un dígito que varía del 1 al 5; por ejemplo, IC1 corresponde al informante clave 1, IC2 al informante clave 2, y así sucesivamente. Con estos elementos, se presentó el sistema categorial en una tabla que sintetiza el análisis de las entrevistas y observaciones realizadas. Esta tabla comienza con la columna de dimensiones emanadas de los códigos correspondientes, las cuales dieron origen a las subcategorías y, posteriormente, a las categorías emergentes. Sobre esta base, se realizó un análisis e interpretación profunda de cada componente, explicando sus propiedades con detalle, sustentado tanto en la información recolectada como en los aportes teóricos y las reflexiones de la investigadora.

Tabla 2. Sistema categorial

Dimensiones	Subcategorías	Categorías emergentes
Práctica Pedagógica Investigación Pedagógica	La práctica pedagógica respaldada con la investigación en el aula	Práctica pedagógica innovadora y basada en investigación
Proceso de evaluación Clima emocional, afectivo y motivacional en el aula	La evaluación del estudiante durante la práctica pedagógica del docente	Evaluación formativa y contextualizada Clima educativo positivo y participativo
Organización de los estudiantes Condiciones y características del aula de clase	El aula de clases en la mediación del docente	Organización y gestión del aula multigrado
Características, intereses, motivaciones de la población estudiantil Entorno social y ambiental Políticas educativas	La población estudiantil	Contexto Educativo Rural: Estudiantes, Entorno y Políticas en Aulas Multigrado

Proceso de Análisis e Interpretación de la Información

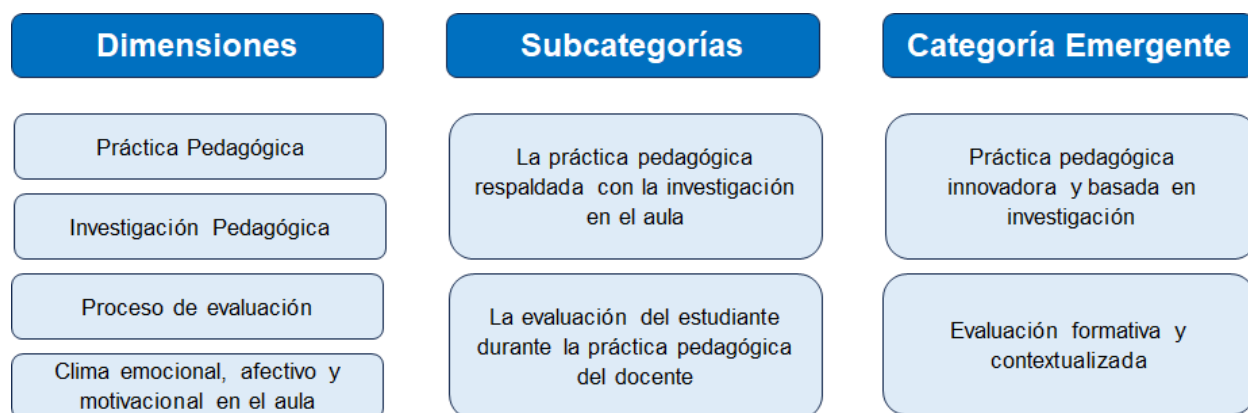
Categoría emergente: La práctica pedagógica innovadora y basada en investigación

Esta categoría emergente se consolidó a partir de las dos primeras subcategorías, lo que facilitó la construcción de conceptos amplios y profundos en torno al conocimiento que poseen los informantes clave (IC) sobre el aprendizaje significativo y su relevancia en la práctica pedagógica. Este análisis se desarrolló bajo el entendido de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son elementos aislados, sino dimensiones paralelas e intrínsecamente interrelacionadas que convergen en la labor docente. Desde esta perspectiva, se reconoce que el aprendizaje significativo no solo depende de la transmisión de contenidos por parte del docente, sino también de la capacidad del estudiante para relacionar nuevos conocimientos con sus saberes previos, experiencias y contexto sociocultural.

La figura 1 sintetiza gráficamente el contenido central de esta categoría emergente, destacando cómo los IC interpretan y valoran la integración del aprendizaje significativo en su praxis pedagógica. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada uno de los componentes que conforman esta categoría, profundizando en sus propiedades, alcances y relaciones con otros elementos del estudio. Este desglose permite comprender de manera más holística la influencia del aprendizaje significativo en la transformación de las prácticas educativas, así como su potencial para promover una educación más pertinente, inclusiva y orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales multigrado.

Además, este proceso de conceptualización pone de manifiesto la necesidad de que los docentes reflexionen críticamente sobre su rol como mediadores del aprendizaje, considerando no solo los aspectos técnicos y metodológicos de su práctica, sino también las dimensiones emocionales, afectivas y sociales que impactan el proceso educativo. En este sentido, la categoría emergente no solo aborda el "qué" y el "cómo" de la enseñanza, sino también el "por qué" detrás de cada decisión pedagógica, resaltando la importancia de una formación docente que integre teoría, práctica e investigación en un ciclo continuo de mejora.

Figura 1. Elementos constitutivos de la categoría emergente: La práctica pedagógica en el aprendizaje significativo de los estudiantes



Dimensión: Práctica pedagógica

La práctica pedagógica puede entenderse como un espacio de aprendizaje activo y participativo, cuyo propósito es preparar a niños y jóvenes para desenvolverse de manera integral y positiva en la sociedad. Este concepto no solo abarca lo que el docente realiza dentro y fuera del aula para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, sino también la idea de que tanto docentes como estudiantes pueden aprender de sus acciones y experiencias mediante la reflexión crítica. En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en un punto de convergencia donde se integran la planeación educativa, los fundamentos teóricos, las estrategias prácticas y el contexto sociocultural. Se aspira a que esta integración sea significativa, articulando conscientemente los saberes previos del docente y del estudiante, el nuevo conocimiento generado y las particularidades del entorno.

Sin embargo, con frecuencia se observa que los docentes enfrentan limitaciones significativas para desarrollar esta labor de manera óptima. La falta de tiempo adecuado para evaluar y reflexionar sobre su praxis suele derivar en la ejecución de actividades rutinarias y fragmentadas, que carecen de coherencia y profundidad pedagógica. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016), la práctica pedagógica constituye uno de los procesos más relevantes para consolidar el quehacer profesional docente. Se concibe como una acción reflexiva que combina teoría, práctica e investigación, adoptando un enfoque interdisciplinar para definir formas innovadoras

de enseñar y aprender. Además de integrar saberes previos, cultura, economía y otras particularidades de los estudiantes, la práctica pedagógica incluye la autoevaluación y la vinculación activa del contexto en el proceso educativo. Así, se reconoce como un ejercicio dinámico y transformador, capaz de responder a las necesidades específicas de cada comunidad educativa.

Al respecto, los informantes clave expresaron lo siguiente:

IC1 Cómo lo describo, mmmm, como un espacio de reflexión, aprendizaje, donde a partir de la interacción, esto, hacemos que los niños y la participación activa de ellos, se ayuden a construir pues el conocimiento, ¿sí? Se le da pues se le da mucha relevancia pues, a la participación de ellos, para desarrollar las actividades.

IC2 A ver compañera, la práctica docente es muy relativa. Hay días buenos y hay días malos. Usted no puede decir que todos los días o como prepara una clase en esa jornada le va a salir perfecto, porque los niños son variantes. Ellos llegan un día con un ánimo, al otro día con otro, unos enfermos, otros contentos. Entonces eso hace que las cosas cambien. Lo otro es que así usted prepare una clase y llegó al aula con los niños y todo, a veces cambia, porque a ellos se les ha olvidado. Porque como son niños de preescolar a quinto, entonces hay que estar repita y repita y repita. Entonces, pues no hace lo posible que las cosas sean dinámicas, que la lúdica, que la didáctica se aplique en el aula con los cuatro, cinco, diez estudiantes que tengo. Pero de ahí para allá, uno tiene que convertirse en un artista. Así es.

IC3 Bueno, mi día a día como docente es... Bueno, pues siempre como acostumbro es traer las clases preparadas. En las horas de la tarde me quedo con algún material de los niños pues para revisar su desarrollo. Si de pronto necesita, de pronto el desarrollo desde que inicie la clase hasta que termine la hora de la tarde o solamente es eso, la preparación de la clase, actividades pedagógicas, lúdicas. Entonces, la llegada aquí es a las... Los niños tienen que entrar a la clase a las ocho de la mañana, ¿sí? Inicialmente que entramos a las ocho, padres de familia vienen y traen los niños, algunos. Algunos vienen solitos, ¿sí? Inicialmente damos unos minuticos más porque usted sabe que estamos en un área rural y los niños, pues algunos viven muy retirados, ¿sí? Y pues, y algunos niños también tienen unos compromisos en las casas de colaborarles a ellos. Entonces, no es a las ocho en punto. Se dice que, a las ocho, pero hay bastante inconveniente en la llegada de ellos. Ya iniciamos ahí lo de la clase. Iniciamos con la oración dándoles gracias a Dios, dándoles gracias a Dios, iniciamos con una pausa activa, una pausa activa, ehh, pues como para motivar a los niños en la clase. Y ahí se reparte el material para los niños de primero, que es donde yo recojo los cuadernos y a cada uno de ellos se les entrega su material para desarrollar. Explicado a cada uno de los niños de preescolar, los niños de primero, paso con los grados quintos, con los grados cuartos y con los grados terceros y con el grado segundo. Después de eso, pues sencillamente, cada uno de los niños, si tienen alguna duda, pues yo les explico. Se sacan de dudas y pues inician a trabajar. Ya son las horas del descanso, que es a las diez de la mañana, tienen media horita y continuamos con la clase común y corriente, ¿sí? hasta la una y media de la tarde, que es el horario estipulado por la institución.

IC4 La describo como un entorno acogedor, porque el aula de clase se desarrolla en un ambiente agradable, los niños son muy participativos, con anterioridad seleccionamos el material a trabajar en el aula. Se mira cómo los niños lo que hacen, lo hacen con mucho agrado, con mucha dedicación, con mucha responsabilidad.

IC5 Mi práctica docente está encaminada a generar procesos de aprendizaje significativos teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes mediante la implementación de herramientas TIC.

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) revela una diversidad de perspectivas sobre la práctica pedagógica, donde se destacan elementos teóricos y prácticos que, aunque bien intencionados, no siempre encuentran coherencia en su implementación. El IC1 describe su labor como un espacio de reflexión y aprendizaje, donde la interacción y la participación activa de los estudiantes son fundamentales para construir conocimiento. Este docente enfatiza la relevancia de la participación estudiantil en el desarrollo de las actividades, lo que sugiere un enfoque centrado en el estudiante. Sin embargo, esta visión teórica no logra materializarse plenamente en la práctica observada, evidenciando una desconexión entre lo que se dice y lo que se hace.

Por su parte, el IC2 reconoce la variabilidad inherente al contexto educativo, destacando cómo factores como el ánimo, la salud o el estado emocional de los estudiantes influyen en el desarrollo de las actividades. A pesar de esta percepción, su práctica no refleja una adaptación significativa a estas particularidades. Durante las observaciones realizadas, se notó una repetición mecánica de ejercicios sin un enfoque dinámico ni lúdico, lo que contradice sus afirmaciones sobre la necesidad de flexibilidad y creatividad en la enseñanza. Este contraste pone de manifiesto una posible falta de estrategias metodológicas adecuadas para gestionar la diversidad en el aula multigrado.

El IC3 señala que realiza planeación y prepara materiales para sus clases, pero estas actividades resultan inconexas y aleatorias, manteniendo ocupados a los estudiantes sin un propósito pedagógico claro. Aunque el docente organiza su jornada con cierta meticulosidad, la falta de articulación entre las actividades y los objetivos de aprendizaje evidencia una limitación en la planificación estratégica. Esto subraya la necesidad de integrar teoría y práctica de manera más coherente, asegurando que cada actividad responda a un propósito educativo específico.

El IC4 habla de ambientes acogedores y participativos, destacando la importancia de seleccionar materiales previamente y diseñar actividades desde los intereses de los

estudiantes. No obstante, durante las observaciones realizadas, no se evidenció una continuidad ni complejidad en las actividades desarrolladas, lo que indica una falta de articulación entre la teoría y la práctica. Finalmente, el IC5 destaca su enfoque en generar aprendizajes significativos mediante herramientas tecnológicas (TIC), y durante las observaciones se reflejó una preparación adecuada de las clases y materiales, así como un dominio conceptual que respalda su praxis. Este caso es único en cuanto a la coherencia entre lo declarado y lo ejecutado, lo que sugiere que una formación profesional sólida y un enfoque reflexivo pueden ser determinantes para una práctica pedagógica innovadora.

En cuanto a las observaciones realizadas, se percibió un clima de aula que se considera adecuado al ser un espacio tranquilo y agradable. Sin embargo, no se realizaron actividades de bienvenida ni de activación de saberes previos, y los docentes, aunque amables y respetuosos, no se ocuparon de los intereses particulares de los estudiantes. Tampoco se evidenció una articulación de las clases con los centros de interés o con el fortalecimiento de emociones. Esto deja entrever que los docentes carecen de formación profesional específica sobre este tipo de circunstancias, lo que podría explicar un manejo empírico de la práctica pedagógica. Además, durante el proceso de observación, se estableció que los docentes mantienen un diálogo constante con sus estudiantes, resuelven dudas y acompañan el proceso, pero no poseen un documento orientador que defina los criterios a evaluar, lo cual va en contravía de lo establecido por la política pública.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y la perspectiva teórica permite identificar patrones y discrepancias significativas. En primer lugar, se observa una desconexión recurrente entre el discurso teórico y la práctica real en la mayoría de los casos. Los IC reconocen la importancia de la interacción, la participación activa y la adaptación al contexto, pero estas ideas no siempre se traducen en acciones concretas. Esto puede atribuirse a diversos factores, como la falta de recursos, la limitada formación profesional o las restricciones contextuales propias del entorno rural.

En segundo lugar, la práctica pedagógica innovadora y basada en investigación emerge como un desafío crítico en este contexto. Según Perines y Hernández-Escorcía

(2024), "la integración de la investigación educativa en la formación del profesorado es fundamental para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en acciones formativas significativas y contextualizadas" (p. 15). Sin embargo, las observaciones realizadas evidencian una ausencia generalizada de procesos investigativos en el aula, lo que limita el potencial transformador de la práctica pedagógica. Solo el IC5 muestra indicios de una práctica que podría considerarse innovadora, gracias al uso de herramientas TIC y un enfoque reflexivo en el diseño de actividades. Esto resalta la necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías activas e investigativas, promoviendo un enfoque colaborativo y dinámico que permita a los estudiantes construir conocimiento desde su realidad cotidiana.

Finalmente, la práctica pedagógica en contextos rurales multigrado es un proceso complejo y multifacético, influenciado por múltiples factores, como la actitud del docente, su experiencia profesional, las características de los estudiantes y el entorno sociocultural. Para avanzar hacia una práctica innovadora y basada en investigación, es fundamental superar las limitaciones identificadas mediante capacitaciones específicas, recursos adecuados y una planificación estratégica que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto no solo permitirá articular teoría y práctica, sino también transformar el aula en un espacio democrático y significativo donde los estudiantes puedan desarrollar competencias y valores para su proyección como ciudadanos integrales.

Dimensión: Investigación pedagógica

La investigación pedagógica es una herramienta didáctica que permite que, en el aula, se indague sobre problemáticas reales, pero también es un proceso sistemático y riguroso, para mejorar la práctica educativa, muy relacionada con la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ello es importante que los docentes sean investigadores y que, como tales, reciban formación en investigación pedagógica como parte de su profesionalización. De acuerdo con Sáez (2017), la investigación pedagógica debe ir un poco más allá y convertirse en investigación científica pedagógica, para poder construir una teoría que explique los hechos del aula y posibilite su abordaje como

oportunidades de mejora, como parte del camino que deben realizar todos los docentes que pretendan ejercer con responsabilidad su rol dentro de la sociedad.

A continuación, se presentan las respuestas de los IC referidas a la investigación pedagógica:

IC1 De investigación, pues de investigación como tal, pues no realizo investigación, pues uno mira como las dificultades que tiene para mirar en qué estrategia buscar o qué ayuda para fortalecer esa deficiencia.

IC2 Investigación como tal, yo diría que no hay una investigación, porque siempre uno se basa en las teorías y en el cronograma de actividades a desarrollar del año, pero que lleve a cabo una investigación a fondo, no, no, no.

IC3 Sí, los procesos de investigación del aula; Lo de la huerta y las plantas medicinales.

IC4 En este momento no estoy realizando ninguno porque estoy recién llegada a esa sede educativa. Y pues según lo que yo he estado averiguando con la presidente de la junta, que ella tiene más conocimiento y pues me dice que no, no hay recursos para eso.

IC5 Estoy iniciando un proyecto de oralidad, el año pasado trabajamos sobre las formas de vida en la región, a pesar de que no hay recursos para la investigación, vamos poco a poco, buscando alianzas.

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) respecto a la investigación pedagógica revela una marcada desconexión entre el discurso teórico y la práctica real. Los IC1 y IC2 coinciden en afirmar que no realizan investigación pedagógica como tal. El IC1 señala que, aunque percibe dificultades en su práctica, no profundiza en estrategias para abordarlas ni considera la investigación como herramienta para fortalecer su praxis. Por su parte, el IC2 reduce su labor educativa al seguimiento de teorías preestablecidas y cronogramas anuales, descartando cualquier tipo de indagación sistemática. Estas posturas reflejan una limitación significativa: la ausencia de formación o disposición para integrar la investigación como parte esencial de su rol docente.

El IC3 afirma realizar procesos de investigación en el aula, específicamente relacionados con proyectos como “la huerta y las plantas medicinales”. Sin embargo, las observaciones realizadas evidencian que estas actividades carecen de un enfoque riguroso y sistemático, reduciéndose a prácticas aisladas y desconectadas de un marco teórico o metodológico. Este activismo superficial no permite transformar las prácticas pedagógicas ni contribuye significativamente al mejoramiento del proceso educativo. El

IC4, recién llegado a su sede educativa, reconoce la falta de recursos para emprender investigaciones, mientras que el IC5 menciona un proyecto sobre oralidad y formas de vida regional, pero también señala limitaciones económicas y logísticas para llevarlo a cabo. Estas respuestas subrayan una realidad común: la investigación pedagógica no se desarrolla de manera efectiva debido a factores como la falta de formación, recursos y apoyo institucional.

Las observaciones realizadas durante el estudio confirman esta brecha entre teoría y práctica. A pesar de que algunos docentes expresaron interés en la investigación pedagógica, sus acciones no reflejaron un compromiso real con este enfoque. La mayoría de las prácticas observadas carecen de una base investigativa sólida, lo que limita su potencial transformador. Según Perines y Hernández-Escorcía (2024), la investigación pedagógica debe ser una herramienta para diagnosticar problemas, identificar oportunidades de mejora y proponer alternativas viables que respondan a las necesidades del contexto educativo. Sin embargo, en las escuelas observadas no se encontraron evidencias claras de que los docentes estén utilizando esta herramienta de manera estratégica. Esto sugiere que, aunque la investigación pedagógica es reconocida como un elemento clave para mejorar la calidad educativa, su implementación sigue siendo incipiente o inexistente en estos entornos.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los fundamentos teóricos permite identificar patrones críticos. En primer lugar, existe una desconexión recurrente entre el reconocimiento de la importancia de la investigación pedagógica y su aplicación práctica. Los docentes parecen comprender, al menos en teoría, que la investigación puede mejorar su práctica educativa, pero carecen de las herramientas, recursos o formación necesaria para materializar esta comprensión. En segundo lugar, las limitaciones contextuales, como la falta de apoyo institucional y recursos económicos, actúan como barreras significativas para el desarrollo de proyectos investigativos. Esto se agrava en contextos rurales, donde las condiciones estructurales suelen ser más precarias.

Finalmente, la ausencia de una cultura investigativa en las aulas tiene implicaciones profundas para la calidad de la educación. Como señala Sáez (2017), la investigación pedagógica debe trascender el ámbito didáctico y convertirse en una

investigación científica capaz de construir teorías que expliquen los fenómenos educativos y ofrezcan soluciones prácticas. Sin embargo, en el contexto analizado, esta visión aún no está consolidada. Solo el IC5 muestra indicios de un enfoque reflexivo y proactivo, aunque enfrenta limitaciones similares a las de sus pares. Este desafío subraya la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en metodologías investigativas y promover políticas educativas que prioricen la investigación como un componente esencial de la práctica pedagógica. De lo contrario, será difícil avanzar hacia una educación transformadora y contextualizada que responda a las demandas de los estudiantes y sus comunidades.

Subcategoría: La práctica pedagógica respaldada con la investigación en el aula

El concepto emergente de la subcategoría "La práctica pedagógica respaldada con la investigación en el aula" es la investigación como eje transformador de la praxis docente. Este concepto refleja la necesidad imperativa de que los docentes integren la investigación como una actividad inherente y esencial en su labor educativa, no solo para actualizar sus conocimientos y metodologías, sino también para propiciar espacios de aprendizaje significativo y formación integral en los estudiantes. La investigación en el aula se configura como un proceso dinámico y colaborativo que permite al docente trascender su rol tradicional de transmisor de conocimientos y convertirse en un mediador crítico, reflexivo y creativo del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la investigación pedagógica no se limita al ámbito teórico, sino que se materializa en prácticas innovadoras que responden a las necesidades contextuales de los estudiantes y del entorno sociocultural. Como señala Sánchez (2024), el docente debe promover habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad, lo que implica abrirse a múltiples posibilidades de construcción del conocimiento. Esto solo es posible si el docente asume una postura investigativa, indagando tanto sobre sus propias prácticas como sobre las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes y el aula en su conjunto. Así, la investigación se convierte en un instrumento clave para transformar la realidad educativa, fortalecer la relación docente-estudiante y potenciar el desarrollo integral de los aprendices.

En síntesis, este concepto destaca que la investigación no es un complemento opcional de la práctica pedagógica, sino un componente esencial que redefine el rol del docente como facilitador del conocimiento y agente de cambio en el aula, promoviendo una educación más contextualizada, participativa y significativa.

Dimensión: Proceso de evaluación

El proceso de evaluación requiere de una reflexión intencionada, planeada y aplicada de manera metódica, a partir de una información, datos o evidencias recolectados a través de instrumentos diseñados para ese fin, los cuales deben contar con unos criterios definidos y reconocidos por las partes involucradas, con el ánimo de facilitar la construcción de juicios de valor encaminados a la toma de decisiones sobre el accionar de estudiantes, docentes, recursos, etc. que puedan llevar al alcance de los objetivos propuestos.

Al respecto, el MEN (2008) expresó qué para que una evaluación sea adecuada y transparente debe hacer explícitas sus reglas y objetivos en relación con las competencias y/o desempeños que se van a evaluar y que además debe abordar estrategias para que los aprendizajes que se dificultan sean reforzados durante la marcha, brindando retroalimentación y acompañamiento, para dar seguridad al estudiante y motivar su aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses y contextos de cada uno. Al abordar esta dimensión los IC manifestaron:

IC1 Bueno, la evaluación es de carácter continuo, permanente, sí, donde se toma pues la, o sea, se hace en todo el proceso, es de forma continua, ¿sí? Entonces se hace a través de, por ejemplo, en que llegamos los niños, la disposición en las actividades, uno va mirando el esfuerzo, se va comprendiendo la temática, cómo le pareció la actividad, cómo él también muestra su actitud, si fue de su agrado, fue de su comprensión, entonces se hace de manera continua y permanente, de manera, no es que no me acuerde esa palabra, formativa.

IC2 Proceso de evaluación, pues se hace una evaluación constante, una evaluación permanente. No solamente que le va a calificar, soy enemigo de hacer evaluaciones de textos, de evaluarlos con una previa, con un examen de 10, 15, 20 preguntas. No, no comparto eso, porque yo miro el nivel en el que llega y en el que se va y donde me lo encuentro, en la calle, donde sea, ahí le estoy poniendo cuidado en la parte de lo que él va a estar adquiriendo en el tiempo que lleva conmigo, pero ya para evaluarlos así, no, no, porque ellos constantemente están leyendo, están practicando los textos, están practicando los test que hay también en las cartillas y todo, pues ahí uno se va mirando lo que ellos van avanzando. Además, el fundamento que yo siempre he

dicho y sigo diciendo que la ley general de educación y el gobierno le apunta a los niños de primaria es que sepan las cuatro operaciones en matemáticas, a sumar, restar, multiplicar y dividir, que sepan las tablas de multiplicar y en el lenguaje que aprendan a leer y a escribir y a pronunciar las cosas, a describir, a narrar. Eso es para mí es lo esencial de ahí para allá, eso es puro cuento.

IC3 Bueno, para el tipo de evaluación yo más que todo lo hago es presencial, ¿sí? Lo hago presencial, en algunas veces también yo lo hago escrito, pero me interesa mucho qué es lo que tanto el niño haya aprendido en clase, es decir a observación continua del aula. Eso es lo que me interesa a mí, que el niño así se demore un poquito más, pero que logre captar el mensaje que yo le estoy diciendo, ¿sí? Claro, por supuesto, con las dudas que yo siempre le digo a ellos, si tienen alguna duda, por favor, me la hacen llegar. No resuelvan algo sin que ustedes no entiendan lo que tienen que hacer o la respuesta que tengan que dar.

IC4 A nivel institucional estamos evaluando de manera formativa, evaluación formativa. Esta evaluación incluye la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación mediante una rúbrica.

IC5 La evaluación realizada en el aula es formativa, por lo cual, las falencias que se van presentando durante el proceso de enseñanza aprendizaje son reforzadas durante el mismo proceso y no al finalizar.

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) revela una intención teórica compartida sobre la evaluación como un proceso continuo, formativo y centrado en el acompañamiento al estudiante. Sin embargo, esta visión no siempre se traduce en prácticas coherentes en el aula. El IC1 describe la evaluación como un proceso permanente que abarca aspectos como la disposición del estudiante, su esfuerzo y comprensión temática, así como su actitud hacia las actividades. Aunque destaca la importancia de la observación continua, reconoce cierta ambigüedad al no poder definir claramente el término "formativa". Por su parte, el IC2 rechaza las evaluaciones tradicionales basadas en exámenes escritos y enfatiza la necesidad de monitorear el progreso de los estudiantes en contextos cotidianos, como sus interacciones fuera del aula. Este docente también prioriza competencias básicas, como las cuatro operaciones matemáticas y habilidades lingüísticas fundamentales, aunque limita su enfoque a aspectos técnicos y descuida dimensiones más amplias del aprendizaje.

El IC3 señala que su evaluación es principalmente presencial, con énfasis en la observación directa del desempeño del estudiante durante la clase. Aunque valora la retroalimentación y el diálogo constante, su enfoque parece estar más centrado en la inmediatez de la corrección que en un proceso estructurado de evaluación. En contraste, el IC4 menciona el uso de herramientas más formales, como rúbricas para

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo que sugiere un intento por implementar un enfoque más integral y participativo. Finalmente, el IC5 describe una evaluación formativa que busca identificar y reforzar falencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de intervenir oportunamente. A pesar de estas declaraciones, queda claro que los docentes carecen de claridad sobre los criterios e instrumentos adecuados para llevar a cabo este proceso, lo que refleja una brecha significativa entre la teoría y la práctica.

Las observaciones realizadas en el aula permiten identificar patrones que complementan o contradicen las declaraciones de los IC. Durante las jornadas de observación, se evidenció que la mayoría de los docentes mantienen un diálogo constante con sus estudiantes, resuelven dudas y acompañan el proceso de aprendizaje. Sin embargo, estas acciones carecen de un marco estructurado que defina criterios claros de evaluación. Por ejemplo, en varias ocasiones se observó que los docentes no comunicaban explícitamente los objetivos de las clases ni los criterios bajo los cuales serían evaluados los estudiantes. Esto generó confusión entre los alumnos, quienes manifestaron desconocimiento sobre qué se esperaba de ellos y cómo serían valorados. Un registro específico indica: "Durante la clase de matemáticas, el docente explicó un ejercicio pero no especificó si el objetivo era resolverlo correctamente o comprender el proceso detrás de la solución. Los estudiantes entregaron sus cuadernos sin recibir retroalimentación inmediata ni orientaciones sobre cómo mejorar".

En algunas planeaciones revisadas, se encontraron objetivos generales de la clase, pero estos no fueron comunicados a los estudiantes ni utilizados como base para la evaluación. Esta falta de transparencia va en contra de lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que enfatiza la necesidad de que los estudiantes conozcan los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, tal como se señala en el Decreto 1290 de 2009. Además, las observaciones revelaron que los docentes dependen en gran medida de su juicio personal, sin contar con documentos orientadores que sistematicen el proceso evaluativo. Este enfoque improvisado limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje y asumir un rol activo en su desarrollo educativo.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar discrepancias significativas entre el discurso y la práctica. Aunque los docentes reconocen la importancia de una evaluación continua y formativa, sus acciones no reflejan una implementación efectiva de este enfoque. Según Cunill y Curbelo (2021), la evaluación formativa es una herramienta poderosa que permite tanto a los estudiantes como a los docentes construir conocimiento y mejorar procesos. Sin embargo, su aplicación requiere preparación metodológica y recursos adecuados, elementos que parecen estar ausentes en el contexto observado. La falta de claridad en los criterios y la ausencia de instrumentos estructurados dificultan el cumplimiento de los objetivos propuestos por el MEN (2008), como la retroalimentación constante y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes.

En definitiva, la evaluación en las aulas multigrado analizadas enfrenta desafíos significativos relacionados con la falta de coherencia entre el discurso teórico y la práctica pedagógica. Aunque los docentes expresan intenciones positivas, sus acciones no están respaldadas por un marco sistemático ni por herramientas adecuadas que garanticen la transparencia y efectividad del proceso. Para superar esta brecha, es fundamental fortalecer la formación docente en evaluación formativa y proporcionar recursos estructurados que permitan a los maestros implementar estrategias alineadas con las políticas públicas y las necesidades de los estudiantes. Solo así será posible construir un sistema evaluativo que promueva el aprendizaje significativo y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales.

Dimensión: Clima emocional, afectivo y motivacional en el aula

El clima emocional, afectivo y motivacional en el aula es, sin lugar a dudas, un factor importante en el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se hace necesario crear un ambiente óptimo que promueva la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, lo cual exige que el docente, como experto en pedagogía, suscite situaciones y experiencias agradables que motiven y estimulen el pensamiento crítico y espacios agradables que conduzcan a que el estudiantado desarrolle su mente, regule sus emociones y puedan expresarse abierta y

tranquilamente, con pensamientos, ideas y argumentos coherentes, que reflexionen sobre sus actuaciones y decisiones.

En ese sentido Zubiría (2023) expone que la educación tradicional se ha quedado obsoleta al dejar de lado las competencias socioemocionales, por lo que se hace imperativo generar espacios de confianza, diálogo, respeto, comunicación abierta y dispuesta, en un contexto de diversificación y flexibilización creciente de nuestra sociedad, cuyo objetivo en lo relacionado a la educación es educar y formar a personas de diferentes particularidades, para desempeñarse de manera adecuada en los diversos grupos sociales a los que pueda pertenecer, siendo líderes y cuidadores del medio ambiente, es decir que adquieran su propia identidad desarrollando habilidades holísticas, como personas inquisitivas, sistemáticas, críticas, buscadoras de la verdad, analíticas y creativas, con la curiosidad siempre dispuesta a buscar nuevas formas de fortalecer su conocimiento y sus competencias personales, emocionales y afectivas.

Sobre el qué hace el docente cuando sus estudiantes expresan emociones intensas hacia él o hacia sus compañeros de aula, los IC han señalado:

IC1 Bueno, pues, generalmente, pues se busca preguntarle el motivo, ¿sí? O sea, se integra el niño o se le pregunta qué situación lo ha puesto de esa manera, ¿no? O sea, se le da la atención y la prioridad en ese momento. Es que una de las actividades que yo realizo o que en el momento se hace, pues yo le pregunto qué tiene, si no me dice, a veces ellos no responden o van, pues, mirando que uno le muestra cómo el interés, como que van cambiando esa forma. No se le dice que está mal que, pues, exprese esa emoción, pero sí que hay que mirar de qué manera o qué lo puso así o que hay otras formas que nos podemos enojar, pero no ser grosero o no alzar la voz. Pueden expresar esa emoción, pero pues también sin faltar el respeto. Entonces, en ocasiones, pues, busco algo que les haga reír si está enojado. Les pongo un ejemplo, por ejemplo, que tal persona, tal muñequito, cómo se enojó y le salieron cachos o le busco ejemplos así que al final ellos terminan riéndose y como que calman esa emoción. O si es con un compañero, pues se le pregunta qué fue el motivo, se explica que es porque si le cogió algo, pues eso no se hace. Incluso, pues, a veces le dice pidámonos disculpas al compañero, porque todos somos amigos y venimos a compartir. Entonces, como que ya ellos no le dan prioridad como que enojarse, a pelear así, ¿no?

IC2 Hummm, pues a veces los llamo para saber qué están pensando, qué les pasa, si es grave, pues llamo a su acudiente para que se haga cargo y si el algo que pueda solucionar yo, converso con ellos, aunque ya ellos saben que a mí no me van a estar molestando con bobadas, casi nunca pasa, que se enojen y digan cosas o que así hagan mucha algarabía, no, ellos saben que eso no está bien, se comportan muy bien conmigo.

IC3 Bueno, lo primero que yo hago es llamar al estudiante, en este caso donde es el estudiante, yo lo llamo, ¿sí? Es importante sentarme a hablar porque cada niño tiene

un contexto diferente en cada hogar. Todos los niños viven en unas condiciones totalmente diferentes. Entonces, yo lo que trato es hablar con ellos, dialogar, ver qué es lo que está sucediendo, primero que todo, en la casa, o qué fue lo que ocurrió dentro de la casa o en el camino, qué fue lo que le pasó, porque, pues, si está de pronto un poquito incómodo, es importante saber el niño a él, en qué condiciones se vino desde la casa para así mismo uno de pronto tomar medidas. Conocer la causa.

IC4 Bueno, teniendo en cuenta lo que había mencionado anteriormente, pues soy nueva en esa sede educativa, hace muy pocos días llegué. Y en lo que me he dado cuenta, de pronto lo que más se ha manifestado en los niños es muchas veces enojo, ¿sí? Entonces, pues me ha tocado ante todo la paciencia y escucharlos, preguntarles cuál es el motivo de ese enojo y motivarlos. Y como digo, pues saberlo sobrellevar.

IC5 Cuando los estudiantes expresan emociones, se convierte en un momento de socialización, en una oportunidad para conversar sobre las emociones, sobre cómo podemos gestionarlas y así, dialogamos.

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) revela una variedad de enfoques y estrategias utilizadas por los docentes para manejar el clima emocional, afectivo y motivacional en el aula. El IC1 describe un proceso detallado que incluye la indagación sobre las causas de las emociones intensas y la búsqueda de soluciones prácticas para calmarlas, como el uso de humor o ejemplos lúdicos que desdramaticen situaciones conflictivas. Este enfoque busca no solo regular las emociones de los estudiantes, sino también enseñarles formas adecuadas de expresión dentro del aula. Por su parte, el IC2 adopta una postura más distante, minimizando la importancia de las emociones al referirse a ellas como "bobadas" y delegando la responsabilidad a los familiares. Esta actitud refleja una falta de compromiso con la orientación socioemocional del estudiantado, lo que podría limitar el desarrollo integral de los estudiantes.

El IC3 destaca la importancia de dialogar individualmente con los estudiantes para comprender sus contextos familiares y las posibles causas externas de sus emociones. Este enfoque resalta la necesidad de personalizar la atención, reconociendo que cada niño vive en condiciones únicas. Sin embargo, aunque este IC expresa interés en conocer las causas de las emociones, no queda claro si implementa estrategias específicas para abordarlas de manera efectiva. En contraste, el IC4, recién llegado a su sede educativa, enfatiza la paciencia y la escucha activa como herramientas fundamentales para manejar emociones como el enojo. Aunque reconoce la importancia de motivar a los estudiantes, su intervención parece estar en una etapa inicial, lo que podría explicar la falta de profundidad en sus estrategias. Finalmente, el IC5 opta por un

enfoque grupal, transformando las emociones manifestadas en oportunidades de socialización y reflexión colectiva. Este abordaje promueve un espacio de diálogo donde se analizan las emociones y cómo gestionarlas, lo que fomenta habilidades socioemocionales en un contexto colaborativo.

Las observaciones realizadas durante las jornadas de campo permiten identificar patrones que complementan o contradicen las declaraciones de los IC. En general, el clima de aula percibido fue tranquilo y agradable, lo que sugiere que los docentes logran mantener un ambiente básico de convivencia positiva. Sin embargo, se evidenció una falta de actividades estructuradas para activar saberes previos o generar espacios de bienvenida que pudieran fortalecer el vínculo emocional entre los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Los IC mostraron ser amables y respetuosos, pero no se ocuparon de los intereses particulares de los estudiantes ni articularon las clases con los centros de interés individuales o colectivos. Por ejemplo, un registro observacional indica: "Durante la clase de ciencias sociales, el docente inició la sesión sin introducir una actividad motivadora ni conectar el tema con experiencias previas de los estudiantes, lo que generó un nivel de atención bajo y desmotivación en algunos casos".

Además, no se evidenció un esfuerzo consciente por fortalecer las emociones de los estudiantes o vincularlas con los contenidos curriculares. Este enfoque superficial denota una posible falta de formación profesional en competencias socioemocionales, ya que los docentes parecen manejar estas situaciones de forma empírica, basándose en su intuición o experiencia personal. Según Molina (2024), construir un clima de aula que involucre lo socioemocional de manera asertiva es crucial para el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes requieren empatía, confianza y seguridad para desarrollar su concentración, atención y disposición hacia nuevos conocimientos. Sin embargo, en las aulas observadas, este aspecto quedó relegado, lo que podría limitar el alcance de los objetivos educativos propuestos.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar discrepancias significativas entre el discurso y la práctica pedagógica. Aunque los IC1, IC3 e IC4 expresan un interés genuino por comprender y abordar las emociones de los estudiantes, sus acciones no siempre reflejan un enfoque sistemático o estratégico. Por ejemplo, mientras el IC1 describe el

uso de técnicas creativas para calmar emociones negativas, las observaciones no evidenciaron la aplicación consistente de estas estrategias. Asimismo, el enfoque grupal del IC5, aunque valioso, parece insuficiente para abordar las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en contextos multigrado donde la diversidad de edades y experiencias requiere un manejo más personalizado.

Por su parte, el IC2 deja entrever una desconexión preocupante entre su rol como facilitador del aprendizaje y su responsabilidad en la orientación socioemocional. Al minimizar las emociones de los estudiantes y delegar esta tarea a los familiares, este docente evade su función pedagógica, lo que podría generar un impacto negativo en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. Además, la falta de formación profesional en competencias socioemocionales, destacada por Molina (2024), se refleja en el manejo empírico y fragmentado que los docentes realizan de estas situaciones. Este vacío formativo limita su capacidad para crear un ambiente de aula que promueva no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el manejo de emociones y la construcción de relaciones sociales saludables.

En conclusión, aunque algunos docentes reconocen la importancia del clima emocional, afectivo y motivacional en el aula, sus prácticas no siempre están alineadas con este reconocimiento. La falta de formación profesional y de estrategias sistemáticas para abordar las emociones de los estudiantes representa un obstáculo significativo para el desarrollo integral del estudiantado. Para superar esta brecha, es fundamental que los docentes reciban capacitación continua en competencias socioemocionales y que las instituciones educativas prioricen la creación de ambientes de aprendizaje que integren lo cognitivo y lo emocional. Solo así será posible construir aulas verdaderamente inclusivas y significativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Subcategoría: La evaluación del estudiante durante la práctica pedagógica del docente

El concepto emergente de la subcategoría "La evaluación del estudiante durante la práctica pedagógica del docente" es la evaluación como proceso colaborativo y formativo centrado en el crecimiento integral del estudiante. Este concepto refleja la idea

de que la evaluación no debe ser un acto unilateral o meramente cuantitativo, sino un proceso dinámico y reflexivo que involucra tanto al docente como al estudiante. En este enfoque, el docente asume un rol de acompañante que considera las particularidades individuales de cada estudiante —sus intereses, saberes previos, emociones y desafíos— para diseñar estrategias evaluativas que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo socioemocional.

La evaluación se configura entonces como un diálogo continuo entre el docente y el estudiante, donde ambos comparten responsabilidades en el proceso de aprendizaje. El lenguaje utilizado durante este proceso debe ser armonioso y empático, promoviendo un ambiente seguro donde los estudiantes puedan expresar sus dificultades, curiosidades y expectativas sin temor al juicio. Según Hernández (2019), esta interacción genera un clima emocional positivo que favorece la retroalimentación oportuna y constructiva, permitiendo identificar áreas de mejora y fortalecer las competencias cognitivas y afectivas de los estudiantes.

Este enfoque integrador reconoce que la evaluación no solo mide el progreso académico, sino que también tiene un impacto profundo en aspectos como la autoestima, el respeto mutuo, el manejo de conflictos y el cuidado del entorno. Al complementarse con un clima de aula motivacional y afectivo, la evaluación se convierte en una herramienta poderosa para construir un espacio donde los estudiantes no solo aprenden, sino que también disfrutan del proceso, desarrollando habilidades esenciales para su vida personal y social. Así, la evaluación deja de ser un fin en sí misma para transformarse en un medio que potencia el crecimiento integral del estudiante, fortaleciendo su capacidad para aprender, reflexionar y contribuir positivamente a su comunidad.

Categoría Emergente: Organización y gestión del aula multigrado

El concepto emergente de la categoría Organización y Gestión del Aula Multigrado puede definirse como "un sistema dinámico e integral de planificación, adaptación y mediación pedagógica que responde a la diversidad de niveles, intereses y contextos en el aula rural multigrado, con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo y una formación integral". Este constructo refleja la complejidad inherente a las escuelas

rurales, donde un solo docente debe gestionar simultáneamente estudiantes de diferentes edades, niveles académicos e intereses dentro de un mismo espacio físico. La organización del aula no se limita a aspectos logísticos, como la distribución de mobiliario o recursos materiales, sino que abarca también dimensiones pedagógicas, emocionales y comunitarias, reconociendo al aula como un entorno vivo que debe adaptarse constantemente a las particularidades del contexto rural.

La gestión del aula multigrado requiere una planificación estratégica y flexible que considere la heterogeneidad de los estudiantes. Los informantes clave (IC) destacan la importancia de nivelar a los estudiantes dentro de cada grado para garantizar un avance coherente, aunque reconocen la dificultad de atender simultáneamente a seis niveles educativos, desde preescolar hasta quinto grado. Esta diversidad demanda metodologías innovadoras, como las propuestas por la filosofía de *Escuela Nueva*, que enfatizan la participación activa, la autonomía y el trabajo cooperativo. Sin embargo, las observaciones realizadas evidencian que estas estrategias no siempre se implementan de manera efectiva debido a la falta de recursos, capacitación docente y tiempo disponible. En este sentido, la gestión pedagógica en el aula multigrado debe ser vista como un proceso continuo de ajuste y mejora, donde el docente actúa como mediador y facilitador del aprendizaje.

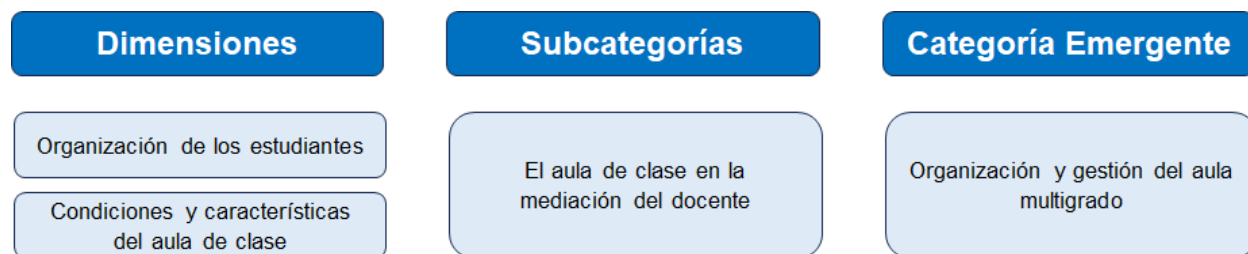
Otro aspecto relevante es el rol multifacético del docente en la organización y gestión del aula multigrado. Además de ser un transmisor de conocimientos, el docente debe coordinar múltiples funciones: administrativas, pedagógicas, emocionales y comunitarias. Según Gutiérrez (2020), el docente debe estar preparado para desarrollar una educación que respete los ritmos individuales de aprendizaje y fomente el pensamiento crítico, científico y cultural de los estudiantes. Este rol integral exige una formación continua y especializada, así como herramientas pedagógicas adecuadas para abordar la diversidad. Sin embargo, las narrativas de los IC revelan que muchos docentes carecen de esta preparación, lo que limita su capacidad para gestionar eficazmente el aula multigrado. Esta brecha entre la teoría y la práctica pone de manifiesto la urgencia de fortalecer la formación docente en contextos rurales.

Finalmente, el entorno social y cultural juega un papel crucial en la organización y gestión del aula multigrado. Las familias rurales, con sus diversas constituciones y

condiciones socioeconómicas, influyen directamente en la motivación, los intereses y los saberes previos de los estudiantes. Por ejemplo, algunos niños expresan interés en áreas como la danza, el deporte, las artes y la tecnología, lo que refleja una pluralidad de aspiraciones que debe ser considerada en la planificación pedagógica. Además, el aula multigrado debe integrarse con la comunidad, aprovechando los escenarios locales (como el bosque, el campo o las tradiciones culturales) como recursos didácticos.

Esta vinculación no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un sentido de pertenencia y valoración de las raíces culturales. Según Vygotsky (1931), el aprendizaje es un proceso social que ocurre en interacción con el entorno, lo que subraya la importancia de contextualizar la educación en las realidades rurales. Así, la organización y gestión del aula multigrado deben concebirse como un sistema integral que responde a las necesidades educativas, sociales y culturales de los estudiantes y sus comunidades.

Figura 2. Elementos constitutivos de la categoría emergente: Organización y gestión del aula multigrado



Dimensión: Organización de los estudiantes

La organización de los estudiantes es considerada una dimensión importante en esta investigación, porque al tratarse de aulas multigrado en ellas no solo convergen estudiantes con sus particularidades, condiciones, intereses y saberes distintos, sino con diferentes edades y niveles educativos también, que van desde preescolar hasta el grado quinto de la educación básica primaria, de acuerdo con el sistema educativo colombiano. Teniendo en cuenta esta variable que influye en el éxito del proceso pedagógico, Gutiérrez y Pérez (2002) enuncian que el espacio educativo genera un ambiente que es significativo en el proceso de aprender, por lo cual debe organizarse de manera de

genera interés y estímulos. Es decir que la organización de los estudiantes no es algo que se realice al azar, sino de acuerdo a algunos criterios o dimensiones, como las establecidas por Cañellas y Castellanos (2011) que plantean que lo actitudinal, administrativo y pedagógico-curricular, son fundamentales para mantener un adecuado el clima organizacional. Dicho con otras palabras, se debe tener en cuenta el liderazgo de los participantes incluida la motivación intrínseca y extrínseca, los recursos con los que se cuentan en el aula y los ritmos de aprendizaje.

Con respecto a esta dimensión los IC manifiestan las siguientes percepciones:

IC1 Pues, primero que sean por los niveles, ¿sí? Entonces, si los de primero, pues trato de que sean los de primero porque igual vamos a trabajar lo mismo. Los de más grado, pues, se relacionan, pero pues sí, en lo personal sí busco que sea lo mismo, pues, para ir orientando el proceso de la actividad.

IC2 Los organizo por grado, a veces los acomodo en círculo, pero solo para algunas actividades, si trabajan en grupos de grados, trabaja preescolar con primero, segundo con tercero y cuarto con quinto, ¿sí? Porque son los más parecidos, los que miran temas similares, pero me gusta más que trabajen solos para que no se entretengan y no conversen tanto, que no hagan tanto ruido en el salón, porque interrumpen a los otros, ¿sí?

IC3 En cuanto a los grados, los tengo separados por grados. Sí, es la pregunta, los tengo yo separados por grados. Los de grado quinto es un grupo, grado cuarto otro grupo, grado tercero y así sucesivamente hasta los niños de preescolar, ¿sí? En algunas ocasiones no los tengo en un grupo, los niños de primero ni preescolar, porque es un aprendizaje que es individual también, al mismo tiempo es colectivo porque algunas veces hacemos trabajos colectivos, pero es más que todo un trabajo individual de qué es lo que produce cada uno.

IC4 La verdad es que no tengo en sí un criterio en especial, porque yo los dejo que ellos se ubiquen donde ellos se sientan mejor. Sí, no tengo de pronto exclusividad que, por grado, que por grupo de... por áreas o por grado, nada de eso. Yo los dejo que ellos se ubiquen donde se sientan mejor, donde ellos estén agradados, se sientan agradados.

IC5 Los estudiantes se organizan por grupos de grados, con el objetivo de posibilitar interacciones positivas o asertivas en pro del fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje.

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) revela una variedad de enfoques respecto a la organización de los estudiantes en el aula multigrado. El IC1 enfatiza la importancia de agrupar a los estudiantes por niveles académicos, argumentando que esta estrategia facilita la orientación de actividades específicas para cada grado. Este criterio refleja un intento por mantener cierta coherencia en los contenidos y ritmos de aprendizaje, aunque reconoce que los estudiantes de grados

superiores pueden interactuar con los de niveles inferiores en algunas ocasiones. Por su parte, el IC2 también organiza a los estudiantes por grados, pero introduce variaciones espaciales, como la formación de círculos o la agrupación de grados similares (por ejemplo, preescolar con primero). Sin embargo, este docente prioriza el trabajo individual sobre el colaborativo, argumentando que el ruido y las distracciones generadas por el trabajo en grupo pueden interrumpir el proceso educativo.

El IC3 adopta un enfoque mixto, separando a los estudiantes por grados, pero permitiendo momentos de trabajo colectivo cuando las actividades lo requieren. Este modelo equilibra el aprendizaje individual con el colectivo, destacando la importancia de evaluar tanto el desempeño personal como el grupal. En contraste, el IC4 abandona cualquier criterio estructurado de organización, permitiendo que los estudiantes se ubiquen libremente según su preferencia. Este enfoque resalta la comodidad y la autonomía de los estudiantes, aunque deja de lado consideraciones como los ritmos de aprendizaje o las interacciones pedagógicas entre pares. Finalmente, el IC5 organiza a los estudiantes por grados con el objetivo explícito de fomentar interacciones positivas que fortalezcan sus procesos de aprendizaje. Este enfoque subraya la importancia del ambiente social dentro del aula como un factor clave para el éxito educativo.

Las observaciones realizadas durante las jornadas de campo evidencian discrepancias entre lo declarado por los IC y sus prácticas reales. Aunque algunos docentes mencionaron estrategias organizativas basadas en niveles académicos o dinámicas grupales, en la práctica no se observó una planificación estructurada ni una adaptación flexible a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, un registro observacional indica: "Durante una clase de matemáticas, el docente permitió que los estudiantes se ubicaran libremente, sin considerar su nivel académico ni las interacciones pedagógicas que podrían surgir entre ellos. Esto generó confusión en algunos niños de grados inferiores, quienes no comprendieron las instrucciones dirigidas a los de grados superiores".

Además, se identificó que los docentes no reconocen la organización de los estudiantes como un aspecto central en la planificación de las clases. Esta falta de atención a criterios como la motivación, el liderazgo o los intereses individuales limita la capacidad del aula para estimular el aprendizaje significativo. La reducida infraestructura

escolar también se convierte en un obstáculo para la implementación de estrategias organizativas efectivas. Según Gutiérrez y Pérez (2002), el ambiente del aula debe ser organizado de manera intencionada para estimular el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo la pluralidad de edades, intereses y saberes que caracterizan a las aulas multigrado. Sin embargo, en las observaciones realizadas, este principio no se materializó de manera consistente.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar brechas significativas entre el discurso y la práctica pedagógica. Aunque algunos docentes expresan intenciones claras sobre cómo organizar a los estudiantes, sus acciones no siempre reflejan una planificación estratégica ni una adaptación flexible a las necesidades del contexto. Por ejemplo, el IC4 menciona que permite la ubicación libre para favorecer la comodidad de los estudiantes, pero esta estrategia carece de un fundamento pedagógico que garantice su efectividad. Asimismo, el énfasis en el trabajo individual por parte del IC2, aunque busca minimizar distracciones, puede limitar las oportunidades de aprendizaje colaborativo y desarrollo socioemocional.

En definitiva, la organización de los estudiantes en el aula multigrado es un aspecto crucial que influye en el éxito del proceso pedagógico. Sin embargo, las prácticas observadas evidencian una falta de coherencia entre las declaraciones de los docentes y sus acciones en el aula. Para avanzar hacia una práctica pedagógica innovadora y basada en investigación, es fundamental que los docentes reconozcan la importancia de una organización estructurada y flexible, adaptada a las características e intereses de los estudiantes. Además, es necesario proporcionar capacitación específica y recursos adecuados que permitan a los docentes gestionar eficazmente el espacio físico y las interacciones pedagógicas dentro del aula multigrado. Solo así será posible aprovechar al máximo las oportunidades educativas que ofrece este contexto único.

Dimensión: Condiciones y características del aula de clase

En lo referido a las condiciones y características del aula de clase, durante la aplicación de los instrumentos se estableció que, al ser instituciones educativas en la ruralidad dispersa, cuentan con unas condiciones y características distintas del contexto

urbano, sin embargo, se promulga desde la política pública que estas poseen unos lineamientos especiales que buscan garantizar el derecho al aprendizaje de la población, independientemente del contexto escolar en el que se encuentren. Al respecto del aula, como espacio donde transcurre la mayor parte del proceso escolar, Barret et al. (2015) estiman que las características del espacio físico del aula, tales como, la luz natural, los niveles de ruido, la temperatura y ventilación, ejercen un efecto significativo en el rendimiento académico y el bienestar físico y emocional de los actores.

No obstante, las condiciones y las características del aula de clase que se necesitan para brindar una educación de calidad, son entre otras, que sea un espacio físico y temporalmente acogedor, dinámico e inclusivo, que esté dispuesto para la pluralidad diversa, orientado hacia el fortalecimiento de la creatividad, amplio, con temperatura agradable, ventilación e iluminación adecuadas, mobiliario cómodo, suficiente y pertinente, entre otros recursos que ayuden a construir un ambiente apropiado.

Sobre este tema los IC realizaron las siguientes reflexiones:

IC1 Que son, esto, pues, es como parte y parte, porque hay algunos que hablan, o sea, hablan, no sé, en cuanto a la... Esto, bueno, lo que más resalta de ellos la cualidad es que son vulnerables, de bajos recursos. A veces, pues, no traen, como, los materiales para trabajar en clase, algunos, pues, no traen borrador. Algunas ocasiones, pues, porque también son un poquito y se les queda, y otras ocasiones que la mayoría se caracterizan porque son hijos de mayordomos, entonces, que pues los papás a veces no tienen para... no se les facilita el recurso, entonces, les toca esperar, que incluso hasta el uniforme, cuestiones así. Entonces, lo que más caracteriza es que, pues, son vulnerables en cuanto a la situación socioeconómica. En cuanto a la dinámica en el salón, pues, hay algunos que son muy activos y, pero también tengo otros que son como pasivos. Entonces, eso, pues, es como relativo, ¿no?

IC2 Pues soy afortunado digo yo siempre, porque he visto unas sedes educativas que no tienen ni piso y todo se les lava. Aquí gracias a Dios por la gestión que he hecho, pues el aula de clase está bien, diría yo, bien bonita con motivaciones y todo. Siempre se busca en un aula o una biblioteca es que haya arto oxigenación, que haya claridad, que haya ventanales y eso lo tiene el aula de clase.

IC3 Bueno, mi salón es pequeño, el techo es en Eternit, muy malo eso para la salud, además que es muy viejo y es un peligro. No tenemos una biblioteca, hay unos libros que dejó la profesora que trabajó antes acá, yo apenas llevo tres meses, pero el aula está bonita, pero sí, son más las cosa que faltan que las que tenemos, el salón no tiene ventanas y solo tiene una puerta, entonces no entra mucha luz ni aire, cuando hace solo, uy, eso hace mucho calor, como tampoco hay casi árboles, apenas hemos ido sembrando, pero sí, es bien triste no tener mejores condiciones.

IC4 Un poco oscuro, porque todos los días hay que prender la luz para evitar el desgaste visual. Y lo otro, pues que no hay ventanas, sino que son calados, y esos calados son muy reducidos. Entonces el mayor problema que hay ahí es como muy encerrado, muy encerrado, y eso hace que entre poca luz. Falta iluminación y ventilación naturales.

IC5 El aula de clase es espaciosa y fresca pero no cuenta con iluminación para épocas de invierno (lluvia).

El análisis de las declaraciones de los informantes clave (IC) revela una percepción fragmentada y, en ocasiones, superficial sobre las condiciones y características del aula de clase. El IC1 centra su reflexión en la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, destacando cómo esta condición afecta su participación en el aula, pero no aborda directamente las características físicas del espacio educativo. Aunque reconoce la dinámica entre estudiantes activos y pasivos, omite relacionar estas interacciones con las condiciones físicas del entorno, como si el aula fuera un contexto intangible o irrelevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el IC2 adopta una postura comparativa, minimizando las limitaciones de su infraestructura al señalar que otras sedes tienen condiciones aún peores. Este enfoque relativo lo lleva a ignorar aspectos críticos como la ventilación, la temperatura o el ruido, que son fundamentales para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

El IC3 describe un panorama desalentador: un aula pequeña, con techos en Eternit deteriorados, falta de ventanas y recursos básicos como materiales didácticos. Aunque destaca algunos esfuerzos por embellecer el espacio, reconoce que las carencias superan ampliamente los logros. De manera similar, el IC4 señala problemas como la falta de iluminación y ventilación natural, describiendo el aula como un espacio "encerrado" que limita el bienestar físico y emocional de los actores educativos. Finalmente, el IC5 menciona un aula espaciosa y fresca, pero resalta la falta de iluminación durante épocas de lluvia, lo que sugiere que incluso las condiciones aparentemente favorables presentan deficiencias significativas. En conjunto, estas declaraciones reflejan una realidad compartida: las condiciones físicas de las aulas no cumplen con los estándares mínimos necesarios para garantizar un ambiente de aprendizaje adecuado.

Las observaciones realizadas durante las jornadas de campo corroboran y amplían las limitaciones descritas por los IC. Se identificó que las aulas carecen de

ventilación e iluminación adecuadas debido a la ausencia de ventanales y la presencia de cubiertas bajas hechas de zinc o Eternit, lo que genera excesivo calor y humedad. Esta situación no solo afecta el confort físico de los estudiantes y docentes, sino que también crea un ambiente propenso a la proliferación de vectores como zancudos, que pueden transmitir enfermedades infecciosas. Un registro observacional indica: "En una de las aulas, el techo de Eternit mostraba signos evidentes de deterioro, con grietas que representaban un riesgo para la seguridad de los estudiantes. Además, la falta de luz natural obligaba a mantener encendidas las lámparas fluorescentes durante todo el día, lo que generaba fatiga visual en algunos niños".

Además, se constató que la infraestructura de las sedes educativas tiene décadas de antigüedad, sin mantenimiento adecuado. Los mobiliarios no son cómodos ni pertinentes para la población infantil, cuyas edades oscilan entre los 5 y 12 años. La ausencia de servicios básicos como agua potable, electricidad estable e internet limita significativamente las posibilidades pedagógicas. Por ejemplo, en una observación se registró: "Los estudiantes intentaron realizar una actividad que requería acceso a recursos digitales, pero la falta de conectividad obligó al docente a improvisar una estrategia alternativa, lo que redujo la efectividad de la lección". Estas carencias evidencian un entorno escolar que no solo es inadecuado para el aprendizaje, sino que también pone en riesgo la salud y el bienestar de la comunidad educativa.

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar patrones preocupantes. Según Barret et al. (2015), las características físicas del aula, como la luz natural, la ventilación y la temperatura, tienen un impacto directo en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, las condiciones observadas en las aulas rurales analizadas están lejos de cumplir con estos criterios. La falta de oxigenación, iluminación y comodidad crea un ambiente hostil que desmotiva a los estudiantes y dificulta su concentración. Además, el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (2016) subraya que las condiciones físicas de las escuelas están tan estrechamente relacionadas con el aprendizaje como otros insumos educativos, como los buenos maestros o las bibliotecas. En este sentido, las deficiencias estructurales de las aulas rurales no solo afectan el bienestar físico, sino que también comprometen la asistencia

escolar, los resultados de aprendizaje y la motivación tanto de docentes como de estudiantes.

En conclusión, las condiciones y características de las aulas multigrado en la ruralidad dispersa reflejan una realidad alarmante que demanda atención urgente. Aunque algunos docentes reconocen las limitaciones de sus espacios educativos, sus reflexiones suelen ser superficiales o comparativas, sin abordar de manera crítica las implicaciones de estas carencias para el proceso pedagógico. Las observaciones realizadas evidencian que las aulas no cumplen con los estándares mínimos necesarios para garantizar un ambiente de aprendizaje inclusivo, dinámico y acogedor. Para avanzar hacia una educación de calidad en contextos rurales, es fundamental que las políticas públicas prioricen la mejora de la infraestructura educativa, asegurando que las aulas cuenten con condiciones físicas adecuadas que favorezcan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. Solo así será posible superar las brechas de desigualdad y ofrecer una educación integral y equitativa en estas comunidades.

Subcategoría: Organización y gestión del aula multigrado

La subcategoría denominada *el aula de clases en la mediación del docente*, surgió de las dimensiones analizadas anteriormente, donde emerge que, para que un escenario escolar pueda considerarse de calidad, debe observar, según los expertos, con parámetros tales como unas condiciones de comodidad tanto para estudiantes como para docentes, con espacios para los docentes y los alumnos, con temperatura, ventilación e iluminación adecuadas, con servicio de agua, electricidad e Internet, así como sanitarios y sus respectivos drenajes de aguas negras, escenarios para el desarrollo de prácticas como bibliotecas, laboratorios de ciencias, informática, física, música, artes, etc., donde además se pueda desarrollar el talento y del entretenimiento, el deporte y la cultura, por tanto su diseño y su distribución deben estar muy bien pensados para favorecer la calidad de la enseñanza, aprovechando el entorno natural donde se encuentran ubicados como herramienta indispensable para realizar un proceso de integración tanto del currículo como de los menores en el territorio y especialmente en los entornos naturales para formarles conciencia sobre el cuidado del medioambiente, la biodiversidad y las fuentes hídricas.

Tomando en cuenta que cada estudiante es diferente en su capacidad cognitiva, su ritmo y forma de aprendizaje, así como sus intereses, es deber de la escuela y del docente, brindarle la oportunidad de desarrollarse a su propia medida y en concordancia con Tébar (2009) lleva a insistir en que uno de los principales objetivos de la mediación del docente es construir habilidades en el estudiante para que logre su plena autonomía, en cualquiera que sea el espacio donde se lleve a cabo la interacción pedagógica, no obstante, esta debe ser pensada, planeada, estructurada, intencionada para alcanzar que sea significativa, incluyendo en su diseño estrategias para generar un ambiente de cooperación y respeto, donde se mida consigo mismo y no con los demás.

Los procesos de la mediación didáctica en el aula de clase multigrado de educación básica, debe ser fuente de aprendizajes útiles y positivos para la formación integral y la vida del estudiante, formar su pensamiento crítico, incentivar su curiosidad y su pensamiento científico, aportar a su riqueza cultural forjando sentido de pertenencia por sus raíces, pero mostrando la gama de posibilidades que existen para su futuro, aprendiendo a gestionar sus emociones para una relaciones holísticas, sociales y afectivas que le hagan consiente de sus actuaciones, críticas y reflexivas, en un mundo complejo que está en constante cambio.

Dimensión: Características, intereses, motivaciones de la población estudiantil

Para que el docente logre desarrollar estrategias pertinentes, eficaces y motivadoras en un aula caracterizada por su diversidad, es fundamental que conozca a fondo las características, intereses y motivaciones de la población estudiantil que acompaña durante el proceso de aprendizaje. Este conocimiento constituye una pieza clave para propiciar una formación integral que trascienda lo meramente disciplinar. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), además de dominar la naturaleza de los contenidos educativos (conceptuales, procedimentales, entre otros), es crucial que el docente comprenda las particularidades individuales de sus estudiantes, marcadas por diferencias asociadas a la edad, el desarrollo emocional, las condiciones económicas y familiares, entre otros factores. Estas características influyen significativamente en los resultados del proceso académico y formativo, aunque pueden existir algunas excepciones.

Por otra parte, ofrecer una motivación adecuada que invite a los estudiantes a la acción requiere más que simplemente establecer metas claras y alcanzables; es esencial conocer profundamente a quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entender lo que los estudiantes desean, necesitan y esperan permite al docente orientar sus esfuerzos hacia un objetivo común, fomentando así su compromiso y perseverancia. En este sentido, el éxito de cualquier estrategia pedagógica está intrínsecamente ligado a la capacidad del docente para conectar con los intereses y realidades de sus estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio dinámico y significativo donde el aprendizaje se construye de manera colaborativa y contextualizada.

A continuación, se presenta la información emitida por los informantes durante la entrevista:

IC1 Bueno, esto en especial, pues, me llama la atención una familia. Ellos... Él le motiva mucho el venir a estudiar para aprender y no dedicarse a trabajar al campo, porque, pues, la mamá es una forma de presionarlo. Si usted no estudia, lo voy a mandar a trabajar. Entonces, a veces yo le digo a la mamá, es como un poquito también... Pues, porque él, o sea, es como presionarlo, obligándolo, aunque él ya se le mira el interés y por querer aprender, pero es como esa presión. Entonces, como el querer, de pronto, no seguir la costumbre de sus padres, sino como buscar otras posibilidades. Entre ellos, ¿otro interés que le miran? Pues sí, son niños que quieren aprender, ¿sí? Algunos, pues, tienen diferentes ritmos de aprendizaje, también se evidencia, pues algunos están como un poquito aprendiendo de una forma más despacio. Entonces, como cada día van a venir, bueno, ¿qué vamos a hacer? O a seguir reforzando lo que están.

IC2 Pues es que los niños, primero que todo, ellos están a mando de los padres de familia. Y los padres de familia, pues es como el regalo que ellos dicen siempre, que es lo que yo quiero dejarles a mis hijos, ¿no? el estudio, entonces ellos se encaminan por ese lado y todos los días están cumpliendo como una rutina, como algo que tienen que ir, un deber, ir a la escuela, pero ya estando acá, pues ellos ya entran a hacer convivencia con los otros niños, al juego, a lo lúdico, a compartir y entonces eso hace que la jornada se lleve pues amena con ellos, ¿no? Además, en el campo son niños que son manejables, no tienen vicios de bebidas psicoactivas y ellos respetan al menos al maestro y respetan a la gente.

IC3 Uno de los intereses que yo veo y la motivación de los niños es de pronto lo que yo veo es despertar ciertas dudas que pronto no la encuentran en la casa y en el caso de pronto de algunas áreas que les encanta a ellos, les gusta. No estoy diciendo en matemáticas, español, pero sí en algunas ocasiones sí ocurre eso, pero también en la parte lúdica. A ellos les gusta el deporte. Les gusta compartir, les gusta dialogar, les gusta interrelacionarse entre ellos mismos y también buscar que el docente también tenga la posibilidad de que les dé espacios para hacer cierta cantidad de recreativas. ¿Qué me encuentro yo con los niños en este caso? Me he encontrado niños que vienen, hay algunos niños que, en las condiciones, ehh, las condiciones económicas no son las mejores y eso hace que los niños se sientan aislados muchas veces y que tomen unos

comportamientos diferentes, eso parte de allí. Lo otro, el vocabulario que manejan cada uno de los padres de familia en sus casas, que es importante saber eso, porque así mismo como cada niño maneja su comportamiento, su lenguaje, así mismo vienen y lo reflejan acá. Por eso trato de que los niños cuando vienen, de pronto, con palabras soeces o palabras que no son, o apodos, o llamemos lo que quiera, pues yo siempre trato de es dialogar, llamarlo y decirle eso. Palabras malsonantes se usan mucho en las familias.

IC4 Mmmm, aunque los conozco poco, sé que es una población flotante. En su mayoría son hijos de mayordomos. Son personas que están trasladando constantemente por falta de empleo. Ellos están un tiempo en una finca y luego se termina el trabajo o se presenta cualquier situación, entonces ellos tienen que desplazarse a otros lugares. Entonces esto hace que la población pues muchas veces aumente, otras veces disminuye. En cuanto la parte de pronto de vivencia de los niños, pues muy poco realmente la conozco.

IC5 Los estudiantes son niños entre 5 y 15 años, les gusta el deporte y se interesan por el aprendizaje mediante recursos o herramientas TIC. Igualmente, les interesa aprender mientras se divierten o realizan actividades manuales.

Las declaraciones de los informantes clave reflejan una comprensión fragmentada y, en algunos casos, superficial sobre las características, intereses y motivaciones de los estudiantes en contextos rurales multigrado. El IC1 subraya cómo la presión familiar motiva a algunos estudiantes a asistir a la escuela, destacando que esta presión puede provenir de la necesidad de evitar el trabajo agrícola o cumplir con expectativas familiares. Sin embargo, este enfoque minimiza la autonomía e interés intrínseco de los estudiantes por aprender, reduciendo su motivación a factores externos. Por su parte, el IC2 describe la asistencia escolar como una "rutina" impuesta por los padres, vinculándola más a un deber social que a un deseo genuino de adquirir conocimiento. Este IC enfatiza aspectos positivos como la convivencia y el respeto, pero ignora las particularidades individuales y los intereses específicos de los estudiantes.

El IC3 menciona intereses lúdicos y deportivos como elementos clave que motivan a los niños, además de señalar cómo carencias económicas y el uso de vocabulario malsonante influyen en su comportamiento. Aunque reconoce la importancia de abordar estas problemáticas, no se observa un análisis profundo sobre cómo integrar estos aspectos en la práctica pedagógica. Por otro lado, el IC4 reconoce abiertamente su desconocimiento sobre las características y motivaciones de los estudiantes, atribuyéndolo a su reciente llegada a la institución. Este IC destaca la naturaleza flotante de la población estudiantil, lo que dificulta establecer vínculos duraderos y comprender

sus necesidades. Finalmente, el IC5 identifica intereses más modernos, como el uso de herramientas tecnológicas y actividades manuales, aunque no profundiza en cómo aprovechar estos intereses para fortalecer el aprendizaje.

En conjunto, las declaraciones de los IC evidencian una falta de coherencia entre el reconocimiento teórico de las necesidades de los estudiantes y su aplicación práctica en el aula. Aunque algunos docentes identifican intereses generales, como el deporte, el juego o el uso de tecnología, no logran articular estrategias pedagógicas que respondan efectivamente a estas demandas.

Las observaciones realizadas durante las jornadas de clase en las aulas multigrado revelan una realidad más compleja y diversa que la descrita por los IC. La población estudiantil está compuesta principalmente por niños y adolescentes de escasos recursos económicos, cuyas edades oscilan entre 5 y 14 años. Estos estudiantes provienen de diferentes regiones del país y pertenecen a familias con diversas configuraciones sociales y culturales. A pesar de las limitaciones socioeconómicas, muestran un notable interés por actividades como la danza, el deporte competitivo, las artes, la tecnología y las ciencias. Un registro observacional indica: "Durante una actividad recreativa, los estudiantes mostraron entusiasmo al participar en juegos deportivos, colaborando activamente y demostrando habilidades desarrolladas en su entorno comunitario."

Además, se observó que muchos estudiantes están motivados por el deseo de contribuir a sus familias y comunidades, así como por un interés genuino en comprender y resolver problemas locales relacionados con el medio ambiente y la sociedad. Este sentido de pertenencia y propósito contrasta con la visión simplista presentada por algunos IC, quienes reducen la motivación de los estudiantes a factores externos como la presión familiar o la rutina escolar. Las observaciones también destacaron que los estudiantes disfrutaban compartir experiencias con sus compañeros, lo que sugiere la importancia de fomentar dinámicas colaborativas y espacios de interacción dentro del aula.

Sin embargo, las limitaciones contextuales, como la falta de recursos tecnológicos y materiales didácticos, restringen las posibilidades de implementar prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a los intereses y necesidades de los

estudiantes. Un ejemplo registrado señala: "A pesar del interés de los estudiantes por aprender sobre tecnología, la falta de dispositivos digitales limita las oportunidades para integrar herramientas TIC en las clases."

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar discrepancias significativas entre el discurso y la práctica pedagógica. Si bien algunos IC reconocen intereses generales como el deporte, el juego o el uso de tecnología, sus intervenciones no siempre están alineadas con las necesidades reales de los estudiantes. Por ejemplo, el énfasis en la presión familiar o la rutina escolar (IC1 e IC2) ignora la motivación intrínseca de los estudiantes por aprender y contribuir a su comunidad, como se evidenció en las observaciones.

El análisis también resalta la necesidad de ajustar los procesos educativos a las particularidades del contexto rural, tal como lo plantea el MEN en el Plan Especial para la Educación Rural (PEER, 2018). Este documento enfatiza la importancia de considerar las capacidades, intereses y condiciones de los estudiantes para garantizar una educación integral y reducir la brecha entre lo urbano y lo rural. Sin embargo, la falta de formación profesional actualizada y la limitación de recursos dificultan que los docentes respondan efectivamente a estas demandas.

En conclusión, para avanzar hacia una práctica pedagógica innovadora y basada en investigación, es fundamental que los docentes profundicen su conocimiento sobre las características y motivaciones de sus estudiantes, planifiquen de manera contextualizada e integren estrategias que respondan a las necesidades reales del entorno. Solo así será posible construir un currículo inclusivo, flexible y significativo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales multigrado.

Dimensión: Entorno social y ambiental

El entorno social y ambiental constituye un factor clave que influye en las prácticas pedagógicas de las aulas multigrado en contextos rurales, por lo que no debe ser desatendido. Aunque este entorno no determina por completo los resultados educativos, sí representa un componente esencial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta educativa que logre sincronizar los agentes externos con la dinámica del aula, aprovechando todos los escenarios y situaciones cotidianas como

oportunidades para el aprendizaje significativo, contribuirá de manera decisiva al logro de los objetivos propuestos. Por ello, es fundamental que la institución educativa, y en especial el docente, comprenda y valore la dinámica familiar y social de los estudiantes, reconozca sus saberes previos y tenga en cuenta los aspectos que conforman su entorno cotidiano más allá del espacio escolar.

En este sentido, Suárez y Vélez (2018) destacan que los espacios familiares, sociales y ambientales que rodean a los niños desempeñan un papel trascendental en su desarrollo. Este planteamiento encuentra sustento en los aportes de Vygotsky (1979), quien señaló que las personas cercanas al niño, así como su entorno social, emocional y cultural, pueden actuar tanto como impulsores y motivadores como barreras que dificulten su progreso en el aprendizaje. Reconocer esta interrelación permite construir una educación más contextualizada y significativa, que responda a las necesidades reales de los estudiantes en su entorno rural.

Al ser indagados sobre este tema, los IC respondieron:

IC1 Bueno, pues, o sea, qué afecte el entorno social, pues es que estamos, pues, muy expuestos aquí a los riesgos, por hurtos, estamos expuestos a que de pronto suceda que pasen personas inescrupulosas, o sí, uno está expuesto como a esos peligros, porque estamos cerca de carretera, además la escuela es un poquito distanciada de las demás viviendas. Entonces, influye también, pues, en ese sentido, como el temor. A veces los niños escuchan una moto y ya se quieren parar del puesto ¿Quién llegó? ¿Nos va a robar? Están pendientes. También, pues, el ruido hace que, cuando son carros pesados, pues también como que distorsiona un poco la clase, porque el ruido hace que ellos como que le llamen la atención. Miran, ¿qué fue lo que pasó? ¿Si pasó el carro, la volqueta del patrón? O ¿qué pasó? Influye en cuanto a eso. Esto, también, pues, como estamos en vía nacional, pues, como riesgos, porque, pues, como no hay separadores, hay señalización, pero no reductores. Entonces, también, pues, en la parte de eso, también afecta en que, pues, hay los riesgos que están presentes al momento de llegar y de salir para sus viviendas. En el entorno, pues, se mira a raíz de, bueno, también como el techo es bajo, entonces que el calor, el bochorno que se hace en el aula, también hace que no sea una buena escucha, ¿no? También los ruidos del exterior y la lluvia.

IC2 ¿En qué manera influye el entorno social? Pues lo que uno dice es que en el sector rural todavía las costumbres malintencionadas, de pronto los vicios todavía no se ven. Eso hace que sea llevadero, que uno pueda orientar a los niños porque es muy diferente en el pueblo cuando ya un niño de 10, 12 años estaba metiendo bebidas psicoactivas y aquí no. Aquí todavía el papá está pendiente y por las tardes, pues ellos también ayudan al quehacer en la casa, entonces mantienen ocupados y no tienen tiempo de estar con malos pensamientos. Además, el manejo de los teléfonos, son muy poquiticos los que manejan teléfonos en el sector rural. No les dejan a duras penas en el grupo que tenemos de la escuela cuando envía cualquier texto o algo parecido para que

ellos lo copien o trabajen sobre ellos. Y en cuanto a lo ambiental, yo quiero agregar allí, por ejemplo, que cuando llueve mucho pues se le dificulta a los niños la llegada a la escuela, que eso también afecta al ejercicio de planeación que uno ya ha hecho. Pues así, así como en este tiempo que estamos, estamos en puro invierno, las quebradas están desbordadas y demasiada lluvia, entonces eso hace que los niños, como son niños pequeños, entonces les afecta mucho el resfriado, la gripe y todo. Entonces ellos prefieren quedarse, y eso es de ahí, prefieren quedarse en la casa para llegar a la escuela porque hay niños de 40 minutos, de una hora de camino y eso hace que se les dificulte. Además, no solamente en la parte de las lluvias y todo, sino también en la parte de la fauna. Hay un niño que vive para la parte de la cordillera y él casi es una hora de camino, y él dice, profe, todos los días me encuentro los rastros del tigre, y eso hace que siempre temor, y no solo temor sino peligro, porque un día estos pues se lo traga el tigre y que ahí queda todo.

IC3 Bueno, sí es importante, el padre de familia tiene que estar comprometido con el aprendizaje del niño, porque, pues lastimosamente hay algunos padres de familia que ni siquiera revisan ni hacen el seguimiento que deberían de hacer en casa, porque aquí se les da un conocimiento a los niños y ese conocimiento tiene que ir soportado con el apoyo de cada padre de familia. Cada padre de familia sí se debe interesar y tiene que estar interesado en el proceso de aprendizaje de los niños. ¿En qué? No en ayudarles, en orientarlos, que es diferente. Influyen de manera positiva, porque sí me dado cuenta que los padres de familia colaboran mucho con el apoyo del aprendizaje de sus hijos.

IC4 Pues la dificultad para uno mantener una cobertura constante, porque por los desplazamientos, como lo mencionaba, eso hace que a veces vea uno que disminuye demasiado la población. Y en otras ocasiones pues llegan, al contrario, aumenta la cobertura. Claro, se interrumpen procesos, toca repetirlos.

IC5 El entorno social y ambiental influyen de gran manera en las practicas del aula, pues un buen entorno posibilita que los estudiantes tengan mejor disposición y receptividad para el aprendizaje, además de que puedan generar interacciones sociales positivas.

Las declaraciones de los informantes clave reflejan una percepción diversa y, en algunos casos, limitada sobre la influencia del entorno social y ambiental en las prácticas pedagógicas. El IC1 destaca cómo la proximidad a una carretera principal expone a los estudiantes a riesgos como hurtos y accidentes, generando temor e inseguridad que afectan su concentración en clase. Además, menciona el impacto negativo del ruido generado por vehículos pesados y las condiciones climáticas adversas, como el calor excesivo debido a techos bajos, que dificultan la atención y el aprendizaje. Sin embargo, este IC no profundiza en cómo estas condiciones influyen en sus estrategias pedagógicas ni en cómo podrían aprovecharse aspectos positivos del entorno.

Por su parte, el IC2 subraya la ausencia de vicios y el uso limitado de tecnología en el sector rural como factores que favorecen un ambiente más controlado para la

enseñanza. Aunque reconoce los desafíos ambientales, como las lluvias intensas que causan enfermedades o la presencia de fauna peligrosa, no establece conexiones claras entre estos factores y su práctica docente. Este IC parece minimizar el impacto de estas condiciones al centrarse en aspectos positivos, sin proponer soluciones específicas para abordar las limitaciones.

El IC3 enfatiza la importancia del apoyo familiar en el proceso educativo, destacando que aquellos padres que colaboran activamente con sus hijos mejoran significativamente su rendimiento académico. Sin embargo, lamenta la falta de seguimiento por parte de algunos cuidadores, lo que refleja una brecha en la corresponsabilidad entre la escuela y la familia. Por otro lado, el IC4 se limita a señalar cómo los desplazamientos constantes de la población estudiantil afectan la cobertura escolar y obligan a repetir procesos pedagógicos, sin ofrecer propuestas para mitigar este problema. Finalmente, el IC5 reconoce la influencia del entorno social y ambiental en la disposición de los estudiantes para aprender, pero no detalla cómo esto se traduce en prácticas concretas dentro del aula.

En conjunto, las declaraciones evidencian una desconexión entre el reconocimiento teórico de la influencia del entorno y su aplicación práctica en el aula. Los IC identifican problemas y oportunidades, pero carecen de estrategias claras para integrar estos factores en sus actividades pedagógicas.

Observaciones Realizadas Durante la Práctica Pedagógica

Durante las observaciones realizadas en las sedes educativas rurales, se identificaron patrones que complementan o contradicen las declaraciones de los IC. En primer lugar, se observó que los estudiantes presentan comportamientos diversos, desde timidez y nerviosismo hasta agresividad o confianza, lo que sugiere una fuerte influencia del entorno familiar y social en su desarrollo emocional. Un registro observacional indica: *"Un niño de 8 años mostró resistencia a participar en actividades grupales, argumentando temor a equivocarse. Esto podría estar relacionado con la falta de apoyo familiar o con dinámicas sociales restrictivas en su hogar."*

Además, se constató que los entornos naturales, como la fauna, flora y recursos hidrográficos cercanos, no son aprovechados como herramientas pedagógicas, a pesar

de su potencial para enriquecer el currículo. Por ejemplo, durante una clase de ciencias, un estudiante mencionó haber visto huellas de animales en su camino a la escuela, pero esta experiencia no fue vinculada al contenido curricular. Otro registro señala: *"La sede cuenta con acceso a una quebrada cercana, pero no se utiliza para actividades experimentales o experienciales, desperdiciando una oportunidad valiosa para conectar el aprendizaje con la realidad local."*

También se evidenció la escasez de recursos tecnológicos y el servicio deficiente de alimentación escolar, lo que limita las posibilidades de innovación pedagógica y afecta el bienestar de los estudiantes. La falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos reduce las oportunidades para incorporar herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a los estudiantes en desventaja frente a sus pares urbanos. Un ejemplo registrado indica: *"Durante una actividad planeada para utilizar videos educativos, el docente tuvo que improvisar una explicación verbal debido a la falta de conectividad y equipos adecuados."*

Finalmente, se observó que la diversidad cultural y social de las comunidades no es plenamente integrada en las prácticas pedagógicas, a pesar de ser una fuente rica de aprendizaje significativo. Esto refleja una desconexión entre el currículo oficial y las realidades locales, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes.

Triangulación y Reflexión Final

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar discrepancias significativas entre el discurso y la práctica pedagógica. Si bien algunos IC reconocen la importancia del entorno social y ambiental, sus intervenciones no siempre están alineadas con las necesidades reales de los estudiantes. Por ejemplo, el énfasis en los riesgos asociados a la ubicación geográfica (IC1) o en la ausencia de vicios en el sector rural (IC2) ignora el potencial de estos contextos para enriquecer el aprendizaje.

El MEN (2022) subraya la necesidad de integrar los entornos naturales, sociales y culturales en el proceso educativo, promoviendo una enseñanza adaptada a las particularidades de cada territorio. Sin embargo, las observaciones revelan que los docentes no aprovechan adecuadamente estos recursos, limitándose a abordar

problemas superficiales sin proponer soluciones innovadoras. Esta brecha entre teoría y práctica puede atribuirse a factores como la falta de formación continua, la escasez de recursos y las restricciones contextuales propias del entorno rural.

En conclusión, para avanzar hacia una práctica pedagógica innovadora y basada en investigación, es fundamental que los docentes desarrollen una mayor conciencia sobre la influencia del entorno social y ambiental en el aprendizaje. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que aprovechen la riqueza de los territorios, fomenten la corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad, y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Solo así será posible construir un currículo inclusivo, flexible y significativo que responda a las necesidades reales de las comunidades rurales.

Dimensión: Políticas educativas

Las políticas educativas, definidas como el conjunto de disposiciones y acciones diseñadas intencionalmente para mejorar la cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia de la educación en Colombia, se materializan oficialmente a través de los Lineamientos Curriculares (LC) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) , publicados en 1998 y 2004, respectivamente. Estos instrumentos buscan que las generaciones en formación no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que desarrollen habilidades prácticas para resolver problemas cotidianos, con aplicabilidad real en sus vidas.

De acuerdo con Montes et al. (2019), la política educativa se define como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, estableciendo objetivos claros y los procedimientos necesarios para alcanzarlos. Cada nación ha diseñado sus propios lineamientos, respondiendo tanto a necesidades globales como locales. En el caso de Colombia, a lo largo de su historia se han promulgado diversas políticas educativas; sin embargo, es la Ley 115 de 1994 , conocida como la Ley General de Educación, la que asume la responsabilidad de evaluar integralmente la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta normativa abarca desde el desempeño profesional de docentes y directivos, hasta los resultados de los estudiantes, la pertinencia de los métodos

pedagógicos, la idoneidad de los materiales educativos, la organización administrativa y física de las instituciones, y la eficacia en la prestación del servicio educativo.

En relación con las adecuaciones que se realizan a las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para adaptarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los informantes clave (IC) expresaron lo siguiente:

IC1 Pues no, o sea, se busca la forma de que lo que está ahí planteado, pues hacerlo, o sea, trabajarlo de manera que sea comprensiva para ellos, ya pues son las estrategias que uno utiliza para trabajar, ajustarse a ellos.

IC2 Los currículos que están dentro de la ley general de educación, dentro de todas las programaciones que se establecen en la institución educativa como tal, como en el plan de estudio. El plan de estudio, el manual de convivencias. Todas estas cuestiones se van a inyectar, pues no de todo, pero sí de alguna u otra forma hay que tenerlos como punto de partida.

IC3 Bueno, en algunas ocasiones sí se hacen, inclusive pues en las reuniones pedagógicas, pero yo sí he visto algo que hace falta también mucha capacitación, demasiadamente capacitación, porque es que cada nada están cambiando los roles en cuanto al manejo del sistema de aprendizaje, entonces sí se requiere que hayan más capacitaciones de parte del gobierno.

IC4 Las adaptamos a nuestro contexto, necesidades de nuestros estudiantes y del entorno, a los recursos que tenemos.

IC5 Los lineamientos y estándares están establecidos en términos generales, entonces en mis planeaciones, los aterrizo a nuestra realidad, a la realidad de mis estudiantes, buscando siempre que ellos alcancen el desarrollo de sus habilidades y competencias, que adquieran herramientas necesarias para la vida.

Las declaraciones de los informantes clave reflejan una diversidad de enfoques respecto a la adaptación y aplicación de las políticas educativas en el contexto rural multigrado. El IC1 reconoce la necesidad de ajustar los documentos orientadores, como los Lineamientos Curriculares (LC) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), para que sean comprensibles y pertinentes para los estudiantes. Este enfoque subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades locales, aunque no se especifican detalles sobre cómo se materializan estos ajustes en la práctica. Por su parte, el IC2 destaca la relevancia de integrar no solo los LC y EBC, sino también otros instrumentos institucionales, como el plan de estudio y el manual de convivencia, como puntos de partida para la práctica docente. Este IC enfatiza la necesidad de un marco estructurado que guíe las actividades educativas, aunque no menciona cómo se articulan estos elementos con las particularidades del entorno rural.

El IC3 expresa una visión crítica, señalando que las adecuaciones a las políticas educativas se realizan ocasionalmente, pero resalta la falta de capacitación docente para abordar los cambios constantes en el sistema educativo. Este informante enfatiza la necesidad de mayor apoyo gubernamental para formar a los docentes en la implementación de las políticas educativas, especialmente en contextos rurales donde los recursos y la formación especializada son escasos.

En contraste, los IC4 e IC5 adoptan un enfoque más práctico y contextualizado. El IC4 señala que adapta las políticas educativas al contexto, considerando las necesidades de los estudiantes, el entorno y los recursos disponibles. De manera similar, el IC5 describe cómo "aterriza" los lineamientos generales a la realidad de sus estudiantes, buscando desarrollar habilidades y competencias que les sean útiles para la vida. Sin embargo, durante las observaciones realizadas, solo estos dos informantes mostraron evidencia de una estructuración clara en sus planeaciones, mientras que en los demás casos no se observó un uso efectivo de los referentes de calidad educativa ni adaptaciones específicas a las necesidades del entorno.

Durante las jornadas de observación, se identificaron patrones que contrastan con las declaraciones de algunos informantes clave. En general, no se evidenció un uso sistemático de los documentos orientadores de políticas educativas, como los LC y EBC, ni la presencia de planeaciones de clase o materiales de apoyo que reflejen una adecuación a las necesidades de los estudiantes o las características del entorno. Un registro observacional indica: "A pesar de que el docente mencionó la importancia de adaptar los lineamientos curriculares, durante la clase no se observó ninguna conexión clara entre los contenidos enseñados y las realidades locales de los estudiantes."

Además, se constató que la mayoría de los docentes no cuentan con herramientas pedagógicas específicas para atender las particularidades de las aulas multigrado. Por ejemplo, un registro señala: "El docente intentó abordar simultáneamente temas para estudiantes de diferentes grados, pero la falta de estrategias diferenciadas generó confusión en algunos niños, quienes no lograron seguir la actividad propuesta." Esta limitación es especialmente preocupante en contextos rurales dispersos, donde la atención pedagógica depende en gran medida de un solo docente.

La baja población estudiantil y la falta de arraigo en algunas comunidades rurales añaden complejidad al desafío de implementar políticas educativas efectivas. Aunque algunos docentes intentan adaptar los contenidos a la realidad local, la falta de capacitación y recursos limita su capacidad para diseñar estrategias innovadoras y contextualizadas. Un ejemplo registrado indica: "Durante una actividad de ciencias sociales, el docente mencionó la importancia de conectar los contenidos con el entorno natural de los estudiantes, pero no contaba con materiales didácticos ni ejemplos concretos que facilitaran esta conexión."

La triangulación entre las declaraciones de los IC, las observaciones realizadas y los referentes teóricos permite identificar discrepancias significativas entre el discurso y la práctica pedagógica. Si bien algunos informantes, como el IC4 e IC5, reconocen la importancia de adaptar las políticas educativas a la realidad de los estudiantes, sus acciones no siempre están alineadas con este reconocimiento. Según el MEN (2006), la creatividad, el conocimiento del territorio y la experiencia docente son ingredientes indispensables para alcanzar los estándares de calidad educativa. Sin embargo, las observaciones revelan que muchos docentes carecen de las herramientas y la formación necesarias para implementar estas adaptaciones de manera efectiva.

En contextos rurales multigrado, la falta de capacitación específica para atender este tipo de aulas representa un obstáculo significativo. La ausencia de planeaciones estructuradas, materiales didácticos y estrategias diferenciadas limita la capacidad de los docentes para responder a las necesidades de una población estudiantil diversa. Además, la movilidad constante de algunas familias rurales dificulta establecer un modelo educativo estable y coherente, lo que exige la implementación de Modelos Educativos Flexibles (MEF) que prioricen la calidad pese a las limitaciones contextuales.

En conclusión, para avanzar hacia una práctica pedagógica innovadora y basada en investigación, es fundamental fortalecer la formación docente en contextos rurales, proporcionando herramientas específicas para la atención multigrado y promoviendo la adaptación contextualizada de las políticas educativas. Solo así será posible garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias que les sean útiles para enfrentar los desafíos de su entorno y mejorar su calidad de vida.

Subcategoría: La población infantil

El Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia ha establecido una división clara del ciclo de vida en etapas fundamentales: la Primera Infancia, que abarca de 0 a 5 años; la Infancia, comprendida entre los 6 y 11 años; la Adolescencia, que se extiende desde los 12 hasta los 18 años; y la Juventud, definida entre los 14 y 26 años. Cada una de estas etapas representa un período crítico en el desarrollo humano, marcado por necesidades específicas y desafíos únicos que deben ser atendidos para garantizar el bienestar integral de las personas. En particular, la población infantil en Colombia enfrenta una serie de retos significativos, como la exposición a la violencia, la inequidad social y económica, y la falta de acceso a una educación de calidad. Estos desafíos no solo afectan su presente, sino que también condicionan sus oportunidades futuras y su capacidad para contribuir al desarrollo del país.

De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), el Estado colombiano, en su actual Constitución Política, se define como un Estado Social de Derecho comprometido con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas para el año 2030. Entre estos objetivos destacan el hambre cero (ODS #2), el salud y bienestar (ODS #3), y la educación de calidad (ODS #4). Este compromiso implica una responsabilidad ineludible de invertir recursos y esfuerzos en la mejora continua del sistema educativo, priorizando aquellas áreas que tienen un impacto directo en la calidad de vida de los ciudadanos. En este sentido, resulta fundamental realizar un seguimiento especializado a los grados que marcan una transición clave entre niveles educativos, como la transición de preescolar a primaria o de primaria a secundaria. Esta vigilancia permite identificar oportunidades de mejora y fortalecer los procesos pedagógicos, así como reconocer las fortalezas de los actores involucrados —docentes, estudiantes, familias— y los recursos disponibles, con el propósito de prevenir problemas como la deserción escolar, la repitencia y el bajo rendimiento académico.

Es importante destacar que, aunque la educación debe ser generalizada y accesible para todos los habitantes del país, su implementación no puede ser homogénea ni estática. Colombia es un territorio profundamente diverso, caracterizado por una multiplicidad de realidades geográficas, sociales, históricas, ambientales y

económicas. Además, cada estudiante posee particularidades individuales que reflejan su contexto familiar, cultural y personal. Por ello, es indispensable adaptar y adecuar las políticas educativas a las necesidades específicas de cada región y comunidad. En contextos rurales, por ejemplo, donde las condiciones de acceso a servicios básicos, infraestructura educativa y recursos tecnológicos son limitadas, se requieren estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a estas realidades. Asimismo, en entornos urbanos marginados, donde la violencia y la exclusión social son factores recurrentes, es crucial fomentar un enfoque inclusivo que promueva la equidad y la cohesión social.

En resumen, la construcción de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y de calidad demanda un esfuerzo conjunto entre el Estado, las instituciones educativas y las comunidades. Es necesario reconocer la diversidad como un valor inherente al proceso educativo y aprovecharla como una oportunidad para fortalecer la pertinencia y efectividad de las prácticas pedagógicas. Solo así será posible garantizar que cada niño, adolescente y joven en Colombia tenga acceso a una educación que no solo les permita adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades, valores y competencias que los preparen para enfrentar los desafíos de su entorno y contribuir al progreso sostenible del país.

Categoría Emergente: Contexto Educativo Rural: Estudiantes, Entorno y Políticas en Aulas Multigrado

El contexto educativo rural en Colombia se caracteriza por una serie de particularidades que lo diferencian significativamente del entorno urbano, especialmente cuando se aborda el tema de las aulas multigrado. En estas escuelas, los estudiantes no solo convergen con diferentes edades y niveles académicos, sino también con una diversidad de intereses, saberes previos y condiciones socioeconómicas. Esta heterogeneidad plantea desafíos únicos para los docentes, quienes deben gestionar simultáneamente múltiples grados bajo un mismo espacio físico. Además, el entorno social y ambiental ejerce una influencia decisiva en la dinámica del aula, ya que factores como la lejanía geográfica, la falta de recursos y las limitaciones en infraestructura condicionan tanto el desarrollo pedagógico como el rendimiento académico de los

estudiantes. Por ello, es fundamental comprender cómo estos elementos interactúan entre sí para poder diseñar estrategias educativas más efectivas.

En este sentido, el entorno rural no debe ser visto únicamente como una limitación, sino también como una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las comunidades rurales poseen una riqueza cultural, ambiental y productiva que puede integrarse al currículo escolar para hacerlo más relevante y significativo. Sin embargo, esta potencialidad muchas veces queda desaprovechada debido a la falta de formación docente en metodologías contextualizadas y a la ausencia de políticas educativas específicas que respondan a las necesidades de estos territorios. Así, aunque el Ministerio de Educación Nacional ha emitido lineamientos y estándares curriculares, su aplicación en contextos rurales suele ser limitada o inadecuada, dejando una brecha entre la teoría y la práctica pedagógica.

Por otro lado, las políticas educativas en Colombia han intentado abordar las disparidades entre lo urbano y lo rural mediante programas como Escuela Nueva, que promueve una educación activa y centrada en el estudiante. No obstante, la implementación de estas propuestas enfrenta obstáculos estructurales, como la baja inversión estatal, la precariedad de las sedes educativas y la falta de recursos tecnológicos y didácticos. Estas carencias afectan directamente la calidad de la educación ofrecida, perpetuando la inequidad entre los sectores rurales y urbanos. Además, muchos docentes rurales carecen de la capacitación necesaria para adaptar las políticas educativas a las realidades locales, lo que dificulta aún más su efectividad.

A pesar de estos desafíos, es posible identificar alternativas de transformación que permitan mejorar las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado del entorno rural. Un primer paso es reconocer la importancia de la formación integral del docente, quien debe estar preparado no solo para impartir conocimientos, sino también para gestionar emociones, resolver conflictos y fomentar un ambiente inclusivo y participativo. Esto implica proporcionar capacitaciones continuas que aborden tanto aspectos pedagógicos como socioemocionales, además de fortalecer las competencias interculturales y ambientales de los educadores. Asimismo, es crucial involucrar a las comunidades en el proceso educativo, promoviendo una corresponsabilidad entre las familias, los docentes

y las autoridades locales para garantizar que la educación responda a las necesidades reales de los estudiantes.

En este marco, el análisis de las prácticas pedagógicas actuales revela la persistencia de modelos tradicionales que priorizan clases expositivas y poco participativas, dejando de lado enfoques innovadores que podrían beneficiar a los estudiantes rurales. Para superar esta situación, es necesario adoptar una perspectiva crítica que cuestione los supuestos tradicionales y promueva la flexibilidad curricular. Esto incluye la implementación de metodologías activas, el uso de recursos locales como herramientas pedagógicas y la evaluación formativa que valore el proceso por encima del resultado inmediato. Solo así será posible construir un sistema educativo rural que no solo atienda las necesidades básicas de aprendizaje, sino que también forme ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible de sus comunidades.

En conclusión, el contexto educativo rural en Colombia representa un escenario complejo pero lleno de posibilidades para la transformación pedagógica. La clave reside en articular las características intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes, el entorno sociocultural y las políticas educativas en un enfoque holístico que priorice la equidad, la pertinencia y la calidad. Aunque existen retos significativos, como la escasez de recursos y la falta de formación docente especializada, también hay oportunidades para innovar y fortalecer las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado. Al final, el objetivo debe ser construir una educación rural que no solo reduzca las brechas de desigualdad, sino que también celebre y aproveche la diversidad como un motor de cambio positivo.

MOMENTO V

LOS HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la interpretación de los datos proporcionados por los informantes clave de la investigación sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado de básica primaria del entorno rural, específicamente en Belén de los Andaquíes, Caquetá. Estos hallazgos surgieron del análisis e interpretación sistemática de los resultados, lo que permitió la construcción de dos categorías fundamentales: "La práctica pedagógica en el aprendizaje significativo de los estudiantes" y "Los estudiantes como centro focal del accionar del docente". A continuación, se desarrollan algunas reflexiones y propuestas orientadas a fortalecer la labor docente en contextos rurales multigrado. Estas ideas buscan apoyar a los maestros en su misión de formadores y enseñantes, promoviendo estrategias innovadoras que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes y al entorno sociocultural en el que se desenvuelven.

La Práctica Pedagógica en el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes

En el contexto de la educación primaria rural, las aulas multigrado emergen como escenarios que demandan una revisión profunda de las prácticas pedagógicas actuales. Este desafío sitúa el problema en el centro de la realidad educativa, planteando la urgencia de reformular estrategias que permitan un aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes. La complejidad de estos entornos se ve acentuada por una diversidad creciente en el aula y por limitaciones en la infraestructura educativa, factores que impulsan la necesidad de innovar tanto en metodologías como en la evaluación formativa.

En este sentido, la experiencia reciente ha evidenciado desafíos fundamentales en el sistema educativo. Planteamientos críticos sostienen que la pandemia no solo ratificó problemáticas ya conocidas, sino que también comprobó que la educación tradicional no siempre prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de la vida cotidiana. Aunque se han registrado avances en algunos contextos, como lo demuestra esta investigación, aún persisten paradigmas tradicionales en la práctica pedagógica, especialmente en el uso de las TIC, la formación integral, la evaluación formativa y la investigación en el aula. Estos elementos siguen siendo esenciales, pero insuficientemente implementados, lo que refuerza la necesidad de un cambio transformador.

Por ello, el cambio en la función del docente resulta un elemento esencial en la búsqueda de una educación que responda a las necesidades contemporáneas de los entornos rurales. Lejos de ser un mero transmisor de conocimientos, el educador debe asumir el rol de facilitador, adaptando sus estrategias para atender las particularidades de cada estudiante y promoviendo un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo. Este cambio de paradigma es especialmente pertinente en entornos rurales, donde la diversidad de la población escolar y las restricciones en infraestructura y recursos exigen intervenciones pedagógicas innovadoras. Sin embargo, muchas veces las prácticas tradicionales han limitado la capacidad del docente, sobrecargándolo con funciones administrativas y restringiendo su tiempo para responder a las demandas de un mundo en constante cambio.

En consecuencia, la evidencia empírica sugiere que la transformación de la enseñanza en entornos rurales está estrechamente vinculada a la capacidad del profesor para integrar de manera efectiva estrategias de evaluación formativa y de aprendizaje significativo en su labor diaria. Esto implica repensar el proceso educativo desde una perspectiva que reconozca al estudiante como el centro de su propio aprendizaje. El aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel en 1963, no es un concepto nuevo, pero su implementación en las aulas multigrado del entorno rural sigue siendo un desafío. En este contexto, la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la práctica pedagógica del docente, quien debe ir más allá de las paredes del salón de clase para planificar responsablemente sus clases, indagando sobre los intereses y

particularidades de sus estudiantes. La heterogeneidad en edades, niveles académicos, constitución familiar, recursos e intereses requiere ajustes razonables que permitan que el conocimiento llegue a todos de manera agradable y motivadora, fomentando el compromiso con el proceso educativo incluso después de la primaria.

Asimismo, la praxis del docente es determinante en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Sus prácticas pedagógicas deben promover la motivación, la participación y la creación de un entorno de aprendizaje positivo, en el que sea placentero compartir opiniones, saberes y experiencias desde el respeto y la curiosidad. Es fundamental alentar la participación activa y propositiva de los estudiantes, respetando sus silencios, tiempos y ritmos de aprendizaje, que varían junto con sus intereses y necesidades. Esto nos lleva a reconocer la importancia de valorar los conocimientos previos de los estudiantes, generando actividades secuenciales y articuladas que incluyan la ambientación de un espacio entretenido y estimulante, favoreciendo la interacción y el compromiso con la propia formación, mientras se cuida y valora la individualidad y la creatividad.

Por tanto, un docente debe reconocer que el aprendizaje significativo es un proceso que se da cuando se relacionan nuevos conocimientos con los saberes previos de un estudiante, y que este proceso se contrapone al aprendizaje de memorización mecánica. Para promoverlo, se propone crear un ambiente de aprendizaje que invite a los estudiantes a observar, cuestionar y construir su propio conocimiento, proporcionándoles el acompañamiento necesario y oportuno. En la actualidad, existe gran variedad de herramientas de planeación, incluso con el desarrollo de la inteligencia artificial; sin embargo, el conocimiento del ser humano lo tiene el docente, lo que aconseja que este sea crítico al momento de planear, ejecutar, ajustar y evaluar sus momentos de clase, en la búsqueda de fortalecer el saber, el hacer, el ser y el sentir de las niñas y niños que acompaña en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, para que una práctica pedagógica aporte de manera positiva al aprendizaje significativo de los estudiantes, debe fomentar la investigación en el aula como un instrumento de aprendizaje por descubrimiento, teniendo diferentes pretextos de generación de saberes y de articulación de los mismos con y desde la realidad de cada uno en el aula. De igual manera, y casi con igual importancia, es fundamental que

el docente esté dispuesto a evaluar de manera formativa. Para ello, debe apropiarse y reconocer no solo su teoría, sino también las diferentes maneras de ejecución, de modo que se pueda realizar una retroalimentación oportuna y pertinente, que conduzca a lograr más y mejores saberes y experiencias.

La investigación en el aula como proceso que genera contenidos y aspectos para la práctica pedagógica con sentido

Incorporar la investigación en el entorno escolar trae consigo nuevas formas de construcción del conocimiento, permitiendo que se articulen las experiencias con evidencias generadas en tiempo real. Esto establece una base sólida hacia la comprensión del impacto de la investigación en la transformación de las prácticas pedagógicas, yendo más allá de propuestas institucionales convencionales. Así, esta integración expone una reconfiguración del rol del docente y la creación de espacios de participación y co-construcción del conocimiento.

En este contexto, la integración de la investigación en el aula no solo impulsa la generación de nuevos contenidos, sino que también fortalece mecanismos de reflexión y autoevaluación entre los actores educativos. Al vincular la teoría con la investigación en el hacer cotidiano, los docentes transforman sus prácticas, promoviendo la articulación entre el saber teórico y el uso real del conocimiento en el aula. Este paso es esencial para superar la brecha que impide una transformación pedagógica genuina, especialmente en la educación primaria.

Por ello, resulta necesario destacar la importancia de comprender la utilidad práctica de las investigaciones pedagógicas desde una perspectiva contextualizada. En el marco del análisis de la alfabetización investigativa, se observa que, en algunos casos, su uso es funcional pero limitado, lo que puede restringir su potencial transformador. Este aspecto reafirma la pertinencia de una capacitación orientada no solo hacia el manejo técnico, sino hacia la integración de la investigación como una herramienta mediadora del aprendizaje activo y crítico, promoviendo entornos en los cuales la producción de conocimiento sea un proceso colaborativo, dinámico y divertido.

Asimismo, las aulas multigrado en contextos rurales presentan peculiaridades propias que demandan una intervención educativa que considere las representaciones

culturales y las dinámicas comunitarias. Dado que su incidencia en la construcción de ambientes de aprendizaje es inevitable, surge la oportunidad de integrar perspectivas comunitarias como aspecto fundamental para articular políticas educativas inclusivas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, la formación integral del profesorado debe ir de la mano con el fortalecimiento de competencias que posibiliten una gestión sensible a la diversidad y al diálogo intercultural.

En este sentido, el desafío de incorporar innovaciones pedagógicas no solo requiere incluir la investigación pedagógica en las aulas, sino también una comprensión profunda de las dinámicas de poder inherentes a los contextos educativos. La reflexión en torno a estas dinámicas permite identificar tensiones latentes que pueden influir en la sostenibilidad de las estrategias innovadoras implementadas. Esto sugiere que la apropiación de la investigación debe acompañarse de procesos formativos que faciliten el empoderamiento de los docentes y la democratización de los espacios de aprendizaje.

De igual manera, la incidencia de las prácticas investigativas en el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas no constituye una innovación educativa en sí misma, pero requiere superar la “conformidad ceremonial” institucional de las prácticas tradicionales. Esto promueve la eliminación de jerarquías acostumbradas, facilitando así una educación basada en la participación democrática y en la articulación entre teoría y práctica. En este marco, se fortalece la dimensión comunicativa como eje fundamental de la investigación, configurada como el vínculo vital entre el docente y el estudiante, propiciando espacios de diálogo y reflexión que potencien la realización de aprendizajes significativos.

Por su parte, la comunicación eficaz en el aula admite la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de las prácticas educativas. Este componente es esencial para contrarrestar enfoques pedagógicos excesivamente rígidos y fomentar un clima educativo en el que la transformación y el aprendizaje se sucedan de manera orgánica y apasionada. Los resultados obtenidos se constituyen en una aportación significativa al debate académico sobre la transformación del proceso educativo, aportando evidencias para la formulación de nuevas políticas y estrategias orientadas hacia la mejora continua del sistema educativo, desde la integración de la investigación en el aula como proceso que conlleve a mejoras notables en las prácticas pedagógicas

y las experiencias de aprendizaje, consolidándose como un eje clave para la innovación y transformación educativa.

Con base en lo anterior, estas estrategias deben ir acompañadas de incentivos y programas de desarrollo profesional que permitan a los educadores renovar constantemente sus competencias, enfrentando de manera efectiva las problemáticas relacionadas con la motivación y el estrés profesional. Asimismo, se propone la implementación de políticas que favorezcan la creación de redes colaborativas y de espacios de co-construcción del conocimiento, en los que la experiencia de cada docente se valore como un insumo valioso para la mejora colectiva. Este planteamiento propicia la eliminación de barreras jerárquicas y fomenta una cultura participativa en la cual cada integrante de la comunidad educativa contribuya al desarrollo y la innovación en el aula, como parte fundamental de la formación integral de la sociedad.

Es así que, mediante la integración de la investigación en la práctica cotidiana, es posible que el docente no solo aborde las problemáticas educativas y de contexto actuales, sino también anticipe soluciones que propicien una transformación sostenible. Con perspectivas de mejoramiento como un aspecto esencial para responder de manera eficaz a los desafíos contemporáneos, se ofrece una visión integral y multifacética del impacto de la investigación en el aula. Esta visión respalda la implementación de estrategias investigativas en todos los niveles educativos, reforzando la necesidad de una práctica pedagógica basada en la sistematización del conocimiento, la colaboración interdisciplinaria y la evaluación formativa, no solo del proceso del estudiante, sino de la práctica misma, como una dinámica capaz de transformar la práctica pedagógica a partir de la incorporación sistemática de la investigación como fuente de retroalimentación y mejora en tiempo real, que permite ajustar los métodos y enfocar la intervención desde prácticas que se adapten a las necesidades específicas del entorno, promoviendo una cultura de análisis constante y autorreflexión.

Finalmente, es crucial fomentar la institucionalización de prácticas investigativas en las políticas de formación docente, orientadas a la sistematización de experiencias y a la creación de protocolos que aseguren una retroalimentación continua. De igual manera, se debe impulsar el desarrollo de espacios colaborativos que integren estrategias metodológicas innovadoras y que permitan transformar la experiencia

educativa. En igual medida de relevancia, se requiere establecer alianzas estratégicas entre instituciones académicas y organismos estatales, con el fin de implementar sistemas de gestión y comunicación que refuercen la calidad y la pertinencia de la práctica investigativa.

La evaluación del estudiante es un proceso que se debe desarrollar permanentemente durante la práctica pedagógica del docente

Al hablar de evaluación permanente, se hace referencia a la valoración formativa de las acciones, comportamientos, habilidades y competencias del estudiante, en virtud de la integralidad del saber, el hacer, el ser y el sentir, que como seres bio-psico-socio-espirituales requieren. Sin embargo, en las aulas multigrado se observa que la tradicionalidad del sistema no solo limita la adaptación de modelos innovadores, sino que, además, refuerza la cultura del cumplimiento de objetivos preestablecidos sin cuestionar el proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta imperativo promover un enfoque que combine la evidencia empírica y las experiencias prácticas, orientando la evaluación hacia un acompañamiento formativo que permita a los estudiantes desarrollar competencias críticas y resolver problemáticas propias del entorno rural.

Transformar las intervenciones pedagógicas a las particularidades del contexto rural, donde la diversidad de la población escolar y las limitaciones en infraestructura demandan soluciones flexibles y contextualizadas, suscita la implementación de un modelo pedagógico integrador que combine metodologías mixtas y enfoques competenciales, los cuales propician la construcción colaborativa del conocimiento, apoyándose en un proceso constante de evaluación formativa y retroalimentación, que permita la identificación de avances y la corrección oportuna de estrategias, que se traduzcan en procesos de enseñanza y de aprendizaje más efectivos, motivadores e integrales.

La evaluación formativa se configura como una herramienta clave que permite detectar inquietudes, valorar el aprendizaje en proceso y ajustar las estrategias pedagógicas, asegurando que el proceso formativo sea tan dinámico y contextualizado como el entorno en el que se desarrolla, donde el estudiante sea, verdaderamente, el protagonista de su proceso de aprendizaje, proponiendo el fomento de ambientes de

aprendizaje colaborativos, en donde se promueva el diálogo, la indagación y la reflexión, fundamentados en una perspectiva holística en la que se vislumbre como eje central, propiciando espacios donde se fortalezca su autonomía y su autoevaluación constante, condiciones que tren consigo la responsabilidad de que el docente redirija el curso de los escenarios de formación escolar, permitiendo la instauración de comportamientos afables y el fortalecimiento del ambiente afectivo, social y familiar que vitaliza el proceso de aprendizaje.

El docente como eje fundamental en la implementación de cualquier estrategia de cambio, debe mantener un proceso de desarrollo profesional continuo que le impulse a adoptar actitudes reflexivas y experimentales, capacitándose para diseñar intervenciones pedagógicas innovadoras y para gestionar de manera eficiente la diversidad en el aula, en este sentido, debe dejar de ser el único portador del saber y pasar a ser el gestor de experiencias de aprendizaje que empoderen al estudiante, transformando su rol a través de la exploración de nuevas metodologías didácticas y el aprovechamiento de tecnologías que, en contextos rurales, requieren adaptaciones específicas para superar la brecha digital y brindar un aprendizaje significativo.

A partir de este análisis, es imperativo replantear la noción de evaluación y reconocimiento del saber, integrando prácticas que permitan una valoración más humanizada y comprensiva del proceso educativo, al demostrar que los sistemas de evaluación formativa, cuando se aplican de manera adecuada, pueden fortalecer la motivación intrínseca y promover un ambiente de aprendizaje basado en el reconocimiento de las necesidades y potencialidades individuales de cada estudiante.

La innovación en la práctica pedagógica, desde la evaluación formativa, debe ir acompañada de estrategias de intervención sistémicas que integren el diseño de mecanismos formativos para docentes, centrados en metodologías activas y en el uso contextualizado de recursos tecnológicos, que permitan la adaptación de la enseñanza a la realidad desde la modalidad multigrado, la implementación gradual de sistemas de evaluación formativa, complementados con herramientas de autoevaluación y coevaluación que estimulen la participación activa y consciente de los estudiantes en la valoración de su propio aprendizaje, con criterios comprensibles, alcanzables y transversales, la creación de redes de colaboración entre escuelas rurales, que

posibiliten el intercambio de experiencias, recursos y metodologías innovadoras, fortaleciendo así, el tejido educativo comunitario y el desarrollo profesional de los docentes, en la convergencia de teorías contemporáneas que abogan por una educación integral y equitativa, haciendo énfasis en la importancia de que las modalidades de intervención sean sostenibles a largo plazo, orientadas hacia un cambio estructural que no dependa únicamente de recursos externos, sino que fomente la cultura de la mejora continua dentro de la comunidad educativa.

El énfasis en el desarrollo de competencias más allá de la mera transmisión de contenidos requiere que la evaluación formativa no se limite a la medición cuantitativa, sino que contemple procesos cualitativos de retroalimentación, para que los estudiantes sean actores activos conscientes de su proceso de aprendizaje, asumiendo un rol protagónico y crítico que fortalezca tanto sus capacidades cognitivas como afectivas, logrando trascender de la mera adquisición de conocimientos a la construcción de 'meta-conocimiento' a través de la retroalimentación continua, lo que no solo contribuye a la reconfiguración del rol docente, sino que también se posiciona como un mecanismo para fomentar una cultura evaluativa que valore el proceso sobre el resultado, promoviendo la auto reflexión y la mejora constante de la práctica pedagógica.

La reconfiguración de la educación en contextos rurales es un proyecto ambicioso que demanda la convergencia de esfuerzos en distintos niveles; el compromiso con una pedagogía transformadora se erige como una herramienta indispensable para superar las barreras de la enseñanza convencional, promoviendo una cultura educativa que valore la centralidad del estudiante y fomente la participación activa y reflexiva de todos los actores involucrados, donde el diálogo entre la teoría y la práctica, se posiciona como el punto de partida para reimaginar futuros posibles en el que la educación se consolide como un espacio de bienestar compartido, equitativo y sostenible. Los instrumentos evaluativos propuestos incluirán, entre otros, rúbricas diseñadas para valorar competencias transversales, registros de autoevaluación y la documentación de procesos colaborativos, con ello se espera generar un sistema integral de seguimiento que no solo cuantifique el progreso académico, sino que también fomente la participación activa y la construcción conjunta del conocimiento. Este nuevo enfoque permite que tanto

docentes como estudiantes se involucren en procesos de mejora continua, reduciendo la brecha entre la planificación curricular y la realidad del aula.

Los Estudiantes como Centro Focal del Accionar del Docente

La implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje puede favorecer una transformación pedagógica integral, lo que representa un desafío particular en entornos rurales. En este contexto, es necesario integrar el conocimiento previo del estudiante y su entorno de manera que se propicie un aprendizaje significativo, permitiendo una experiencia educativa verdaderamente demostrativa y aplicativa a la realidad. Este enfoque subraya la importancia de contextualizar las prácticas educativas para fomentar la relevancia y el impacto de los aprendizajes, de acuerdo con las condiciones particulares y las necesidades de los estudiantes y de los ambientes en los que se desarrollen.

En este sentido, la articulación de un modelo pedagógico adaptativo y sostenible, sustentado en sólidos aportes teóricos y en la integración de sistemas evaluativos formativos, representa una alternativa viable para mejorar la calidad de la educación en entornos rurales. A través de estrategias y propuestas que buscan no solo transformar la práctica del docente, sino también fortalecer una cultura educativa que reconozca y valore el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones, se busca revertir tendencias que han priorizado el resultado final sobre la calidad del proceso. En este marco, se invita a reflexionar profundamente sobre la necesidad de resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una educación que responda de manera justa y contextualizada a las necesidades de las comunidades rurales.

De esta manera, la integración de propuestas teóricas emergentes y estrategias prácticas innovadoras se convierte en un axioma fundamental para fomentar un sistema educativo que, partiendo de una base de evidencias y prácticas colaborativas, promueva el desarrollo integral tanto del estudiante como del docente. La construcción de un modelo pedagógico flexible y adaptativo constituye un paso esencial en el camino hacia una transformación educativa que priorice el aprendizaje significativo y la equidad en entornos rurales, donde los estudiantes sean el centro focal del accionar del docente y

sean reconocidos como la razón de ser de las acciones pedagógicas y académicas, dentro y fuera de las aulas de clase.

Por ello, el camino hacia una educación integral en aulas multigrado de la ruralidad dispersa y profunda exige un compromiso riguroso con la mejora continua, basado en la integración de propuestas transformadoras y en el análisis crítico de su implementación. La experiencia compartida y la incorporación de metodologías que promuevan la centralidad del estudiante se consolidan como estrategias fundamentales para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, adaptativos y sostenibles, capaces de responder de manera efectiva a los desafíos del contexto rural y de la globalización actual.

Con base en lo anterior, la consolidación de un modelo pedagógico transformador en contextos rurales, tal como se ha analizado a lo largo de este proceso, requiere una reinterpretación de los paradigmas educativos tradicionales. Es necesario reflexionar sobre los aportes teóricos y empíricos que avalan la necesidad de una evolución sistémica en la educación, orientada hacia la centralidad del estudiante, la innovación evaluativa y la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas reales. Este cambio debe ir más allá de la burocracia del papel, hasta convertirse en verdaderas acciones formativas que beneficien a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de nuestras comunidades, quienes ven en la escuela una esperanza y una oportunidad para mejorar su calidad de vida.

En este contexto, emerge la relevancia de repensar el rol del docente. El educador debe abandonar la tradición de la mera transmisión de conocimientos para asumir la función de facilitador del aprendizaje. Esta imperativa reconfiguración es esencial para cultivar procesos de enseñanza que vayan más allá del cumplimiento de objetivos estrictamente cuantitativos o estadísticos. Para abrir paso a la innovación pedagógica que se requiere, se demanda un compromiso con una educación que fomente la autonomía, la creatividad y la participación activa y comprometida del estudiante, lo cual solo es posible cuando el estudiante es consciente de su protagonismo y de la necesidad de aprender.

Cuando se establece un compromiso claro con la promoción de enfoques pedagógicos centrados en la transformación del rol del estudiante dentro del proceso de aprendizaje, y se consideran estrategias que potencien su capacidad crítica y autonomía,

las actividades escolares estarán orientadas a impulsar procesos indagatorios en la enseñanza. Esto incluye proponer alternativas metodológicas centradas en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, con una organización del aula o del ambiente pedagógico que estimule el desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación en ciencias basadas en la indagación. Este enfoque permite los diálogos de saberes y fortalece las zonas de desarrollo próximo (ZDP), planteadas por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, quien las definió como la diferencia entre el nivel de desarrollo actual y potencial de una persona, destacando que el aprendizaje es una habilidad social cuyo progreso cognitivo está relacionado con el medio en el que se encuentran los estudiantes.

La organización del aula de clase para una mediación efectiva por parte del docente

La mediación efectiva por parte del docente es un elemento clave en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, especialmente en contextos multigrado. En este sentido, esta mediación no solo favorece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a reducir el aislamiento profesional del docente. Al reflexionar e intercambiar procedimientos y resultados con otros educadores, los profesores pueden mejorar su labor didáctica y optimizar la organización de los espacios educativos.

Por otro lado, la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje adquiere un doble mérito: no solo promueve la mejora continua de la práctica pedagógica, sino que también fomenta una cultura de colaboración y reflexión. Estos aspectos son fundamentales para enfrentar los desafíos asociados a la enseñanza en ambientes multigrado, donde la diversidad de edades, niveles académicos y necesidades educativas exige soluciones innovadoras y contextualizadas.

En consecuencia, es necesario implementar estrategias que permitan a los docentes desarrollar competencias interdisciplinarias y socioemocionales. Esto implica ofrecer capacitaciones continuas que aborden tanto los aspectos técnicos como los humanos de la educación, reconociendo la importancia de gestionar emociones, resolver conflictos y fomentar un ambiente inclusivo y participativo. Solo así será posible

garantizar que los estudiantes reciban una formación integral que responda a las demandas de su entorno.

Además, es fundamental destacar que la colaboración entre docentes no solo beneficia su desarrollo profesional, sino que también impacta positivamente en los estudiantes. Al compartir experiencias y reflexionar sobre sus prácticas, los educadores pueden construir conocimiento colectivo y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas. Este proceso de intercambio y mejora continua permite adaptar las políticas educativas a las realidades locales, asegurando que respondan de manera pertinente a las necesidades de las comunidades rurales.

Finalmente, la creación de redes colaborativas y espacios de co-construcción del conocimiento emerge como una alternativa viable para transformar la educación en contextos multigrado. Estas iniciativas no solo promueven la profesionalización docente, sino que también fortalecen la capacidad de las instituciones educativas para generar cambios sostenibles. De esta manera, se avanza hacia un modelo pedagógico más adaptativo, inclusivo y centrado en las necesidades de los estudiantes.

Importancia de conocer las características intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes

En las aulas multigrado, es preciso diseñar modelos educativos que permitan una adaptabilidad constante, respondiendo tanto a las necesidades individuales de los estudiantes como a las limitaciones y oportunidades del entorno rural. Este enfoque holístico implica una revisión crítica de los supuestos tradicionales y la adopción de estrategias que valoren la contextualidad y la diversidad.

Sin embargo, la presión de un entorno global que prioriza el resultado inmediato sobre los procesos formativos ha permeado la cultura educativa, condicionando no solo la metodología sino también la mentalidad de estudiantes y docentes. Esto se refleja en el imaginario social de que lo importante es el resultado y no el proceso, implantando malos hábitos como estudiar para un examen y no para la vida. Ante este panorama, surge el desafío para las aulas multigrado de reconducir la práctica educativa hacia un enfoque que privilegie el aprendizaje significativo y la formación integral, en contraposición a una lógica meramente cuantitativa y de resultados inmediatos.

Con base en esto, la exploración de las características intrínsecas y extrínsecas que inciden en el desempeño y desarrollo de los estudiantes en aulas multigrado se fundamenta en la premisa de que comprender tanto los factores psicológicos y emocionales como las condiciones socioeconómicas y ambientales es crucial para diseñar estrategias pedagógicas adaptativas y formular políticas educativas efectivas en entornos marginados y con alta diversidad contextual.

Además, es importante reconocer que la educación en áreas rurales no solo enfrenta desafíos derivados de limitaciones materiales, sino también tensiones que emanan del propio contexto social y cultural, los cuales impactan de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas tensiones permiten la integración de metodologías mixtas, que combinan observación, registro, análisis, evaluación y ajustes con el ánimo de abordar exhaustivamente las particularidades de cada caso y visualizar la complejidad de los entornos educativos en zonas rurales multigrado.

Por ello, la integración metodológica adoptada en las aulas multigrado de entornos rurales posibilita una aproximación comprensiva y rigurosa al estudio de los factores que caracterizan el desempeño educativo. Esto se traduce en la capacidad para abordar de manera equilibrada tanto variables medibles como narrativas que reflejan la experiencia vivencial de estudiantes, docentes y comunidades. Esta influencia intrínseca y extrínseca debe ser aprovechada mediante la evaluación formativa y la investigación en el aula, garantizando la validez, confiabilidad y pertinencia de los hallazgos, lo que contribuye a la generación de conocimientos que impulsan la mejora de las prácticas pedagógicas en entornos educativos diversos y complejos.

No obstante, es necesario reconocer que las limitaciones propias de contextos con recursos restringidos presentan una marcada resiliencia en los estudiantes, la cual se refleja en estrategias de afrontamiento ante desafíos académicos y emocionales. Estas deben ser aprovechadas desde las planeaciones de clase hasta los ajustes en la evaluación de los resultados, reconociendo el desarrollo de habilidades cognitivas y la estabilidad emocional, no solo del estudiante sino también del docente. En este sentido, las correlaciones entre docentes y estudiantes destacan la importancia de revisar y ajustar continuamente las estrategias pedagógicas, ya que un ambiente emocionalmente seguro y cognitivamente estimulante potencia el rendimiento académico. Así, la praxis

docente y su capacidad metodológica se configuran como instrumentos esenciales que, al mismo tiempo que permiten obtener resultados precisos, reconocen la naturaleza dinámica y en constante evolución de los procesos educativos.

En el análisis de factores extrínsecos, es fundamental que el docente reconozca que el entorno socioeconómico y familiar del estudiante juega un rol determinante en la configuración de la experiencia educativa. Las variables relacionadas con la estabilidad económica, el apoyo familiar y la integración comunitaria impactan de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, determinando en gran medida las oportunidades y limitaciones a las que se enfrentan los estudiantes. Por consiguiente, estas variables deben ser consideradas en todo el proceso académico, desde la planeación de las clases, evitando programar actividades si no se cuenta con los recursos necesarios suficientes y pertinentes para hacer de esos procesos algo significativo, inclusivo e integral. De esta manera, se puede evitar la marginación social que afecta de manera significativa el acceso y la continuidad educativa, destacándose la relevancia de considerar indicadores de exclusión, dado que los datos cuantitativos muestran una correlación alarmante entre condiciones socioeconómicas precarias y la deserción escolar.

Asimismo, al vislumbrar la complejidad de las interacciones familiares y comunitarias, se destaca que elementos culturales y lingüísticos propios de la realidad constituyen factores tanto de identidad como de obstáculos en la configuración de procesos educativos homogéneos. Esto advierte la necesidad de adoptar metodologías que reconozcan y potencien los saberes locales, así como la articulación de estas dimensiones que se reflejan claramente en la práctica docente. En este contexto, se observan esfuerzos constantes por integrar perspectivas culturales diversas en la planificación y ejecución de clases, identificando vínculos estrechos entre factores intrínsecos y extrínsecos. Esto sugiere que la implementación de estrategias pedagógicas debe partir de una comprensión holística del contexto educativo, considerando tanto las dimensiones cognitivas y emocionales del estudiante como la estructura socioeconómica y cultural del entorno.

MOMENTO VI

APORTES TEÓRICOS, PARA LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO DEL ENTORNO RURAL EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN DE BELÉN DE LOS ANDAQUÍES, DEPARTAMENTO DE CAQUETÁ, REPUBLICA DE COLOMBIA

Este momento corresponde a la presentación de algunas reflexiones y conclusiones derivadas del recorrido investigativo realizado, cuyo propósito general fue construir aportes teóricos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Este proceso investigativo permitió identificar desafíos, oportunidades y alternativas de transformación que responden a las necesidades específicas de estos contextos educativos, destacando la importancia de una educación integral, inclusiva y contextualizada.

La primera reflexión que emerge de este trabajo es la valoración positiva que los docentes, quienes fungieron como informantes clave, otorgan al apoyo recibido para desarrollar prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo de los estudiantes. Este reconocimiento subraya la relevancia de brindar herramientas, recursos y acompañamiento a los maestros, quienes enfrentan diariamente la complejidad de atender a grupos heterogéneos en condiciones limitadas. Sin embargo, también evidencia la necesidad de profundizar en estrategias que permitan superar las barreras estructurales y metodológicas que aún persisten en estas aulas.

En relación con el propósito específico referido al análisis de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado del entorno rural de Belén de los Andaquíes, los hallazgos revelaron un marcado apego a modelos tradicionales de enseñanza. A pesar de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) sobre la implementación de metodologías activas y participativas, las observaciones realizadas

indicaron que las clases continúan siendo predominantemente expositivas. Además, se identificó una escasa participación estudiantil y una falta de atención individualizada, aspectos que resultan cruciales en contextos donde conviven estudiantes de diferentes grados y niveles académicos. Esta situación refleja la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, promoviendo estrategias innovadoras que respondan a las particularidades de las aulas multigrado.

Por otro lado, en cuanto al propósito específico formulado para develar el conocimiento que tienen los docentes de básica primaria sobre la práctica pedagógica en el entorno rural, se concluyó que existe una brecha significativa en la formación y orientación específica para trabajar en este tipo de escenarios. Los docentes que participaron en el estudio manifestaron la necesidad de recibir capacitaciones y guías claras que les permitan abordar de manera efectiva los desafíos inherentes a las aulas multigrado. En respuesta a esta demanda, se incluyeron en los aportes teóricos propuestas prácticas y estrategias adaptadas a las realidades rurales, con el fin de fortalecer su desempeño profesional y mejorar la calidad educativa.

Igualmente, como resultado del estudio y del análisis e interpretación de los datos recolectados, se elaboraron elementos teóricos específicos orientados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado del entorno rural de Belén de los Andaquíes. Estos elementos no solo responden a las debilidades identificadas, sino que también integran las expectativas y experiencias de los docentes, reconociendo su papel protagónico en la transformación educativa. Con ello, se logró cumplir con el propósito específico relacionado con la generación de aportes teóricos que promuevan cambios positivos en la dinámica de las aulas multigrado.

De esta manera, los aportes teóricos contruidos se posicionan como un recurso valioso para los docentes de las aulas multigrado de básica primaria del entorno rural de Belén de los Andaquíes, ya que surgen directamente de sus realidades y desafíos cotidianos. Estos aportes no solo buscan fortalecer sus prácticas pedagógicas, sino también fomentar un proceso de reflexión continua que les permita adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y comunidades. Además, esta investigación se convierte en una oportunidad de intercambio de saberes y experiencias, evidenciando el compromiso y el deseo de superación de los docentes participantes, quienes

reconocen la importancia de su labor en la formación integral de las nuevas generaciones.

Introducción

El proceso reflexivo que se expone a continuación describe la teoría emergente de esta investigación, la cual aborda una unidad conceptual denominada *Las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado del entorno rural: estado actual y alternativas de transformación*, desarrollada en Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, República de Colombia. Este aporte educativo busca ofrecer un marco de reflexión para los maestros, con el propósito de superar las dificultades, carencias y debilidades presentes en sus prácticas pedagógicas dentro de las aulas multigrado de las escuelas rurales. Además, se alinea con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, destacando la necesidad de mediar el conocimiento a través de los diversos niveles de complejidad que caracterizan el ejercicio docente en la modalidad multigrado.

La contextualización histórica del modelo pedagógico del aula multigrado permite una revisión constante de las prácticas pedagógicas, redefiniendo su significado en el marco del Modelo de Pedagogía Activa o Escuela Nueva, considerando sus condiciones actuales. ¿Qué hace que este modelo sea relevante hoy en día? Su análisis revela un papel transformador en el discurso de la práctica pedagógica. Desde principios del siglo XX, la modalidad del aula multigrado en Colombia ha estado influenciada por los principios filosóficos y pedagógicos de John Dewey (1938), considerado el padre creador e impulsor de la Escuela Nueva o Pedagogía Activa. Esta corriente educativa propone una escuela basada en la experimentación y la reflexión, en contraposición a los modelos tradicionales centrados en el aprendizaje sistemático. Dewey concibió la escuela como un espacio donde se debe integrar teoría y práctica (mente-cuerpo), poniendo al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y promoviendo su participación activa.

En palabras de Dewey, la educación no es simplemente una preparación para vivir en sociedad, sino que es la vida misma. Según este autor, la enseñanza debe basarse

en la practicidad, la colaboración y la experimentación. Asimismo, subrayó la importancia de la escuela como un espacio democrático, donde el papel del docente es fundamental. En su visión, el maestro no debe imponer ideas ni dirigir de manera autoritaria; por el contrario, debe estimular, guiar y desarrollar las habilidades del alumnado. Para ello, el docente no solo debe poseer conocimientos sobre las asignaturas, sino también comprender cómo funciona el desarrollo de los estudiantes para adaptarse a sus necesidades. En resumen, Dewey entendió la escuela como un lugar para crear, construir, reflexionar y crecer como personas a través de las experiencias de la vida.

Por su parte, Flórez Ochoa (2020) señala que el término “Escuela Nueva” no se refiere a un único sistema didáctico, sino a un conjunto de principios que se contraponen a la escuela tradicional. Estos principios enfatizan la libertad y autonomía del niño, la dignidad de la infancia y su valor intrínseco. En este sentido, la modalidad del aula multigrado está fundamentada en los principios de la teoría de la Escuela Nueva. Los hallazgos de esta investigación, referidos a las prácticas pedagógicas en aulas multigrado del entorno rural en las escuelas de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, están directamente relacionados con esta teoría y, por ende, deben ser implementados en la práctica pedagógica.

El Ministerio de Educación Nacional, en su *Manual de Implementación Escuela Nueva* (2010), define este modelo como una alternativa educativa dirigida principalmente a las escuelas multigrado de zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población. En estas sedes educativas, los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. Este modelo surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años y ha sido enriquecido por equipos de educadores que han integrado las propuestas teóricas de la pedagogía activa con aprendizajes derivados de sus experiencias y prácticas en el aula.

En razón de lo anterior, es pertinente recordar que la Escuela Nueva constituye un componente clave del patrimonio pedagógico de Colombia. Se trata de una opción educativa formal y estructurada, con bases conceptuales bien definidas y relacionadas entre sí, considerada una alternativa pedagógica adecuada para ofrecer una primaria completa que favorezca el mejoramiento cualitativo de la formación humana en las zonas rurales del país. Este modelo acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de

las pedagogías activas, atendiendo necesidades reales de la población rural colombiana. Por tanto, continuar investigando sus problemáticas y realizar aportes a este patrimonio pedagógico, considerando las dificultades y fortalezas actuales del modelo de educación rural, resulta de suma importancia.

Estado Actual

En cuanto a las categorías emergentes de la investigación sobre *Las Prácticas Pedagógicas en Aulas Multigrado del Entorno Rural* en las escuelas multigrado de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, los hallazgos reflejan importantes desafíos en el estado actual de estas prácticas. En particular, en relación con la formación de los docentes, se encontró que, aunque todos los participantes cuentan con estudios universitarios de primer nivel y algunos incluso poseen formación de segundo nivel, ninguno ha recibido capacitación especializada en Pedagogía Activa o Escuela Nueva, fundamentos pedagógicos clave del programa de aula multigrado. Por tanto, los maestros carecen de la preparación adecuada para enseñar en este tipo de entornos educativos.

Por el contrario, todos los docentes han sido formados bajo un modelo pedagógico tradicional, lo que evidencia la necesidad de replantear la formación docente ofrecida por instituciones como el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las universidades responsables de los programas de formación inicial. Esta formación suele ser rutinaria, repetitiva y teórica, desconectada de la realidad sociocultural de las comunidades rurales. Además, muchas veces no considera las condiciones socioeconómicas ni las problemáticas específicas de las poblaciones donde los docentes deben implementar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, los ejercicios prácticos brillan por su ausencia, al igual que estudios socioeconómicos detallados que aborden carencias como violencia, exclusión social, marginalidad y pobreza, elementos que configuran el clima social en el que los maestros deben desempeñarse.

De ahí la necesidad de implementar un plan integral de desarrollo rural multidisciplinar que incluya políticas públicas encaminadas a erradicar las causas estructurales de los problemas sociales que afectan el ejercicio docente. Como es

sabido, el acto educativo debe estar inmerso en condiciones interdisciplinarias indispensables, tales como salud, saneamiento básico en viviendas, higiene personal, alimentación adecuada y un ambiente familiar y social propicio. Es fundamental que los niños y niñas se sientan queridos, aceptados, respetados e importantes dentro de la comunidad escolar y social en general.

Asimismo, los hallazgos destacaron que dentro del aula se presentan situaciones incómodas y frustrantes para los docentes. Por ejemplo, muchas veces los planes de clase no pueden ejecutarse debido a la ausencia de los estudiantes, quienes suelen faltar a clases durante las épocas de cosecha o cuando sus padres o acudientes no los llevan a la escuela. Algunos niños llegan sin haber desayunado o con uniformes incorrectos. Además, las estrategias didácticas empleadas frecuentemente resultan inadecuadas para desarrollar destrezas cognitivas como atención, memoria y pensamiento, así como habilidades emocionales como autoestima, comunicación efectiva y manejo de emociones. En este contexto, la falta de materiales educativos pertinentes juega un papel preponderante, ya que estos suelen estar descontextualizados de la realidad social y, por ende, inapropiados para las necesidades de los grupos multigrado.

Es importante resaltar que los docentes también enfrentan desafíos personales relacionados con su labor. La distancia geográfica entre las escuelas y sus lugares de residencia, sumada a la falta de transporte público, genera altos niveles de estrés antes de llegar al lugar de trabajo. Esto afecta su estado emocional y, consecuentemente, su capacidad para desempeñarse eficazmente. Además, la carencia de servicios básicos en las instituciones escolares, el aislamiento geográfico y el bajo nivel educativo de los padres dificultan tanto el aprendizaje de los alumnos como la realización de deberes escolares. Por otra parte, la falta de apoyo administrativo por parte de la Secretaría de Educación Departamental y otras autoridades municipales agrava aún más las dificultades de la educación rural. En resumen, es evidente la ausencia de políticas públicas realistas que permitan sacar a las comunidades campesinas del atraso histórico en el que han permanecido durante siglos.

En efecto, existe una necesidad imperiosa de socializar al niño en su entorno, partiendo de sus necesidades e intereses, e introduciendo en las escuelas rurales políticas renovadas de acción social y técnicas pedagógicas que conviertan el trabajo en

el aula multigrado en el eje central de los aprendizajes. Esta modalidad de aulas requiere medidas específicas para superar sus desafíos inherentes. Consecuentemente, es indispensable el apoyo coordinado de la administración educativa, las autoridades municipales, los sindicatos docentes y la comunidad en general, pues la educación es una tarea compartida. La consideración del aula multigrado no debe limitarse a una estrategia para evitar el cierre de las escuelas rurales; debe concebirse como un modelo de innovación educativa. Urge, entonces, una apuesta que revalorice las políticas educativas en su totalidad, tal como señalaba el insigne maestro venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa (2021):

Para los maestros venezolanos, la escuela nueva o escuela renovada no consiste solo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros, la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos en su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles que marchan a la integración. Pensamos que solo se aprende lo que se practica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela (p. 8).

Alternativas de Transformación

Las alternativas de transformación derivadas de los hallazgos obtenidos en el análisis de los datos de la investigación permiten señalar tanto el estado actual como las posibles soluciones respecto de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de las escuelas rurales de Belén de los Andaquíes, departamento del Caquetá, República de Colombia. Estas alternativas abordan diferentes dimensiones según los resultados encontrados. En el plano macro, destaca la ausencia de políticas públicas y programas de atención integral dirigidos a las comunidades rurales por parte de los gobiernos nacional, regional y local. La implementación de grandes obras de infraestructura y la inversión social gubernamental en estos entornos rurales son fundamentales para crear condiciones económicas que mejoren la calidad de vida de los habitantes, optimizando así su desarrollo físico, mental, psicológico y volitivo, aspectos clave para potenciar las aptitudes necesarias en la adquisición de conocimientos.

A nivel micro, se evidencia una falta de inversión en áreas esenciales como educación, salud, vías de comunicación terciarias, huertos comunitarios, crianza de animales domésticos y espacios de recreación para las comunidades más vulnerables de la región. Estas inversiones juegan un papel crucial en la creación de condiciones necesarias para el desarrollo social de las comunidades rurales, indispensable para el crecimiento integral del ser humano. El desarrollo económico y social influye de manera determinante en el acceso y la calidad de la educación, así como en la posibilidad de acceder a empleos dignos y emprendimientos personales o colectivos.

En este sentido, cabe resaltar que la educación no solo es un derecho humano fundamental, sino también un motor clave para el desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza, mejorar la salud, lograr la igualdad de género y alcanzar la paz y la estabilidad social y política. Según el Banco Mundial (2023), "la educación, como proceso para el desarrollo integral del ser humano, tiene un impacto significativo en la transformación de los pueblos, reflejándose en la calidad de vida al contribuir en la evolución de la conciencia humana" (p. 7). Esto subraya que la educación y el desarrollo humano están interrelacionados, retroalimentándose mutuamente y convirtiéndose en una alternativa estratégica para el ámbito rural.

Concretamente, respecto a las alternativas de transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado de las escuelas rurales, estas pueden materializarse de diversas formas. En primer lugar, la formación docente debe ser integral, abarcando aspectos intelectuales, físicos, psicológicos, motivacionales, afectivos y culturales, entre otros. Desde el punto de vista intelectual, es crucial que los docentes internalicen teorías científicas existentes sobre el aprendizaje. Por ejemplo, Lev Vygotsky (2000) sostiene que el conocimiento se internaliza a través de la interacción social, especialmente con adultos y compañeros más capaces, mediante actividades compartidas que facilitan la interiorización de estructuras de pensamiento y comportamiento (p. 57).

Por su parte, Piaget (1969) postula que todo proceso de aprendizaje está fundamentado en la acción, ya que el conocimiento surge de la interacción entre la mente consciente y el mundo (p. 92). Asimismo, David Ausubel (1998) enfatiza que el

aprendizaje significativo ocurre cuando la información se relaciona con la estructura cognitiva del estudiante, considerando el contexto social y geográfico (p. 63).

De igual modo, los docentes deben estar formados en las teorías de la Escuela Nueva y el desarrollo cognitivo, así como en enfoques interdisciplinarios que integren los contenidos curriculares. La práctica pedagógica en las escuelas rurales implica un compromiso social derivado de los rápidos cambios sociales, tecnológicos e informativos, así como de los múltiples conflictos sociales actuales. Por tanto, es imperativo superar el enfoque tradicional y fragmentado del conocimiento. En este marco, la formación docente debe priorizar el trabajo colaborativo y cooperativo entre maestros, alumnos y, en la medida de lo posible, padres de familia, planteando situaciones reales que permitan internalizar conocimientos pertinentes y significativos. Este enfoque interdisciplinar fomenta que los estudiantes desarrollen su capacidad de pensar y argumentar, aplicando los contenidos teóricos a los problemas de su entorno.

Finalmente, la autora de la investigación concluye que las alternativas propuestas para superar los problemas de las prácticas pedagógicas están directamente relacionadas con el estudio integral del ser humano en sus dimensiones biológica, social, cultural y física. De esta manera, las poblaciones rurales podrán superar la dicotomía entre sumisión y pobreza, avanzando hacia organización y desarrollo. Sin embargo, es necesario abordar retos como la adaptación de espacios para llevar a cabo la praxis pedagógica, uno de los desafíos más urgentes. Los espacios educativos suelen ser incómodos e insuficientes, tanto en tamaño como en condiciones, afectando negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, la carencia de instalaciones deportivas, laboratorios y otros recursos indispensables evidencia las desigualdades en el acceso a una educación de calidad, lo que obliga a replantear las políticas educativas en aulas multigrado y generar cambios estructurales profundos.

En este contexto, la UNESCO (2023) advierte que los sistemas educativos actuales no están preparados para enfrentar los desafíos interconectados de hoy, desde el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad hasta la revolución digital, las desigualdades crecientes y los conflictos sociales. Por ello, urge establecer un nuevo contrato social para la educación, diseñado para reimaginar y construir sociedades más pacíficas, justas y sostenibles (p. 24). Este llamado global resalta la necesidad de

repensar la educación rural desde una perspectiva inclusiva y transformadora, reconociendo su papel central en el desarrollo humano y social. Solo a través de políticas públicas integrales, formación docente adecuada y la participación activa de las comunidades será posible garantizar una educación de calidad que empodere a las poblaciones rurales y les permita construir un futuro más equitativo y próspero.

REFERENCIAS

- Alonso Vila, Yisel, Palacio Delgado, Duniesky, & Alcaide Guardado, Yuleydi. (2016). La investigación pedagógica en el proceso de evaluación. *Educación Médica Superior*, 30(3), 657-668. Recuperado en 14 de diciembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300018&lng=es&tlng=es
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación *en ciencias sociales. Estudios filosóficos*. 44, 9- 37. Universidad de Antioquia. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Banco de desarrollo de América latina y el Caribe. (2016) La importancia de tener una buena infraestructura escolar. Disponible en <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Barrios, O. (2006). *La Formación Docente: Teoría y Práctica*. http://www.umce.cl/%7Ecipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html
- Beltrán, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. Artículo de investigación científica y tecnológica. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>
- Berrios, O. y Briceño, Y. (2009). *Enfoques epistemológicos que orientan la investigación*. San Cristóbal: ULA. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>
- Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 15(2), 13-23. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352-16.html>
- Bustos, A. (2011). *El aprendizaje por contagio. La escuela rural. Educación rural*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Ediciones Mágina. https://www.educacionrural.org/?page_id=2628

- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Camejo, S. (2016). *Reseña. Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* *Eduduc@ción en Contexto*, Vol. II, N° 5, enero-junio, 2017. ISSN 2477-9296. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296650.pdf>
- Carrero, M., González, M. (2017). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas.* *Praxis Pedagógica*. No.19 pp: 79-89. https://www.researchgate.net/publication/320803320_La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_perspectivas
- Cassís, A. (2011). *Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad.* Artículo de Reflexión. *Compás empresarial*. Volumen 3. Número 5. Año 2011. <https://yolotli.files.wordpress.com/2014/01/donald-schon.pdf>
- Chaves, L. García, J. (2013). *Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones.* *Educación*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-27. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028564001.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Actualizada con los Actos Legislativos a 2015 Edición especial preparada por la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Cruz, R. (2016). A escola rural na produção acadêmica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objeto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 233-253. <https://doi.org/10.21814/rpe.9518>
- Cunill, L. M., y Curbelo, A. L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2498. Documento en línea. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100019&lng=es&ytlng=pt
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual.* *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Universidad de Antioquia. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>

Eleizalde, M; Parra, N; Palomino, C; Reyna, A; Trujillo, I. (2010). *Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología*. Revista de Investigación, núm. 71, 2010, pp. 271-290. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>

España: Ediciones ALJIBE.

Fernández, O. (2007). *Diccionario de investigación holística*. Caripito. Sypal.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. Revisión documental, guías y herramientas. Artículo en línea.
https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_A LC.pdf

García - Retana, J. (2016). *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire*. Revista Educación 40(1), 113-132, e-ISSN: 2215-2644. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v40n1/2215-2644-edu-40-01-00113.pdf>

García, F. (2018). *Gestión escolar y calidad educativa*. Revista Cubana Edu. Superior. vol. 37 no. 2. La Habana. Versión On-line ISSN 0257-4314.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0230.pdf>

García, I. (2017). *Integración del concepto de calidad a la Educación: una revisión histórica*. Congreso nacional de investigación educativa. COMIE.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0230.pdf>

Gaviria, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Educación y ciudad. N° 33. Web online 2357-6286.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>

González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, e860.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

González, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales*. <http://es.scribd.com/doc/29823675/Los-paradigmas-de-investigacion-en-ciencias-sociales>

González, L. (2022). *Prácticas pedagógicas en aula multigrado*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, vol. 7, núm. 13, 2022.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576870356005>

- Guber, R. (2001). *La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerra, S.; Peña, B. (2021). *Psicología de la educación*. 1era. Edición © Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20369/4/PSICOLOGIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20CC%81N%2018-8.pdf>
- Gutiérrez, Y., Nieto, M., Portilla, H. (2020). *Estrategias pedagógicas en el aula multigrado en los escenarios de la educación rural en Colombia*. Revisión documental. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1746&context=maest_docencia
- Hernández, M. (2019). Estrategias de evaluación y proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Privada de Ica [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2970904>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 98. Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 107. Primera infancia en Colombia: cifras y contexto. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso. Revista De educación*, (25), 133–146. <https://doi.org/10.58265/pulso.4894>
- Lastre- M., Karina Sofía, & De La Rosa Benavides, Luis Gabriel. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Encuentros*, 14(1), 87-101. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.671>
- Ley General de Educación de Colombia. (1994) Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Loaiza, Y.; Rodríguez, J.; Vargas, H. (2012). *La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), Caldas, Manizales, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- Lomba, L. (2019). *Análisis de las dificultades para la implementación de proyectos de Innovación Educativa: de la cultura de la queja a la cultura de la transformación*. Universidad de Vigo. Escola Internacional de Doutoramento. Tesis doctoral con

Mención internacional. España.
[<http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1260>].

- López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural*. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, N.º 51. Bogotá, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- Magro, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado*. Estudio comparado entre México y España. Universidad Camilo José Cela. Tesis doctoral.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=F6DRC461WxA%3D>
- Manual de Implementación Escuela Nueva. (2010) *Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Tomo I Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf
- Martín-Cilleros, M. V., Gutiérrez-Ortega, M., Morán-Antón, M., & Sánchez-Gómez, M. C. (2021). Percepción del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO. Revista Lusófona de Educação, 51(51), 171-190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleduacao/article/view/7717>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF
- Martínez, M. (2007) *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. -- 2a ed. --México: Trillas, 1997. 263 p.; 23 cm. ISBN 968-24-0415-0
<https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Matienzo, R. (2020). *Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior*. Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social, 2(3), 17-26.
<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Ministerio de educación nacional de Colombia. (2018) Plan especial para la educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación nacional de Colombia. (2022). Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota técnica. Programa de apoyo a la mejora de las trayectorias

- educativas en zonas rurales focalizadas.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Formación Inicial. Adelante maestros*. Página gubernamental oficial. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://n9.cl/m5qgy>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Ministerio de educación nacional de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo*. <https://docplayer.es/22863683-Colombia-territorio-rural.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Aulas multigrado' permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha*. Página oficial. [<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-363091.html>]
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Ministerio de educación nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf].
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Formación Docente para la Calidad Educativa*. Página gubernamental oficial. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/>
- Montes, A., Alarcón, A. y Romero, Z. (2019). Enfoque de la evaluación en la Educación Básica y Media en la región Caribe Colombiano. Tendencias y realidades. Revista Espacios, 40(9), <http://www.revistaespacios.com/a19v40n09/a19v40n09p03.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos-OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2015). *Agenda 20-30*. UNESCO
- Perines, H., & Hernández-Escorcía, R.D. (2024). Cómo integrar la investigación educativa en la formación del profesorado: una propuesta teórica. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(2), 7-26. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.698>
- Pinzón, J. (2020). *Tesis Doctoral "Educar para la sostenibilidad como fomento de una Cultur2a del Desarrollo Humano Sostenible"* Documento final.

- Plan Especial de Educación Rural. (2018). *Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Priego, L., Castro, M. (2020). *Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa?* Desigualdad, justicia y derecho a la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI, núm. 1, pp. 177-204. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <https://n9.cl/mknst>
- Revista Psicoespacios, 12(20): 173- 198, Disponible en <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rincón-Bedoya, Lenin Stivens, Murcia-Peña, Napoleón, & López-Ávila, Carmen Rosa. (2018). Perspectivas de investigación en educación y pedagogía. El Ágora U.S.B., 18(1), 73-89. <https://doi.org/10.21500/16578031.3212>
- Ríos-Saavedra, Teresa, & Toledo-Toledo, Bernarda. (2024). Lenguaje narrativo de las emociones en las prácticas pedagógicas colaborativas de la formación inicial docente. Revista de estudios y experiencias en educación, 23(51), 176-196. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2175>
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. Capítulo del libro. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. 4 ed. Bogotá: Panamericana
- Sáez Alonso, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/2867>
- Sánchez, M. (2024). Práctica pedagógica en tiempos de pandemia y post pandemia. Una visión del proceso de aprendizaje en la educación secundaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1283/1161>
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. BA: Paidós. Edición impresa
- Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media – SIMAT. (2022). Página gubernamental oficial. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>

- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental.
- Tébar, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. 1 ed. Bogotá: Editorial Magisterio
- Troya, A. (2021). Educación Ambiental para la Sostenibilidad. San Cristóbal: IMPPM
- UNESCO (1966). "Recomendación relativa a la situación del personal docente", recuperado en diciembre de 2005, <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart/teachs.pdf>
- UNESCO (2023). Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible
- Van Manen, M. (1999). *The practice of practice*. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>
- Vera, L. (2004) *La Investigación Cualitativa*. http://ponce.inter.edu/cai/.../lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
- Villarreal, S. (2020). *La práctica pedagógica y el aprendizaje en el área de ciencias naturales de las escuelas rurales*.
- Villegas, J. (2006). *Filosofía en la investigación*. Caracas: Ópalo

ANEXOS

[Anexo A]
Guion De Entrevista (Docentes)

1	¿Cómo describe usted su práctica docente?
2	¿Cómo realiza su planificación para adecuar los contenidos en el contexto rural
3	¿Cuáles estrategias utiliza para el inicio, desarrollo y cierre de la clase?
4	¿Cuáles son los recursos con lo que cuenta en su aula?
5	¿Cuáles procesos de investigación realiza en el aula?
6	¿Qué tipo de evaluación realiza en su aula? Describa el proceso
7	¿Qué hace usted cuando sus estudiantes expresan emociones intensas hacia usted o hacia sus compañeros de aula?
8	¿Qué criterios tiene en cuenta para la organización los estudiantes en el aula?
9	¿Cuáles son las condiciones y características de su aula de clase?
10	¿Cómo es la población estudiantil de su aula, cuáles son sus características, intereses, motivaciones, etc.?
11	¿De qué manera influye el entorno social y ambiental en sus prácticas de aula?
12	¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a ser docente?
11	¿Cuáles son sus motivaciones para ejercer la labor docente en el entorno rural?
12	¿De qué manera las actuales políticas educativas favorecen o han favorecido su formación profesional?
13	¿Cómo adecua las políticas educativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural?

[Anexo B]
Guion de Observación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

Espacio a observar: (aula de clase, patio de recreo, áreas verdes, baños)

Fecha: Año 2024 Hora de inicio _____ Hora de cierre _____

ASPECTOS A OBSERVAR	
Focos para la observación	Observaciones
1. Desarrollo de la práctica pedagógica	
2. Planificación para la adecuación de los contenidos en el contexto rural	
3. Estrategias que usa durante el desarrollo de la clase en los distintos momentos: Antes, durante y después	
4. Recursos de los que se dispone	
5. Procesos de investigación que realiza el docente	
6. Desarrollo del proceso de evaluación	
7. Clima emocional, afectivo y motivacional en el aula	
8. Organización de los estudiantes que hace el docente	
9. Condiciones y características del aula de clase	
10. Características, intereses, motivaciones de la población estudiantil	
11. Influencia del entorno social y ambiental en las prácticas pedagógicas del docente	
12. Adecuación de las políticas educativas emanadas del MEN a los procesos de enseñanza y de aprendizaje	

[Anexo C]

Instrumento de Valoración - Guion de Entrevista

1	¿Cómo describe usted su práctica docente?
Informante 1	Cómo lo describo, mmmm, como un espacio de reflexión, aprendizaje, donde a partir de la interacción, esto, hacemos que los niños y la participación activa de ellos, se ayuden a construir pues el conocimiento, ¿sí? Se le da pues se le da mucha relevancia pues, a la participación de ellos, para desarrollar las actividades.
Informante 2	A ver compañera, la práctica docente es muy relativa. Hay días buenos y hay días malos. Usted no puede decir que todos los días o como prepara una clase en esa jornada le va a salir perfecto, porque los niños son variantes. Ellos llegan un día con un ánimo, al otro día con otro, unos enfermos, otros contentos. Entonces eso hace que las cosas cambien. Lo otro es que así usted prepare una clase y llegó al aula con los niños y todo, a veces cambia, porque a ellos se les ha olvidado, porque como son niños de preescolar a quinto, entonces hay que estar repita y repita y repita. Entonces, pues no hace lo posible que las cosas sean dinámicas, que la lúdica, que la didáctica se aplique en el aula con los cuatro, cinco, diez estudiantes que tengo, pero de ahí para allá, uno tiene que convertirse en un artista. Así es.
Informante 3	Bueno, mi día a día como docente es... Bueno, pues siempre como acostumbro es traer las clases preparadas. En las horas de la tarde me quedo con algún material de los niños pues para revisar su desarrollo, si de pronto necesita, de pronto el desarrollo desde que inicie la clase hasta que termine la hora de la tarde o solamente es eso, la preparación de la clase, actividades pedagógicas, lúdicas. Entonces, la llegada aquí es a las... Los niños tienen que entrar a la clase a las ocho de la mañana, ¿sí? Inicialmente que entramos a las ocho, padres de familia vienen y traen los niños, algunos, algunos vienen solitos, ¿sí? Inicialmente damos unos minuticos más porque usted sabe que estamos en un área rural y los niños, pues algunos viven muy retirados, ¿sí? Y pues, y algunos niños también tienen unos compromisos en las casas de colaborarles a ellos. Entonces, no es a las ocho en punto. Se dice que, a las ocho, pero hay bastante inconveniente en la llegada de ellos. Ya iniciamos ahí lo de la clase. Iniciamos con la oración dándoles gracias a Dios, dándoles gracias a Dios, iniciamos con una pausa activa, una pausa activa, ehh, pues como para motivar a los niños en la clase y ahí se reparte el material para los niños de primero, que es donde yo recojo los cuadernos y a cada uno de ellos se les entrega su material para desarrollar. Explicado a cada uno de los niños de preescolar, los niños de primero, paso con los grados quintos, con los grados cuartos y con

	los grados terceros y con el grado segundo. Después de eso, pues sencillamente, cada uno de los niños, si tienen alguna duda, pues yo les explico, se sacan de dudas y pues inician a trabajar. Ya son las horas del descanso, que es a las diez de la mañana, tienen media horita y continuamos con la clase común y corriente, ¿sí? hasta la una y media de la tarde, que es el horario estipulado por la institución.
Informante 4	La describo como un entorno acogedor, porque el aula de clase se desarrolla en un ambiente agradable, los niños son muy participativos, con anterioridad seleccionamos el material a trabajar en el aula. Se mira cómo los niños lo que hacen, lo hacen con mucho agrado, con mucha dedicación, con mucha responsabilidad.
Informante 5	Mi práctica docente está encaminada a generar procesos de aprendizaje significativos teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes mediante la implementación de herramientas TIC.
2	¿De qué manera planea usted su clase?
Informante 1	Bueno, se tiene en cuenta los tres momentos. Primero que todo la activación de conocimientos previos, bueno, se tiene en cuenta la temática que se va a trabajar en el día, a través de ella se elabora pues activación de conocimientos previos donde el niño explora, mediante una dinámica, el tema que va a iniciar para que pues saber a partir de qué él sabe sobre eso. Después se trabaja como tal el tema, la parte introductoria donde empieza a explicar, a socializar la temática, posteriormente se trabaja la temática y también pues en el transcurso de la actividad se va mirando pues las falencias que tiene el niño, se van socializando sobre el tema donde él va ayudando a construir, pues, el aprendizaje que se tiene con el objetivo propuesto para este tema en específico.
Informante 2	Pues hay que mirar el... Cómo es que el problema con nosotros es que somos escuela nueva. Escuela nueva es de preescolar a quinto y pues aquí en este año pues tengo nomás hasta cuarto, pero eso es un tropel, porque usted tiene que buscar el material para el de preescolar, los de primero, segundo, tercero y cuarto. Y eso hace que, es un corre-corre y la gente no lo mira a uno sino en la cuestión de que tal vez uno va a hacer nada con los estudiantes o que, porque son poquitos, igual, así sean veinte o treinta, tiene que usted organizar el material de cartillas de la parte de internet, baja aquí, saque fotocopias y llévele a los niños, eh, lecturas y todo eso. Entonces eso hace que la cosa se complique, ¿no? Porque eso no es fácil estar en un aula de clase con diferentes multigrados trabajando.
Informante 3	Bueno, planeo es directamente como está estipulado, como la institución lo ha regido. De esa manera la planeo. De los niños de primero igualmente, en el caso de los niños de primero sí es algo diferente. ¿Por qué algo diferente? Porque hay temas que algunos niños van adelantados y otros van atrasados,

	pero por lo general trata uno de nivelarlos a ellos para llevar una secuencia que se rige. Y de los demás grados, la secuencia es lo que tenemos en los planes de estudio, que es lo que nosotros manejamos. Para un día de clase pues me toca a mí, como esto es multigrado, pues nos toca a nosotros trabajar con cada uno de los grados. Aquí trabajamos desde el grado preescolar hasta el grado quinto. En ese caso pues me toca trabajar a mí. Hay algunas áreas que entre el grado cuarto y el grado quinto son temas similares, en algunas ocasiones se trabajan, inclusive tocando el grado tercero. Entonces se haría como especie de un trabajo mancomunado con los demás grados, en el caso de cuarto, en el caso de tercero y en el caso de quinto
Informante 4	Las clases se planean siempre mediante un formato que manejamos a nivel institucional. Esa planeación la hacemos cada periodo, lo realizamos cada periodo, donde nosotros, pues, plasmamos los conocimientos a desarrollar en el aula de clase, teniendo en cuenta nuestro PEI, los estándares básicos de competencia, lineamientos curriculares y el SIEE.
Informante 5	Las clases se planean teniendo en cuenta varios momentos: momento de exploración, estructuración y práctica, transferencia y evaluación.
3	¿Cómo adecua los contenidos a su contexto y qué estrategias utiliza?
Informante 1	O sea, los contenidos pues, por ejemplo, dependiendo del área, si vamos a trabajar conteo, los contenidos como los desarrollo en la clase, entonces a través de, pues, se busca material abstracto, para que el niño se le facilite pues la comprensión del tema que se está desarrollando, pueden ser elementos del entorno y pues con ellos se va reconstruyendo la parte teórica. Material concreto ¿Sí? ¿Y las estrategias? Las estrategias que utilizo, pues el trabajo colaborativo, la participación, llueve ideas, donde pues ellos también, entre ellos se va construyendo, van participando. El entorno, bueno pues si es material abstracto podemos utilizar también material que nos ofrece el entorno, por ejemplo, utilizamos piedritas, podemos también hacer una exploración en la parte de afuera y se hace, se involucra, pues, de esa manera.
Informante 2	Los contenidos, las teorías de los textos a llevarlos a la realidad del medio, pues las áreas que son de transversalidad pues se trabajan unas con otras. Y estamos en un medio que es de protección del medio ambiente, de la cuenca amazónica de nuestro país y del mundo y es inculcarle a los niños más que todo la protección del ecosistema y, mmmm, los valores, ¿no? Inculcarle a los niños más que todo los valores en la formación. Al fin y al cabo, a mí no me importa que se aprendan una fórmula o una teoría. A mí lo que me importa es que aprendan a ser gente donde lleguen y aprendan a

	expresarse y a compartir en esa sociedad, en ese medio a donde ellos llegué.
Informante 3	Bueno, aquí por lo general pues en algunas ocasiones he tomado lo que tiene que ver con la huerta escolar, que apenas estoy iniciando. Tengo un proyecto que es relacionado con la huerta, que perdón, esos son las plantas medicinales. Partiendo desde las plantas medicinales entonces al niño se va planeando, no todas las veces, pero sí se planea. En el caso de matemáticas se llevaría un control del crecimiento de las plantas, las fechas en que se hizo, qué tanto están creciendo las plantas, para qué sirven esas plantas. Y en cada una de las áreas. En el caso de español, pues el nombre científico de la planta y características de ellas. Y además también en naturales, pues dibujar también lo de la planta y aquellas especies pequeñas que llegan allí a visitar a cada una de las plantitas. O sea, no nos quedamos solamente con el contenido, el contenido propio allí, de la huerta y de las plantas medicinales, sino que lo traemos aquí en contexto, aquí, al salón, donde se hacen algunas actividades, no solamente académicas, sino actividades también lúdicas. Y también teniendo en cuenta que, para eso, dentro del proyecto, también es importante que los padres de familia se concienticen de que es importante tener plantas medicinales en la casa y que en vez de tomar un medicamento que contiene químicos, pues eso es natural.
Informante 4	Se hacen teniendo en cuenta la necesidad, las necesidades básicas de nuestros estudiantes. Porque, primero que todo hay que tener en cuenta nuestro PEI, ¿sí? nuestros estándares básicos de competencia, lineamientos curriculares y a partir de ellos nosotros planeamos teniendo en cuenta lo anterior.
Informante 5	Los contenidos se adecuan teniendo en cuenta los intereses, gustos y necesidades de los estudiantes. Se utilizan algunas estrategias como trabajo cooperativo, participación activa, aprendizaje significativo y aprendizaje basado en juegos.
4	¿Cuáles son los recursos con los que cuenta en su aula?
Informante 1	Recursos pedagógicos, pues en sí no hay muchos, pues ahí está más que todo pues lo que uno elabora de acuerdo a la temática y las cartillas que vienen, pues con base a ellas, pues uno le echa los recursos que, ahorita, pues, está para implementar lo que son los rincones de aprendizaje, entonces, pues está en un proceso todavía de construcción para ayudar con ello mismo a facilitar la comprensión de los contenidos.
Informante 2	Recursos para trabajar en la parte didáctica, pues tenemos lo que es la biblioteca, tenemos una biblioteca física muy bonita. La parte de, personalmente, el internet, el video beam y la parte de los juegos, lo único que se hace.

Informante 3	Son algunas veces limitados. Son algunas veces limitados. Sí, y pues la verdad es que cuenta uno con los recursos que uno logra uno captar, tener, pero sí se hace mucha falta el material, por lo menos material pedagógico, hace falta también mucho material pedagógico, deportivo también. Y de literatura también bastante. O sea, sí se hace falta y se necesita que haya más material.
Informante 4	Los recursos son, digamos, pocos, son limitados, porque pues, teniendo en cuenta que es zona rural, no es que nos encontremos dotados de todo lo que necesitamos. Un ejemplo claro son la parte de sistemas. Si vemos esa parte, la sede educativa no cuenta con computadores para darle a los niños lo que es el área de tecnología. Y como eso también hay otras áreas en que también vamos a tener dificultad para transmitirle a los niños por la necesidad de material didáctico. Hacen falta materiales o recursos deportivos, literarios, ciencia. Los que son, por ejemplo, parte del libro, los libros ya son muy antiguos. Nosotros en el momento tenemos la escuela nueva, pero pues las guías ya son obsoletas. Ya son viejas, sí, ya están fuera de contexto.
Informante 5	El aula cuenta con pc, impresora, TV, material concreto de los CDA, cartillas de ENA, y diferente material gráfico que decora el aula y sirve como apoyo para los estudiantes
5	¿Cuáles procesos de investigación realiza en el aula?
Informante 1	De investigación, pues de investigación como tal, pues no realizo investigación, pues uno mira como las dificultades que tiene para mirar en qué estrategia buscar o qué ayuda para fortalecer esa deficiencia.
Informante 2	Investigación como tal, yo diría que no hay una investigación, porque siempre uno se basa en las teorías y en el cronograma de actividades a desarrollar del año, pero que lleve a cabo una investigación a fondo, no, no, no.
Informante 3	Sí, los procesos de investigación del aula. Lo de la huerta y las plantas medicinales.
Informante 4	En este momento no estoy realizando ninguno porque estoy recién llegada a esa sede educativa. Y pues según lo que yo he estado averiguando con la presidente de la junta, que ella tiene más conocimiento y pues me dice que no, no hay recursos para eso.
Informante 5	Estoy iniciando un proyecto de oralidad, el año pasado trabajamos sobre las formas de vida en la región, a pesar de que no hay recursos para la investigación, vamos poco a poco, buscando alianzas.
6	¿Qué tipo de evaluación realiza en su aula? Describa el proceso
Informante 1	Bueno, la evaluación es de carácter continuo, permanente, sí, donde se toma pues la, o sea, se hace en todo el proceso, es de forma continua, ¿sí? Entonces se hace a través de, por ejemplo, en que llegamos los niños, la disposición en las actividades, uno va mirando el esfuerzo, se va comprendiendo la temática, cómo le pareció la actividad, cómo él también muestra su actitud, si fue de su agrado,

	fue de su comprensión, entonces se hace de manera continua y permanente, de manera, no es que no me acuerde esa palabra, formativa.
Informante 2	Proceso de evaluación, pues se hace una evaluación constante, una evaluación permanente. No solamente que le va a calificar, soy enemigo de hacer evaluaciones de textos, de evaluarlos con una previa, con un examen de 10, 15, 20 preguntas. No, no comparto eso, porque yo miro el nivel en el que llega y en el que se va y donde me lo encuentro, en la calle, donde sea, ahí le estoy poniendo cuidado en la parte de lo que él va a estar adquiriendo en el tiempo que lleva conmigo, pero ya para evaluarlos así, no, no, porque ellos constantemente están leyendo, están practicando los textos, están practicando los test que hay también en las cartillas y todo, pues ahí uno se va mirando lo que ellos van avanzando. Además, el fundamento que yo siempre he dicho y sigo diciendo que la ley general de educación y el gobierno le apunta a los niños de primaria es que sepan las cuatro operaciones en matemáticas, a sumar, restar, multiplicar y dividir, que sepan las tablas de multiplicar y en el lenguaje que aprendan a leer y a escribir y a pronunciar las cosas, a describir, a narrar. Eso es para mí es lo esencial de ahí para allá, eso es puro cuento.
Informante 3	Bueno, para el tipo de evaluación yo más que todo lo hago es presencial, ¿sí? Lo hago presencial, en algunas veces también yo lo hago escrito, pero me interesa mucho qué es lo que tanto el niño haya aprendido en clase, es decir a observación continua del aula. Eso es lo que me interesa a mí, que el niño así se demore un poquito más, pero que logre captar el mensaje que yo le estoy diciendo, ¿sí? Claro, por supuesto, con las dudas que yo siempre le digo a ellos, si tienen alguna duda, por favor, me la hacen llegar. No resuelvan algo sin que ustedes no entiendan lo que tienen que hacer o la respuesta que tengan que dar.
Informante 4	A nivel institucional estamos evaluando de manera formativa, evaluación formativa. Esta evaluación incluye la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación mediante una rúbrica.
Informante 5	La evaluación realizada en el aula es formativa, por lo cual, las falencias que se van presentando durante el proceso de enseñanza aprendizaje son reforzadas durante el mismo proceso y no al finalizar.
7	¿Qué hace usted cuando sus estudiantes expresan emociones intensas hacia usted o hacia sus compañeros de aula?
Informante 1	Bueno, pues, generalmente, pues se busca preguntarle el motivo, ¿sí? O sea, se integra el niño o se le pregunta qué situación lo ha puesto de esa manera, ¿no? O sea, se le da la atención y la prioridad en ese momento. Es que una de las actividades que yo realizo o que en el momento se hace, pues yo le pregunto qué tiene, si no me dice, a veces ellos no responden o van, pues, mirando que uno le muestra cómo el interés, como que van cambiando esa forma. No se le dice

	que está mal que, pues, exprese esa emoción, pero sí que hay que mirar de qué manera o qué lo puso así o que hay otras formas que nos podemos enojar, pero no ser grosero o no alzar la voz. Pueden expresar esa emoción, pero pues también sin faltar el respeto. Entonces, en ocasiones, pues, busco algo que les haga reír si está enojado. Les pongo un ejemplo, por ejemplo, que tal persona, tal muñequito, cómo se enojó y le salieron cachos o le busco ejemplos así que al final ellos terminan riéndose y como que calman esa emoción. O si es con un compañero, pues se le pregunta qué fue el motivo, se explica que es porque si le cogió algo, pues eso no se hace. Incluso, pues, a veces le dice pidámonos disculpas al compañero, porque todos somos amigos y venimos a compartir. Entonces, como que ya ellos no le dan prioridad como que enojarse, a pelear así, ¿no?
Informante 2	Hummm, pues a veces los llamo para saber qué están pensando, qué les pasa, si es grave, pues llamo a su acudiente para que se haga cargo y si el algo que pueda solucionar yo, converso con ellos, aunque ya ellos saben que a mí no me van a estar molestando con bobadas, casi nunca pasa, que se enojen y digan cosas o que así hagan mucha algarabía, no, ellos saben que eso no está bien, se comportan muy bien conmigo.
Informante 3	Bueno, lo primero que yo hago es llamar al estudiante. En este caso donde es el estudiante, yo lo llamo, ¿sí? Es importante sentarme a hablar porque cada niño tiene un contexto diferente en cada hogar. Todos los niños viven en unas condiciones totalmente diferentes. Entonces, yo lo que trato es hablar con ellos, dialogar, ver qué es lo que está sucediendo, primero que todo, en la casa, o qué fue lo que ocurrió dentro de la casa o en el camino, qué fue lo que le pasó, porque, pues, si está de pronto un poquito incómodo, es importante saber el niño a él, en qué condiciones se vino desde la casa para así mismo uno de pronto tomar medidas. Conocer la causa.
Informante 4	Bueno, teniendo en cuenta lo que había mencionado anteriormente, pues soy nueva en esa sede educativa, hace muy pocos días llegué. Y en lo que me he dado cuenta, de pronto lo que más se ha manifestado en los niños es muchas veces enojo, ¿sí? Entonces, pues me ha tocado ante todo la paciencia y escucharlos, preguntarles cuál es el motivo de ese enojo y motivarlos. Y como digo, pues saberlo sobrellevar.
Informante 5	Cuando los estudiantes expresan emociones, se convierte en un momento de socialización, en una oportunidad para conversar sobre las emociones, sobre como podemos gestionarnos y así, dialogamos.
8	¿Qué criterios tiene en cuenta para la organización los estudiantes en el aula?
Informante 1	Pues, primero que sean por los niveles, ¿sí? Entonces, si los de primero, pues trato de que sean los de primero porque igual vamos a trabajar lo mismo. Los de más grado, pues, se relacionan, pero pues

	sí, en lo personal sí busco que sea lo mismo, pues, para ir orientando el proceso de la actividad.
Informante 2	Los organizo por grado, a veces los acomodo en círculo, pero solo para algunas actividades, si trabajan en grupos de grados, trabaja preescolar con primero, segundo con tercero y cuarto con quinto, ¿sí? Porque son los más parecidos, los que miran temas similares, pero me gusta más que trabajen solos para que no se entretengan y no conversen tanto, que no hagan tanto ruido en el salón, porque interrumpen a los otros, ¿sí?
Informante 3	En cuanto a los grados, los tengo separados por grados. Sí, es la pregunta, los tengo yo separados por grados. Los de grado quinto es un grupo, grado cuarto otro grupo, grado tercero y así sucesivamente hasta los niños de preescolar, ¿sí? En algunas ocasiones no los tengo en un grupo, los niños de primero ni preescolar, porque es un aprendizaje que es individual también, al mismo tiempo es colectivo porque algunas veces hacemos trabajos colectivos, pero es más que todo un trabajo individual de qué es lo que produce cada uno.
Informante 4	La verdad es que no tengo en sí un criterio en especial, porque yo los dejo que ellos se ubiquen donde ellos se sientan mejor. Sí, no tengo de pronto exclusividad que, por grado, que por grupo de... por áreas o por grado, nada de eso. Yo los dejo que ellos se ubiquen donde se sientan mejor, donde ellos estén agradados, se sientan agradados.
Informante 5	Los estudiantes se organizan por grupos de grados, con el objetivo de posibilitar interacciones positivas o asertivas en pro del fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje.
9	¿Cuáles son las condiciones y características de su aula de clase?
Informante 1	Que son, esto, pues, es como parte y parte, porque hay algunos que hablan, o sea, hablan, no sé, en cuanto a la... Esto, bueno, lo que más resalta de ellos la cualidad es que son vulnerables, de bajos recursos. A veces, pues, no traen, como, los materiales para trabajar en clase, algunos, pues, no traen borrador. Algunas ocasiones, pues, porque también son un poquito y se les queda, y otras ocasiones que la mayoría se caracterizan porque son hijos de mayordomos, entonces, que pues los papás a veces no tienen para... no se les facilita el recurso, entonces, les toca esperar, que incluso hasta el uniforme, cuestiones así. Entonces, lo que más caracteriza es que, pues, son vulnerables en cuanto a la situación socioeconómica. En cuanto a la dinámica en el salón, pues, hay algunos que son muy activos y, pero también tengo otros que son como pasivos. Entonces, eso, pues, es como relativo, ¿no?
Informante 2	Pues soy afortunado digo yo siempre, porque he visto unas sedes educativas que no tienen ni piso y todo se les lava. Aquí gracias a Dios por la gestión que he hecho, pues el aula de clase está bien, diría yo, bien bonita con motivaciones y todo. Siempre se busca en

	un aula o una biblioteca es que haya harto oxigenación, que haya claridad, que haya ventanales y eso lo tiene el aula de clase.
Informante 3	Bueno, mi salón es pequeño, el techo es en Eternit, muy malo eso para la salud, además que es muy viejo y es un peligro. No tenemos una biblioteca, hay unos libros que dejó la profesora que trabajó antes acá, yo apenas llevo tres meses, pero el aula está bonita, pero sí, son más las cosa que faltan que las que tenemos, el salón no tiene ventanas y solo tiene una puerta, entonces no entra mucha luz ni aire, cuando hace solo, uy, eso hace mucho calor, como tampoco hay casi árboles, apenas hemos ido sembrando, pero sí, es bien triste no tener mejores condiciones.
Informante 4	Un poco oscuro, porque todos los días hay que prender la luz para evitar el desgaste visual. Y lo otro, pues que no hay ventanas, sino que son calados, y esos calados son muy reducidos. Entonces el mayor problema que hay ahí es como muy encerrado, muy encerrado, y eso hace que entre poca luz. Falta iluminación y ventilación naturales.
Informante 5	El aula de clase es espaciosa y fresca pero no cuenta con iluminación para épocas de invierno.
10	¿Cómo es la población estudiantil de su aula, cuáles son sus características, intereses, motivaciones, etc.?
Informante 1	Bueno, esto en especial, pues, me llama la atención una familia. Ellos... Él le motiva mucho el venir a estudiar para aprender y no dedicarse a trabajar al campo, porque, pues, la mamá es una forma de presionarlo. Si usted no estudia, lo voy a mandar a trabajar. Entonces, a veces yo le digo a la mamá, es como un poquito también... Pues, porque él, o sea, es como presionarlo, obligándolo, aunque él ya se le mira el interés y por querer aprender, pero es como esa presión. Entonces, como el querer, de pronto, no seguir la costumbre de sus padres, sino como buscar otras posibilidades. Entre ellos, ¿otro interés que le miran? Pues sí, son niños que quieren aprender, ¿sí? Algunos, pues, tienen diferentes ritmos de aprendizaje, también se evidencia, pues algunos están como un poquito aprendiendo de una forma más despacio. Entonces, como cada día van a venir, bueno, ¿qué vamos a hacer? O a seguir reforzando lo que están.
Informante 2	Pues es que los niños, primero que todo, ellos están a mando de los padres de familia. Y los padres de familia, pues es como el regalo que ellos dicen siempre, que es lo que yo quiero dejarle a mis hijos, ¿no? el estudio, entonces ellos se encaminan por ese lado y todos los días están cumpliendo como una rutina, como algo que tienen que ir, un deber, ir a la escuela, pero ya estando acá, pues ellos ya entran a hacer convivencia con los otros niños, al juez, a lo lúdico, a compartir y entonces eso hace que la jornada se lleve pues amena con ellos, ¿no? Además, en el campo son niños que son manejables,

	no tienen vicios de bebidas psicoactivas y ellos respetan al menos al maestro y respetan a la gente.
Informante 3	Uno de los intereses que yo veo y la motivación de los niños es de pronto lo que yo veo es despertar ciertas dudas que pronto no la encuentran en la casa y en el caso de pronto de algunas áreas que les encanta a ellos, les gusta. No estoy diciendo en matemáticas, español, pero sí en algunas ocasiones sí ocurre eso, pero también en la parte lúdica. A ellos les gusta el deporte. Les gusta compartir, les gusta dialogar, les gusta interrelacionarse entre ellos mismos y también buscar que el docente también tenga la posibilidad de que les dé espacios para hacer cierta cantidad de recreativas. Qué me encuentro yo con los niños en este caso. Me he encontrado niños que vienen, hay algunos niños que, en las condiciones, ehh, las condiciones económicas no son las mejores y eso hace que los niños se sientan aislados muchas veces y que tomen unos comportamientos diferentes, eso parte de allí. Lo otro, el vocabulario que manejan cada uno de los padres de familia en sus casas, que es importante saber eso, porque así mismo como cada niño maneja su comportamiento, su lenguaje, así mismo vienen y lo reflejan acá. Por eso trato de que los niños cuando vienen, de pronto, con palabras soeces o palabras que no son, o apodos, o llamemos lo que quiera, pues yo siempre trato de es dialogar, llamarlo y decirle eso. Palabras malsonantes se usan mucho en las familias.
Informante 4	Aunque los conozco poco, sé que es una población flotante. En su mayoría son hijos de mayordomos. Son personas que están trasladando constantemente por falta de empleo. Ellos están un tiempo en una finca y luego se termina el trabajo o se presenta cualquier situación, entonces ellos tienen que desplazarse a otros lugares. Entonces esto hace que la población pues muchas veces aumente, otras veces disminuye. En cuanto la parte de pronto de vivencia de los niños, pues muy poco realmente la conozco.
Informante 5	Lo estudiantes son niños entre 5 y 15 años, les gusta el deporte y se interesan por el aprendizaje mediante recursos o herramientas TIC. Igualmente, les interesa aprender mientras se divierten o realizan actividades manuales.
11	¿De qué manera influye el entorno social y ambiental en sus prácticas de aula?
Informante 1	Bueno, pues, o sea, qué afecte el entorno social, pues es que estamos, pues, muy expuestos aquí a los riesgos, por hurtos, estamos expuestos a que de pronto suceda que pasen personas inescrupulosas, o sí, uno está expuesto como a esos peligros, porque estamos cerca de carretera, además la escuela es un poquito distanciada de las demás viviendas. Entonces, influye también, pues, en ese sentido, como el temor. A veces los niños escuchan una moto y ya se quieren parar del puesto ¿Quién llegó? ¿Nos va a robar? Están pendientes. También, pues, el ruido hace que, cuando son

	carros pesados, pues también como que distorsiona un poco la clase, porque el ruido hace que ellos como que le llamen la atención. Miran, ¿qué fue lo que pasó? ¿Si pasó el carro, la volqueta del patrón? O ¿qué pasó? Influye en cuanto a eso. Esto, también, pues, como estamos en vía nacional, pues, como riesgos, porque, pues, como no hay separadores, hay señalización, pero no reductores. Entonces, también, pues, en la parte de eso, también afecta en que, pues, hay los riesgos que están presentes al momento de llegar y de salir para sus viviendas. En el entorno, pues, se mira a raíz de, bueno, también como el techo es bajo, entonces que el calor, el bochorno que se hace en el aula, también hace que no sea una buena escucha, ¿no? También los ruidos del exterior y la lluvia.
Informante 2	¿En qué manera influye el entorno social? Pues lo que uno dice es que en el sector rural todavía las costumbres malintencionadas, de pronto los vicios todavía no se ven. Eso hace que sea llevadero, que uno pueda orientar a los niños porque es muy diferente en el pueblo cuando ya un niño de 10, 12 años estaba metiendo bebidas psicoactivas y aquí no. Aquí todavía el papá está pendiente y por las tardes, pues ellos también ayudan al quehacer en la casa, entonces mantienen ocupados y no tienen tiempo de estar con malos pensamientos. Además, el manejo de los teléfonos, son muy poquiticos los que manejan teléfonos en el sector rural. No les dejan auras penas en el grupo que tenemos de la escuela cuando envía cualquier texto o algo parecido para que ellos lo copien o trabajen sobre ellos. Y en cuanto a lo ambiental, yo quiero agregar allí, por ejemplo, que cuando llueve mucho pues se le dificulta a los niños la llegada a la escuela, que eso también afecta al ejercicio de planeación que uno ya ha hecho. Pues así, así como en este tiempo que estamos, estamos en puro invierno, las quebradas están desbordadas y demasiada lluvia, entonces eso hace que los niños, como son niños pequeños, entonces les afecta mucho el resfriado, la gripe y todo. Entonces ellos prefieren quedarse, y eso es de ahí, prefieren quedarse en la casa para llegar a la escuela porque hay niños de 40 minutos, de una hora de camino y eso hace que se les dificulte. Además, no solamente en la parte de las lluvias y todo, sino también en la parte de la fauna. Hay un niño que vive para la parte de la cordillera y él casi es una hora de camino, y él dice, profe, todos los días me encuentro los rastros del tigre, y eso hace que siempre temor, y no solo temor sino peligro, porque un día estos pues se lo traga el tigre y que ahí queda todo.
Informante 3	Bueno, sí es importante, el padre de familia tiene que estar comprometido con el aprendizaje del niño, porque, pues lastimosamente hay algunos padres de familia que ni siquiera revisan ni hacen el seguimiento que deberían de hacer en casa, porque aquí se les da un conocimiento a los niños y ese conocimiento tiene que ir

	soportado con el apoyo de cada padre de familia. Cada padre de familia sí se debe interesar y tiene que estar interesado en el proceso de aprendizaje de los niños. ¿En qué? No en ayudarlos, en orientarlos, que es diferente. Influyen de manera positiva, porque sí me dado cuenta que los padres de familia colaboran mucho con el apoyo del aprendizaje de sus hijos.
Informante 4	Pues la dificultad para uno mantener una cobertura constante, porque por los desplazamientos, como lo mencionaba, eso hace que a veces vea uno que disminuye demasiado la población. Y en otras ocasiones pues llegan, al contrario, aumenta la cobertura. Claro, se interrumpen procesos, toca repetirlos.
Informante 5	El entorno social y ambiental influyen de gran manera en las practicas del aula, pues un buen entorno posibilita que los estudiantes tengan mejor disposición y receptividad para el aprendizaje, además de que puedan generar interacciones sociales positivas.
12	¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a ser docente?
Informante 1	Bueno, pues, en realidad, al principio, no sentí que fuera lo que me gustara de toda la vida, ¿sí? Tenía un interés, me gustaba, pero me gustaba más como interactuar con niños. Entonces, en sí, pues, cuando recién me gradué, no lo vi como primera opción. Fue algo que se fue construyendo poco a poco en el proceso. Inicialmente, pues, mi experiencia fue con primera infancia. Tenía la oportunidad de compartir con niños, también en mi vereda participaba en clubs juveniles, entonces me gustaba como eso, como estar rodeada, así de compartir con demás, pues así con estudiantes. Eso, pues, a raíz de eso, pues, me fue llamando la atención y fui despertando y ver como esa vocación que después me motivó para, bueno, ingresar ahí sí al proceso de formación y, pues, escoger la carrera de docente, la profesión.
Informante 2	Ser docente, yo diría que una equivocación, porque lo mío era la medicina, pero como pasa en muchos colombianos, nuestros padres y nuestra familia no tienen los recursos, el presupuesto. Entonces, en ese entonces, yo presentaba unas propuestas artísticas de folclor a nivel regional y fui seleccionado por el Ministerio de la Cultura a representar el departamento y la amazonía, entonces eso hizo que esos grupos los presentaran en un colegio, en una boda de plata institucional, y ahí llegó el gobernador y me llamó y me dijo, ¿Usted quiere trabajar? Yo le dije que sí. Entonces dijo, está el colegio Col. San Pablo de C., se va para allá nombrado, de ahí, desde el primero de noviembre de 1993, soy docente. La vocación arrancó a partir de ese momento, porque ya uno empieza a agradecerle a la vida, agradecerle a Dios y armar un nuevo proyecto de vida en torno al trabajo a desarrollar con una sociedad y una humanidad.
Informante 3	Bueno, la verdad yo al comienzo no tenía en mente eso, pero sí lo tenía, en una parte sí lo tenía. Lo tengo por unos recuerdos de que mi hermana nos reunía todos en la casa, yo era el menor de todos y

	nos reunía y ella era la profesora. A mí me quedó copiado eso en la vida, no sé, me quedó ahí, pero yo nunca llegué a pensar de que pronto iría a desempeñarme como docente. Yo inicié, cuando inicié la verdad yo no tenía como ese amor para la docencia, pero a mí sí me despertó a mí ese aprendizaje que me dio mi hermana, eso fue lo que me impulsó. ¿Amo mi trabajo? sí claro que lo amo, cada cosa que lo hago, sí lo amo.
Informante 4	Pues para serle muy honesta y sincera, mi primera motivación fue la falta de empleo. Esa pregunta fue hecha cuando el concurso docente. Y fui muy honesta en esa parte de que lo hice por falta de empleo. Pero algo muy bonito y muy curioso es que a través de la docencia transcurrieron los años y le cogí mucho amor a esa profesión. Ahora siento y pienso que es lo que sé hacer y lo que amo hacer.
Informante 5	La razón más importante es que mi gusto por la docencia inició cuando estudié en un colegio con énfasis en pedagogía, por tanto, nuestro proceso de formación iba siempre encaminado a la enseñanza, al aprendizaje mediante el juego, y a prácticas educativas innovadoras.
13	¿Cuáles son sus motivaciones para ejercer la labor docente en el entorno rural?
Informante 1	Eh, bueno, me motiva mucho, pues, porque, pues, los niños de la zona rural no tienen, a veces, muchas condiciones, pues, las mismas condiciones que en la zona urbana. Entonces, me motiva y, pues, aportar de mi conocimiento a que los niños también miren que hay otras opciones más que en el campo rural. Yo siempre pongo como ejemplo el hecho de que estemos en lo rural y vivamos acá no quiere decir que nos tenemos que quedar todas las veces, toda la vida viviendo en el campo también. No está malo vivir en el campo, pero hay demás lugares y demás ciudades donde también uno puede estudiar o incluso puede prepararse para venir a ayudar acá en el campo, ser ingenieros y poder ayudar también de otras formas. No solamente, es como motivarlo a ellos de que, aunque no es rural, se caracterice por tener solamente esta quinto, que la educación no termina ahí, sino que ellos miren que hay otras opciones que ellos pueden continuar.
Informante 2	La mayor parte del tiempo que llevo de estos 32 años de servicio público en el magisterio Caqueteño ha sido en el sector rural, muy poco tiempo he estado en urbano. En urbano he estado cuando me han comisionado a ser coordinador de educación, a ser director de cultura y turismo. Entonces, esos han sido los puestos que ocupó cuando estoy en la parte urbana, pero ya la parte pedagógica y todo, la he ejercido en el sector rural. Me parece interesante por lo que hemos hablado anteriormente en el manejo de las comunidades y que usted hace cualquier trabajo y se ve y la gente lo valora, lo respeta a uno. Ehh, y a mí me gusta mucho en la cuestión del arreglo de las sedes educativas, en la parte del ecosistema, manejar eso, la

	siembra de árboles, todo eso. Entonces, yo creo que eso es lo que hace que todavía esté y ya aquí me quedo en el sector rural.
Informante 3	Yo creo que es colaborar y conocer las personas, ayudar a los demás. Yo creo que una de las cosas más importantes es ayudar no solamente a la comunidad, sino a los niños, compartir con ellos.
Informante 4	Bueno, pues motivación especial no tengo, trabajo acá, porque es donde me asignaron, pero si me envían a lo urbano, también, no tengo así como que, digamos predilección por el campo, no, pero aquí estoy bien, es cerca y el carro me trae hasta la escuela, pero sí me hace falta mi familia, casi a todos los profesores que laboramos en el campo, nos toca abandonar a las familias, eso yo no sé si lo tienen en cuenta o no.
Informante 5	Mi motivación es contribuir con la formación de estudiantes del entorno rural mediante la implementación de nuevas estrategias para ellos, donde les pueda mostrar una visión más clara de las oportunidades a las que pueden acceder cuando tienen un proyecto de vida planteado y trabajan para materializarlo.
14	¿De qué manera las actuales políticas educativas favorecen o han favorecido su formación profesional?
Informante 1	Bueno, en lo personal, pues, yo soy normalista superior, o sea, yo como tal, no he entrado a la universidad, estoy en proceso, pero sí veo que hay muchas barreras de cierta manera porque, por ejemplo, en la educación inicial, aunque es educación no formal, se trabaja en muchos ámbitos relacionados con preescolar o temáticas así, y veo que eso sí, en la educación formal no se tiene como mucho en cuenta esa experiencia, ¿sí? En cuanto a eso, a veces sí ponen como, o también como requisito para poder incluso aspirar a un cargo es que usted también tenga harta experiencia en el aula, pues cuando uno recién ha salido del proceso de formación, pues a veces es complejo, entonces entre ellas, pues es como obstaculizan un poco, ¿sí?, para uno poder acceder.
Informante 2	Favorecen, tenemos todas las oportunidades de estudiar, de capacitarnos, pues mientras uno trabaja medio día con los estudiantes ya le queda el resto para capacitarse a estudiar virtual o semipresencial con las diferentes universidades.
Informante 3	Uy, en habernos quitado muchos roles a nosotros como los docentes, de no tener de pronto algo de más autoridad, eso sería lo más importante. Yo digo que, para todo el contexto de uno como docente, si es muchas, en muchas razones el gobierno nos ha quitado, ya sean buenos o sean malos, pero sí la autoridad, eso sí se ha perdido y hace mucha falta, la verdad que sí. Bueno, mi formación, no ha sido fácil, siempre ha sido con muchos esfuerzos. El estudio que ya he tenido y la oportunidad que me he brindado siempre ha sido con esfuerzos propios. Siempre ha sido con esfuerzos propios. De parte del gobierno de pronto se ha brindado, pero muy poco, pero la verdad siempre ha sido por voluntad propia.

	Sí, económicamente pues eso es... Y trasnochando y fines de semana porque no dan ni los tiempos.
Informante 4	Difícil. Difícil porque tanto cuando yo hice la licenciatura y luego la maestría, fueron situaciones totalmente complicadas porque me encontraba en una zona rural donde uno tiene que desplazarse, donde no hay conectividad. Donde usted tiene que dedicar su descanso, el fin de semana, para hacer sus trabajos. Sacrificar el tiempo familiar. De verdad que ha sido bastante, bastante difícil. Y además de eso, el recurso económico porque es un estudio que ha salido muy costoso. Donde ha tenido uno que tomar préstamos, endeudarse con los bancos y toda esa cuestión.
Informante 5	Las actuales políticas educativas han favorecido mi formación profesional en cuanto al auge del uso de herramientas TIC en el aula, lo que ha favorecido la inclusión de estrategias que han impactado de manera positiva mi quehacer pedagógico.
15	¿Qué adecuaciones realiza de las políticas educativas emanadas del MEN a los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
Informante 1	Pues no, o sea, se busca la forma de que lo que está ahí planteado, pues hacerlo, o sea, trabajarlo de manera que sea comprensiva para ellos, ya pues son las estrategias que uno utiliza para trabajar, ajustarse a ellos.
Informante 2	Los currículos que están dentro de la ley general de educación, dentro de todas las programaciones que se establecen en la institución educativa como tal, como en el plan de estudio. El plan de estudio, el manual de convivencias. Todas estas cuestiones se van a inyectar, pues no de todo, pero sí de alguna u otra forma hay que tenerlos como punto de partida.
Informante 3	Bueno, en algunas ocasiones sí se hacen, inclusive pues en las reuniones pedagógicas, pero yo sí he visto algo que hace falta también mucha capacitación, demasiadamente capacitación, porque es que cada nada están cambiando los roles en cuanto al manejo del sistema de aprendizaje, entonces sí se requiere que hayan más capacitaciones de parte del gobierno.
Informante 4	Las adaptamos a nuestro contexto, necesidades de nuestros estudiantes y del entorno, a los recursos que tenemos.
Informante 5	Los lineamientos y estándares están establecidos en términos generales, entonces en mis planeaciones, los aterrizo a nuestra realidad, a la realidad de mis estudiantes, buscando siempre que ellos alcancen el desarrollo de sus habilidades y competencias, que adquieran herramientas necesarias para la vida.
16	¿En qué se parecen o se diferencian las clases que usted orienta y las que usted recibió cuando fue estudiante de primaria?
Informante 1	Bueno, esto, se diferencia en que uno busca que los estudiantes se sientan, pues sin temor, en confianza a participar, sin temor a equivocarse. Yo me acuerdo que uno le daba como miedo salir al frente, no me gustaba salir al frente, pues siempre me miraba como

	esa parte como muy tímida porque me daba miedo que se me burlaran o que me equivocara o que me fuera a quedar mal. Entonces yo busco en mis estudiantes a que participen, así se confundan, así les quede mal, pues en eso estamos para aprender. Yo muchas veces les digo a ellos, si ustedes supieran todo, no tendrían que venir acá a la escuela, porque entonces ustedes ya lo saben a qué vendría, entonces venimos a eso así les quede mal, entonces como que, si no sientan el temor o qué, porque si van a equivocarse ya.
Informante 2	Diferente. Yo diría lo que me hicieron los maestros en ese entonces, pero no lo hago los estudiantes. Porque en ese entonces siempre había como un maestro que estaba golpeando y exigiendo, pero exigiéndole como en una educación muy tradicional, muy ambigua. Que siempre era todos los días en el salón amenazando al estudiante a la entrada. De cierta forma agresivo. Sí, entonces eso para mí no comparto eso, porque era un momento en el que asustaba al estudiante, que no, que ya viene el profesor, que mañana toca que hacer 200 ejercicios, nos trasnochamos hasta la una o dos de la mañana. Hágale raíz cuadrada, ¿para qué nos sirvió eso? Para mierda, porque no nos sirvió para nada.
Informante 3	Uf, totalmente diferente, diferente. Las cosas han cambiado durante muchos años, han cambiado demasiado, demasiado, demasiado. Una de esas, pues es lo que yo digo, más autoridad, que el gobierno nos quitó eso, una sería esa. Y lo otro es la tecnología, las nuevas tecnologías que hacen que hay muchas herramientas y tenemos que adaptarnos sí o sí a las herramientas que nos está brindando hoy en día el gobierno o algunas entidades, llámese lo que se llame, pero hoy en día sí se requiere la tecnología y eso nos brinda. Pero la diferencia es grandísima. Las condiciones diferente a como éramos nosotros a como se enseña hoy, sí cambió bastante.
Informante 4	Uy, son, claro, varían bastante, varían demasiado. Porque cuando yo estudié, empezando que no existía la parte de sistema, ¿sí? Y en ese tiempo eran los trabajos de universidad y también del colegio, los hacíamos, eran máquinas de escribir. Hoy en día, pues, ya la tecnología está avanzada, ya vemos que existen los computadores. También la parte de cómo se evalúa, es otra de las cosas que ha cambiado.
Informante 5	Las clases que yo recibí cuando estuve en primaria eran magistrales, sólo el docente tenía voz y voto, y las jornadas eran con base en escritura y talleres. En mis clases procuro utilizar estrategias significativas en donde los estudiantes tengan la facilidad de expresar sus opiniones sin temor alguno de ser juzgados.

[Anexo C]

Instrumento de Valoración - Guion de Observación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: RURAL ALTO SARABANDO

Fecha: Año 2024 Hora de inicio: 08:00 a. m.

Hora de cierre: 12:00 m.

Contexto	Informante 1. La sede educativa está ubicada sobre la vía principal, con una importante afluencia vehicular, en torno hay una zona verde amplia de bosque recuperado, sin embargo hay una pequeña zona que pueden utilizar los estudiantes para su recreo, aunque no es adecuada por mucha humedad y a escasos 50 metros hay una fuente hidrográfica (quebrada/arroyo), la batería sanitaria solo tiene un sanitario en servicio en mal estado, al que le deben echarle agua con un tarro, no hay lavamanos, pese a que el informante vive en la sede, la alberca es pequeña, en regular estado y un pequeño tanque elevado, no cuenta con escenario deportivo ni cultural, hay un salón de 42 m².
	Informante 2. La sede educativa está ubicada junto a una vía principal con gran afluencia vehicular, atrás hay una zona verde amplia y a escasos 200 metros hay una fuente hidrográfica (quebrada/arroyo), continuo al predio de la sede hay un cultivo de caucho, la batería sanitaria solo tiene un sanitario en servicio, al que le deben echar agua con un tarro, un lavamanos y una alberca, cuenta con escenario deportivo en regular estado y un salón de 60 m².
	Informante 3. La sede educativa está ubicada a 5 km de la vía principal, en torno hay una zona verde amplia de potreros, sin embargo hay una pequeña zona que pueden utilizar los estudiantes para su recreo, aunque no es adecuada por falta de árboles que den sombra y a escasos 200 metros hay una fuente hidrográfica (quebrada/arroyo) y a 300 metros hacia el otro lado, hay otro arroyo, la batería sanitaria solo tiene un sanitario en servicio, al que le deben echar agua con un tarro, no hay lavamanos ni alberca, usan un tanque para ese fin, no cuenta con escenario deportivo, hay un salón de 42 m².
	Informante 4. La sede educativa se encuentra ubicada en la zona rural del municipio de Belén de los Andaquies Caquetá, con acceso de doble vía carretable, una desde la cabecera municipal de Belén y la otra desde la cabecera municipal

	de Morelia, las cuales son vías destapadas y de difícil acceso, El terreno donde está ubicada la sede educativa, cuenta con una extensión de media hectárea, en la cual se encuentra construido un polideportivo, una unidad sanitaria, la vivienda del docente, dos aulas, de las cuales solo una se encuentra en uso por la poca cobertura de estudiantes, y un cuarto para guardar herramientas. El predio de la sede se encuentra encerrado con alambre de púa y alambre eléctrico. En cuanto al estado de la infraestructura, cuenta con una cubierta en Eternit deteriorada representando un peligro permanente, al igual que la parte eléctrica con cableado expuesto, y la unidad sanitaria solo un baño se encuentra en uso, porque el otro se encuentra tapado, la alberca se encuentra fuera de uso porque está rota, la cocina de la vivienda del docente se enlagna cuando llueve, debido a error de construcción en la parte externa, existe un tanque elevado en buen estado. Otra de las dificultades de la sede es que no cuenta con acueducto ni alcantarillado, el agua de uso se saca de un aljibe, hay muchos murciélagos y zancudos. La sede cuenta con energía eléctrica e internet satelital el cual no es de buena cobertura, no hay biblioteca, ni laboratorio, ni computadores. El salón en uso tiene 49m².
	Informante 5. La sede educativa está ubicada a cinco km, aproximadamente, de la vía principal, por una vía destapada en regular y mal estado, en torno a la sede hay una zona verde amplia de bosque recuperado y potreros, con erosión por debilitamiento del terreno, los estudiantes cuentan con un espacio que puedan utilizar para su recreo, aunque no es adecuada por mucha humedad y a escasos 50 metros hay una fuente hidrográfica (quebrada/arroyo), la batería sanitaria solo tiene un sanitario en servicio en mal estado, al que le deben echarle agua con un tarro, no hay lavamanos, pese a que el informante vive en la sede, la alberca es pequeña, en regular estado y un pequeño tanque elevado, no cuenta con escenario deportivo ni cultural, hay un salón de 42 m². El salón solo tiene una puerta y claraboyas o calados, no hay ventanas, por lo que es un poco oscuro, el techo es bajo, entonces en verano es muy caluroso, en invierno se cubre todo de neblina y es muy frío. La sede está ubicada a más de 600mts sobre el nivel del mar. No cuenta con cocina, ni biblioteca, ni implementos necesarios para la práctica de enseñanza y de aprendizaje.

ASPECTOS A OBSERVAR	
Focos para la observación	Observaciones
1. Desarrollo de la práctica pedagógica	Informante 1. 8:10. Se inicia el desarrollo de la clase con una dinámica y una canción de “La hormiguita”. Seguidamente, les invita a realizar mediciones con diferentes partes cuerpo, sin antes preguntarles si saben qué es medir, les pone a hacer ejercicios de medición de longitudes con partes del cuerpo, manos, pies, etc., les pide que sigan realizando ejercicios de medición con elementos del aula, a medida que involucra a todos los estudiantes en la actividad, motivándoles como en un juego, con un grado de complejidad diferente para cada grado. Mientras los grados superiores realizan mediciones y comparan sus resultados, la docente les orienta tareas a los estudiantes de preescolar. Les pide que saquen el cuaderno de matemáticas, para que registren los resultados de sus mediciones. 8:30. La docente se ubica en una mesa en medio del aula, en torno a la cual se ubican todos los estudiantes, Inician sus registros y continúan realizando mediciones, la docente orienta y acompaña el proceso, posterior a ello, los niños de grado segundo inician a realizar sumas con los resultados de estas mediciones, pasando a realizar el algoritmo en el tablero y revisando los resultados entre todos. La docente va revisando y motivando a sus estudiantes con frases de reconocimiento. 8:40. La docente pasa por el lugar de cada estudiante y les revisa su avance, haciendo énfasis en lo que han hecho bien y motivándoles a seguir intentando y de qué manera hacerlo mejor. 8:40. Mientras realiza conteo y escritura de números con los niños de transición y primero, aborda la suma con los de segundo, fraccionarios con los de tercero y decimales con cuarto y quinto, la docente circula por el grupo respondiendo preguntas, explicando el algoritmo y motivando el desarrollo del proceso. 8:50. Hacen una dinámica de “agua de limón” y terminan organizados en grupos de dos para realizar mediciones de sellos mismos, en esta actividad solo participan los estudiantes de segundo a quinto. Algunos no quieren realizar el ejercicio, pero la docente les motiva y participan

	todos, verificando siempre llevando registro de las mediciones en sus cuadernos. Así, en parejas se les pide que se revisen los ejercicios uno al otro, comparen resultados y corrijan si es necesario. 9:10. La docente separa los estudiantes por grupos de grados, en la mesa grande se quedan los niños de grados transición y primero y pasan a mesa trapezoidal los estudiantes de grado segundo y quinto. Sin embargo, cada uno trabaja de manera individual. 10:05. Salen a descanso, reciben el refrigerio del PAE entregado por la docente y se entretienen jugando o conversando. El patio de recreo está muy húmedo y no se puede ir allá sin enlodarse los zapatos, entonces se quedan en el andén. La docente está en constante observación de las niñas y niños. 10:40. Regresan al aula después del descanso, animados, participativos, realizan dinámica de relajación y de activación de saberes antes de iniciar clase de lenguaje. La docente mantiene un clima de estudio, motivación y entretenimiento constante. 11:00. Llega un funcionario departamental a realizar una encuesta, la docente explica un ejercicio de lectura grupal a los estudiantes atiende al funcionario, dentro de la misma aula, los niños realizan la actividad de manera organizada. 11:20. La docente realiza diálogo sobre la lectura con los estudiantes y continúan con la clase. 12:30. Los estudiantes salen a clase de educación física, juegan rondas infantiles, realizan ejercicios de estiramiento y después juegan de manera libre. 1:15. Salen de clase de manera ordenada y se despiden hasta mañana.
	Informante 2. 8:10. Se inicia el desarrollo de la clase con una práctica conductista y de repetición de algoritmos en el área de matemáticas. El docente escribe 22 ejercicios en el tablero, para que los estudiantes los desarrollen en sus cuadernos. Posterior a ello, se sienta junto a los de preescolar para orientarles un ejercicio de transcripción de oraciones de una fotocopia a sus cuadernos. 8:30. Después se ausenta del aula. 8:45. Al regreso se sienta en su escritorio y llama a algunos niños, de manera individual, para hacer lectura. 9. Llega la monitora del PAE y el docente vuelve a salir del aula. 9:29. Regresa al aula, se ubica en el grupo de preescolar y realizan lectura silábica.

	Después se ubica en su escritorio a revisar de manera individual el desarrollo de las operaciones planteadas. Limitándose a decir si están bien o mal. 9:45. Se ausenta del aula nuevamente. 10:01. La manipuladora les llama a recibir refrigerio caliente. 10:30. El docente orienta a una estudiante sobre una actividad de pintura dactilar y se ausenta del aula nuevamente. 10:45. Retorna al aula y se sienta a observar el trabajo de los estudiantes sin interferir, solo les habla si alguno le hace una pregunta.
	Informante 3. 8:10. Se inicia el desarrollo de la clase con una oración y una canción “La iguana” y se realiza un juego de “la lluvia” con los deditos. El docente pregunta a los estudiantes si saben por qué no vinieron los niños y niñas que faltaron hoy, posterior a ello coloca fallas en la planilla de asistencia y pide que saquen español y matemáticas, entrega a los estudiantes algunas fotocopias con ejercicios para desarrollar de acuerdo al tema que están mirando esta semana. Posterior a ello, se sienta en el escritorio a revisar en los cuadernos de los estudiantes las tareas que dejó para la casa. Va revisando y llamando a cada uno, haciendo énfasis en los que hicieron mal o no hicieron y dando poca importancia a lo que les quedó bien. 8:30. Sale del aula porque llegó una madre de familia con otro estudiante. 8:40. Retorna de nuevo al aula, a su escritorio nuevamente a revisar cuadernos. A medida que termina una revisión, va colocando tarea nuevamente, todo de manera individual. 8:50. Pasa a revisar las tareas de ejercitación y verificación de sumas y restas en los grados cuarto, algoritmo de fraccionarios en quinto y pasa por las mesas de primero. Después los organiza en parejas para que se revisen los ejercicios uno al otro, comparen resultados y corrijan si es necesario. 9. Se reúne con los estudiantes de cuarto, en grupo les explica nuevos ejercicios, deben leer, determinar la operación y realizarla y les pide que los desarrollen de manera individual, posterior a ello, deben transcribir el ejercicio en el cuaderno. Seguidamente pasa al grupo de primero a revisarles el avance y a explicar nuevos ejercicios de suma, con gatos.

	Después vuelve a pasar por las sillas de los niños de cuarto, revisando de manera individual, y así hasta pasar por la mesa de los 9 estudiantes. 9:20. Se ausenta del aula. 9:26. Regresa al aula y se sienta en su escritorio y llama a los estudiantes de primero, para guiarlos en lo que sigue de la tarea, pregunta que dibujos tienen, que números y les pide que vayan a sus lugares a colorear y a escribir los números. Posterior a ello sigue de nuevo, de puesto en puesto, revisando y explicando. 10. Salen a descanso. El docente les entrega refrigerio industrializado. Los niños juegan a empujarse y a revolcarse en el patio. 10:30. Los niños regresan al salón. El docente reúne a los estudiantes de cuarto y quinto, les revisa las tareas, hacen evaluación de la actividad anterior y procede a explicarles nuevos ejercicios. 11:15. Un estudiante manifiesta sentirse enfermo, el docente llama a la madre del menor y le pide que se acerca a la sede a recogerlo. El docente, desde su escritorio les da orientaciones a las niñas y niños sobre sus tareas, 11:20. La madre recoge a su hijo y otra estudiante dice que se quiere ir con ella, pero el docente no autoriza. Inician a trabajar en lengua castellana, primero, silabeo, lectoescritura, revisa tareas que tenían para hacer en casa y coloca nuevas tareas. 11:42. El docente sale a buscar a una estudiante que se salió sin permiso, al regresar al aula llama a la acudiente (mamá) de la menor, para que venga a llevarla a su casa, porque la niña manifiesta no sentirse bien.
	Informante 4. 8:00. Se inicia la clase con una dinámica corta, pero motivadora donde participaron todos los niños con mucho entusiasmo. 8:05. Después se hace un recordéis del tema de la clase anterior, preguntas activadoras de saberes por parte de la docente, pero no hay mucha participación d ellos estudiantes. 8:20. Se continua con un abordaje de saberes previos del tema a desarrollar. 8:35 Se realiza la práctica de la clase a partir del tema a desarrollar, mediante las diferentes actividades propuestas para el área, que parecen ser muy mecánicas y tradicionales.

	10:00. Los estudiantes salen a descanso, consumen el alimento que se ofrece en la sede y algunos traen alimentos desde su casa. Después juegan en grupitos, algunos corren otros están sentados. 10:30. Los estudiantes regresan del descanso e inician con la clase de la siguiente área, la docente vuelve a hacer preguntas de la clase pasada, ella misma las responde, porque no hay respuesta de los estudiantes. 11:00. Continúan realizando actividades muy interesantes, pero que no llevan una continuidad de complejidad ni de coherencia vertical y horizontal. 12:20. La docente hace una pausa activa y da una información a los estudiantes y les hace una actividad sobre lo mirado en la clase, esta vez hay más y mejor participación. Seguidamente algunos estudiantes empiezan a hacer aseo, los demás recogen sus útiles y poco a poco todos se despiden y se van de la escuela.
	Informante 5. 8:10. Se inicia el desarrollo de la clase con una dinámica y una canción de “La iguana”. Todos los estudiantes participan, cantando y aplaudiendo. Seguidamente, la docente les invita a conversar sobre lo que miraron en la última clase de matemáticas, Ellos levantan la mano y participan ordenadamente, no participan todos, pero lo que lo hacen saben de qué hablan. 8:30. La docente se ubica en una mesa en medio del aula, en torno a la cual se ubican todos los estudiantes. La docente llevó unas figuras geométricas planas y tridimensionales, de colores vistosos y las colocó encima de la mesa, los niños empezaron a conversar sobre cada una de ellas, en grupitos, a veces le hacían preguntas a la profesora y ella respondía, a veces la profesora les hacía preguntas a ellos sobre el tamaño, los lados, la forma, las posibles medidas, etc. y ellos también daban respuesta, algunas veces decían “uy no, profe, no sé eso” y así estuvieron por unos 10 minutos más. 8:50. La docente les pide que hagan dibujos de esas figuras en sus cuadernos y pasa por el lugar de cada estudiante, les revisa su avance, haciendo énfasis en lo que han hecho bien y motivándoles a seguir intentando y de qué manera hacerlo mejor. 8:40. Mientras los niños de primero realizan dibujos y escriben el nombre de la figura, los niños de segundo escriben cuantos lados tienen, los de tercero, miden esos lados, los de cuarto comparan esas figuras con elementos

	del entorno y los de quinto miden esas figuras reales, del entorno, cada estudiante escribe en su cuaderno. 9:50. Hacen una dinámica de “la cebolla” y terminan organizados en grupos de dos para realizar comparación de las actividades desarrolladas. 10:05. Salen a descanso, reciben el refrigerio del PAE entregado por la docente y se entretienen jugando o conversando. El patio de recreo está muy húmedo y no se puede ir allá sin enlodarse los zapatos, entonces se quedan en el andén. La docente está en constante observación de las niñas y niños. 10:35. Regresan al aula después del descanso, animados, participativos, realizan dinámica de relajación y de activación de saberes antes de iniciar clase de ciencias naturales. La docente mantiene un clima de estudio, motivación y entretenimiento constante. 11:00. La docente les pregunta sobre alguna experiencia que hayan tenido en el bosque, los estudiantes relatan situaciones con plantas, con animales y en la quebrada, se ríen y conversan animadamente, la profesora les realiza una lectura sobre el bosque y les pide que escriban una lista de seres vivos y de seres inanimados que hayan encontrado en la lectura, así mismo que hagan una ilustración bien bonita de lo que más les gustó del cuento. 11:20. La docente realiza diálogo sobre la lectura con los estudiantes y continúan con la clase. 12:30. Los estudiantes salen a clase de educación física, juegan rondas infantiles en el salón, realizan ejercicios de estiramiento y relajación. 1:15. Salen de clase de manera ordenada y se despiden hasta mañana.
2. Recursos de los que se dispone	Informante 1. La docente dispone de recursos naturales, libros de texto, pinturas y tablero, se han definido algunos espacios como el de lectura, pero sin literatura infantil, pero no hay escenarios diferentes al aula, no se observa material didáctico, ni literario, ni tecnológico, ni deportivo, ni de laboratorio, ni de artes.
	Informante 2. El docente dispone de recursos naturales, libros de texto, pinturas y tablero, pero no se observa material didáctico, literario, tecnológico, deportivo, de laboratorio, ni de artes.
	Informante 3. El docente dispone de recursos naturales, libros de texto, pinturas y tablero, pero no hay escenarios diferentes al

	aula, no se observa material didáctico, ni literario, ni tecnológico, ni deportivo, ni de laboratorio, ni de artes. Informante 4. Libros de escuela nueva, antiguos; páginas saber integradas. Informante 5. La docente dispone de recursos naturales, libros de texto, pinturas y tablero, se han definido algunos espacios como el de lectura, pero con poca literatura infantil que ella misma lleva, se observa poco material didáctico, no hay nada tecnológico, ni deportivo, ni de laboratorio.
	Informante 1. No se evidencian procesos de investigación actuales, ni anteriores. Informante 2. No se evidencian procesos de investigación actuales. Se encuentra un mural de un proceso de investigación del año anterior con la Escuela Audiovisual Infantil del municipio de Belén y el Ministerio de las culturas, artes y saberes. Informante 3. No se evidencian procesos de investigación actuales. Se encuentra un mural de un proceso de investigación del año anterior con la Escuela Audiovisual Infantil del municipio de Belén y el Ministerio de las culturas, artes y saberes. Informante 4. No se está realizando debido a que la docente esta recién llegada a la sede. Es la segunda docente en el año y el año pasado había otro, que se fue a periodo de prueba en otra institución. Informante 5. La docente está realizando un proyecto de oralidad, lo que le ha dado mayor participación a los estudiantes, sin embargo, no queda claro cómo ni cuándo se realiza. Los niños comentan que les gusta participar del proyecto.
	3. Procesos de investigación que realiza el docente
4. Desarrollo del proceso de evaluación	Informante 1. La docente realiza evaluación permanente, mediante el uso de preguntas, revisión de procesos, resultado de actividades, de manera oral y escrita, tratando de hacer un proceso formativo. Informante 2. No se observa ningún proceso de evaluación ni de seguimiento al proceso escolar, diferente a las dos veces que llamó a su escritorio a algunos estudiantes y la recolección de los dibujos que realizaron de manera libre. Informante 3.

5. Clima emocional, afectivo y motivacional en el aula	El docente revisa de manera individual las tareas en los cuadernos de los estudiantes, haciendo énfasis en los errores, los organiza en grupos de dos para que se comparen sus resultados y corrijan si encuentran errores. Pasa frecuentemente por los puestos de cada estudiante revisando y corrigiendo.
	Informante 4. Se realiza una evaluación formativa, durante toda la jornada escolar, la profesora va de puesto en puesto, da sus explicaciones, revisa los cuadernos, resuelve las inquietudes de los estudiantes, trata de comunicarse de manera muy asertiva.
	Informante 5. La docente realiza evaluación constantemente, está atenta a las preguntas y respuestas de sus estudiantes, que comprendan las instrucciones, que realicen las actividades adecuadamente, que tengan los recursos necesarios, etc., pasa de puesto en puesto, los escucha, los motiva.
	Informante 1. Se realiza una actividad de bienvenida y una de activación de saberes. La docente es amable, respetuosa, pero no se ocupa de los intereses particulares de los estudiantes, sin embargo, no se evidencia articulación de las clases con los centros de interés de los estudiantes. En general, el aula está tranquila y ordenada.
	Informante 2. No hay actividades de bienvenida, ni motivacionales ni de activación de saberes. El docente es amable, respetuoso, pero no se ocupa de los intereses de los estudiantes. Informante 3. Se realiza una actividad de bienvenida, pero no hay actividades motivacionales ni de activación de saberes. El docente es amable, respetuoso, pero no se ocupa de los intereses de los estudiantes. En general, el aula está tranquila y ordenada. Informante 4. Se establecen las normas de convivencia mediante el pacto de aula conocido por los estudiantes, las cuales se tendrán en cuenta para dar cumplimiento durante la jornada escolar. En general es un clima muy tranquilo y un ambiente adecuado de aula. Informante 5. Es un clima adecuado, la docente facilita la comunicación, es asertiva, comprensiva, exigente, pero muy cariñosa con sus estudiantes, los escucha, les explica, los orienta y les permite expresarse dentro y fuera del aula.

6. Organización de los estudiantes que hace el docente	Informante 1. Organiza a los estudiantes en un solo grupo de preescolar (2) y primaria (7), ubicados indistintamente en torno a una gran mesa de madera, durante la mayor parte de la clase. Cada cierto tiempo pasa a algún estudiante a realizar alguna intervención al frente del grupo. En el tiempo de descanso, los niños reciben refrigerio con exceso de azúcares, sodio y calorías. Después de ingresar del descanso realizan dinámica de activación de saberes para el área de ciencias naturales y educación física, regresan todos a la mesa grande, a trabajo en grupo general.
	Informante 2. Organiza a los estudiantes en grupos separados de primaria y preescolar. En el tiempo de descanso, los niños solos regresan al aula, porque llueve y no hay otros espacios adecuados para su esparcimiento.
	Informante 3. Organiza a los estudiantes en grupos separados por grados de primaria (9) y ubicados de manera individual. Solo cuarto y quinto están en grupo. En el tiempo de descanso, los niños reciben refrigerio con exceso de azúcares, sodio y calorías.
	Informante 4. Cada estudiante se sitúa en un lugar del salón donde se sienta más cómodo.
	Informante 5. Organiza a los estudiantes en un solo grupo, ubicados indistintamente en círculo, durante la mayor parte de la clase. Trabajan en sus pupitres de manera individual o en grupos, pero siempre se mantienen comunicados, se apoyan entre todos.
7. Condiciones y características del aula de clase	Informante 1. Aula multigrado, la población escolar presenta edades entre los 5 y los 12 años. En el aula hay mesas trapezoidales para preescolar y primaria y una mesa rectangular grande, donde se ubican los estudiantes durante la jornada, le falta iluminación, el techo de zinc es muy bajo lo que genera bastante calor luz, tiene claraboyas a un costado y dos puertas, por lo que hay buena ventilación, no obstante, la pared que da al bosque es totalmente cerrada, hay humedad en la parte baja de las paredes, lo que favorece la presencia de hongo y vectores (zancudos).
	Informante 2.

	Aula multigrado, la población escolar presenta edades entre los 5 y los 11 años. En el aula hay mesas trapezoidales para preescolar y primaria, luz y ventilación desde un solo costado y techo bajo en zinc. En las paredes sin ventilación hay humedad, con presencia de hongo y vectores (zancudos).
	Informante 3. Aula multigrado, la población escolar presenta edades entre los 5 y los 11 años. En el aula hay mesas trapezoidales para preescolar y primaria (5) y los demás en mesas individuales, buena luz y ventilación desde un solo costado y techo bajo en Eternit antiguo. Hay presencia de hongo y vectores (zancudos).
	Informante 4. El aula de clase tiene techo de Eternit el cual se encuentra en mal estado y aunque el techo es alto el salón es caluroso cuando clienta el sol y un poco oscuro porque tiene calados y no ventanas. No hay centros de interés organizados en el aula debido a que la docente esta recién llegada. La sede cuenta con buen mobiliario
	Informante 5. El aula es de 7x6 metros, solo hay claraboyas a los lados largos, una pequeña puerta, techo de zinc, a unos 3 metros de altura, en las paredes hay trabajos de los estudiantes, un mural dibujado y pintado por los estudiantes, sillas trapezoidales y un estante para libros con cartillas de escuela nueva, casi todas antiguas y unos libros de la colección Santillana.
	Informante 1. Los estudiantes que asistieron hoy son de nivel preescolar, transición y primario, grado primero, grado segundo y grado quinto, son de escasos recursos económicos, de familias de diversas constituciones, de familias trabajadoras temporales, mensualeros en labores del campo. Los estudiantes tienen propósitos de ser grandes profesionales, profesores, abogados, médicos, policías, ingenieros, astronautas, campesinos, empresarios y ayudar a sus familias, a su comunidad, al medio ambiente y al planeta.
8. Características, intereses, motivaciones de la población estudiantil	Informante 2. Los estudiantes son de nivel preschool, grado transición, nivel primario, grado primero, grado segundo, grado tercero y grado cuarto. Se les nota interés por la danza, la pintura y el deporte de competencia.

	Informante 3. Los estudiantes que asistieron hoy son de nivel primario, grado primero (3), grado segundo (2), grado cuarto (2) y grado quinto (2), son de escasos recursos económicos, de familias de diversas constituciones. Los estudiantes tienen propósitos de ser grandes profesionales, profesores, abogados, médicos, policías, ingenieros, astronauta (mira muchos videos en YouTube sobre planetas y dinosaurios), campesinos, empresarios y ayudar a sus familias, a su comunidad, al medio ambiente y al planeta.
	Informante 4. Los niños y niñas que asisten al aula son estudiantes entre los 6 y 10 años de edad, les gusta jugar, pintar, los computadores, los deportes de competencia y el cuidado del medio ambiente.
	Informante 5. Los estudiantes son de escasos recursos económicos, de familias de diversas constituciones, casi todos viven permanentemente en la región y quieren ser grandes profesionales, ayudar a sus familias, a su comunidad, al medio ambiente y al planeta, algunos quieren ser médicos, policías, campesinos y youtuber.
9. Influencia del entorno social y ambiental en las prácticas pedagógicas del docente	Informante 1. El aula está ambientada con trabajos de los estudiantes, de uso actual, sin embargo, pese a la riqueza del entorno, este no se utiliza para potenciar las prácticas pedagógicas. Los niños llegaron acompañados por adultos, algunos solos, otros en moto, bien organizados, aseados y contentos, no se percibe influencia del entorno social en las prácticas pedagógicas.
	Informante 2. El aula está ambientada desde las riquezas del territorio, sin embargo, esta no se utiliza para potenciar las prácticas pedagógicas. Los niños llegaron acompañados por mujeres adultas, de diferentes credos religiosos, sin embargo, no se percibe influencia del entorno social en las prácticas pedagógicas.
	Informante 3. El aula está ambientada con trabajos de los estudiantes, pero no tienen un uso actual, sin embargo, pese a la riqueza del entorno, este no se utiliza para potenciar las prácticas pedagógicas. Los niños llegaron acompañados por mujeres adultas, algunos solos, otros en moto, bien organizados, aseados y contentos, se percibe influencia del entorno social en las prácticas pedagógicas, en cuanto es una población sumisa, obediente y poco críticos.

	Informante 4. En tiempo de lluvia algunos niños no pueden asistir a la escuela, debido a que se inunda la vega, no permitiendo el paso, por otra parte, los niños son hijos de mayordomos, personas que por ser de bajos recursos, no pueden suplir todas las necesidades de útiles escolares y uniformes de sus hijos. Los padres tan solo han estudiado la primaria y algunos no la terminaron, lo cual implica una gran dificultad para ayudar a sus hijos en las orientaciones académica desde la casa.
	Informante 5. El aula está ambientada con trabajos de los estudiantes, los niños llegaron algunos solos, otros con sus padres, algunos traen alimentos de la casa, otros no traen nada, situación que afecta (aunque se trate de que no) porque no todos comen bien. Algunos niños traen uniforme otros no, algunos niños, a pesar de que participan, tienen actitudes de mucha timidez, por ejemplo, cuando van a hablar miran hacia un lado donde no me miren y se ponen colorados.
10. Adecuación de las políticas educativas emanadas del MEN a los procesos de enseñanza y de aprendizaje	Informante 1. No se evidencia adecuación ni uso de referentes de políticas de calidad educativa, no se observa planeador de clase, ni documentos de apoyo, ni adaptaciones a las necesidades de los estudiantes ni a las características del entorno, sin embargo, se nota que tiene conocimiento sobre didáctica y pedagogía, así como vocación docente.
	Informante 2. No hubo adecuación ni uso de referentes de políticas de calidad educativa, no se observa planeador de clase, ni documentos de apoyo, ni adaptaciones a las necesidades de los estudiantes ni a las características del entorno.
	Informante 3. No se evidencia adecuación ni uso de referentes de políticas de calidad educativa, no se observa planeador de clase, ni documentos de apoyo, ni adaptaciones a las necesidades de los estudiantes ni a las características del entorno.
	Informante 4. La docente realiza las planeaciones con adaptaciones dentro del plan de estudio institucional, con referentes e los lineamientos básicos de competencias, los estándares básicos de competencias, incluidas las matrices de aprendizaje para hacer las nivelaciones necesarias.
	Informante 5. Se observa planeador de clase, que contine los lineamientos y estándares, básico, así mismo, se lleva una

	estructura de clase en momento de exploración, estructuración y práctica, transferencia y evaluación, así como las adaptaciones a las necesidades de los estudiantes y a las características del entorno.
--	--