

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación Docente**

**CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN COLOMBIA PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS**

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación

**Autora: Sherlysaray Agudelo Vega
Tutora: Mery Faviola Escobar**

San Cristóbal, mayo de 2023



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

ACTA

Reunidos el día martes, nueve de mayo de dos mil veintitrés, 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: **Nancy Acevedo Quintero, Carmen Rincón Contreras, Ana Loly Hernández Zambrano, Zully Parra de Colmenares y Mery Faviola Escobar de Murzi** (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.-9223806, V.-3009322, V.-9149936, V.-5662878 y V.-4209645 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Concepciones de las prácticas pedagógicas de los docentes en las Escuelas Multigrado para el desarrollo integral de los niños y niñas”**, presentada por la ciudadana: **Sherlysaray Agudelo Vega**, Pasaporte No. , como requisito parcial para optar al título de **Doctora 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 constituir un aporte significativo de la práctica pedagógica en la formación integral de los niños y niñas de las aulas multigrado y su trascendencia para favorecer el desarrollo de la Escuela Rural, en fe de lo cual firmamos.


Nancy Acevedo Quintero
C.I. N° V.-9223806




Carmen Rincón Contreras
C.I. N° V.- V.-3009322


Ana Loly Hernández Zambrano
C.I. N° V.- V.-9149936


Zully Parra de Colmenares
C.I. N° V.-5662878


Mery Faviola Escobar de Murzi
C.I. N° V.-4209645
Tutora

DEDICATORIA

A mi hijo Matteo, sinónimo de amor, fe y esperanza.

A mi abuelita Nena, papá, mamá y hermanos.

*En especial a la memoria de mi abuelo Luis Alberto Vega, personaje ilustre,
apasionado por el conocimiento, cuyo legado está impregnado en su
descendencia y continuará trascendiendo a lo largo de muchas generaciones.*

Sherlysaray Agudelo Vega

INDICE DE CONTENIDO

	p.
DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
SITUACIÓN PROBLEMATIZADA	4
Aproximación al objeto de Conocimiento.....	4
Propósitos de la Investigación	17
Propósito Abarcador	17
Propósitos Concretos.....	17
Justificación Argumentativa de la Investigación.....	17
CAPÍTULO II	20
REFERENCIALIDAD TEÓRICA.....	20
Estudios previos	20
Acercamiento Teórico.....	27
Teorías de entrada	27
Teoría de las Concepciones del Mundo de Wilhelm Dilthey (1954)	27
Teoría de Práctica Pedagógica desde Michael Foucault	29
Teoría de la Globalización en la Enseñanza de Ovide Decroly.....	31
Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura.....	34
Teoría del Modelo Octogonal Integrador de Carmen León de Vitoria	36
Dimensiones Teóricas	38
Dimensión Concepciones Docentes	38
Dimensión Práctica pedagógica.....	39
Dimensión Escuelas Multigrado	44

Dimensión Desarrollo Integral	47
CAPÍTULO III	52
SENDEROS METODOLÓGICOS	52
Naturaleza del Estudio.....	52
Enfoque de la Investigación.....	53
Método de Investigación	54
Tipo de Investigación	55
Escenario de Estudio	55
Técnicas de la Investigación.....	59
Procesamiento de la Información	61
Fase 1. Reducción de datos.....	61
Fase 2 Análisis descriptivo.....	63
Fase 3 Interpretación	63
Criterios de Calidad de la Investigación.....	63
CAPÍTULO IV	66
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	66
Procesamiento de las entrevistas	66
Reducción Fenomenológica	67
Fase 1. Reducción de datos cualitativos	67
1.1 Edición de datos cualitativos	67
1.2. Reducción de datos cualitativos y codificación	67
1.3. Registro de datos cualitativos	68
1.4. Tabulación. Disposición y transformación de los datos.....	81
Fase 2. Análisis descriptivo	89
2.1. Análisis descriptivo: Categoría Desarrollo Integral.....	89
2.2. Análisis descriptivo: Categoría Práctica Pedagógica	91
2.3. Análisis descriptivo: Categoría Modelo de enseñanza multigrado	92

Fase 3. Interpretación	94
3.1. Interpretación: Categoría Desarrollo Integral	97
3.2. Interpretación: Categoría Práctica Pedagógica	102
3.3. Interpretación: Categoría Modelo de enseñanza multigrado	108
CAPÍTULO V	113
APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	113
CAPÍTULO VI	123
REFLEXIONES FINALES	123
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS	135
Instrumentos de recolección de información	135
Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S1.....	138
Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S2.....	144
Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S3.....	153
Categorización y codificación de datos cualitativos. S1	159
Codificación de unidades temáticas. S1.....	162
Categorización y codificación de datos cualitativos. S2	165
Codificación de unidades temáticas. S2.....	169
Categorización y codificación de datos cualitativos. S3	173
Codificación de unidades temáticas. S3.....	177
Codificación de unidades temáticas. S1. S2. S3.	181
Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Desarrollo Integral	191
Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Práctica Pedagógica	193
Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Modelo de enseñanza multigrado	196
Análisis descriptivo. Categoría: Desarrollo Integral.....	198
Análisis descriptivo. Categoría: Práctica pedagógica.....	201

Análisis descriptivo. Categoría: Modelo de enseñanza multigrado	205
Diario de campo abierto y flexible: Informante clave S1.....	208
Diario de campo abierto y flexible: Informante clave: S2.....	210
Diario de campo abierto y flexible: Informante clave: S3.....	212

INDICE DE CUADROS

N.º	Descripción	Pp.
1	Caracterización de los Informantes Claves.....	56
2	Caracterización de las técnicas de recolección de datos.....	60
3	Tabulación. Disposición y transformación de los datos.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	Descripción	Pp.
1	Modelo Octogonal Integral del Desarrollo Humano.....	37
2	Factores que intervienen del desarrollo.....	49
3	Modelo de Desarrollo diseñado por el Proyecto Costa Atlántica.....	50
4	Pasos de la Técnica de Observación.....	59
5	Reducción de datos fenomenológicos.....	61
6	Diseño Metodológico.....	65
7	Categorías de la investigación.....	81
8	Escuelas Multigrado y sustento teórico del desarrollo integral desde las prácticas pedagógica.....	95
9	Categorías que sustentan las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas multigrado para promover el desarrollo integral de los niños.....	96
10	Categoría Desarrollo Integral.....	97
11	MOIDI desde la práctica pedagógica de los docentes en las escuelas multigrado del Departamento del Huila, Colombia.....	99
12	Categoría Práctica Pedagógica.....	103
13	Categoría Modelo de Enseñanza Multigrado.....	109
14	Síntesis Aproximación Teórica	122

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
LINEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE
Doctorado en Ciencias de la Educación**

**CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS
MULTIGRADO EN COLOMBIA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS
NIÑOS**

Tesis Doctoral

Autora: Sherlysaray Agudelo Vega

Tutora: Mery Faviola Escobar

Fecha: mayo 2023

RESUMEN

El propósito abarcador fue generar una Aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños. Se sustentó en: Teoría de las Concepciones del Mundo de Dilthey (1954), la Práctica Pedagógica desde Foucault (1996), la Globalización en la Enseñanza de Decroly (1927), la Teoría Social del Aprendizaje de Bandura (1987), y el Modelo Octogonal Integrador de León (1999). Esta investigación posee un enfoque introspectivo vivencial, de tipo descriptiva, de campo con apoyo documental bajo el método fenomenológico hermenéutico. El escenario correspondió a Escuelas Multigrado del Departamento del Huila, Colombia. Se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad, la observación participante y el análisis documental. El procesamiento de la información se desarrolló mediante la reducción fenomenológica (Mejía, 2011), con la credibilidad, confirmabilidad y coherencia como criterios de calidad. Entre los resultados se pudo conocer que los docentes conciben al desarrollo integral en su práctica pedagógica como la necesidad de formar al individuo para la sociedad desde todas las dimensiones en las que el niño pueda lograr tener un aprendizaje integral. Surgió la siguiente Aproximación Teórica: Las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de la escuela multigrado determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, desde la comprensión del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, la integración de la familia, el contexto rural y de la normativa que estatuye un modelo ideal de escuela rural.

Palabras Clave: Concepciones Docentes, Aulas Multigrado, Práctica Pedagógica y Desarrollo Integral.

INTRODUCCIÓN

En Colombia desde hace un tiempo para acá se ha buscado desarrollar en el ámbito educativo un enfoque que permita el desarrollo integral de los niños a partir de las prácticas pedagógicas con la noción de educar mediante un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana tal como lo establece la Ley General de Educación 115. Si bien es cierto todo proceso educativo debe tomar en cuenta la formación integral del educando

Ahora bien, dentro de estos procesos de formación se comprenden la enseñanza y el aprendizaje dirigido hacia la producción propia de los conocimientos aplicables a la vida diaria en donde la comunicación y la socialización resultan imprescindibles. El abordaje de este proyecto de tesis doctoral parte de la problemática que subyace en las escuelas unitarias en las que se da a conocer las deficiencias que poseen los profesores al facilitar el aprendizaje y al querer desarrollar de manera adecuada los componentes didácticos con el propósito de que exista una relación dialéctica educando-educador de manera didáctica, dinámica y generadora de nuevos conocimientos a partir de las experiencias.

Cabe destacar que en esta investigación se aborda como contexto a las Escuelas Multigrado enfocándose en la capacidad que debe poseer el docente de propiciar un aprendizaje significativo a los niños que con distintas edades la integran teniendo así que adaptar los contenidos, a esta situación se le suma la diversidad de problemas educativas que subyacen en las zonas rurales es por ello que el docente debe buscar las alternativas que le permitan transformar las contrariedades en fortalezas pues se considera a las escuelas multigrado como el modelo que más se ejecuta para estas zonas.

En este sentido, se considera que la práctica pedagógica de los docentes busque propiciar la construcción del conocimiento de manera dinámica, no obstante, cada niño posee su propio tiempo y proceso de aprendizaje por lo que la enseñanza ideal y planificada en las aulas multigrado se fractura. Esta situación se agudiza con las actividades educativas a distancia debido al fenómeno de pandemia mundial debido al virus Covid19 familia del coronavirus que ha llevado al país a una cuarentena prolongada donde los niveles educativos como inicial y

básica ameritan de una interacción entre el docente y el representante haciendo uso de intermediarios para poder dar cumplimientos a las actividades académicas mediante medios como parlantes, guías pedagógicas entre otros.

Del mismo modo, en esta investigación se aborda el estado real de las Instituciones del Departamento del Huila el modelo de la Escuela Nueva en las que no se cumplen los procesos administrativos-pedagógicos que deben llevarse a cabo en la práctica y además, se posee la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas para que se logren competencias en el estudiante que permita ese desarrollo integral, es por ello que mediante este proyecto de tesis doctoral se busca develar las concepciones que poseen los docentes desde su práctica pedagógica en las escuelas multigrados presentándose de la siguiente manera:

El capítulo I corresponde a la Situación Problematizada en la que se describe la Aproximación al objeto del Conocimiento, los Propósitos de la Investigación y la Justificación Argumentativa de la Investigación. Seguidamente se presenta el capítulo II en el que se abordan los Antecedentes de la Investigación, el Acercamiento Teórico partiendo de la Teoría de las Concepciones del Mundo de Wilhelm Dilthey (1954), la Teoría de Práctica Pedagógica desde Michael Foucault, la Teoría de la Globalización en la Enseñanza de Ovide Decroly, la Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura y la Teoría del Modelo Octogonal Integrador de Carmen León de Viloria, asimismo se poseen las Dimensiones Teóricas como la correspondiente a las Concepciones Docentes, Práctica pedagógica, Escuelas Multigrado y Desarrollo Integral.

El capítulo III presenta los Senderos Metodológicos que permiten conocer la naturaleza del estudio, el enfoque de la investigación, el método y tipo de investigación, así como el escenario de estudio, las técnicas e instrumentos a utilizar, el procesamiento de la información y los criterios rigor. Seguidamente, en el capítulo IV se presentan los hallazgos de la investigación en los que se describe el paso a paso mediante una reducción fenomenológica sustentado en Mejía (2011), permitiendo así interpretar las entrevistas y las observaciones realizadas.

Seguidamente, en el capítulo V se da a conocer la aproximación teórica de las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños, en el que se abordan los aportes desde cada una de las teorías de entrada y las categorías emergentes del estudio permitiendo así develar la realidad en contexto objeto de estudio. En el

capítulo VI se encuentran las reflexiones que dan respuesta a cada uno de los objetivos concretos de la investigación. Por último, se encuentran las referencias que reflejan los autores citados en la investigación y los anexos con documentos y procesos que fueron llevados a cabo para obtener como producto esta tesis doctoral.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Aproximación al objeto de Conocimiento

La Educación es una ciencia cuya complejidad da cuenta de variados elementos constitutivos entre los cuales están lo organizativo, lo administrativo, lo normativo y lo pedagógico. Si se indaga acerca del objetivo de la Educación o del fin de la Educación, además, de recurrir a la filosofía se debe recurrir a lo normativo, pero fundamentalmente a lo reflexivo, de allí que es importante una pregunta básica, ¿para qué la Educación? Actualmente lo educativo va más allá de un proceso cultural y de aprendizaje donde las personas desarrollan una serie de competencias en diversas disciplinas que las acredita en algunos casos para ejercer como profesionales. La Educación se define como: “la acción o el efecto de educar... enseñanza que se da y doctrina que se les da a los niños y a los jóvenes” (Real Academia Española, 2019). Cabe destacar que esta acción es la que permite que se lleve a cabo el proceso educativo y por ende el educando se incorpore a un proceso de formación formal.

La educación ha sido desde hace muchos años el punto de partida de muchas investigaciones tratando de dar respuesta a las problemáticas que se han presentado en sus diversos contextos, principalmente se busca acentuar el derecho que poseen los humanos de ser educados, tal como se estableció en 1948 en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos publicada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (en adelante UNESCO) en su Resolución 217 A (III) artículo 26 Numeral 1:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios.

Tal como se expresa en este artículo el ser humano tiene derecho a la educación y es deber del Estado ser garantes de ello. En este sentido, la educación se ha impartido desde diversos modelos que se conforman por diversas teorías y enfoques pedagógicos que ofrecen al docente la guía de cómo llevar a cabo su proceso pedagógico en la praxis diaria desde los programas educativos adaptándose a las realidades de los contextos.

Del mismo modo la Constitución Política de Colombia (1991) en su art. 67 establece 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” (p. 11). Se refiere al derecho que posee toda persona a educarse y construir sus propios saberes, así como también a ser educado en valores con respeto e identidad cultural.

En el mismo orden de ideas la Ley General de la Educación Ley 115 (1994), en su artículo 1 reza que: “La educación es 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. 1). El Estado es garante de que los ciudadanos tengan derecho a la educación, así como del desarrollo del país por ser este una de las dimensiones esenciales.

Ahora bien, con el devenir de los tiempos se ha abordado el proceso pedagógico en la práctica, al respecto Ortiz (2013), define el proceso pedagógico como aquel que:

Define todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos, entre la influencia del educador y la actividad del educando. Por lo tanto, el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos. (p. 69)

Partiendo de la exposición de Ortiz los procesos pedagógicos incluyen a todos los procesos que permitan una relación dialéctica entre educando y educador influyente en el rol y la formación de los mismos. Cabe destacar que estos procesos pedagógicos son abordados desde la práctica pedagógica llevada a cabo por el docente para transformar las realidades de los niños, niñas y adolescente para potenciar su desarrollo integral. En este sentido la práctica pedagógica es conocida por Burgos y Cifuentes (2015) como:

El escenario perfecto en el cual confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor. Al conjugarse estos elementos, se produce el acto mediante el cual se educa. (p. 119).

Tal como lo describen los autores la práctica pedagógica se centra en educar aplicando el saber en la enseñanza con el propósito de propiciar un desarrollo integral en el educando desde su propia realidad y contexto. En esta misma perspectiva Barrón (2015) señala que estas prácticas se llevan a cabo conforme a los proyectos educativos, concepciones en función a la disciplina, pedagogía y didáctica adaptada al contexto educativo.

Como se puede apreciar, para los autores el contexto es esencial al definir el proceso pedagógico que se lleva a cabo en la práctica pedagógica. En relación con lo expuesto, Díaz (2015) a través de un estudio realizado centrado en mejorar el desarrollo integral del niño propone estrategias como: mejorar el nivel sociocultural, reducir la desigualdad, favorecer y facilitar la participación de la familia en la escuela. Esto se debe a que el desarrollo integral comprende las áreas de crecimiento perceptivo, lingüístico, físico, mental, emocional y social, las mismas deben ser abordadas y adaptadas a cada uno de los niveles educativos. Por lo tanto, el proceso pedagógico definido como acciones que desarrolla el docente en el aula de manera intencional, busca lograr la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes; debe buscar siempre el desarrollo integral.

En este mismo orden de ideas, el Ministerio de Educación de la República de Colombia presenta en la UNESCO (2018) la estructura del Sistema Educativo comprendida por cuatro niveles como lo son preescolar, básica, media y superior. El primer nivel corresponde a la educación preescolar, destinada a niños menores de seis años, pero en el sistema público solo se ofrece desde los tres a los cinco. Se conoce como la etapa de iniciación en la sociedad del niño fuera del hogar propiciando su desarrollo socioemocional y cognitivo. En la educación pública este nivel consta de tres grados prejardín (3 años), jardín (4 años) y transición (5 años), siendo este último obligatorio para todos los niños. Cabe destacar que la educación que se imparte a niños de 1 a 3 años sólo es posible en instituciones privadas.

El segundo nivel corresponde a la Educación Básica la cual consta de once cursos de educación obligatoria que se dividen en dos ciclos como lo son primaria con niños de edades comprendidas entre 6 a 10 años, y secundaria con niños de edades comprendidas entre 11 a 14 años. Su acceso es gratuito en las escuelas públicas, sin embargo, en la secundaria se debe pagar en función a los niveles de ingresos del núcleo familiar.

Seguidamente, se presenta el nivel de Educación Media, el último de la educación obligatoria dirigido a estudiantes con edades comprendidas entre 15 a 16 años teniendo la oportunidad elegir sus itinerarios, los cuáles pueden ser ciencias, arte y tecnología hasta graduarse de bachillerato. No es completamente gratuito en las escuelas públicas, pero si accesibles ya que sus tasas son en función al nivel de ingreso de los familiares. Por último, se encuentra la educación superior la cuál consta en la formación intermedia profesional, la universitaria y postgrado. Cabe destacar que para poder acceder estos estudios se debe alcanzar el nivel de bachiller.

Por otro lado, en 1961 se llevó a cabo la Conferencia Internacional de ministros de Educación en Suiza auspiciada por la UNESCO en donde surgió la Recomendación N.º 52 que establece la conveniencia de crear escuelas unitarias o monodocentes en zonas rurales de necesidad extrema en todo el mundo y América Latina a través del Proyecto Principal para la Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria. Para que esta recomendación se lleve a cabo se hace perentorio partir desde la visión de uno o más modelos que busquen dar solución a las problemáticas existentes entre las que se encuentra la cobertura de la educación en zonas rurales con necesidad extrema.

Desde entonces, en Colombia se empezó a dar cumplimiento a dicha recomendación cuando se crea en Pamplona Norte de Santander la primera escuela unitaria a cargo del Maestro Carlos Mogollón, dando lugar a 150 escuelas piloto en poco tiempo ya que para 1967 se intentó su generalización a nivel nacional, pero se presentaron inconvenientes relacionados con la deficiente capacitación docente sobre cómo se debían llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con la nueva metodología.

Loaiza y Duque (2017) señalan que para el docente es dificultoso dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje de varias disciplinas, pues cuando un docente está formado en un área y posee dificultades en su enseñanza el hecho

de abordar todas las áreas resulta más complicado aún, además si la pedagogía no se atiende desde la formación integral del educando en pro de la construcción del conocimiento la práctica pedagógica se ve comprometida.

Tal como exponen los autores los procesos de enseñanza y de aprendizaje buscan generar en los educandos el conocimiento propio adquiriéndolo para ser aplicado en su vida cotidiana. En este proceso la comunicación y la socialización son importantes en el desarrollo de los procesos educativos mencionados. En relación con lo expuesto anteriormente, la metodología empleada en las escuelas unitarias dio a conocer la deficiencia que poseían los profesores para poder facilitar el aprendizaje y poder desarrollar los componentes didácticos que le permitan desarrollar una relación didáctica, dinámica y creadora de nuevos conocimientos por parte de los sujetos sobre el objeto de aprendizaje y de sus propias experiencias.

No obstante, en 1975 Oscar Mogollón, Vicky Colbert y Beryl Levinger crean el Programa Escuela Nueva (PEN), como respuesta a los problemas que surgieron con la escuela unitaria. Al respecto, Rojas, C. (1991) señala que estas escuelas buscaban ofrecer una escolaridad completa hasta terminar el ciclo primario básico, teniendo como propósito disminuir los índices de repeticiones de cursos por parte de los estudiantes, así como la extensión de la primaria completa con uno o dos maestros enviados a sectores necesitados donde la educación era incompleta, requiriendo para ello una capacitación pedagógica y metodológica.

En relación con ello se establecieron los principales objetivos de la Escuela Nueva (EN) entre los que se encuentran el desarrollo de un aprendizaje activo y reflexivo; el desarrollo de habilidades y pensamiento de destrezas investigativas y creativas; el mejoramiento del concepto de sí mismo; desarrollo del compañerismo y solidaridad; y el conocimiento de información básica mínima en determinadas áreas curriculares. Cabe destacar que para los docentes la EN posee objetivos esenciales que se enfocan en el desempeño de los mismos como orientador y guía; el uso de nuevas metodologías; el uso de la conciencia de liderazgo; la actitud positiva hacia el trabajo, el agente administrativo y la asesoría técnica; así como el debido manejo de los elementos de la EN como lo son la Organización del Gobierno Escolar, el trabajo pedagógico, el uso de guías, la flexibilidad de los horarios, entre otros.

Asimismo, este Programa se basó en cuatro componentes como lo son la capacitación y seguimiento, el currículo, los aspectos administrativos y los comunitarios. Una vez establecido el Programa pudo expandirse desde 1978 a 150 escuelas en Boyacá y 200 escuelas en Cundinamarca, mientras que en 1979 a 1982 se pudo llegar a 2000 escuelas en diferentes regiones del país estando a cargo por Ministerio de Educación Nacional (MEN) funcionando inicialmente bajo la Secretaría General, luego por la Oficina Sectorial de Planificación, luego remitido a la División Básica de Primaria y por último a la División de Centros Experimentales Piloto. Desde ese momento se oficializó el Programa a través del documento oficial “Políticas Educativas para Colombia 1982-1986”, donde se establece que el PEN será establecido para la zona rural.

El PEN con el apoyo del Banco Mundial en la ejecución de planes para la Educación Rural alcanzó una cobertura de 6000 escuelas rurales, pero es el 1987 cuando Colbert crea la “Fundación Escuela Nueva Volvamos la Gente a la Calle” llevando así el modelo EN a lo urbano dominándose Escuela Activa Urbana aún vigente con una cobertura de más de 27000 escuelas rurales en todo el país conocidas como multigrados. Seguidamente en 1992 el Ministerio de Hacienda y Crédito Público decreta el “Plan de Universalización” dotando las escuelas de recursos pedagógicos productivos del Proyecto de Educación Rural (PER).

Según la “Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente” (2017), El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), señaló al PEN como uno de los tres grandes logros del país convirtiéndose en el sistema de estudio del 4% de los niños que asistían a la educación rural primaria. Para el año 2001 con la Ley 715 y en unión a la Ley 115 se integró los establecimientos educativos para garantizar el ciclo completo de educación básica a todos los niños del país. En los años posteriores la Coordinación Nacional del Programa Escuela Nueva dirigida por Colbert continuó desde el Ministerio de Educación y del Magisterio Rural los constantes avances de la EN para incrementar el acceso a la información y la aceptación del programa en todas las instancias. Es en 2013 cuando el MEN obligó a las entidades territoriales a la integración de sedes escolares fusionándose así las Escuelas Nuevas a Centros Educativos.

Se ubica como uno de los grandes logros del Sistema Educativo Nacional de Colombia, es así como lo expresa el MEN (2010) al señalar que:

Es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia. (p. 8).

Con respecto a lo expuesto por el autor la EN se caracteriza por atender diversos cursos en un solo espacio, esto conlleva al desarrollo de planificaciones especializadas según el requerimiento de cada estudiante y el nivel educativo que posee. Es relevante mencionar que la autora de esta investigación fue miembro del equipo de fundadores de las EN y para el 2018 se ubica el Programa de Escuela Nueva Rural Multigrado dentro de los Modelos Flexibles cubriendo los 5 grados de la escuela primaria, con uno o dos maestros a cargo por aula y alumnos de diversas edades siendo un gran desafío para el docente.

Desde entonces las escuelas multigrado han tenido una gran demanda en las zonas rurales y urbanas, representando el 60% del total de Instituciones educativas, y garantizando la educación como un derecho humano, es así como lo expresa Molina (2019) quien añade: “la escuela rural multigrado integra dentro de sus aulas, a varios niños y niñas, pertenecientes a una comunidad que habita en una vereda y hacen parte de todos los grados de la básica primaria y también del grado preescolar” (p. 12). Lo que quiere decir que, el docente debe poseer la capacidad para poder propiciar un aprendizaje significativo a niños de diversas edades y con contenidos similares que pueden adaptarse.

Es evidente que, el docente debe poseer un gran desempeño y un conocimiento del desarrollo evolutivo del niño, básico para poder profundizar y promover la construcción del conocimiento en sus estudiantes. Por consiguiente, se hace necesario que se posea una visión comprensiva de la formación docente desde el contexto universitario para incluir en las mismas el énfasis en desarrollar los rasgos que el docente necesita desempeñar en las escuelas rurales multigrados. Molina Ob. Cit. desarrolló un estudio donde se puede evidenciar que escuelas rurales de la Institución Educativa Departamental de Manta en Cundinamarca, poseen un docente a cargo de todos los grados de primaria con el

reto de ofrecer a la población rural una educación de calidad, pero estos a su vez poseen el desafío de integrar a la comunidad en las actividades de aprendizaje, tomando en cuenta la existencia de ausencia de servicios públicos, las condiciones socioeconómicas, el acceso a las tecnologías de información y comunicación, siendo estos aspectos relevantes que diferencian a la educación de un niño en lo urbano de lo rural.

Se debe tomar en cuenta que, las zonas rurales también presentan sus diversidades y problemáticas propias, en función con lo expuesto por Molina (2019), sostiene que: “las problemáticas educativas persistirán en la medida en que no se reconozca la especificidad de cada uno de los contextos campesinos” (p. 173). Pues, generalizar las problemáticas educativas en un contexto rural dificulta el abordaje de lo singular, es así como este autor sustenta esta posición en el estudio de Itzcovitch (2010) relacionado con las diversidades rurales. En tal sentido, el docente colombiano en las escuelas multigrados debe poseer valores bien definidos como la tolerancia y la cualidad de ser resiliente para transformar las contrariedades generadas en sus contextos.

Por otro lado, para Zambrano (2018) la educación rural es esencial en las políticas que se vienen implementando en una época de post-conflicto ya que se busca brindar a las zonas rurales la calidad educativa, cobertura y pertinencia de las que gozan las instituciones urbanas, sin embargo, existe una diferencia entre lo que se debe hacer y lo que se hace. Zambrano (2018), señala que a través del Proyecto de Educación Rural PER se han implementado diversos modelos de educación flexible asociados a las aulas multigrados, pero con las deficiencias notables en el área de dotación escolar, práctica pedagógica y la mal formación de los maestros que desempeñan estos modelos.

Sin embargo, es menester mencionar que en las zonas rurales las escuelas multigrados son el modelo que más se ejecuta, es así como lo sostiene Zamora y Mendoza (2018): “lo más característico de la escuela rural es la escuela multigrado” (p. 80). En este sentido, urge la necesidad de que existan especificidades de la educación rural como otro modo de abordarlo, otra visión y por ende otras estrategias, técnicas e instrumentos, pues el contexto rural varía dentro sí mismo, afirmándose de esa manera que la educación no es una sola.

Zambrano y Mendoza (2018), abordan la especificidad del ejercicio docente rural desde cinco aspectos como lo son: la relación con la comunidad, la existencia

de la modalidad multigrado, la presencia o ausencia de uno o más de los modelos educativos flexibles, el dilema de buscar la permanencia de la población en sus regiones o prepararlas para su migración, y la creatividad y recursividad como respuesta a las condiciones del medio. Cabe destacar que, debe existir una relación dialéctica entre la didáctica y las escuelas multigrado ya que son concebidas como aquella que posibilita la circulación de saberes.

Al respecto Zamora y Mendoza (2018), sostiene que: “no es necesario centrarse en el aprendizaje de un tema por área de conocimiento, ni que las edades sean determinantes para el aprendizaje” (p. 81). Para los autores, el aprendizaje debe ser multidisciplinario y no debe ser limitativo, el aprendizaje no debe poseer barreras. Asimismo, el deber ser dentro de la práctica pedagógica es propiciar la construcción del conocimiento de manera dinámica, sin embargo, niños de diferentes edades tiene un proceso de aprendizaje distinto por lo que la estructura de una enseñanza ideal y planificada en las aulas multigrados se fractura, así como sucede con el discurso del maestro y el accionar en el aula lo cual afirma la posición de Freire (1995) al señalar que existe una distancia entre el discurso y la práctica.

Una investigación realizada en México Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, E., Olvera, M., Estrada, M. (2016), sostienen que las escuelas multigrado no pueden llamarse escuelas incompletas ya que estas brindan a otras escuelas la importancia en el trabajo colaborativo y la adecuación de aulas para el trabajo en equipo. Estos autores caracterizan este modelo desde el énfasis en la formación de valores y en desarrollo de la ciudadanía; aprendizaje participativo, colaborativo y personalizado; desarrollo de habilidades clave; atención a grupos heterogéneos; fomento de la autoestima; docente como facilitador del aprendizaje; acompañamiento durante el proceso de aprendizaje; mejor relación entre escuela comunidad; mejor convivencia escolar; y el fortalecimiento del desempeño escolar.

La realidad de los actuales momentos de este primer cuarto del siglo XXI con una emergencia planetaria con signos de alarma, altos niveles de inseguridad, de corrupción, de incumplimiento de las normas, de una pandemia que se propaga porque las personas no han sido formadas para cumplir con las normas y el deber por convicción sino por castigo. Otro aspecto de esta realidad son los bajos índices académicos de los niños en las escuelas. Evidentemente que estas evidencias señaladas a nivel mundial dejan mucho que pensar y repensar, cada día tenemos mayores carencias como personas y como profesionales. Donde está la finalidad

de la Educación en la formación de individuos integrales, en particular, no se ve reflejada la intencionalidad de las escuelas multigrados en las zonas rurales como promotoras del desarrollo integral, no se visualiza en la actualidad la formación integral en el desarrollo de los contenidos en las escuelas multigrado, por lo tanto, urge cubrir las necesidades educativas de los estudiantes sobre todo en zonas rurales que han estado expuestas al conflicto armado, desplazados, carencia de recurso de conectividad, entre otros aspectos.

En Colombia, la educación aun cuando es gratuita en sus primeros niveles esta se presenta con dificultades en medio de la presente situación, pues se incorpora la variable de la educación a distancia sugiriendo por parte del docente repensar las estrategias que le permitirán dar continuidad al proceso pedagógico y el desarrollo integral de los estudiantes. Entre esas limitantes se encuentra la poca accesibilidad a medios tecnológicos, el acceso a internet, la comunicación entre el docente y padre del representado para poder mantener de manera activa y dinámica el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nos encontramos con un panorama desalentador en las escuelas primarias rurales, apartadas y desprovistas de recursos para funcionar. Son escuelas multigrado con uno o dos docentes que se distribuyen los grados de primaria. En el caso de las escuelas unitarias, hay un solo docente que tiene a cargo los cinco grados obligatorios de primaria: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, además de eso está también a cargo de los estudiantes que matriculan en el grado preescolar. Es un docente que en total tiene 6 grados, niños con diversas edades y con ritmos de aprendizajes diferentes y con el deber de formarlos en su desarrollo integral, cumpliendo a cabalidad con los temas y las competencias definidas por el MEN para cada una de las asignaturas.

Su trabajo y la calidad de lo que enseña se evalúa en los resultados de las pruebas SABER, que son exámenes escritos estandarizados que valoran de igual manera la educación impartida en aulas urbanas como en las rurales, tomando en cuenta los contextos, más no las limitaciones y las particularidades del campo, sobre todo de las escuelas unitarias. Del mismo modo, en tiempos de cuarentena en los niveles educativos de inicial y básica, la modalidad de establecer una interacción entre el docente y el representante del estudiante se mantuvo por intermediarios, uso de parlantes, guías pedagógicas y las actividades que de manera flexibilizada fueron planificadas por el docente sobre todo en las zonas

rurales donde se aplica el modelo multigrado. En este sentido, la mayoría de las Instituciones del Departamento del Huila el modelo de la Escuela Nueva no cumple los procesos administrativos-pedagógicos que deben llevarse a cabo en la práctica.

Este modelo propone el trabajo en cartillas dirigidas para cada grado y entregadas a cada estudiante, de manera que se promoviera el aprendizaje autónomo y cada niño desarrollara los temas a su propio ritmo de trabajo. El docente en el modelo Escuela posee una figura de facilitador del aprendizaje, el guía que acompaña y facilita el aprendizaje del alumnado. Su papel consistía en orientar el trabajo, corregir, y despejar dudas. Sin embargo, este modelo educativo con el paso de los años ha ido perdiendo fuerza y solo en zonas muy limitadas se sigue empleando.

Como investigador he podido evidenciar que en la praxis pedagógica dentro del contexto de estudio que no se poseen guías de aprendizaje autónomo para cada uno de los grados. Asimismo, se puede asegurar desde referentes empíricos que la capacitación docente para el desarrollo de los debidos procesos pedagógicos y administrativos no se realiza desde hace cuatro años, siendo esto un indicativo de que no se están siguiendo los debidos procesos de seguimiento. Por ende, el modo de cómo llevar a cabo la educación desde la escuela multigrados en este Departamento se hace desde la autonomía institucional, haciendo uso de cartillas, guías y manuales propios de la institución en los procesos pedagógicos.

Ahora bien, las instituciones educativas reciben el apoyo del programa todos a aprender, el objetivo del programa es promover cambios en la práctica pedagógicas de los docentes en pro de mejorar la calidad de la educación, promoviendo el desarrollo de competencias, desempeños y todo lo que el MEN ha propuesto estos últimos años para mejorar la calidad de la educación y es en base a este ideal, del deber ser es que se diseñan las pruebas que miden la calidad de la educación en Colombia. Las prácticas pedagógicas que se proponen el desarrollo integral son enriquecedoras y significativas y van dirigidas casi siempre a uno, dos o hasta tres grados, sin embargo, demandan mucho tiempo y no tiene en cuenta los seis grados al tiempo, desconociéndose la forma real de trabajo en aulas multigrado.

Esto quiere decir que, las aulas multigrado no son tomadas en cuenta como una comunidad singular que merece su propia organización. En este sentido, el docente es uno para todos los grados y por más que haga efectivo su tiempo no

puede abordar los contenidos propuestos de manera estandarizada. Por otro lado, preescolar es el grado que requiere tiempo, atención y un trabajo activo a través del juego y la exploración, lo cual demanda en el docente mucho tiempo, atención y cuidado, además, el docente a su vez debe atender cinco grados más con asignaturas distintas, contenidos y competencias diferentes.

Algunos aspectos que pueden caracterizar las Escuelas Multigrados en el Departamento del Huila son el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, la vida comunitaria, contexto campesino, relación con el ecosistema y la integración del currículo tomando en cuenta que existen debilidades y fortalezas en cada una de ellas es la última característica uno de los principales factores que influyen al querer brindar una educación de calidad.

Adicionalmente, es relevante mencionar que al momento de planificar este proceso se hace complejo para el docente ya que los Currículos no están modificados para su elaboración desde el modelo de la EN, por lo que el docente debe hacer revisión de los contenidos por grado que presenten similitud y crear estrategias integrales al llevar a cabo su práctica pedagógica siendo esto una debilidad. El docente por su parte, siguiendo las pautas emanadas por el MEN hace uso de fragmentos del Programa Todos a Aprender (PTA) y diseña su programación curricular de forma fragmentada, como si tuviera varios salones en un aula de clases por grupos: preescolar, primero, y así seguidamente.

De este modo, proponen temas y competencias que realmente no se van a alcanzar a desarrollar. Esto revela una afirmación que colide con la formación integral dado que las competencias ciudadanas, el arte y el deporte no requieren tiempo aparte en su fortalecimiento, sino que debe ser un aspecto medular de todos los contenidos dispersos. La formación del docente debe repensarse al comprender cómo desarrollar su práctica pedagógica en la EN, y así, adquirir sentido, conocimiento y organización sobre los métodos, recursos, estrategias y técnicas para promover el desarrollo integral en los niños. Asimismo, merece ser evaluada de manera diferente, pero es desde las mismas experiencias y apreciaciones y valoraciones que los docentes hagan de sus prácticas, donde se puede llegar a una reflexión y a replantearse un orden diferente y se logre priorizar el desarrollo integral.

En este mismo orden de ideas, lo referente al desarrollo integral en los estudiantes de aula multigrado de zona rural debe abordarse desde la práctica

docente, en un ambiente dinamizador que permita el intercambio de saberes y prepare a los estudiantes en sus diferentes ámbitos del desarrollo para que logren proyectar al campo y su comunidad hacia el desarrollo sostenible, hacia ideas más productivas, pero también más humanas.

De la misma manera, se evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en el campo para poder mejorar las competencias en los estudiantes, sabiendo que aun cuando el MEN ha realizado talleres como programa de apoyo estos no han sido lo suficientemente claros, además, no se adaptan a la realidad de la práctica pedagógica, pues las estrategias pueden ser válidas para diversos grados, mientras que el alcance de estas es determinado por el desarrollo evolutivo del niño.

Existen diversas representaciones sociales que describen la práctica pedagógica desde el EN para el desarrollo integral del niño. De igual manera, surgen entre los imaginarios falencias en cuanto al modelo EN, no obstante, también se posee la necesidad de reconocer si los actores sociales inmersos en el fenómeno de estudio poseen el conocimiento adecuado sobre los objetivos y lineamientos curriculares que se poseen desde el modelo EN. Desde este planteamiento se busca develar las concepciones que poseen los docentes desde su práctica pedagógica en las escuelas multigrados para poder promover cambios significativos. De allí que la interrogante que orienta la búsqueda de esta investigación:

¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes respecto de la práctica pedagógica en las escuelas multigrado para promover el desarrollo integral de los niños?

Seguidamente se desprenden las siguientes interrogantes:

¿Cómo conciben los docentes las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado para promover el desarrollo integral de los niños?

¿Cuáles son los elementos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes en las escuelas multigrado para promover el desarrollo integral de los niños en el Departamento del Huila?

¿Cómo se describe el proceso de planificación pedagógica de los docentes de las escuelas multigrado en el Departamento del Huila en Colombia?

Con base a estas interrogantes se plantean los siguientes propósitos de la investigación:

Propósitos de la Investigación

Propósito Abarcador

Generar una aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños.

Propósitos Concretos

- Indagar las concepciones que tiene los docentes de las prácticas pedagógicas para promover el desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado.
- Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en la escuela multigrado en el Departamento del Huila.
- Describir el proceso de planificación pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en las escuelas multigrados en el Departamento del Huila en Colombia

Justificación Argumentativa de la Investigación

La Práctica Pedagógica es una acción que posee alto impacto en el quehacer educativo, el modo en cómo se lleve a cabo por parte del docente es único, en esta investigación se busca valorar las experiencias de los actores educativos comprendidos para poder partir de sus concepciones en la comprensión del fenómeno de estudio y de las políticas educativas que sustentan las escuelas multigrado. Cabe destacar que esto se logra conociendo los mundos de vida que

refleja cada docente de su práctica pedagógica en el contexto de las escuelas multigrado, pues se podrá profundizar si la práctica pedagógica que está siendo implementada promueve o no el desarrollo integral, y si se imposibilita que este se dé de manera adecuada se podrá buscar las opciones respectivas desde sus mimas concepciones.

Esta investigación se justifica plenamente en tanto que pretende realizar un aporte teórico por abordar sustentos que permiten describir el fenómeno de estudio en su realidad, asimismo conocer fundamentos que sirven de apoyo al lector y a los entes gubernamentales en concordancia con los propósitos de la investigación. Igualmente, desde el punto de vista práctico promueve el desarrollo integral del estudiante desde el estudio, interpretación, análisis y comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes significando así un aporte esencial para los entes educativos en cuanto a la efectividad de éstas en las escuelas multigrado.

Seguidamente, es de interés social por enmarcarse en un contexto rural que implica limitaciones debido al distanciamiento y acceso a los servicios por parte de la población, en el mismo se desarrollan las escuelas multigrado permitiendo a la población infantil tener derecho a la educación tal como lo establece la Constitución del país, además, abordar las concepciones de los docentes que atienden estas instituciones permitirá mejorar el desarrollo integral del niño. Se aspira brindar información pertinente para que diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales generen apoyo a las escuelas multigrado y desarrollen programas en las comunidades del contexto.

Metodológicamente se justifica el aporte desde el procedimiento investigativo sistemático para abordar mediante un estudio fenomenológico hermenéutico los mundos de vida de los actores educativos desde su práctica pedagógica en el contexto real de las escuelas multigrado, asimismo, se realizaron entrevistas que permitieron la interacción subjetiva entre investigador y actor educativo para conocer el fenómeno en estado ideal y real.

Del mismo modo, esta investigación es importante porque permite el desarrollo de habilidades como investigar, comprender, interpretar y teorizar con una visión compleja y multidisciplinaria tal como se requiere en la educación el cual constituirá un aporte para la Educación Colombiana y de aquellos países en donde se desarrolla la modalidad de Escuela Multigrado, siendo este el fenómeno de estudio en esta tesis doctoral presentada como requisito en la obtención al grado

de Doctor en Ciencias de la Educación mediante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en la República Bolivariana de Venezuela.

Desde lo ontológico esta investigación se justifica porque permite dar aportes a tanto a los entes institucionales como a los docentes en cuanto a la realidad de estudio, de tal manera que se reconozcan las concepciones que se poseen sobre las escuelas multigrado para el desarrollo integral del niño. Por lo tanto, el docente tiene ese compromiso de educar desde la integralidad, el enfoque global, y, con ello llevar la teoría a la práctica en un contexto educativo que amerita de lineamientos curriculares contextualizados a las aulas multigrado, en los que se tome en cuenta las necesidades de los niños para cada grado y edad comprendida en una sola aula.

En este mismo orden de ideas, esta investigación se justifica desde la línea de investigación: *Formación Docente* por permitir un producto de gran relevancia para la práctica pedagógica del docente de las escuelas multigrado, asimismo, permite ser un antecedente para las investigaciones que se lleven a cabo sobre práctica pedagógica, modelo de enseñanza multigrado y desarrollo integral del niño.

CAPÍTULO II

REFERENCIALIDAD TEÓRICA

Según Tamayo (2003), el marco teórico es aquel que permite “precisar y organizar los elementos contenidos en la descripción del problema, de tal forma que puedan ser manejado y convertidos en acciones concretas” (p. 145). De esta manera el autor hace énfasis en la conexión que debe haber en el orden en cómo se conectarán las teorías, investigaciones y documentos que fundamentarán la investigación sin perder el objetivo. Para ello es relevante hacer una revisión exhaustiva sobre investigaciones que se relacionen teórica y metodológicamente con el tema a tratar. Se debe resaltar que este apartado puede llamarse de otra manera como marco referencial, marco conceptual, de sustentación, estructural, o formulación teórica.

Estudios previos

Los antecedentes representan la base fundamental del desarrollo del trabajo investigativo. Al respecto, Tamayo (2009) señala que: “se trata de hacer una síntesis conceptual de la investigación o trabajo realizado sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma” (p.52). Asimismo, los antecedentes son la guía y el aporte de otros investigadores desde sus visiones con el objeto de estudio. Esto permitirá centrar la investigación y develar la connotación que puede traer a la sociedad. Se presentan a continuación:

López, A. (2022), presentó un trabajo titulado **“Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia”**, para optar al grado de Doctor en Educación, mediante la Universidad de Salamanca, en España. El objetivo general del mismo fue comprender las experiencias educativas del profesor de escuela rural en la subregión centro-sur del departamento de Caldas. Desde lo metodológico esta investigación se centró en el paradigma postpositivista, en el enfoque cualitativo, etnográfica digital de corte reflexivo. Entre las técnicas aplicadas se tuvo la

entrevista, teniendo como validación del instrumento el método Delphi. El procesamiento de la información se realizó mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti para dar paso al proceso hermenéutico de triangulación entre la teoría formal y sustantiva.

Entre los resultados obtenidos se tuvo que las hipótesis se reafirman y en efecto la educación rural ha tenido serias falencias de carácter estructural desde el sistema estatal y a nivel regional en Latinoamérica, ello en perspectiva política. La desigualdad, las precariedades en términos del desarrollo humano son latentes en los discursos del docente rural y se refleja implícitamente en sus experiencias; no obstante, los investigadores señalan que es posible generar nuevas posibilidades para transformar las circunstancias del proceso educativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural, donde se acoge al sujeto desde lo humano y se flexibiliza de este modo el currículo. En la escuela rural se debe considerar la mirada sociocultural para tener de este modo una gestión educativa situada en la realidad propia del escenario educativo rural.

Cadavid, A. (2019), presentó una tesis titulada **“Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular”**, para optar al grado de Doctor en Educación mediante la Universidad de Antioquia en Colombia. La misma tiene como objetivo general analizar el modelo Escuela Nueva en Colombia desde su componente curricular y sus relaciones en la cotidianidad escolar. La metodología empleada se basa en el paradigma cualitativo, bajo un diseño de estudio de casos con el método etnográfico. Dicha investigación se llevó en cabo en dos escenarios, uno de montaña como el Centro Educativo Rural El Ahitón, en la vereda El Ahitón, del corregimiento San Pablo, ubicado en municipio de Santa Rosa de Osos, en la subregión del norte del departamento de Antioquia, y otro de páramo que se sitúa en el municipio de Urrao, ubicado en la subregión del suroeste antioqueño, con la característica de ser escuelas rurales. Las técnicas utilizadas son las entrevistas y las observaciones.

Entre los resultados que se obtuvieron en este estudio está la estructura (unidades, temas, desempeño general, guías) de las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva la cual está dirigida a secuenciar y organizar lo necesario para cada grado de la educación primaria. Esta estructuración no sólo se refiere a los contenidos seleccionados, sino también a la manera en que dicha estructura configura desde lo dispuesto las relaciones de los alumnos con las Guías, las

relaciones entre los alumnos, las relaciones entre el maestro y los alumnos desde la cotidianidad del tiempo escolar. Se pudo conocer que, los maestros en las dos Escuelas rurales se distanciaban de las indicaciones del modelo en el día a día y así se constituían en maestros autónomos desde sus prácticas de enseñanza y la puesta en escena de un currículo que se construye en y desde la cotidianidad escolar. Desde luego, esta investigación se relaciona con el estudio actual por el énfasis en el estudio del modelo Escuela Nueva desde las vivencias de los docentes y los recursos que estos emplean par llevar a cabo las planificaciones en un contexto rural.

Ramírez, E. (2017), da a conocer una investigación que lleva por nombre **“La Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores”**, para optar al grado Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales en Colombia. El objetivo general en el que se centra esta investigación es comprender y analizar la práctica pedagógica de 6 profesores rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas para conocer qué acontece en el quehacer educativo del profesor rural. Desde el punto de vista metodológico la investigación se ubica en el enfoque cualitativo con acercamientos al interaccionismo simbólico, la etnometodología y el construccionismo social. Posee a su vez una concepción en el paradigma interpretativo. El fenómeno pudo ser analizado desde su contexto real, utilizando fuentes de evidencia cualitativas obtenidas a través de entrevistas hechas a profundidad. En esta investigación se elaboraron tres instrumentos para realizar las entrevistas semiestructuradas, una guía de observación y el diario de campo, con los que se buscó obtener información referida a aspectos relacionados con la experiencia profesional, con la institución educativa y con la comunidad. Se realizó la codificación mediante el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 6.2. Una vez codificada se categorizó y trianguló.

Se concluyó que existe la necesidad de encontrar nuevos espacios y alternativas de formación de los docentes que incluyan distintas posibilidades para cuestionar y problematizar con el propósito de comprender y encontrar sentido a su práctica pedagógica, desde una perspectiva de reconstrucción social. Asimismo, no existe la certeza de que estos docentes rurales planeen sus prácticas de aula de forma organizada y efectiva, y mucho menos el uso de una metodología que incluya principios pedagógicos y disciplinares; de allí el predominio de la “practicidad” en las prácticas pedagógicas sin la comprensión de los fundamentos

pedagógicos que la sustentan. Esta investigación es importante para el objeto de estudio debido a su relación con la escuela nueva y el abordaje teórico y metodológico que se le da, siendo así un referente esencial para su desarrollo.

Por su parte, Hernández, R. (2017), realizó una tesis doctoral denominada **“El Contexto Cultural de las Prácticas Educativas de Profesores de Ciencias del Sector Rural: Perspectivas para el Modelo de Formación por Cambio Didáctico”**, para optar al grado de Doctor en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. El objetivo general de esta investigación es comprender las maneras como los profesores de ciencias naturales del sector rural del Departamento de Cundinamarca tienen en cuenta el contexto cultural en el desarrollo de sus prácticas educativas con el fin de proponer unos lineamientos curriculares de un programa de formación continuada de profesores de ciencias del sector rural que genere cambios en la epistemología docente.

Metodológicamente se presenta mediante un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo por ser una investigación de tipo inductiva, además presenta un método hermenéutico. Las técnicas utilizadas se dividen en dos, las primeras que comprenden: la encuesta con el cuestionario, el instrumento de licitación con un documento escrito, la historia de vida con un video, la entrevista con un guion semiestructurado, la observación no participante con un registro anecdótico y la observación participante con un diario de campo; mientras que las técnicas secundarias son comprendidas con el análisis documental mediante el análisis de contenido.

Se concluyó que, se hace perentorio el reconocimiento y la comprensión sobre la configuración de la ciencia escolar en el marco de un contexto cultural particular, por lo que se debe abrir el diálogo para que el lenguaje permita establecer puentes de comunicación. Además, se sostiene que existe la posibilidad de recuperar, reconocer, incluir y dar a conocer los conocimientos tradicionales y ancestrales del sector rural colombiano y/o de grupos no marcados étnicamente, con el propósito de promover nuevas formas de empoderamiento que favorezcan cambios en la enseñanza de las ciencias que disten de los tradicionales, los cuales están marcados por procesos colonialistas de poder de la ciencia occidental hegemónicos. Asimismo, los programas de formación, deben considerar a los docentes como miembros de un equipo, cuyas experiencias y conocimientos son valiosos y tienen “algo” que decir y aportar al proceso mismo de investigación. Con

respecto a la relación que guarda este antecedente con el objeto de estudio es necesario destacar que en el mismo se toma en cuenta al docente desde su práctica pedagógica, dando valor a la diversidad de concepciones que estos poseen en cuanto a la temática como lo es los modelos de formación, por ende, es un sustento tanto teórico como metodológico.

Otra investigación es la presentada por Pinto, J. (2016), que se titula **“Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente”**, para optar a grado de Doctor Investigación Transdisciplinar en Investigación mediante la Universidad de Valladolid, España. La misma tiene como objetivo general Analizar la influencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad Autónoma de Madrid en el desarrollo profesional docente del profesorado que forma parte de los mismos y participa en sus actividades.

Desde el punto de vista metodológico se enfoca en un estudio cualitativo con el empleo de las técnicas de observación participativa y no participativa, el análisis documental y audiovisual, y la entrevista en profundidad. El tratamiento de la información se realizó mediante la interpretación de lo recabado, su codificación y categorización. La credibilidad de la investigación se realizó mediante la triangulación de fuentes.

Llegó a la conclusión que existe una pluralidad de calificativos hacia la escuela pública tales como crítica, dialógica, integradora, democrática, participativa, transparente, autogestionada, abierta, científica, plural, comprometida, integradora, inclusiva, laica, gratuita, solidaria e investigadora, siendo la única garante del derecho a la educación de todos y todas. Ahora bien, la escuela según los Movimientos de Renovación Pedagógica, debe funcionar como compensadora de las desigualdades de origen y no fomentarlas, una cosa es el deber ser y otra cosa es como se concibe en su contexto y realidad, debe ser inclusiva respetando las diferencias y considerándolas como un valor positivo, como una oportunidad.

En el desarrollo de la problemática de esta investigación se menciona la relación existente de la escuela nueva como una de las precursoras de los Movimiento de Renovación Pedagógica cambiando no solo el modo de obtener el conocimiento sino también modificó el escenario en dónde se promueven la educación, pues fue en España a finales del siglo XIX y principios del siglo XX

cuando comenzó esta tendencia pedagógica. En tal sentido, este antecedente permite ahondar más sobre los inicios de la escuela nueva y su historia en España pertinente para esta investigación.

García, F. (2015). Presenta una tesis doctoral que se titula **“Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses”**, desarrollada en la Universidad de Huelva, España. Su objetivo general fue analizar, describir e interpretar la educación en las escuelas rurales de Andalucía. Desde el punto de vista metodológico el investigador ubica su tesis en un enfoque integrador debido al desarrollo de estudios empíricos con el uso de técnicas como la encuesta y técnicas como el cuestionario correspondiente al enfoque cuantitativo, mientras que por otro lado se desarrolla un estudio de casos con una matriz de opiniones. Es por ello que esta tesis se presenta como investigación descriptiva, interpretativa y propositiva.

Cabe destacar que es los estudios de casos reflejados se encuentran el de una escuela rural unitaria, una escuela multigraduada (CPR) y una escuela graduada (CEIP en el medio rural). Adicionalmente, en el estudio de población de muestra de Huelva también participan la totalidad de unitarias, multigraduadas y graduadas, además del programa de Infantil en casa. La credibilidad se obtiene por medio de la triangulación de fuentes en un enfoque progresivo.

Se concluyó que la escuela rural aun teniendo pocas dotaciones da una buena respuesta educativa, pero es inferior a la escuela urbana, siendo una de las percepciones más positivas de los docentes. Por otro lado, se encontró que la escuela rural dinamiza culturalmente la vida de los pueblos, promoviendo distintas actividades donde participa toda la comunidad local y se proyectan desde las aulas. En tal sentido, los maestros son la presencia universitaria mayoritaria en la vida de los pueblos. Asimismo, las escuelas rurales no se consideran sólo espacios para el aprendizaje, en ellas se comparte y se convive, permitiendo el desarrollo de relaciones sociales cercanas en lo rural, y por consiguiente, en la escuela, comunidad, profesorado, alumnado y familia. En relación al aporte que da este antecedente al objeto de estudio se debe señalar que es significativo por la profundidad que posee este al realizar una investigación desde dos enfoques como lo son el cualitativo y el cuantitativo, permitiendo así analizar e interpretar el fenómeno referente a la escuela rural multigrado.

Por último, se presenta la tesis doctoral titulada **“Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI”**, desarrollada por Pericacho, F. (2015), en la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo general fue estudiar, analizar y sistematizar la actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad Autónoma de Madrid, a través de las escuelas más emblemáticas y representativas del panorama educativo. Metodológicamente se desarrolló adoptando una perspectiva teórica de lectura crítica de los procesos educativos desde el punto de vista cualitativo con carácter fundamentalmente teórico de tipo descriptiva exploratoria. Las técnicas utilizadas son el análisis documental con análisis de contenido, la observación (participante y no participante) y la entrevista.

Algunas de las conclusiones que emergieron en esta investigación parten de considerar que la renovación pedagógica se trata de analizar, practicar, teorizar, criticar, comprometerse, transformar, investigar, reflexionar y apostar en mejorar la educación, la escuela y la sociedad en su conjunto desde el accionar colectivo, dialógico, social y pedagógico. Asimismo, se constituye la pretensión de una escuela crítica, dialógica, integral, activa, coeducativa, democrática, con potencialidad transformadora, generadora de sentido y abierta a la participación con el medio. Además, se sostiene que los centros educativos deben ser entendidos como espacios abiertos a la comunidad relacionado con su entorno social para promover la educación integral del estudiante donde deben confluir de forma sinérgica la participación de padres, alumnos, colectivos de vecinos y asociaciones.

Este autor hace referencia también al rendimiento académico señalando que este aumenta cuando exista la participación de los alumnos con los agentes sociales y la familia. Este antecedente aborda a la escuela nueva desde sus inicios en España, hace un recorrido por su evolución y permite develar el significado que le dan los docentes desde su contexto al modelo educativo que hoy se encuentra llevando a cabo desde la metodología flexible el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, es por ello que se considera relevante acotarlo.

De manera general, estos antecedentes son importantes para la presente investigación porque cada uno de ellos aborda la práctica pedagógica; tres de ellas se hicieron un contexto rural y todas sirven a esta investigación en la medida que

son estudios cualitativos que hacen uso de métodos, técnicas e instrumentos que orientan el desarrollo del sendero metodológico.

Acercamiento Teórico

Teorías de entrada

En este apartado se abordan las teorías en las que se sustenta la investigación tales como la Teoría de las Concepciones del Mundo de Wilhelm Dilthey (1954), la Teoría de Práctica Pedagógica desde Michael Foucault, la Teoría de la Globalización en la Enseñanza de Ovide Decroly, la Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura, la Teoría del Modelo Octogonal Integrador de Carmen León de Vitoria. Del mismo modo, se encuentran las dimensiones correspondientes a las Concepciones Docentes, Práctica pedagógica, Escuelas Multigrado y Desarrollo Integral.

Teoría de las Concepciones del Mundo de Wilhelm Dilthey (1954)

Wilhelm Dilthey nace en 1833 y muere en 1911. Según Marías (1974), Dilthey era influenciado con la vigencia intelectual de representantes de la filosofía como Graty, Rosmini, Gioberti, Kierkegaard, Nietzsche, William James y Augusto Comte. Asimismo, pertenecía a la generación de Hipólito Taine, Ernesto Renan, Spencer, Wundt, Federico Alberto Lange, entre otros, fue parte de la denominada promoción positivista en la que se empezaba a sentir descontento por sus limitaciones. Este autor describe a Dilthey como aquel que mantuvo la lucha en contra de la dependencia del positivismo, indica que:

En él actuaron pensadores de la época moderna tales como los humanistas del Renacimiento, los hombres de la Reforma, Leibniz, los idealistas alemanes y todo el movimiento romántico: Goethe, Holderlin, Novalis; sobre todo Schleiermacher; la Escuela histórica en bloque; y también Maine de Biran, Comte y, por supuesto, sus contemporáneos. (p. 27).

Así como describe Marías (1974) las influencias que tuvo Dilthey en su modo de concebir la vida también partieron de disciplinas como la metafísica, la psicología y la historia. Se señala que este filósofo no creó una teoría, doctrina o sistema con relación a la vida, sino que busco acercarse a la realidad de la vida de una manera poco usual presentándose como la metáfora de “descubrir la idea de la vida”, siendo este un verbo que lo acerca al hombre moderno con el desvelar, desnudar, ver una nueva realidad como un continente en el cual se busca el camino o método para llegar a ella. La posición de Dilthey se centraba en el historicismo con una relación estrecha con el escepticismo que conlleva al antagonismo de las ideas y los sistemas.

En correspondencia con lo señalado Marías (1974) añade que Dilthey consideró el descubrir de la vida en su dimensión histórica y sostenía que:

Este suele tomar la vida como una totalidad, no primariamente como la vida individual de cada uno. La vida está difundida por el mundo en muchos cursos, como un caudal de aguas, y así hay en ella una multitud de formas. La vida es una parte de la vida en general. Este es precisamente el problema que se le planteará cuando trate de profundizar en la estructura misma de la vida. (p. 30).

A partir de este modo de concebir la vida Dilthey hace énfasis en buscar las tipologías de las ideas del mundo para poder comprender la realidad de la vida. De allí surge la autognosis pasando de la interpretación o hermenéutica de la vida ajena, de la vida del prójimo y termina con el conocimiento de nosotros mismos, de lo más próximo a lo más lejano. En la Teoría de las concepciones del Mundo de Dilthey se habla de la multiplicidad de las ideas del mundo en la que se da a conocer que existen diversas condiciones desde las que se puede concebir la ideal del mundo, así como diversas maneras de aprehender la vida por el hombre. Sólo a través de las ideas del mundo se puede comprender la vida.

En este mismo orden de ideas Palacio (2005) señala que:

Recordemos, el mundo se muestra, no se demuestra. Ese mostrar el mundo está fundado en una situación empírica, es decir que se muestra por medio de una situación en un medio que implique la experiencia. Si se conoce un poco la obra de Dilthey, es fácil darse cuenta de que él se está refiriendo a lo que él mismo denominó conciencia empírica y que define como la fusión de tres factores: el yo, las personas y las cosas. (p. 144).

En correspondencia con lo expuesto por este autor cada individuo crea su propio mundo y por ende su concepción y modo de concebir la realidad, por lo cual existe una relación fundamental entre el individuo y el mundo que vive. El aporte de esta teoría se centra en tomar en cuenta la experiencia del docente desde su práctica pedagógica en el contexto de estudio, el modo en cómo concibe un docente a las aulas multigrado no es el mismo en que lo concibe el otro. Cada uno posee su propia percepción y por ende mundo de vida.

Teoría de Práctica Pedagógica desde Michael Foucault

La noción de práctica pedagógica y saber pedagógico que se quiere abordar en esta investigación parte del denominado Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), el cual inició sus actividades en 1978 con investigaciones que permitieron develar este acervo conceptual, teórico y metodológico desarrollado en Colombia. Según Ríos (2018), una de sus preocupaciones se centra en las problemáticas que afectan al maestro, la escuela y la enseñanza bajo la expresión de práctica pedagógica conjugando tres categorías como lo son el saber, el sujeto y la institución adscritos a la noción de saber pedagógico.

El acercamiento a la obra de Michael Foucault permitió develar el constructo de práctica pedagógica desde la pedagogía. Entre los libros abordados de este filósofo francés se encuentran *Historia de la locura*, *El nacimiento de la clínica*, *Las palabras y las cosas*, *La arqueología del saber* y *El Orden del discurso*. Este transitar por las obras de Foucault permitieron el proyecto Filosofía y Pedagogía que se llevó a cabo entre 1975 y 1978 por parte de la Universidad de Antioquia y desarrollado en tres momentos tales como Filosofía y Pedagogía (1976), Didáctica y Conocimiento (1977), y Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica en el siglo XIX (1978).

El proceso de hermenéusis en los textos permite confrontar las fuentes primarias de la pedagogía teniendo como principales objetivos según Zuloaga, Echeverri y Quinceno (1999) de:

- Dar una mirada epistemológica desde los terrenos arqueológicos a los discursos sobre la educación y la pedagogía en las facultades de educación y escuelas normales de nuestro país.
- Vincular los estudios de historia de la educación a la historia social del país y encontrar un nuevo punto de vista diferente a la presencia de la ideología dominante y del aparato ideológico de corto alcance para analizar los fenómenos internos y externos de la escuela.
- Abrir un campo de confluencia entre una cultura, un pensamiento, una pedagogía y un modelo o método pedagógico vinculados a prácticas históricas que podrían tener un significado para el presente. (p. 5).

Estos objetivos permitieron construir mediante la denominada caja de herramientas de Foucault mantener una metodología para desplazar las ideas de pedagogía hacia la práctica y las concepciones que poseen o surgen de ella. Asimismo, se toma en cuenta que las concepciones poseen diversos puntos de vista. Para Zuloaga la revisión de los textos de Foucault promueve la no separación de la práctica y la conceptualización como una manera distinta de hacer historia. Esa metodología permitió analizar las prácticas del saber, con respecto a ello Ríos (2018), señala que:

Los documentos se acogieron como registro de una práctica y no como testimonio silencioso que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. La palabra archivo reemplazó aquella masa documental inerte que guarda la memoria de lo dicho. La teoría, la ciencia o la ideología se nombró como saber, el lenguaje cotidiano o especializado como discurso, y las determinaciones o las aplicaciones como práctica. (p. 30).

En esta metodología aplicada a la comprensión de los textos de Foucault y de otros representantes surgieron terminologías como la discursividad, la cual se encuentra presente en esa caja de herramientas y que permite dar a conocer el saber, el lenguaje mediante la práctica. Zuloaga en su investigación quiso rescatar la práctica pedagógica a partir de la historicidad de la pedagogía, pues se analiza la pedagogía como saber y como disciplina en formación. En segundo lugar, trabajó con el discurso de la pedagogía y en tercer lugar buscó analizar la práctica del saber pedagógico en la sociedad.

Ahora bien, lo que permite registrar históricamente la práctica pedagógica es lo que se denomina desde las herramientas de Foucault (1996) como el umbral de la positividad de la pedagogía, este momento se entiende:

A partir de la una práctica discursiva (o práctica pedagógica) que se individualiza y adquiere autonomía, se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que ese sistema se transforma. (p. 313).

Esto quiere decir que es la práctica pedagógica la que permite registrar esa discursividad de la pedagogía, la esencia, las concepciones de la realidad desde los diversos mundos vividos. Adicionalmente promueve el acercamiento al sujeto histórico como lo es el maestro como el ser que hace posible la enseñanza en determinado contexto. Esta teoría se selecciona por la necesidad de establecer un punto de partida en las teorías, conocer la metateoría de la práctica pedagógica ese esencial para comprender las nociones que se poseen en la actualidad.

Teoría de la Globalización en la Enseñanza de Ovide Decroly

Ovide Decroly nace el 23 de julio de 1871 y muere en el año 1932, fue un médico formado en la Universidad de Gante especializándose en psiquiatría con un doctorado en la Universidad de Bruselas, su estudio tuvo énfasis en el tratamiento de niños con discapacidad en el Instituto Decroly, fundó en 1907 la escuela *L'Ermitage* en Bruselas en donde puso en práctica en niños normales los centros de interés que se centran en el principio de globalización. Esta escuela poseía el lema de "*école pour la vie et par la vie*". Fue una de las escuelas nuevas europeas de mayor renombre.

Para Decroly existe una relación entre globalización e interés los cuáles se centran en cuatro aspectos como la necesidad de nutrirse; necesidad de refugio; la necesidad de defenderse y protegerse; y la necesidad de actuar, trabajar solo en grupo o de recrearse y mejorar. Según Toledo (2018), esta teoría global parte del punto de tener una idea que se forma de simples percepciones generando de manera continua conceptos cada vez más complejos y completos. Es a partir de esta noción central que se generan los centros de interés que Decroly pone en

práctica desde su escuela, siendo el alumno quien determina el centro de interés por el que se ve atraído, pues para Decroly los conceptos o temas deben adaptarse a los alumnos.

Por su parte, Requena y Sáinz (2009), señalan que Decroly planteo sus estudios a partir de dos ejes fundamentales como lo son el conocimiento de sí mismos y el conocimiento del medio. A partir de allí es que surgen sus dos aportaciones referidas al principio de globalización y los centros de interés. Con respecto al principio de globalización estos autores señalan lo siguiente:

El principio de globalización: Según Decroly, de acuerdo con las teorías sobre la percepción humana que estaban formulando como la Teoría de Gestalt, los niños perciben la realidad de una forma global, con una perfección difusa e indefinida de la totalidad. Es decir, no perciben los objetos aislados sino formando conjuntos. (p. 87).

Para estos autores el principio de la globalización que plantea Decroly parte de la noción de concebir la realidad desde lo global para luego ir comprendiendo los objetos que forman parte de ella. Es por ello que surge la necesidad de plantear a los niños un conocimiento global y no parcializado, pues de este modo pueden comprender de manera más fácil los elementos que conforman parte de esa globalidad.

Seguidamente, Requena y Sáinz (2009), también describen los centros de interés de la siguiente manera:

Son un método para trabajar con los niños el conocimiento del medio. Los conocimientos del niño deben partir del ambiente que le rodea y sustentarse en ese mismo ambiente. No pueden partir de nociones abstractas desvinculadas de su ambiente y sus necesidades. También tienen que responder al interés de los niños y ofrecerles una motivación para observar y experimentar el medio en el que viven. (p. 88).

Estos centros de interés a los que hace mención Decroly tenían como fin la confluencia de materias dispersas que forman parte de los programas escolares para poder tener un aprendizaje eficaz. Para poder llevar a cabo su cumplimiento se debieron realizar actividades basadas en el ejercicio de observación basándose en la experiencia personal y directa que permita conocer las cualidades y características de los objetos; los ejercicios de asociación, los cuales permiten

establecer asociaciones entre lo observado y otros conocimientos, de este modo se pueden establecer relaciones de causa y efecto, utilidad, semejanza, diferencia y oposición; otra de las actividades es la de expresión, la cual tiene su finalidad en comunicar los conocimientos adquiridos según las posibilidades de los niños, bien sea desde lo oral, corporal, musical, coral, plástica, artes, construcción de paisajes, escenarios entre otros.

Es relevante señalar la posición de Mateos (2008), en donde explica que el propósito de Decroly (1927), no era minimizar la importancia de las disciplinas, este autor lo explica de la siguiente manera:

Cuando Decroly habla de ello no se refiere mayormente al estudio integrado de las materias escolares sino a los mecanismos de aprendizaje de cada una en particular. Y así se dedica a mostrar las ventajas de una enseñanza globalizada en lectura, escritura, ortografía, ciencias naturales, geografía, etc. Sólo al final, muy al final, concluye con la deseable relación mediante la fusión de las actividades escolares, en función del interés (emblema y piedra angular de su credo pedagógico). De ahí que sea necesaria una enseñanza basada en la concentración de actividades. Pero eso no quiere decir que Decroly pensara en la disolución de las disciplinas en el conjunto del método didáctico que son los centros de interés. (p. 12).

En este sentido, Decroly llevaba a cabo los centros de interés desde la aplicación de mecanismos de aprendizaje que garanticen la construcción y generación del conocimiento en cada tema, disciplina, siendo los educadores los que deben definir mediante la observación la generación de estos en cada uno de sus alumnos.

El propósito se centra en facilitar el conocimiento manteniendo una relación con la realidad de modo que puedan comprender la utilidad e importancia de lo que aprenden y el para qué lo aprenden. Esta teoría es importante en la investigación, porque propone un modo diferente de ofrecer el conocimiento a los niños, lo cual se puede valorar desde un aula multigrado donde fluctúan varios grados, varias edades y por supuesto variados intereses y ritmos de aprendizaje.

Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura

El 4 de diciembre de 1925 nace en Canadá Albert Bandura, posteriormente desarrolla sus estudios en la Universidad de British Columbia, obtuvo una maestría y doctorado en 1952 en la Universidad de Iowa. Según Cloninger (2003), Bandura tenía interés en estudios relacionados con la psicología clínica, así como en aquellos basados en el desarrollo infantil y los problemas sociales.

Para Bandura (1987), la conducta de los seres humanos no es innata, sino que se adquiere por medio de la experiencia, además, el comportamiento se condiciona según el ambiente, la conducta y las características personales entre las que se encuentran las cognitivas, afectivas y psicomotrices siendo denominada como Reciprocidad Triádica. De este modo surge una interrelación entre los elementos en función a la situación que se presente. Según Vasco (2018) existen cuatro elementos esenciales que intervienen en el proceso de observación, entre los que se encuentran:

- Atención: determinada por variables como el atractivo del modelo y el contexto en el que éste es observado.
- Memoria: el comportamiento debe ser representado en la memoria del que observa para ser retenido.
- Acción: para reproducir el modelo observado se deben tener las competencias necesarias para poder imitarlo.
- Motivación: el observador necesita un incentivo para reproducir las acciones observadas. (p. 46).

Según lo expuesto por esta autora dentro de estos elementos también se encuentra presente el proceso de autorregulación que Bandura establece como el proceso que surge a lo largo de la socialización donde el individuo interactúa con padres, educadores o grupos iguales siendo estos los que incitan al control de la conducta, no obstante, ese control de manera progresiva se va tomando en función de la observación del comportamiento de las personas en el entorno. A respecto, Schunk (1997), plantea que:

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones... Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por

fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica. (p. 108)

Es a partir de esta noción que la cognición se vuelve el elemento clave de la Teoría Social del Aprendizaje que propone Bandura, considerada como una revolución cognitiva de los años 60. En el mismo orden de ideas, Sanabria (2008), establece que el aprendizaje se genera por múltiples elementos que influyen en la conducta humana, es entonces una actividad de procesamiento de la información el cual permite perfeccionar o mejorar la conducta humana. Asimismo, se denomina aprendizaje vicario aquel en el que el refuerzo lo recibe el modelo y no la persona, ese de ese modo como se concibe el aprendizaje en el ser humano, sin la ejecución directa del que lo aprende.

Con relación a la posición de Bandura con la Teoría del Aprendizaje Social, Sanabria (2008), añade que:

El aprendizaje social está en la base de la transmisión cultural pues permite que las habilidades adquiridas por algún miembro de la comunidad puedan transmitirse al resto, sin que sea preciso que cada uno las adquiera a partir de su propia experiencia. Es acá donde el ser humano en condición de aspirante, alumno y maestro ha de cuidarse, pues es, en esa transmisión cultural donde van inmersos los principios y valores como el fundamento ético de la personalidad humana adquirida durante los primeros años del ser. (p. 475).

Esto quiere decir que existe un aprendizaje dado por el modelamiento de los agentes externos, así como de la observación, punto esencial a destacar debido a las acciones o valores que pueden imitarse por quien sigue el modelo, de modo que si estos valores que se encuentran implícitos son negativos podrán definir la actuación del niño en la sociedad. El docente, el padre, la familia y la comunidad son por ende modelos a seguir por los niños en sus primeras etapas siendo determinante en el comportamiento del mismo en la sociedad o en el escenario en el que interactúen con los otros.

En conclusión, esta teoría propone una reciprocidad triádica donde se explica que la conducta del ser humano depende de factores personales como también de experiencias e influencias ambientales. Por lo tanto, el aprendizaje social permite que las habilidades adquiridas por algún miembro puedan ser

transmitidas a los demás sin que sea necesario que cada uno las aprenda a partir de la experiencia propia. Es por ello que, esta teoría es importante para la investigación, porque tanto el docente como los alumnos hacen parte de una transmisión cultural donde van inmersos los principios y valores que son el fundamento ético de la personalidad en los primeros años de vida y esta formación humana desde luego hace parte de una formación integral.

Teoría del Modelo Octogonal Integrador de Carmen León de Viloría

Carmen “Chilina” León de Viloría nace el 06 de octubre de 1946 en Carcas, Venezuela, en 1968 estudió Psicología en la Universidad Católica Andrés Bello de su país natal, posteriormente sacó sus estudios de Maestría en Desarrollo Infantil en el Instituto de Educación de Londres en 1977. Posteriormente obtuvo el título de Doctora en la Universidad Católica Andrés Bello en Venezuela 2003.

Posee entre sus aportes más importantes el Modelo Octogonal Integral del Desarrollo Infantil M. O. I. D. I. presentado como un programa de intervención de las áreas de integración del niño en edades comprendidas entre 0 y 12 años. Este modelo se presenta como una visión compleja de ocho áreas esenciales para el desarrollo humano que posee según León (2012) la importancia el trascender los programas de estimulación hacia los de intervención partiendo de cuatro componentes como lo son las bases conceptuales, las estrategias de evaluación, intervención, seguimiento e investigación.

Para León (2002) el desarrollo humano desde la visión del M. O. I. D. I. es considerado como:

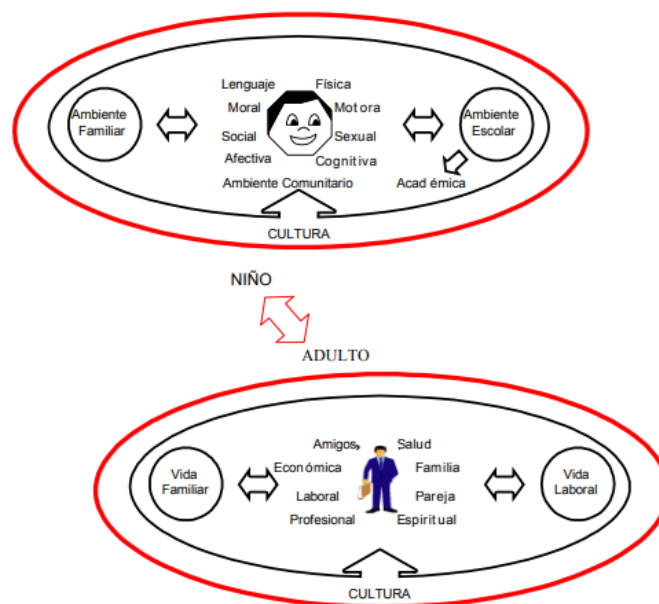
Un proceso de cambios que se dan a lo largo del ciclo vital, con base a la interacción de factores orgánicos, ambientales e instruccionales, que se manifiestan mediante conductas a organizar en ocho áreas de desarrollo o ámbitos de desempeño social interrelacionados. (p. 63).

Las áreas a las que hace referencia la autora se describen en los niños como física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral, y del lenguaje. Mientras que en los jóvenes y adultos estas áreas se reflejan en el desempeño social como la salud, la familia, pareja, espiritualidad, profesional, laboral y económico. Ahora

bien, esta autora define el desarrollo infantil como un proceso en él que se presentan conductas secuenciadas en donde el organismo, el ambiente y la instrucción dirigida hacia el niño convergen haciendo que estas se desarrollen desde lo simple hasta lo complejo y de lo complejo a lo simple. Las áreas que se interrelacionan son la física, motora (grueso y fina), sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y del lenguaje. Para esta León lograr el desarrollo integral es fundamental para alcanza la salud mental. (Ver Figura 1)

Figura 1.

Modelo Octogonal Integral del Desarrollo Humano.



Fuente: León (2012)

En la Figura 1 se puede evidenciar la representación gráfica del Modelo Octogonal Integral del Desarrollo Humano el cual contemplan ocho áreas que parten setenta y dos secuencias correspondientes a listas de chequeos de actividades organizadas por edad cronológica.

El fin último de este modelo según León (2002) es “ofrecer una herramienta que se apoya en los avances de la comprensión de los procesos psicológicos del desarrollo infantil” (p. 66). A través de esta herramienta se busca observar cómo responden los niños ante las actividades que realizan los adultos en un contexto natural. Asimismo, sirve como apoyo para los padres y familiares al registrar el proceso de desarrollo de sus hijos. Este modelo reciente de áreas de desarrollo es

importante en la investigación porque justifica y reconoce múltiples inteligencias y áreas de desarrollo en los niños, que deben promoverse desde la escuela en el logro del desarrollo integral de los niños.

Dimensiones Teóricas

Dimensión Concepciones Docentes

Las concepciones de los docentes desde los procesos de enseñanza y aprendizaje son necesarias para poder comprender las necesidades y fortalezas que se desarrollan en el aula pues el reconocimiento de estas conforma el mejoramiento continuo de la calidad docente. Al respecto, Van, Bulte y Verloop (2007), señalan que el estudio de las concepciones o creencias de los docentes es fundamental para mejorar sus prácticas pedagógicas y con ello conseguir el éxito de las reformas educativas.

Esto quiere decir que las concepciones de los docentes permiten reconocer sus prácticas pedagógicas e incluso mejorarlas, es por ello que todo estudio que se genere en pro de conocer las creencias o concepciones de estos sujetos maestros de la pedagogía permite develar las realidades de un escenario objeto de estudio pudiendo así buscar soluciones a las problemáticas que surjan.

Según Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011), existen diversas maneras de referirse a las concepciones relacionadas con la actividad que estos ejercen tales como creencias, teorías implícitas, filosofías pedagógicas y conocimiento práctico. Estos autores consideran que la más usada es creencias, asimismo añaden que:

La mayoría de los autores las toman como construcciones psicológicas formadas por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas, dirigen las acciones de las personas y actúan como guías para la interpretación de nuevas situaciones. En relación con la naturaleza y procesos de cambio de las creencias, se considera que son representaciones más o menos implícitas, que presentan una alta variabilidad e incertidumbre vinculadas con experiencias personales y son difíciles de modificar. (p. 572).

Estas construcciones psicológicas que hacen mención los autores permiten interpretar las situaciones que subyacen en la práctica pedagógica, además invitan a no generalizar la actividad docente sino a conocer las diversas maneras en las que se lleva a cabo. Otro de los nombres con los que se conoce a las concepciones de los docentes es el conocimiento práctico, siendo este el que se refiere según Van et al (2007), como: “un conjunto integrado de conocimientos, concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto de la situación de enseñanza” (p. 572). Se considera que lo que ellos desarrollan como conocimiento práctico se refiere al comportamiento de los docentes en el salón.

De la misma manera, Malaver (2009), establece en uno de sus estudios lo siguiente:

La concepción del docente, en relación con sus creencias, está guiada por la práctica pedagógica, siendo éste el elemento sustancial del ser docente que le imprime identidad a la profesión, expone la experiencia como un todo con significado que permite el análisis, la interpretación, la acción, la incorporación del saber pedagógico en el contexto universitario; además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje. (p. 89).

Malaver señala que las concepciones o creencias de los docentes permite hacer el debido uso de las teorías para poder interpretar las situaciones, realizar inferencias, así como planificar en función a las necesidades, fortalezas y debilidades que estos poseen en la práctica pedagógica. Esta dimensión, busca tomar en cuenta que el estudio de las concepciones o creencias de los docentes son fundamentales en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y con ello conseguir el éxito de las reformas educativas.

Dimensión Práctica pedagógica

La educación como uno de los ámbitos más importantes de la sociedad desde la edad antigua hace referencia a la acción de educar, formar, capacitar, desde lo social, emocional, cognitivo y conductual al niño, joven o adulto. Se ha enmarcado en las políticas y leyes como un derecho que posee toda persona,

siendo el docente el encargado de llevarla a cabo a través de la práctica pedagógica. Cabe destacar que para ello el docente debe estar preparado para poder llevar la teoría a la práctica, en este sentido en la República de Colombia se presenta la Ley General de Educación (1994), la cual reza en su artículo 109 que la formación de los educadores tiene como fin una capacitación de calidad científica y ética, el desarrollo de la teoría y práctica propiciando el saber sabio; el fortalecimiento de la investigación desde lo pedagógico en todos los niveles educativos. Desde esta visión se sostiene que el docente debe desarrollar la teoría y la práctica con pedagogía y calidad educativa, según Berstein citado en Brígido (2016), la práctica pedagógica es aquella que permite que el texto se inserte en el contexto permitiendo al estudiante posicionarse con su propio discurso, para este autor se debe llevar lo teórico a la práctica, pero permitiendo que el niño sea el que construya su propio saber.

Por otro lado, Forgiony (2017), sostiene que todo saber disciplinar surge de la conexión existente entre sujetos de conocimiento, pues esto favorece el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje delimitado en un contexto social donde se representa el rol del docente y la interacción entre los agentes que lo hacen posible como lo son los estudiantes, docentes, institución y familia. Ahora bien, en los primeros niveles educativos la práctica pedagógica debe estar acompañada de estrategias dinamizadoras para generar la construcción de saberes en los estudiantes.

En este sentido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia concibe la práctica en la formación inicial como un espacio que le permite auto reflexionar sobre el modo en cómo se debe llevar la conceptualización de saberes desde la experimentación didáctica de manera articulada y comprensiva. Este espacio al que se le hace mención va a estar delimitado por el contexto tal como puede evidenciarse en las zonas rurales de la República de Colombia donde la práctica pedagógica se desarrolla con el multigrado teniendo su procedencia en el modelo pedagógico de Escuela Nueva donde un docente es encargado de dos o más grados impartiendo saberes multidisciplinarios.

Para Barragán (2012) la práctica pedagógica es “el conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro” (p. 20). En tal sentido, todo docente

debe poseer una formación académica en la que estas concepciones se encuentren inmersas para poder garantizar que su accionar educativo propicie en el estudiante el desarrollo integral, permitiendo ser un modelo a seguir con su saber disciplinar, didáctico, pedagógico y ético. Del mismo modo, es necesario hacer mención que en la puesta en práctica de los saberes la teoría se debe dar a conocer a través de estrategias y técnicas que el docente debe plasmar en sus planificaciones.

Por otro lado, Pineda y Loaiza (2018), sostienen que la práctica pedagógica:

...lleva a comprender cómo el actuar académico debe reconocer la trascendencia de los saberes que circulan en las fronteras de conocimiento en el aula y las implicaciones de estos en la formación de los educandos, dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto. (267).

Para estos autores se hace perentorio que exista una relación entre el discurso pedagógico del docente, el accionar en el aula y el contexto pues de este modo cada docente puede construir su propia concepción de la práctica pedagógica. Cabe destacar que esta posee su punto de partida en la influencia del pensamiento sobre el accionar pedagógico para que pueda darse la transformación en la enseñanza y aprendizaje. Según De la Cruz, Martín, Pérez, Pozo y Scheuer (2006), citados en Ramírez, E. (2017) señala que el ser humano posee como necesidad la interacción sociocultural con los otros, parte de esta interrelacionar propicia el desarrollo cognitivo debido a la satisfacción del ser que conlleva a desarrollar la capacidad de compartir los saberes propios y adquiridos, así como también dar a conocer lo que se ignora. Por ende, desde la práctica pedagógica estas necesidades permiten que emerjan representaciones y la socialización permite que puedan compartirse.

Ahora bien, existe una delgada línea entre el pensamiento y la acción, entre lo que se piensa llevar a cabo en la práctica pedagógica y lo que realmente surge en ella. Por su parte García, Loredó y Carranza (2008):

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro

del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (p. 2).

Tal como lo sostienen estos autores la práctica pedagógica no posee un límite para que sea llevada a cabo dentro de un contexto determinado, su énfasis recae en realizar el diagnóstico de conocimiento que poseen los estudiantes sobre los saberes que van a adquirir, delimitar las necesidades que se poseen y las deficiencias, fortalecer el desarrollo cognitivo a través de comunicar mundos complejos desde la didáctica y hacer seguimiento de los saberes que se construyen en cada estudiante, desde sus perspectivas. De ese modo se imparte la educación de la mano con la pedagogía y la didáctica, pues la práctica pedagógica es la acción que se lleva a cabo de la ciencia conocida como Pedagogía inherente al quehacer educativo, definida por Manganiello (1977), como: “una ciencia que tiene por objeto el estudio del problema de la educación en todos sus aspectos” (p. 274). Este autor hace referencia a un fenómeno educativo complejo donde se hace necesaria la estética para implementar metodologías y herramientas educativas que propicien el cumplimiento de los objetivos.

En el mismo orden de ideas, es relevante mencionar que la pedagogía ha sido pionera en el quehacer educativo, incluso se aborda desde 1780 con los aportes de Ernesto Trapp en Alemania en uno de sus ensayos que lleva por nombre “Ensayo de una Pedagogía”, pero fue a inicios del siglo XIX que se difunde el término con el aporte de Juan Federico Herbart con la “Pedagogía general deducida del fin de la educación” en 1806. Mientras que el término de Ciencias de la Educación fue concebido por Debesse en los años 50 del siglo XX. (Mangianello, 1977).

Seguidamente, la didáctica se considera esencial en el quehacer educativo para la implementación de estrategias que faciliten el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de los niveles del pensamiento en todas sus dimensiones. En relación a lo expuesto Colom y Rodríguez (1996), presentan las siguientes dimensiones:

Una dimensión formal, de carácter deductivo y lineal, difícilmente constatable a la realidad ya que emerge desde la consideración ideológica o metodológica de la propia educación. Una dimensión fáctica, que se centraría en estudiar las manifestaciones educativas que se dan en la realidad, por lo que no es posible establecer en ellas

relaciones de causa y efecto. Una dimensión filosófica, a través del pensamiento reflexivo, que nos mostraría el ideal o el que debiera ser la educación como camino para comprender y conocer qué es verdaderamente la educación. (p. 46).

Los niveles del pensamiento que se desarrollan en las Ciencias de la Educación están centrados en una dimensión fáctica ya que son las que se avocan a estudiar todo lo concerniente al quehacer educativo, sin dejar de lado los otros niveles de conocimiento, pues, esta triada es lo que le da sentido lógico a las concepciones epistemológicas que se poseen sobre educación desde cada disciplina.

Ahora bien, estas dimensiones que se señalan por los autores se deben encontrar inmersas en la práctica pedagógica en las escuelas rurales, pues se debe propiciar de un sistema abierto para que pueda llevarse a cabo de manera efectiva y eficaz.

En este mismo orden de ideas, al emplear la razón se debe poner en práctica el conocimiento, pero no cualquier conocimiento sino el conocimiento pedagógico, aquel que puede definirse según Putnam y Borko citados en García, Loredó y Carranza (2008), como:

...las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye "(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás. (s/p).

Esto quiere decir que, el conocimiento pedagógico necesario para llevar a cabo una práctica educativa necesariamente va determinado a lo que el docente considera que son los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias que se diseñan para que se efectúen en la praxis. Estos a su vez tienen que depender del contexto y de unos niveles.

Al respecto García y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del

curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Surge entonces la necesidad de que la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la educación rural sea adaptada al contexto y por ende a las necesidades que éste presente, donde se empleen las ciencias de la educación en la articulación de actividades de autoaprendizaje, proyectos comunitarios, productivos, culturales, lúdicos y artísticos. Cabe destacar que para que se efectúe el análisis de los modelos educativos es necesario tener conocimiento del mismo, y para ello se requiere de capacitación y análisis del contexto de manera individualizada pues no todas las realidades son las mismas.

En este sentido, en esta dimensión se abordan tres saberes: el saber disciplinar, saber pedagógico y un saber didáctico, siendo tomada la práctica pedagógica como el escenario intencional, flexible y dinámico que propone el docente a sus estudiantes para que construyan sus conocimientos. Al respecto, en la zona rural esta práctica pedagógica debiera estar permeada por el campo, el medio, ambiente y la naturaleza, la familia y otros aspectos cruciales en la vida de los niños.

Dimensión Escuelas Multigrado

La Escuela Nueva es un movimiento que surgió en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del Siglo XX, dando respuesta a las corrientes educativas de corte tradicional. También fue denominado como escuela moderna, fue desarrollada en varios países capitalistas siendo reflejo de los cambios socioeconómicos, filosóficos, pedagógicos, axiológicos, ontológicos y psicológicos que se desarrollaron durante este periodo. Según Ramírez (2017), fue considerado como un movimiento de renovación pedagógica con gran influencia en las disciplinas de medicina y la psicología, mientras que sus antecedentes se sustentan en las teorías, referentes y postulados de Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart y la escuela de Yasnaina Poliana, del escritor ruso L. Tolstoi; pero los fundamentos más importantes fueron sentados en la filosofía de Jhon Dewey de Estados Unidos, fundamentos que pusieron las bases teóricas de la educación contemporánea que, en buena parte, sigue vigente en la actualidad.

Estos Movimiento de Renovación Pedagógica produjo la participación de pedagogos y pensadores de la Educación Europea y Americana como Decroly (1871-1932) en Bélgica, Piaget (1896-1980), Claparade (1873-1940) y Ferreire (1879- 100 1960) en Suiza, Beatriz Ensor en Inglaterra, María Montessori en Italia y el mismo J. Dewey en Estados Unidos. De este modo es que se incorporan las diversas posturas a lo que hoy día se conoce como Escuela Nueva, tal como lo hizo Juan Jacobo Rousseau con la educación inicial, espontánea y natural; Juan Amus Comenius, con el método basado en la naturaleza, la intuición y la autoactividad; de Juan Enrique Pestalozzi, una educación técnica en valores; de Jhon Dewey, educación para la vida social; de María Montessori el manejo del espacio por los agentes internos mediante el uso de material didáctico y el intercambio espontáneo y libre de información; por parte de Anton Makarenco, la idea del esfuerzo, la disciplina, la actividad, el trabajo en equipo, las diferencias individuales y el valor del juego; de Johan F. Harbart, metodología para el aprendizaje; de Federico Froebel, el puerocentrismo; de Adolfo Freire, el profesor como mediador del aprendizaje; de Elena Panrkhurt, el Plan Dalton que trata de los principios de valoración de las experiencias y la observación e investigación; de Ovidio Decroly, su método globalizador con respeto por la responsabilidad, el fomento del interés, la motivación y la curiosidad; de Roger Cousinet, relación entre los profesores y los alumnos; y de Calestin Freinet el uso de los materiales educativos.

Según Narváez (2006), este movimiento surge en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía. Asimismo, se constituyó con múltiples y variadas aportaciones de experiencias de autores que se centraron en tres corrientes de: la mística, la científica y la filosófica.

En este sentido, la corriente mística se remonta a Rousseau reflejando sus planteamientos en la obra Emilio, la cual posee como objeto de estudio la infancia, sostiene que la infancia se considera un estado indispensable de la vida y prepara para la adultez. Estos aportes fueron asumidos en Rusia por León Tolstoi (1828-1910), quien se convierte en uno de los precursores de la Escuela Nueva desde el punto de vista de la comprensión social de la institución escolar. Las nociones de

Rousseau acerca de la educación trascienden el ámbito escolar, siendo profundizadas por pedagogos como Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) en su contrariedad por la enseñanza libresca, el valor de la experiencia directa, y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en los conocimientos de la psicología; seguidamente, Federico Froebel (1782-1852) con su aporte hacia el valor educativo de las actividades de entretenimiento.

Por otro lado, los aportes hechos a la Escuela Nueva por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros, se evidencian al querer establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos concretos e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y sus fines educativos.

En el mismo orden de ideas, Montessori (1965) se apoyó en un sistema de autoeducación con el método analítico con materia artificial; mientras que Decroly se avocó a la elección de temas de interés vital; Jhon Dewey (1859-1952), aporta el “aprender haciendo” haciendo énfasis en el interés como fuerza impulsadora de la educación; William Kilpatrick (1871-1965), con el método de los proyectos en el trabajo escolar desde lo cooperativo y social. Otras contribuciones muy importantes, de acuerdo con Narváez (2006), es la de Georg Kerschensteiner (1854-1932), con la escuela del trabajo para formación de ciudadanos; Edouard Claparède (1873-1940), con las bases científicas de la educación sobre la psicología de la infancia y la educación funcional; Adolphe Ferrière (1879-1960), quien fundó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899, con sede en Ginebra, siendo el punto de partida de corrientes pedagógicas con visión al desarrollo del niño; Roger Cousinet (1881-1973), con su método de trabajo libre por grupos; y Célestin Freinet (1896-1966), con la tipografía escolar, el uso del texto y el dibujo libre, la correspondencia interescolar, el libro de la vida. Es menester señalar que las primeras escuelas bajo esta concepción se desarrollaron por primera vez en 1880 en los países de Suiza, Belgica, Francia, Alemania e Italia.

En Colombia este es tomado en cuenta como un modelo educativo con metodología flexible basado en la cobertura con calidad de educación básica primaria que se centra en la integración de saberes de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje aprendiendo a aprender por sí mismos,

además busca fortalecer la participación de la triada familia, comunidad y escuela en las actividades académicas (MINEDUCACIÓN, 2014).

Ahora bien, la escuela multigrado es sinónimo de escuela rural, es así como lo manifiestan algunos autores como Bustos (2006), quien sostiene que esta representa la estructura organizativa de los estudiantes en la ruralidad educativa, caracterizándose por aspectos demográficos o productivos. Por su parte Agudo (2004), citado en Quílez y Vázquez, (2012) aporta algunas características que definen lo que es una escuela rural entre las que se encuentran la integración y relación con el medio en que se ubica, la escasa densidad de población y distribución por el territorio, el déficit de profesorado, alumnos de diversas edades en un aula, escasez de alumnado, déficit de comunicaciones, bajos recursos, poca participación de la familia pero la relación entre el docente con las familias es más estrecha.

Según González (2017), citando a Little (2004) el proceso de enseñanza en estas escuelas ha presentado diversas estructuras que van desde modificaciones curriculares donde los contenidos son distribuidos en dos o tres grados y no en uno como regularmente debe ser, así como también el currículo diferenciado asumiendo un tema general que pueda desarrollarse por todos los estudiantes que pertenecen a diversos niveles y con edades distintas, cabe destacar que el proceso cognitivo en esta estructura es propio de cada estudiante y si el aprendizaje no está dirigido la construcción de saberes es vacía; por otro lado, se tiene el currículo cuasi monogrado donde existe un maestro para atender todos los grados a la vez con la dinámica de que los estudiantes desarrollen el mismo tema o uno diferente al mismo tiempo; por último el currículo centrado en el aprendizaje donde las guías graduadas son el protagonista y se lleva a cabo el autoaprendizaje.

Dimensión Desarrollo Integral

Numerosas son las teorías que intentan explicar el desarrollo del niño desde lo biológico, no obstante, no se posee una noción específica sobre las dimensiones que se debe desarrollar en los niños de manera integral. En este sentido, es necesario establecer algunas concepciones que poseen los autores sobre el desarrollo integral de los niños. Al respecto, Amar y Martínez (2011), señalan:

Estudiar la relación entre ambiente y desarrollo infantil implica ubicar el desarrollo dentro de un contexto sociocultural. Saber, cuando se habla de un niño, de qué niño estamos hablando. Esto supone considerar variables espacio-temporales. Las condiciones históricas y geográficas condicionan, limitan y a su vez, posibilitan las formas y los medios en que ocurre el desarrollo infantil. (p. 3).

Estos autores realizaron estudios en Colombia correspondientes al desarrollo integral del niño en el que establecen que el modo en que referentes como Piaget y Freud abordaron sus teorías reflejaban un ambiente con el pleno desarrollo de sus potencialidades. Asimismo, señalan que en el Caribe Colombiano la realidad y el modo de abordar lo referente al desarrollo integral del niño es otro, pues las condiciones biopsicosociales no son las apropiadas. Amar y Martínez señalan que el desarrollo está inmerso en una cultura de símbolos, valores y experiencias que terminan definiendo el desarrollo biopsicosocial del niño.

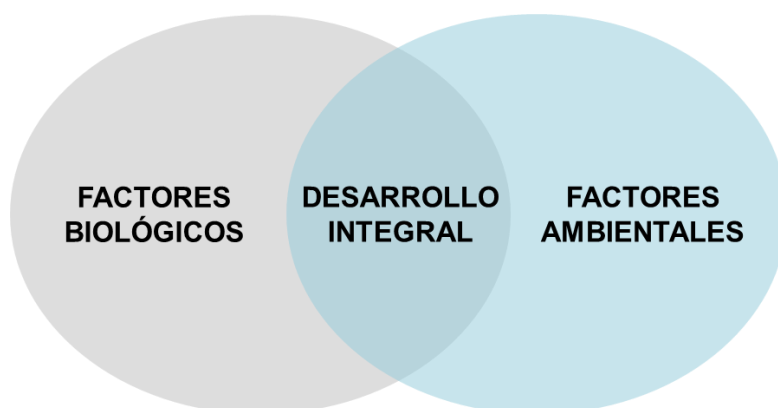
Por lo tanto, el desarrollo integral se puede definir según Amar y Martínez (2011) como:

El desarrollo humano: es multidimensional, porque incluye el mejoramiento de un conjunto interrelacionado de dimensiones; es potencialidad, pues implica llegar a ser más; es continuo, comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de la vida; es integral, dado que los diferentes elementos del desarrollo humano deben ser considerados como un todo; por último, es adaptativo, porque implica preservar el sentido histórico del individuo potencializando su capacidad de cambio. (p. 4).

Es de este modo como se define el desarrollo integral desde la multidimensionalidad y la indivisibilidad de los procesos biopsicosociales que se constituyen en el niño. Según Pablos, Pérez, Casanova, Feito, Ortega, Molinero y González (2010), existen una serie de factores que intervienen en el desarrollo los cuáles describen en dos grupos. Ver Figura 2.

Figura 2.

Factores que intervienen del desarrollo.



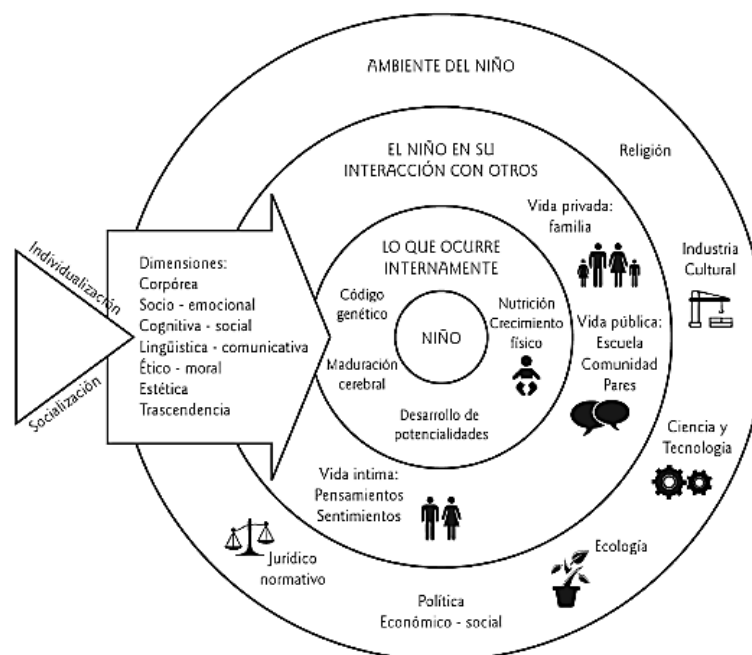
Fuente: Pablos, Pérez, Casanova, Feito, Ortega, Molinero y González (2010)

En la Figura 2 se pueden evidenciar los Factores que intervienen en el desarrollo integral del niño. Se parte de los biológicos los cuales se refieren a la estructura biológica del ser humano a partir de código genético. En este aspecto comprende la maduración del sistema nervioso, muscular y los órganos sensoriales centrando las bases del aprendizaje del niño. Seguidamente, se tiene el factor ambiental el cuál engloba a la familia en el desarrollo de la afectividad del niño, las funciones intelectuales, y las necesidades básicas; asimismo, en el factor ambiental se encuentra la escuela la cual interfiere de manera directa en el desarrollo del niño en los procesos de socialización, desarrollo intelectual e igualdad de oportunidades.

Ahora bien, al referirse a la multidimensionalidad existente en el desarrollo integral del niño Amar y Martínez (2011), hacen mención de la corpórea, socioemocional, socio-cognitiva, lingüístico-comunicativa, ético-moral, estética y la de trascendencia. Con relación a ello se muestra el modelo de desarrollo diseñado por el Proyecto Costa Atlántica. (Ver Figura 3)

Figura 3.

Modelo de Desarrollo diseñado por el Proyecto Costa Atlántica.



Fuente: Amar y Martínez (2011)

En la figura 3 se puede evidenciar las dimensiones que según Amar y Martínez (2011), se encuentran presente en el desarrollo integral del niño tomando en cuenta la interacción con los factores biológicos y ambientales. En primer lugar, se presenta la dimensión corpórea la cual significa reconocer el propio cuerpo como base de la identidad y de las posibilidades de relación con el mundo natural y sociocultural. En segundo lugar, se presenta la dimensión socio-emocional la cual se refiere a las capacidades que posee el niño sobre el manejo de las emociones reconociendo la identidad y por ende las relaciones interpersonales.

En tercer lugar, se encuentra la dimensión socio-cognoscitiva la cual se entiende como una actividad representativa sobre el mundo sensible y sobre los sistemas de representaciones elaboradas con la finalidad de dar forma material o simbólica lo real-ausente. En esta dimensión se encuentra presente los nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento neurológico en la transformación permanente y diferencial de estructuras cognitivas donde emerge el desarrollo.

La dimensión lingüística-comunicativa ocupa el cuarto lugar siendo esta la que explica el intercambio de significaciones mediante el uso de signos y códigos compartidos en determinada cultura e historia permitiendo así la generación de

competencias comunicativas en el proceso de interacción humana. En quinto lugar, está presente la dimensión ético-moral teniendo como fin el proceso de construcción de un orden social donde existan los sistemas de principios y moralidad en las acciones de la interacción humana.

Mientras que la sexta dimensión es la estética descrita según Suaza (2019) como aquella que se concibe como:

La interacción que el sujeto establece con los objetos del mundo físico y social; pasa de un plano externo, sensorial, práctico a uno interno, reflexivo, que le permite encontrar las relaciones que existen entre ellos, representarlas, operar mentalmente para así construir o reconstruir conocimientos, logrando alcanzar de esta forma niveles cada vez más superiores en sus propias, personales formas de pensar de relacionarse con los objetos y las personas. (Párr. 10).

La dimensión estética en el niño juega un papel fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y padres de familia, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.

Para finalizar, en el séptimo lugar se encuentra la dimensión de trascendencia como la capacidad y el desarrollo de potencialidades que se generan de manera constante, en esta dimensión se encuentra presente el desarrollo de la autorrealización. Cabe destacar que, esta dimensión en la actualidad es una de las que se busca fomentar en el niño, para potenciar sus habilidades y destrezas poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, de tal manera que la autorrealización promueve la autonomía, la creatividad, el desarrollo cognitivo, las emociones, entre otros.

CAPÍTULO III

SENDEROS METODOLÓGICOS

Naturaleza del Estudio

La metodología permite develar el camino en el que se desarrolla la investigación del fenómeno de estudio, con la intención de dar a conocer el modo en cómo se describe la situación desde el estado ideal al estado real desde su postura paradigmática postpositivista. Asimismo, para ubicar la dimensión ontoepistemológica de la investigación se debe definir lo que se conoce como dimensión ontológica la cual para Berríos y Briceño (2009), significa “la existencia de dos sub-dimensiones en el tratamiento de la relación entre el sujeto que investiga y el objeto investigado o realidad abordada” (p.48). Estos autores sostienen que existen convicciones sobre la relación entre el sujeto con la realidad vista desde los valores del idealismo y el realismo. Estas perspectivas epistemológicas permiten definir aristas filosóficas de la vida. Es por ello que se hace necesario ubicar dentro del fenómeno lo que se estudia y quien lo estudia.

En esta oportunidad se estudian las concepciones de las prácticas pedagógica en las escuelas multigrado para el desarrollo integral de los niños en Colombia. Se busca estudiar el modo en como los docentes (sujetos de estudio) llevan a cabo su práctica enfocada en el desarrollo integral en un contexto donde existen niños de diversas edades con diversas planificaciones y grados de atención en una sola aula.

Por lo tanto, lo ontológico se centra en descubrir lo que piensa, cree y construye dentro de sí el sujeto como conocimiento a partir de sus experiencias. Pues, el propósito de esta investigación es generar una aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños.

Estas aproximaciones teóricas permitirán comprender el ser y sustentar las estructuras pre-cognitivas o pre-teóricas sobre el fenómeno de estudio. Tal definición fue dada por Popper en donde una de sus visiones se centra en el uso

de los sentidos y el poder de observar las cosas para comprenderlas, mientras que la segunda perspectiva se centra en el uso de la conciencia y en el poder de la intuición; la tercera se comprende en la discriminación de lo que observa y se permite interpretar.

En tal sentido, a través de lo ontológico se busca conocer lo que hay en el sujeto presente y observable en la construcción de preconcepciones teorías sustentadas que permitan develar una realidad. Para ello es necesario indagar las concepciones que tiene los docentes de las prácticas pedagógicas al promover el desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado, caracterizar dichas prácticas, describir el proceso de planificación pedagógica de los docentes y analizar las políticas educativas que se desarrollan en Colombia en pro del desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado.

Mientras que desde la visión epistemológica Berríos y Briceño (2009), manifiestan que:

Ofrece como ventaja la ubicación de la fuente del “saber” en una investigación; según esta dimensión, en una investigación es necesaria una distinción gnoseológica, que implica el compromiso de exaltar la fuente del conocimiento que da sustento a la investigación que se trate. (p. 47).

Se considera que los propósitos que se quieren abordar en la presente investigación podrán dar el argumento necesario para poder generar teoría a partir de estudio del sujeto en su contexto. Es aquí donde se puede hacer mención de los mundos de vida abordado en la intersubjetividad de Alfred Schütz.

Enfoque de la Investigación

El enfoque en el que se enmarca esta investigación es el introspectivo vivencial descrito por Padrón (2007) como aquel que busca interpretar los simbolismos socioculturales por medio de los cuales los sujetos describen su realidad dentro de los espacios de su conciencia subjetiva como un acto de comprensión del develar de la realidad, es por ello que se considera holístico.

Según Camacho y Marcano (2003), la tesis central del enfoque introspectivo vivencial plantea que el conocimiento carece de un objetivo universal e independiente y que este varía en dependencia de los estándares socioculturales de cada época histórica. De tal manera que existen metodologías y criterios a evaluar según los estándares de las diferentes sociedades.

Al respecto, Padrón (2011), sostiene que el tipo de investigación que se desarrolla desde lo introspectivo posee su naturaleza del conocimiento en la construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural, además de ello, el conocimiento se concibe como un acto de comprensión que posee su objeto de estudio en los símbolos, valores, normas, creencias y actitudes. Tal como se ha estableció en esta investigación el primer propósito concreto se centró en indagar las concepciones que tiene los docentes de las prácticas pedagógicas para promover el desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado, por lo tanto, la investigación se adecúa a un enfoque introspectivo vivencial con un lenguaje verbal académico. Este enfoque posee coherencia con lo socio historicista, fenomenológico, dialéctico crítico, simbólico interpretativo, psicologista, hermenéutico, etc.

Método de Investigación

Desde la visión del método fenomenológico hermenéutico se busca propiciar la interacción de las personas desde sus experiencias y vivencias, develando a partir de la interpretación de sus mundos de vida el contexto actual del fenómeno de estudio. En este sentido se aborda la realidad del ser humano. Fuster (2019) lo describe como la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, mientras que Ayala (2008), lo describe como un método con un gran valor fundamental de la investigación que radica en la capacidad de acceder en la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares.

Es relevante denotar que la utilización del método fenomenológico hermenéutico posee a nivel doctoral gran relevancia en Latinoamérica, pues uno de sus grandes representantes es Van Manen (2003) quien considera que el investigador que trabaja con este método tiende a estar interesado en el significado

esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen.

Tipo de Investigación

El contexto en el que se desarrolla esta investigación concerniente a las Escuelas Multigrado del Municipio del Huila en Colombia amerita la aplicación de una investigación de campo por considerarse que esta busca encontrar del campo natural de la acción principios con validez con respecto al fenómeno de estudio. Con relación a lo expuesto, Leal, Navarro, Rodríguez, Samano y Navarro (2017), señala que la investigación de campo es aquella en la que se utilizan métodos y técnicas diversas que ayudarán a reunir los datos que se van a requerir para un análisis, así como en la detección de la información para la indagación efectuada. Es entonces la investigación de campo aquella que permite recoger desde el contexto real del fenómeno de estudio las evidencias, observaciones e interpretaciones que permitan comprender la realidad.

Por otro lado, esta investigación también se considera descriptiva por buscar dar a conocer las caracterizaciones de la práctica pedagógica de los docentes en las escuelas multigrado para el desarrollo integral de los niños, además se requiere de una revisión documental para la debida contrastación de las teorías con la realidad de los informantes a partir de sus concepciones.

Escenario de Estudio

El escenario de estudio en el que se llevará a cabo esta investigación es en las Escuelas Multigrado del Departamento del Huila, Colombia, por considerarse el eje central en dónde se desarrolla el fenómeno de estudio. De este modo se da a conocer la caracterización de los informante claves:

Cuadro 1.

Caracterización de los Informantes Claves

Sujetos	Cargo	Años de Experiencia	Nivel de Enseñanza	Institución Educativa
S1	Docente	7 años	Multigrado	Institución Educativa José Eustasio Rivera
S2	Docente	18 años	Multigrado	Institución Educativa Caguancito
S3	Docente	15 años	Multigrado	Institución Educativa El Descanso

Fuente: Proceso de investigación

En el Cuadro 1 se puede evidenciar la caracterización de los informantes clave seleccionados para el desarrollo de la investigación siendo su principal característica ser docente de escuelas multigrado del Municipio del Huila en Colombia.

Con relación al informante clave 1, se pudo conocer que este posee 39 años es Licenciada en Pedagogía Infantil. Labora en la Institución Educativa José Eustasio Rivera en la vereda Cerritos del municipio Pitalito en el Departamento del Huila, Tiene a cargo un grupo de 37 estudiantes de dos grados: transición y primero cuyas edades oscilan de los 4 y 9 años de edad. La docente viaja todos los días desde el municipio de Pitalito hasta la escuela con un trayecto de 25 minutos en motocicleta aproximadamente. Este informante ha logrado incluir a la comunidad en especial a los padres de familia en las actividades que surgen de su quehacer docente.

La comunidad se caracteriza por su alto sentido de pertenencia con la escuela, se reúnen para ayudar a los docentes con los trabajos que surgen como el aseo y limpieza de instalaciones, cortar la maleza, mantenimiento del jardín, actividades relacionadas con el huerto escolar y otras acciones pedagógicas desarrolladas por los docentes. En cuanto al escenario educativo para la informante clave 1 se puede añadir que, la economía de la región se basa en el café principalmente, seguido del cultivo de hortalizas, verduras, fruta y la crianza de pollos, cerdos y ganado para obtener leche, carne y huevos. La mayoría son familias nativas de la región que provienen de departamentos ubicados al sur de Colombia, y, en menor medida hay familias migrantes de Venezuela y algunas que han sido desplazadas por la violencia en sus regiones por lo que llegan a Pitalito a trabajar como recolectores mientras dura la cosecha del café, luego emigran.

La religión que más predomina es la católica, aunque varias familias hacen parte de iglesias protestantes de diversa denominación. Por lo tanto, entre las tradiciones religiosas está la semana santa, navidad, además, sacramentos católicos. Sin embargo, actualmente la comunidad está siendo sacudida por una ola creciente de delincuencia y drogadicción entre sus jóvenes, además hay inestabilidad en los hogares, violencia intrafamiliar, maltrato hacia la mujer y embarazos de adolescentes. Asimismo, los habitantes de la vereda son alegres y hospitalarios, trabajadores y emprendedores, mientras que ellos jóvenes invierten gran parte de su tiempo en video juegos, redes sociales y actividades nocturnas.

Criterio de selección: la cercanía con el fenómeno de estudio, pertenecer a la escuela multigrado (dos grados) para hacer contraste con la unitaria (todos los grados), multigrado de dos grados y multigrado de tres grados. Otro criterio fue la disposición de participar en la investigación, su interés para mejorar la práctica en el aula.

En cuanto al informante clave 2 se puede añadir que posee 45 años de edad con 18 años de experiencia con un nivel académico de Licencia de Educación Básica Primaria, docente rural multigrado en la Institución Educativa Caguancito, en la vereda Puerto Alegría del municipio Garzón en el departamento del Huila, Tiene a cargo un grupo heterogéneo de 37 estudiantes de tres grados: transición, segundo y quinto, cuyas edades oscilan entre 4 y 12 años. La escuela se encuentra a 30 kilómetros del casco urbano del municipio de Garzón, por lo que la docente viaja sin problemas todos los días en motocicleta.

Esta informante se caracteriza por ser una mujer activa, inquieta por aprender y renovar su práctica educativa. Los habitantes de la comunidad Puerto Alegría son campesinos dedicados a labores relacionadas con el agro. Su principal fuente de economía es el café, seguido del cultivo de lulo y otros alimentos del huerto que siembran en menor escala para consumo del hogar. Además, crían gallinas, patos, cerdos y algunas reses para ordeño o cárnicos. La comunidad se caracteriza por ser festiva, unida y hospitalaria, desarrollan actividades para conseguir recursos, congregando a las veredas aledañas a bingos, bazares y campeonatos deportivos. A los jóvenes les gusta jugar microfútbol y algunos están aprendiendo a tocar guitarra. Como los pobladores geográficamente están cerca de la urbanidad, la mayoría cuenta con dispositivos, móviles y acceso a internet,

por lo que mantienen al tanto de las noticias y eventos a nivel regional, hacen uso de redes sociales y tienen un nivel básico de manejo tecnológico.

Otro aspecto es resaltar son las costumbres, pues, los fines de semana salen de paseo en familia o van al centro poblado a mercar, comprar ropa para asistir a eventos culturales organizados por la alcaldía. Sin embargo, esta localidad se encuentra gravemente afectada por el bullying entre los jóvenes, son frecuentes los casos de violencia física hacia la mujer. El machismo es predominante en esta población, así como la homofobia.

Criterio de selección: cercanía-pertenecer a la escuela multigrado (de tres grados) para hacer contraste entre la que es unitaria (todos los grados), multigrado de dos grados y multigrado de tres grados. Disposición a participar de la investigación y su interés por mejorar la práctica del aula.

El tercer informante clave posee 50 años de edad y 15 años de experiencia docente, es Licenciado en Ciencias Sociales y docente de aula unitaria rural de la Institución Educativa El Descanso, en la vereda Aurora del municipio de Garzón en el departamento del Huila. Tiene a cargo un grupo heterogéneo de 35 estudiantes desde le grado transición a quinto de primaria, cuyas edades oscilan entre los 4 y 13 años. Este informante clave vive en la escuela, ha logrado permear su comunidad integrándose con ella y siendo un líder social. La vereda Aurora queda a una hora y media del casco urbano del municipio de Garzón, su economía se basa en el cultivo de café, frutas y verduras como el lulo, tomate, pitahaya, granadilla y productos del huerto.

Sus habitantes viven en granjas y fincas propias arrendadas o bajo su cuidado. Hay algunas familias provenientes de otras regiones de Colombia debido al desplazamiento forzado producto de la violencia. Los habitantes en general son campesinos, trabajadores, emprendedores y hospitalarios. La mayoría de los alimentos los cultivan y los adquieren de los animales que tienen en sus granjas, aunque algunas familias dependen únicamente de los jornales como recolectores, por lo que su economía se ve afectada cuando se acaba la cosecha de café.

Otra característica de este escenario es la comunidad, esta se muestra alegre, disfruta de la cultura Opita, vinculándose con las festividades de San Juan y San Pedro. Suelen hacer fiestas familiares jugar tejo, billar, participar de actividades comunitarias como basares y bingos para conseguir recursos para la

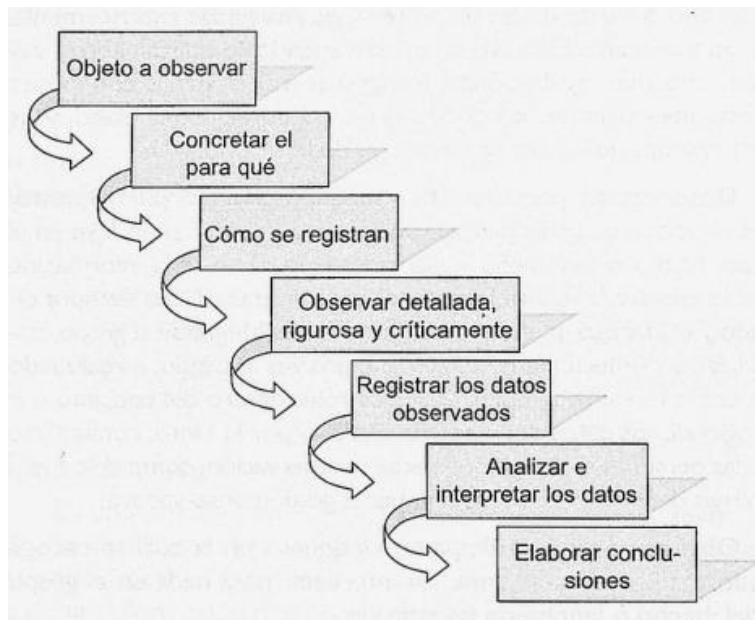
vereda. Cabe destacar que, la comunidad enfrenta una gran problemática de delincuencia entre sus jóvenes quienes

Técnicas de la Investigación

Para el desarrollo de esta investigación se hizo uso de técnicas como la observación la cual es descrita por Palella y Martins (2012), como: “el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la capacitación de la realidad que se estudia” (p. 115). En este caso los sentidos como la vista permiten captar la esencia de la realidad misma para poder luego organizarla intelectualmente, además, los hechos se perciben sin ninguna intermediación, se hace de manera directa. Según estos autores existen unos pasos esenciales para su utilización. (Ver Figura 4).

Figura. 4.

Pasos de la Técnica de Observación.



Fuente: Palella y Martins (2012).

En la figura 4 se describen los pasos de la técnica de observación a seguir de manera sistemática, ahora bien, el instrumento que se utilizó es el diario de

campo para poder registrar en él los datos observados y memos esenciales para el posterior tratamiento de la información. En el mismo orden de ideas se presentó la técnica de la entrevista a profundidad la cual se define en Palella y Martins (2012) como:

Una técnica que permite obtener datos mediante un diálogo que se realiza entre dos personas cara a cara: el entrevistador “investigador” y el entrevistado; la intención es obtener información que posea este último... Se constituye una técnica indispensable porque permite obtener datos que de otro modo serían muy difíciles de conseguir. (p. 119).

La entrevista se considera esencial en una investigación con enfoque cualitativo que busca comprender la realidad de los sujetos inmersos en el fenómeno de estudio, para ello es fundamental mantener un guion donde se describan los tópicos a desarrollar para mantener el hilo discursivo con relación a la temática de estudio. En esta investigación el tipo de entrevista que se usó es semiestructurada. Además, se hizo perentorio hacer uso de la técnica de revisión documental por la necesidad de conocer el contexto en el que se desarrolla el fenómeno, su historia, evolución, leyes y normativas que se relacionan con las escuelas multigrado en Colombia.

Cuadro 2

Caracterización de las técnicas de recolección de datos

Propósitos concretos	Técnica	Instrumento
Indagar las concepciones que tiene los docentes de las prácticas pedagógicas para promover el desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado.	Entrevista	Guion de tópicos
Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en la escuela multigrado en el Departamento del Huila.	Entrevista	Guion de tópicos
Describir el proceso de planificación pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en las escuelas multigrados en el Departamento del Huila en Colombia	Observación	Diario de campo

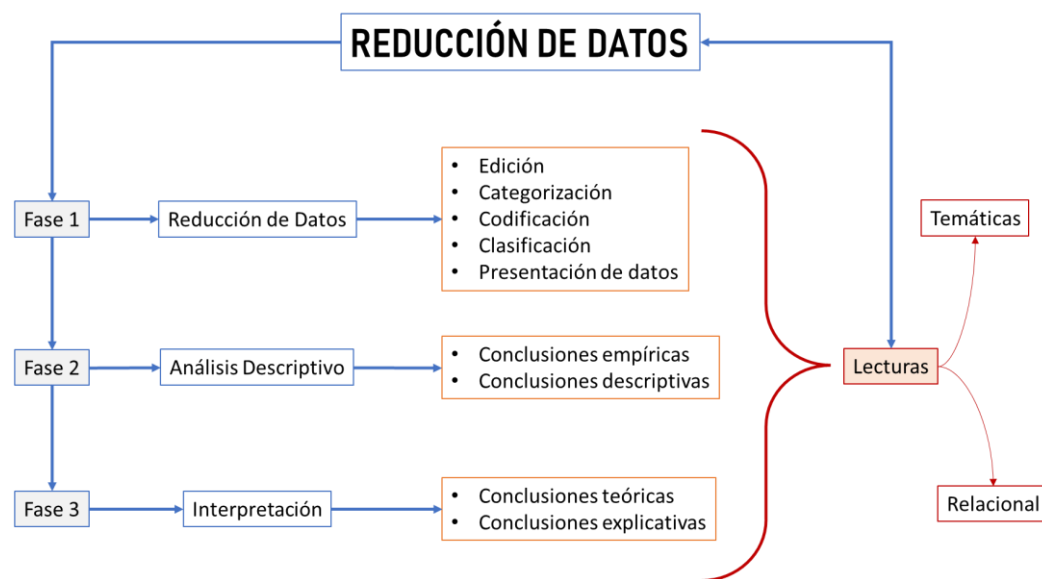
Fuente: proceso de investigación

Procesamiento de la Información

Para el procesamiento de la información se hará uso de la técnica de análisis de datos cualitativos por reducción fenomenológica. Desde el método fenomenológico se desarrollaron tres fases esenciales descritas por Mejías (2011), como análisis de datos cualitativos, que comprenden una primera parte centrada en la reducción de datos, la categorización, codificación, clasificación y presentación de datos; una segunda parte consta del análisis descriptivo al generar conclusiones empíricas y descriptivas; y la tercera parte es la fase de la interpretación donde se desarrollan conclusiones teóricas y explicativas. Mejías por su parte añade que para realizar dicho proceso se debe desarrollar dos tipos de lectura como lo son la temática y la relacional para poder cumplir con las fases.

Figura 5.

Reducción de datos fenomenológicos



Fuente: Mejías (2011)

En la figura 5 se puede observar las fases a desarrollar en la reducción de datos fenomenológicos, las cuales se comprenden en tres descritas a continuación:

Fase 1. Reducción de datos

Una vez aplicada la entrevista y transcrita se considera texto bruto, el cual se procedió a analizar. La reducción según Mejías (2011), se refiere a la

simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos susceptibles a hacer analizados. En esta investigación, los pasos realizados en la primera fase fueron edición, categorización, codificación, registro y tabulación.

La edición de datos cualitativos: se define según Plummer (1989), como la fase de revisión y crítica de los datos cualitativos para asegurar la máxima calidad de la investigación, en la que se consideran diversos aspectos como: representatividad, la cual expone de forma explícita los contenidos del fenómeno social, en el que se reflejan los grupos socioculturales y se logra al expresar un conocimiento básico y profundo de la realidad estudiada; la fiabilidad, se relaciona con el instrumento y la coherencia de los datos para garantizar el estudio que sea lo más metodológicamente reproducible de la subjetividad del relato; y la validez, que se refiere a la fidelidad de los datos, garantía que los datos correspondan a la realidad, siendo estos corroborados con estudios similares.

Categorización y codificación: este procedimiento se comprende según Mejías (2011), como una masa amplia y compleja de información para la generación de conclusiones interpretativas. Por su parte, la categorización se comprende como un proceso, en el cual el contenido transcrito se descompone en unidades temáticas sobre una idea u objeto de estudio. La codificación, asignación a cada unidad categorial, bien sea palabra, número o etiqueta, se representan como abreviaturas. Dicho proceso debe poseer como condiciones mínimas necesarias la objetividad, lo que indica la inteligibilidad de diferentes investigadores; y la pertinencia, se relaciona con la coherencia con los propósitos formulados.

Mejías (2011), destaca que en este proceso la categorización presenta tres criterios esenciales como lo son: el inductivo, deductivo, y el inductivo-deductivo. El inductivo, se refiere al descubrimiento progresivo de las categorías línea por línea, párrafo a párrafo del texto; El criterio deductivo, relacionado con un marco teórico definido, en el cual se establece *a priori*, esto quiere decir que, las dimensiones, conceptos y categorías se deducen de una teoría; y, por último, El criterio inductivo-deductivo, relacionado con la combinación de estrategias inductiva y deductiva para elaborar esquemas de categorías.

Registro de datos cualitativos: se relaciona con el ordenamiento de la información en el cual se agrupan o se asocian categorías según su naturaleza,

cabe destacar que este proceso depende de la capacidad de relacionar el contenido con el discurso desde el investigador. Dichos registros se generan de dos formas: a) por categorías y propiedades en un índice temático; y b) en un sistema de fichas diferenciadas. En esta investigación se hizo uso del ordenamiento por categorías y propiedades considerándose la más común.

Tabulación. Disposición de transformación de datos: se refiere a la organización de la información de un conjunto organizado de categorías y propiedades de manera sistematizada, global y operativa, de modo que se facilite la generación de conclusiones de análisis.

Fase 2 Análisis descriptivo

Esta fase se refiere al proceso de atribución de significados a los datos de manera reducida y procesada. Desde luego, se derivan anuncios empíricos que siguen a los datos cualitativos, es decir, información bruta; y los anuncios descriptivos que explican las diversas características que posee el objeto de estudio.

Fase 3 Interpretación

Se ofrece una definición conceptual de los datos cualitativos apoyado en una revisión bibliográfica y teorías sustantivas. Surge una generalización caso a caso, en esta oportunidad sería entrevista por entrevista hasta dar cuenta las situaciones de estudio, dando lugar a un proceso emergente.

Criterios de Calidad de la Investigación

Los criterios de calidad en los que se enmarca esta investigación son la credibilidad, confirmabilidad, coherencia, los mismos están definidos según Ferreira (2006), como:

Credibilidad: expresa el grado en el que los resultados reflejan la situación o fenómeno social estudiado; Confirmabilidad: Se trata de tener en cuenta cómo el proceso y el investigador han fluido sobre los resultados; y Coherencia: correspondencia adecuada del problema a investigar y la teoría que se utiliza para comprender dicho problema,

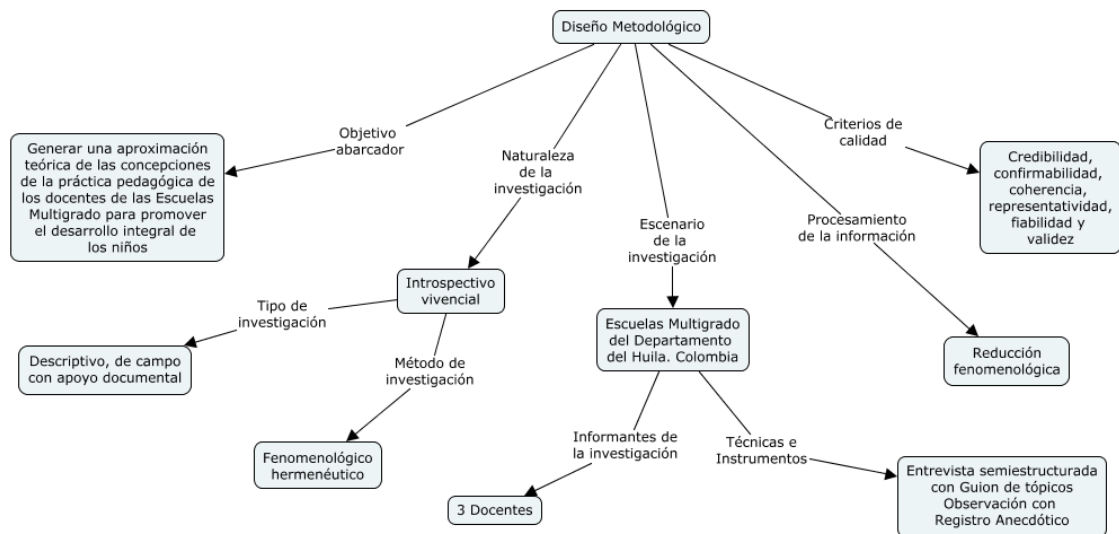
ya que la teoría aporta elementos clave para conceptualizar los procesos, para analizar y comprender los fenómeno que se quieren estudiar y para organizar la información. (p. 87).

Cabe destacar que dentro de la investigación cualitativa existen otros criterios de rigor de calidad tales como la representatividad, fiabilidad y validez, los cuales comprenden el proceso de reducción fenomenológica que se desarrolló en esta tesis doctoral. Por su parte, Mejía (2011) citando a Plummer (1986), señala que la representatividad se trata de la exposición explícita de los contenidos relacionados con el fenómeno de estudio, asimismo, dicho criterio se logra al expresar un conocimiento profundo sobre la realidad de estudio lo que permite que la información dada sea de forma cabal. El procesamiento de la información mediante la reducción fenomenológica llevada a cabo en este estudio permitió evidenciar el criterio de fiabilidad y validez debido a la rigurosidad, complejidad e interpretación paso a paso de la técnica.

Seguidamente, la fiabilidad se describe como aquella que se representa en un instrumento previamente valorado y revisado en el que se posea concordancia con los datos y propósitos de la investigación, de tal manera que se pueda ser aplicado por otros investigadores. Cabe destacar que, los instrumentos de recolección de la información fueron valorados por mentores para garantizar dicha fiabilidad. Al respecto Mejía (2011), sostiene que existen tres tipos de distorsión que impiden que un instrumento no se reproduzca. La primera se basa en la veracidad de la información suministrada por el informante clave. En segundo lugar, están los prejuicios que pueda tener el investigador. Por último, es el contexto en el que se desarrolla la interacción del investigador con el informante clave. Una vez descritas las fuentes de distorsión es relevante mencionar que en dicha investigación se tuvo en cuenta la posibilidad de que estén presentes, por lo cual es deber del investigador reconocerlas y describirlas. A continuación, se presente el diseño metodológico resumen de esta investigación. (Ver Figura 6).

Figura 6.

Diseño Metodológico.



Fuente: proceso investigativo

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Procesamiento de las entrevistas

El proceso de interpretación de los hallazgos de la investigación referido a Concepciones de las Prácticas Pedagógicas en las Escuelas Multigrado en Colombia para el Desarrollo Integral de los Niños, surge sobre las concepciones de cada informante clave entrevistado. En este sentido, dichas concepciones surgen de las experiencias de cada docente en las escuelas docente multigrado. Estos informantes son tres quienes se reconocen como Docente 1 (S1); Docente 2 (S2) y Docente 3 (S3). El lector de esta tesis doctoral, hallará a continuación la categorización de las entrevistas estructuradas. En las mismas, se interpretará las categorías en función al discurso de los informantes sin llegar a inferir sobre críticas de lo bueno o mal de mi parecer por sus experiencias. Al contrario, se comprenden sus acciones desde su marco de conocimiento y de su realidad contextual y cultural.

De acuerdo con lo anterior, se describe que el propósito general de esta investigación, está enfocado en generar una aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, en afinidad con el objetivo abarcador establecido se adoptó el paradigma postpositivista. Esto permitió el desarrollo de la investigación bajo un enfoque introspectivo vivencial, con un procesamiento desde la reducción fenomenológica. El camino recorrido para recoger la data se realizó mediante las entrevistas grabadas, que fueron transcritas por cada informante clave, a fin de captar descubrimientos y comprender en profundidad el fenómeno de interés. Dichas entrevistas se enumeraron de acuerdo al informante y se señaló el lugar de procedencia, los años de servicio.

Posteriormente, se realizó el proceso de reducción fenomenológica a partir de sus 3 fases para poder dar lugar a la interpretación y contrastación con teóricos e investigaciones relacionadas con las categorías de estudio. En cuanto a la

codificación, para los informantes clave se asignaron las S1, S2 y S3; para los códigos A, B, C, D, E, F, G, H, I, mientras que para las categorías se utilizarán los códigos 1, 2 y 3.

En este procesamiento de información se presenta el desarrollo de las fases de análisis de datos cualitativos descritas por Mejías (2011), partiendo de las entrevistas aplicadas a los informantes clave y de su posterior transcripción para el desarrollo de las fases que comprende la reducción fenomenológica. Desde luego, en cada uno de los procesamientos el informante clave desde su experiencia y contexto da a conocer su perspectiva en cuanto a las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado para el desarrollo integral de los niños.

Reducción Fenomenológica

Fase 1. Reducción de datos cualitativos

1.1 Edición de datos cualitativos

En cuanto a la edición de datos cualitativos según Mejía (2011), esta se refiere a la implementación de la representatividad, fiabilidad y validez que se corresponden de la realidad. Se comprobó en primer lugar a través de la valoración de expertos la pertinencia de los instrumentos a aplicar para poder disminuir la brecha de vacíos en el fenómeno de estudio. Asimismo, la fiabilidad se relaciona con la coherencia entre el instrumento, las preguntas y los propósitos de la investigación, para que estos posean la mayor multiplicidad de aspectos sociales en la investigación. Y, por último, la validez la cual es dada a contrastar la realidad con otros estudios similares, así como también la socialización de los resultados con los informantes clave para la autocrítica en cuanto al texto y los resultados obtenidos.

1.2. Reducción de datos cualitativos y codificación

La reducción de datos se describe como la organización de gran masa de información para proceder a realizar el debido análisis cualitativo. En este primer paso se procedió a realizar la lectura sobre las temáticas y la identificación de los códigos emergentes del discurso escrito de cada informante. Asimismo, se

procedió a establecer un código en cada unidad o temática. Posteriormente, se procedió a desarrollar el mismo procedimiento con la entrevista transcrita de los informantes clave S2 y S3. De tal manera que, la información quede organizada según los códigos asignados, siendo este el término por el cual se reconoce el proceso según Mejía (2011).

Proceso de categorización y codificación a S1, S2 y S3

Para el desarrollo de la categorización y codificación de las entrevistas aplicadas a S1, S2 y S3 se partió de la transcripción y la identificación de unidades temáticas, proceso mediante el cual se identificaron ocho unidades temáticas tomando en cuenta la relación de estas en las propiedades discursivas de los informantes clave. De tal manera que, cada una de las unidades temáticas pudieron ser identificadas de manera organizadas identificando la línea en la que se ubica el discurso y el sujeto que generó dicha propiedad discursiva, por ejemplo: “Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos” S1. L5-9. Como puede observarse, la propiedad discursiva se expresa entre comillas y al final se describe el sujeto 1 (S1), y, posteriormente, se describe las líneas en las que se encuentra el texto en la entrevista transcrita de S1, es decir, de la línea 5 al 9.

Una vez identificadas las unidades temáticas que reúnen las propiedades discursivas extraídas de la entrevista como primer paso en la reducción de datos cualitativos para cada una de las transcripciones de las entrevistas de S1, S2 y S3, se asignaron los códigos pertinentes a su debida categorización. Dicha identificación de unidades temáticas para cada código en las entrevistas transcritas se encuentra en los anexos.

1.3. Registro de datos cualitativos

Este proceso se basa en la transferencia de los datos cualitativos de manera organizada en los códigos y propiedades. Dicho proceso para Mejía (2011), permite la agrupación de código en la formación de categorías según naturaleza y contenidos. A continuación, se muestra en el cuadro 3 el proceso de relación de códigos y sus categorías.

Cuadro 3

Tabulación. Disposición y transformación de los datos

Código	Categoría	Etiqueta
• Desarrollo integral del niño • El contexto y el desarrollo integral • Las dimensiones en el desarrollo integral • La familia en el desarrollo integral del niño	Desarrollo integral	A
• La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño • La práctica pedagógica del docente • Estrategias para el desarrollo integral del niño	Práctica pedagógica	B
• La enseñanza en las aulas multigrado • Limitaciones de las aulas multigrado	Modelo de enseñanza multigrado	C

Fuente: proceso investigativo

Como resultado del proceso de categorización de la información suministrada por los informantes clave, de acuerdo a cada entrevista efectuada, emergieron nueve (9) códigos: Concepciones del desarrollo integral del niño; práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño; concepciones sobre la práctica pedagógica del docente; el contexto y el desarrollo integral; las dimensiones en el desarrollo integral del niño; la familia en el desarrollo integral del niño; estrategias para el desarrollo integral del niños; la enseñanza en las aulas multigrado; y limitaciones de las aulas multigrado; para conformar un total de tres categorías presentadas como: a) Desarrollo integral, b) Práctica pedagógica, y c) Modelo de enseñanza Multigrado.

1.3.1. Categoría Desarrollo Integral A

Para poder abordar la categoría Desarrollo Integral es necesario dar a conocer que esta se concibe según Santi-León (2019), como aquel que se basa en el fortalecimiento de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales para el desenvolvimiento del individuo en la sociedad. Asimismo, este autor señala que la intervención temprana contribuye a potenciar el desarrollo integral en el ser humano. Ahora bien, en esta investigación uno de los referentes principales es León (2020), quien señala que el desarrollo integral del niño se debe fortalecer desde diversas ocho áreas esenciales descritas por la autora como un Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil abreviado como MOIDI.

Dichas áreas en las que comprende el desarrollo integral según lo expuesto por León (2020) son la física, motora, cognitiva, lenguaje, social, moral, sexual y afectiva en las cuales se toma en cuenta el ambiente comunitario, ese decir, el familiar, el escolar y académico. Ahora bien, dicha categoría se identifica como Desarrollo Integral porque comprende dentro de ella los códigos: a) Desarrollo integral del niño; b) El contexto y el desarrollo integral; c) Las dimensiones en el desarrollo integral; y d) La familia en el desarrollo integral del niño.

Con relación a las propiedades discursivas relacionadas con el código Desarrollo integral del niño se pudo extraer de los informantes lo siguiente:

“Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos”. S1. L5-9.

“Es importante el desarrollo integral en los niños porque ellos van a aprender en la escuela y a desenvolverse en la sociedad, que es lo fundamental, porque el hombre es un ser social y a partir de ese desarrollo integral, la comunicación, la interacción con los demás va a ser más fluida y mucho más fácil”. S1. L15-L20.

“cuando hablamos de los procesos del ser humano siempre tenemos que tener claro que la persona no se debe fragmentar, que la persona es un todo, y está compuesto por todas las dimensiones que lo llevan a formar su personalidad, a formarse como un ser humano que le aporte a la sociedad” S2. L5-10.

“El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-8.

Como puede evidenciarse se identificaron cinco propiedades discursivas que permiten ubicar lo expresado en dicho código. Seguidamente, para el código b) El contexto y el desarrollo integral las propiedades discursivas extraídas fueron las siguientes:

“nosotros los docentes no tenemos las herramientas necesarias para manejar esta situación de los desplazados, de los que han tenido problemas de violencia, de los migrantes, ellos tienen realidades diferentes a lo que nosotros vivimos en nuestro contexto” S1. 68-72.

“Porque diferente va a ser un niño que ha vivido de manera normal a un alumno que ha tenido dificultades, sus comportamientos, aspiraciones, sus pensamientos van a ser diferentes. Todo eso es difícil, lastimosamente desde la escuela integral, en mi caso, no tenemos las herramientas necesarias para hacer algo” S1. L82-87.

“Trabajando con el contexto inmediato, para que de esta manera ellos sean conscientes de lo que tienen a su disposición y como pueden valorarlo y cuidarlo” S3. L248-250.

Como puede evidenciarse, se identificaron tres propiedades discursivas con relación al código El contexto y el desarrollo integral en S1 y S3. En relación al código c) Las dimensiones en el desarrollo integral las propiedades discursivas extraídas fueron las siguientes:

“lo cognitivo es lo que le importa al sistema educativo en Colombia, pero uno como docente debe buscar otras dimensiones, y esas dimensiones son más fructíferas para el desarrollo de los niños” S1. L94-98.

“desde el sector educativo nosotros debemos tener claro que existen unas dimensiones, que son la parte cognitiva, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, que es supremamente importante y que integra a la persona como tal” S2. L21-25.

“es muy importante que desde la primera infancia precisamente nosotros logremos fortalecer en los niños el desarrollo integral porque es a etapa en la que ellos están formando su personalidad, y es fundamental que ellos en esta edad donde sus emociones están a

flor, donde su expresión, su forma de descubrir al mundo” S2. L35-40.

“es precisamente desde la infancia que se pueden fortalecer en ellos el desarrollo integral” S2. L51-52.

“la cognitiva porque nos enfocamos en las mallas curriculares, en todas las exigencias del Ministerio y desde la presión que se hace en las instituciones para que los niños adquieran entre comillas unos conocimientos de lectura, escritura y matemáticas” S2. L80-84.

“la persona no es algo que se debe fragmentar o que se deba desarticular, sino que todas las áreas deben estar en total armonía” S1. L85-88.

“: En la mayoría de las planificaciones de clase se tienen en cuenta los mismos aspectos, tales como el cognitivo (lo que queremos que el niño aprenda, el objetivo de la clase). La comunicación (cómo va a comunicar sus aprendizajes a sus compañeros, al profesor). El aspecto socio afectivo, (la manera cómo vamos a integrarlo con sus compañeros) esto de acuerdo a las necesidades que el docente evidencie en el grupo y lógicamente no se puede descuidar la parte motora que a su vez también permite la comunicación de sus saberes e inquietudes a través de su expresión corporal y gestual” S3. L94-104.

Las propiedades discursivas extraídas para el código Las dimensiones en el desarrollo integral fueron un total de siete las cuales corresponden a las entrevistas S1, S2 y S3. En cuanto al código d) La familia en el desarrollo integral del niño, las propiedades discursivas extraídas fueron:

“En este año he involucrado demasiado a la familia, a los padres de familia que se den cuenta que en conjunto con los niños realicemos actividades donde se pueda interactuar la familia, la institución y los niños” S1. L112-114.

“a través del juego, la lúdica, la poesía, el teatro, arte, pintura, escritura, todo eso hace que el niño se desarrolle de manera integral”. S1. L128-130.

“desde la familia y la escuela se debe hablar un solo idioma y es lograr conseguir que el niño se forje en valores” S3. L20-22.

“este aspecto del desarrollo integral nos toca a toda la sociedad, inicia en el hogar, se fortalece en la escuela y se practica en la sociedad, los docentes tenemos gran responsabilidad, de ahí la necesidad y la

importancia de conocer bien el entorno, el contexto social y familiar de nuestros niños y niñas” S3. L51-57.

“Mejorar las relaciones escuela- padres de familia, para que con el apoyo y la responsabilidad parental se pueda encaminar el proceso educativo de los niños y niñas en un solo objetivo a conseguir” S3. L244-247.

En lo correspondiente con el código La familia en el desarrollo integral del niño se pudo identificar seis propiedades discursivas extraídas de las entrevistas de S1 y S3. Cada uno de los códigos antes expuestos conforman la categoría Desarrollo Integral, como puede evidenciarse las opiniones de los informantes sustentan la definición expuesta por León (2020), al señalar que el niño debe permanecer en una constante interacción continua y bidireccional con sus entornos familiar, escolar y comunitario, a la vez que busca apoyarlo y compensar aquellas áreas que presentan dificultades.

1.3.2. Categoría Práctica Pedagógica B

La práctica pedagógica es una categoría que se constituyen por los códigos: a) La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño; b) La práctica pedagógica del docente; y c) Estrategias para el desarrollo integral del niño. Ahora bien, antes de describir las propiedades discursivas extraídas para cada uno de los códigos es relevante definir la práctica pedagógica. Al respecto Díaz (2006), señala que esta se refiere a la actividad que se lleva a cabo en el aula u otro contexto escolar, y, a su vez es orientada por el currículo con el objetivo de cumplir con los procesos que permitan la formación de los estudiantes.

La práctica pedagógica desde cada uno de los informantes S1, S2 y S3 pudo ser evidenciada mediante la técnica de la observación permitiendo así desde la visión de investigadora interpretar el proceso educativo desde la reflexión. Díaz (2009), añade que la práctica pedagógica conlleva a la enseñanza de saberes en la cual el proceso de reflexión de manera consciente e inconsciente se produce de manera constante. Esta descripción realizada por Díaz describe de manera idónea la práctica pedagógica que se lleva en las aulas multigrado, pues, ese proceso de reflexivo en cuanto a la acción de enseñar se produce a diario en la búsqueda

constante de cubrir las necesidades educativas mínimas necesarias de todos los estudiantes.

En relación con el código a) La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño, las propiedades discursivas extraídas de las entrevistas transcritas fueron las siguientes:

“Lastimosamente las áreas que se promueven son muy reducidas porque el manejo de aula con varios grados es muy difícil. Lastimosamente el sistema educativo a eso lleva ¿A qué? A que el alumno adquiera supuestamente conocimientos, y lo demás, lo lúdico, lo artístico, lo cultural, lo deportivo queda en un segundo plano ¿Por qué? Porque estamos preocupados solo por lo cognitivo” S1. L26-32.

“es crear estrategias, metodologías, prácticas pedagógicas en donde a los muchachos se les motiva a realizar otras acciones y no tanto en lo académico sino en el desarrollo lúdico, en el desarrollo artístico, en el desarrollo deportivo, en el campo de la investigación, de la lectura, todo esto uno lo puede hacer, pero todo está en uno como docente” S1. L39-45.

“yo uso varias estrategias a nivel de lo socio emocional, sobre todo, y a partir de la pandemia más, porque es importante que los niños se sientan felices dentro del aula de clases, sientan gusto por estar en la escuela” S1. 108-111.

“para nosotros es totalmente difícil poder promover todas las áreas porque el mayor tiempo se basa en el afán de cumplir con las exigencias de las mallas curriculares” S2. L88-91.

“ha sido muy difícil, porque por un lado está la presión del contexto institucional que me exige cumplir con unas mallas curriculares, con unos tiempos de evaluación” S2. L143-146.

“considero que ha sido muy satisfactorio como docente lograr durante este tiempo de práctica trabajar el vínculo, establecer con ellos una cercanía y empatía que me ha llevado a ganarme su confianza” S2. L185-188.

“ese currículo oculto que considero que es algo que va más allá de lo que manejamos, lo que podemos trabajar o lo que me impone la institución, que me lleva a mí a formar en ellos desde mi ser” S2. L192-196.

“en el caso de la disciplina nosotros tenemos los acuerdos que se manejan en la asamblea que es el espacio inicial de encuentro con los niños y con su docente, entonces se hace un diálogo con ellos

con relación a los aspectos importante a tener en cuenta en el día” S2. L208-213.

“el lenguaje es lo que nos permite crear relaciones, entonces, el lenguaje es supremamente importante en el aula y no lo podemos quitar” S2. L235-237.

“el niño es un ser integral que no se puede rotular con un número y que va mucho más allá de una calificación numérica” S2. L246-248.

“el sistema de evaluación que se maneja institucional y yo como funcionaria tengo que cumplir” S2. L266-268.

“existen unos horarios, existen unas asignaturas que diariamente se deben cumplir, aunque en mi práctica a veces llega el mediodía y no he alcanzado a mirar las otras áreas” S2. L274-277.

“las instituciones educativas en la formulación de sus PEI deben tener en cuenta la inclusión a toda esta población” S3. L75-77.

Como puede evidenciarse, para el código referido a La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño, se extrajeron trece propiedades discursivas de las entrevistas aplicadas a S1, S2 y S3. Mientras que, en el código b) La práctica pedagógica del docente, las propiedades discursivas extraídas fueron las siguientes:

“si yo soy docente yo estoy tratando de cambiar la forma de ver la vida de los estudiantes, que tengan otra cosmovisión del mundo, de todo lo que nos rodea, de que vayan a través de estas prácticas, que ellos vayan adquiriendo la habilidad para entender su entorno, sus realidades” S1. L49-54.

“Las aulas multigrado son un gran de tesoro de aprendizaje, ya que al estar diversos grupos en una sola aula permiten que otros grupos aprendan de otros, esto si se trabaja de manera articulada” S3. L28-31.

En relación con el código La práctica pedagógica del docente solo se ubicaron dos propiedades discursivas pertenecientes a los informantes S1 y S3. Seguidamente, para el código c) Estrategias para el desarrollo integral del niño, las propiedades discursivas encontradas fueron:

“yo he trabajado con proyectos de investigación, entonces, he explorado en los niños cuál es su interés” S2. L160-162.

“otra experiencia bonita es el trabajo con la huerta escolar, donde los niños con los padres de familia cultivan” S2. L170-172.

“el PTA que es una estrategia que, digamos, dotan algunas instituciones con material como lo son cartillas, cuentos, capacitaciones, pero que, como lo hablamos vienen unas cartillas estandarizadas, la misma para todos los contextos” s2. L341-345.

“este programa maneja unos conceptos y trata de impartir ideas significativas e importantes que permiten dar luz para el desarrollo de algunas actividades” S2. L355-357.

“lo que últimamente se ha realizado en la institución es que citan a unas sedes que nos representan a nivel de institución y los reúnen para realizar la capacitación” S2. L366-368.

“hasta ahora no se ha recibido ninguna réplica de lo que realmente recibieron en esas capacitaciones, ni realmente nunca se ha realizado” S2. L373-375.

“es por ello que se desarrolla en cada escuela los Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que orientan a la solución de diversas problemáticas de comportamiento, actitudes de bajo rendimiento académico, pero no solo el POEG también existen proyectos transversales que orientan al estudiante y a la familia a la solución de algunos factores que afectan el desarrollo integral de ellos” S3. L60-68.

“Mediante actividades de reconocimiento de sí mismo, ellos reconocen sus habilidades y destrezas al igual que sus falencias, de ellas se parte para mejorar, la orientación hacía la meta de aprendizaje, el apoyo constante en el proceso de aprendizaje y la interacción de respeto y apoyo hacia los niños y niñas, la evaluación que realiza el niño de su propio aprendizaje y la evaluación que emite de sus compañeros” S3. L113-119.

“Capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos” S3. L210-214.

“se proponen algunas actividades que tienen en cuenta al niño en todos sus ámbitos” S3. L224-225.

“Manejar grupos de trabajo asignando a los niños roles que deben ir alternando entre todos, así todos tendrán la oportunidad de participar e interactuar desde diferentes momentos y responsabilidades. Fortalecer el trabajo en equipo. Realizar juegos de roles, que permitan fortalecer las habilidades sociales”. S3. L240-246.

“Trabajando desde el preescolar la comunicación asertiva, esto implica el dialogo, el debate, la exposición, permitiendo al niño fortalecer este aspecto de la comunicación que es fundamental en el desarrollo integral de los niñas y niños. Programar actividades que sean dinámicas y significativas para los niños y niñas” S3. L251-257.

Las propiedades discursivas extraídas de las entrevistas de los informantes S2 y S3 fueron un total de doce identificadas con el código Estrategias para el desarrollo integral del niño.

1.3.3. Modelo de Enseñanza Multigrado C

El Modelo de Enseñanza Multigrado se describe en Vargas (2003), se refiere a la enseñanza de dos o más grados de manera simultánea en un aula las cuales son propias de las zonas rurales de toda América Latina. Asimismo, este autor considera que las condiciones sociales y educativas de las escuelas en las que se lleva a cabo el modelo de enseñanza multigrado posee altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicas, condiciones difíciles para maestros y maestras, difícil acceso y bajos logros de aprendizaje. Cabe destacar que, dicha definición se adapta a la realidad objeto de estudio, incluyendo entre las condiciones la falta de recursos y herramientas educativas para dar cumplimiento a un proceso educativo idóneo.

En este mismo orden de ideas, la categoría Modelo de Enseñanza Multigrado está conformada por los códigos: a) La enseñanza en las aulas multigrado; y b) Limitaciones de las aulas multigrado. En relación con el código La enseñanza en las aulas multigrado las propiedades discursivas extraídas de las entrevistas aplicadas a los informantes fueron las siguientes:

“los estudiantes a principio de año hacemos un pacto de convivencia donde asumimos todos compromisos, tanto el docente como ellos, ante las diferentes responsabilidades que se van a tener, la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, pero todo basado en eso, en el mutuo respeto” S1. L136-141.

“En cuanto al control del tiempo, ustedes saben que, en todas las instituciones se maneja un horario, y lamentablemente ese horario a

uno no le deja realizar las actividades que uno quiere hacer, entonces por eso, yo no me rijo por el horario, yo me rijo de acuerdo a las actividades que estoy haciendo” S1. L145-150.

“De acuerdo a la evaluación, es difícil llevar dentro de la multigrado la evolución de cada uno, pero yo de acuerdo a cómo ellos van avanzando, yo los evalúo, si me toca dar números dentro de mi práctica... lo mío es más formativo” S1. L155-158.

“Yo no utilizo nunca un cuestionario, una evaluación de fin de periodo, yo no hago nada de eso, depende del desarrollo de cada niño, es más práctico y más objetiva la nota que uno le da, pero lastimosamente el sistema lo pide”. S1. L164-167.

“cada día las familias están más degradadas, están más descompuestas, ellos botan la responsabilidad a las instituciones de formar de manera integral a sus hijos y la institución” S2. L98-101.

“las mallas curriculares que también son rígidas, que nos exigen un tiempo y unos espacios que realmente no contamos con ese tiempo, lo otro también es el sistema de evaluación, que es numérico, que es cuantitativo y se desconoce toda la integridad en los niños” S2. L296-300

“desde el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional se ha pretendido dar alguna contribución al fortalecimiento, pero realmente considero que, se han creado desde los escritorios, desde un contexto totalmente diferente” S2. L316-320.

“El objetivo de cada maestro considero que en las escuelas multigrado es propiciar y fomentar el liderazgo, de esta manera los niños que son los más pilosos pueden apoyar a los niños que se presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, más importante aún es el aspecto socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia, de tal manera que estamos hablando de las áreas cognitiva, socioemocional, afectivas y la comunicación de los niñas y niños” S3. L35-45.

“manejar grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos” S3. L128-130.

“El manejo del tiempo es otro aspecto bien importante, en el aula multigrado (escuela nueva) tenemos la flexibilidad del tiempo, podemos emplear más tiempo del indicado en determinada actividad sin afectar las otras, puesto que estas se pueden retomar en otra jornada académica” S3. L144-148.

“aunque no lo quiera el docente los grupos más avanzados como los grados cuarto y quinto son a quienes se descuidan un poco por darle prioridad a los grados inferiores” S3. L158-161.

“el trabajo de un docente de aula multigrado es muy desgastante, porque se nos exige que todos los niños deben avanzar, deben cumplir con unas competencias, pero no se dan de cuenta que en la educación no solo interviene el docente, este debe estar acompañado del padre de familia, del estado y del mismo niño que desee aprender” S3. L166-171.

“aquí se retoman los aspectos de la hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, pero para que estas logren el resultado esperado hay que saber trabajar mucho la responsabilidad” S3. L172-175.

Para este código se pudo identificar trece propiedades discursivas para S1, S2, y S3. En relación con el código Limitaciones de las aulas multigrado, las propiedades discursivas identificadas fueron las siguientes:

“no existen las estrategias desde el Estado, de cómo uno debe manejar un aula multigrado, porque todo se maneja como si el sistema fuera, como que cada docente tuviera un grado”. S1. L175-178.

“el gobierno no sé cómo hace esas evaluaciones a todos por igual, no debería de ser así, debería de ser diferenciada dependiendo de las limitaciones que cada uno tenga” S1. L181-183.

“yo siempre he dicho el docente de multigrado está haciendo el trabajo de seis profesores, y ahora nuestro sistema nos pide llenar formatos tras formatos, que actas, entre otros, que a nosotros los docentes de multigrado nos queda difícil, porque tenemos que trabajar hasta las dos de la tarde, salimos a las dos de la tarde, que supuestamente vienen las horas complementarias que son dos horas y se hacen las cuatro de la tarde, entonces, para preparar seis grados que no es uno solo es imposible” S1. L202-210.

“donde yo trabajo es una institución pequeña, y el hecho de ser pequeña a nosotros nos ponen a hacer funciones administrativas que a nosotros como docentes no nos toca hacer, inclusive nos toca ayudar a hacer el aseo, porque los niños pequeñitos no pueden” S1. L231-235.

“uno cumple la función de docente, administrativo, conserje, celador porque me toca cuidar la escuela, para que esta esté bien, entonces, es difícil por ser un área rural y la institución no cuenta con un número de estudiantes, no se puede nombrar un aseo, un administrativo

que ayude con las labores, entonces, esa es la situación, a partir de las reformas que se hicieron”. S1. L239-245.

“se desarrollan o promueven un área en especial, es muy poco lo que se puede hacer realmente por promover todas las áreas del desarrollo” S2. L68-71.

“la carga que las instituciones colocan o imponen en los docentes para cumplir con estas mallas curriculares y que muchas veces impide que tengamos tiempo suficiente para tener otros espacios para que se forme de manera integral” S2. L11-115.

“es difícil trabajar con los niños desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados porque hay un total desconocimiento y una falta de tiempo para conocer sus contextos, necesidades problemáticas” S2. L128-131.

“Realmente es muy complicado por el tema de las edades, por el tema de que todos los grados están en el mismo espacio, que ellos me lleven una idea de lo que el programa proporciona no es posible, se nos dificulta por todas las variables que suceden y acontecen en el aula real” S2. L86-390.

“las personas que opten por ser docentes tengan claro la gran responsabilidad que tenemos para desarrollar y potencializar el desarrollo de los niños” S2. L406-408.

“desde las universidades hay un desconocimiento total de lo que es escuelas rurales, urbanas, multigrado, unigrado” S2. L414-416.

“seguir fortaleciendo el currículo oculto donde los docentes sean muy conscientes de lo que hacen o dejan de hacer” S2. L426-427.

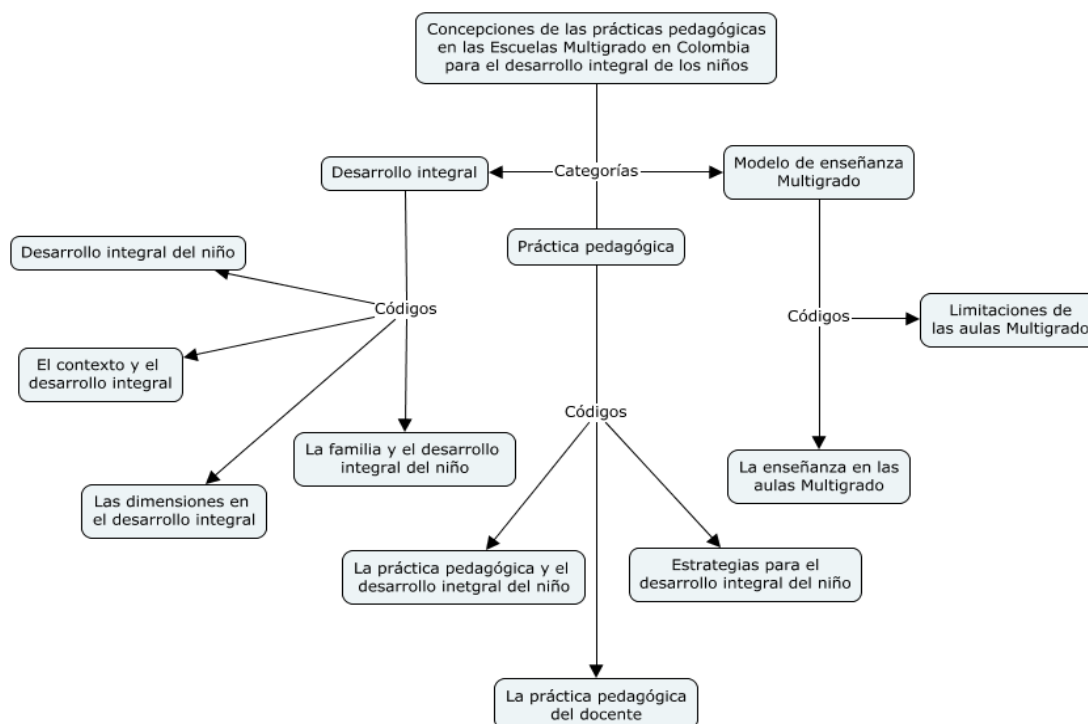
“Una limitación grande es la falta de tiempo, por atender a determinado grupo se descuida el otro y en un aula de clase todos los grupos son importantes, ninguno es menos que otro, ya que cada uno presenta necesidades diversas” S3. L181-184.

“Otra limitación son la cantidad de grados para atender, hay aulas en las cuales el docente debe atender 6 grados diferentes, esto crea un trabajo extra del docente y más desgastante” S3. L196-199.

En cuanto al código Limitaciones de las aulas multigrado se pudo identificar catorce propiedades discursivas extraídas de los informantes S1, S2, y S3. Es relevante mencionar que dichas propiedades discursivas a cada una de las categorías son interpretadas a la luz de los informantes en el proceso de tabulación.

Figura 7.

Categorías de la investigación



Fuente: Proceso investigativo

Como puede evidenciarse en la figura 7, estas categorías permitieron dejar claro que cada una de ellas concentra una serie de códigos que permiten su descripción e interpretación. Considerando el enfoque introspectivo vivencial y en el método fenomenológico hermenéutico, organizadas las categorías en su matriz correspondiente y tomando en cuenta la legitimidad de las voces de los informantes clave, se procedió a realizar el proceso de tabulación, disposición y transformación de los datos.

1.4. Tabulación. Disposición y transformación de los datos

El proceso de tabulación al que se refiere en esta reducción fenomenológica busca estructurar y presentar los datos en un conjunto organizado de acuerdo a categorías y propiedades de manera sistemática, condensada par a poder

evidenciar las relaciones y características en las informaciones. (Mejía, 2011). Para ello, se desarrollaron cuadros correspondientes a cada una de las categorías que agrupan las relaciones entre los códigos extraídos de las entrevistas de cada uno de los informantes como continuación del paso anterior.

Para Mejía (2011), este procedimiento de tabulación de la información permite: “a) representar los datos en un espacio visual reducido, b) hacer posible la comparación de diferentes conjuntos de datos, c) facilitar otras formas de análisis, y d) asegurar que los datos puedan incorporarse en el informe final del estudio” (p. 56). Cabe destacar que, los cuadros desarrollados contienen fragmentos de los textos a representar cumpliendo así el proceso de reducción de datos cualitativos con las palabras propias del investigador. De tal manera que, la información que se presenta es globalizada para luego proceder a realizar la fase 2 correspondiente al análisis descriptivo. (Ver en anexos Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Desarrollo Integral, Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Práctica Pedagógica, y Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Modelo de enseñanza multigrado). A continuación, se presenta la reducción de datos cualitativos para cada una de las categorías identificadas desde cada uno de sus códigos.

1.4.1. Categoría Desarrollo Integral

En el código “Desarrollo integral del niño”, los datos cualitativos reducidos para S1 indican que el docente considera que las dimensiones académicas, emocional lúdica, deportiva y el arte debe estar presente en el desarrollo del niño al desenvolverse mejor en el futuro. Asimismo, considera que el desarrollo integral es necesario en la formación del ser para la sociedad, mientras que S2 expresa quiere decir que, se considera que el ser humano no debe desarrollarse de manera fragmentada, este es un todo y parte de la sociedad. Asimismo, S3 sostiene que el desarrollo humano integral hace énfasis en lo cognitivo, emocional y la parte motora, relacionando la familia, el ser y la sociedad.

En cuanto al código “El contexto y el desarrollo integral”, S1 considera que no se poseen las herramientas necesarias para atender las necesidades del contexto tales como desplazados, migrantes, violencia, entre otros. Además,

señala que se debe atender las necesidades de los estudiantes en pro de lograr el desarrollo integral. Por su parte, S3 señala que es necesario trabajar con el contexto inmediato, así como valorar y cuidar los recursos presentes. En este código no hubo propiedades discursivas identificadas para S2.

Lo correspondiente al código “Las dimensiones en el desarrollo integral”, S1 señaló que la dimensión cognitiva es la que prevalece en el sistema educativo colombiano, no obstante, el docente considera que se debe promover el desarrollo de otras dimensiones más fructíferas para el desarrollo de los niños. S2 dio a conocer que desde lo educativo se deben tomar en cuenta las dimensiones cognitivas, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, para el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia por ser la etapa inicial de la formación del ser humano. No obstante, se posee mayor énfasis en la dimensión cognitiva según las exigencias del Ministerio de Educación. Mientras que para S3 el desarrollo integral de una persona debe darse de manera articulada y no fragmentada. Desde el sistema educativo colombiano se hace énfasis en la dimensión cognitiva, la comunicación, lo socio-afectivo, cubriendo las necesidades del estudiante sin dejar de lado resaltar la expresión corporal y gestual.

En este mismo orden de ideas, con relación al código “La familia en el desarrollo integral del niño”, S1 da a conocer que se han desarrollado actividades didácticas para incorporar a la familia en el proceso educativo y el desarrollo integral de los niños, mientras que para S3 se debe promover la unión familiar, la comunicación y la responsabilidad parental para el fortalecimiento de valores en el niño para su interacción con la sociedad. El docente es una agente esencial en el proceso de formación del niño.

1.4.2. Categoría Práctica Pedagógica

Para el código “La práctica pedagógica e integral del niño”, S1 da a conocer que el docente en la práctica pedagógica se centra en el desarrollo de la dimensión cognitiva debido a la complejidad del trabajo con varios grados en el aula. Mientras que el sistema educativo señala la importancia del desarrollo integral, las otras áreas y el deporte quedan en segundo plano. Adicionalmente, considera que es necesario desarrollar estrategias, metodologías para el desarrollo de lo lúdico,

artístico, deportivo, en el campo de la investigación, cognitivo, socio emocional para el afianzamiento del niño con la escuela.

Ahora bien, para S2 la práctica pedagógica se centra en dar cumplimiento a las exigencias de las mallas curriculares con tiempos de evaluación y no en el desarrollo integral. Se posee un currículo oculto que promueve la formación del ser humano. Este informante considera que en la práctica pedagógica surgen acuerdos que permiten mejorar la relación y la comunicación en la escuela. Las propiedades discursivas de S2 también señalan que el niño no debe evaluarse desde lo cuantitativo, y, a su vez, se cumplen las actividades correspondientes a las áreas planificadas. Mientras que para S3, las instituciones educativas deben promover la inclusión de la población estudiantil en sus PEI.

En relación con el código “La práctica pedagógica del docente”, las propiedades discursivas de S1 reflejan que se considera importante desarrollar en el niño habilidades que le permitan comprender la realidad de su entorno. Con relación a la observación de la práctica pedagógica para S1 se pudo conocer que la docente reconoce los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, no lleva un registro organizado de la evolución de los niños en relación con los ámbitos del desarrollo según sus edades, por lo que intenta orientarlos en clase de manera particular cuando requieren ayuda o explicación extra, pero manifiesta que el tiempo no le permite conocer las dificultades de todos para poder orientarlos de manera más efectiva. La docente planea su clase teniendo en cuenta la temática, el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias para cada grado, sin embargo, en la práctica debe recortar las actividades, modificarlas o dejarlas incompletas para terminarlas la siguiente clase, por lo que expresa, se atrasa en contenidos del periodo.

La docente manifiesta tener comprensión de lo que implica el desarrollo integral de sus estudiantes, pero manifiesta que debido a la cantidad de temas y la limitación con el tiempo para cada área, se le quedan por fuera el desarrollo intencional y planificado de habilidades sociales, emocionales y de interacción, por lo que le es difícil a veces llevar a cabo la clase por los conflictos que presentan los niños entre ellos y más en estas edades donde son más sensibles y se irritan con facilidad. Lo que la docente considera más importante es propiciar espacios de aprendizaje participativos, inclusivos y diversos, donde los estudiantes se enfrenten a diversos retos y actividades para la construcción significativa de aprendizajes

En este código no se identificaron propiedades discursivas para reducción del informante S2. No obstante, en la observación realizada en la práctica pedagógica para S2 se pudo conocer que el docente planifica su clase tomando en cuenta inicio, desarrollo y cierre mediante el uso de estrategias lúdicas. Asimismo, la docente planifica su clase teniendo en cuenta los temas que por periodo debe abordar con cada grado, usa la ejemplificación, la manipulación de objetos y los saberes previos. La clase debía tener una duración de dos horas, pero duró dos horas y media, porque al finalizar la explicación con cada grado ella pasaba a por cada grupo verificando el trabajo, despejando dudas, animando a sus estudiantes a desarrollar las actividades y en ese proceso de realimentación al ser tres grados con actividades diferenciadas toma más tiempo. Aun así, varios estudiantes continuaban con dudas que obedecen a vacíos en aprendizajes básicos de matemáticas (sobre todo los estudiantes del grado cuarto). El tiempo limita el desarrollo de las actividades, la docente manifiesta un poco de prisa por desarrollarlas a cabalidad.

La docente demuestra tener saber disciplinar y pedagógico, sin embargo, se enfoca más en el ámbito cognitivo, según ella por la prisa de desarrollar los temas referidos en las mallas de aprendizaje para el periodo. Es relevante mencionar que, durante las observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los mismos (1 por cada informante clave), el comportamiento de los niños refleja relaciones sanas de convivencia, son empáticos y cariñosos, suelen corregirse entre ellos cuando una conducta no es adecuada, tienen claras las normas en el aula de clases y aunque no trabajaron de manera colaborativa, siempre tratan de ayudarse, lo que demuestra un trabajo articulado de la docente por promover la formación desde el ser. En cuanto al ámbito del lenguaje, la clase de matemáticas permitió el diálogo entre los niños, sin embargo no se evidencia en la planeación un objetivo claro de aprendizaje en relación a las habilidades relacionadas con el lenguaje. En las pruebas estandarizadas, los estudiantes suelen obtener un promedio regular

Por su lado, S3 parte de la posición de que las aulas multigrado promueven la articulación de aprendizajes entre los grupos de estudiantes que la conforman. Asimismo, desde la observación realizada se pudo conocer que el docente planifica de manera muy breve su clase, con una actividad inicial para todos los grados, luego, el proceso de construcción del producto final para afianzar aprendizajes, lo desarrolla dependiendo de las edades y habilidades de los niños, según el grado

en el que se encuentran lo que demuestra una comprensión del desarrollo evolutivo en sus estudiantes. El docente no lleva planificador de actividades formal y específico con los estándares y competencias a desarrollar para cada área, en su lugar, hace anotaciones generales y breves en una agenda de las actividades a desarrollar, lo que refleja que tiene la necesidad de escribir y programar su clase, pero al parecer no cuenta con el tiempo necesario para desarrollar una planificación pertinente porque prioriza su tiempo extra en conseguir el material de trabajo de su práctica de aula.

Se pudo observar que existe interés por los estudiantes en participar en las actividades, estos interactúan con sus compañeros y la docente. Asimismo, dicha interacción facilita la construcción de nuevos saberes a través del trabajo en equipo. El docente prioriza la dimensión social, afectiva, de lenguaje y comunitaria en sus prácticas pedagógicas y pone en segundo plano el componente cognitivo, el cual es abordado desde las mismas construcciones grupales que surgen en la clase, por lo que omite temas y subtemas de saberes estandarizados, o los aborda de manera superficial. Al respecto, él menciona que le es imposible desarrollar competencias y estándares específicos para seis grados según lo establecido por el MEN, por lo que propicia mejor el intercambio de saberes generales, que los estudiantes dialoguen, interactúen y expresen sus emociones, así en las pruebas estandarizadas sus estudiantes no logren buen promedio.

Para el código “Estrategias para el desarrollo integral del niño”, la reducción de datos de las propiedades discursivas de S2 dan a conocer que el proyecto de investigación permite reconocer los intereses del niño, así como también la huerta escolar permite el trabajo en familia. Además, S2 hace mención sobre el Programa Todos a Aprender PTA que se encuentra en las instituciones en el cual se hace uso de cartillas estandarizadas, cuentos, capacitaciones, de provecho para la formación de los niños. S2 considera que los docentes son capacitados según previa selección del MEN. La información de las capacitaciones no se ha compartido con los otros docentes.

No obstante, para S3 este código permite reconocer el desarrollo de los Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que buscan dar solución a las diversas problemáticas y necesidades de los estudiantes. Se hace mención también de los proyectos transversales para fortalecen el desarrollo integral de los niños. Desde luego, es relevante que los niños

reconozcan sus habilidades, destrezas y falencias mediante actividad para orientar su proceso de aprendizaje. Otra estrategia que hace mención S3 es el desarrollo de capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos. Para S3 el manejo de grupos de trabajos, juego de roles, trabajo en equipo, son algunas de las actividades que fortalecen las habilidades sociales, así como el diálogo, el debate, la exposición fortalecen la comunicación la cual es esencial para el desarrollo integral.

1.4.3. Categoría Modelo de Enseñanza Multigrado

En relación con el código “La enseñanza en las aulas multigrado”, se pudo conocer que S1 refleja que el docente promueve pactos de convivencia para el mejor desarrollo dentro de la clase con compromisos en la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, el mutuo respeto. El horario de clases no permite cumplir con todas las actividades planificadas. El docente se rige por su propio horario. El proceso de evaluación individual en el aula multigrado es dificultoso, el docente evalúa de manera formativa en función a los avances. El docente desarrolla la evaluación en las aulas multigrado sin hacer uso de instrumentos, se basa en el desarrollo del niño de manera subjetiva, cualitativa, aunque el sistema solicita una evaluación cuantitativa.

En este mismo orden de ideas, la reducción de datos en S2 permitió conocer que en la enseñanza de las aulas multigrado se evidencia las familias desagregadas sin participación en la formación integral de los niños. Además, el docente considera que las mallas curriculares son rígidas, con horario y proceso de evaluación descontextualizado con desconocimiento del desarrollo integral del niño. Mientras que en S3 la reducción de datos indica que el docente señala que el maestro en las escuelas multigrado debe propiciar y fomentar el liderazgo para lograr el apoyo entre estudiantes. socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia.

Otro aspecto que da a conocer S3 es el manejo de grupos de diversos grados y edades el cual suele convertirse en ocasiones en un caos. En las escuelas

multigrado el manejo del tiempo es flexible permitiendo desarrollar actividades sin perjudicar a otras. Los grupos de grado cuarto y quinto se descuidan para dar prioridad a los grados inferiores. El trabajo docente es desgastante, se busca lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, se requiere de la integración de la familia, el Estado para ello. Se desarrollan los tipos de evaluación hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, y se necesita trabajar mucho sobre la responsabilidad.

En cuanto al código “Limitaciones de las aulas multigrado”, la reducción de datos cualitativos para S1 refleja que el Estado no brinda asesoría sobre cómo manejar un aula multigrado. La evaluación docente por parte del Estado no toma en cuenta las limitaciones de las aulas multigrado. El trabajo del docente en las aulas multigrado junto a las actividades administrativas se muestra complejo, dificultoso y con mayor demanda de tiempo en el proceso de planificación. El docente de aulas multigrado en la zona rural cumple diversas funciones debido al poco personal en la institución.

Para S2 este código se reduce a la promoción de un área en especial, pues en las instituciones solicitan dar cumplimiento a las mallas curriculares en las cuales no se pueden desarrollar espacios para la formación integral. Se dificulta trabajar con niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados por falta de tiempo. Además, desarrollar un proceso de educativa resulta complicado por la diversidad de edades y grados en un mismo espacio. En este sentido, el futuro docente debe conocer la responsabilidad de un aula de multigrado. En la formación inicial del docente desde las universidades existe desconocimiento de la realidad en la práctica pedagógica y surge la necesidad de fortalecer el currículo oculto.

En cuanto a la reducción de datos cualitativos para S3 referente a las limitaciones en las aulas multigrado se pudo conocer que el tiempo para atender a todos los grupos resulta una gran limitante, cada uno presenta diversas necesidades. Asimismo, la cantidad de grados en un aula de clases crea un trabajo extra en el docente y más desgastante. Una vez desarrollada la reducción de datos cualitativos para cada una de las categorías desde los informantes clave se procedió a realizar el análisis descriptivo.

Fase 2. Análisis descriptivo

En esta fase se atribuyen significados a los datos cualitativos que fueron reducidos y procesados. En esta oportunidad se presentan por categoría para cada uno de los informantes para dar a conocer un primer enunciado descriptivo parcial, y luego, un análisis descriptivo sintético, según lo expuesto por Mejía (2011), este proceso permite la emergencia de enunciados del nivel más bajo para construir las generalizaciones descriptivas y empíricas del fenómeno de estudio.

2.1. Análisis descriptivo: Categoría Desarrollo Integral

Los resultados descriptivos parciales para el código “Desarrollo integral del niño”, reflejan que en las escuelas multigrado debe desarrollarse de manera integral, incorporando lo académico, emocional, lúdico, deportivo, el arte, entre otras áreas, para desenvolverse en la sociedad. Las áreas del desarrollo integral no deben ser abordadas de manera fragmentada sino articulada. Se debe incorporar a la familia en el desarrollo integral del niño. Existe mayor tendencia al desarrollo del área cognitiva y corporal. De tal manera que, el enunciado descriptivo sintético en cuanto a este código refleja que el desarrollo integral del niño en las escuelas multigrado debe desarrollarse de manera integral y de manera fragmentada incorporando a la familia. En el contexto real el área más desarrollada es la corporal y cognitiva.

En cuanto al código “El contexto y el desarrollo integral”, los resultados descriptivos parciales a partir de las propiedades discursivas de los informantes dan a conocer que no se poseen en las escuelas multigrado las herramientas necesarias para atender las necesidades de los estudiantes según sus condiciones en el contexto educativo para que se pueda promover el desarrollo integral en estos. Se desarrollan las actividades académicas en función a los recursos disponibles en el contexto educativo. Siendo el enunciado descriptivo sintético de este código el siguiente: Las necesidades individuales que presentan los niños en el contexto educativo son difíciles de atender en las escuelas multigrado porque no

se poseen las herramientas necesarias, se trabaja con los recursos disponibles en el escenario de estudio.

En este mismo orden de ideas, los resultados parciales para el código “Las dimensiones en el desarrollo integral” a partir de las propiedades discursivas de los informantes reflejan que la dimensión cognitiva es la que prevalece en el sistema educativo colombiano. Ahora bien, el MEN (2018) considera entre sus lineamientos curriculares en educación preescolar hace mención de la importancia del desarrollo del niño desde las dimensiones socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual.

No obstante, el docente considera que se debe promover el desarrollo de otras dimensiones más fructíferas de manera articulada para el desarrollo de los niños desde la primera infancia por ser la etapa inicial de la formación del ser humano. Se fomenta el desarrollo de la dimensión motora en el área de educación física. En este sentido, el resultado descriptivo sintético para este código da a conocer que la dimensión cognitiva y la motora son las que prevalecen en la malla curricular del área de educación física, recreación y deportes, según el MEN. Los docentes consideran necesario promover la articulación de otras áreas desde la primera infancia. Desde la apreciación como investigadora y docente de aulas multigrado, el desarrollo integral va mas allá de la segmentación de dimensiones a cumplir, debe centrarse en la integralidad de las misma para promover un aprendizaje en los estudiantes de valor y duradero, aplicable en la vida diaria. Un aprendizaje que involucre a la formación integral del ser humano garantiza una educación de calidad.

En relación con el código “La familia en el desarrollo integral del niño”, los resultados descriptivos parciales de las propiedades discursivas de los informantes dan a conocer que se promueve el desarrollo de actividades para la incorporación de las familias en el desarrollo integral de los niños. La promoción de lo unión familiar, los valores, la comunicación en el niño para mejorar su interacción con los otros. Se considera al docente es una agente esencial en el proceso de formación del niño. De tal manera que, el resultado descriptivo sintético sería la necesidad promover la integración familiar en las actividades académicas para propiciar el desarrollo integral del niño y fomentar los valores de la mano del docente.

2.2. Análisis descriptivo: Categoría Práctica Pedagógica

En el código “La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño” los resultados descriptivos parciales dieron a conocer que la práctica pedagógica se centra en lo cognitivo y que el trabajo con varios grados en el aula resulta complejo. El MEN a través de las malas curriculares señala la necesidad de desarrollo integral del niño, pero en la práctica no se cumple. Se considera necesario desarrollar estrategias metodológicas en la práctica que promuevan el desarrollo lúdico, artístico, deportivo, en el campo de la investigación, cognitivo, socio emocional desde el currículo oculto. Es relevante durante la práctica pedagógica promover acuerdos de paz para inculcar valores, el respeto y la inclusión entre los niños. El tipo de evaluación en las aulas multigrado debe ser subjetivo, cualitativo por la variedad del grupo.

Según lo expuesto, el resultado descriptivo sintético refiere que la práctica pedagógica se centra en el área cognitiva en las aulas multigrado por las limitaciones de la variedad de grados en un aula y el tiempo. Se considera que el deporte no es prioridad. Se hace necesaria una planificación curricular con desarrollo de estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo integral del niño y a su vez se cumplan los lineamientos establecidos en las mallas curriculares. Las evaluaciones en la práctica pedagógica en las aulas multigrado se generan de forma cualitativa, no obstante, cumple con la calificación cuantitativa tal como lo dispone el Ministerio de Educación. El PEI debe ser un medio para integrar a los niños, promover acuerdos de paz para inculcar valores.

Seguidamente, en el código “La práctica pedagógica del docente”, los resultados descriptivos parciales señalan que la práctica pedagógica del docente debe propiciar el reconocimiento del contexto educativo por parte de los niños para que estos puedan desarrollar habilidades y destrezas conforme a la realidad. El docente debe promover el intercambio de saberes en el aula. De este modo, el resultado descriptivo sintético reflejó que la práctica pedagógica del docente debe promover el desarrollo integral de los niños y el intercambio de saberes en el aula con ayuda de los recursos que se posean en el contexto educativo.

En cuanto al último código de esta categoría “Estrategia para el desarrollo integral” se puede añadir que los resultados descriptivos parciales reflejan que se poseen los proyectos de investigación los cuales permiten reconocer los intereses

del niño, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), Proyectos transversales y el PTA mediante cartillas estandarizadas, cuentos, capacitaciones, de provecho para la formación de los niños. El Ministerio de Educación ha desarrollado capacitaciones a los docentes de manera selectiva, la misma no se comparte con frecuencia con los otros docentes de la institución, sobre todo en las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos. Se promueve el trabajo en equipo, juego de roles, el diálogo, el debate, la exposición y la comunicación la cual es esencial para el desarrollo integral.

En efecto, el resultado descriptivo sintético señala que las estrategias que utilizan los informantes clave en la práctica pedagógica son los proyectos de investigación, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), Proyectos transversales y el PTA. El Ministerio de Educación realiza capacitaciones a docentes de diversas instituciones, la cual no se comparte con frecuencia, así como Sesiones de Trabajo Situado para actualización y capacitación de procesos curriculares. Otras estrategias son el trabajo en equipo, juego de roles, diálogo, debate, la exposición y la comunicación.

2.3. Análisis descriptivo: Categoría Modelo de enseñanza multigrado

En cuanto al código “Enseñanza en las aulas multigrado”, se pudo conocer que los datos reducidos parciales reflejan que el docente promueve pactos de convivencia escolar en las aulas multigrado. Se caracteriza por tener un horario descontextualizado con las necesidades de los niños. El tipo de evaluación es formativa. El docente considera que la familia debe estar más articulada al proceso educativo. Se debe promover el liderazgo y la sana convivencia. El manejo de diversos grupos de grados y edades en un aula resulta complejo para el docente dando prioridad de atención a los primeros grados. Se puede flexibilizar el horario para el desarrollo de actividades. Los tipos de evaluación que se desarrollan son hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación.

Una vez descritos los resultados parciales se da a conocer como resultados descriptivos sintéticos lo siguiente: El docente promueve pactos de convivencia

escolar en las aulas multigrado. Se caracteriza por tener un horario descontextualizado con las necesidades de los niños. El tipo de evaluación es formativa. El docente considera que la familia debe estar más articulada al proceso educativo. Se debe promover el liderazgo y la sana convivencia. El manejo de diversos grupos de grados y edades en un aula resulta complejo para el docente dando prioridad de atención a los primeros grados. Se puede flexibilizar el horario para el desarrollo de actividades. Los tipos de evaluación que se desarrollan son hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación.

Seguidamente, el código “Limitaciones de las aulas multigrado”, refleja como resultados descriptivos parciales el hecho de que no se posee asesoría constante por parte del Estado. La evaluación docente está descontextualizada. En las aulas multigrado el docente debe realizar actividades obreras, pedagógicas y administrativas por falta de personal. Los lineamientos curriculares no permiten desarrollar espacios que propicien el desarrollo de la formación integral. El docente posee dificultades en atender las necesidades individualizadas de los niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados. La diversidad de grados y edades en un aula es una limitación para dar cumplimiento a los objetivos académicos en cada nivel. El futuro docente debe conocer la realidad de las aulas multigrado. Se debe fortalecer el desarrollo integral desde el currículo oculto.

De esta manera, los resultados descriptivos sintéticos reflejan que no se posee asesoría constante por parte del Estado. La evaluación docente está descontextualizada. En las aulas multigrado el docente debe realizar actividades obreras, pedagógicas y administrativas por falta de personal. Los lineamientos curriculares no permiten desarrollar espacios para desarrollar la formación integral. El docente posee dificultades en atender las necesidades individualizadas de los niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados. La diversidad de grados y edades en un aula es una limitación en el cumplimiento de los objetivos académicos en cada nivel. El futuro docente debe conocer la realidad de las aulas multigrado. Se debe fortalecer el desarrollo integral desde el currículo oculto.

Fase 3. Interpretación

La fase 3 correspondiente a la reducción fenomenológica se refiere a la interpretación de los enunciados descriptivos generados en la fase 2, el mismo parte del análisis descriptivo sintético que ofrece una construcción conceptual de manera integral a partir de los datos reducidos. En el mismo se procedió a apoyar las construcciones conceptuales con teóricos que lo sustentan para comprender la naturaleza de los datos. Mejía (2011), señala:

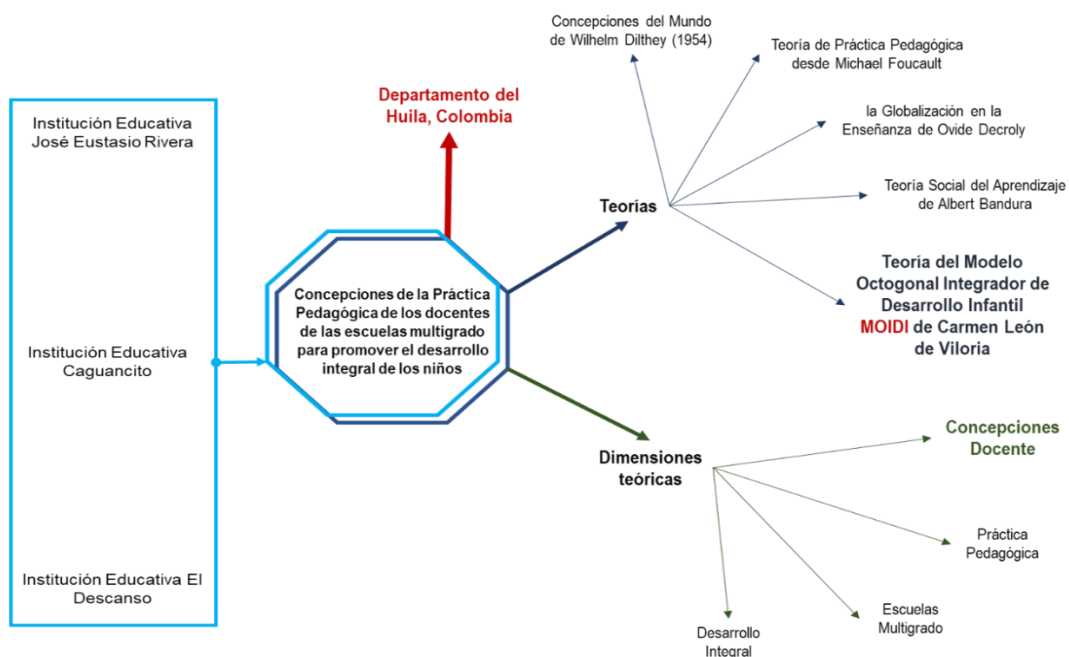
La interpretación cualitativa es un proceso que consiste, en pasar de los casos examinados meticulosamente a la generalización. La generalización emerge de caso a caso, en forma sucesiva, hasta que los enunciados teóricos den cuenta de todas las situaciones del objeto de estudio. Es importante anotar que la teoría social es una herramienta para guiar la interpretación, se desarrolla y fluye únicamente a partir de la comprensión y síntesis de los datos cualitativos. (p. 57).

Tal como lo expresa Mejía, el proceso de interpretación desarrollado parte de la reducción meticulosa de los datos caso a caso, código por código, para comprender de mejor manera la categoría de estudio. Dicho proceso de parte de los enunciados descriptivos sintéticos, luego la revisión de la literatura existente, para contrastar y comparar los datos desarrollando un abordaje integral, y, finalmente, la formulación teórica y explicativa de los enunciados emergentes de la realidad de estudio.

En esta tesis doctoral, aparte de las teorías de entrada el abordaje de las escuelas multigrado se fundamenta en las dimensiones teóricas: concepciones docentes, práctica pedagógica, escuelas multigrado y el desarrollo integral, que permitieron abordar tres escenarios de las escuelas multigrado, desde donde se permitió interpretar las prácticas pedagógicas de docentes a cargo de dos grados, tres grados y seis grados en el aula. (Ver Figura 8)

Figura 8.

Escuelas Multigrado y sustento teórico del desarrollo integral desde las prácticas pedagógicas.

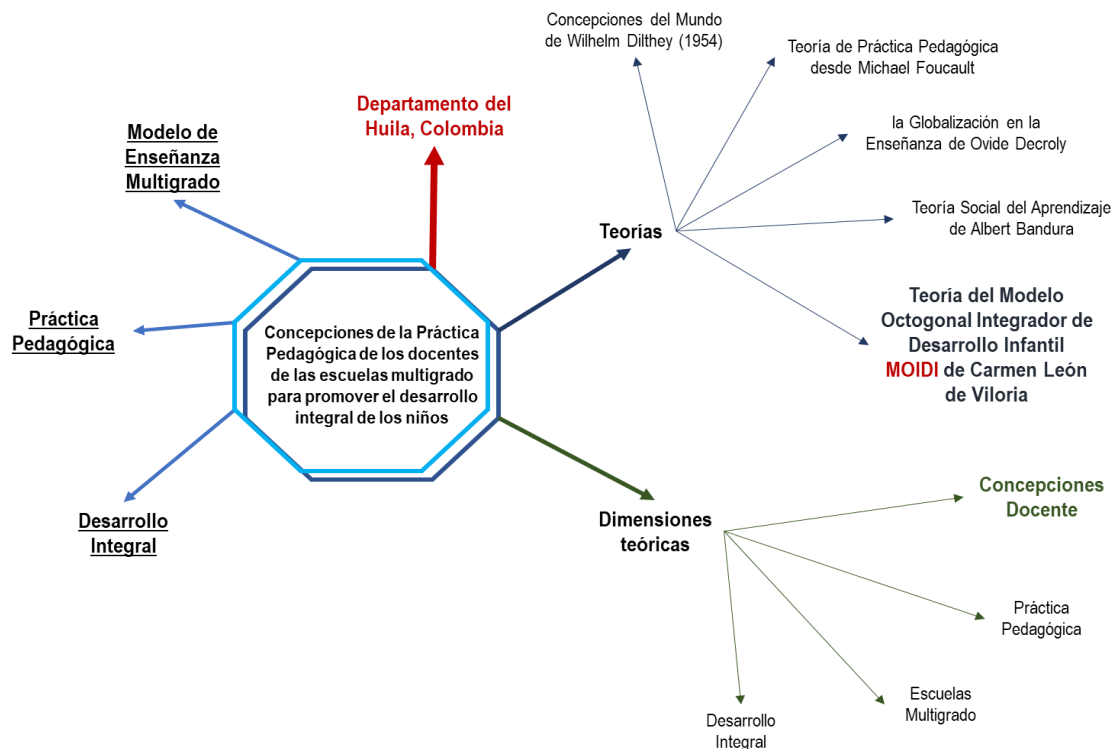


Fuente: Proceso investigativo

En la figura 8 se indican las instituciones educativas abordadas en el proceso de investigación doctoral, lo cual permitió reconocer desde su diversidad realidad en relación a las escuelas multigrado las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral. Estas instituciones fueron la Institución Educativa José Eustasio Rivera, Institución Educativa Caguancito y la Institución Educativa El Descanso, pertenecientes al Departamento del Huila, Colombia. Si bien es cierto, las entrevistas aplicadas a los informantes y la observación de sus prácticas pedagógicas dieron lugar a la interpretación de las categorías conformada por códigos. (Ver Figura 9)

Figura 9.

Categorías que sustentan las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas multigrado para promover el desarrollo integral de los niños.

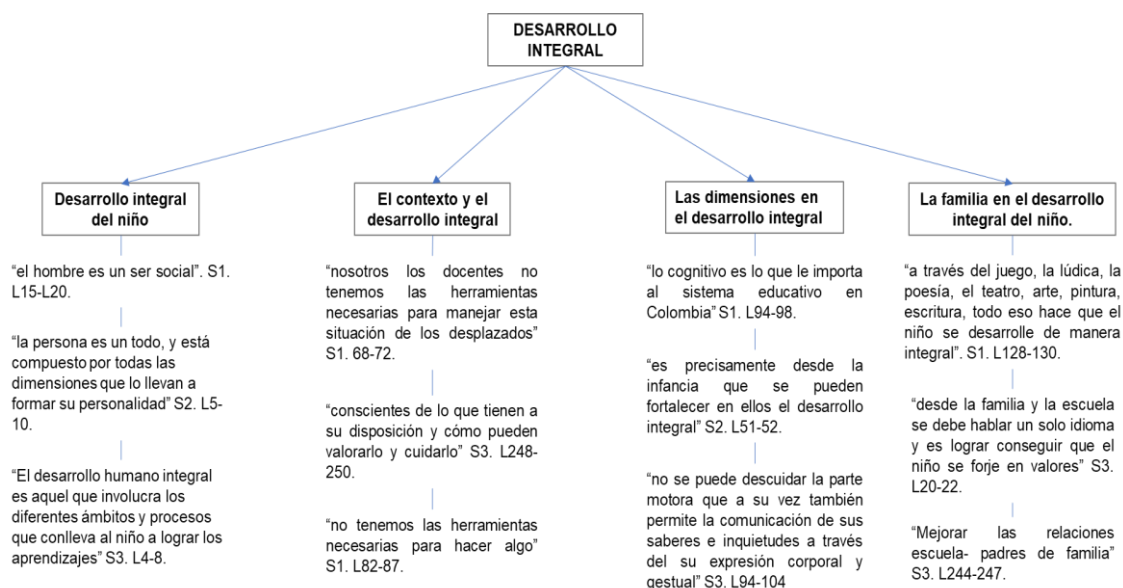


Fuente: proceso investigativo.

En la figura 9, se muestran las categorías que sustentan la investigación, las mismas se identificaron como *Desarrollo Integral*, *Práctica Pedagógica* y *Modelo de Enseñanza Multigrado*, las mismas fueron procesadas mediante al técnica de reducción fenomenológica propuesta por Mejía (2011), con modificaciones en el desarrollo interpretativo propio de una tesis doctoral en pro no solo de comprender, sino de contrastar las teorías de entrada, las dimensiones, teóricos, la perspectiva de los informantes y la experiencia de la investigadora. A continuación, se muestran los fragmentos discursivos más relevantes de la categoría desarrollo integral. (Ver Figura 10)

Figura 10.

Fragmentos discursivos. Categoría Desarrollo Integral.



Fuente: proceso investigativo

3.1. Interpretación: Categoría Desarrollo Integral

Según el análisis descriptivo de esta categoría de manera general se considera que el desarrollo integral del niño en las escuelas multigrado debe desarrollarse de manera integral, incorporando a la familia en las actividades académicas del niño y fomentar valores de la mano del docente. Asimismo, en el contexto real el área más desarrollada es la corporal y cognitiva siendo estas las que prevalecen en la malla curricular del área de educación física, recreación y deportes, según el MEN. En este sentido, los docentes consideran necesario promover la articulación de otras áreas desde la primera infancia. Además de ello, las necesidades individuales que presentan los niños en el contexto educativo son difíciles de atender en las escuelas multigrado porque no se poseen las herramientas necesarias, se trabaja con los recursos disponibles en el escenario de estudio.

El concepto general de desarrollo integral para cada uno de los informantes clave es similar, en tanto consideran que incluye todas las áreas del ser humano: social, cognitiva, estética, emocional, comunicativa, entre otras. Además, manifiestan que hay intentos en el ámbito educativo por promover un desarrollo

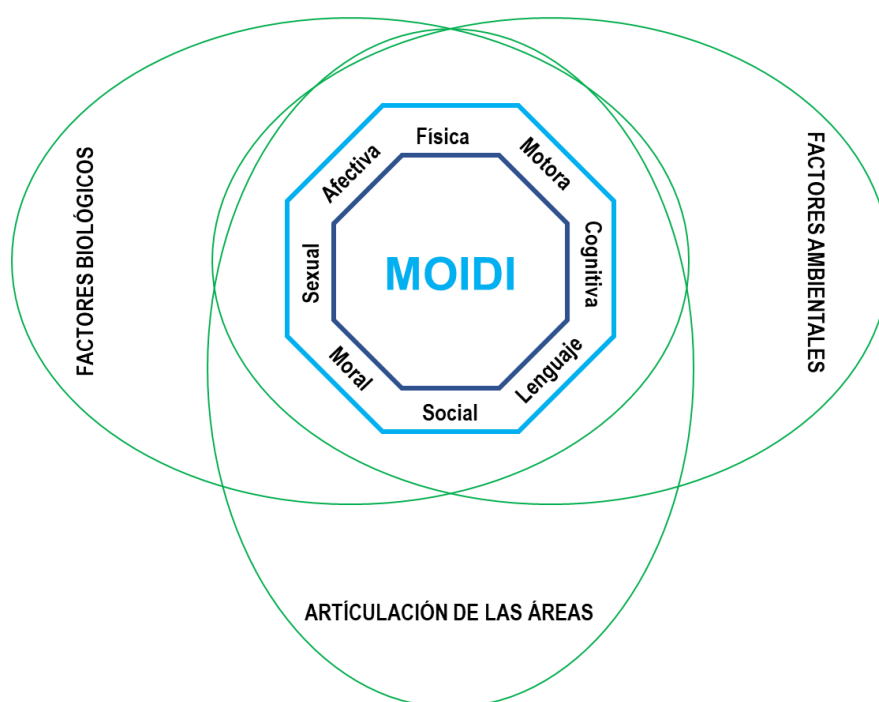
integral en los estudiantes, sin embargo, en las prácticas de aula se priorizan las habilidades cognitivas desde un enfoque academicista. Los tres sujetos coinciden que la familia es un pilar fundamental para fortalecer ese trabajo que realiza el docente en el aula, en el desarrollo integral de sus estudiantes, por lo que sugieren que la escuela sea un escenario más abierto y flexible a la familia, desde donde se construyan lazos de confianza, amor, respeto y trabajo colaborativo.

Si bien es cierto Amar y Martínez (2011), señalan que el desarrollo integral debe ser abordado desde una visión multidimensional, aspecto que no se aleja de la realidad descrita, pues, desde los docentes el desarrollo integral en las escuelas multigrado se debería dar de manera integral, partiendo desde la primera infancia para formar seres integrales. No obstante, en el escenario objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje se enfocan en áreas como la cognitiva en pro de dar cumplimiento a los objetivos de los lineamientos curriculares establecidos por el MEN.

León (2020), propone la educación debe centrarse en el desarrollo integral de los niños y niñas, por considerarse un proceso que parte de la interacción de factores biológicos y ambientales e instruccionales que se reflejan en la vida mediante la conducta del individuo. Es por ello que su énfasis en las áreas física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral, y del lenguaje se consideran esenciales, sobre todo en los niños que no poseen una planificación curricular acorde con las necesidades educativas y exigencias de cada grado. Esta situación demanda atención, pedagogía, actividades, estrategias y recursos que propicien su desarrollo integral desde la articulación de dichas áreas, puesto que la práctica pedagógica del docente en las aulas multigrado dificulta el abordaje de todas las áreas, y, por ende, existe una desarticulación de las mismas. (Ver Figura 11)

Figura 11.

MOIDI propuesto por Carmen León de Viloria



Fuente: Proceso investigativo

De acuerdo con el MOIDI, se interpreta que el MEN desde los lineamientos curriculares propuestos para cada uno de los grados desde las asignaturas fundamentales, y en relación con las evaluaciones estandarizadas que miden la calidad de la educación, hace énfasis en la dimensión cognitiva por la búsqueda de cumplir objetivos académicos, así como en la necesidad de desarrollar el área motora y el lenguaje para mejorar la comunicación y expresión corporal de los estudiantes. Por lo tanto, los informantes denotan que un abordaje de articulado de las áreas de desarrollo integral propuesto por León (2020) en la escuela multigrado no es posible.

Otras teorías de entrada que sustentan esta aproximación es la Globalización en la Enseñanza desde la perspectiva de Decroly (1927), desde los centros de interés que parten de la confluencia de áreas que pueden encontrarse de manera dispersa en los programas que se llevan a cabo en la práctica pedagógica para que se pueda desarrollar un aprendizaje eficaz. Esta globalización de la enseñanza y los centros de interés en las aulas multigrado es necesaria, pues la fragmentación, desarticulación de áreas, diversidad de grados, necesidades de

los estudiantes, diversidad de edades y escasez de herramientas y recursos para llevar a cabo de manera adecuada los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo ratifican.

En el mismo orden de ideas, la Teoría Social del Aprendizaje de Bandura (1987), señala la importancia de la formación del individuo desde la interacción con lo social, tomando en cuenta la personalidad, la ética, pues este autor plantea que la conducta de los seres humanos no es innata, sino que se adquiere por medio de la experiencia. La perspectiva de Bandura se centra en lo que él denomina como Reciprocidad Triádica lo cual se conforma como características cognitivas, afectivas y psicomotrices que condicionan el comportamiento humano en relación con el ambiente y la conducta. Como puede evidenciarse, la postura de este autor no incorpora una octadimensionalidad del desarrollo integral como lo hace León (2020), sin embargo, establece que todo parte de la formación. Es, por lo tanto, relevante que los docentes de las aulas multigrado puedan tomar en cuenta en su práctica pedagógica la incorporación de las áreas del desarrollo integral del niño, no obstante, el contexto, la dificultad correspondiente a la diversidad de edades y grados se considera un reto.

A este aspecto, Pablos, Pérez, Casanova, Feito, Ortega, Molinero y González (2010), añaden que estos factores parten de la maduración del individuo y que estos deben tomarse en cuenta al centrar las bases del aprendizaje del niño. En el mismo, la familia es esencial, así como lo es la escuela especialmente en los procesos de socialización y desarrollo intelectual. Desde luego, el contexto educativo y el ambiente inciden en el desarrollo integral del niño por tratarse de lo sociocultural y el reconocimiento de las necesidades del niño desde sus condiciones lo que puede ser una limitante. Es por ello que, resulta de gran relevancia incorporar a las familias en el fomento de valores y la participación en el proceso educativo del niño para la formación del mismo como ser humano, con personalidad definida con el desarrollo la comunicación, motricidad, relación con el entorno, estética y social-personal, pues desde el contexto de estudio solo se enfatiza lo cognitivo y para unos docentes se incluye lo corporal como para otros no.

Al respecto Díaz (2015), es necesario el empleo de estrategias en la promoción del desarrollo integral de los niños buscando mejorar el nivel sociocultural, reducir la desigualdad, favorecer y facilitar la participación de la

familia en la escuela, promover la paz, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, sin dejar de lado los factores biológicos y ambientales que pueden incidir en el desarrollo integral del niño. Además, este autor sostiene que el desarrollo integral aborda lo perceptivo, lingüístico, físico, mental, emocional y social. Desde este punto de vista, Cáceres y Benavides (2019), promueven la existencia de un currículo de la primera infancia cuya evaluación contribuya a ese desarrollo integral desde sus diversas dimensiones, lo cual desde el objeto de estudio se considera acorde por tratarse de aulas multigrado que en cada uno de los grados amerita del desarrollo de competencias y logros académicos que se dificultan debido a la descontextualización existente.

Según lo expuesto, se puede añadir desde la experiencia de la investigadora en su práctica educativa en el contexto rural multigrado, la existencia de varios criterios que se toman en cuenta desde el momento de la planeación hasta el momento de la evaluación, para promover el desarrollo integral de los estudiantes. El primero de ellos es comprender que el ser humano posee varias dimensiones que lo hacen ser especial y a la vez único. Por lo tanto, lo que nos define como “personas” no es solo lo cognitivo, sino también lo artístico, deportivo, emocional, social, etc. Y es aquí donde las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) cobran sentido, porque cada una de ellas tiene un papel protagónico para el desarrollo de habilidades y aprendizajes para la vida. Este criterio indica que los contextos y espacios de aprendizaje deben permitir el desarrollo de dichas inteligencias, para que el estudiante pueda ir construyendo su proyecto de vida desde lo que más le gusta, en relación con lo que él considera que es bueno, es decir; siendo consciente de sus logros y destrezas, pero también de sus dificultades y de sus aspectos por mejorar.

El segundo criterio que se resalta es la comprensión de los problemas y necesidades educativas, incluyendo las barreras para el aprendizaje, discapacidades, limitaciones cognitivas, entre otras, no son otra cosa más que aspectos netamente relacionados al ser y al desarrollo de cada individuo, aspectos que lo definen, lo caracterizan como persona, independientemente si se presentaron durante el embarazo, por enfermedad, por herencia, o por factores externos. Entonces estos aspectos van integrados al ser de cada estudiante, por tanto, deben verse desde la particularidad de cada uno de ellos y no como

amenazas extras o externas. La práctica educativa debe movilizarse respetando, valorando y dándole lugar a la diversidad.

Finalmente, se considera que el éxito educativo no depende de una calificación sumativa al final de cada periodo, que asigna una cifra dentro de una escala numérica al desempeño académico de los estudiantes. El éxito educativo depende del proceso de desarrollo integral que alcance cada estudiante, donde se evidencie un seguimiento, acompañamiento, y evaluación formativa por parte del docente.

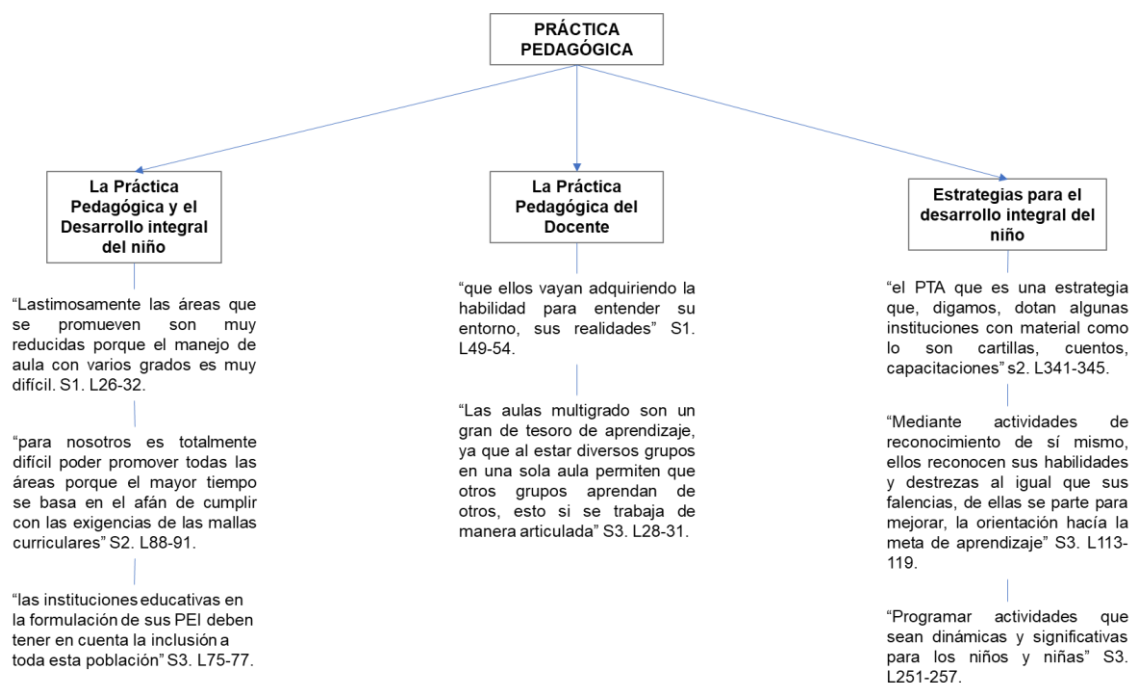
3.2. Interpretación: Categoría Práctica Pedagógica

Partiendo del proceso de reducción fenomenológica de la categoría Práctica Pedagógica los resultados de análisis descriptivo de manera general reflejan que esta se centra en el área cognitiva en las aulas multigrado por las limitaciones de la variedad de grados en un aula y el tiempo. Se considera que el deporte no es prioridad. Se hace necesaria una planificación curricular con desarrollo de estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo integral del niño, el intercambio de saberes y a su vez se cumplan los lineamientos establecidos en las mallas curriculares haciendo uso de los recursos que se poseen el contexto educativo.

En relación con la categoría *Práctica Pedagógica*, la aproximación teórica desde el proceso de reducción fenomenológica permitió revelar desde los informantes clave que estos conciben a la práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño como una relación que se promueve de manera reducida, fragmentada por las características que representan un aula multigrado, además por la exigencia de cumplimiento académicos en las mallas curriculares para cada uno de los grados por separado que no se adapta a la planificación real del docente en este contexto. (Ver Figura 12)

Figura 12.

Categoría Práctica Pedagógica



Fuente: Proceso investigativo

Tal como puede evidenciarse en la figura 12, la práctica pedagógica de los informantes clave se configura desde la relación con el desarrollo integral y las estrategias que se emplean para lograr que este se dé en los estudiantes de las aulas multigrado, pues, se reconoce la necesidad de que los PEI incluyan en su contexto y visión a las aulas multigrado, y, por ende, su realidad. Asimismo, se corrobora que la práctica pedagógica del docente busca acercar a los estudiantes al reconocimiento de su entorno, de las necesidades que este posee, para poder abordar temáticas desde el interés del estudiante en participar en dichas actividades.

Ahora bien, existe la realidad de que el docente no cuenta con herramientas, recursos, estrategias que medien una enseñanza para el desarrollo integral idónea. No obstante, el docente lleva a cabo el Programa Todos a Aprender (PTA), entre otros en los que se busca que el estudiante interactúe, participe y desarrolle habilidades y destrezas en pro de su desarrollo. Además, estos informantes señalan la importancia de dinamizar las actividades para motivar, incentivar,

despertar el interés de los estudiantes de manera integradora, pues la diversidad de grados y edades amerita que los objetivos académicos sean unificados, pero la práctica pedagógica se da en conjunto, sin orientaciones educativas unificadas por parte del MEN.

En el mismo sentido, las evaluaciones en la práctica pedagógica en las aulas multigrado se generan de forma cualitativa, no obstante, cumple con la calificación cuantitativa tal como lo dispone el Ministerio de Educación. El PEI debe ser un medio de integración de los niños, promover acuerdos de paz e inculcar valores. Forgiony (2017), hace mención de la necesidad de implementar estrategias dinamizadoras en la generación y construcción de saberes en los estudiantes, al respecto, las estrategias metodológicas que se mencionan son los proyectos de investigación, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), Proyectos transversales y el PTA. El Ministerio de Educación realiza capacitaciones a docentes de diversas instituciones, no obstante, los docentes que logran ser capacitados no comparten la información en su totalidad, por lo tanto, la divulgación de la misma al ser llevado a la práctica es mínima. Esto conlleva a la necesidad de repensar las estrategias de divulgación de la información por parte del MEN. Entre estas estrategias se encuentran las Sesiones de Trabajo Situado y la debida actualización y capacitación de procesos curriculares. Otras estrategias son el trabajo en equipo, juego de roles, diálogo, debate, la exposición y la comunicación.

Para Ríos (2018), la práctica pedagógica engloba el saber, el sujeto y la institución, siendo reconocida esta triada por el autor como el saber pedagógico, pues estos al interactuar la definen. Tal como lo expone este autor, esta triada se consideran desde la experiencia de la investigadora como base en la educación, pues, su relación da formalidad al acto educativo centrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El saber, entendido como conocimiento es aquel que se lleva a cabo mediante estrategias, métodos y recursos que en la práctica pedagógica son indispensables, sobre todo en las escuelas multigrado en la cual se atienden estudiantes con diversos estilos de aprendizaje y necesidades educativas.

Por su parte, Ortiz (2013) menciona que esta interacción entre el educador y los educandos, así como las actividades que se generan corresponden a los procesos pedagógicos de enseñanza e instrucción, mientras que Díaz (2006),

sostiene que toda actividad que se lleve a cabo en el contexto educativo orientada por el currículo puede llamarse práctica pedagógica. Tal como lo describen los autores, la interacción entre docentes y estudiantes o educador y educando, se corresponde con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan en la práctica pedagógica, a su vez, estos deben estar enmarcados según los objetivos académicos establecidos según las exigencias de cada nivel educativo. Es importante tomar en cuenta el currículo para llevar a cabo dicha práctica, ahora bien, en las escuelas multigrado el currículo establecido por el MEN posee diversas falencias debido a la falta de contextualización.

Asimismo, Barragán (2012), considera que en la práctica pedagógica se involucran las concepciones de currículo, pedagogía y didáctica. En este sentido, en la práctica pedagógica del docente partícipe del fenómeno de estudio se llevan a cabo una serie de estrategias consideradas directrices del MEN que deben fortalecer el desarrollo integral en los niños en las escuelas multigrado, no obstante, el contexto difiere de las necesidades, áreas, actividades y horarios establecidos por el MEN. Se parte por reconocer un trabajo arduo en la atención de un aula con niños con edades distintas, grados distintos, y, por lo tanto, estilos de aprendizaje distintos, por lo cual, la planificación curricular aun cuando se cumple posee sus debilidades.

Desde este punto de vista, Barrón (2015) manifiesta que la práctica pedagógica tiene como base los proyectos educativos de la institución, así como su filosofía, desde luego, dicha práctica pedagógica debe llevarse a cabo al tomar en cuenta lo teórico como la planificación curricular dirigido a la práctica de manera dinámica y reflexiva (García, Loredó y Carranza, 2008), de tal manera que promueva la construcción y el intercambio de saberes en los niños lo cual Brígido (2016) señala como la construcción de su propio saber, constituyéndose así un proceso pedagógico en el que se toma en cuenta el contexto social y sus implicaciones.

La perspectiva se centra en formar al estudiante no solo desde lo cognitivo, sino desde todas las áreas de manera articulada, reconociendo las inteligencias múltiples que propone Gardner (1983), para la identificación del desarrollo de habilidades, así como de las debilidades. No obstante, el desarrollo integral en las escuelas multigrado del Departamento del Huila en Colombia, debe partir de la comprensión de las necesidades de los estudiantes, las barreras de aprendizaje,

limitaciones, estilos de aprendizaje que pueden presentar y lleven a cabo actividades y estrategias educativas que permiten el desarrollo de las áreas del desarrollo integral. Así como también, los procesos de evaluación de los estudiantes en este contexto no debería de enfocarse solo en lo objetivo, sino complementarse con lo subjetivo, pues, en un grupo tan complejo y diverso las metas académicas no deberían ser rígidas.

En el contexto de las aulas multigrado la práctica pedagógica lleva a cabo un proceso evaluativo formativo que da importancia a los avances que poseen los niños en función a sus fortalezas y habilidades, no obstante, lo requerido por el MEN es el reflejo de evaluaciones sumativas que midan el logro de competencias en estos debe ocurrir lo que Pineda y Loaiza (2018) describen como una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto. Desde luego, aun cuando no se posee un abordaje adecuado de las aulas multigrado en la práctica pedagógica docente según los informantes, se reconoce la existencia de estrategias oportunas para promover el desarrollo integral en los niños tales como el PEI, los proyectos transversales, los proyectos de investigación, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), el PTA. No obstante, tal como se ha mencionado existen limitadas oportunidades para la capacitación docente en las instituciones mediante las Sesiones de Trabajo Situado, las cuales deben ser compartidas con la comunidad educativa para el logro de los objetivos académicos propuestos por el MEN, la institución y el por el docente en la planificación curricular.

Si bien es cierto, los docentes informantes clave comparten una idea global de que la práctica educativa del docente debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, pero encuentran barreras para que sea posible. Entre ellas está la carrera por cumplir a cabalidad los contenidos propuestos en las mallas curriculares, lo que deja entrever que aún se desarrollan modelos de enseñanza tradicionales en las prácticas actuales. Dichos modelos salen a la luz bajo estrategias simples e inflexibles en el aula, donde el docente es transmisor de conocimientos y se priorizan los contenidos que debe aprender el estudiante en un tiempo determinado.

Por otro lado, aunque los informantes clave consideran que el aula multigrado es privilegiada porque promueve el trabajo cooperativo y el intercambio de saberes entre los estudiantes, encuentran que tener en el aula varios grados

dificulta que se cumpla el objetivo de la práctica educativa, por la misma diversidad de edades, de competencias a promover en cada nivel y de contenidos a desarrollar para cada grado. En cuanto a los beneficios del programa PTA (Programa todos a Aprender) en las prácticas pedagógicas, los informantes clave difieren un poco, ya que la docente que tiene a cargo dos grados argumenta que el programa tiene sus beneficios porque les permite formarse bajo un nuevo paradigma de trabajo por competencias, mediante las sesiones de trabajo situado, donde los docentes aprenden a través de la práctica nuevas estrategias para fortalecer su quehacer en el aula.

En relación con la informante clave que tiene a cargo tres grados manifiesta que no sirve de mucho este programa, cuando se trabaja en aula unitaria y que además las sesiones que propone demandan tiempo de preparación y de desarrollo en el aula, desconociendo los horarios escolares que determinan el desarrollo de otras asignaturas en la jornada. Mientras que, el último informante, quien tiene a cargo todos los seis grados de transición a quinto, manifiesta que el programa no es útil en el aula multigrado, porque en la realidad es imposible desarrollarlo en las prácticas educativas de contextos tan diversos, con tiempos limitados, infraestructura y recursos insuficientes. Se comprende que esta diversidad de opiniones está relacionada con la cantidad de grados que cada informante tiene a cargo.

Desde la experiencia en la práctica pedagógica de las aulas multigrado, es relevante resaltar que, las mallas curriculares y planeaciones de aula estandarizadas, atiborradas de desempeños, competencias, estándares, aprendizajes y contenidos, dan lugar a prácticas pedagógicas saturadas de información que terminan por ser tradicionales, monótonas e inflexibles. Prácticas de aula con contenidos y competencias lineales o escalonadas, donde los aprendizajes se convierten en conocimientos sistemáticos, desprovistos de sentido en la realidad personal y social de los estudiantes. Se espera lo mismo de todos los estudiantes a nivel académico y comportamental, y se problematizan las diferencias entre ellos, que los hace únicos y a la vez especiales.

Desde luego, las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado suelen desconocer una cotidianidad rural diversa y valiosa, de la cual se puede sacar el mayor provecho si se tiene en cuenta que permiten aprender por observación, pero sobre todo por la interacción, los vínculos afectivos y la práctica. Son escenarios

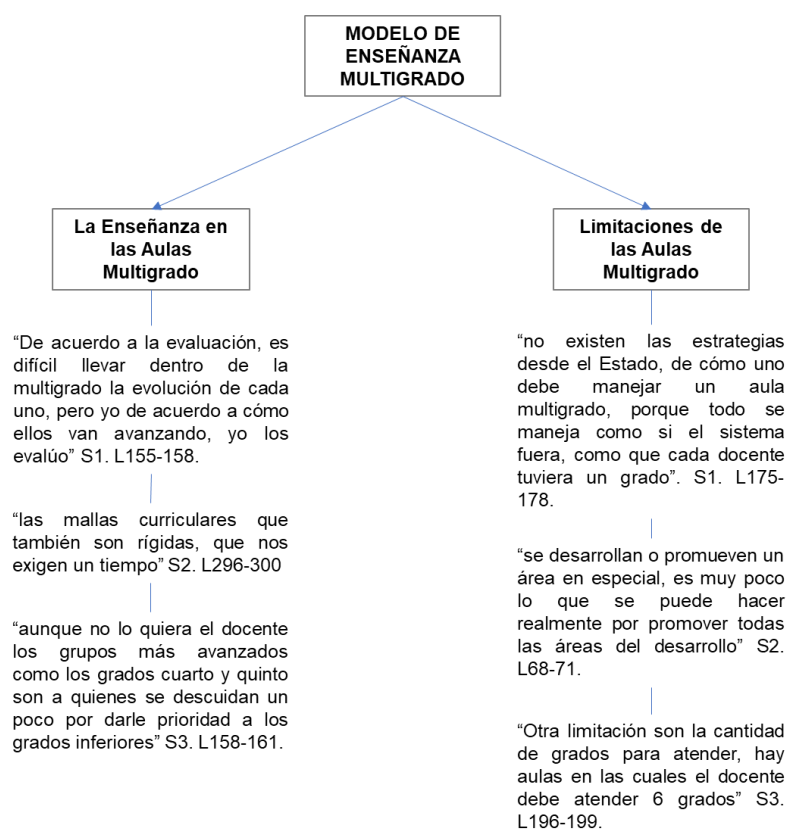
donde niños de diferentes edades comparten entre sí, y van tejiendo sus propios intereses y descubriendo una diversidad y multiculturalidad que toma mayor fuerza en la vida social. Esta característica es su mayor riqueza. Sin embargo, los docentes continúan planeando desde contenidos aislados, sin vínculos, ni interacciones, ni trabajo colaborativo, proyectados desde las orientaciones del MEN que terminan por unificar y homogenizar las prácticas educativas, si no se hace uso de la autonomía escolar.

3.3. Interpretación: Categoría Modelo de enseñanza multigrado

En relación con la categoría *Modelo de Enseñanza Multigrado*, se pudo conocer que la evaluación es uno de los principales retos por parte del docente, pues la diversidad de grados y edades de los estudiantes en un aula dificulta la objetividad, por lo cual, la evaluación se lleva a cabo de manera subjetiva. Asimismo, se pudo conocer que la evaluación, las estrategias educativas, los objetivos académicos emanados por las mallas curriculares por el MEN, no incorporan una distinción para las aulas multigrado, por lo tanto, existen una descontextualización que incide tanto en la práctica pedagógica como en el desarrollo integral de los niños. (Ver Figura 13)

Figura 13.

Categoría Modelo de Enseñanza Multigrado



Fuente: *Proceso investigativo*

Otro aspecto que la categoría Modelo de Enseñanza Multigrado reveló a partir de sus informantes clave es que el proceso educativo posee como limitaciones la falta de estrategias educativas acorde al contexto multigrado y rural, la falta de planificación idónea que incorpore todas las áreas del desarrollo integral para las aulas multigrado acorde a las necesidades educativas de los estudiantes en cada uno de sus grados, así como también en los objetivos académicos y metas de aprendizaje.

Desde luego, se reconoce la necesidad de que exista una malla curricular para las aulas multigrado, de tal manera que se adapte al contexto rural, los recursos, estrategias, la carga horaria en cada asignatura y grado, y, por lo tanto, el apoyo docente en su defecto. Pues, un solo docente que lleva a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje amerita de apoyo pedagógico, contextualización de la realidad, adaptación de un currículo educativo, y,

capacitación individualizada y formalizada de cada docente que desarrolla su práctica pedagógica en las aulas multigrado.

Los enunciados descriptivos a partir de los informantes dan a conocer que el docente promueve pactos de convivencia escolar en las aulas multigrado. Se caracteriza por tener un horario no acorde con los grados y áreas. Asimismo, en el fenómeno de estudio los docentes consideran que no poseen las herramientas para atender las necesidades de los niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados. El tipo de evaluación es formativa, no obstante, se requiere la aplicación de evaluaciones hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, mientras que la evaluación docente está descontextualizada.

Seguidamente, se considera que la familia debe estar más articulada al proceso educativo, se debe promover el liderazgo y la sana convivencia. Sin embargo, el manejo de diversos grupos de grados y edades en un aula resulta complejo para el docente el cual da prioridad de atención a los primeros grados considerándose una limitación en el cumplimiento a los objetivos académicos en cada nivel. Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, E., Olvera, M., Estrada, M. (2016), parte de que estas escuelas multigrado poseen como referente el trabajo colaborativo y la adecuación de aulas en el trabajo en equipo para potenciar la interacción en el grupo y mejorar la convivencia escolar. No obstante, las actividades obreras, pedagógicas y administrativas que realiza el docente son más que todo por falta de personal. El futuro docente debe conocer la realidad de las aulas multigrado y se debe fortalecer el desarrollo integral desde el currículo oculto.

La enseñanza en las aulas multigrado debe propiciarse de manera flexible tomando en cuenta las necesidades individuales de cada niño, el recurso con el que se cuenta, las habilidades, destrezas, fortalezas y amenazas de atender a un grupo con niños de diversas edades y grados académicos (Molina, 2018). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben darse de manera planificada y el Ministerio de Educación Nacional debe reconocer que para este modelo de enseñanza las exigencias no pueden ser las mismas por la diversidad de limitaciones existentes y el contexto rural. Pues, se posee menor dotación en comparación con las escuelas urbanas pese a sus necesidades. Al respecto, Zambrano (2018), señala que la escuela multigrado propia de las zonas rurales

amerita de la calidad educativa, cobertura y pertinencia de las que gozan las escuelas urbanas.

El docente debido a la complejidad del proceso educativo en las aulas multigrado desarrolla evaluaciones formativas, aunque la exigencia del estado es cuantificar las competencias desarrolladas por los estudiantes. Asimismo, Zamora y Mendoza (2018) sostiene que lo más característico de las zonas rurales es la escuela multigrado, sin embargo, el contexto rural y la carencia de personal tiende a desarrollar actividades extra cátedra en pro del cuidado de la escuela y la organización administrativa de la institución.

Teniendo como sustento el principio de globalización de Decroly (1927), se puede añadir que es necesaria la visión globalizadora para poder promover el desarrollo integral en los niños en el modelo de enseñanza multigrado tomando en cuenta las limitaciones del contexto, además de ello, se debe dar a conocer la realidad de estas escuelas a los futuros docentes de tal manera que el saber y la práctica pedagógica sea acorde y no este descontextualizados. En efecto, el currículo oculto es el medio por el cual se puede promover el desarrollo integral en los niños, formar ciudadanos de bien para la sociedad.

Los informantes clave coinciden en que el trabajo de los docentes de aula multigrado es complejo y desgastante en comparación con los docentes unigrado. Refieren varias limitantes, como lo es el tiempo que demanda ayudar, proteger y acompañar a los niños más pequeños (preescolar y primero), descuidando así los demás grados. Entonces, el aula multigrado se convierte en un espacio asistencialista, donde entre todos se cuidan y se protegen y se sigue al pie de la letra las transcripciones que el docente deja a sus estudiantes, ya sea desde cartillas, fotocopias o desde el tablero, mientras logra pasar por cada grupo (que a su vez es un grado) para explicar o realimentar alguna actividad.

Por supuesto, es dispendioso planear para dos, tres, cuatro, cinco o seis grados, que tienen diferentes horarios escolares, y una intensidad horaria individual para cada asignatura dependiendo del grado. Desde luego, es complejo porque las planillas de notas son muchas, así como los formatos institucionales a diligenciar, las actividades, contenidos, aprendizajes, competencias a desarrollar y por ende las evaluaciones. Todo ello dirigido desde la particularidad de cada grado de manera aislada, porque pareciera que el docente multigrado debe hacer las veces de dos, tres, o hasta seis docentes al tiempo. Concebido de esta manera, es

imposible que en sus prácticas educativas logre promover el desarrollo integral de sus estudiantes. Incluso, ni siquiera desde la dimensión cognitiva, que al parecer es la que más creen que impulsan desde su quehacer pedagógico.

Desde la experiencia como investigadora y docente de aulas multigrado, se considera que, en los escenarios educativos de esta modalidad, es necesario que existan unos principios generales y genuinos que le den sentido a las dinámicas que puedan suceder en las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales multigrado para promover el desarrollo integral. Principios que otorguen riqueza, diversidad, sentido y particularidad a dichos escenarios. Desde el Ministerio de Educación la exigencia en el desarrollo de aprendizaje y competencias es igual para todos los grados independientemente si el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en aulas unigrado o multigrado, por lo que los docentes se encuentran en una gran encrucijada al querer desarrollar los contenidos, competencias y aprendizajes de los todos los grados que tienen a cargo.

Por otro lado, el programa PTA, permite una aproximación a esa integración de saberes, pero se queda corto en proponer experiencias de aprendizaje cotidianas de aplicación permanente y significativas, cuando se tienen más de dos grados. La concertación, el diálogo y los acuerdos entre pares docentes para definir el sentido, la naturaleza y la función de las aulas multigrado a través de unos principios rectores generales que prioricen el trabajo cooperativo, la democracia, el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas, la inclusión, equidad y el desarrollo humano sostenible desde la ruralidad de nuestro campo, son necesarios para que las prácticas educativas desarrollen realmente ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral en los estudiantes.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

"El Modelo Octogonal Integrador de Desarrollo Infantil MOIDI, es una herramienta para contribuir a formar niños competentes y felices respetando su diversidad"
Chilina León (2017).

La aproximación teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños, surge de la relación entre las teorías de entrada, las dimensiones teóricas y las categorías emergentes del procesamiento de la información a partir la reducción fenomenológica sustentada en Mejía (2011). Dicho proceso permitió tener una visión de la realidad que conllevó a aprehender aspectos puntuales de la misma, desde la perspectiva de los docentes que desarrollan su práctica pedagógica en las aulas rurales multigrado, y de donde se deriva un constructo teórico de mayor nivel, cuyo enunciado es:

Las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de la escuela multigrado determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, desde la comprensión del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, la integración de la familia, el contexto rural y de la normativa que estatuye un modelo ideal de escuela rural.

Los niños y niñas se forman y desarrollan a lo largo de un ciclo vital, pasando por diferentes etapas en su vida. Cada una de ellas se distingue por aspectos privilegiados de la edad, es así como podemos referirnos por ejemplo de la plasticidad cerebral, una característica especial que se da en los primeros tres años de vida, donde el cerebro de los niños se transforma de manera sorprendente gracias a los estímulos recibidos de su entorno. Además se comprende que así los niños se encuentren biológicamente en la misma etapa de desarrollo de

acuerdo con su edad, cada uno tiene unas particularidades de base en su manera de interpretar, de aprender, comportarse y relacionarse, debido a que van construyendo su esencia, saber y ser a partir de su entorno inmediato que es su familia, su escuela y su vereda, y su entorno lejano en este caso atribuido a su corregimiento, a su municipio y a la idea que vayan construyendo de dichos entornos desde conversaciones que escuchan de los adultos y por medio de lo aprenden sobre su país, el mundo y el universo a través de la proximidad que tenga con las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación.

Estos entornos sociales donde crece y se desarrolla el niño están dotados de una riqueza importante a nivel cultural, económico, político, tecnológico, científico, religioso y social, que impactan al niño ya sea de manera positiva o negativa. Son escenarios complejos, donde ellos pueden o no comprender que esa diversidad es maravillosa, digna de ser reconocida, valorada y respetada. Por lo tanto, el niño aprende de lo que observa, de lo que escucha, pero también de los juicios de valor que construye sobre eso que capta de su entorno, es decir que aprende también de los discursos que escucha de sus padres, cuidadores y de sus docentes, imitan sus conductas, y replican comportamientos y actitudes. Ellos son capaces de interpretar las acciones de los adultos desde muy corta edad, y es a partir de este proceso maravilloso que construyen su saber, sus competencias, sus destrezas y su propio conocimiento de la realidad. En este sentido, la escuela y la familia por ser esos entornos inmediatos que impactan en gran medida al niño en sus primeros años de vida, se convierten en escenarios propicios para que los niños y niñas de desarrollen de manera integral.

El desarrollo integral comprendido como una construcción holística del ser humano, cuyo proceso de transformación es complejo, sistémico y secuenciado, debe contribuir a la construcción de la identidad, la autonomía y al afianzamiento del sentir colectivo, desde todos los ámbitos del individuo, que le permitan realizarse como persona y como ciudadano. Las ocho áreas de desarrollo propuestas por Chilina de León (2012) son un referente importante para comprender que el conocimiento se construye desde unos procesos mentales que suceden en cada persona a medida que se desarrolla y crece, procesos mediados por ambientales, orgánicos e instruccionales. Por consiguiente, el conocimiento no es aquel que aprende el sujeto desde unos saberes disciplinares o científicos únicamente, sino que se construye y reconstruye desde el lenguaje, pero también

desde lo físico, desde el movimiento, desde el área sexual, desde sus procesos cognitivos, desde el afecto, lo social y lo moral. Cada etapa evolutiva de los niños y las niñas se caracteriza por aspectos particulares, esenciales y genuinos en las ocho áreas del desarrollo, propios del rango de edad en que se encuentran.

Ahora bien, en Colombia es deber de la familia y la escuela, en primera instancia, permitir que este desarrollo integral se dé en cada niño, niña y joven. El docente tiene un rol fundamental, y es aquí donde empieza su labor. En la manera como comprenda el desarrollo evolutivo e integral de sus estudiantes, así mismo diseñará y desarrollará su práctica educativa, proyectado de manera positiva o negativa los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella ocurran.

Por lo tanto, las concepciones que los docentes construyen sobre sus estudiantes determinan el curso del hecho educativo. El docente como persona adulta, también aprende y se forma a partir de unos saberes construidos en su proceso educativo de carrera, a través de lo que interpreta de su entorno, y claro está, desde su experiencia. Todo este compendio de elementos constituye sus concepciones; sus formas de ver el mundo, de pensarlo y atribuirle significado. El docente incluso antes de llegar al aula, tiene una concepción de sus estudiantes, ya sea de manera consciente o inconsciente, y es a partir de esa idea que gestiona, organiza, planea y propone su práctica pedagógica. Incluso a partir de esa idea que tenga es como puede reflexionar o no, evaluar o no, mejorar o no, lo que sucede en el hecho educativo.

Cuando se tiene una visión holística de cada niño, y se conoce su ritmo de aprendizaje, existe una coherencia entre la teoría y la práctica y pese a las adversidades y limitaciones que puedan existir en la escuela rural multigrado, el docente propiciará espacios de aprendizaje que promuevan o por lo menos que se acerquen al desarrollo integral de sus estudiantes, centrándose en crear escenarios pedagógicos diversos, donde niños y niñas de diferentes edades pongan en juego sus habilidades artísticas, de lenguaje, deportivas, afectivas entre otras (desde las áreas del desarrollo) o, por el contrario, asumirá un rol pasivo como transmisor de conocimientos y su reto se centrará en abordar la mayor cantidad posible de temas de cada asignatura con cada uno de los grados que tiene a cargo.

La escuela rural multigrado es compleja, en tanto reta al docente a asumir un rol activo, considerando la diferencia de edades de los niños (de transición a quinto), y por consiguiente la variedad de etapas de desarrollo en que se

encuentran. Este escenario desde una visión superficial y poco fundamentada del docente, se convierte en una labor tediosa difícil de aplicar en su práctica de aula, teniendo en cuenta las competencias que requiere desarrollar para cada grado, según las edades promedio de los niños y niñas y los lineamientos nacionales, derivados de la organización actual del sistema educativo en Colombia.

Sin embargo, la escuela rural multigrado, desde los objetivos proyectados para la escuela nueva, propone el desarrollo de un aprendizaje activo y reflexivo; el desarrollo de habilidades y el pensamiento investigativo y creativo; el mejoramiento del concepto de sí mismo; el desarrollo del compañerismo y la solidaridad; y el conocimiento de la información básica en determinadas áreas curriculares. Por tanto, invita al docente a promover una educación integral, desde las diferentes áreas del desarrollo del niño, donde la diversidad de edades se convierte en una oportunidad para que los estudiantes aprendan unos de otros, a partir de lo que puedan aportarse mutuamente, en el diálogo, en la comprensión del mundo, en técnicas, habilidades y saberes. Lejos de solicitar que los niños del campo desarrollen las mismas competencias y aprendizajes disciplinares de los niños de escuelas urbana unigrado, la escuela multigrado es un escenario flexible, dotado de autonomía escolar y está llamada a priorizar el desarrollo integral, desde una concepción holística de la persona.

Desde luego, la realidad en las prácticas pedagógicas de los docentes desde el contexto de las escuelas multigrado es evidentemente complejo, pues, suscita la necesidad de comprender sus necesidades, la escases de recursos, el deber de cumplir con lineamientos curriculares descontextualizados para un modelo que no parcializa el saber, sino que agrupa la atención de los estudiantes en sus diversos grados en una sola aula. Es relevante, reconocer la falta de adecuación de dichos lineamientos, así como los objetivos que deben ser cumplidos y las competencias que debe ser desarrolladas por los estudiantes a pesar de la brecha entre la teoría y la práctica de lo que concierne a una educación bajo el modelo multigrado.

Al respecto Requena y Sáinz (2009), señalan que Decroly realiza un aporte significativo, en tanto manifiesta que la educación debe concebir la noción de realidad desde lo global para luego ir comprendiendo los objetos que forman parte de ella. Sin embargo, los contenidos de las asignaturas en las instituciones educativas de carácter público del Huila, que son priorizados en las prácticas de aula de las escuelas multigrado, suelen ser un listado de temas fragmentados, y

lejos de constituir en la práctica un proceso de aprendizaje global se convierten en aprendizajes sueltos, superficiales y parcializados. Cada asignatura planea un listado de contenidos, competencias, estándares, desempeños y aprendizajes, que sumados requieren para su aplicación mucho más tiempo del que se cuenta, más aun considerando el tiempo que el docente de aula multigrado debería dividir entre cada grado para lograr aborarlos todos. Una tarea imposible. El docente que desconoce los objetivos de la escuela multigrado, centrará su práctica de manera errada en los aprendizajes y contenidos derivados de los lineamientos curriculares que se establecen de manera estandarizada.

La escuela rural multigrado es entonces un escenario rico, heterogéneo y a su vez complejo, que reúne estudiantes de diversas edades, que se encuentran en diferentes etapas del desarrollo en un mismo ambiente escolar, para que entre todos y bajo la orientación del docente, logren construir su propio conocimiento del mundo y así desarrollarse de manera integral, al tiempo que se realizan como personas y comprenden su valor como ciudadanos, a partir del trabajo colaborativo, la democracia y los aprendizajes que desarrollan en el hogar y en otros entornos de interacción, en relación con su contexto rural y con el acompañamiento de su familia. Requiere entonces, una relación holística del estudiante con la realidad que construye para comprender la utilidad e importancia de lo que aprende y para qué lo aprende. Dichos aprendizajes cobran mayor valor cuando se desarrollan desde la práctica y tienen trascendencia e importancia en el ámbito social. por lo tanto, las concepciones que el docente tenga a cerca de la escuela multigrado, y sobre los procesos de evolución y desarrollo integral de sus estudiantes, define su práctica educativa, el tipo de evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella sucedan.

Es importante para el educador conocer en qué etapa del desarrollo evolutivo están sus estudiantes, porque así mismo comprende las dinámicas y procesos de fondo que en ellos ocurren a nivel cognitivo, motriz, social, afectivo y de lenguaje. Cada etapa marcada por características y sucesos importantes, que ponen en evidencia el desarrollo de conceptos y nociones cruciales para que el docente vislumbre qué es lo que el estudiante puede aprender y cómo aprende. Además, de ello, se debe reconocer los estilos y modelos de aprendizaje que poseen los estudiantes para poder llevar a cabo el desarrollo de las dimensiones de desarrollo integral, a pesar de que surjan procesos de enseñanza y de

aprendizaje en un contexto donde las necesidades de los estudiantes varían no solo en competencias, sino en edades, niveles de desarrollo cognitivo, y, por ende, en la planificación que desarrolla el docente.

La práctica pedagógica siendo reconocida como ese espacio real de interacción y de construcción colectiva de saberes en la vida, permeada por la diversidad y singularidad de cada estudiante, planeada y orientada por las concepciones y criterios del docente, es el escenario propicio para que ese desarrollo integral sea posible. Es de considerar también que la práctica pedagógica se convierte en la expresión práctica de los tres saberes base del docente: el saber disciplinar, saber pedagógico y un saber didáctico. Por tanto, es deber del docente edificar su práctica pedagógica guiado por concepciones fundamentadas sobre los saberes de las disciplinas que orienta; sobre los procesos pedagógicos que se dan en los procesos de enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo su rol y el desarrollo que ocurre en los niños; y apoyado en la pertinencia de su praxis al presentar el conocimiento a sus estudiantes, de una manera provocadora, significativa y apropiada según la etapa de desarrollo en que se encuentren.

El enfoque multigrado rural posibilita además la construcción de vínculos entre la comunidad, la escuela y la familia. La presencia de las familias es mayor en escenarios educativos rurales, donde no alcanzan a llegar recursos para el pago de personal de aseo, mantenimiento y administración, quedando relegadas estas funciones a la gestión que haga el docente con las familias. Es así como se distribuyen tareas desde inicio de año escolar para formar grupos de trabajo de los padres de familia en labores relacionadas con el aseo, mantenimiento de la sede, reparaciones, tesorería, entre otras. Aun así, el docente de escuela rural asume toda la responsabilidad de la escuela, con funciones que sobrepasan su perfil como educador.

Es mayor el tiempo que invierte organizando eventos, haciendo actas, registrando asistencia, reuniendo a las familias, comprando incluso elementos que hacen falta para restaurar su sede. Esta labor adicional es una de las principales barreras que los docentes encuentran en el desempeño de su trabajo, porque argumentan que invierten más tiempo administrando la escuela que diseñando encuentros significativos con sus estudiantes. Sin embargo, el hecho de que las familias estén más presentes en la escuela, permite que construyan mayor sentido

de pertenencia y estén más enterados y atentos de los procesos que el docente desarrolla con sus hijos. No solo debe verse como una necesidad, sino como una obligatoriedad de las familias de incorporarse al proceso de formación en el desarrollo integral de sus representados. Pues, el fomento y consolidación de los conocimientos es un trabajo mancomunado entre estudiante, docente, familia, escuela y comunidad.

Es importante resaltar que la escuela multigrado otorga un papel relevante a la familia y al contexto rural. En vista de que el docente necesita de la comunidad, también alienta a la comunidad a ser parte de la escuela. Al respecto Páez (2015) señala que la escuela se beneficia si se lleva a cabo una adecuada relación y colaboran mutuamente. Los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por el estudiante, el docente, su familia y un contexto. Sobre todo, en la ruralidad este principio tiene mayor trascendencia en la medida que el docente construye una concepción fundamentada sobre la importancia de trabajar de manera articulada con el entorno cercano de sus estudiantes.

Por otro lado, el desarrollo integral de los estudiantes requiere abordar las áreas afectiva, moral y sexual, por lo tanto, la familia juega un rol determinante en la construcción de habilidades socioemocionales de los niños y niñas. Es desde el seno del hogar que los niños empiezan a edificar sus valores, creencias, principios, de acuerdo con la dinámica que se viva al interior de su familia. Entonces, la responsabilidad del docente desde luego trasciende el ámbito educativo y su misma necesidad de atender estas áreas tan importantes del desarrollo, lo llevan directamente a la familia y al contexto rural donde el niño ha crecido y se ha desarrollado. Este trabajo articulado permite además que los estudiantes construyan unos aprendizajes reales, pues a partir del intercambio entre docente familia y comunidad se crean lazos y experiencias pedagógicas significativas que impactan al niño de manera positiva: encuentra una lógica en el orden social, y otorga importancia a eso que aprende en la escuela.

Es importante además que la ruralidad transversalice los elementos curriculares de la escuela multigrado, que exista una articulación directa en las mallas, planes de aula y planeaciones de los docentes, porque al conocer las particularidades de su entorno, el niño descubre los privilegios de vivir en el campo y su compromiso con el medio ambiente, comprende que es miembro de una comunidad campesina, en la que puede participar, permite además, que consolide

unos saberes prácticos relacionados con la agricultura, ganadería, piscicultura, entre otras, por lo que encuentra formas de contribuir con el desarrollo del campo. El conocimiento cobra sentido cuando los aprendizajes son reales y tienen utilidad en la vida de los estudiantes.

Ahora bien, la diversidad de la escuela multigrado es un factor determinante para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se conciban desde el análisis y la reflexión que el docente haga sobre lo que sus estudiantes quieren aprender y necesitan aprender. Es importante que frente a ello tome una postura crítica y propositiva, diseñando ambientes, experiencias, escenarios y contextos de aprendizaje significativos, para que exista una verdadera construcción de saberes, valorando y respetando esa diferencia. Las edades de los niños y niñas que asisten a una escuela multigrado oscilan entre los 4 y 11 años de edad, por ello se deben identificar los ritmos de aprendizaje, así como las barreras y limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes. Un argumento más para que el docente edifique su práctica pedagógica desde los procesos de inclusión y equidad.

Los contenidos estandarizados desde cada asignatura y para cada grado entonces se van desdibujando y el qué enseñar empieza a determinarse por esa dinámica escolar que el docente encuentra en su grupo particular de estudiantes y en el contexto que lo rodea. El trabajo colaborativo adquiere valor y se convierte en el aliado del docente para permitir el intercambio de saberes entre niños y niñas de diferentes edades que aprenden de manera mutua por medio del lenguaje, la comparación, la relación, la asociación y la imitación. Una gran oportunidad para que los estudiantes construyan habilidades socioemocionales y ciudadanas, a partir de esa interacción diaria, en la cooperación, la democracia y la cotidianidad del aula multigrado.

El desarrollo integral de los niños y niñas desde la escuela rural multigrado requiere además que el docente reconozca y valore las habilidades, destrezas e intereses de sus estudiantes. Cada estudiante debe ser tenido en cuenta como persona única que comparte la vida con otros individuos que también poseen habilidades, intereses y ciertas dificultades. Las prácticas de aula que permiten que los niños descubran esas diferencias entre ellos, por medio de la interacción y el trabajo colaborativo, donde hay momentos intencionados en la clase para dialogar, compartir, expresarse y conocerse, se convierten en prácticas potenciales donde

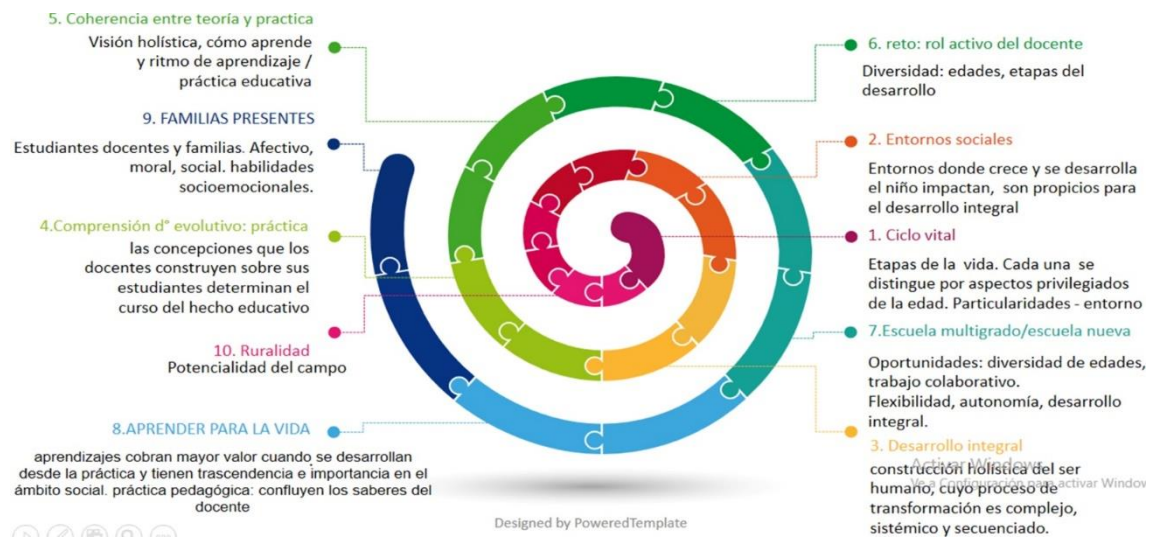
se construye autonomía, autoestima, autoimagen, respeto, aceptación y empatía; habilidades que forman desde el ser.

Con relación a los intereses de los estudiantes como fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Decroly (1927) deja un legado importante para que el docente multigrado comprenda que desde la educación se debe permitir que los niños y niñas exploren y conozcan el mundo a partir de lo que les interesa, de aquello que les llama la intención. Por lo tanto, ese qué enseñar, además, de incluir el respeto por la diferencia, es importante que integre los intereses de los niños como excusa pedagógica para generar conocimientos que trasciendan el plano academicista y se consoliden de manera significativa en la vida de los estudiantes.

La escuela rural multigrado es comprendida por cada docente de acuerdo al nivel de conocimiento que posea de la normatividad y lineamientos vigentes que la definen, así como de la interpretación que haga de la misma. En Colombia la escuela rural multigrado tiene soportes teóricos recientes que son generales y poco determinantes, mientras que la normatividad y los fundamentos antiguos de base generalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los establecimientos educativos sin excepción, incluyendo desempeños, competencias, aprendizajes y evaluaciones que miden la calidad de la educación de manera estandarizada. Esta realidad genera confusión en los docentes, quienes en su mayoría conciben el aula multigrado desde los mismo principios y fundamentos del aula unigrado, desconociendo el significado, la naturaleza y la función que cumple la escuela multigrado. En tanto los docentes logren transformar sus concepciones a partir del conocimiento de la evolución de los niños en cada etapa de su vida; comprendiendo el significado de la educación integral y el mundo de posibilidades que se presenta en una escuela rural multigrado diversa, multicultural y heterogénea; podrán transformar también los procesos de enseñanza y aprendizaje desde aquello que consideren es el ideal de la escuela multigrado, con el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje colaborativo, donde se generen espacios de interacción que propicien la inclusión y equidad, así como el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de habilidades socioemocionales, saberes esenciales para que se alcance el desarrollo integral en los niños y niñas. (Ver Figura 14)

Figura 14.

Síntesis Aproximación Teórica



Fuente: proceso investigativo

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

La presente tesis doctoral partió de la necesidad de Generar una Aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños, en el cual se abordaron a tres instituciones del Municipio de Pitalito, Departamento del Huila, Colombia. Estas instituciones fueron la Institución Educativa José Eustasio Rivera, Institución Educativa Caguancito y la Institución Educativa El Descanso.

En relación al primer propósito concreto se basó en indagar las concepciones que tiene los docentes de las prácticas pedagógicas en la promoción del desarrollo integral de los niños en las Escuelas Multigrado, en el mismo se pudo conocer que los docentes conciben al desarrollo integral en su práctica pedagógica como la necesidad de formar al individuo para la sociedad desde todas las dimensiones en las que el niño pueda lograr tener un aprendizaje integral.

Asimismo, los docentes promueven el desarrollo integral en la práctica pedagógica con el uso de escasos recursos pedagógicos, además los diversos contextos educativos que fueron abordados reflejaron la no existencia de recursos que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el desarrollo integral en las aulas multigrado. Otra de las concepciones de los docentes desde la práctica pedagógica es la necesidad de que el estudiante reconozca su contexto, su realidad, de modo que sea partícipe en su desarrollo integral.

Seguidamente, se considera que el énfasis de la práctica pedagógica está en el área cognitiva, con énfasis al cumplimiento de la malla curricular, aun cuando los docentes señalan la necesidad del enfoque en el desarrollo integral desde la primera infancia. No obstante, los docentes sostienen que en la práctica pedagógica deben hacer uso de la lúdica y de actividades artísticas en el desarrollo de diversas áreas. Para ello, resulta imperante que la familia se articule con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, pues según las concepciones de los docentes la realidad indica que estos están distantes del mismo.

Un segundo objetivo concreto se centra en caracterizar la práctica pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en la escuela multigrado en el Departamento del Huila. La misma se caracteriza por ser dificultosa debido a la diversidad de grados y edades que se abordan en las aulas multigrado. Otra característica que se posee es la dificultad de abordar estrategias educativas para cada uno de los niveles educativos abordando todas las áreas que promueven el desarrollo integral del niño, pues las exigencias de la malla curricular de manera segmentada no visibilizan el contexto de las aulas multigrado.

Seguidamente, en la práctica pedagógica se corrobora que el PEI amerita de modificaciones en pro de garantizar la inclusión de las necesidades educativas en las aulas multigrado enfocada a un desarrollo integral del niño en la formación de individuos con competencias, habilidades y destrezas acordes a su edad y nivel académico. Otra característica de la práctica pedagógica de los docentes en las aulas multigrado es el esfuerzo de los docentes por implementar estrategias dinámicas y significativas para los niños y niñas dando cumplimiento a los contenidos académicos que deben desarrollarse en cada uno de los grados.

En relación con el objetivo concreto basado en describir el proceso de planificación pedagógica de los docentes para promover el desarrollo integral de los niños en las escuelas multigrados en el Departamento del Huila en Colombia, se pudo conocer que los docentes implementan estrategias que buscan promover la motivación y el interés en los estudiantes tomando en cuenta los saberes previos y la construcción de saberes nuevos a partir de un trabajo colaborativo.

También, durante el desarrollo de la práctica pedagógica se presenta el uso de estrategias como la narración oral, taller de pintura y la generación de preguntas en la construcción de saberes nuevos, el uso de guías, el trabajo en equipo esencialmente en el abordaje de los conocimientos de manera grupal y facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se puede mencionar, además, los pactos de aula, las normas de convivencia en pro de mejorar la relación entre los compañeros sobre todo en relación a la diversidad de grados, edades y estilos de aprendizaje.

Otro aspecto a mencionar sobre el proceso de planificación son las estrategias para conformar grupos de trabajo según el grado, el uso de videos para abordar contenidos académicos, el uso del tablero en la segmentación de las áreas y grados. Asimismo, el implemento de talleres en las áreas prácticas como

matemáticas, el uso del cuaderno en la asignación de actividades, la promoción del diálogo en el aula, No obstante, estas actividades no dan respuesta a la necesidad educativa de los estudiantes, pues en diversas áreas se pudo corroborar vacíos conceptuales y dudas, a pesar del esfuerzo de los docentes por consolidar los conocimientos en los niños.

Desde luego, la planificación se trata de desarrollar con actividades unificadas para los grados, pero con fines distintos acordes a los grados. Resulta complejo el proceso de planificación en la práctica pedagógica de los docentes. Esencialmente se basan en motivar y despertar el interés en los estudiantes por aprender, construir nuevos saberes, aborda la dimensión cognitiva, social, afectiva, corporal y el lenguaje con mayor relevancia. El docente busca promover el desarrollo integral, no obstante, se dificulta la planificación de actividades para todos los grados y diversidad de edades en una sola aula que cumpla con los objetivos académicos, las necesidades de los estudiantes y el Modelo Octogonal Integrador para el Desarrollo Infantil que propone León (2020).

En cuanto a las dimensiones sexual y afectiva, en el trabajo cooperativo se evidenció el acercamiento y empatía entre niños y niñas, con relaciones de respeto, cordialidad y equidad de género en las diferentes actividades. Desde el área del lenguaje, se evidencia que los niños son participativos y verbalizan con espontaneidad sus apreciaciones, opiniones y valoraciones sobre la temática, dando a conocer sus saberes previos de una forma clara y crítica. Además, como producto final los grados 2,3,4 y 5 debían construir por equipos del mismo grado, un párrafo reflexivo sobre el día de la raza, y para los grados 0 y 1 se propuso una pintura explicativa del día de la raza, usando témperas y pinceles sobre cartulina blanca.

La Aproximación Teórica de las Concepciones de la Práctica Pedagógica de los docentes de las Escuelas Multigrado para promover el desarrollo integral de los niños surge del abordaje de cada uno de los propósitos concretos que permitieron tener un acercamiento a la realidad de un fenómeno que amerita ser abordado por entes como el Ministerio de Educación Nacional en pro de garantizar una práctica pedagógica idónea, el cumplimiento de objetivos académicos contextualizados en las aulas multigrado, la modificación de la malla curricular para el contexto multigrado, la respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes en el

contexto educativo rural, y, lo más importante, el desarrollo integral de los estudiantes de las aulas multigrado.

REFERENCIAS

- Amar, J., y Martínez, M. (2011). *El Ambiente Imperativo. Un enfoque del desarrollo infantil*. Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Ayala, R. (2008). La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Posibilidades y primeras experiencias*. 26 (2). <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. SLU. Espasa Libros.
- Barragán, D. (2012). *Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. Práctica pedagógica: discusiones teóricas. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02358309/document>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Berríos, O., y Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to nivel. *Visión Gerencial*. 8, 47-54. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31329/articulo4.pdf;jsessionid=C10021E734962B8D1FD782C0ADF32E6B?sequence=1>
- Brígido, A. (2016) *Sociología de la Educación. Temas y Perspectivas Fundamentales*. Argentina: Editorial Brujas.
- Burgos, D., y Cifuentes, J. (2015). La Práctica Pedagógica Investigativa: entre saberes, quereres y poderes. *Horizontes Pedagógicos*. 17 (2), 118-127 ISSN: 0123-8264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455073>
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada.
- Cáceres, Y., y Benavides, Z. (2019). La evaluación del desarrollo integral de los niños de la primera infancia desde lo social-personal. *Varona. Revista Científico Metodológica*. 69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200006
- Cadavid, A. (2019). *Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia. Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13915/1/CadavidRojasAna_2019_EscuelaNuevaColombia.pdf

- Camacho, H., y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectivo vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. *Omnia*, 9 (1) <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7067>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3ra Edic.). México: Edit. Pearson educación.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Ibero Americana*. 20, 107-135. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a04.PDF>
- Colom, A., y Rodríguez, M. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: Carácter y Ubicación. *Teor. educ.* 8, 43-54. Universidad de Salamanca.
- Constitución Política de Colombia (1991). *De los Derechos Garantías y los Deberes*. Colombia: Corte Constitucional.
- Decroly, O. (1927): *La función de la globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*. 12. Núm. Ext, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, V. (2009). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*. 25, 2-3. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009
- Díaz, T. (2015). El desarrollo integral del alumno: algunas variables familiares y de contexto. *Revista Iberoamericana de Educación*. 68 (1), 125-140, ISSN: 1022-6508. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6884.pdf>
- Dilthey, W. (1954): *Teoría de la Concepción del Mundo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (49), 571-596. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a11.pdf>
- Ferreira, M. (2006). *Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación*. Barcelona: UNAM.
- Forgiony, J. (2017). *Prácticas Pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano*. Prácticas Pedagógicas, ISBN: 978-980-402-237-1. Edit. Universidad del Zulia.

- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2017). *Informe Anual 2016*. Bogotá DC, Colombia. <http://www.escuelanueva.org/portal1/images/PDF/INFORMEANUALFEN2016.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7(1) <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García, B. y Navarro, F. (2001). *La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente*. En M. Rueda, F. Díaz–Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (193–208). México: CESU–UAM.
- García, F. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Tesis Doctoral publicada. Universidad de Huelva, España. <https://bit.ly/30kZ8wy>
- García, L., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González, V. (2017). *Análisis Documental de la Investigación en Enseñanza Multigrado ¿Un campo de reflexión para la didáctica de las ciencias?* [Trabajo de Grado publicado] ISBN 978-84-7993-543-6 Universidad Internacional de Andalucía. Universidad de Huelva. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3880/0845_Gonzalez.pdf?sequence=1
- Hernández, R. (2017). *El Contexto Cultural de las Prácticas Educativas de Profesores de Ciencias del Sector Rural: Perspectivas para el Modelo de Formación por Cambio Didáctico*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <https://bit.ly/2AKWrJY>
- Leal, R., Navarro, V., Rodríguez, R., Samano, M., y Navarro, M. (2017). *La Investigación de Campo como base para la Reflexión Docente*. Estados Unidos: Biblioteca del Congreso.
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Departamento Administrativo de la Función Pública. Congreso de Colombia. <https://bit.ly/3qST704>

- León, C. (1999). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- León, C. (2002). *Proceso de Validación del Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil. I Etapa*. Tesis Doctoral. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela. Disponible en: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP9640.pdf> [Consulta: 2021, mayo]
- León, C. (2012). *Desarrollo Infantil Integral*. 4ta ed. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- León, C. (2020). *Secuencias de Desarrollo Infantil Integral*. 5ta ed. Caracas: Colección Cátedra.
- Loaiza, Y., y Duque, P. (2017). Contextos de las Prácticas Pedagógicas de los maestros y los docentes. *Revista Plumilla Educativa*. 19 (1) <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/2474>
- López, A. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150783/PDED_L%c3%b3pezTrujilloAA_Escuelarural.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malaver, O. (2009). Concepción del Docente desde sus creencias. *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riep/article/view/1292/1490>
- Mangianello, E. (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Argentina: Editorial Librería del Colegio.
- Marías, J. (1974). *Wilhelm Dilthey. Teoría de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Revista de Occidente. S. A.
- Mateos, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 22, 3-22.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social*. Núm. 1. Pp. 47-60.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, E., Olvera, M., Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (3), 111-135. Universidad Iberoamericana. México. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597005.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Escuela Nueva. Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Tomo I. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Molina, B (2019). *El Quehacer del Maestro y la Formación Docente en la Escuela Rural Multigrado*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf
- Montessori, M. (1965). *“Ideas generales sobre mi método”*. Losada. Buenos Aires. Argentina.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*. 10 (35), 629-636. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-49102006000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pablos, L., Pérez, A., Casanova, P., Feito, J., Ortega, M., Molinero, J., y González, T. (2010). *Temario Oposiciones. Educación Primaria*. España: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica del Siglo XXI. *Cinta Moebio*. 28, 1-28.
- Padrón, J. (2011). Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo. *Entorno*, 48.
- Palacio, M. (2005). Vida y Mundo: Reflexión a partir de Dilthey y Husserl. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. 26 (92), 139-153.
- Palella, S., y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Pericacho, F. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. España. <https://eprints.ucm.es/29332/1/T35915.pdf>

- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. 14 (2), 265 -285. Universidad de Caldas, Manizales. <https://bit.ly/3789zoJ>
- Pinto, J. (2016). *Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid. España. <https://bit.ly/30bSOYf>
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Quílez, M., Vásquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n° 59/2. Universidad de Cádiz. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5353Quilez.pdf>
- Ramírez, E (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores*. Tesis Doctoral publicada. Universidad de Manizales. Colombia. <https://bit.ly/306sBdL>
- Real Academia Española (2019). *Educación*. Madrid: RAE
- Requena, M., y Sáinz, P. (2009). *Didáctica de la Educación Infantil*. Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Editex.
- Ríos, R. (2018). La Práctica Pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*. 49, 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rojas, C. (1991). *El programa Escuela Nueva en Colombia*. ISSN 0121-2532. Colombia: Colección Coyuntura Social.
- Sanabria, H. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, 12 (42), 471-480. Mérida: Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569007.pdf>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*. 12 (30), 143-159. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/#:~:text=El%20desarrollo%20infantil%20integral%20se,favorables%20para%20desarrollar%20su%20vida>.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Pearson Educación
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 326

- Suaza, E. (2019). *Métodos de Aprendizaje para el Desarrollo de la Dimensión Estética en Estudiantes de Educación Inicial*. Colombia: Institución Educativa San Mateo De Magangué Bolívar. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/296/354>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa. 4ta. Edición. Balderas, México D.F.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa. 5ta. Edición. Balderas, México D.F.
- Toledo, G. (2018). *Ovide Decroly y su Teoría Global del Aprendizaje*. España: Universidad Isabel I. <https://www.ui1.es/blog-ui1/ovide-decroly-y-su-teoria-global-sobre-el-aprendizaje>
- Unesco (2018). *Presentación del Ministerio de Educación. Estructura del Sistema Educativo Colombiano*. SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_042_2.pdf
- Van, J; Bulte, A., y Verloop, N. (2007). "The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs", *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Santo Domingo: Unesco.
- Vasco, M. (2018). *Ocio Digital, Sociedad de la Información y Jóvenes en Dificultad Social: Experiencias Educativas en Contextos Virtuales*. [Tesis Doctoral no publicada] España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Mvasco/VASCO_GONZALEZ_Margarita_Tesis.pdf
- Zambrano, A. (2018). Modelo de Educación Flexible y Competencias Multigrado en Instituciones Educativas Rurales de los Municipios No Certificados del Valle del Cauca-Colombia. *Revista Educere*. 22 (71), 47- 59. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44870>
- Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La Formación de Educadores para el Trabajo Rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6 (45), 74-87. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8326/7486>

Zuloaga, O., Echeverri, A. y Quiceno, H. (1999). *Conceptualizaciones del proyecto historia de la práctica pedagógica en Colombia*.

ANEXOS

Instrumentos de recolección de información

GUION DE PREGUNTAS

1. ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo integral de los niños?
2. ¿Qué entiende usted por desarrollo integral?
3. ¿De qué forma (o manera) se manifiesta el desarrollo integral en los niños de escuelas rurales o dispersas? ¿y en niños migrantes y refugiados?
4. ¿Qué áreas del desarrollo **humano** integral considera usted se deben promover en las escuelas multigrado?
5. ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes?
6. ¿Qué dimensiones o aspectos toma en cuenta al planificar para promover el desarrollo integral de los niños?
7. ¿Qué papel asume en el desarrollo integral de sus estudiantes? / ¿Cómo ayuda en la construcción del desarrollo integral del estudiante?
8. ¿Cómo maneja en el aula multigrado aspectos como la disciplina, el control del tiempo académico, la evaluación?
9. ¿Qué limitaciones confronta la modalidad de aula multigrado para la promoción de desarrollo integral de los estudiantes?
10. A partir de su experiencia en la práctica pedagógica, ¿Qué aportes daría usted para promover el desarrollo integral de los niños cuando se trabaja en aula multigrado?

11. ¿Cómo considera usted se desarrollan las estrategias para fortalecer el desarrollo integral en las planificaciones pedagógicas de los docentes de las Escuelas Multigrado en el Departamento del Huila, Colombia?

12. ¿Qué elementos constitutivos sobre el desarrollo integral considera usted que tiene el Programa Escuela Nueva?

13. ¿Cuáles aportes al desarrollo integral considera usted que posee el Programa Todos a Aprender?

DIARIO DE CAMPO ABIERTO Y FLEXIBLE

Institución:	Área:

Fecha:	Hora:
Actividad evaluada:	Contexto de la observación:
Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado:

Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S1

Motivo de la Entrevista: Concepciones de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes en las Escuelas Multigrado en Colombia para el Desarrollo Integral de los Niños.

Lugar: Institución Educativa José Eustasio Rivera

Experiencia como docente: 7 años.

Modelo de aula: Multigrado

N.º	Entrevista	Subcategorías Emergentes
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	ENTREVISTADORA: ¿Qué entiende usted por desarrollo humano integral? S 1: Bueno, por desarrollo integral entiendo que es el componente de un todo. ¿Qué es ese todo? Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos. Esto es lo que yo entiendo ¿sí? Pero, que se esté desarrollando dentro de las aulas es muy difícil.	DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	ENTREVISTADORA: ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo integral de los niños? S1: Es importante el desarrollo integral en los niños porque ellos van a aprender en la escuela y a desenvolverse en la sociedad, que es lo fundamental, porque el hombre es un ser social y a partir de ese desarrollo integral, la comunicación, la interacción con los demás va a ser más fluida y mucho más fácil.	DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas del desarrollo humano integral considera usted que se promueven desde las prácticas educativas en las escuelas multigrado? S1: Lastimosamente las áreas que se promueven son muy reducidas porque el manejo de aula con varios grados es muy difícil. Lastimosamente el sistema educativo a eso lleva ¿A qué? A que el alumno adquiera supuestamente conocimientos, y lo demás, lo lúdico, lo artístico, lo cultural, lo deportivo queda en un segundo plano ¿Por qué? Porque estamos preocupados solo por lo cognitivo. Lo demás no tiene relevancia.	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ELDESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
37 38 39 40 41 42 43	ENTREVISTADORA: ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes? S1: La responsabilidad de los docentes es grande y sobre todo es crear estrategias, metodologías, prácticas pedagógicas en donde a los muchachos se	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ELDESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

44	les motiva a realizar otras acciones y no tanto en lo	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE
45	académico sino en el desarrollo lúdico, en el desarrollo	
46	artístico, en el desarrollo deportivo, en el campo de la	
47	investigación, de la lectura, todo esto uno lo puede	EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL
48	hacer, pero todo está en uno como docente.	
49		
50	ENTREVISTADORA: ¿Por qué en uno como docente?	EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL
51		
52	S1: Porque o sea, si yo soy docente yo estoy tratando	
53	de cambiar la forma de ver la vida de los estudiantes,	EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL
54	que tengan otra cosmovisión del mundo, de todo lo que	
55	nos rodea, de que vayan a través de estas prácticas,	
56	que ellos vayan adquiriendo la habilidad para entender	EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL
57	su entorno, sus realidades, y esto se lo pueden	
58	conseguir con esta situación, porque desde lo	
59	académico no tanto, porque el conocimiento muchas	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
60	veces ya está dado, por ejemplo matemática ya está	
61	dado, entonces, con las otras situaciones el muchacho	
62	aprende a comprender su entorno, sus realidades y a	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
63	transformar sus realidades.	
64		
65	ENTREVISTADORA: ¿Cómo se propicia el desarrollo	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
66	humano integral de los niños desplazados por la	
67	violencia, migrantes y refugiados desde las escuelas	
68	rurales multigrado?	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
69		
70	S1: Lastimosamente en ese aspecto ya no hay que	
71	hacer, porque lastimosamente nosotros los docentes	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
72	no tenemos las herramientas necesarias para manejar	
73	esta situación de los desplazados, de los que han	
74	tenido problemas de violencia, de los migrantes, ellos	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
75	tienen realidades diferentes a lo que nosotros vivimos	
76	en nuestro contexto, en la zona rural, donde	
77	prácticamente donde yo trabajo no se han presentado	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
78	estas situaciones. Entonces, yo por ejemplo cómo	
79	puedo tratar a un alumno, con decirte algo, que tuvo un	
80	problema de violencia, que le mataron un familiar o	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
81	fueron desplazados, que fueron amenazados de	
82	muerte, ¿Yo cómo voy a manejar esa situación? Si yo	
83	mismo no sé, no tengo los mecanismos, no tengo las	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
84	herramientas para hacer algo, y menos el Estado no	
85	nos la presenta. Entonces, esas van a ser situaciones	
86	difíciles para uno. Porque diferente va a ser un niño que	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
87	ha vivido de manera normal a un alumno que ha tenido	
88	dificultades, sus comportamientos, aspiraciones, sus	
89	pensamientos van a ser diferentes. Todo eso es difícil,	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
90	lastimosamente desde la escuela integral, en mi caso,	
91	no tenemos las herramientas necesarias para hacer	
92	algo.	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
93		
94	ENTREVISTADORA: ¿Qué dimensiones o aspectos	
95	toma en cuenta al planificar para promover el desarrollo	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
96	integral de los niños?	
97		
98		

99	S1: Bueno, a pesar de que el sistema si nos lleva por	
100	una sola línea, prácticamente el conocimiento, lo	
101	cognitivo es lo que le importa al sistema educativo en	
102	Colombia, pero uno como docente debe buscar otras	
103	dimensiones, y esas dimensiones son más fructíferas	
104	para el desarrollo de los niños. Por ejemplo, la parte	
105	lúdica, la parte artística, la parte cultural, la parte	
106	deportiva, investigativa, ¿sí? La parte afectiva, son	
107	dimensiones que lastimosamente, si nos vamos a los	LA PRÁCTICA
108	planes de estudios estos no se las maneja ¿sí? Se	PEDAGÓGICA Y
109	habla mucho de eso, pero en la práctica no se les	EL DESARROLLO
110	ejecuta y no se les desarrolla dentro del aula de clases.	INTEGRAL DEL NIÑO
111		
112	ENTREVISTADORA: ¿Cómo ayuda a través de su	LA FAMILIA EN EL
113	práctica de aula para la construcción del desarrollo	DESARROLLO
114	integral de sus estudiantes?	INTEGRAL DEL NIÑO
115		
116	S1: Bueno, yo uso varias estrategias a nivel de lo socio	ESTRATEGIAS PARA
117	emocional, sobre todo, y a partir de la pandemia más,	EL DESARROLLO
118	porque es importante que los niños se sientan felices	INTEGRAL DEL NIÑOS
119	dentro del aula de clases, sientan gusto por estar en la	
120	escuela. En este año he involucrado demasiado a la	
121	familia, a los padres de familia que se den cuenta que	
122	en conjunto con los niños realicemos actividades donde	
123	se pueda interactuar la familia, la institución y los niños.	
124	Entonces, practico la lectura, la composición de textos	
125	como los cuentos, las prácticas deportivas, el teatro, la	
126	poesía, que son fundamentales dentro del desarrollo	
127	integral, entonces, a veces uno dice: “no es que eso no	
128	sirve para nada”, entonces, a veces sirve más que las	
129	áreas que nosotros tenemos que dar, que si ciencias	
130	naturales, matemáticas, el lenguaje, porque acá el niño	
131	aprende, aprende a hacer cosas que no las sabía	
132	hacer. A veces es difícil meterle en la cabecita a ellos	ESTRATEGIAS PARA
133	que sí pueden, porque no han estado acostumbrados,	EL DESARROLLO
134	pero entonces, uno como docente tiene que hacerlo, no	INTEGRAL DEL NIÑOS
135	tenemos que ser conformistas, que en matemáticas,	
136	que aprendan en las tablas, que aprendan a sumar, que	
137	ciencias naturales, que tantas cosas, y la preocupación	
138	también sobre el entorno, sobre el mundo, sobre las	
139	problemáticas, sobre el medio ambiente, que tenemos	
140	que cuidar la naturaleza, que tenemos que cuidar los	LA ENSEÑANZA EN
141	animales, la solidaridad, la paz, el respeto, y eso se	LAS AULAS
142	consigue a través de eso, a través del juego, la lúdica,	MULTIGRADO
143	la poesía, el teatro, arte, pintura, escritura, todo eso	
144	hace que el niño se desarrolle de manera integral.	
145		
146	ENTREVISTADORA: ¿Cómo maneja en el aula	
147	multigrado aspectos como la disciplina, el control del	
148	tiempo académico, la evaluación?	
149		
150	S1: Bueno, en cuanto a la disciplina, los estudiantes a	LA ENSEÑANZA EN
151	principio de año hacemos un pacto de convivencia	LAS AULAS
152	donde asumimos todos compromisos, tanto el docente	MULTIGRADO
153	como ellos, ante las diferentes responsabilidades que	

154	se van a tener, la llegada a clases, el comportamiento	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
155	dentro del aula, el respeto por el otro, pero todo basado	
156	en eso, en el mutuo respeto. Si, por ejemplo, un niño no	
157	lleva colores y los necesita, se les inculca eso, que	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
158	pidan, que no cojan, que no escondan, la colaboración,	
159	la solidaridad. Dentro de la disciplina es básico la	
160	solidaridad que debe existir entre los estudiantes. En	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
161	cuanto al control del tiempo, ustedes saben que, en	
162	todas las instituciones se maneja un horario, y	
163	lamentablemente ese horario a uno no le deja realizar	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
164	las actividades que uno quiere hacer, entonces por eso,	
165	yo no me rijo por el horario, yo me rijo de acuerdo a las	
166	actividades que estoy haciendo. Si esa actividad	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
167	requiere más tiempo, yo les dejo más tiempo y no me	
168	importa si estoy una mañana haciendo solo una	
169	actividad, independientemente de que tenga que ver	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
170	matemáticas, que tenga que ver ciencias, no, porque	
171	dentro de esas se involucran todas las áreas,	
172	De acuerdo a la evaluación, es difícil llevar dentro de la	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
173	multigrado la evolución de cada uno, pero yo de	
174	acuerdo a cómo ellos van avanzando, yo los evalúo, si	
175	me toca dar números dentro de mi práctica... lo mío es	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
176	más formativo ¿sí? No me baso en los números, porque	
177	me toca darlos, yo los doy, sino no los diera, entonces,	
178	yo miro, por ejemplo, si un niño es hábil para la escritura	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
179	lo voy evaluando, mientras que otro es bueno para los	
180	deportes, el otro es bueno para los números, todo es de	
181	acuerdo a sus capacidades y a sus potencialidades. Yo	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
182	no utilizo nunca un cuestionario, una evaluación de fin	
183	de periodo, yo no hago nada de eso, depende del	
184	desarrollo de cada niño, es más práctico y más objetiva	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
185	la nota que uno le da, pero lastimosamente el sistema	
186	lo pide,	
187		LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
188	ENTREVISTADORA: ¿Qué limitaciones presenta la	
189	modalidad de aula multigrado para la promoción de	
190	desarrollo integral de los estudiantes?	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
191		
192	S1: Las limitaciones si son muy complejas dentro del	
193	aula multigrado para el desarrollo integral del	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
194	estudiante, porque en primer lugar no existen las	
195	estrategias desde el Estado, de cómo uno debe	
196	manejar un aula multigrado, porque todo se maneja	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
197	como si el sistema fuera, como que cada docente	
198	tuviera un grado, se maneja desde esa perspectiva,	
199	pero a nosotros los docentes de multigrado nos tienen	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
200	abandonados totalmente porque no existe, porque el	
201	gobierno no sé cómo hace esas evaluaciones a todos	
202	por igual, no debería de ser así, debería de ser	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
203	diferenciada dependiendo de las limitaciones que cada	
204	uno tenga, por ejemplo, yo no entiendo cómo... si	
205	queremos el desarrollo integral de los estudiantes yo le	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
206	tenga que poner nota por sus emociones... si hablamos	
207	que el desarrollo integral es un todo, ¿yo cómo le voy a	
208	poner nota? Para mí eso es absurdo.	

209	Ahora los horarios, ¿Cómo va a ser que se cumpla el	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
210	desarrollo integral si uno tiene que cumplir las cinco	
211	horas de matemáticas la primera, de español la	
212	segunda, con los seis grados de preescolar a primero?,	
213	eso es imposible, entonces, ¿cómo vamos a querer de	
214	verdad que esos estudiantes que están en el aula	
215	multigrado tengan un desarrollo integral? Eso ya está	
216	en la habilidad que uno tiene como docente de	
217	conseguir eso, pero desde el Estado eso no está	
218	fundamentado, es no existe.	
219		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
220	ENTREVISTADORA: ¿Tiene usted su tiempo	
221	necesario para planear?	
222		
223	S1: No, no, yo siempre he dicho el docente de	
224	multigrado está haciendo el trabajo de seis profesores,	
225	y ahora nuestro sistema nos pide llenar formatos tras	
226	formatos, que actas, entre otros, que a nosotros los	
227	docentes de multigrado nos queda difícil, porque	
228	tenemos que trabajar hasta las dos de la tarde, salimos	
229	a las dos de la tarde, que supuestamente vienen las	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
230	horas complementarias que son dos horas y se hacen	
231	las cuatro de la tarde, entonces, para preparar seis	
232	grados que no es uno solo es imposible. Uno tiene que	
233	idearse cosas que otros docentes lo hacen, que tienen	
234	un solo grado, pero a nosotros nos queda difícil,	
235	entonces, es estar planificando, a ver, ¿Yo mañana que	
236	hago? ¿Con qué llego mañana para llevar algo nuevo a	
237	los estudiantes? Eso es absurdo, vuelvo y repito, uno	
238	hace el trabajo de seis docentes, y lo hace uno para el	
239	salón, pero como acá los niños son una mercancía,	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
240	porque por cada niño mandan un peso y como en cada	
241	salón hay 25 niños, ahí el profesor que se joda, lo	
242	consideran capaz de dar los seis grados y ahí el	
243	sistema falla.	
244	Lastimosamente, como uno es docente de multigrado y	
245	es optimista uno quiere que las niñas y niños surjan,	
246	¿sí? Que tengan una visión de mundo diferente y eso	
247	esté en uno...	
248		
249	ENTREVISTADORA: Me comentaba usted profe que	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
250	también veía un problema en el hecho de que el	
251	docente no solo esté involucrado en lo académico, sino	
252	que también tenga que hacer funciones diversas ahí en	
253	la escuela. ¿Cuáles son esas funciones y qué tanto	
254	tiempo le quita a usted a lo académico, a lo educativo?	
255		
256	S1: Lastimosamente, donde yo trabajo es una	
257	institución pequeña, y el hecho de ser pequeña a	
	nosotros nos ponen a hacer funciones administrativas	
	que a nosotros como docentes no nos toca hacer,	
	inclusive nos toca ayudar a hacer el aseo, porque los	
	niños pequeñitos no pueden, entonces, a uno le toca	
	hacer el aseo, si llega matrícula nos toca matricular,	
	todo lo que tiene que ver con informes administrativos,	

	todo eso lo tiene que dar uno a los padres de familia, a los representantes, entonces, eso no debe hacerse, uno cumple la función de docente, administrativo, conserje, celador porque me toca cuidar la escuela, para que esta esté bien, entonces, es difícil por ser una área rural y la institución no cuenta con un número de estudiantes, no se puede nombrar un aseador, un administrativo que ayude con las labores, entonces, esa es la situación, a partir de las reformas que se hicieron.	
--	--	--

Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S2

Motivo de la Entrevista: Concepciones de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes en las Escuelas Multigrado en Colombia para el Desarrollo Integral de los Niños.

Lugar: Institución Educativa Caguancito

Experiencia como docente: 18 años.

Modelo de aula: Multigrado

N.º	Entrevista	Subcategorías Emergentes
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43	ENTREVISTADORA: ¿Qué entiende usted por desarrollo humano integral? S2: Bueno, cuando hablamos de integridad, ¿sí? Y más cuando hablamos de los procesos del ser humano siempre tenemos que tener claro que la persona no se debe fragmentar, que la persona es un todo, y está compuesto por todas las dimensiones que lo llevan a formar su personalidad, a formarse como un ser humano que le aporte a la sociedad, con una personalidad, con unas habilidades, con unas emociones, entonces, todo eso hace parte precisamente de lo que conocemos como desarrollo humano integral, ¿no? Son todas las facetas que componen al ser humano y no muchas veces como nosotros entendemos ese desarrollo humano de manera fragmentada. ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son esas facetas, esos ámbitos o esas dimensiones? S2: Bueno digamos que, desde el sector educativo nosotros debemos tener claro que existen unas dimensiones, que son la parte cognitiva, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, que es supremamente importante y que integra a la persona como tal, entonces, como docentes debemos promover en el aula, desde mis actividades o desde lo que yo pretenda realizar con ellos efectivamente logre formar cada una de esas dimensiones que conforman al ser humano. ENTREVISTADORA: ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo integral de los niños? S2: Bueno, es muy importante que desde la primera infancia precisamente nosotros logremos fortalecer en los niños el desarrollo integral porque es a etapa en la que ellos están formando su personalidad, y es fundamental que ellos en esta edad donde sus emociones están a flor, donde su expresión, su forma de descubrir al mundo, de relacionarse, de	DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

44	experimental, entonces, todo eso está a flor de	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
45	emociones, a flor de piel, entonces, es sumamente que	
46	en estas edades nosotros podamos lograr desarrollar	
47	de manera integral la personalidad de los niños, para	
48	que en un futuro cuando llegue la adolescencia que es	
49	donde vuelven a aflorar las emociones, ellos tengan las	
50	bases suficientes para decir “yo soy bueno para esto”,	
51	y que también se reconozca que no puedo hacer esta	
52	actividad, entonces es reconocer que tenemos unas	
53	fortalezas y unas debilidades, que ellos sepan la	
54	habilidad que poseen desde la destreza, pero es	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
55	precisamente desde la infancia que se pueden	
56	fortalecer en ellos el desarrollo integral, y si no lo	
57	hacemos en esas edades van a quedar los vacíos y	
58	seguramente cuando lleguen a la adolescencia los	
59	niños van a tener situaciones de depresión, situaciones	
60	de suicidio incluso, porque ellos no saben a qué han	
61	venido, qué sentido tiene la vida, cuáles son las	
62	fortalezas, en qué emplear el tiempo libre si no se es	
63	bueno para nada ¿sí? Entonces, eso es sumamente	
64	importante.	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
65		
66	ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas del desarrollo	
67	humano integral considera usted que se promueven	
68	desde las prácticas educativas en las escuelas	
69	multigrado?	
70		
71	S2: Bueno, realmente desde la experiencia que he	
72	tenido desde estas prácticas de áreas y escuela	
73	multigrado, pues me han llevado a comprender que se	LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
74	desarrollan o promueven un área en especial, es muy	
75	poco lo que se puede hacer realmente por promover	
76	todas las áreas del desarrollo ¿sí? Porque como bien	
77	sabemos está el área artística, el área cultural, el área	
78	de deporte, cognitiva, social ¿cierto? Entonces, cuando	
79	tenemos la posibilidad de estar en el área multigrado...	
80	es muy difícil poder promover de manera integral todas	
81	estas áreas...	
82		LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
83	ENTREVISTADORA: ¿Y cuál es la que se promueve	
84	más profe?	
85		
86	S2: Bueno, la cognitiva porque nos enfocamos en las	
87	mallas curriculares, en todas las exigencias del	
88	Ministerio y desde la presión que se hace en las	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
89	instituciones para que los niños adquieran entre	
90	comillas unos conocimientos de lectura, escritura y	
91	matemáticas, pero desconociendo otras áreas que son	
92	realmente importantes y que van de la mano con lo	
93	cognitivo, es que, como decíamos anteriormente, la	
94	persona no es algo que se debe fragmentar o que se	
95	deba desarticular, sino que todas las áreas deben estar	
96	en total armonía, y para nosotros es totalmente difícil	
97	poder promover todas las áreas porque el mayor tiempo	
98	se basa en el afán de cumplir con las exigencias de las	

99	mallas curriculares que tenemos desde las	LA ENSEÑANZA EN
100	instituciones.	LAS AULAS
101		MULTIGRADO
102	ENTREVISTADORA: ¿Cuál es la responsabilidad de	
103	los docentes en el desarrollo integral de los	
104	estudiantes?	
105		
106	S2: Bueno, como docentes tenemos una	
107	responsabilidad muy grande, respecto a la formación	
108	integral y ese desarrollo de los niños, porque como	
109	sabemos cada día las familias están más degradadas,	
110	están más descompuestas, ellos botan la	
111	responsabilidad a las instituciones de formar de manera	
112	integral a sus hijos y la institución también pues,	LIMITACIONES DE
113	muchas veces no teniendo claro y no siendo	LAS AULAS
114	conscientes de la gran responsabilidad que tenemos en	MULTIGRADO
115	esa formación, no pensamos que eso le corresponde a	
116	la familia, entonces hay un vacío entre la familia y la	
117	escuela porque nos lanzamos la pelota los unos a los	
118	otros, y efectivamente los niños son los que están	
119	quedando con muchos vacíos, especialmente desde	
120	esa formación integral en valores, en ciudadanía, en	
121	responsabilidad ¿no? Entonces, como docentes	
122	tenemos esa gran responsabilidad que	
123	desafortunadamente va de la mano con la carga que las	
124	instituciones colocan o imponen en los docentes para	
125	cumplir con estas mallas curriculares y que muchas	
126	veces impide que tengamos tiempo suficiente para	
127	tener otros espacios para que se forme de manera	
128	integral.	LIMITACIONES DE
129		LAS AULAS
130		MULTIGRADO
131	ENTREVISTADORA: ¿Cómo se propicia el desarrollo	
132	humano integral de los niños desplazados por la	
133	violencia, migrantes y refugiados desde las escuelas	
134	rurales multigrado?	
135		
136	S2: Bueno, como veníamos hablando, precisamente es	
137	muy complicado que desde las escuelas rurales	
138	multigrado podamos promover el desarrollo integral a	
139	los niños que son propios del contexto. Entonces, es	
140	difícil trabajarlo con ello, ahora mucho más es difícil	
141	trabajar con los niños desplazados por la violencia, los	
142	migrantes y los refugiados porque hay un total	
143	desconocimiento y una falta de tiempo para conocer	LA PRÁCTICA
144	sus contextos, necesidades problemáticas. Entonces,	PEDAGÓGICA Y
145	eso hace que no se esté promoviendo el desarrollo	ELDESARROLLO
146	humano integral en las escuelas rurales multigrado para	INTEGRAL DEL NIÑO
147	niños de esa población.	
148		
149	ENTREVISTADORA: ¿Qué dimensiones o aspectos	
150	toma en cuenta al planificar para promover el desarrollo	
151	integral de los niños?	
152		
153		

154	S2: Bueno, durante este tiempo de prácticas en el área	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
155	rural y escuela multigrado he querido desde el interés	
156	de los niños, desde el área rural, planificar y promover	
157	desde allí el desarrollo de los niños, pero realmente me	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
158	ha sido muy difícil, porque por un lado está la presión	
159	del contexto institucional que me exige cumplir con	
160	unas mallas curriculares, con unos tiempos de	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
161	evaluación, con algo ya predeterminado y organizado	
162	previamente, en donde no se toma en cuenta el interés	
163	de los niños, ni el contexto, y que me lleva a realmente	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
164	verme afanada por cumplir con ello y me hace	
165	desconocer lo que motiva a los niños, que es lo que los	
166	lleva con alegría a participar, entonces, me ha tocado	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
167	desconocer todo eso para poder dar cumplimiento a	
168	unos tiempos...	
169		ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
170	ENTREVISTADORA: Bueno, pero aun así veo que has	
171	podido tener algún acercamiento, ideas nuevas,	
172	diferentes en el aula multigrado, elementos o aspectos	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
173	que haya tenido en cuenta, que considera puedan	
174	funcionar...	
175		ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
176	S2: Sí, mira yo he trabajado con proyectos de	
177	investigación, entonces, he explorado en los niños cuál	
178	es su interés, por ejemplo, he descubierto que les gusta	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
179	el tema de los dinosaurios, les lleve álbumes en la	
180	biblioteca que está a la altura de los niños y a	
181	disposición de ellos, les coloqué varios álbumes en	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
182	donde están los dinosaurios y noté su gran interés,	
183	saben mucho sobre eso, quede emocionada, entonces,	
184	llevé esas guías al salón pero con afanes, pero no he	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
185	podido darle un orden lógico, un desarrollo y una	
186	finalización del proyecto porque precisamente estamos	
187	dando respuesta a lo que se nos pide a diario. También,	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
188	otra experiencia bonita es el trabajo con la huerta	
189	escolar, donde los niños con los padres de familia	
190	cultivan, entonces, a partir de allí, hemos realizado	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
191	procesos de escritura como ¿Qué hay en la huerta?	
192	Entonces, tenemos el tomate, la cebolla, la zanahoria,	
193	entonces, desde allí se han hecho carteles, letreros de	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
194	cuidemos las platas, plantas aromáticas que también	
195	tenemos, entonces, hemos hecho afiches de tal manera	
196	que, el niño vea que lo que escribimos es para algo y	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
197	para alguien.	
198		
199	ENTREVISTADORA: ¿Cómo ayuda a través de su	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
200	práctica de aula para la construcción del desarrollo	
201	integral de sus estudiantes?	
202		ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
203	S2: Bueno, considero que ha sido muy satisfactorio	
204	como docente lograr durante este tiempo de práctica	
205	trabajar el vínculo, establecer con ellos una cercanía y	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
206	empatía que me ha llevado a ganarme su confianza.	
207	Que ellos quieran ir a la escuela, que se sientan felices	
208	en las actividades, en la escuela participando, pienso	

209	que es muy importante. En segunda instancia, pienso	
210	que es muy importante y que ha apoyado mucho es mi	
211	forma de ser, es decir, ese currículo oculto que	
212	considero que es algo que va más allá de lo que	
213	manejamos, lo que podemos trabajar o lo que me	
214	impone la institución, que me lleva a mí a formar en	
215	ellos desde mi ser, ciudadanía, valores, formas de	
216	expresarse, de relacionarse, empatía con los otros,	
217	formas de solucionar los conflictos, los diálogos,	
218	entonces, esos son aspectos muy importantes que han	
219	permitido cumplir con ese desarrollo integral de los	
220	niños.	
221		
222	ENTREVISTADORA: ¿Cómo maneja en el aula	
223	multigrado aspectos como la disciplina, el control del	
224	tiempo académico, la evaluación?	
225		
226	S2: Bueno, considero que son aspectos muy	
227	importantes y muy significativos porque precisamente	
228	he querido tener otro concepto diferente a disciplina, no	
229	el que usualmente se maneja en la educación	
230	tradicional, sino que en el caso de la disciplina nosotros	
231	tenemos los acuerdos que se manejan en la asamblea	LA PRÁCTICA
232	que es el espacio inicial de encuentro con los niños y	PEDAGÓGICA Y
233	con su docente, entonces se hace un diálogo con ellos	ELDESARROLLO
234	con relación a los aspectos importante a tener en	INTEGRAL DEL NIÑO
235	cuenta en el día, acuerdos de comportamiento, del	
236	orden, del manejo de los útiles escolares, de los	
237	juguets, de los libros, son esos acuerdos digamos que	
238	nos llevan a establecer unas normas ¿no? Que no se	
239	imponen desde el docente como castigo, sino que entre	
240	todos se llegan a esos acuerdos y nos permite	LA PRÁCTICA
241	mantener el orden. Tenemos en el aula un espacio de	PEDAGÓGICA Y
242	reflexión, una silla, entonces el niño que por un motivo	ELDESARROLLO
243	u otro se exalta, tiene momentos de ira o de furia, o de	INTEGRAL DEL NIÑO
244	pronto agrede a un amigo o no sabe manejar el tema	
245	de conflictos y lo soluciona a veces como se manejan	
246	en la sociedad, que es a través de los golpes o a través	
247	de malas palabras, porque ese es el contexto y la vida	
248	real que ellos viven y eso lo llevan al aula. Entonces,	
249	tienen un espacio y un momento para que ello	
250	reflexiones, para que lleguen a la reflexión y luego	
251	cuando ya se han calmado ellos vienen y dialogan con	
252	el amigo y la profe para pedirse disculpa cuando tengan	
253	más calma. En cuanto a la disciplina también, es	
254	importante que la disciplina no es que todos estén	
255	callados, no, en mi aula ellos pueden compartir,	
256	expresar sus puntos de vistas, como se sienten, a mí	
257	me gusta que dialoguen, que hablen, tratamos de bajar	
260	el volumen, pero nunca están callados ¿Por qué?	
261	Porque el lenguaje es lo que nos permite crear	LA PRÁCTICA
262	relaciones, entonces, el lenguaje es supremamente	PEDAGÓGICA Y
263	importante en el aula y no lo podemos quitar y pretender	ELDESARROLLO
264	que estén cinco horas in hablar y expresarse cuando a	INTEGRAL DEL NIÑO
265		

266	nosotros los adultos los que nos hace relacionar es el	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
267	lenguaje.	
268	Bueno, con relación al aspecto de evaluación,	
269	realmente me ha costado un poco el tema de números,	
270	porque digamos, querer yo etiquetar a un niño con	
271	cinco, con un tres o con un dos es algo que digamos no	
272	está en mi condición de docente, porque como lo	
273	decíamos al comienzo <i>el niño es un ser integral que no</i>	
274	<i>se puede rotular con un número y que va mucho más</i>	
275	<i>allá de una calificación numérica</i> , entonces, trato de	
276	hacerle evaluaciones descriptivas en los que destaco	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
277	donde el niño sobresale, donde yo pienso que es su	
278	fuerte, entonces, los padres de familia leen y observan	
279	el concepto que yo tengo de acuerdo a las respuestas	
280	que el niño me da y de ahí el padre de familia desde	
281	casa dan su punto de vista. Hay padres que me dicen	
282	“profe yo veo que en casa el niño sí está escribiendo,	
283	pero en el aula ellos no”, entonces, hablo con el padre	
284	para llegar a acuerdos y mirar el proceso académicos.	
285		
286	ENTREVISTADORA: Ok. ¿Profe, pero, así ese tipo de	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
287	evaluación es la que le pide la institución?	
288		
289	S2: No, realmente, al final siempre tengo que llenar	
290	unos números que como le decía me cuestan mucho,	
291	entonces, toca porque realmente es <i>el sistema de</i>	
292	<i>evaluación que se maneja institucional y yo como</i>	
293	<i>funcionaria tengo que cumplir...</i>	
294		
295	ENTREVISTADORA: Ok. ¿En cuanto al manejo del	
296	tiempo?	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
297		
298	S2: Es complicado el manejo del tiempo, tal como yo	
299	quisiera porque digamos que <i>existen unos horarios,</i>	
300	<i>existen unas asignaturas que diariamente se deben</i>	
301	<i>cumplir, aunque en mi práctica a veces llega el</i>	
302	<i>mediodía y no he alcanzado a mirar las otras áreas,</i>	
303	sino que por el mismo gusto del niño y el placer que se	
304	siente al realizar las actividades, pues, nos hemos	
305	extendido y entonces el tiempo es complicado manejar	
306	siempre en el aula.	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
307		
308		
309	ENTREVISTADORA: ¿Qué limitaciones presenta la	
310	modalidad de aula multigrado para la promoción de	
311	desarrollo integral de los estudiantes?	
312		
313	S2: Bueno, limitaciones son muchas tomando en	
314	cuenta que esta modalidad es desconocida por las	
315	instituciones, porque se hace un trato normal con las	
316	docentes que manejan unigrado, entonces pensando	
317	yo que, empezando por el desconocimiento que hay, el	
318	tratarnos a todos por igual desde las capacitaciones,	
319	desde los encuentros, desde la contratación, desde	
320	todos los aspectos, hace que existan muchas	

321	limitaciones que nos lleven a promover ese desarrollo	
322	integral en las aulas, ¿no? y también a eso se le suma	
323	la falta de tiempo, las mallas curriculares que también	
324	son rígidas, que nos exigen un tiempo y unos espacios	
325	que realmente no contamos con ese tiempo, lo otro	
326	también es el sistema de evaluación, que es numérico,	
327	que es cuantitativo y se desconoce toda la integridad en	
328	los niños. Otra limitante muy importante, son las	
329	pruebas estandarizadas que son enviadas para todo el	
330	país y son aplicadas desconociendo el contexto, y	
331	desconociendo digamos las modalidades que existen	
332	en el sistema educativo.	
333		
334		
335	ENTREVISTADORA: ¿Qué estrategias se desarrollan	
336	desde el Estado para contribuir al fortalecimiento de las	
337	planeaciones pedagógicas y las prácticas de aula de los	
338	docentes de escuelas rurales multigrado, para el	
339	desarrollo integral de sus estudiantes?	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
340		
341	S2: Bueno, en este tiempo que he tenido de experiencia	
342	en las escuelas multigrado he logrado evidenciar	
343	algunas estrategias que desde el Ministerio de	
344	Educación y el Gobierno Nacional se ha pretendido dar	
345	alguna contribución al fortalecimiento, pero realmente	
346	considero que, se han creado desde los escritorios,	
347	desde un contexto totalmente diferente y desconocen	
348	realmente cuáles son las realidades y las necesidades	
349	en terreno, viniendo a las comunidades, estando en las	
350	aulas, mirando qué hace el docente... porque muchas	
351	de las actividades que se le hace al docente también	
352	son evaluaciones donde se les hace una serie de	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
353	preguntas, o les hacen grabar unos videos que en su	
354	mayoría son ficticios, y no dan a conocer lo que	
355	realmente suceder en el aula y lo que realmente	
356	circunda alrededor del proceso educativo como tal.	
357	Entonces, todas estas estrategias que el gobierno ha	
358	querido impulsar digamos que, no han tenido el impacto	
359	o la respuesta necesaria para que realmente impacte a	
360	los docentes, y con ello, pues, el hecho educativo, el	
361	trabajo pedagógico que se realiza con los niños sobre	
362	los frutos que se esperan. Entonces, hay estrategias	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
363	que pienso se derrocha mucho dinero, y digamos que	
364	no cumplen las expectativas esperadas por el docente.	
365		
366	ENTREVISTADORA: ¿Qué estrategias usted conoce	
367	profe?	
368		ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
369	S2: Bueno, está el PTA que es una estrategia que,	
370	digamos, dotan algunas instituciones con material	
371	como lo son cartillas, cuentos, capacitaciones, pero	
372	que, como lo hablamos vienen unas cartillas	
373	estandarizadas, la misma para todos los contextos...	
374	las capacitaciones no cumplen realmente con la calidad	
375	que se espera y eso hace que muchas cartillas estén	

376	muy apiladas, llenando bibliotecas y no se están	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
377	trabajando como se debieran trabajar.	
378		
379	ENTREVISTADORA: ¿Considera que el Programa	
380	Todos a Aprender favorece desde sus propuestas, el	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
381	desarrollo integral de los estudiantes en las escuelas	
382	rurales multigrado?	
383		
384	S2: Bueno, este programa maneja unos conceptos y	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
385	trata de impartir ideas significativas e importantes que	
386	permiten dar luz para el desarrollo de algunas	
387	actividades, pero realmente, en primera instancia	
388	considero que no está llegando a todos los docentes,	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
389	donde podamos vernos impactados o sentirnos	
390	comprometidos con el programa, entonces, este no	
391	cumple con las expectativas...	
392		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
393	ENTREVISTADORA: Entonces, ¿Cómo es ahí?	
394	¿Seleccionan a unos pocos para las capacitaciones?	
395		
396	S2: Sí, lo que últimamente se ha realizado en la	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
397	institución es que citan a unas sedes que nos	
398	representan a nivel de institución y los reúnen para	
399	realizar la capacitación	
400		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
401	ENTREVISTADORA: ¿Pero, esos profesores	
402	socializan el conocimiento a los que no van?	
403		
404	S2: Realmente, hasta ahora no se ha recibido ninguna	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
405	réplica de lo que realmente recibieron en esas	
406	capacitaciones, ni realmente nunca se ha realizado.	
407	Entonces, los que van se quedan con la información y	
408	lo que uno nota es que eso no es llevado a la práctica,	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
409	sino que se queda en el diálogo, en la emoción del	
410	momento, en la teoría, pero que realmente no está	
411	impactando en la práctica en el aula...	
412		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
413	ENTREVISTADORA: ¿Por qué profe? Si el programa	
414	propone algunas cosas importantes ¿Por qué es difícil	
415	en aula multigrado o unitario?	
416		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
417	S2: Realmente es muy complicado por el tema de las	
418	edades, por el tema de que todos los grados están en	
419	el mismo espacio, que ellos me lleven una idea de lo	
420	que el programa proporciona no es posible, se nos	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
421	dificulta por todas las variables que suceden y	
422	acontecen en el aula real, pues, a veces suenan unas	
423	ideas muy bonitas y muy... pues, que a veces uno el	
424	docente se motiva y las desea realizar, pero cuando yo	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
425	miro mi contexto y las quiero planear realmente no se	
426	pueden llevar a la práctica...	
427		
428	ENTREVISTADORA: A partir de su experiencia en la	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
429	práctica pedagógica, ¿Qué aportes daría usted para	
430		
430		

431	promover el desarrollo integral de los niños cuando se	
432	trabaja en aula multigrado?	
433		
434	S2: Bueno, pues, considero muy importante el trabajo que desde las universidades se viene realizando en el proceso de formación de los futuros docentes de aula, porque pienso que desde allí se deben fortalecer estos procesos de desarrollo integral, donde las personas que opten por ser docentes tengan claro la gran responsabilidad que tenemos para desarrollar y potencializar el desarrollo de los niños ¿no? y que no se hace como una profesión más, sino que la profesión de nosotros se basa en construir ciudadanía, formar ciudadanos de bien, entonces, ese grado de responsabilidad se debe formar y se debe ser muy exigentes desde las universidades... y es muy importante, tener claro que, desde las universidades hay un desconocimiento total de lo que es escuelas rurales, urbanas, multigrado, unigrado, entonces, desde las universidades se debe tener claro y formar a estos docentes con estas particularidades que se manejan en cada uno de los contextos para que cuando egresen conozcan las necesidades, fortalezas, los materiales que dispone... Otro aspecto importante es promover en los docentes las capacitaciones, digamos que continuamente se tenga una formación de calidad, que nos brinden las herramientas necesarias para llevarlas al aula, y que me permitan poder ponerme al frente de los niños y brindarles todo lo que ellos necesitan. Otro aspecto es, seguir fortaleciendo el currículo oculto donde los docentes sean muy conscientes de lo que hacen o dejan de hacer, debido a la repercusión que posee en la vida de los niños para toda la vida, entonces, esa consciencia de que nosotros formamos ciudadanos y personas no se deben desconocer. El docente debe estar consciente de que puede ir mucho más allá, de que tenemos personalidades en nuestras manos y que de nosotros depende el futuro de la sociedad.	

Cuadro 4

Proceso de Información Fenomenológica: Entrevista a S3

Motivo de la Entrevista: Concepciones de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes en las Escuelas Multigrado en Colombia para el Desarrollo Integral de los Niños.

Lugar: Institución Educativa El Descanso

Experiencia como docente: 15 años.

Modelo de aula: Multigrado

N.º	Entrevista	Subcategorías Emergentes
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	ENTREVISTADORA: ¿Qué entiende usted por desarrollo humano integral? S3: El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad, ya que estas le aportan y le orientan en la fe, el respeto por sí mismo y el otro y el cuidado por el medio ambiente. ENTREVISTADORA: ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo integral de los niños? S3: La importancia es muy grande, porque ese desarrollo integral le permitirá al niño descubrir sus habilidades, sus actitudes y de esta manera podrá presentarse al futuro como un líder, un buen deportista, un buen profesional, un ser lleno de virtudes y valores que ofrecerá a la sociedad y logrará su transformación, es por ello que desde la familia y la escuela se debe hablar un solo idioma y es lograr conseguir que el niño se forje en valores. ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas del desarrollo humano integral considera usted que se promueven desde las prácticas educativas en las escuelas multigrado? S3: Las aulas multigrado son un gran tesoro de aprendizaje, ya que al estar diversos grupos en una sola aula permiten que otros grupos aprendan de otros, esto si se trabaja de manera articulada, pero la gran realidad es que al tener grupos diversos esto limita el actuar docente, ya que es muy difícil atender a tres grupos o más sin descuidar a uno de ellos. El objetivo de cada maestro considero que en las escuelas multigrado es propiciar y fomentar el liderazgo, de esta manera los niños que son los más pilosos pueden apoyar a los niños que se presentan	DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO LA FAMILIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO

42	alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, más	LA FAMILIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
43	importante aún es el aspecto socioemocional, el	
44	compartir con niños de diversas edades y grupos, la	
45	interacción de respeto y solidaridad que debe surgir	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
46	entre ellos para que en el aula se presente un	
47	ambiente de sana convivencia, de tal manera que	
48	estamos hablando de las áreas cognitiva,	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y ELDESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
49	socioemocional, afectivas y la comunicación de los	
50	niñas y niñas.	
51		LAS DIMENSIONES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
52	ENTREVISTADORA: ¿Cuál es la responsabilidad de	
53	los docentes en el desarrollo integral de los	
54	estudiantes?	
55		
56	S3: En este caso la responsabilidad no recae	
57	solamente en los docentes, como lo mencione en la	
58	primera pregunta, este aspecto del desarrollo integral	
59	nos toca a toda la sociedad, inicia en el hogar, se	
60	fortalece en la escuela y se practica en la sociedad,	
61	los docentes tenemos gran responsabilidad, de ahí la	
62	necesidad y la importancia de conocer bien el	
63	entorno, el contexto social y familiar de nuestros niños	
64	y niñas.	
65	Como docentes a través del dialogo con los niños	
66	reconocemos su problemática, su sentir y de esa	
67	manera podemos actuar en lo que está a nuestro	
68	alcance, es por ello que se desarrolla en cada escuela	
69	los Proyectos de Orientación Escolar del Grado	
70	(POEG), con actividades rectoras que orientan a la	
71	solución de diversas problemáticas de	
72	comportamiento, actitudes de bajo rendimiento	
73	académico, pero no solo el POEG también existen	
74	proyectos trasversales que orientan al estudiante y a	
75	la familia a la solución de algunos factores que	
76	afectan el desarrollo integral de ellos.	
77		
78	ENTREVISTADORA: ¿Cómo se propicia el desarrollo	
79	humano integral de los niños desplazados por la	
80	violencia, migrantes y refugiados desde las escuelas	
81	rurales multigrado?	
82		
83	S3: Afortunadamente no es nuestro caso, pero las	
84	instituciones educativas en la formulación de sus PEI	
85	deben tener en cuenta la inclusión a toda esta	
86	población, ya en mi caso si se llegara a presentar uno	
87	o diversos casos, estos niños se incluyen en todas las	
88	actividades, se les acompaña en sus procesos, no se	
89	deben revictimizar, por el contrario se les debe hacer	
90	sentir parte de esa pequeña sociedad de aula, a	
91	través de actividades de integración, trabajo en	
92	equipo, reconocimiento de sus deberes y derechos,	
93	con actividades lúdicas, recreativas que lo ayude a	
94	comprender que esa parte de sus vivencias ya quedo	
95	atrás y que ahora es el momento de continuar, es	
96	necesario ayudarlo a sanar sus miedos, sus heridas.	

97		
98		
99	ENTREVISTADORA: ¿Qué dimensiones o aspectos	
100	toma en cuenta al planificar para promover el	
101	desarrollo integral de los niños?	
102		
103	S3: En la mayoría de las planificaciones de clase se	
104	tienen en cuenta los mismos aspectos, tales como el	
105	cognitivo (lo que queremos que el niño aprenda, el	
106	objetivo de la clase). La comunicación	
107	(cómo va a comunicar sus aprendizajes a sus	
108	compañeros, al profesor). El aspecto socio	
109	afectivo, (la manera cómo vamos a integrarlo con sus	
110	compañeros) esto de acuerdo a las necesidades que	
111	el docente evidencie en el grupo y lógicamente no se	
112	puede descuidar la parte motora que a su vez también	
113	permite la comunicación de sus saberes e	ESTRATEGIAS PARA
114	inquietudes a través del su expresión corporal y	EL DESARROLLO
115	gestual.	INTEGRAL DEL
116	Las diferentes dimensiones del niño se encuentran	NIÑOS
117	algunas de manera explícita y otras implícita en cada	
118	una de las programaciones y planeaciones de aula.	
119		
120	ENTREVISTADORA: ¿Cómo ayuda a través de su	
121	práctica de aula para la construcción del desarrollo	
122	integral de sus estudiantes?	
123		
124	S3: Mediante actividades de reconocimiento de sí	
125	mismo, ellos reconocen sus habilidades y destrezas	
126	al igual que sus falencias, de ellas se parte para	LA ENSEÑANZA EN
127	mejorar, la orientación hacia la meta de aprendizaje,	LAS AULAS
128	el apoyo constante en el proceso de aprendizaje y la	MULTIGRADO
129	interacción de respeto y apoyo hacia los niños y	
130	niñas, la evaluación que realiza el niño de su propio	
131	aprendizaje y la evaluación que emite de sus	
132	compañeros.	
133		
134	ENTREVISTADORA: ¿Cómo maneja en el aula	
135	multigrado aspectos como la disciplina, el control del	
136	tiempo académico, la evaluación?	
137		
138	S3: En un aula multigrado la disciplina es cosa de	
139	locos, pero aclaro no todo el tiempo es así, manejar	
140	grupos de diversos grados y edades suele convertirse	
141	en ocasiones en un caos, para que esto no sucede	
142	con frecuencia se manejan unas normas de clase que	
143	se definen a través de la concertación al inicio de	LA ENSEÑANZA EN
144	cada clase o de la jornada escolar, también juega un	LAS AULAS
145	papel importante la decoración del aula, para ello en	MULTIGRADO
146	el aula se encuentran las normas de clase, las	
147	palabras mágicas que no pueden faltar y la	
148	responsabilidad que cada uno de ellos debe asumir	
149	con respeto a su proceso de aprendizaje.	
150	Cuando se presenta indisciplina se cuenta hasta tres	
151	y ya todos saben que deben hacer silencio, si es un	

152	conflicto entre compañeros se les llama, se aclaran	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
153	las cosas y se piden disculpas, esta parte es muy	
154	importante porque el niño reconoce su error y es lo	
155	suficientemente responsable para asumir la	
156	responsabilidad de acuerdo a la falta.	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
157	El manejo del tiempo es otro aspecto bien importante,	
158	en el aula multigrado (escuela nueva) tenemos la	
159	flexibilidad del tiempo, podemos emplear más tiempo	
160	del indicado en determinada actividad sin afectar las	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
161	otras, puesto que estas se pueden retomar en otra	
162	jornada académica, además que trabajando con tres	
163	o más grupos en una misma aula de clase pues las	
164	clases no siempre inician al mismo tiempo, para ello	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
165	se asignan diversas actividades que se deben realizar	
166	mientras el docente esta con el otro grupo, aquí el	
167	tiempo dedicado a cada grado depende de la	
168	complejidad del tema a trabajar, del nivel de	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
169	aprendizaje de cada grupo y de la cantidad de niños	
170	por grupo.	
171	De las 5 horas que estamos en clase con los niños,	
172	estas se deben repartir en la cantidad de grupos y en	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
173	cada grupo en la cantidad de niños, la verdad, aunque	
174	no lo quiera el docente los grupos más avanzados	
175	como los grados cuarto y quinto son a quienes se	
176	descuidan un poco por darle prioridad a los grados	LA ENSEÑANZA EN LAS AULAS MULTIGRADO
177	inferiores, en mi caso tengo los grados primero,	
178	tercero y cuarto y es justamente al grado tercero o	
179	cuarto a quienes descuido un poco por atender a 12	
180	niños de grado primero, que son quienes “requieren	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
181	de mayor atención”	
182	Es por ello que el trabajo de un docente de aula	
183	multigrado es muy desgastante, porque se nos exige	
184	que todos los niños deben avanzar, deben cumplir	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
185	con unas competencias, pero no se dan de cuenta	
186	que en la educación no solo interviene el docente,	
187	este debe estar acompañado del padre de familia, del	
188	estado y del mismo niño que desee aprender.	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
189	La evaluación es parte fundamental de este proceso,	
190	gracias a ella podemos identificar las falencias y las	
191	potencialidades de nuestros estudiantes, aquí se	
192	retoman los aspectos de la hetero evaluación, la	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
193	coevaluación y la auto evaluación, pero para que	
194	estas logren el resultado esperado hay que saber	
195	trabajar mucho la responsabilidad.	
196		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
197	ENTREVISTADORA: ¿Qué limitaciones presenta la	
198	modalidad de aula multigrado para la promoción de	
199	desarrollo integral de los estudiantes?	
200		LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
201	S3: Una limitación grande es la falta de tiempo, por	
202	atender a determinado grupo se descuida el otro y en	
203	un aula de clase todos los grupos son importantes,	
204	ninguno es menos que otro, ya que cada uno	LIMITACIONES DE LAS AULAS MULTIGRADO
205	presenta necesidades diversas.	
206		

207	Un ejemplo claro de limitante es el desarrollo del área	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
208	de educación física, en este caso las actividades a	
209	realizar con grado preescolar y primero son diferentes	
210	a las que se deben trabajar con los grupos de tercero	
211	y cuarto, a los cuales se les puede trabajar la misma	
212	temática con diferente nivel de complejidad, esto	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
213	limita al docente, lo mismo sucede con otras áreas	
214	como sociales, ciencias naturales, matemáticas, con	
215	mayor frecuencia se da por el grado inferior, ya que si	
216	se tiene segundo y tercero, cuarto y quinto, estos se	
217	logran trabajar de tal manera que aunque la temática	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
218	sea la misma se pueda dar con diferente nivel de	
219	complejidad.	
220	Otra limitación son la cantidad de grados para	
221	atender, hay aulas en las cuales el docente debe	
222	atender 6 grados diferentes, esto crea un trabajo extra	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
223	del docente y más desgastante, si lo presento yo que	
224	tengo solo tres grados en mi aula de clase, créame	
225	que con seis grupos es muy complejo poder atender	
226	a todos los niños y ofrecerles una educación de	
227	calidad.	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
228		
229	ENTREVISTADORA: ¿Qué estrategias se	
230	desarrollan desde el Estado para contribuir al	
231	fortalecimiento de las planeaciones pedagógicas y las	
232	prácticas de aula de los docentes de escuelas rurales	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
233	multigrado, para el desarrollo integral de sus	
234	estudiantes?	
235		
236	S3: Capacitaciones a docentes en el ámbito de las	
237	Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como	LA FAMILIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO
238	planeación curricular, evaluación formativa,	
239	referentes curriculares, orientación hacia el uso de	
240	algunas herramientas y materiales educativos.	
241		
242	ENTREVISTADORA: ¿Considera que el Programa	EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO INTEGRAL
243	Todos a Aprender favorece desde sus propuestas, el	
244	desarrollo integral de los estudiantes en las escuelas	
245	rurales multigrado?	
246		
247	S3: Sí, porque se proponen algunas actividades que	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
248	tienen en cuenta al niño en todos sus ámbitos; no	
249	porque la mayoría de las actividades se quedan en el	
250	trabajo con los docentes, hay necesidad de trabajar	
251	con los niños, de aplicar no solo actividades	
252	diagnósticas sino también otras que les sean más	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
253	atractivas que les motiven.	
254		
255	ENTREVISTADORA: A partir de su experiencia en la	
256	práctica pedagógica, ¿Qué aportes daría usted para	
257	promover el desarrollo integral de los niños cuando se	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑOS
258	trabaja en aula multigrado?	
259		
260		
261	S3: Como primer aporte recomendaría que:	

	•Las programaciones se realicen para aula multigrado, en este caso cada grado tendría un nivel diferente de complejidad al momento de realizar las actividades. •Manejar grupos de trabajo asignando a los niños roles que deben ir alternando entre todos, así todos tendrán la oportunidad de participar e interactuar desde diferentes momentos y responsabilidades. •Fortalecer el trabajo en equipo •Realizar juegos de roles, que permitan fortalecer las habilidades sociales •Mejorar las relaciones escuela- padres de familia, para que con el apoyo y la responsabilidad parental se pueda encaminar el proceso educativo de los niños y niñas en un solo objetivo a conseguir. •Trabajando con el contexto inmediato, para que de esta manera ellos sean conscientes de lo que tienen a su disposición y como pueden valorarlo y cuidarlo. •Trabajando desde el preescolar la comunicación asertiva, esto implica el dialogo, el debate, la exposición, permitiendo al niño fortalecer este aspecto de la comunicación que es fundamental en el desarrollo integral de los niñas y niños. •Programar actividades que sean dinámicas y significativas para los niños y niñas.	
--	---	--

Categorización y codificación de datos cualitativos. S1

1. División del contenido en unidades temáticas	
Unidad 1	“Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos”. S1. L5-9. “Es importante el desarrollo integral en los niños porque ellos van a aprender en la escuela y a desenvolverse en la sociedad, que es lo fundamental, porque el hombre es un ser social y a partir de ese desarrollo integral, la comunicación, la interacción con los demás va a ser más fluida y mucho más fácil”. S1. L15-L20.
Unidad 2	“Lastimosamente las áreas que se promueven son muy reducidas porque el manejo de aula con varios grados es muy difícil. Lastimosamente el sistema educativo a eso lleva ¿A qué? A que el alumno adquiriera supuestamente conocimientos, y lo demás, lo lúdico, lo artístico, lo cultural, lo deportivo queda en un segundo plano ¿Por qué? Porque estamos preocupados solo por lo cognitivo” S1. L26-32. “es crear estrategias, metodologías, prácticas pedagógicas en donde a los muchachos se les motiva a realizar otras acciones y no tanto en lo académico sino en el desarrollo lúdico, en el desarrollo artístico, en el desarrollo deportivo, en el campo de la investigación, de la lectura, todo esto uno lo puede hacer, pero todo está en uno como docente” S1. L39-45. “yo uso varias estrategias a nivel de lo socio emocional, sobre todo, y a partir de la pandemia más, porque es importante que los niños se sientan felices dentro del aula de clases, sientan gusto por estar en la escuela” S1. 108-111.
Unidad 3	“si yo soy docente yo estoy tratando de cambiar la forma de ver la vida de los estudiantes, que tengan otra cosmovisión del mundo, de todo lo que nos rodea, de que vayan a través de estas prácticas, que ellos vayan adquiriendo la habilidad para entender su entorno, sus realidades” S1. L49-54.
Unidad 4	“nosotros los docentes no tenemos las herramientas necesarias para manejar esta situación de los desplazados, de los que han tenido problemas de violencia, de los migrantes, ellos tienen realidades

	diferentes a lo que nosotros vivimos en nuestro contexto” S1. 68-72. “Porque diferente va a ser un niño que ha vivido de manera normal a un alumno que ha tenido dificultades, sus comportamientos, aspiraciones, sus pensamientos van a ser diferentes. Todo eso es difícil, lastimosamente desde la escuela integral, en mi caso, no tenemos las herramientas necesarias para hacer algo” S1. L82-87.
Unidad 5	“lo cognitivo es lo que le importa al sistema educativo en Colombia, pero uno como docente debe buscar otras dimensiones, y esas dimensiones son más fructíferas para el desarrollo de los niños” S1. L94-98.
Unidad 6	“En este año he involucrado demasiado a la familia, a los padres de familia que se den cuenta que en conjunto con los niños realicemos actividades donde se pueda interactuar la familia, la institución y los niños” S1. L112-114. “a través del juego, la lúdica, la poesía, el teatro, arte, pintura, escritura, todo eso hace que el niño se desarrolle de manera integral”. S1. L128-130.
Unidad 7	
Unidad 8	“los estudiantes a principio de año hacemos un pacto de convivencia donde asumimos todos compromisos, tanto el docente como ellos, ante las diferentes responsabilidades que se van a tener, la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, pero todo basado en eso, en el mutuo respeto” S1. L136-141. “En cuanto al control del tiempo, ustedes saben que, en todas las instituciones se maneja un horario, y lamentablemente ese horario a uno no le deja realizar las actividades que uno quiere hacer, entonces por eso, yo no me rijo por el horario, yo me rijo de acuerdo a las actividades que estoy haciendo” S1. L145-150. “De acuerdo a la evaluación, es difícil llevar dentro de la multigrado la evolución de cada uno, pero yo de acuerdo a cómo ellos van avanzando, yo los evalúo, si me toca dar números dentro de mi práctica... lo mío es más formativo” S1. L155-158. “Yo no utilizo nunca un cuestionario, una evaluación de fin de periodo, yo no hago nada de eso, depende del

	desarrollo de cada niño, es más práctico y más objetiva la nota que uno le da, pero lastimosamente el sistema lo pide". S1. L164-167.
Unidad 9	"no existen las estrategias desde el Estado, de cómo uno debe manejar un aula multigrado, porque todo se maneja como si el sistema fuera, como que cada docente tuviera un grado". S1. L175-178. "el gobierno no sé cómo hace esas evaluaciones a todos por igual, no debería de ser así, debería de ser diferenciada dependiendo de las limitaciones que cada uno tenga" S1. L181-183. "yo siempre he dicho el docente de multigrado está haciendo el trabajo de seis profesores, y ahora nuestro sistema nos pide llenar formatos tras formatos, que actas, entre otros, que a nosotros los docentes de multigrado nos queda difícil, porque tenemos que trabajar hasta las dos de la tarde, salimos a las dos de la tarde, que supuestamente vienen las horas complementarias que son dos horas y se hacen las cuatro de la tarde, entonces, para preparar seis grados que no es uno solo es imposible" S1. L202-210. "donde yo trabajo es una institución pequeña, y el hecho de ser pequeña a nosotros nos ponen a hacer funciones administrativas que a nosotros como docentes no nos toca hacer, inclusive nos toca ayudar a hacer el aseo, porque los niños pequeñitos no pueden" S1. L231-235. "uno cumple la función de docente, administrativo, conserje, celador porque me toca cuidar la escuela, para que esta esté bien, entonces, es difícil por ser un área rural y la institución no cuenta con un número de estudiantes, no se puede nombrar un aseo, un administrativo que ayude con las labores, entonces, esa es la situación, a partir de las reformas que se hicieron". S1. L239-245.

Nota: Los cuadros marcados en gris indican que no hubo registro sobre la unidad temática en la transcripción de la entrevista realizada a S1.

Codificación de unidades temáticas. S1

Desarrollo integral del niño	“Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos”. S1. L5-9. “Es importante el desarrollo integral en los niños porque ellos van a aprender en la escuela y a desenvolverse en la sociedad, que es lo fundamental, porque el hombre es un ser social y a partir de ese desarrollo integral, la comunicación, la interacción con los demás va a ser más fluida y mucho más fácil”. S1. L15-L20.
La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño	“Lastimosamente las áreas que se promueven son muy reducidas porque el manejo de aula con varios grados es muy difícil. Lastimosamente el sistema educativo a eso lleva ¿A qué? A que el alumno adquiera supuestamente conocimientos, y lo demás, lo lúdico, lo artístico, lo cultural, lo deportivo queda en un segundo plano ¿Por qué? Porque estamos preocupados solo por lo cognitivo” S1. L26-32. “es crear estrategias, metodologías, prácticas pedagógicas en donde a los muchachos se les motiva a realizar otras acciones y no tanto en lo académico sino en el desarrollo lúdico, en el desarrollo artístico, en el desarrollo deportivo, en el campo de la investigación, de la lectura, todo esto uno lo puede hacer, pero todo está en uno como docente” S1. L39-45. “yo uso varias estrategias a nivel de lo socio emocional, sobre todo, y a partir de la pandemia más, porque es importante que los niños se sientan felices dentro del aula de clases, sientan gusto por estar en la escuela” S1. 108-111.
La práctica pedagógica del docente	“si yo soy docente yo estoy tratando de cambiar la forma de ver la vida de los estudiantes, que tengan otra cosmovisión del mundo, de todo lo que nos rodea, de que vayan a través de estas prácticas, que ellos vayan adquiriendo la habilidad para entender su entorno, sus realidades” S1. L49-54.
El contexto y el desarrollo integral	“nosotros los docentes no tenemos las herramientas necesarias para manejar esta situación de los desplazados, de los que han tenido problemas de violencia, de los migrantes, ellos tienen realidades diferentes a lo que nosotros vivimos en nuestro contexto” S1. 68-72.

	“Porque diferente va a ser un niño que ha vivido de manera normal a un alumno que ha tenido dificultades, sus comportamientos, aspiraciones, sus pensamientos van a ser diferentes. Todo eso es difícil, lastimosamente desde la escuela integral, en mi caso, no tenemos las herramientas necesarias para hacer algo” S1. L82-87.
Las dimensiones en el desarrollo integral del niño	“lo cognitivo es lo que le importa al sistema educativo en Colombia, pero uno como docente debe buscar otras dimensiones, y esas dimensiones son más fructíferas para el desarrollo de los niños” S1. L94-98.
La familia en el desarrollo integral del niño	“En este año he involucrado demasiado a la familia, a los padres de familia que se den cuenta que en conjunto con los niños realicemos actividades donde se pueda interactuar la familia, la institución y los niños” S1. L112-114. “a través del juego, la lúdica, la poesía, el teatro, arte, pintura, escritura, todo eso hace que el niño se desarrolle de manera integral”. S1. L128-130.
Estrategias para el desarrollo integral del niño	
La enseñanza en las aulas multigrado	“los estudiantes a principio de año hacemos un pacto de convivencia donde asumimos todos compromisos, tanto el docente como ellos, ante las diferentes responsabilidades que se van a tener, la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, pero todo basado en eso, en el mutuo respeto” S1. L136-141. “En cuanto al control del tiempo, ustedes saben que, en todas las instituciones se maneja un horario, y lamentablemente ese horario a uno no le deja realizar las actividades que uno quiere hacer, entonces por eso, yo no me rijo por el horario, yo me rijo de acuerdo a las actividades que estoy haciendo” S1. L145-150. “De acuerdo a la evaluación, es difícil llevar dentro de la multigrado la evolución de cada uno, pero yo de acuerdo a cómo ellos van avanzando, yo los evalúo, si me toca dar números dentro de mi práctica... lo mío es más formativo” S1. L155-158. “Yo no utilizo nunca un cuestionario, una evaluación de fin de periodo, yo no hago nada de eso, depende del desarrollo de cada niño, es más práctico y más objetiva

	la nota que uno le da, pero lastimosamente el sistema lo pide". S1. L164-167.
Limitaciones de las aulas multigrado	"no existen las estrategias desde el Estado, de cómo uno debe manejar un aula multigrado, porque todo se maneja como si el sistema fuera, como que cada docente tuviera un grado". S1. L175-178. "el gobierno no sé cómo hace esas evaluaciones a todos por igual, no debería de ser así, debería de ser diferenciada dependiendo de las limitaciones que cada uno tenga" S1. L181-183. "yo siempre he dicho el docente de multigrado está haciendo el trabajo de seis profesores, y ahora nuestro sistema nos pide llenar formatos tras formatos, que actas, entre otros, que a nosotros los docentes de multigrado nos queda difícil, porque tenemos que trabajar hasta las dos de la tarde, salimos a las dos de la tarde, que supuestamente vienen las horas complementarias que son dos horas y se hacen las cuatro de la tarde, entonces, para preparar seis grados que no es uno solo es imposible" S1. L202-210. "donde yo trabajo es una institución pequeña, y el hecho de ser pequeña a nosotros nos ponen a hacer funciones administrativas que a nosotros como docentes no nos toca hacer, inclusive nos toca ayudar a hacer el aseo, porque los niños pequeñitos no pueden" S1. L231-235. "uno cumple la función de docente, administrativo, conserje, celador porque me toca cuidar la escuela, para que esta esté bien, entonces, es difícil por ser un área rural y la institución no cuenta con un número de estudiantes, no se puede nombrar un aseo, un administrativo que ayude con las labores, entonces, esa es la situación, a partir de las reformas que se hicieron". S1. L239-245.

Categorización y codificación de datos cualitativos. S2

1. División del contenido en unidades temáticas	
Unidad 1	“cuando hablamos de los procesos del ser humano siempre tenemos que tener claro que la persona no se debe fragmentar, que la persona es un todo, y está compuesto por todas las dimensiones que lo llevan a formar su personalidad, a formarse como un ser humano que le aporte a la sociedad” S2. L5-10.
Unidad 2	“para nosotros es totalmente difícil poder promover todas las áreas porque el mayor tiempo se basa en el afán de cumplir con las exigencias de las mallas curriculares” S2. L88-91. “ha sido muy difícil, porque por un lado está la presión del contexto institucional que me exige cumplir con unas mallas curriculares, con unos tiempos de evaluación” S2. L143-146. “considero que ha sido muy satisfactorio como docente lograr durante este tiempo de práctica trabajar el vínculo, establecer con ellos una cercanía y empatía que me ha llevado a ganarme su confianza” S2. L185-188. “ese currículo oculto que considero que es algo que va más allá de lo que manejamos, lo que podemos trabajar o lo que me impone la institución, que me lleva a mí a formar en ellos desde mi ser” S2. L192-196. “en el caso de la disciplina nosotros tenemos los acuerdos que se manejan en la asamblea que es el espacio inicial de encuentro con los niños y con su docente, entonces se hace un diálogo con ellos con relación a los aspectos importante a tener en cuenta en el día” S2. L208-213. “el lenguaje es lo que nos permite crear relaciones, entonces, el lenguaje es supremamente importante en el aula y no lo podemos quitar” S2. L235-237. “el niño es un ser integral que no se puede rotular con un número y que va mucho más allá de una calificación numérica” S2. L246-248. “el sistema de evaluación que se maneja institucional y yo como funcionaria tengo que cumplir” S2. L266-268.

	“existen unos horarios, existen unas asignaturas que diariamente se deben cumplir, aunque en mi práctica a veces llega el mediodía y no he alcanzado a mirar las otras áreas” S2. L274-277.
Unidad 3	
Unidad 4	
Unidad 5	“desde el sector educativo nosotros debemos tener claro que existen unas dimensiones, que son la parte cognitiva, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, que es supremamente importante y que integra a la persona como tal” S2. L21-25. “es muy importante que desde la primera infancia precisamente nosotros logremos fortalecer en los niños el desarrollo integral porque es a etapa en la que ellos están formando su personalidad, y es fundamental que ellos en esta edad donde sus emociones están a flor, donde su expresión, su forma de descubrir al mundo” S2. L35-40. “es precisamente desde la infancia que se pueden fortalecer en ellos el desarrollo integral” S2. L51-52. “la cognitiva porque nos enfocamos en las mallas curriculares, en todas las exigencias del Ministerio y desde la presión que se hace en las instituciones para que los niños adquieran entre comillas unos conocimientos de lectura, escritura y matemáticas” S2. L80-84.
Unidad 6	
Unidad 7	“yo he trabajado con proyectos de investigación, entonces, he explorado en los niños cuál es su interés” S2. L160-162. “otra experiencia bonita es el trabajo con la huerta escolar, donde los niños con los padres de familia cultivan” S2. L170-172. “el PTA que es una estrategia que, digamos, dotan algunas instituciones con material como lo son cartillas, cuentos, capacitaciones, pero que, como lo hablamos

	vienen unas cartillas estandarizadas, la misma para todos los contextos” s2. L341-345. “este programa maneja unos conceptos y trata de impartir ideas significativas e importantes que permiten dar luz para el desarrollo de algunas actividades” S2. L355-357. “lo que últimamente se ha realizado en la institución es que citan a unas sedes que nos representan a nivel de institución y los reúnen para realizar la capacitación” S2. L366-368. “hasta ahora no se ha recibido ninguna réplica de lo que realmente recibieron en esas capacitaciones, ni realmente nunca se ha realizado” S2. L373-375.
Unidad 8	“cada día las familias están más degradadas, están más descompuestas, ellos botan la responsabilidad a las instituciones de formar de manera integral a sus hijos y la institución” S2. L98-101. “las mallas curriculares que también son rígidas, que nos exigen un tiempo y unos espacios que realmente no contamos con ese tiempo, lo otro también es el sistema de evaluación, que es numérico, que es cuantitativo y se desconoce toda la integridad en los niños” S2. L296-300 “desde el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional se ha pretendido dar alguna contribución al fortalecimiento, pero realmente considero que, se han creado desde los escritorios, desde un contexto totalmente diferente” S2. L316-320.
Unidad 9	“se desarrollan o promueven un área en especial, es muy poco lo que se puede hacer realmente por promover todas las áreas del desarrollo” S2. L68-71. “la carga que las instituciones colocan o imponen en los docentes para cumplir con estas mallas curriculares y que muchas veces impide que tengamos tiempo suficiente para tener otros espacios para que se forme de manera integral” S2. L11-115. “es difícil trabajar con los niños desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados porque hay un total desconocimiento y una falta de tiempo para conocer sus contextos, necesidades problemáticas” S2. L128-131.

	“Realmente es muy complicado por el tema de las edades, por el tema de que todos los grados están en el mismo espacio, que ellos me lleven una idea de lo que el programa proporciona no es posible, se nos dificulta por todas las variables que suceden y acontecen en el aula real” S2. L86-390. “las personas que opten por ser docentes tengan claro la gran responsabilidad que tenemos para desarrollar y potencializar el desarrollo de los niños” S2. L406-408. “desde las universidades hay un desconocimiento total de lo que es escuelas rurales, urbanas, multigrado, unigrado” S2. L414-416. “seguir fortaleciendo el currículo oculto donde los docentes sean muy conscientes de lo que hacen o dejan de hacer” S2. L426-427.
--	--

Nota: Los cuadros marcados en gris indican que no hubo registro sobre la unidad temática en la transcripción de la entrevista realizada a S2.

Codificación de unidades temáticas. S2

Desarrollo integral del niño	“cuando hablamos de los procesos del ser humano siempre tenemos que tener claro que la persona no se debe fragmentar, que la persona es un todo, y está compuesto por todas las dimensiones que lo llevan a formar su personalidad, a formarse como un ser humano que le aporte a la sociedad” S2. L5-10.
La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño	“para nosotros es totalmente difícil poder promover todas las áreas porque el mayor tiempo se basa en el afán de cumplir con las exigencias de las mallas curriculares” S2. L88-91. “ha sido muy difícil, porque por un lado está la presión del contexto institucional que me exige cumplir con unas mallas curriculares, con unos tiempos de evaluación” S2. L143-146. “considero que ha sido muy satisfactorio como docente lograr durante este tiempo de práctica trabajar el vínculo, establecer con ellos una cercanía y empatía que me ha llevado a ganarme su confianza” S2. L185-188. “ese currículo oculto que considero que es algo que va más allá de lo que manejamos, lo que podemos trabajar o lo que me impone la institución, que me lleva a mí a formar en ellos desde mi ser” S2. L192-196. “en el caso de la disciplina nosotros tenemos los acuerdos que se manejan en la asamblea que es el espacio inicial de encuentro con los niños y con su docente, entonces se hace un diálogo con ellos con relación a los aspectos importante a tener en cuenta en el día” S2. L208-213. “el lenguaje es lo que nos permite crear relaciones, entonces, el lenguaje es supremamente importante en el aula y no lo podemos quitar” S2. L235-237. “el niño es un ser integral que no se puede rotular con un número y que va mucho más allá de una calificación numérica” S2. L246-248. “el sistema de evaluación que se maneja institucional y yo como funcionaria tengo que cumplir” S2. L266-268.

	“existen unos horarios, existen unas asignaturas que diariamente se deben cumplir, aunque en mi práctica a veces llega el mediodía y no he alcanzado a mirar las otras áreas” S2. L274-277.
La práctica pedagógica del docente	
El contexto y el desarrollo integral	
Las dimensiones en el desarrollo integral del niño	“desde el sector educativo nosotros debemos tener claro que existen unas dimensiones, que son la parte cognitiva, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, que es supremamente importante y que integra a la persona como tal” S2. L21-25. “es muy importante que desde la primera infancia precisamente nosotros logremos fortalecer en los niños el desarrollo integral porque es a etapa en la que ellos están formando su personalidad, y es fundamental que ellos en esta edad donde sus emociones están a flor, donde su expresión, su forma de descubrir al mundo” S2. L35-40. “es precisamente desde la infancia que se pueden fortalecer en ellos el desarrollo integral” S2. L51-52. “la cognitiva porque nos enfocamos en las mallas curriculares, en todas las exigencias del Ministerio y desde la presión que se hace en las instituciones para que los niños adquieran entre comillas unos conocimientos de lectura, escritura y matemáticas” S2. L80-84.
La familia en el desarrollo integral del niño	
Estrategias para el desarrollo integral del niño	“yo he trabajado con proyectos de investigación, entonces, he explorado en los niños cuál es su interés” S2. L160-162. “otra experiencia bonita es el trabajo con la huerta escolar, donde los niños con los padres de familia cultivan” S2. L170-172.

	“el PTA que es una estrategia que, digamos, dotan algunas instituciones con material como lo son cartillas, cuentos, capacitaciones, pero que, como lo hablamos vienen unas cartillas estandarizadas, la misma para todos los contextos” S2. L341-345. “este programa maneja unos conceptos y trata de impartir ideas significativas e importantes que permiten dar luz para el desarrollo de algunas actividades” S2. L355-357. “lo que últimamente se ha realizado en la institución es que citan a unas sedes que nos representan a nivel de institución y los reúnen para realizar la capacitación” S2. L366-368. “hasta ahora no se ha recibido ninguna réplica de lo que realmente recibieron en esas capacitaciones, ni realmente nunca se ha realizado” S2. L373-375.
La enseñanza en las aulas multigrado	“cada día las familias están más degradadas, están más descompuestas, ellos botan la responsabilidad a las instituciones de formar de manera integral a sus hijos y la institución” S2. L98-101. “las mallas curriculares que también son rígidas, que nos exigen un tiempo y unos espacios que realmente no contamos con ese tiempo, lo otro también es el sistema de evaluación, que es numérico, que es cuantitativo y se desconoce toda la integridad en los niños” S2. L296-300 “desde el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional se ha pretendido dar alguna contribución al fortalecimiento, pero realmente considero que, se han creado desde los escritorios, desde un contexto totalmente diferente” S2. L316-320.
Limitaciones de las aulas multigrado	“se desarrollan o promueven un área en especial, es muy poco lo que se puede hacer realmente por promover todas las áreas del desarrollo” S2. L68-71. “la carga que las instituciones colocan o imponen en los docentes para cumplir con estas mallas curriculares y que muchas veces impide que tengamos tiempo suficiente para tener otros espacios para que se forme de manera integral” S2. L11-115.

	“es difícil trabajar con los niños desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados porque hay un total desconocimiento y una falta de tiempo para conocer sus contextos, necesidades problemáticas” S2. L128-131. “Realmente es muy complicado por el tema de las edades, por el tema de que todos los grados están en el mismo espacio, que ellos me lleven una idea de lo que el programa proporciona no es posible, se nos dificulta por todas las variables que suceden y acontecen en el aula real” S2. L86-390. “las personas que opten por ser docentes tengan claro la gran responsabilidad que tenemos para desarrollar y potencializar el desarrollo de los niños” S2. L406-408. “desde las universidades hay un desconocimiento total de lo que es escuelas rurales, urbanas, multigrado, unigrado” S2. L414-416. “seguir fortaleciendo el currículo oculto donde los docentes sean muy conscientes de lo que hacen o dejan de hacer” S2. L426-427.
--	--

Categorización y codificación de datos cualitativos. S3

1. División del contenido en unidades temáticas	
Unidad 1	“El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-8. “El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-9.
Unidad 2	“las instituciones educativas en la formulación de sus PEI deben tener en cuenta la inclusión a toda esta población” S3. L75-77.
Unidad 3	“Las aulas multigrado son un gran de tesoro de aprendizaje, ya que al estar diversos grupos en una sola aula permiten que otros grupos aprendan de otros, esto si se trabaja de manera articulada” S3. L28-31.
Unidad 4	“Trabajando con el contexto inmediato, para que de esta manera ellos sean conscientes de lo que tienen a su disposición y como pueden valorarlo y cuidarlo” S3. L248-250.
Unidad 5	“: En la mayoría de las planificaciones de clase se tienen en cuenta los mismos aspectos, tales como el cognitivo (lo que queremos que el niño aprenda, el objetivo de la clase). La comunicación (cómo va a comunicar sus aprendizajes a sus compañeros, al profesor). El aspecto socio afectivo, (la manera cómo vamos a integrarlo con sus compañeros) esto de acuerdo a las necesidades que el docente evidencie en el grupo y lógicamente no se puede descuidar la parte motora que a su vez también permite la comunicación de sus saberes e inquietudes a través del su expresión corporal y gestual” S3. L94-104.
Unidad 6	“desde la familia y la escuela se debe hablar un solo idioma y es lograr conseguir que el niño se forje en valores” S3. L20-22.

	“este aspecto del desarrollo integral nos toca a toda la sociedad, inicia en el hogar, se fortalece en la escuela y se practica en la sociedad, los docentes tenemos gran responsabilidad, de ahí la necesidad y la importancia de conocer bien el entorno, el contexto social y familiar de nuestros niños y niñas” S3. L51-57. “Mejorar las relaciones escuela- padres de familia, para que con el apoyo y la responsabilidad parental se pueda encaminar el proceso educativo de los niños y niñas en un solo objetivo a conseguir” S3. L244-247.
Unidad 7	“es por ello que se desarrolla en cada escuela los Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que orientan a la solución de diversas problemáticas de comportamiento, actitudes de bajo rendimiento académico, pero no solo el POEG también existen proyectos transversales que orientan al estudiante y a la familia a la solución de algunos factores que afectan el desarrollo integral de ellos” S3. L60-68. “Mediante actividades de reconocimiento de sí mismo, ellos reconocen sus habilidades y destrezas al igual que sus falencias, de ellas se parte para mejorar, la orientación hacía la meta de aprendizaje, el apoyo constante en el proceso de aprendizaje y la interacción de respeto y apoyo hacia los niños y niñas, la evaluación que realiza el niño de su propio aprendizaje y la evaluación que emite de sus compañeros” S3. L113-119. “Capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos” S3. L210-214. “se proponen algunas actividades que tienen en cuenta al niño en todos sus ámbitos” S3. L224-225. “Manejar grupos de trabajo asignando a los niños roles que deben ir alternando entre todos, así todos tendrán la oportunidad de participar e interactuar desde diferentes momentos y responsabilidades. Fortalecer el trabajo en equipo. Realizar juegos de roles, que permitan fortalecer las habilidades sociales”. S3. L240-246. “Trabajando desde el preescolar la comunicación asertiva, esto implica el dialogo, el debate, la exposición,

	permitiendo al niño fortalecer este aspecto de la comunicación que es fundamental en el desarrollo integral de los niñas y niños. Programar actividades que sean dinámicas y significativas para los niños y niñas” S3. L251-257.
Unidad 8	“El objetivo de cada maestro considero que en las escuelas multigrado es propiciar y fomentar el liderazgo, de esta manera los niños que son los más pilosos pueden apoyar a los niños que se presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, más importante aún es el aspecto socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia, de tal manera que estamos hablando de las áreas cognitiva, socioemocional, afectivas y la comunicación de los niñas y niñas” S3. L35-45. “manejar grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos” S3. L128-130. “El manejo del tiempo es otro aspecto bien importante, en el aula multigrado (escuela nueva) tenemos la flexibilidad del tiempo, podemos emplear más tiempo del indicado en determinada actividad sin afectar las otras, puesto que estas se pueden retomar en otra jornada académica” S3. L144-148. “aunque no lo quiera el docente los grupos más avanzados como los grados cuarto y quinto son a quienes se descuidan un poco por darle prioridad a los grados inferiores” S3. L158-161. “el trabajo de un docente de aula multigrado es muy desgastante, porque se nos exige que todos los niños deben avanzar, deben cumplir con unas competencias, pero no se dan de cuenta que en la educación no solo interviene el docente, este debe estar acompañado del padre de familia, del estado y del mismo niño que desee aprender” S3. L166-171. “aquí se retoman los aspectos de la hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, pero para que estas logren el resultado esperado hay que saber trabajar mucho la responsabilidad” S3. L172-175.
Unidad 9	

	“Una limitación grande es la falta de tiempo, por atender a determinado grupo se descuida el otro y en un aula de clase todos los grupos son importantes, ninguno es menos que otro, ya que cada uno presenta necesidades diversas” S3. L181-184. “Otra limitación son la cantidad de grados para atender, hay aulas en las cuales el docente debe atender 6 grados diferentes, esto crea un trabajo extra del docente y más desgastante” S3. L196-199.
--	---

Codificación de unidades temáticas. S3.

Desarrollo integral del niño	“El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-8. “El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-9.
La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño	“las instituciones educativas en la formulación de sus PEI deben tener en cuenta la inclusión a toda esta población” S3. L75-77.
La práctica pedagógica del docente	“Las aulas multigrado son un gran de tesoro de aprendizaje, ya que al estar diversos grupos en una sola aula permiten que otros grupos aprendan de otros, esto si se trabaja de manera articulada” S3. L28-31.
El contexto y el desarrollo integral	“Trabajando con el contexto inmediato, para que de esta manera ellos sean conscientes de lo que tienen a su disposición y como pueden valorarlo y cuidarlo” S3. L248-250.
Las dimensiones en el desarrollo integral del niño	“: En la mayoría de las planificaciones de clase se tienen en cuenta los mismos aspectos, tales como el cognitivo (lo que queremos que el niño aprenda, el objetivo de la clase). La comunicación (cómo va a comunicar sus aprendizajes a sus compañeros, al profesor). El aspecto socio afectivo, (la manera cómo vamos a integrarlo con sus compañeros) esto de acuerdo a las necesidades que el docente evidencie en el grupo y lógicamente no se puede descuidar la parte motora que a su vez también permite la comunicación de sus saberes e inquietudes a través del su expresión corporal y gestual” S3. L94-104.
La familia en el desarrollo integral del niño	

	“desde la familia y la escuela se debe hablar un solo idioma y es lograr conseguir que el niño se forje en valores” S3. L20-22. “este aspecto del desarrollo integral nos toca a toda la sociedad, inicia en el hogar, se fortalece en la escuela y se practica en la sociedad, los docentes tenemos gran responsabilidad, de ahí la necesidad y la importancia de conocer bien el entorno, el contexto social y familiar de nuestros niños y niñas” S3. L51-57. “Mejorar las relaciones escuela- padres de familia, para que con el apoyo y la responsabilidad parental se pueda encaminar el proceso educativo de los niños y niñas en un solo objetivo a conseguir” S3. L244-247.
Estrategias para el desarrollo integral del niño	“es por ello que se desarrolla en cada escuela los Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que orientan a la solución de diversas problemáticas de comportamiento, actitudes de bajo rendimiento académico, pero no solo el POEG también existen proyectos transversales que orientan al estudiante y a la familia a la solución de algunos factores que afectan el desarrollo integral de ellos” S3. L60-68. “Mediante actividades de reconocimiento de sí mismo, ellos reconocen sus habilidades y destrezas al igual que sus falencias, de ellas se parte para mejorar, la orientación hacia la meta de aprendizaje, el apoyo constante en el proceso de aprendizaje y la interacción de respeto y apoyo hacia los niños y niñas, la evaluación que realiza el niño de su propio aprendizaje y la evaluación que emite de sus compañeros” S3. L113-119. “Capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos” S3. L210-214. “se proponen algunas actividades que tienen en cuenta al niño en todos sus ámbitos” S3. L224-225. “Manejar grupos de trabajo asignando a los niños roles que deben ir alternando entre todos, así todos tendrán la oportunidad de participar e interactuar desde diferentes momentos y responsabilidades. Fortalecer el trabajo en equipo. Realizar juegos de roles, que permitan fortalecer las habilidades sociales”. S3. L240-246.

	“Trabajando desde el preescolar la comunicación asertiva, esto implica el dialogo, el debate, la exposición, permitiendo al niño fortalecer este aspecto de la comunicación que es fundamental en el desarrollo integral de los niñas y niños. Programar actividades que sean dinámicas y significativas para los niños y niñas” S3. L251-257.
La enseñanza en las aulas multigrado	“El objetivo de cada maestro considero que en las escuelas multigrado es propiciar y fomentar el liderazgo, de esta manera los niños que son los más pilosos pueden apoyar a los niños que se presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, más importante aún es el aspecto socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia, de tal manera que estamos hablando de las áreas cognitiva, socioemocional, afectivas y la comunicación de los niñas y niñas” S3. L35-45. “manejar grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos” S3. L128-130. “El manejo del tiempo es otro aspecto bien importante, en el aula multigrado (escuela nueva) tenemos la flexibilidad del tiempo, podemos emplear más tiempo del indicado en determinada actividad sin afectar las otras, puesto que estas se pueden retomar en otra jornada académica” S3. L144-148. “aunque no lo quiera el docente los grupos más avanzados como los grados cuarto y quinto son a quienes se descuidan un poco por darle prioridad a los grados inferiores” S3. L158-161. “el trabajo de un docente de aula multigrado es muy desgastante, porque se nos exige que todos los niños deben avanzar, deben cumplir con unas competencias, pero no se dan de cuenta que en la educación no solo interviene el docente, este debe estar acompañado del padre de familia, del estado y del mismo niño que desee aprender” S3. L166-171. “aquí se retoman los aspectos de la hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, pero para que estas logren el resultado esperado hay que saber trabajar mucho la responsabilidad” S3. L172-175.

Limitaciones de las aulas multigrado	“Una limitación grande es la falta de tiempo, por atender a determinado grupo se descuida el otro y en un aula de clase todos los grupos son importantes, ninguno es menos que otro, ya que cada uno presenta necesidades diversas” S3. L181-184. “Otra limitación son la cantidad de grados para atender, hay aulas en las cuales el docente debe atender 6 grados diferentes, esto crea un trabajo extra del docente y más desgastante” S3. L196-199.

Codificación de unidades temáticas. S1. S2. S3.

Surgen 9 Códigos: Desarrollo integral del niño; La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño; La práctica pedagógica del docente; El contexto y el desarrollo integral; Las dimensiones en el desarrollo integral del niño; La familia en el desarrollo integral del niño; Estrategias para el desarrollo integral del niño; La enseñanza en las aulas multigrado; y Limitaciones de las aulas multigrado	
Desarrollo integral del niño	“Donde debe estar intrínseco lo académico, lo social, lo emocional, lo lúdico, lo deportivo, el arte, ¿sí? Todo eso donde el niño aprenda a desenvolverse para un futuro en la vida, en todos estos campos”. S1. L5-9. “Es importante el desarrollo integral en los niños porque ellos van a aprender en la escuela y a desenvolverse en la sociedad, que es lo fundamental, porque el hombre es un ser social y a partir de ese desarrollo integral, la comunicación, la interacción con los demás va a ser más fluida y mucho más fácil”. S1. L15-L20. “cuando hablamos de los procesos del ser humano siempre tenemos que tener claro que la persona no se debe fragmentar, que la persona es un todo, y está compuesto por todas las dimensiones que lo llevan a formar su personalidad, a formarse como un ser humano que le aporte a la sociedad” S2. L5-10. “El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-8. “El desarrollo humano integral es aquel que involucra los diferentes ámbitos y procesos que conlleva al niño a lograr los aprendizajes, en este caso hablamos de lo cognitivo, lo emocional, su parte motora, en las cuales se relaciona la familia, el ser y la sociedad” S3. L4-9.
La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño	“Lastimosamente las áreas que se promueven son muy reducidas porque el manejo de aula con varios grados es muy difícil. Lastimosamente el sistema educativo a eso lleva ¿A qué? A que el alumno adquiriera supuestamente conocimientos, y lo demás, lo lúdico, lo artístico, lo cultural, lo deportivo queda en un segundo plano ¿Por qué? Porque estamos preocupados solo por lo cognitivo” S1. L26-32. “es crear estrategias, metodologías, prácticas pedagógicas en donde a los muchachos se les motiva a

	realizar otras acciones y no tanto en lo académico sino en el desarrollo lúdico, en el desarrollo artístico, en el desarrollo deportivo, en el campo de la investigación, de la lectura, todo esto uno lo puede hacer, pero todo está en uno como docente” S1. L39-45. “yo uso varias estrategias a nivel de lo socio emocional, sobre todo, y a partir de la pandemia más, porque es importante que los niños se sientan felices dentro del aula de clases, sientan gusto por estar en la escuela” S1. 108-111. “para nosotros es totalmente difícil poder promover todas las áreas porque el mayor tiempo se basa en el afán de cumplir con las exigencias de las mallas curriculares” S2. L88-91. “ha sido muy difícil, porque por un lado está la presión del contexto institucional que me exige cumplir con unas mallas curriculares, con unos tiempos de evaluación” S2. L143-146. “considero que ha sido muy satisfactorio como docente lograr durante este tiempo de práctica trabajar el vínculo, establecer con ellos una cercanía y empatía que me ha llevado a ganarme su confianza” S2. L185-188. “ese currículo oculto que considero que es algo que va más allá de lo que manejamos, lo que podemos trabajar o lo que me impone la institución, que me lleva a mí a formar en ellos desde mi ser” S2. L192-196. “en el caso de la disciplina nosotros tenemos los acuerdos que se manejan en la asamblea que es el espacio inicial de encuentro con los niños y con su docente, entonces se hace un diálogo con ellos con relación a los aspectos importante a tener en cuenta en el día” S2. L208-213. “el lenguaje es lo que nos permite crear relaciones, entonces, el lenguaje es supremamente importante en el aula y no lo podemos quitar” S2. L235-237. “el niño es un ser integral que no se puede rotular con un número y que va mucho más allá de una calificación numérica” S2. L246-248. “el sistema de evaluación que se maneja institucional y yo como funcionaria tengo que cumplir” S2. L266-268.
--	---

	“existen unos horarios, existen unas asignaturas que diariamente se deben cumplir, aunque en mi práctica a veces llega el mediodía y no he alcanzado a mirar las otras áreas” S2. L274-277. “las instituciones educativas en la formulación de sus PEI deben tener en cuenta la inclusión a toda esta población” S3. L75-77.
La práctica pedagógica del docente	“si yo soy docente yo estoy tratando de cambiar la forma de ver la vida de los estudiantes, que tengan otra cosmovisión del mundo, de todo lo que nos rodea, de que vayan a través de estas prácticas, que ellos vayan adquiriendo la habilidad para entender su entorno, sus realidades” S1. L49-54. “Las aulas multigrado son un gran de tesoro de aprendizaje, ya que al estar diversos grupos en una sola aula permiten que otros grupos aprendan de otros, esto si se trabaja de manera articulada” S3. L28-31.
El contexto y el desarrollo integral	“nosotros los docentes no tenemos las herramientas necesarias para manejar esta situación de los desplazados, de los que han tenido problemas de violencia, de los migrantes, ellos tienen realidades diferentes a lo que nosotros vivimos en nuestro contexto” S1. 68-72. “Porque diferente va a ser un niño que ha vivido de manera normal a un alumno que ha tenido dificultades, sus comportamientos, aspiraciones, sus pensamientos van a ser diferentes. Todo eso es difícil, lastimosamente desde la escuela integral, en mi caso, no tenemos las herramientas necesarias para hacer algo” S1. L82-87. “Trabajando con el contexto inmediato, para que de esta manera ellos sean conscientes de lo que tienen a su disposición y como pueden valorarlo y cuidarlo” S3. L248-250.
Las dimensiones en el desarrollo integral del niño	“lo cognitivo es lo que le importa al sistema educativo en Colombia, pero uno como docente debe buscar otras dimensiones, y esas dimensiones son más fructíferas para el desarrollo de los niños” S1. L94-98. “desde el sector educativo nosotros debemos tener claro que existen unas dimensiones, que son la parte cognitiva, humana, de valores, artística, deportiva, lo

	social, que es supremamente importante y que integra a la persona como tal” S2. L21-25. “es muy importante que desde la primera infancia precisamente nosotros logremos fortalecer en los niños el desarrollo integral porque es a etapa en la que ellos están formando su personalidad, y es fundamental que ellos en esta edad donde sus emociones están a flor, donde su expresión, su forma de descubrir al mundo” S2. L35-40. “es precisamente desde la infancia que se pueden fortalecer en ellos el desarrollo integral” S2. L51-52. “la cognitiva porque nos enfocamos en las mallas curriculares, en todas las exigencias del Ministerio y desde la presión que se hace en las instituciones para que los niños adquieran entre comillas unos conocimientos de lectura, escritura y matemáticas” S2. L80-84. “la persona no es algo que se debe fragmentar o que se deba desarticular, sino que todas las áreas deben estar en total armonía” S1. L85-88. “: En la mayoría de las planificaciones de clase se tienen en cuenta los mismos aspectos, tales como el cognitivo (lo que queremos que el niño aprenda, el objetivo de la clase). La comunicación (cómo va a comunicar sus aprendizajes a sus compañeros, al profesor). El aspecto socio afectivo, (la manera cómo vamos a integrarlo con sus compañeros) esto de acuerdo a las necesidades que el docente evidencie en el grupo y lógicamente no se puede descuidar la parte motora que a su vez también permite la comunicación de sus saberes e inquietudes a través del su expresión corporal y gestual” S3. L94-104.
La familia en el desarrollo integral del niño	“En este año he involucrado demasiado a la familia, a los padres de familia que se den cuenta que en conjunto con los niños realicemos actividades donde se pueda interactuar la familia, la institución y los niños” S1. L112-114. “a través del juego, la lúdica, la poesía, el teatro, arte, pintura, escritura, todo eso hace que el niño se desarrolle de manera integral”. S1. L128-130.

	“desde la familia y la escuela se debe hablar un solo idioma y es lograr conseguir que el niño se forje en valores” S3. L20-22. “este aspecto del desarrollo integral nos toca a toda la sociedad, inicia en el hogar, se fortalece en la escuela y se practica en la sociedad, los docentes tenemos gran responsabilidad, de ahí la necesidad y la importancia de conocer bien el entorno, el contexto social y familiar de nuestros niños y niñas” S3. L51-57. “Mejorar las relaciones escuela- padres de familia, para que con el apoyo y la responsabilidad parental se pueda encaminar el proceso educativo de los niños y niñas en un solo objetivo a conseguir” S3. L244-247.
Estrategias para el desarrollo integral del niño	“yo he trabajado con proyectos de investigación, entonces, he explorado en los niños cuál es su interés” S2. L160-162. “otra experiencia bonita es el trabajo con la huerta escolar, donde los niños con los padres de familia cultivan” S2. L170-172. “el PTA que es una estrategia que, digamos, dotan algunas instituciones con material como lo son cartillas, cuentos, capacitaciones, pero que, como lo hablamos vienen unas cartillas estandarizadas, la misma para todos los contextos” s2. L341-345. “este programa maneja unos conceptos y trata de impartir ideas significativas e importantes que permiten dar luz para el desarrollo de algunas actividades” S2. L355-357. “lo que últimamente se ha realizado en la institución es que citan a unas sedes que nos representan a nivel de institución y los reúnen para realizar la capacitación” S2. L366-368. “hasta ahora no se ha recibido ninguna réplica de lo que realmente recibieron en esas capacitaciones, ni realmente nunca se ha realizado” S2. L373-375. “es por ello que se desarrolla en cada escuela los Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que orientan a la solución de diversas problemáticas de comportamiento, actitudes de bajo rendimiento académico, pero no solo el POEG

	también existen proyectos transversales que orientan al estudiante y a la familia a la solución de algunos factores que afectan el desarrollo integral de ellos” S3. L60-68. “Mediante actividades de reconocimiento de sí mismo, ellos reconocen sus habilidades y destrezas al igual que sus falencias, de ellas se parte para mejorar, la orientación hacía la meta de aprendizaje, el apoyo constante en el proceso de aprendizaje y la interacción de respeto y apoyo hacia los niños y niñas, la evaluación que realiza el niño de su propio aprendizaje y la evaluación que emite de sus compañeros” S3. L113-119. “Capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos” S3. L210-214. “se proponen algunas actividades que tienen en cuenta al niño en todos sus ámbitos” S3. L224-225. “Manejar grupos de trabajo asignando a los niños roles que deben ir alternando entre todos, así todos tendrán la oportunidad de participar e interactuar desde diferentes momentos y responsabilidades. Fortalecer el trabajo en equipo. Realizar juegos de roles, que permitan fortalecer las habilidades sociales”. S3. L240-246. “Trabajando desde el preescolar la comunicación asertiva, esto implica el dialogo, el debate, la exposición, permitiendo al niño fortalecer este aspecto de la comunicación que es fundamental en el desarrollo integral de los niñas y niños. Programar actividades que sean dinámicas y significativas para los niños y niñas” S3. L251-257.
La enseñanza en las aulas multigrado	“los estudiantes a principio de año hacemos un pacto de convivencia donde asumimos todos compromisos, tanto el docente como ellos, ante las diferentes responsabilidades que se van a tener, la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, pero todo basado en eso, en el mutuo respeto” S1. L136-141. “En cuanto al control del tiempo, ustedes saben que, en todas las instituciones se maneja un horario, y lamentablemente ese horario a uno no le deja realizar las actividades que uno quiere hacer, entonces por eso, yo

	no me rijo por el horario, yo me rijo de acuerdo a las actividades que estoy haciendo” S1. L145-150. “De acuerdo a la evaluación, es difícil llevar dentro de la multigrado la evolución de cada uno, pero yo de acuerdo a cómo ellos van avanzando, yo los evalúo, si me toca dar números dentro de mi práctica... lo mío es más formativo” S1. L155-158. “Yo no utilizo nunca un cuestionario, una evaluación de fin de periodo, yo no hago nada de eso, depende del desarrollo de cada niño, es más práctico y más objetiva la nota que uno le da, pero lastimosamente el sistema lo pide”. S1. L164-167. “cada día las familias están más degradadas, están más descompuestas, ellos botan la responsabilidad a las instituciones de formar de manera integral a sus hijos y la institución” S2. L98-101. “las mallas curriculares que también son rígidas, que nos exigen un tiempo y unos espacios que realmente no contamos con ese tiempo, lo otro también es el sistema de evaluación, que es numérico, que es cuantitativo y se desconoce toda la integridad en los niños” S2. L296-300 “desde el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional se ha pretendido dar alguna contribución al fortalecimiento, pero realmente considero que, se han creado desde los escritorios, desde un contexto totalmente diferente” S2. L316-320. “El objetivo de cada maestro considero que en las escuelas multigrado es propiciar y fomentar el liderazgo, de esta manera los niños que son los más pilosos pueden apoyar a los niños que se presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje, más importante aún es el aspecto socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia, de tal manera que estamos hablando de las áreas cognitiva, socioemocional, afectivas y la comunicación de los niñas y niñas” S3. L35-45. “manejar grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos” S3. L128-130. “El manejo del tiempo es otro aspecto bien importante, en el aula multigrado (escuela nueva) tenemos la
--	---

	flexibilidad del tiempo, podemos emplear más tiempo del indicado en determinada actividad sin afectar las otras, puesto que estas se pueden retomar en otra jornada académica” S3. L144-148. “aunque no lo quiera el docente los grupos más avanzados como los grados cuarto y quinto son a quienes se descuidan un poco por darle prioridad a los grados inferiores” S3. L158-161. “el trabajo de un docente de aula multigrado es muy desgastante, porque se nos exige que todos los niños deben avanzar, deben cumplir con unas competencias, pero no se dan de cuenta que en la educación no solo interviene el docente, este debe estar acompañado del padre de familia, del estado y del mismo niño que desee aprender” S3. L166-171. “aquí se retoman los aspectos de la hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación, pero para que estas logren el resultado esperado hay que saber trabajar mucho la responsabilidad” S3. L172-175.
Limitaciones de las aulas multigrado	“no existen las estrategias desde el Estado, de cómo uno debe manejar un aula multigrado, porque todo se maneja como si el sistema fuera, como que cada docente tuviera un grado”. S1. L175-178. “el gobierno no sé cómo hace esas evaluaciones a todos por igual, no debería de ser así, debería de ser diferenciada dependiendo de las limitaciones que cada uno tenga” S1. L181-183. “yo siempre he dicho el docente de multigrado está haciendo el trabajo de seis profesores, y ahora nuestro sistema nos pide llenar formatos tras formatos, que actas, entre otros, que a nosotros los docentes de multigrado nos queda difícil, porque tenemos que trabajar hasta las dos de la tarde, salimos a las dos de la tarde, que supuestamente vienen las horas complementarias que son dos horas y se hacen las cuatro de la tarde, entonces, para preparar seis grados que no es uno solo es imposible” S1. L202-210. “donde yo trabajo es una institución pequeña, y el hecho de ser pequeña a nosotros nos ponen a hacer funciones administrativas que a nosotros como docentes no nos toca hacer, inclusive nos toca ayudar a hacer el aseo, porque los niños pequeñitos no pueden” S1. L231-235.

	“uno cumple la función de docente, administrativo, conserje, celador porque me toca cuidar la escuela, para que esta esté bien, entonces, es difícil por ser un área rural y la institución no cuenta con un número de estudiantes, no se puede nombrar un aseo, un administrativo que ayude con las labores, entonces, esa es la situación, a partir de las reformas que se hicieron”. S1. L239-245. “se desarrollan o promueven un área en especial, es muy poco lo que se puede hacer realmente por promover todas las áreas del desarrollo” S2. L68-71. “la carga que las instituciones colocan o imponen en los docentes para cumplir con estas mallas curriculares y que muchas veces impide que tengamos tiempo suficiente para tener otros espacios para que se forme de manera integral” S2. L11-115. “es difícil trabajar con los niños desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados porque hay un total desconocimiento y una falta de tiempo para conocer sus contextos, necesidades problemáticas” S2. L128-131. “Realmente es muy complicado por el tema de las edades, por el tema de que todos los grados están en el mismo espacio, que ellos me lleven una idea de lo que el programa proporciona no es posible, se nos dificulta por todas las variables que suceden y acontecen en el aula real” S2. L86-390. “las personas que opten por ser docentes tengan claro la gran responsabilidad que tenemos para desarrollar y potencializar el desarrollo de los niños” S2. L406-408. “desde las universidades hay un desconocimiento total de lo que es escuelas rurales, urbanas, multigrado, unigrado” S2. L414-416. “seguir fortaleciendo el currículo oculto donde los docentes sean muy conscientes de lo que hacen o dejan de hacer” S2. L426-427. “Una limitación grande es la falta de tiempo, por atender a determinado grupo se descuida el otro y en un aula de clase todos los grupos son importantes, ninguno es menos que otro, ya que cada uno presenta necesidades diversas” S3. L181-184.
--	---

	“Otra limitación son la cantidad de grados para atender, hay aulas en las cuales el docente debe atender 6 grados diferentes, esto crea un trabajo extra del docente y más desgastante” S3. L196-199.
--	--

Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Desarrollo Integral

Fase 1	Desarrollo integral del niño	El contexto y el desarrollo integral	Las dimensiones en el desarrollo integral	La familia en el desarrollo integral del niño
Informante clave				
S1	El docente considera que ellos académico, emocional lúdico, deportivo y el arte debe estar presente en el desarrollo del niño para que desenvuelva mejor en el futuro. Asimismo, considera que el desarrollo integral es necesario para formar al ser para la sociedad	El docente considera que no se poseen las herramientas necesarias para atender las necesidades del contexto tales como desplazados, migrantes, violencia, entre otros. Se debe atender las necesidades de los estudiantes para lograr el desarrollo integral.	La dimensión cognitiva es la que prevalece en el sistema educativo colombiano, no obstante, el docente considera que se debe promover el desarrollo de otras dimensiones más fructíferas para el desarrollo de los niños.	Se han desarrollado actividades didácticas para incorporar a la familia en el proceso educativo y el desarrollo integral de los niños.
S2	El docente considera que el ser humano no debe desarrollarse de manera fragmentada, este es un todo y parte de la sociedad.		El docente considera que desde lo educativo se deben tomar en cuenta las dimensiones cognitivas, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, para el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia por ser la etapa inicial	

			de la formación del ser humano. No obstante, se posee mayor énfasis en la dimensión cognitiva según las exigencias del Ministerio de Educación	
S3	El desarrollo humano integral hace énfasis en lo cognitivo, emocional y la parte motora, relacionando la familia, el ser y la sociedad	Es necesario trabajar con el contexto inmediato para valorar y cuidar los recursos presentes.	El desarrollo integral de una persona debe darse de manera articulada y no fragmentada. Desde el sistema educativo colombiano se hace énfasis en la dimensión cognitiva, la comunicación, lo socio-afectivo, cubriendo las necesidades del estudiante sin dejar de lado resaltar la expresión corporal y gestual.	Se debe promover la unión familiar, la comunicación y la responsabilidad parental para el fortalecimiento de valores en el niño para su interacción con la sociedad. El docente es una agente esencial en el proceso de formación del niño.

Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Práctica Pedagógica

Fase 1	La práctica pedagógica y integral del niño	La práctica pedagógica del docente	Estrategias para el desarrollo integral del niño
Informante clave			
S1	Para el docente en la práctica pedagógica se centra en el desarrollo de la dimensión cognitiva debido a la complejidad del trabajo con varios grados en el aula. Mientras que el sistema educativo señala la importancia del desarrollo integral, las otras áreas y el deporte quedan en segundo plano. Es necesario desarrollar estrategias, metodologías para el desarrollo de lo lúdico, artístico, deportivo, en el campo de la investigación, cognitivo, socio emocional para el afianzamiento del niño con la escuela.	El docente considera importante desarrollar en el niño habilidades que le permitan comprender la realidad de su entorno.	
S2	La práctica pedagógica se centra en dar cumplimiento a las exigencias de las mallas curriculares con tiempos de evaluación y no en el desarrollo integral. Se posee un currículo oculto que promueve la formación del ser humano.		El proyecto de investigación permite reconocer los intereses del niño. La huerta escolar permite el trabajo en familia. En las instituciones se cuenta con el Programa Todos a Aprender PTA el cual posee cartillas estandarizadas, cuentos, capacitaciones, de

	Se poseen acuerdos para mejorar la relación y la comunicación en la escuela. El niño no debe evaluarse desde lo cuantitativo. Se cumplen las actividades correspondientes a las áreas planificadas.		provecho para la formación d ellos niños. Los docentes son capacitados según previa selección del MEN. La información de las capacitaciones no se ha compartido con los otros docentes.
S3	Las instituciones educativas deben promover la inclusión de la población estudiantil en sus PEI.	Las aulas multigrado promueven la articulación de aprendizajes entre los grupos de estudiantes que la conforman.	Se desarrollan Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que buscan dar solución a las diversas problemáticas y necesidades de los estudiantes. Los proyectos transversales fortalecen el desarrollo integral de los niños. Es relevante que los niños reconozcan sus habilidades, destrezas y falencias mediante actividad para orientar su proceso de aprendizaje. Se desarrollan capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas

			herramientas y materiales educativos. EL docente considera que el manejo de grupos de trabajos, juego de roles, trabajo en equipo, son algunas de las actividades que fortalecen las habilidades sociales. El diálogo, el debate, la exposición fortalecen la comunicación la cual es esencial para el desarrollo integral.
--	--	--	---

Tabulación sobre el discurso sobre la Categoría: Modelo de enseñanza multigrado

Fase 1	La enseñanza en las aulas multigrado	Limitaciones de las aulas multigrado
Informante clave		
S1	El docente promueve pactos de convivencia para el mejor desarrollo dentro de la clase con compromisos para la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, el mutuo respeto. El horario de clases no permite cumplir con todas las actividades planificadas. El docente se rige por su propio horario. El proceso de evaluación individual en el aula multigrado es dificultoso, el docente evalúa de manera formativa en función a los avances. El docente desarrolla la evaluación en las aulas multigrado sin hacer uso de instrumentos, se basa en el desarrollo del niño de manera subjetiva, cualitativa, aunque el sistema solicita una evaluación cuantitativa.	El estado no brinda asesoría sobre cómo manejar un aula multigrado. La evaluación docente por parte del Estado no toma en cuenta las limitaciones de las aulas multigrado. El trabajo del docente en las aulas multigrado junto a las actividades administrativas se muestra complejo, dificultoso y con mayor demanda de tiempo en el proceso de planificación. El docente de aulas multigrado en la zona rural cumple diversas funciones debido al poco personal en la institución.
S2	El docente considera que en la enseñanza de las aulas multigrado se evidencia las familias desagregadas sin participación en la formación integral de los niños. El docente considera que las mallas curriculares son rígidas, con horario y proceso de evaluación descontextualizado con desconocimiento del desarrollo integral del niño.	Con frecuencia solo se promueve un área en especial. El docente considera que las instituciones solicitan dar cumplimiento a las mallas curriculares en las cuales no se pueden desarrollar espacios para la formación integral. Se dificulta trabajar con niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados por falta de tiempo. Desarrollar un proceso de educativa resulta complicado por la diversidad de edades y grados en un mismo espacio.

		El futuro docente debe conocer la responsabilidad de un aula de multigrado. En la formación inicial del docente desde las universidades existe desconocimiento de la realidad en la práctica pedagógica. Se debe fortalecer el currículo oculto.
S3	El docente señala que el maestro en las escuelas multigrado debe propiciar y fomentar el liderazgo para lograr el apoyo entre estudiantes. socioemocional, el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia. El manejo de grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos. En las escuelas multigrado el manejo del tiempo es flexible permitiendo desarrollar actividades sin perjudicar a otras. Los grupos de grado cuarto y quinto se descuidan para dar prioridad a los grados inferiores. El trabajo docente es desgastante, se busca lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, se requiere de la integración de la familia, el Estado para ello. Se desarrollan los tipos de evaluación hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación. Se necesita trabajar mucho sobre la responsabilidad.	El tiempo para atender a todos los grupos resulta una gran limitante, cada uno presenta diversas necesidades. La cantidad de grados en un aula de clases crea un trabajo extra en el docente y más desgastante.

Análisis descriptivo. Categoría: Desarrollo Integral

Fase 2	Desarrollo integral del niño	El contexto y el desarrollo integral	Las dimensiones en el desarrollo integral	La familia en el desarrollo integral del niño
Dato reducido	El docente considera que las dimensiones académico, emocional, lúdico, deportiva y el arte deben estar presente en el desarrollo del niño para que desenvuelva mejor en el futuro. Asimismo, considera que el desarrollo integral es necesario para formar al ser para la sociedad. (S1) ... El docente considera que el ser humano no debe desarrollarse de manera fragmentada, este es un todo y parte de la sociedad. (S2) ... El desarrollo humano integral hace énfasis en lo cognitivo, emocional y la parte motora, relacionando la familia, el ser y la sociedad. (S3).	El docente considera que no se poseen las herramientas necesarias para atender las necesidades del contexto tales como desplazados, migrantes, violencia, entre otros. Se debe atender las necesidades de los estudiantes para lograr el desarrollo integral. (S1) ... Es necesario trabajar con el contexto inmediato para valorar y cuidar los recursos presentes (S3).	La dimensión cognitiva es la que prevalece en el sistema educativo colombiano, no obstante, el docente considera que se debe promover el desarrollo de otras dimensiones más fructíferas para el desarrollo de los niños. (S1) ... El docente considera que desde lo educativo se deben tomar en cuenta las dimensiones cognitivas, humana, de valores, artística, deportiva, lo social, para el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia por ser la etapa inicial de la formación del ser humano. No obstante, se posee	Se han desarrollado actividades didácticas para incorporar a la familia en el proceso educativo y el desarrollo integral de los niños. (S1) ... Se debe promover la unión familiar, la comunicación y la responsabilidad parental para el fortalecimiento de valores en el niño para su interacción con la sociedad. El docente es una agente esencial en el proceso de formación del niño. (S3).

			mayor énfasis en la dimensión cognitiva según las exigencias del Ministerio de Educación. (S2) ... El desarrollo integral de una persona debe darse de manera articulada y no fragmentada. Desde el sistema educativo colombiano se hace énfasis en la dimensión cognitiva, la comunicación, lo socio-afectivo, cubriendo las necesidades del estudiante sin dejar de lado resaltar la expresión corporal y gestual. (S3).	
Enunciados descriptivos parciales	El Desarrollo integral del niño en las escuelas multigrado debe desarrollarse de manera integral, incorporando lo académico, emocional, lúdico, deportivo y el arte para que formar desenvolverse en la sociedad. Las áreas del	No se poseen en las escuelas multigrado las herramientas necesarias para atender las necesidades de los estudiantes según sus condiciones en el	La dimensión cognitiva es la que prevalece en el sistema educativo colombiano según exigencias del MEN. El docente considera que se debe promover el desarrollo de otras	Se promueve el desarrollo de actividades para la incorporación de las familias en el desarrollo integral de los niños. La promoción de la unión familiar, los valores, la comunicación en el niño para mejorar su

	desarrollo integral no deben ser abordadas de manera fragmentada sino articulada. Se debe incorporar a la familia en el desarrollo integral del niño. Existe mayor tendencia al desarrollo del área cognitiva y corporal	contexto educativo para que se pueda promover el desarrollo integral en estos. Se desarrollan las actividades académicas en función a los recursos disponibles en el contexto educativo.	dimensiones más fructíferas de manera articulada para el desarrollo de los niños desde la primera infancia por ser la etapa inicial de la formación del ser humano. Se fomenta el desarrollo de la dimensión motora en el área de educación física.	interacción con los otros. Se considera al docente es una agente esencial en el proceso de formación del niño.
Enunciado descriptivo sintético	El Desarrollo integral del niño en las escuelas multigrado debe desarrollarse de manera integral y de manera fragmentada incorporando a la familia. En el contexto real el área más desarrollada es la corporal y cognitiva	Las necesidades individuales que presentan los niños en el contexto educativo son difíciles de atender en las escuelas multigrado porque no se poseen las herramientas necesarias, se trabaja con los recursos disponibles en el escenario de estudio.	La dimensión cognitiva y la motora son las que prevalecen en la malla curricular del área de educación física, recreación y deportes, según el MEN. Los docentes consideran necesario promover la articulación de otras áreas desde la primera infancia.	Es necesario promover la integración familiar en las actividades académicas para propiciar el desarrollo integral del niño y fomentar los valores de la mano del docente.

Análisis descriptivo. Categoría: Práctica pedagógica

Fase 2	La práctica pedagógica y el desarrollo integral del niño	La práctica pedagógica del docente	Estrategias para el desarrollo integral del niño
Dato reducido	Para el docente en la práctica pedagógica se centra en el desarrollo de la dimensión cognitiva debido a la complejidad del trabajo con varios grados en el aula. Mientras que el sistema educativo señala la importancia del desarrollo integral, las otras áreas y el deporte quedan en segundo plano. Es necesario desarrollar estrategias, metodologías para el desarrollo de lo lúdico, artístico, deportivo, en el campo de la investigación, cognitivo, socio emocional para el afianzamiento del niño con la escuela... (S1). La práctica pedagógica se centra en dar cumplimiento a las exigencias de las mallas curriculares con tiempos de evaluación y no en el desarrollo integral. Se posee un currículo oculto que promueve la	El docente considera importante desarrollar en el niño habilidades que le permitan comprender la realidad de su entorno. (S1) ...Las aulas multigrado promueven la articulación de aprendizajes entre los grupos de estudiantes que la conforman. (S3).	El proyecto de investigación permite reconocer los intereses del niño. La huerta escolar permite el trabajo en familia. En las instituciones se cuenta con el Programa Todos a Aprender PTA el cual posee cartillas estandarizadas, cuentos, capacitaciones, de provecho para la formación de ellos niños. Los docentes son capacitados según previa selección del MEN. La información de las capacitaciones no se ha compartido con los otros docentes. (S2) ... Se desarrollan Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), con actividades rectoras que buscan dar solución a las diversas problemáticas y necesidades de los estudiantes. Los proyectos transversales fortalecen el desarrollo integral de los niños. Es relevante que los niños reconozcan sus habilidades, destrezas y falencias mediante actividad para orientar su proceso de aprendizaje. Se desarrollan capacitaciones a docentes en el ámbito de las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos

	formación del ser humano. Se poseen acuerdos para mejorar la relación y la comunicación en la escuela. El niño no debe evaluarse desde lo cuantitativo. Se cumplen las actividades correspondientes a las áreas planificadas. (S2). Las instituciones educativas deben promover la inclusión de la población estudiantil en sus PEI. (S3)		como planeación curricular, evaluación formativa, referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos. EL docente considera que el manejo de grupos de trabajos, juego de roles, trabajo en equipo, son algunas de las actividades que fortalecen las habilidades sociales. El diálogo, el debate, la exposición fortalecen la comunicación la cual es esencial para el desarrollo integral (S3)
Enunciados descriptivos parciales	El docente señala que la práctica pedagógica se centra en lo cognitivo y que el trabajo con varios grados en el aula resulta complejo. El MEN a través de las malas curriculares señala la necesidad de desarrollo integral del niño, pero en la práctica no se cumple. Se considera necesario desarrollar estrategias metodológicas en la práctica que promuevan el desarrollo lúdico, artístico, deportivo, en el campo de la investigación, cognitivo, socio emocional desde el	La práctica pedagógica del docente debe propiciar el reconocimiento del contexto educativo por parte de los niños para que estos puedan desarrollar habilidades y destrezas conforme a la realidad. El docente debe promover el intercambio de saberes en el aula.	Entre las estrategias para el desarrollo integral del niño se poseen los proyectos de investigación los cuales permiten reconocer los intereses del niño, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), Proyectos transversales y el PTA mediante cartillas estandarizadas, cuentos, capacitaciones, de provecho para la formación de los niños. El Ministerio de Educación ha desarrollado capacitaciones a los docentes de manera selectiva, la misma no se comparte con frecuencia con los otros docentes de la institución, sobre todo en las Sesiones de Trabajo Situado en aspectos como planeación curricular, evaluación formativa,

	currículo oculto. Es relevante durante la práctica pedagógica promover acuerdos de paz para inculcar valores, el respeto y la inclusión entre los niños. El tipo de evaluación en las aulas multigrado debe ser subjetivo, cualitativo por la variedad del grupo.		referentes curriculares, orientación hacia el uso de algunas herramientas y materiales educativos. Se promueve el trabajo en equipo, juego de roles, el diálogo, el debate, la exposición y la comunicación la cual es esencial para el desarrollo integral.
Enunciado descriptivo sintético	La práctica pedagógica se centra en el área cognitiva en las aulas multigrado por las limitaciones de la variedad de grados en un aula y el tiempo. Se considera que el deporte no es prioridad. Se hace necesaria una planificación curricular con desarrollo de estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo integral del niño y a su vez se cumplan los lineamientos establecidos en las mallas curriculares. Las evaluaciones en la práctica pedagógica en las aulas multigrado se generan de forma cualitativa, no obstante, cumple con la calificación cuantitativa tal como lo dispone el Ministerio de Educación. El PEI	La práctica pedagógica del docente debe promover el desarrollo integral de los niños y el intercambio de saberes en el aula con ayuda de los recursos que se posean en el contexto educativo.	Las estrategias que utilizan los informantes clave en la práctica pedagógica son los proyectos de investigación, la huerta escolar, Proyectos de Orientación Escolar del Grado (POEG), Proyectos transversales y el PTA. El Ministerio de Educación realiza capacitaciones a docentes de diversas instituciones, la cual no se comparte con frecuencia, así como Sesiones de Trabajo Situado para actualización y capacitación de procesos curriculares. Otras estrategias son el trabajo en equipo, juego de roles, diálogo, debate, la exposición y la comunicación.

	debe ser un medio para integrar a los niños, promover acuerdos de paz para inculcar valores.		
--	--	--	--

Análisis descriptivo. Categoría: Modelo de enseñanza multigrado

Fase 2	La enseñanza en las aulas multigrado	Limitaciones de las aulas multigrado
Dato reducido	El docente promueve pactos de convivencia para el mejor desarrollo dentro de la clase con compromisos para la llegada a clases, el comportamiento dentro del aula, el respeto por el otro, el mutuo respeto. El horario de clases no permite cumplir con todas las actividades planificadas. El docente se rige por su propio horario. El proceso de evaluación individual en el aula multigrado es dificultoso, el docente evalúa de manera formativa en función a los avances. El docente desarrolla la evaluación en las aulas multigrado sin hacer uso de instrumentos, se basa en el desarrollo del niño de manera subjetiva, cualitativa, aunque el sistema solicita una evaluación cuantitativa. (S1) ... El docente considera que en la enseñanza de las aulas multigrado se evidencia las familias desagregadas sin participación en la formación integral de los niños. El docente considera que las mallas curriculares son rígidas, con horario y proceso de evaluación descontextualizado con desconocimiento del desarrollo integral del niño. (S2) ... El docente señala que el maestro en las escuelas multigrado debe propiciar y fomentar el liderazgo para lograr el apoyo entre estudiantes. socioemocional,	El estado no brinda asesoría sobre cómo manejar un aula multigrado. La evaluación docente por parte del Estado no toma en cuenta las limitaciones de las aulas multigrado. El trabajo del docente en las aulas multigrado junto a las actividades administrativas se muestra complejo, dificultoso y con mayor demanda de tiempo en el proceso de planificación. El docente de aulas multigrado en la zona rural cumple diversas funciones debido al poco personal en la institución. (S1) Con frecuencia solo se promueve un área en especial. El docente considera que las instituciones solicitan dar cumplimiento a las mallas curriculares en las cuales no se pueden desarrollar espacios para la formación integral. Se dificulta trabajar con niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados por falta de tiempo. Desarrollar un proceso de educativa resulta complicado por la diversidad de edades y grados en un mismo espacio. El futuro docente debe conocer la responsabilidad de un aula de multigrado. En la formación inicial del docente desde las universidades existe desconocimiento de la realidad en la práctica pedagógica. Se debe fortalecer el currículo oculto. (S2) El tiempo para atender a todos los grupos resulta una gran limitante, cada uno presenta diversas necesidades.

	el compartir con niños de diversas edades y grupos, la interacción de respeto y solidaridad que debe surgir entre ellos para que en el aula se presente un ambiente de sana convivencia. El manejo de grupos de diversos grados y edades suele convertirse en ocasiones en un caos. En las escuelas multigrado el manejo del tiempo es flexible permitiendo desarrollar actividades sin perjudicar a otras. Los grupos de grado cuarto y quinto se descuidan para dar prioridad a los grados inferiores. El trabajo docente es desgastante, se busca lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, se requiere de la integración de la familia, el Estado para ello. Se desarrollan los tipos de evaluación hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación. Se necesita trabajar mucho sobre la responsabilidad. (S3)	La cantidad de grados en un aula de clases crea un trabajo extra en el docente y más desgastante. (S3)
Enunciados descriptivos parciales	El docente promueve pactos de convivencia escolar en las aulas multigrado. Se caracteriza por tener un horario descontextualizado con las necesidades de los niños. El tipo de evaluación es formativa. El docente considera que la familia debe estar más articulada al proceso educativo. Se debe promover el liderazgo y la sana convivencia. El manejo de diversos grupos de grados y edades en un aula resulta complejo para el docente dando prioridad de atención a los primeros grados. Se puede flexibilizar el horario para el	No se posee asesoría constante por parte del Estado. La evaluación docente está descontextualizada. En las aulas multigrado el docente debe realizar actividades obreras, pedagógicas y administrativas por falta de personal. Los lineamientos curriculares no permiten desarrollar espacios para desarrollar la formación integral. El docente posee dificultades para atender las necesidades individualizadas de los niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados. La diversidad de grados y edades en un aula es una limitación para dar

	desarrollo de actividades. Los tipos de evaluación que se desarrollan son hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación.	cumplimiento a los objetivos académicos en cada nivel. El futuro docente debe conocer la realidad de las aulas multigrado. Se debe fortalecer el desarrollo integral desde el currículo oculto.
Enunciado descriptivo sintético	El docente promueve pactos de convivencia escolar en las aulas multigrado. Se caracteriza por tener un horario descontextualizado con las necesidades de los niños. El tipo de evaluación es formativa. El docente considera que la familia debe estar más articulada al proceso educativo. Se debe promover el liderazgo y la sana convivencia. El manejo de diversos grupos de grados y edades en un aula resulta complejo para el docente dando prioridad de atención a los primeros grados. Se puede flexibilizar el horario para el desarrollo de actividades. Los tipos de evaluación que se desarrollan son hetero evaluación, la coevaluación y la auto evaluación.	No se posee asesoría constante por parte del Estado. La evaluación docente está descontextualizada. En las aulas multigrado el docente debe realizar actividades obreras, pedagógicas y administrativas por falta de personal. Los lineamientos curriculares no permiten desarrollar espacios para desarrollar la formación integral. El docente posee dificultades para atender las necesidades individualizadas de los niños en condiciones de desplazados por la violencia, los migrantes y los refugiados. La diversidad de grados y edades en un aula es una limitación para dar cumplimiento a los objetivos académicos en cada nivel. El futuro docente debe conocer la realidad de las aulas multigrado. Se debe fortalecer el desarrollo integral desde el currículo oculto.

Diario de campo abierto y flexible: Informante clave S1

Institución: JOSÉ EUSTASIO RIVERA	Área: Ciencias naturales y artística

Fecha:	Hora:
Actividad evaluada: clase de ciencias naturales en transversalidad con artística, con los grados transición y primero. TEMA: los seres vivos. Dimensiones para 0°: cognitiva y estética.	Contexto de la observación: Aula rural multigrado, a 25 minutos del casco urbano del municipio de Pitalito. La docente tiene a cargo 2 grados de básica primaria (0,1). Es un grupo heterogéneo de 32 estudiantes (22 niñas y 10 niños), sus edades oscilan entre los 5 y 9 años de edad.
Descripción de lo observado: La estrategia implementada por la docente consiste en desarrollar la primera fase de motivación y saberes previos con todo el grupo, luego, en la segunda fase para la construcción de saberes propone un trabajo colaborativo diferenciado por grados. En la primera fase de la clase hace narración oral de un cuento sobre los seres vivos, señalando de manera explícita sus características, luego, realiza preguntas para conocer saberes previos de los niños y les propone nombrar algunos seres vivos para representarlos con su cuerpo y con sonidos. En la segunda fase realiza taller de pintura con el grado preescolar para representar a los seres vivos y al grado primero entrega una guía de colorear, recortar y pegar. Los estudiantes de primero estuvieron inquietos e interesados en el taller de pintura que realizaba transición, con ganas de pintar, incluso le preguntaron a la docente que por qué ellos no pintaban también como los de transición. Desde el ámbito cognitivo, la docente realiza preguntas con frecuencia a los niños para intercambiar saberes con ellos, de manera que construyan sus aprendizajes en relación con la temática. En lo social y comunitario para la segunda fase, el grado primer trabajó de forma colaborativa (en parejas) sobre la misma guía, intercambiaron elementos de trabajo, dialogaban y también se presentaron algunas riñas que fueron	Interpretación de lo observado: La docente reconoce los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, no lleva un registro organizado de la evolución de los niños en relación con los ámbitos del desarrollo según sus edades, por lo que intenta orientarlos en clase de manera particular cuando requieren ayuda o explicación extra, pero manifiesta que el tiempo no le permite conocer las dificultades de todos para poder orientarlos de manera más efectiva. La docente planea su clase teniendo en cuenta la temática, el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias para cada grado, sin embargo, en la práctica debe recortar las actividades, modificarlas o dejarlas incompletas para terminirlas la siguiente clase, por lo que expresa, se atrasa en contenidos del periodo. La docente manifiesta tener comprensión de lo que implica el desarrollo integral de sus estudiantes, pero manifiesta que debido a la cantidad de temas y la limitación con el tiempo para cada área, se le quedan por fuera el desarrollo intencional y planificado de habilidades

Fecha:	Hora:
solucionadas por la docente. En el aspecto del lenguaje, se evidencia una comunicación empática entre la docente y sus estudiantes, algunos niños participan de manera activa, otros no hicieron intervenciones en público durante toda la clase. Los estudiantes del grado primero han alcanzado una comprensión parcial del lenguaje escrito convencional, tratan de leer de manera independiente las frases y enunciados de la guía, aunque con cierta dificultad. La docente suele recordarles a los niños el pacto de aula donde establecieron en conjunto las normas de convivencia en el salón de clases, debido a los inconvenientes que se presentaron en clase. Las niñas suelen ser más pasivas que los niños, atienden las instrucciones de la docente y son algo tímidas, los niños en cambio son más habladores, activos, inquietos y maldadosos, les gusta jugar de manera brusca entre ellos mientras la docente no los esté viendo y suelen llamar la atención.	sociales, emocionales y de interacción, por lo que le es difícil a veces llevar a cabo la clase por los conflictos que presentan los niños entre ellos y más en estas edades donde son más sensibles y se irritan con facilidad. Lo que la docente considera más importante es propiciar espacios de aprendizaje participativos, inclusivos y diversos, donde los estudiantes se enfrenten a diversos retos y actividades para la construcción significativa de aprendizajes.

Diario de campo abierto y flexible: Informante clave: S2

Institución: CAGUANCITO	Área: Matemáticas

Fecha:	Hora:
Actividad evaluada: clase de matemáticas con temáticas diferenciada para cada grado. Transición: el número 10 (la decena). Segundo: sumas repetidas. Cuarto: resolución de problemas de multiplicación.	Contexto de la observación: Aula rural multigrado, a 30 minutos del casco urbano del municipio de Garzón. La docente tiene a cargo 3 grados (0,2,4). Es un grupo heterogéneo de 25 estudiantes (11 niños y 14 niñas), sus edades oscilan entre los 5 y 10 años de edad.
Descripción de lo observado: La estrategia implementada por la docente consiste en formar grupos de trabajo según el grado (3 grupos: transición, segundo y cuarto). Inicia con el grado transición proyectándoles un video sobre el número diez y la representación de la decena, posteriormente realiza un ejemplo de decena con rollos de papel higiénico, escribe el 10 en el tablero y hace la explicación del valor posicional, y les solicita a los niños que lo hagan en sus ábacos, escucha inquietudes de los niños y les deja como tarea usar unas fichas para formar decenas y luego dibujar en sus cuadernos decenas de diferentes elementos: frutas, animales, personas y objetos. Continuó con el grado segundo a quienes hizo entrega de un taller sobre la suma repetida, realizó una explicación en el tablero de un ejercicio para que los estudiantes recordaran, escuchó intervenciones de los niños, realizó otro ejemplo y les animó a desarrollarlo algunos en el tablero, otros en el cuaderno y les explicó lo que debían hacer en los siguientes puntos del taller. Finalizó con el grado cuarto, escribiendo un problema en el cuaderno e invitando a los estudiantes a resolverlo, por lo que les pidió leerlo y entre todos lo analizaron, los niños concluyeron que debían desarrollar el problema mediante una multiplicación, luego cada estudiante desarrolló la multiplicación como	Interpretación de lo observado: La docente planifica su clase teniendo en cuenta los temas que por periodo debe abordar con cada grado, usa la ejemplificación, la manipulación de objetos y los saberes previos. La clase debía tener una duración de dos horas, pero duró dos horas y media, porque al finalizar la explicación con cada grado ella pasaba a por cada grupo verificando el trabajo, despejando dudas, animando a sus estudiantes a desarrollar las actividades y en ese proceso de realimentación al ser tres grados con actividades diferenciadas toma más tiempo. Aun así, varios estudiantes continuaban con dudas que obedecen a vacíos en aprendizajes básicos de matemáticas (sobre todo los estudiantes del grado cuarto). El tiempo limita el desarrollo de las actividades, la docente manifiesta un poco de prisa por desarrollarlas a cabalidad. La docente demuestra tener saber disciplinar y pedagógico, sin embargo, se enfoca más en el ámbito cognitivo, según ella por la prisa de desarrollar los temas referidos en las mallas de aprendizaje para el periodo. El comportamiento de los

Fecha:	Hora:
consideraba y la docente pasaba por los puestos realimentándolos. Después de que las operaciones fueron socializadas, la docente escribió en el tablero cuatro problemas más para que los niños los copiaran y los desarrollaran de manera individual. No se evidenció trabajo colaborativo, pero se permitió el diálogo entre estudiantes, donde se consideraban, validaban o refutaban las participaciones de todos. Los estudiantes son activos, respetuosos entre ellos, algunos terminaron a cabalidad las tareas, otros no avanzaron mucho. Varios presentaban dudas que no alcanzaron a ser despejadas por la limitación en el tiempo para la clase. Se evidencia que algunos niños tienen vacíos conceptuales en sus bases matemáticas, la docente trata de ayudarlos explicándoles a parte y poniéndoles ejercicios más sencillos. A nivel de lenguaje suelen expresarse de manera clara y fluida, hablan bastante entre ellos, lo que genera un poco de ruido que suele interrumpir las explicaciones de la docente.	niños refleja relaciones sanas de sexualidad y convivencia, son empáticos y cariñosos, suelen corregirse entre ellos cuando una conducta no es adecuada, tienen claras las normas en el aula de clases y aunque no trabajaron de manera colaborativa, siempre tratan de ayudarse, lo que demuestra un trabajo articulado de la docente por promover la formación desde el ser. En cuanto al ámbito del lenguaje, la clase, aunque de matemáticas permitió el diálogo entre los niños sus participaciones consolidaron aprendizajes, sin embargo no se evidencia en la planeación un objetivo claro de aprendizaje en relación a las habilidades relacionadas con el lenguaje. En las pruebas estandarizadas, los estudiantes suelen obtener un promedio regular.

Diario de campo abierto y flexible: Informante clave: S3

Institución: EL DESCANSO	Área: Lengua castellana – ciencias sociales

Fecha:	Hora:
Actividad evaluada: clase de lengua castellana en transversalidad con ciencias sociales. Las actividades desarrollaron la temática del día de la raza.	Contexto de la observación: Aula rural unitaria, a 75 minutos del casco urbano del municipio de Garzón. El docente tiene a cargo los 6 grados de básica primaria (0,1,2,3,4,5). Es un grupo heterogéneo de 34 estudiantes (15 niños y 19 niñas), sus edades oscilan entre los 5 y 12 años de edad.
Descripción de lo observado: La estrategia implementada por el docente consiste en trabajar de manera unificada con todos los grados en la primera fase de motivación, reflexión y construcción del significado del “día de la raza”, luego en la segunda fase de construcción textual, el trabajo es cooperativo, desde la complejidad de cada uno de los grados. Se aborda la dimensión social, desde el video proyectado y las reflexiones del docente y estudiantes en torno al día de la raza como una convención social y cultural que promueve la paz. Desde el ámbito cognitivo se promueve la ubicación espacio temporal en los estudiantes, con las fechas de conmemoración del día de la raza, también se abordaron elementos históricos de los conflictos raciales en Colombia y se señalaron algunos personajes y grupos étnicos representativos. En cuanto a las dimensiones sexual y afectiva, en el trabajo cooperativo se evidenció el acercamiento y empatía entre niños y niñas, con relaciones de respeto, cordialidad y equidad de género en las diferentes actividades. Desde el área del lenguaje, se evidencia que los niños son participativos y verbalizan con espontaneidad sus apreciaciones, opiniones y valoraciones sobre la	Interpretación de lo observado: El docente planifica de manera muy breve su clase, con una actividad inicial para todos los grados, luego, el proceso de construcción del producto final para afianzar aprendizajes, lo desarrolla dependiendo de las edades y habilidades de los niños, según el grado en el que se encuentran lo que demuestra una comprensión del desarrollo evolutivo en sus estudiantes. El docente No lleva planificador de actividades formal y específico con los estándares y competencias a desarrollar para cada área, en su lugar, hace anotaciones generales y breves en una agenda de las actividades a desarrollar, lo que refleja que tiene la necesidad de escribir para programar su clase, pero al parecer no cuenta con el tiempo necesario para desarrollar una planificación pertinente porque prioriza su tiempo extra en conseguir el material de trabajo de su práctica de aula. Los estudiantes manifiestan gran interés por los temas sociales y culturales, hablan con soltura y espontaneidad, lo que demuestra que sus experiencias de aprendizajes en la escuela permiten que verbalicen, dialoguen y construyan saberes en equipo. El docente prioriza la

Fecha:	Hora:
temática, dando a conocer sus saberes previos de una forma clara y crítica. Además, como producto final los grados 2,3,4 y 5 debían construir por equipos del mismo grado, un párrafo reflexivo sobre el día de la raza, y para los grados 0 y 1 se propuso una pintura explicativa del día de la raza, usando témperas y pinceles sobre cartulina blanca.	dimensión social, afectiva, de lenguaje y comunitaria en sus prácticas pedagógicas y pone en segundo plano el componente cognitivo, el cual es abordado desde las mismas construcciones grupales que surgen en la clase, por lo que omite temas y subtemas de saberes estandarizados, o los aborda de manera superficial. Al respecto, él menciona que le es imposible desarrollar competencias y estándares específicos para seis grados según lo establecido por el MEN, por lo que propicia mejor el intercambio de saberes generales, que los estudiantes dialoguen, interactúen y expresen sus emociones, así en las pruebas estandarizadas sus estudiantes no logren buen promedio.