

**EL DOCENTE FRENTE AL ESCENARIO RURAL MULTIGRADO  
EN RELACIÓN CON SUS PERCEPCIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU  
FORMACIÓN ACADÉMICA  
UN ESTUDIO REALIZADO EN VARIOS MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DE  
CUNDINAMARCA**

**ALBEIRO OBANDO MELO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRIA EN EDUCACION  
BOGOTÁ D.C.  
2025**

**EL DOCENTE FRENTE AL ESCENARIO RURAL MULTIGRADO**

**EN RELACIÓN CON SUS PERCEPCIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU  
FORMACIÓN ACADÉMICA**

**UN ESTUDIO REALIZADO EN VARIOS MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DE  
CUNDINAMARCA**

**ALBEIRO OBANDO MELO**

**Director**

**Luis Fernando Zamora Guzmán**

**Profesor Universidad Pedagógica Nacional**

**Trabajo de investigación presentado como requisito**

**Para optar por el título de Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRIA EN EDUCACION**

**BOGOTÁ D.C.**

**2025**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

Yo, **Albeiro Obando Melo**, declaro que este trabajo de grado titulado: **EL DOCENTE FRENTE AL ESCENARIO RURAL MULTIGRADO EN RELACIÓN CON SUS PERCEPCIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU FORMACIÓN ACADÉMICA UN ESTUDIO REALIZADO EN VARIOS MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA**, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado 1

---

Jurado 2

## **DEDICATORIA**

Zipaquirá, 20 de abril de 2025.

A toda mi familia: Rosita, Vanesa y Salomé.

Con todo mi amor y gratitud por su apoyo incondicional y la fe permanente en mis capacidades para seguir adelante en los momentos de desánimo.

A ellas, que son el motor que me impulsa cada día a alcanzar una meta más, mis más sinceros agradecimientos.

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia, esposa Rosita e hijas Vanesa y Salome, les agradezco profundamente su amor incondicional y su apoyo constante. Su fe en mí ha sido el motor que me permitió completar este camino. A mi madre y hermanos, por sus palabras de aliento. Sin ustedes, este logro no habría sido posible.

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutor de tesis, Profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, cuya experiencia, paciencia y apoyo constante fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Su guía no solo me proporcionó claridad académica, sino también motivación en momentos de duda. Su confianza en mí me impulsó a seguir adelante y superar los desafíos. A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente.

A mis amigos, compañeros docentes, colegas y colaboradores que participaron en este proceso e investigación, gracias por su compañía, apoyo, aportes invaluable y por enriquecer este proyecto con su ayuda en la recopilación de datos, revisión de mi trabajo y valiosos comentarios. Ustedes fueron parte fundamental de este proceso: su amistad me ayudó a mantener el ánimo en los momentos más duros, y su colaboración hizo que esta tarea fuera más llevadera, significativa y exitosa. A Juan José Murillo por su apoyo en la recta final de este trabajo.

Cada uno contribuyó de manera única, transformando este esfuerzo en un trabajo colectivo que superó lo que jamás imaginé. Esta tesis es el resultado de esa cooperación, y su participación fue crucial para su realización.

A todos, gracias por acompañar este camino.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis grado Maestría en Educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Título del documento</b>	<b>EL DOCENTE FRENTE AL ESCENARIO RURAL MULTIGRADO. EN RELACIÓN CON SUS PERCEPCIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU FORMACIÓN ACADÉMICA</b> UN ESTUDIO REALIZADO EN VARIOS MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA
<b>Autor</b>	OBANDO MELO ALBEIRO
<b>Director</b>	LUIS FERNANDO ZAMORA GUZMAN
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2025.
<b>Unidad Patrocinadora</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras claves</b>	Ruralidad, Educación, Escuela Nueva, Multigrado, Percepción, Prácticas Pedagógicas, Formación Docente.
<b>2. Descripción</b>	
<p>Este proyecto, adscrito a la línea de educación rural de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, analiza la percepción docente sobre el aula multigrado y su impacto en las prácticas pedagógicas, evaluando si su formación los prepara para este contexto. Incluye una revisión conceptual de ruralidad, educación rural y modelos flexibles (como Escuela Nueva), examina las particularidades de la escuela multigrado y el perfil del maestro, y explora las prácticas pedagógicas y formación docente en el contexto rural colombiano.</p>	
<b>3. Fuentes</b>	

El análisis del concepto de **RURALIDAD** se asume como base en los aportes de: Raiter (2002), Candia Baeza et al., (2011), CEPAL (2011), Pérez, (2002), López (2006), González, (2011), PNUD. (2011). Siquiera (2001). Para el concepto de **EDUCACIÓN**, abordamos los aportes de Lozano (2012); para la comprensión de **la educación campesina y Rural**, los de: Zamora (2010), (Perfetti, 2004), Soler (2016) en el modelo de **Escuela Nueva**, partimos desde lo expresado por: MEN, (2010), Gómez (1995), Rodríguez et al (2007); en cuanto a **Escuela Multigrado**, nos apoyamos en: Bustos (2010), Casaña (2011), Ames (2004), MEN (2010). La categoría de **PERCEPCIÓN**, lo descrito por: Juárez (2017), Melgarejo (1994), Cilleros et al. (2021), Ordoñez (2020), Balbontín et al. (2020) y García (2016). En el concepto de **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS** se analizan a: Pradilla (2014), Agudelo et al (2011), Parra et al. (2021), Vives (2016), Correa (2022); en cuanto a **modelos Pedagógicos para la MM** seguimos a: Llanos (2021), Rojas (2013), Ocampo (2021), Zamora (2018), Colbert (1999) y Parra (1996); y finalmente la **FORMACION DOCENTE** se toman a partir de: Arenas (2009), Pérez (2010), Eussen (1994); Zamora (2005), Hernández (2014), Soler (2016), Calvo et al. (2004); Valbuena et al. (2021) y Zamora (2012).

#### 4. Contenido

Este estudio analiza la percepción docente en escuelas rurales multigrado y su impacto en las prácticas pedagógicas, evaluando si su formación los prepara para este contexto. Se estructura en cinco capítulos: objetivos y justificación (1-2), marco conceptual sobre ruralidad, educación rural y modelos flexibles como Escuela Nueva (3), metodología (4), y resultados con conclusiones (5).

La investigación explora cómo los maestros interpretan su entorno educativo, cómo esto influye en su labor y qué tanto su formación académica responde a las necesidades reales de las aulas rurales colombianas, integrando perspectivas teóricas y antecedentes históricos normales rurales.

#### 5. Metodología

El trabajo investigativo adopta un enfoque cualitativo, ya que este permite explorar en profundidad las percepciones de los docentes sobre la modalidad multigrado. Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Se desarrollaron tres categorías de análisis en las entrevistas: Percepción docente sobre el escenario multigrado, prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y la formación docente recibida, a su vez

cada categoría se dividió en subcategorías, para tener una mejor comprensión en lo expuesto por los entrevistados. La muestra está compuesta por seis docentes, escogidos de manera intencionada, que trabajan o han trabajado en diferentes contextos rurales en el Departamento de Cundinamarca.

## 6. Conclusiones

**PERCEPCIÓN:** Docentes en multigrado destacan adaptación y metodologías activas, pese a retos como falta de recursos. Valoran la interacción con estudiantes y contexto rural.

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:** Organizan aulas con rutinas estructuradas, agrupando por niveles. Enfrentan desafíos en preescolar y recursos, pero integran evaluación continua y entorno local.

**FORMACIÓN DOCENTE:** Preparación inicial insuficiente para multigrado. Capacitaciones posteriores inadecuadas, limitando su impacto en aulas rurales.

<b>Elaborado por:</b>	Albeiro Obando Melo
-----------------------	---------------------

<b>Revisado por:</b>	Luis Fernando Zamora Guzmán
----------------------	-----------------------------

<b>Fecha de elaboración del resumen</b>	20	Abril	2025
---	----	-------	------

## TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. OBJETIVOS	20
1.1. Objetivo general	20
1.2. Objetivos específicos	20
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. MARCO CONCEPTUAL	23
3.1. Ruralidad	23
3.2. Ruralidad en Colombia	39
3.3. Educación	41
3.3.1. Concepto de educación	42
3.3.2. La educación campesina y rural	43
3.3.3. La escuela rural y su importancia en el sistema educativo colombiano	45
3.4. Modelos flexibles en la educación rural colombiana	47
3.4.1. Escuela Nueva	52
3.5. La escuela multigrado	56
3.6. El maestro rural	60
3.7. Percepción	65
3.7.1. Antecedentes sobre la percepción de docentes en escuelas multigrado	67
3.8. Prácticas pedagógicas	71
3.8.1. Modelos pedagógicos	74

	11
3.8.2. Modelos pedagógicos para la MM	79
3.9. Formación docente	91
3.9.1. Antecedentes	93
3.9.2. Escuelas Normales Rurales	96
3.9.3. Formación Docente para Contextos Rurales	98
3.9.4. Instituciones de Formación Docente para el contexto rural	102
3.9.5. Escuelas Normales	105
4. METODOLOGÍA	112
4.1. La entrevista	114
4.1.1. Entrevista cualitativa	115
4.1.2. Entrevista Semiestructurada	116
4.2. Muestra	117
4.3. Guion de la entrevista	122
4.4. Recolección y análisis de datos	128
5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	130
5.1. Percepción	130
5.1.1. Experiencia	130
5.1.2. Percepción del multigrado	132
5.1.3. Ventajas y desventajas	135
5.1.4. Alternativas	140
5.1.5. Escuela nueva (EN)	143
5.2. Prácticas pedagógicas	151

	12
5.2.1. Jornada escolar	151
5.2.2. Organización del grupo	152
5.2.3. Preescolar	153
5.2.4. Recursos	155
5.2.5. Evaluación	156
5.2.6. Interacción con la comunidad (padres)	157
5.3. Formación docente	164
5.3.1. Formación inicial	164
5.3.2. Formación en ejercicio	165
5.3.3. Incidencia	166
5.3.4. Evaluación profesional	167
REFERENCIAS	173
ANEXOS	180

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Concepto de rural y urbano en países del mundo</i> .....	25
Tabla 2 <i>Concepto de urbano y rural en Latinoamérica</i> .....	29
Tabla 3 <i>Modelos educativos flexibles</i> .....	50
Tabla 4 <i>Comparativo docentes por sedes rurales I.E.D. Alfonso López Pumarejo, años 2010-2021</i> .....	60
Tabla 5 <i>Características del maestro rural</i> .....	61
Tabla 6 <i>Modelos pedagógicos</i> .....	75
Tabla 7 <i>Antecedentes de Modelos Pedagógicos</i> .....	84
Tabla 8 <i>Modelos Pedagógicos Flexibles</i> .....	85
Tabla 9 <i>Antecedentes históricos en la formación docente</i> .....	94
Tabla 10 <i>Experiencias de formación docente en Instituciones de Educación Superior, para la educación rural</i> .....	103
Tabla 11 <i>ENS con formación en entornos rurales</i> .....	106
Tabla 12 <i>Perfil de los docentes participantes en la entrevista.</i> .....	119
Tabla 13 <i>Guion - Entrevista semiestructurada</i> .....	123
Tabla 14 <i>Conclusiones para la categoría percepción</i> .....	147
Tabla 15 <i>Conclusiones para la categoría prácticas pedagógicas</i> .....	158
Tabla 16 <i>Conclusiones para la categoría formación docente</i> .....	169

**LISTA DE FIGURAS**

	Pág.
Figura 1 <i>Crecimiento de las matrículas para la educación rural en Colombia (1993 - 2001) .....</i>	46
Figura 2 <i>Crecimiento de las matrículas para la educación rural en Colombia (2016 - 2022) .....</i>	47
Figura 3 <i>Concentraciones de las escuelas normales superiores en Colombia .....</i>	111

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AAA	Aceleración del Aprendizaje
BM	Banco Mundial
CRA	Centro de Recursos de Aprendizaje
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DER	Dirección de Educación Rural
EF	Educación Formal
EN	Escuela Nueva
ENF	Educación No Formal
ENR	Escuelas Normales Rurales
ENS	Escuela Normal Superior
IR	Índice de Ruralidad
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MM	Modalidad Multigrado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PER	Proyecto de Educación Rural
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo
SNFE	Sistema Nacional de Formación de Educadores

## INTRODUCCIÓN

Este estudio, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Escolar (línea de Educación Rural) de la Universidad Pedagógica Nacional, contribuye a su línea de investigación al indagar las percepciones que tienen los docentes sobre su labor en aulas multigrado, así como los modos en que estas percepciones se traducen en prácticas pedagógicas concretas; asimismo, es necesario profundizar en el análisis de la formación profesional que reciben estos maestros, dado que la preparación académica constituye un pilar esencial para enfrentar las complejidades que conlleva la atención simultánea de múltiples niveles educativos y las características particulares de las comunidades rurales. Por ello se parte de que las percepciones tienen referentes ideológicos y culturales, ya que estos buscan la explicación de la realidad teniendo en cuenta las experiencias de los sujetos en un momento determinado (Melgarejo, 1994).

En el contexto actual, donde se replantean marcos de discusión sobre el rol docente y se revaloriza su labor profesional, analizar y profundizar en sus percepciones constituye un aporte clave para estos procesos transformadores, especialmente cuando dichos debates parten de las particularidades del ejercicio docente en el ámbito rural.

En consecuencia, resulta fundamental analizar el concepto de ruralidad para contextualizar el ámbito donde los docentes ejercen su labor profesional, aún más relevante cuando “En Colombia, uno de cada cuatro educadores se desempeña en planteles rurales, entendiendo por tales aquellas sedes educativas situadas por fuera de las cabeceras municipales, la mayoría de ellas dedicadas a los niveles de preescolar y primaria” Zamora y Mendoza, (2018).

En este mismo sentido, la educación en zonas rurales presenta características particulares que impactan directamente en las dinámicas escolares y en el trabajo docente. En especial, las

escuelas multigrado. Estos escenarios caracterizados por la falta de recursos, la lejanía, la capacidad del docente para integrarse a la comunidad local, su recursividad, creatividad o la implementación de modelos educativos flexibles. Además, la marginalidad que acompaña a estas sedes educativas, junto con otros factores, otorgan a la educación rural multigrado una especificidad única, diferente a la enseñanza en áreas urbanas, donde las aulas son más homogéneas en términos de edad y grado (Zamora, 2010). Requiere comprender cómo los docentes perciben estas condiciones y cómo enfrentan las dificultades es fundamental para mejorar la calidad educativa en contextos rurales.

La modalidad multigrado es muy común encontrarla en la educación rural colombiana especialmente en la básica primaria, aunque también la podemos encontrar con una menor presencia en la educación básica secundaria en lo que se denomina postprimaria. Esta modalidad donde un solo docente trabaja con estudiantes de diferentes grados y edades, que abarcan desde preescolar hasta grado quinto, todos atendidos en una misma aula de clases (Bustos, 2010), aunque requieren prácticas pedagógicas flexibles y adaptadas a las particularidades, así como de una formación docente adecuada, genera disparidades educativas y significativas entre las zonas rurales y urbanas.

En Colombia, particularmente en las zonas rurales, la mayoría de las escuelas adoptan la modalidad multigrado, pues el número de estudiantes matriculados es bajo lo que facilita la organización escolar (Ames, 2004). De acuerdo con datos recientes del DANE, Boletín Técnico año 2022; la matrícula en el sector rural contaba con 2.347.933 alumnos, los cuales representaban el 24.1 % de la matrícula total; en cuanto a sedes de básica primaria, 47.757 estaban ubicadas en zonas rurales y en ellas trabajaban 127.760 maestros (DANE, 2023). Obsérvese la enorme importancia de estas escuelas en el contexto educativo colombiano. Sin embargo, resulta un profundo desconocimiento acerca de las particularidades de las escuelas rurales multigrado,

desde los mismos maestros y las instituciones formadoras de docentes, hasta los entes encargados de la administración educativa.

Considerando las particularidades de la escuela rural multigrado y su relevancia en el contexto educativo colombiano, es fundamental investigar cómo los docentes desarrollan su labor diaria en el aula. La práctica pedagógica resulta clave en este proceso, ya que conecta la teoría con la realidad del entorno escolar, favoreciendo una enseñanza ajustada a las necesidades de los estudiantes y su contexto. Además, la percepción que los maestros tienen sobre la modalidad multigrado influye directamente en sus estrategias de enseñanza. Comprender esta perspectiva permite también analizar cómo enfrentan los desafíos pedagógicos y organizativos propios de aulas con estudiantes de distintos niveles simultáneamente, lo cual es esencial para identificar métodos efectivos que garanticen una atención diferenciada y adecuada en el día a día.

Esta investigación se justifica en la necesidad de visibilizar la experiencia del maestro rural multigrado, un actor clave para garantizar la educación en territorios marginados. Aunque existen pocos estudios sobre la educación rural, la especificidad del trabajo multigrado en Colombia requiere un análisis detallado que incluya la percepción docente, sus prácticas pedagógicas y la formación que recibieron para enfrentar esta realidad. Reconocer estas dimensiones puede aportar insumos para políticas educativas y capacitación docente pertinente.

El alcance de este estudio se centra en analizar la percepción de seis docentes que trabajan o han trabajado en escuelas multigrado del departamento de Cundinamarca. Se indagan sus experiencias, de sus prácticas pedagógicas que aplican y cómo su formación inicial y continua responde a las demandas del entorno rural. Aunque la muestra es limitada, aporta perspectivas relevantes y representativas que permiten comprender problemáticas comunes en diferentes municipios.

La necesidad de esta investigación radica en identificar la manera en la cual las percepciones de los docentes condicionan las prácticas pedagógicas, causada en parte por la insuficiente formación especializada para los educadores del ámbito rural y la poca adaptación curricular y metodológica a las características multigrado. Al comprender cómo se desarrollan y adaptan los maestros en estos contextos.

Los objetivos de la investigación se orientan a explorar la percepción que tienen los docentes respecto al escenario rural multigrado y su influencia en su labor pedagógica, analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en aula para atender las necesidades diversificadas de los estudiantes y evaluar la formación académica recibida y su pertinencia para el trabajo en escuelas multigrado, identificando ventajas y desventajas.

Finalmente, las conclusiones evidencian que los docentes destacan la necesidad de adaptar las metodologías para responder a la heterogeneidad del grupo y valoran el contacto cercano con la comunidad, pese a enfrentar limitaciones como la falta de recursos y escaso acompañamiento. Además, se confirma que la formación inicial no es suficiente para preparar plenamente a los maestros para este desafío, e incluso las capacitaciones posteriores resultan insuficientes para un impacto real en su práctica en el entorno rural multigrado.

## **1. OBJETIVOS**

### **1.1. Objetivo general**

Relacionar la percepción de los docentes frente al escenario rural multigrado, con las prácticas pedagógicas y la formación recibida antes y durante el ejercicio de su labor.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Identificar la percepción que tienen los docentes frente al escenario rural multigrado.
- Indagar cuáles son las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes para el trabajo en la escuela rural multigrado.
- Conocer cuál ha sido la formación recibida antes y durante el ejercicio docente para la educación rural multigrado.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La modalidad multigrado es y ha sido históricamente lo más representativo de la educación primaria rural en Colombia, ella corresponde a la forma de trabajo que realiza un docente en una escuela con estudiantes de diferentes grados y edades, grados que van desde el preescolar hasta el quinto de básica primaria, todos atendidos en una misma aula de clases, en algunas escuelas rurales podemos encontrar hasta dos o tres docentes atendiendo a la población estudiantil.

Entre otras características de la modalidad multigrado, se puede mencionar el número de estudiantes por docente, el cual varía considerablemente, desde grupos pequeños hasta muy numerosos. Esta variación depende, en gran medida, de la ubicación geográfica de la escuela. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de diversas normativas, especialmente el Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002, artículo 11, establece que cada docente rural debe atender un promedio de 22 estudiantes por aula. No obstante, en algunos casos, esta cifra puede ser mucho menor o considerablemente mayor, lo que afecta los procesos pedagógicos y la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes (Decreto 3020, 2002).

Estas y otras particularidades le otorgan a la modalidad multigrado una especificidad que debería ser considerada al momento de realizar evaluaciones externas, como las Pruebas Saber. Sin embargo, esta modalidad no recibe un reconocimiento diferenciado en dichas evaluaciones, lo cual se evidencia en los resultados reflejados en los Índices Sintéticos de Calidad presentados anualmente por el MEN. Estos índices muestran consistentemente que el desempeño de los estudiantes de escuelas rurales está por debajo del promedio de los estudiantes urbanos. Se podría entender este fenómeno en cuanto a resultados, teniendo en cuenta que la prueba evalúa bajo los mismos parámetros, a alumnos del sector urbano como del sector rural.

La falta de reconocimiento de las particularidades del entorno rural no solo obstaculiza el desarrollo de métodos de evaluación adecuados para esta población, sino que también perpetúa la brecha educativa entre las escuelas rurales y urbanas. Esta disparidad, al no ser tratada desde una perspectiva de equidad en cuanto a los métodos de evaluación, restringe las oportunidades de mejora en las zonas rurales, ya que desestima las necesidades específicas de adaptación pedagógica y curricular que requieren estos estudiantes.

Un aspecto clave a considerar es la inestabilidad en la permanencia de docentes en escuelas rurales, ya que muchos las perciben como un punto de partida en su carrera como docente, personalmente vivido en mi carrera profesional. Esto se debe, en parte, a la mayor disponibilidad de plazas en estas zonas, lo que lleva a que los educadores permanezcan allí únicamente como un puente temporal hasta lograr una reubicación en entornos urbanos. Otros no logran adaptarse a las particularidades y exigencias de las escuelas multigrado.

De acuerdo con lo anterior y desde mi experiencia que me ha llevado a trabajar en diferentes escuelas rurales multigrado del departamento de Cundinamarca surge la inquietud de la presente investigación en el sentido de ¿Cómo perciben los docentes el escenario rural multigrado y su influencia en las prácticas pedagógicas y si la formación recibida se adecua para este tipo de escuelas?

### 3. MARCO CONCEPTUAL

#### 3.1. Ruralidad

Algunos científicos sociales definen o asocian la ruralidad con todas aquellas actividades realizadas con la tierra: agricultura, ganadería, pesca, minería, etc., en tanto otros consideran que es toda actividad de emprendimiento económico que se realiza en el área rural, sin embargo, esta última no es una definición clara de ruralidad (Ratier, 2002).

En este sentido Ratier, analiza la situación en Europa y Latinoamérica, pues encuentra que al sector rural han llegado una nueva clase de pobladores con otro tipo de actividades económicas, diferentes a las tradicionalmente conocidas, pero que también están apareciendo en nuestro continente, como es el caso de aquellos que se emplean para el cuidado de quintas, los que viven en lo rural pero que trabajan en el sector urbano, otros que se dedican a la conservación ambiental, y otro tipo de actividades, a los cuales denominan neorrurales, concepto que aplica al fenómeno de movilidad desde las urbes hasta los sectores rurales (Ratier, 2002).

Es por ello por lo que el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), da otro enfoque en términos de articular lo económico, el medio ambiente, lo sociocultural, políticas públicas, y los nuevos pobladores rurales (Ratier, 2002).

Estos cambios no solo impactan la economía, sino también la estructura social de las comunidades rurales, donde las relaciones tradicionales basadas en la agricultura tienden a diluirse. En su lugar, surgen dinámicas más orientadas al mercado y al servicio, que han transformado profundamente el perfil y el ritmo de vida en estas áreas, llevando a una redefinición del papel de las fincas y sus habitantes en la economía regional. Las tablas presentadas a continuación exponen la multiplicidad de criterios que tienen los países en el

mundo y de forma específica en Latinoamérica en la definición del concepto rural (Candia et al., 2011).

**Tabla 1***Concepto de rural y urbano en países del mundo*

<b>PAÍS U ORGANIZACIÓN</b>	<b>CRITERIO</b>	<b>DEFINICIONES TOMADAS DE LA FUENTE ORIGINAL</b>	<b>PAG.</b>
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Demográfico – administrativo	En la mayoría de los países, lo rural corresponde a una categoría “residual”, donde se define por defecto, como negación de lo urbano (lo rural es lo que no es urbano) y no a través de características propias. Define la comunidad Rural como todos aquellos territorios locales donde la densidad de población es inferior a 150 habitantes por km <sup>2</sup> (500 habitantes por km <sup>2</sup> para el caso de Japón, considerando que la densidad promedio de este país sobrepasa 300 hab./km <sup>2</sup> ) (OECD, 1994) . El concepto de “Comunidad” corresponde a una pequeña –pero no necesariamente la más pequeña unidad administrativa o censal.	68
Unión Europea	El tamaño de la población (total, en aglomeración, absoluta o relativa); la densidad de población; la densidad de comunicación; y el peso	La Unión Europea no tiene una definición única de lo rural. Los diversos países aplican una amplia y heterogénea gama de definiciones y criterios para delimitar su población rural.	69

---

de la agricultura (empleo  
o valor agregado).

---

ESPAÑA

Demográfico

De acuerdo con la definición oficial del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el territorio español se divide en tres grandes zonas, según el grado de ruralidad o urbanización que la caracterizan. La zona rural: Se refiere a la población de entidades de hasta 2.000 habitantes. Las zonas intermedias: Se refiere a la población de las entidades de 2.001 a 10.000 habitantes. Las zonas urbanas: Se refiere a la población de las entidades de más de 10.000 habitantes

74

---

FRANCIA

Demográfico

Desde 1954, el Instituto Nacional de la Estadística y Estudios Económicos (INSEE) define los territorios urbanos y rurales en función de la densidad de edificación y del tamaño de la población en la aglomeración. En este contexto, el INSEE aplica las siguientes definiciones básicas a nivel comunal:

- Comuna rural: Son todas aquellas comunas que no son urbanas.
  - Comuna urbana: Una comuna se define como urbana cuando pertenece a una Unidad Urbana.
  - Unidad Urbana: Corresponde a un territorio que contiene una zona edificada que cumple con las siguientes condiciones: (i) agrupa
- 

75

---

por lo menos a 2.000 habitantes, y ninguna de sus viviendas está separada por más de 200 metros de la vivienda más cercana.

---

ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA	Demográfico	De acuerdo con las definiciones oficiales del US <i>Census Bureau</i> (USCB), las áreas rurales comprenden áreas abiertas y asentamientos con menos de 2.500 residentes. Las áreas urbanas comprenden localidades mayores y áreas densamente pobladas alrededor de ellas. Las áreas urbanas no necesariamente siguen los límites municipales. Se trata esencialmente de territorios densamente poblados tal como pueden apreciarse desde el aire. La mayoría de los condados, sean metropolitanos o no metropolitanos, contienen una combinación de poblaciones urbanas y rurales.	79
ÁFRICA	Demográfico	En África se encontraron 17 países que definen y utilizan el concepto de rural. A pesar de que estas definiciones son heterogéneas, la mayoría considera sólo límites cuantitativos para la clasificación, con umbrales de corte que van desde los 1.500 habitantes por localidad en Guinea, hasta los 10.000 incluso. Senegal. Etiopía y Liberia consideran como límite los 2.000 habitantes, y Sudán los 5.000. Además, Botswana y Zambia combinan criterios demográficos y económicos para la clasificación, al considerar como rurales las localidades con menos de 5.000 habitantes y donde el 75% de la actividad económica no es agrícola.	83

---

---

ASIA	Demográfico –geográfico	La definición de "rural" se caracteriza por su complejidad y la diversidad de criterios que los países emplean, adaptándose a contextos situacionales específicos y combinando múltiples variables <sup>1</sup> . Esta complejidad se manifiesta en la variedad de umbrales poblacionales y características socioeconómicas consideradas para clasificar un área como rural. Algunos países consideran la densidad de población, la actividad económica principal y la presencia de servicios e infraestructura	84
------	-------------------------	---	----

---

*Nota: Definiciones de organizaciones mundiales de rural y urbano y países del mundo (Candia et al., 2011).*

**Tabla 2***Concepto de urbano y rural en Latinoamérica*

<b>PAÍS</b>	<b>CRITERIO</b>	<b>CONCEPTO</b>	<b>DEFINICIONES TOMADAS DE LA FUENTE ORIGINAL</b>	<b>PAG.</b>
ARGENTINA (2001)	Demográfico	Urbano	Población empadronada el día del censo en centros poblados de 2.000 y más habitantes.	85
		Rural	Población empadronada el día del censo en centros poblados de menos de 2.000; se incluye la población diseminada.	
BOLIVIA (Estado Plurinacional de) (2001)	Demográfico	Urbano	Población censada en localidades con 2.000 y más habitantes. RURAL: Población censada en localidades con menos de 2.000.	85
		Rural	La población rural se compone de quienes residen en localidades con menos de 1,000 habitantes y que dependen fundamentalmente de la producción primaria <sup>1</sup> . Esta clasificación también se refleja en el contexto socioeconómico del país, donde el sector rural enfrenta desafíos significativos, como el bajo nivel de vida y la falta de acceso a servicios esenciales.	

BRASIL (2000)	Administrativo	Urbano	Población censada en las ciudades, villas y áreas urbanas aisladas conforme a la delimitación de las respectivas municipalidades vigente al 1 de septiembre de 1991 y 1 de agosto de 1996, respectivamente.	85
		Rural	Población censada fuera de los límites de las áreas urbanas, incluidos los aglomerados rurales (poblados y otros).	
CHILE (2002)	Demográfico y Económico	Urbano	Población que vive en conjuntos de viviendas concentradas con más de 2.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes con un 50% o más de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias y/o terciarias. Excepcionalmente se consideran urbanos los centros de turismo y recreación que cuentan con más de 250 viviendas concentradas y no cumplen el requisito de población.	86
		Rural	Asentamiento humano concentrado o disperso con 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 y 2.000, en los que al menos el 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades primarias.	
COLOMBIA (2005-2006)	Administrativo	Urbano	Se considera para el operativo censal, a la población que vive en las cabeceras municipales. Cabecera municipal: centro poblado donde se localiza la sede de la alcaldía.	86

		Rural	Para el operativo censal, se considera la población que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal.	
COSTA RICA (2000)	Administrativo y Funcional	Urbano	Población que vive en los centros administrativos del país, o sea, parte o todo el distrito primero, además de otras áreas adyacentes.	86
		Rural	Población que vive fuera de las áreas definidas como urbanas, tanto en la periferia urbana, rural concentrada y rural disperso.	
CUBA (2002)	Demográfico y Funcional	Urbano	Población residente en lugares habitados por 2.000 personas y más, así como en aquellos con menos de 2.000 habitantes y más de 500 que poseyeran las siguientes características: alumbrado público, calles pavimentadas, acueducto, red de alcantarillado, cloacas, servicios médico asistencial y centro educacional.	86
		Rural	Población residente en lugares habitados por menos de 500 personas o la de aquellos con más de 500 y menos de 2.000, que presentaron menos de cuatro de las características urbanas mencionadas.	

ECUADOR (2001)	Administrativo	Urbano	Población que vive en las capitales provinciales y cabeceras definidos previamente como áreas urbanas para fines censales. Se excluye, por lo tanto, a la población de la “periferia” (población dispersa dentro de los límites de las capitales provinciales y cabeceras).	86
		Rural	Población que vive en parroquias rurales. Incluye además a la población empadronada en la “periferia” de las capitales provinciales y cabeceras de población.	
EL SALVADOR (2007)	Administrativo	Urbano	Población que habita en las cabeceras municipales, sin tomar en cuenta la magnitud de la población ni otra característica especial. Las cabeceras municipales son centros poblados en los que reside la administración del municipio y cuyos límites han sido delimitados sobre el terreno por medio de mojones.	86
		Rural	Población que habita fuera de los límites de las cabeceras municipales y que es generalmente población dispersa.	
GUATEMALA (2002)	Demográfico y Funcional	Urbano	Población que reside en ciudades, villas y pueblos (cabeceras departamentales y municipales), así como en aquellos otros lugares poblados que tienen la categoría de colonia o condominio y que cuentan con más de 2.000 habitantes, siempre que en dichos lugares poblados el 51%	87

			de los hogares dispongan de alumbrado con energía eléctrica y servicios de agua por tubería.	
		Rural	la definición de rural se hace de manera residual, es decir, se considera rural aquello que no califica dentro del ámbito urbano (Instituto Nacional de Estadística, 2002)	
HAITÍ (2003)	Administrativo	Urbano	Población que vive en las ciudades propiamente tales y en las cabeceras administrativas de las comunas de la República, además de la residente en las aglomeraciones de cierta importancia en que existen unidades estacionales semejantes a las que se encuentran en las ciudades, aunque tengan apenas algunas centenas de habitantes.	87
		Rural	Población que vive fuera de las áreas urbanas.	
HONDURAS (2001)	Demográfico y Funcional	Urbano	Población que habita en centros poblados de 2.000 y más habitantes y que cuenta además con las siguientes características o por lo menos uno de los siguientes servicios: alumbrado eléctrico, alcantarillado, centro de salud o escuela primaria.	87
		Rural	Población que no reúne las características antes indicadas y población dispersa.	
MÉXICO (2000)	Demográfico	Urbano	Población que habita en cabeceras municipales o cuentan con 2.500 o más habitantes.	87

		Rural	Población que habita en localidades con menos de 2.500 habitantes.	
NICARAGUA (2005)	Demográfico y funcional	Urbano	Población que reside en el conjunto de localidades urbanas, es decir en las cabeceras municipales y las localidades con 1.000 habitantes y más, que poseen características tales como trazado de calles, servicios de luz eléctrica, establecimientos comerciales e industriales, entre otras.	87
		Rural	Población que reside en el conjunto de localidades rurales, es decir, con menos de 1.000 habitantes que no cuentan con ninguna estructura urbanística.	
PANAMÁ (2000)	Demográfico	Urbano	Población que vive en localidades con 1.500 habitantes y más, cuyas condiciones de vida ofrecen características urbanas, tales como servicios de luz eléctrica, acueducto y alcantarillado, calles pavimentadas, establecimientos comerciales, facilidades de comunicación, escuela secundaria, y otras.	87
		Rural	El resto de la población empadronada en localidades o áreas que no reúnen tales condiciones.	

PERÚ (1993)	Administrativo	Urbano	Población que vive en aglomeraciones cuyas viviendas, en número mínimo de 100, se hallen ocupadas contiguamente. Por excepción, se considera como población urbana a aquella que habita en todas las capitales de distrito. Las aglomeraciones pueden contener uno o más centros poblados con viviendas contiguas.	88
		Rural	Población que habita en la parte del territorio del distrito que se extiende desde los linderos de los centros poblados en el área urbana hasta los límites del mismo distrito.	
REPÚBLICA DOMINICANA (2002)	Administrativo	Urbano	Población que habita en las cabeceras de comunas y de distritos municipales.	88
		Rural	Población que habita fuera de las cabeceras de comunas y de distritos municipales.	
VENEZUELA (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE) (2001)	Demográfico	Urbano	Conjunto de centros poblados con 2.500 o más habitantes definidos en cualquier nivel de la División Político Territorial del país.	88
		Rural	Conjunto de centros poblados con menos de 2.500 habitantes definidos en cualquier nivel de la División Político Territorial del país.	

*Nota: Concepto en Latinoamérica Elaboración propia tomado de: Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. (Candia et al., 2011).*

Del cuadro anterior podemos concluir que en Europa lo más común corresponde a la densidad de la población, pero con diferentes criterios de definición entre las cuales podemos tener: el tamaño de la población, cantidad de habitantes o el grado de importancia que tenga la agricultura en la zona; en Norte América particularmente Canadá se tienen hasta seis definiciones en tanto que en EEUU la zona rural está definida por un criterio cuantitativo donde el margen corresponde a poblaciones menores de 2.500 habitantes; África utiliza diversas definiciones basadas también en la densidad de la población con rangos que van desde los 1.500 hasta los 5.000 o hasta 10.000 para el caso de Senegal; Asia aún es más complejo ya que combina diversas variables de acuerdo a cada país; en Centro América y Suramérica se tienen en cuenta básicamente tres criterios para definir el término rural, como son en su orden: el demográfico, administrativo y el funcional (Candia et al., 2011).

El concepto de ruralidad en el mundo no está unificado, ni siquiera dentro de las mismas regiones. Este se determina a partir de criterios cuantitativos comunes, como son: demográficos, donde se considera un bajo número de habitantes; socioeconómicos, que toman en cuenta las condiciones de vida de sus habitantes, en el sentido de que esta población no cuenta con servicios básicos, comercios, comunicaciones ni servicios educativos; y administrativos, que generalmente definen la ruralidad como la población que vive fuera de los centros urbanos; o, en la mayoría de los casos, se define en contraposición a lo urbano.

En términos generales, lo rural se asume como aquello que se encuentra fuera de los límites urbanos, sin considerar sus particularidades propias. Esta visión dicotómica contribuye a establecer una separación entre lo urbano y lo rural, considerándolos como esferas independientes que no se interrelacionan. Esta dualidad no solo ignora las dinámicas únicas de estas poblaciones, sino que también dificulta la formulación de políticas y prácticas educativas

que reconozcan y atiendan sus necesidades específicas, limitando así las oportunidades de desarrollo en estos entornos.

Ratier señala que la "*nueva ruralidad*" es resultado de las políticas de globalización, es posible observar cómo estas han reducido las actividades agrícolas tradicionales, abriendo paso a nuevas formas de producción económica (Ratier, 2002). Estas transformaciones han llevado a que los habitantes de zonas rurales se adapten a modelos de supervivencia que van más allá de la agricultura, involucrándose en actividades como el ecoturismo, el comercio local y servicios asociados a la recreación y el turismo. Este cambio en la estructura económica y laboral afecta no solo la dinámica social de estas comunidades, sino también la educación, que debe adaptarse a una realidad rural diversa y en transición, donde los jóvenes necesitan competencias que se ajusten a un contexto más amplio y complejo.

En Colombia, los pueblos pequeños experimentan transformaciones significativas que reflejan cambios más amplios en la ruralidad. Estas alteraciones se manifiestan claramente en el desarrollo de zonas de recreación y descanso, como lo señala Ratier (2002). Sin embargo, es crucial destacar que la ruralidad no desaparece; al contrario, a medida que nos alejamos de los centros poblados, emergen territorios rurales donde las tradiciones culturales propias del campo se revelan con mayor claridad. En algunos casos, encontramos espacios donde la ruralidad parece estar atrapada en un tiempo y un paisaje que evocan épocas pasadas.

Esta complejidad y diversidad en la experiencia rural son quizás las razones por las cuales resulta difícil establecer una definición categórica que distinga lo rural de lo urbano. La variabilidad de los contextos rurales en diferentes partes del país sugiere que cada nación debería desarrollar sus propios criterios para conceptualizar lo rural, teniendo en cuenta las particularidades culturales, geográficas y sociales que caracterizan cada región. Esta gama de

realidades rurales invita a un análisis más matizado, permitiendo reconocer tanto la evolución de la ruralidad como su resiliencia frente a los cambios contemporáneos.

Esta apreciación explica en parte cómo los Tratados Libre Comercio (TLC), por tomar un ejemplo, están monopolizando la comercialización de algunos renglones de producción agrícola, al tener estos TLC grandes inversiones económicas, hacen que los medianos y pequeños productores no puedan competir de igual a igual y se vean en la necesidad de cambiar de una actividad productiva a una de subsistencia.

Ratier, Siqueira y Osorio coinciden en que las transformaciones culturales en las zonas rurales no son recientes, sino procesos graduales que se remontan a la década de 1970 a escala global. Aunque estos cambios han acercado lo rural y lo urbano, la convergencia no es uniforme ni universal, lo que dificulta definir con precisión el concepto de "ruralidad" (Ratier, 2002; Siqueira & Osório, 2001). Para Siqueira y Osorio, lo rural debe concebirse como un continuo caracterizado por Múltiples interacciones y transiciones con lo urbano, donde coexisten elementos tradicionales y modernos que varían según el contexto específico. (Siqueira & Osório, 2001).

Ratier, Pérez & Pérez convergen en que la población rural está compuesta por campesinos, propietarios de tierras, pescadores, artesanos, mineros, y comunidades negras e indígenas, particularmente en el caso de Colombia. Esta diversidad social evidencia una amplia gama de actividades económicas características del ámbito rural, como la agricultura de subsistencia y comercial, la pesca, la minería y la producción artesanal, todas fundamentales para la economía local. Por ello, una aproximación al concepto de ruralidad exige considerar no solo la composición de esta población, sino también la variedad de sus actividades productivas, las cuales han evolucionado para adaptarse a los cambios del mercado y las políticas económicas

nacionales e internacionales. Este enfoque integral permite comprender mejor el impacto de los factores económicos en la transformación de la ruralidad, así como la capacidad de adaptación de las comunidades hacia nuevas formas de sustento. (Pérez & Pérez, 2002; Ratier, 2002)

### **3.2. Ruralidad en Colombia**

Para López, la ruralidad en Colombia es asumida desde el punto de vista organizacional del territorio para fines económicos y sociales; aquí toma como unidad de medida la finca, entendida como aquella en la cual el propietario es el pequeño productor, y donde el grupo familiar desarrolla las actividades propias del campo junto con sus relaciones sociales (la vereda) y mantiene una interacción con el medio natural (López, 2006).

La expansión capitalista en las zonas rurales ha impulsado la transformación de muchas fincas, que ahora adoptan modelos de producción más industrializados, modificando tanto su estructura de gestión como los perfiles de la mano de obra. En estas fincas, la administración es llevada a cabo por profesionales y trabajadores calificados, desplazando al campesino tradicional de sus labores de administración y producción. Un ejemplo evidente de esta transición se observa en las fincas de la sabana del altiplano cundiboyacense, dedicadas al cultivo de flores para exportación, donde la producción agrícola responde a estándares y demandas de mercados internacionales (López, 2006).

Además, estas fincas han diversificado sus actividades económicas en respuesta a un contexto de mayor conectividad con los centros urbanos y el desarrollo de infraestructura vial y tecnológica. Con el impulso de los medios de comunicación, que destacan estas zonas como destinos atractivos, han surgido nuevos sectores como el ecoturismo, centros vacacionales, y espacios de descanso que reconfiguran el espacio rural como un lugar de ocio, además de producción. Este tipo de emprendimientos ha incrementado la demanda de servicios de

transporte y comunicación, ha mejorado el acceso a servicios básicos y tecnológicos en estas áreas. Esta integración de actividades responde tanto a la necesidad de nuevas fuentes de ingreso como al interés de las fincas de adaptarse a un entorno más competitivo (López, 2006).

Sin embargo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizó el Informe de Desarrollo Humano 2011 para Colombia, en el cual presenta, entre otros asuntos, una nueva propuesta para definir el término "rural." Esta propuesta se basa en lo planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, utilizando dos criterios: a. la distancia entre las comunidades rurales, es decir, si requiere más de una hora de transporte terrestre para llegar a una ciudad con más de 100.000 habitantes y las ciudades cercanas, y b. el tamaño de la aglomeración cuando la densidad es menor de 150 habitantes por km<sup>2</sup>. Este criterio dio lugar al Índice de Ruralidad (IR). El I.R. se establece en una escala de 0 a 100 puntos, con un valor medio de 40; los municipios con un valor cercano a 100 presentan un mayor grado de ruralidad, mientras que los que están por debajo de 40 tienen un grado menor (PNUD, 2011).

A manera de ejemplo de IR, tomaremos el Departamento de Cundinamarca, y el Municipio con un mayor IR es Paratebueno con un puntaje de 58,6 y con menor IR el Municipio de Soacha con 11,9. Para el caso de Nemocón, lugar donde nace este trabajo, tiene un puntaje de 37. Igualmente, el informe concluye que Colombia continúa siendo un territorio mayoritariamente rural a pesar de las nuevas dinámicas que se presentan en el sector (PNUD, 2011) .

En este sentido, el informe señala que, a mayor grado de ruralidad de un municipio, el acceso a las sedes educativas, especialmente las escuelas rurales, presenta un mayor grado de dificultad. Estas dificultades se deben a la calidad de las vías y los medios de transporte, en la

disponibilidad de medios de comunicación, en los recursos pedagógicos, y en los servicios públicos. Esto es significativo porque estas limitaciones pueden condicionar el tipo de educación que se puede ofrecer y los recursos con los que cuentan los maestros para desarrollar sus actividades escolares (PNUD, 2011).

Por otro lado, mi experiencia de varios años trabajando en escuelas rurales respalda estos conceptos. He trabajado en escuelas donde la dificultad de acceso era una constante, enfrentando la falta de servicios públicos, la escasez de material didáctico, un reducido número de estudiantes, y una infraestructura en condiciones precarias. Un ejemplo de ello es la "Escuela Rural Agua del Perro", en la Inspección de Llano Mateo, Municipio de Yacopí, Departamento de Cundinamarca, donde las condiciones eran bastante desafiantes. En contraste, también he trabajado en escuelas rurales en la sabana de Bogotá, como la "Escuela Rural Astorga", I.E.D. Alfonso López Pumarejo, en el Municipio de Nemocón, Departamento de Cundinamarca, donde las condiciones eran mucho más favorables, con buena infraestructura física, acceso a internet, material pedagógico suficiente, elementos tecnológicos a disposición y un alto número de estudiantes.

### **3.3. Educación**

La educación en Colombia ha sido un pilar fundamental para el desarrollo social y cultural del país, evolucionando en respuesta a las necesidades cambiantes de su población. Este capítulo examina el concepto de educación desde diferentes enfoques, abordando tanto su definición teórica como su marco legal en el contexto colombiano. Para comprender su papel e impacto, se explorarán, en primer lugar, las perspectivas teóricas que la conciben como un proceso de transmisión cultural y social. Posteriormente, se analizarán las disposiciones establecidas en la Constitución de 1991 y otras normativas que guían la educación en el país,

enfaticando su importancia en la formación de ciudadanos y en la promoción de igualdad y desarrollo sostenible. Con este enfoque integral, se busca ofrecer una visión completa sobre cómo se entiende y se regula la educación en Colombia, destacando sus logros, desafíos y el camino a seguir para su fortalecimiento.

### ***3.3.1. Concepto de educación***

Revisando la literatura especializada en temas de educación, nos encontramos con la definición asumida por el sociólogo Lynn Smith (1960), como se citó en (Lozano, 2012), quien se ocupó del tema de la educación rural desde la perspectiva de educación rural y desarrollo, al manifestar que: “la educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad.” (Lozano, 2012, p.124). Es decir que la sociedad es la responsable de la educación de las nuevas generaciones.

La educación 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. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Ley 115 de 1994).

Así mismo, la Ley General de Educación establece en su Artículo 1o. Objeto de la ley: “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”.

Como podemos apreciar, las anteriores posturas coinciden en que la educación corresponde a todos aquellos procesos de transmisión cultural que se dan de generación en generación y que es una responsabilidad de todos, iniciando en el seno de la familia, continuando en la sociedad y asumida por el Estado de manera formal. Es así como la Ley 115, establece en el capítulo primero como educación formal:

- ARTICULO 10. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.
- ARTICULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

La educación formal en sus distintos niveles tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente (Ley 115 de 1994).

### ***3.3.2. La educación campesina y rural***

La educación rural en Colombia representa un componente esencial dentro del sistema educativo nacional debido a que buena parte del territorio colombiano es rural, y una gran

cantidad de estudiantes depende de las instituciones educativas en estas zonas. Este apartado analiza el concepto de educación rural, su marco normativo y las particularidades de su implementación en el contexto colombiano.

Aunque la literatura académica que aborde de manera específica la educación rural es limitada, autores como Zamora han buscado definir el concepto y sus particularidades, destacando los desafíos y adaptaciones requeridas para responder a las dinámicas propias de los territorios rurales y las necesidades de las comunidades campesinas (Zamora, 2010).

Uno de los puntos de partida fundamentales es la Ley General de Educación de 1994, que en su capítulo IV establece la necesidad de promover un servicio de educación campesina y rural. Así como lo expresa en el artículo 64 y 65:

- ARTÍCULO 64. Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.
- ARTÍCULO 65. Proyectos institucionales de educación campesina. Las secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de Agricultura de estas, orientarán el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales.

Desde el punto de vista legislativo, la ley establece quienes serán los encargados de promover la educación en el sector rural, pero se queda corta en dar orientaciones precisas sobre lo que debería ser la educación rural y solo se limita desde lo técnico a la implementación o promoción de proyectos pedagógicos productivos los cuales deberán estar apoyados por las secretarías de Agricultura de cada región.

Sin embargo, desde nuestra experiencia de trabajo en el sector, la educación rural no se limita a desarrollar unos proyectos productivos que tengan relación con las labores del campo; en este sentido, Zamora desde su ponencia “*¿Qué es lo rural de la educación rural?*”, abre el debate al proponer que la educación que se imparte en las zonas rurales tiene ciertas particularidades; las cuales no se han tenido en cuenta al momento de definir la categoría de educación rural (Zamora, 2010).

### ***3.3.3. La escuela rural y su importancia en el sistema educativo colombiano***

A pesar de la ausencia de una definición unificada sobre educación rural, las escuelas ubicadas en estas zonas desempeñan un rol fundamental en el sistema educativo colombiano. Según el DANE, para el año 2022 operaban aproximadamente 35.944 sedes educativas rurales; desde nuestra experiencia docente en diversos contextos, estas escuelas representan una alternativa pedagógica indispensable para la población, particularmente en educación primaria. Para muchos niños y jóvenes, constituyen la única opción viable debido a las largas distancias hacia los centros urbanos y las limitaciones en la infraestructura de transporte. (DANE, 2023)

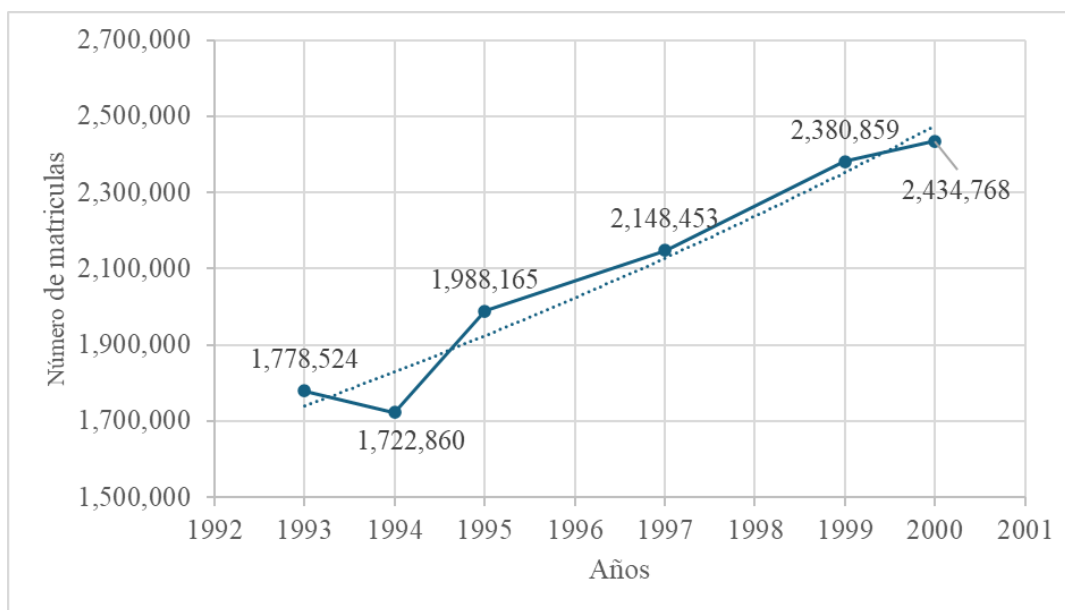
Desde una perspectiva histórica, (Soler, 2016) señala que las instituciones educativas rurales en Colombia surgieron como estrategia de expansión educativa desde los centros urbanos, buscando impulsar el desarrollo socioeconómico en estas zonas. Esta dinámica ha consolidado un sistema donde, para 2022, el 67% de las sedes educativas del país (55.889 en

total) se ubican en áreas rurales, con una oferta concentrada en niveles básicos: 38% en preescolar y 46% en primaria, lo que representa el 84% de la cobertura en estos ciclos (DANE, 2023). Este predominio de la educación inicial refleja tanto avances en acceso como desafíos pendientes en equidad, especialmente en la garantía a la cobertura del sector rural.

También Perfetti evidencia un crecimiento significativo en matrículas rurales entre 1993 y 2000, asociado a políticas como el modelo Escuela Nueva y la ampliación de cobertura posconflicto. Lo que demuestra de alguna manera la gran importancia que tienen la escuela rural para la población campesina. En la siguiente figura se muestra el crecimiento significativo presentado de la matrícula rural desde 1993 hasta el 2000 (Perfetti, 2003).

### Figura 1

*Crecimiento de las matrículas para la educación rural en Colombia (1993 - 2001)*

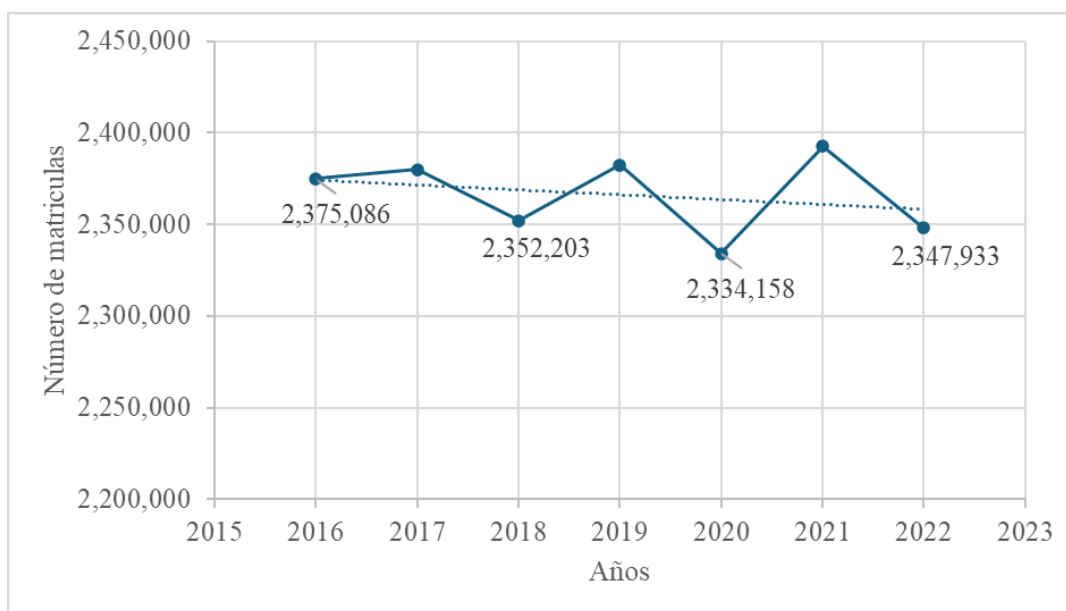


*Nota: a pesar de que en el año 1993 hubo un decremento en las matrículas para la zona rural, se evidencia un crecimiento constante para años posteriores casi de manera lineal, lo que evidencia la necesidad de esta figura de educación para esta población debido a las limitaciones geográficas de este ambiente rural. (Perfetti, 2003)*

Por otro lado, según los informes del DANE se evidencia un sostenimiento del número de matrículas entre los años 2016 a 2022 entre 2.300.000 y 2.400.000 matrículas para la población rural el cual es presentado en la figura a continuación.

## Figura 2

*Crecimiento de las matrículas para la educación rural en Colombia (2016 - 2022)*



*Nota: se evidencia una tendencia estable para el número de matrículas del sector rural con un ligero decremento y un valor medio de 2,366,304 matrículas.*

### 3.4. Modelos flexibles en la educación rural colombiana

Las profundas desigualdades en Colombia se reflejan en diversos aspectos de la sociedad, siendo el ámbito educativo uno de los más afectados. Estas brechas, particularmente marcadas entre las zonas urbanas y rurales, impulsaron la creación del Proyecto de Educación Rural (PER). Este proyecto, concebido con el objetivo de reducir la inequidad en el acceso y la calidad de la educación en áreas rurales, representó un esfuerzo por atender las necesidades específicas del campo colombiano.

El PER tiene su origen en la administración de Ernesto Samper (1994-1998), un periodo marcado por importantes movilizaciones campesinas, como las protestas de 1996. Durante estas manifestaciones, los campesinos reclamaron mejoras en las condiciones sociales y exigieron reformas a la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación. Esta legislación, aunque representó un avance significativo en términos de regulación del sistema educativo, fue concebida principalmente desde una perspectiva urbana, dejando de lado las particularidades y necesidades del sector rural. Las demandas campesinas no solo pedían una reforma educativa adaptada al contexto rural, sino también una mayor atención a las condiciones sociales y económicas del campo, evidenciando la interrelación entre educación y desarrollo integral (Rodríguez, et al. 2007).

Entre los años 1997 y 1999 el MEN y el Banco Mundial convocaron una Consulta Nacional, con el propósito de analizar la situación del sector educativo rural. “La consulta señaló que el sector educativo experimentaba baja participación ciudadana, escasa pertinencia de los programas educativos, baja cobertura educativa y baja calidad, además de deficiente gestión municipal e institucional” (Rodríguez, et al. 2007. p 5) Estos resultados dieron origen a la implementación en 1999 del PER, como una respuesta para combatir la inequidad educativa entre el sector rural y el urbano.

Es así como se va conformando un proyecto con características especiales para el sector educativo rural. De acuerdo con Rodríguez, el PER se diseñó con una duración de diez años, estructurado en tres fases: primera, implementación y aprendizaje (2000-2003); segunda, expansión y sostenibilidad, y tercera, consolidación. Financiado con aportes del Banco Mundial, el Gobierno Nacional y las regiones beneficiadas, sus objetivos incluían: ampliar el acceso y calidad educativa para niños y jóvenes de 5 a 17 años (desde inicial hasta media); fortalecer las

competencias administrativas de entes territoriales e instituciones mediante descentralización, alianzas público-privadas y optimización de procesos; fomentar ambientes escolares pacíficos; desarrollar estrategias innovadoras para mejorar la educación media técnica rural según las necesidades del contexto.(Rodríguez et al., 2007)

Una vez en marcha, el PER incluyó varios modelos pedagógicos flexibles que ya se habían implementado en el país y que resultaban aplicables al contexto rural. Es importante destacar que en Colombia es común adaptar modelos educativos internacionales a distintos entornos, y algunos de estos han sido específicamente desarrollados para las zonas rurales. En la tabla 2 se presentan los modelos promovidos por el PER en su momento. (Zamora, 2010)

Vale la pena destacar que en últimas la principal tarea del PER era difundir a gran escala los modelos, lo que implicaba capacitar un gran número de maestros para que se apropiaran de sus metodologías y fueran aplicados en sus regiones; en segundo lugar, fortalecer las Secretarías de Educación para que posteriormente continuaran con la implementación de los modelos y así fortalecer la educación rural en sus territorios (Zamora, 2010).

Sin embargo, queda el interrogante de si se lograron estos propósitos. Sería interesante ahora, dos décadas después de terminado el PER, qué fue o ha sido de los modelos en las diferentes regiones donde se trabajaron.

**Tabla 3***Modelos educativos flexibles*

<b>MODELO</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>
<b>Post-Primaria</b>	Dirigido a niños, niñas y jóvenes entre los doce y diecisiete años de edad de la básica secundaria, es un modelo escolarizado de educación formal en el cual se desarrollan las áreas obligatorias del currículo a través de proyectos pedagógicos, orientado a estudiante que finalizaron quinto grado sin continuidad en el sistema educativo en la secundaria (estudios de 6 a 9) allí un docente por grado es el facilitador del proceso de enseñanza fortaleciendo la participación, organización y vinculación de la escuela con la comunidad, a diferencia de la secundaria urbana donde cada asignatura está a cargo de un docente. Surge hacia 1988 como respuesta a las necesidades de la básica secundaria en el medio rural.
<b>Servicio de Educación Rural (SER)</b>	Modelo educativo semipresencial en el cual se desarrollan los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), dirigido a adultos o jóvenes mayores de trece años que no hayan tenido ningún grado o mayores de quince años sin haber culminado la básica primaria, y que demuestren ausencia del servicio educativo por más de dos años. Surge hacia 1996 como propuesta de educación básica comunitaria, es decir que se desarrolla a partir de un diagnóstico de necesidades de la comunidad rural, por parte de las Universidades Católica de Oriente y la San Buenaventura. En sus inicios estaba dirigido a la alfabetización de adultos, pero no otorgaba ningún título, con el Decreto 3011 de 1997 se convertiría en Educación Formal.
<b>Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)</b>	Dirigido a adultos y jóvenes mayores de quince años que hayan terminado la básica primaria y demuestren haber estado fuera del sistema educativo por más de dos años. Es un modelo semiescolarizado, flexible, formal, organizado en tres niveles, dos grados por cada uno. Surge en la Fundación para la Aplicación y

	Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) hacia 1974, y busca el conocimiento pertinente para la vida de la población rural.
<b>Aceleración del Aprendizaje (AA)</b>	Corresponde a la educación formal, originario de Brasil, dirigido a niños y jóvenes en extra-edad, el cual fue implementado en nuestro país hacia finales de los noventa, debido a que el MEN encontró niños matriculados en la básica primaria con edades que no correspondían al grado que cursaban, allí los estudiantes culminan la básica primaria en un año lectivo, y funciona en un aula regular. Inicialmente el modelo se implementó principalmente para la población rural, en los departamentos de Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Cauca, Huila, Risaralda, Santander y algunos sectores marginales de Bogotá, posteriormente con ayuda del Banco Mundial se difundió por todo el país.
<b>Metodología CAFAM</b>	Es un programa de alfabetización básica, básica primaria, secundaria y media; dirigido a adultos y jóvenes mayores de trece años que no hayan tenido ningún grado de básica primaria o los tres primeros; mayores de quince años que no terminaron la primaria y hayan estado fuera del sistema educativo en los dos últimos años. Es un modelo no formal, abierto flexible y semiescolarizado de autoaprendizaje, su metodología corresponde a “aprender a aprender”, se realiza un trabajo independiente en casa y en grupos en los centros de aprendizaje. Modelo desarrollado por la Caja de Compensación Familiar CAFAM desde el año 1981.
<b>Telesecundaria</b>	Dirigido a niños, niñas y jóvenes entre los doce y diecisiete años, de la básica secundaria. Es un modelo escolarizado de educación formal traído de México, en el cual se desarrollan en los grados sexto a noveno las áreas básicas del currículo a través de proyectos pedagógicos, proyectos pedagógicos productivos y módulos que se articulan con la TV educativa. Allí un docente por grado es el facilitador del proceso. Fue implementado en Colombia hacia el año 2000 a través del PER en seis departamentos.

*Elaboración propia a partir de: Portafolio Modelos Educativos. Ministerio de Educación Nacional. (S.F.). Recuperado de: <http://redler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf>*

Nuestra experiencia nos permite indicar que, dentro del discurso de prácticas pedagógicas de la inmensa mayoría de los docentes, no encontramos que los maestros tengan conocimiento de estos; es así como cuando se pregunta por alguno de ellos se desconoce por completo su existencia. Pero no es solo un problema de los docentes, también desde los directivos de las instituciones educativas, estos modelos no se encuentran dentro de sus procesos de planeación, organización, implementación y/o capacitación.

La única excepción a este desconocimiento de modelos educativos flexibles, la constituye el caso de la Escuela Nueva (EN). Es muy común escuchar a los maestros de la vieja guardia, que aun laboran, hablar de la existencia del modelo, dándole adjetivos más que favorables e incluso que aún lo siguen implementando. Podrían entenderse estas afirmaciones pues fueron los maestros que recibieron capacitación, materiales y en su momento lo implementaron. Este argumento es el que nos motiva a darle al modelo de EN un lugar importante en el siguiente apartado.

#### **3.4.1. *Escuela Nueva***

El modelo E.N. uno de los más destacados entre los modelos educativos flexibles, comenzó a implementarse en Colombia hace aproximadamente cincuenta años. Aunque su aplicación tuvo fases de menor actividad o apoyo; en ciertos periodos fue considerado una prioridad, y recibió un impulso significativo por parte del Estado. En su "época de oro,"; a partir del año 2000, el estado apostó por su amplia difusión, a partir del PER, asignando recursos para mejorar la infraestructura de las sedes educativas, capacitar a los docentes y dotar a las escuelas con materiales pedagógicos necesarios. Sin embargo, fue con el PER cuando el modelo alcanzó su mayor expansión en la educación rural.

Hoy, EN ha dejado una huella tan profunda en el sistema educativo rural que con frecuencia se confunde con la modalidad multigrado. Si bien ambos términos están estrechamente relacionados, no son equivalentes. La modalidad multigrado se refiere al trabajo de un docente con estudiantes de diferentes grados en una misma aula, mientras que, EN propone una metodología, recursos específicos para apoyar y facilitar esta estructura, desarrollando competencias en el aprendizaje autónomo y en la cooperación entre estudiantes. Partamos de la definición que el MEN tiene de EN en los siguientes términos:

La Escuela Nueva es 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 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. (MEN, 2010.p. 8)

En los inicios del modelo, los docentes eran quienes elaboraban sus propias cartillas de trabajo, con las cuales los niños desarrollaban sus actividades, sin embargo, el profesor no alcanzaba a generar tanto material de trabajo, por lo que el programa debió introducir las primeras cartillas guías.

A comienzos de los ochenta se inicia una nueva versión de guías para la Costa Pacífica. En 1987 con crédito del Banco Mundial, se le da un mayor impulso al proyecto de EN y se dota de material educativo a las escuelas, mobiliario, adecuación de sedes y capacitación docente, estas inversiones continuaron hasta mediados de los noventa.

En el 2000 a través del PER se continúa fortaleciendo el programa de EN con asistencia técnica, bibliotecas, material para los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) y dotación básica de laboratorios de ciencias y siempre actualizando las cartillas guía de trabajo de los estudiantes.

El modelo EN está dirigido a niños entre 7 y 12 años de educación básica primaria. Es un modelo escolarizado de educación formal aplicado a la escuela rural multigrado principalmente, en la cual su metodología de trabajo es la del aprendizaje activo, participativo y colaborativo; allí se desarrollan las áreas obligatorias y fundamentales del currículo, pero adaptado al contexto social de la escuela y articuladas con los proyectos pedagógicos, donde el alumno es el centro del proceso educativo respetando sus ritmos de aprendizaje (MEN, 2010)

Gómez también señala que el mayor aporte que hace al proceso formativo es el de los valores democráticos por intermedio del Gobierno Escolar que allí se desarrolla, pero también cabría resaltar el aporte de integración que se desarrolla con la comunidad y la escuela. (Gómez, 1995).

Igualmente, Rodríguez y colaboradores muestran resultados muy satisfactorios en la implementación del PER, a través de la aplicación de los modelos educativos flexibles, donde el modelo EN tiene un punto muy alto en cuanto resultados se refiere. Los indicadores allí tomados como referencia corresponden a tasa de eficiencia en: cobertura, reprobación, aprobación y deserción y calidad de la educación (Rodríguez et al., 2007).

Sin embargo, el modelo tiene algunas debilidades como lo señala Gómez “El empirismo, la subjetividad y la improvisación priman sobre la reflexión crítica, la indagación y la investigación” (Gómez, 1995 p.302); otra debilidad es la falta de evaluaciones de tipo crítico que

se evidencian en los informes con respecto al modelo EN, informes generalmente presentados por entes gubernamentales, que están sesgados de optimismo (Gómez, 1995).

Continuando con las apreciaciones de Gómez, considera que el modelo necesita hacer claridad entre los propósitos que propone la EN, aprendizaje activo, y la metodología de las guías, falta una mejor capacitación a los docentes ya que esta se reduce a un entrenamiento, pero sin apropiación conceptual del modelo y ha habido un afán en la expansión del modelo lo que lleva a la improvisación (Gómez, 1995).

Sin embargo, a pesar de sus debilidades, este es el modelo que más se adapta a las condiciones de trabajo del aula multigrado, por sus particularidades metodológicas y por el material utilizado para su desarrollo. También se debe resaltar el aporte a la educación rural en cuanto a las grandes inversiones que se le hicieron a lo largo del tiempo, en cuanto a dotación y adecuación de las sedes educativas y en la formación de maestros. Otro aspecto para tener en cuenta es el reconocimiento que se le hace a nivel internacional y que aún hoy se recuerda en muchos sectores de comunidades rurales (Gómez, 1995).

En lo personal, quien desarrolla este trabajo investigativo y ha tenido la oportunidad de laborar en escuelas rurales multigrado de diferentes municipios del departamento de Cundinamarca, ha encontrado algunos rastros de que en algún momento en dichas escuelas se trabajó el modelo de EN. Lo hallado allí corresponde a materiales como cartillas, materiales de los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) y elementos de laboratorio en muy mal estado o ya obsoletos, pero aún más significativo es en cuanto a capacitación, ya que no se ha tenido la oportunidad de conocer el programa, por parte de las secretarías de Educación o el Ministerio.

### 3.5. La escuela multigrado

La escuela multigrado se caracteriza por contar con un docente que enseña en una misma aula a estudiantes de distintas edades y niveles de escolaridad, generalmente desde el grado preescolar o grado cero hasta quinto (5º) de educación básica primaria, con mayor prevalencia en el ámbito rural. En estas sedes educativas, es común encontrar uno, dos o tres docentes que se encargan de distribuir a los estudiantes de manera equitativa según el número de maestros disponibles. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas rurales, un solo docente asume la responsabilidad de atender todos los grados, situación que recibe el nombre de *escuela unitaria*. Este término, referido al número de docentes (uno solo), difiere del término *multigrado*, que describe el agrupamiento de estudiantes de diferentes edades en un mismo espacio y bajo una metodología de enseñanza adaptada a estas condiciones (Bustos, 2010).

En adelante, usaremos el término *multigrado*, pues abarca de forma más amplia y precisa la dinámica pedagógica de estos entornos, donde estudiantes y docentes colaboran en un espacio compartido que integra intereses y necesidades diversas en un solo entorno de aprendizaje.

La modalidad multigrado comenzó hacia el siglo XIX y XX como la primera forma de educación en Norteamérica y Europa, la cual se fue masificando a lo largo de los territorios donde la población era escasa, bajos presupuestos y dificultades geográficas, pero en su gran mayoría nacen como una forma de organización administrativa (Casaña, 2011). Posteriormente, con la aparición de la revolución industrial y la concentración de la población en las ciudades industrializadas, aparece la escuela graduada en Norteamérica y Europa, cuya característica se basa en grupos de edades y grados. A pesar de ello, las escuelas multigrado se mantuvieron y siguen haciendo presencia en diferentes continentes tanto del nuevo mundo como del viejo continente. Países como: México, República Dominicana, Guatemala, Estados Unidos, Canadá,

Perú, Bolivia, Chile, España, Francia, Portugal, Finlandia, Australia, Vietnam, India, Botsuana, Egipto; por nombrar algunos, tienen escuelas con estas características (Ames, 2004).

Como podemos apreciar, la escuela multigrado fue, es y seguirá siendo una alternativa para llevar educación a lugares distantes donde la población es reducida, la cual se puede atender con menos maestros.

En América Latina, las escuelas multigrado suelen ubicarse en zonas remotas y de difícil acceso, lo cual contribuye a la percepción de baja calidad educativa en estas áreas. Además, estas escuelas suelen ser el punto de inicio para muchos docentes en su carrera profesional. La ubicación geográfica y el contexto social de estas instituciones implican condiciones especiales en cuanto a espacio, organización y didáctica, que las diferencian notablemente de las escuelas graduadas.

En Colombia la escuela unitaria surgió así:

“En la declaración emitida por los ministros de Educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Ese mismo año, en Colombia, dentro del proyecto piloto de Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la cultura) para América Latina, se organizó en el ISER (Instituto Superior de Educación Rural) de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria, esta tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. Dicha experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y, en 1967, el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país” (MEN, 2010. p. 7).

De acuerdo con lo anterior es preciso aclarar que lo que realmente surge hacia la década de los sesenta es la primera escuela piloto con metodología de EN para la población rural. Dado que la EM, ya existía en nuestro país, incluso antes del siglo XX, en la cual tenía una gran diferencia con la escuela urbana, en el sentido que esta solo ofrecía tres grados de estudios alternados unos días para hombres y los otros para mujeres; con docentes poco preparados y mal remunerados (Helg, 2022).

La existencia de escuelas multigrado en áreas rurales responde, en gran medida, a la baja matrícula en estas regiones. Sin embargo, su presencia en el sistema educativo es significativa. En Colombia, según datos del (DANE, 2020), había 43,894 sedes educativas en el sector oficial, de las cuales el 67.3% (36,015 sedes) estaban ubicadas en zonas rurales. En estas sedes, trabajaban un total de 126,170 docentes, lo que da un promedio de 2.6 docentes por sede educativa rural. Cabe señalar que este promedio era de 3.5 docentes en 2016, excluyendo a directivos docentes.

Un dato interesante es el desglose de docentes de preescolar y de primaria en las áreas rurales. Aunque el sistema reporta cifras separadas para cada nivel, en la práctica es común que el mismo docente de primaria en una sede rural atienda simultáneamente tanto a estudiantes de preescolar como a los de básica primaria.

Respecto a la consulta de dónde obtiene el Ministerio de Educación Nacional (MEN) las cifras de docentes de preescolar en áreas rurales, es probable que los datos provengan de los informes de personal y cobertura escolar que las sedes educativas deben presentar regularmente, aunque estos informes no siempre reflejan las condiciones mixtas en que muchos docentes deben atender varios niveles simultáneamente. Es decir, en la práctica, el docente de una sede rural

multigrado es el mismo que atiende la básica primaria y el preescolar, a menos que la sede tenga la suficiente matrícula en preescolar para que se le asigne un docente exclusivo a este nivel.

Otra debilidad que pueden tener los datos ofrecidos por el DANE se relaciona con las sedes que en la actualidad estén funcionando, pues de acuerdo con nuestra experiencia y conocimiento, muchas instituciones cuentan con un determinado número de sedes, pero no todas se encuentran activas. Es muy común encontrar en las Instituciones educativas rurales, un determinado número de sedes de primaria adscritas a la sede principal, sin embargo, algunas de ellas ya no se encuentran en servicio debido a que no cuenta con matrícula vigente, esto se da especialmente en las zonas con mayor grado de ruralidad.

Existe una tendencia en las sedes educativas rurales hacia la disminución anual de la matrícula escolar, lo que reduce la necesidad de docentes para atender a la población estudiantil. Producto de los cambios demográficos en Colombia, así como en todo el mundo, reduciendo la población infantil y baja tasa de natalidad. Esto es evidente en instituciones como la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo en el municipio de Nemocón, donde nace esta investigación. Entre los años 2017 y 2021, la cantidad de docentes asignados a sus sedes rurales disminuyó notablemente debido a esta baja en la matrícula. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en las zonas rurales de Colombia, el número promedio de docentes por sede ha descendido de 3.5 en 2016 a 2.6 en 2019, reflejando una reducción en la demanda de personal en respuesta a la baja matrícula (DANE, 2020).

Además, factores como el desplazamiento forzado y la migración hacia áreas urbanas contribuyen a esta disminución, ya que muchas familias abandonan las zonas rurales, afectando directamente la matrícula escolar e indirectamente el personal docente requerido para cada sede.

**Tabla 4**

*Comparativo docentes por sedes rurales I.E.D. Alfonso López Pumarejo, años 2010-2021*

<b>AÑO</b>	<b>SEDES RURALES</b>	<b>TRES DOCENTES POR SEDE</b>	<b>DOS DOCENTES POR SEDE</b>	<b>UN DOCENTE POR SEDE</b>
2010	7	2	4	1
2021	7	0	2	5

*Elaboración personal. A partir de planta docente I.E. Alfonso López Pumarejo de Nemocón Años 2010 y 2021*

Como podemos apreciar en particular en esta institución, ubicada en la región de sabana centro del Departamento de Cundinamarca, a lo largo de una década estas escuelas rurales han venido reduciendo el personal docente empleado para atender la población estudiantil, fenómeno que se debe a que la matrícula se ha reducido significativamente. Al mirar la situación actual de estas sedes y estableciendo su ubicación en una zona relativamente poblada, nos cuestionamos sobre lo que pasa en zonas mucho más apartadas de la geografía del departamento de Cundinamarca.

### **3.6. El maestro rural**

Entre los años 2000 y 2004, el profesor Zamora desarrolló un trabajo de investigación recopilando el testimonio de alrededor de 400 maestras y maestros rurales de gran parte del país que se desempeñaban especialmente en la básica primaria. Allí se encontraron unos rasgos característicos, tanto profesionales como personales con que cuentan estos maestros para el ejercicio de su labor docente (Zamora, 2010).

En el siguiente cuadro podemos apreciar los rasgos más característicos del ejercicio de la docencia en estos ambientes rurales de nuestro país.

**Tabla 5***Características del maestro rural*

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
El lugar de la comunidad en la labor del maestro rural	<p>Para muchas comunidades rurales, la escuela es el centro de atención de la vereda. En este sentido el maestro cobra gran importancia en la comunidad y por tanto quien llegue allí tendrá que contar con muy buenas capacidades para relacionarse con los demás, adaptarse al medio rural y conocer las dinámicas de dicha comunidad. De lo contrario encontrará resistencia a su propuesta de trabajo.</p>
La escuela monodocente o bidocente (mejor conocida como multigrado) y sus implicaciones.	<p>En las escuelas rurales podemos encontrar uno o dos maestros por sede atendiendo todos los grupos, a diferencia de las escuelas del sector urbano donde cada maestro está a cargo de un solo grupo de alumnos (escuela graduada). De por sí este hecho ya marca una gran diferencia. Otras características relacionadas con este aspecto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="653 927 1814 1094">• <b><i>La relación maestro estudiante:</i></b> se refiere al tiempo que un estudiante puede permanecer con la misma maestra durante varios años, plantea retos importantes en cuanto a procesos pedagógicos se refiere.</li> <li data-bbox="653 1149 1856 1321">• <b><i>El aislamiento del maestro rural:</i></b> Especialmente para las sedes mono-docente y donde el maestro debe permanecer durante toda la semana viviendo en la vereda, es una vida solitaria, aislada y que no muchos docentes están dispuestos a afrontar</li> </ul>

<p>La creatividad y la recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales.</p>	<p>La falta de recursos en la mayoría de las escuelas rurales obliga a los maestros a recurrir a su creatividad y habilidades para suplir estas carencias. Esto puede lograrse aprovechando los materiales disponibles en el entorno o buscando apoyo externo mediante gestiones adicionales.</p>
<p>El desafío en el rendimiento escolar.</p>	<p>La falta de recursos, la extra-edad, las condiciones sociales y las particularidades de la ruralidad impiden que muchos estudiantes alcancen los niveles académicos esperados. Como resultado es común encontrar en estas escuelas una alta tasa de deserción estudiantil.</p>
<p>La presencia y las condiciones de operación de uno o más de los Modelos llamados flexibles.</p>	<p>El modelo de Escuela Nueva (EN), que fue ampliamente implementado, logró muy buenos resultados cuando contó con los recursos necesarios. Sin embargo, en las escuelas donde no se aplican modelos flexibles y el docente debe atender todos los grados, incluyendo preescolar, sin los apoyos adecuados, las diferencias en calidad educativa son notables.</p>
<p>La etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio.</p>	<p>Otro desafío para los docentes es ofrecer una educación adecuada a contexto de la población rural, desconociendo por completo las condiciones y necesidades particulares del medio.</p>
<p>La tensión entre proponerse la permanencia de la población o prepararla para la migración.</p>	<p>Los maestros se enfrentan al dilema de si prepara a los estudiantes para la permanencia en su medio o prepararlo para que migre a las ciudades.</p>
<p>Se trabaja con niños con ciertas características específicas: las de la población rural.</p>	<p>El desconocimiento del contexto social por parte de los docentes, influido por diversos factores, conduce a menudo al descuido de las particularidades de la población rural. Esto puede hacer que las propuestas pedagógicas implementadas no respondan adecuadamente a sus necesidades, limitando el impacto educativo y la efectividad en el aprendizaje. Para lograr una educación realmente inclusiva y efectiva, es esencial que los docentes comprendan y adapten sus</p>

---

metodologías a las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes rurales, fortaleciendo así el vínculo entre la educación y su contexto.

---

Una vaga sensación de marginalidad.

El hecho de trabajar en el sector rural solo hace que muchas veces se sienta esa sensación de aislamiento: permanecer en la vereda durante la semana, no compartir con otros docentes contribuye a sentir una sensación de soledad o marginalidad.

---

*Elaborado a partir de: ¿Qué es lo rural de la educación rural? Ponencia, Medellín (Zamora, 2010).*

Las particularidades del docente en la modalidad multigrado las podemos evidenciar los maestros que hemos tenido la experiencia de laborar en la zona rural:

- Las comunidades rurales siguen viendo en el maestro una figura de respeto y liderazgo que aporta sus conocimientos al desarrollo de la comunidad. Si no se tiene el carisma y empatía con la comunidad se perderá el apoyo que requiere el maestro para desempeñar su labor.
- El trabajar solo implica una gran responsabilidad en la toma de decisiones, por el contrario, tener un compañero de trabajo permite el apoyo y compartir experiencias que aporten al proceso educativo.
- La falta de recursos son el pan de cada día en las escuelas rurales, la creatividad e imaginación deben brotar en el docente.
- El rendimiento escolar muchas veces no es el esperado, debido a que el apoyo de los padres se ve afectado por su bajo nivel educativo, este apoyo es fundamental en la escuela multigrado.
- El desconocimiento de los modelos educativos flexibles es muy común en los docentes en general, la única excepción lo constituye Escuela Nueva.
- Se carece conceptualmente de herramientas para proponer una educación para el contexto rural.
- La falta de familiaridad con los contextos rurales, incluso entre los propios docentes, genera frustración, particularmente durante el primer contacto con las escuelas rurales. Desde la implementación de los concursos de ingreso al magisterio (aproximadamente desde 2003), han llegado a estas sedes docentes provenientes de zonas urbanas, quienes generalmente carecen de experiencia previa en entornos rurales y desconocen las

dinámicas pedagógicas de las aulas multigrado, así como las particularidades socioeducativas del sector.

- Las grandes distancias que deben recorrer los directivos docentes para visitar las sedes educativas rurales es un factor crítico que contribuye a la falta de atención y apoyo a estas sedes.

### **3.7. Percepción**

Al revisar la literatura especializada, encontramos que el concepto de percepción es ampliamente utilizado en el ámbito de la psicología, aunque se trata de un término complejo de comprender. No obstante, buscamos explorar sus alcances para que nos permita profundizar en la comprensión que tienen los maestros sobre lo que representan para ellos el trabajo en las escuelas multigrado, basándonos en sus experiencias.

Encontramos los aportes de Juárez. Este autor, citando a Vargas (1994) y Busque et al. (1992), define la percepción en los siguientes términos “... El proceso cognitivo que consiste en la selección, reconocimiento, interpretación y significación de sensaciones, obtenidas del entorno físico y social, para la elaboración de ideas útiles para entender el mundo en su alrededor” (Juárez, 2017. p.4.) Es decir, la percepción es el conocimiento que se tiene del entorno físico y social a partir de nuevas ideas y así comprender el mundo que nos rodea.

Para Melgarejo los estudios realizados por la psicología y la filosofía en cuanto a la percepción se fundamentan en la construcción de juicios, “... la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.” (Melgarejo, 1994. p.48). Otro elemento que destaca Melgarejo son los concernientes ideológicos y culturales, ya que estos buscan la explicación de la realidad teniendo en cuenta las experiencias de los

sujetos en un momento determinado. (Melgarejo, 1994) Dicho de otra manera, las percepciones son el resultado de la construcción de juicios a partir de las experiencias adquiridas del entorno físico y social; en lo que coinciden con (Juárez, 2017).

El concepto de percepción fundamentalmente empleado en la psicología se presenta como un proceso complejo, que va más allá de la simple recepción de estímulos sensoriales. De acuerdo con los aportes de Juárez y Melgarejo, la percepción no se limita a la captación de información a través de los sentidos, sino que también implica un proceso cognitivo más elaborado donde se seleccionan e interpretan las sensaciones del entorno; la percepción es el resultado de impresiones materiales que afectan los sentidos, lo que implica una conexión entre el mundo físico y la experiencia subjetiva (Juárez, 2017; Melgarejo, 1994).

Juárez define la percepción como un proceso cognitivo que implica selección, reconocimiento e interpretación de sensaciones. Esto subraya la idea de que la percepción es activa y constructiva, permitiendo a los individuos elaborar ideas útiles para entender su entorno. (Juárez, 2017). En tanto Melgarejo añade que la percepción también implica la elaboración de juicios sobre las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Destaca el papel de otros procesos psíquicos como el aprendizaje y la memoria en este proceso. Además, menciona que las percepciones son influenciadas por referentes ideológicos y culturales, lo cual es crucial para entender cómo diferentes contextos pueden afectar la forma en que percibimos el mundo (Melgarejo, 1994).

Dentro de las características más relevantes de la percepción inferimos 1. la **subjetividad**: porque cada individuo interpreta los estímulos de manera única, influenciada por sus experiencias previas, emociones y contexto cultural, 2. su carácter **selectivo**: pues la atención juega un papel fundamental en lo que se percibe; no todos los estímulos son igualmente

relevantes para cada persona en un momento dado y 3. **Inferencial**: porque implica un proceso de construcción donde se forman ideas a partir de las sensaciones recibidas, lo que permite a los individuos dar sentido a su entorno.

Comprender el concepto de percepción tiene implicaciones significativas en el contexto educativo, especialmente en aulas multigrado pues es crucial reconocer cómo las percepciones de los docentes pueden influir en su práctica pedagógica a partir de la formación académica que hayan adquirido y en su interacción con los estudiantes.

En síntesis, el análisis del concepto de percepción revela su naturaleza multifacética y su importancia en diversos campos. A diferencia de otros términos, la percepción implica una interpretación activa, diferente a pensamientos abstractos, juicios personales y una idea o pensamiento general de un tema, debido a la estrecha relación entre el apropiamiento sensorial y la organización de la información del entorno, influenciando nuestra identidad y comportamiento en contextos específicos como el educativo.

### ***3.7.1. Antecedentes sobre la percepción de docentes en escuelas multigrado***

Los estudios sobre la percepción de docentes en escuelas multigrado son muy escasos; sin embargo, encontramos el realizado por Juárez. “*Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador*”. (Juárez, 2017) La investigación es de corte cualitativo y se basa en entrevistas con cuatro docentes, dos de cada país. Los resultados muestran que los profesores enfrentan retos significativos debido a carencias en su formación inicial y continua para manejar las complejidades del entorno multigrado. Pero que también encuentran ventajas como la percepción de libertad, autonomía y crecimiento profesional. (Juárez, 2017)

Igualmente, los aportes de Martín-Cilleros, María Victoria et al. (2021): “*Percepción del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO*”. (Cilleros et al., 2021) Este

artículo, igual que el anterior, analiza la percepción de los docentes sobre las aulas multigrado en las provincias de Castilla y León en España. También es de corte cualitativo con cuestionarios semiestructurados bajo el marco DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Allí se encontró que los docentes perciben en las aulas multigrado, ventajas como el aprendizaje crucial, desarrollo de habilidades sociales y como dificultades encontraron la falta de apoyo administrativo y que ven como amenaza el problema que enfrenta España en cuanto a la disminución de la población rural. (Cilleros et al., 2021)

Otro estudio igualmente centrado en la percepción docente es el realizado por Ordoñez (2020), *“Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado”* el artículo producto de un estudio más extenso realizado en el 2019, da a conocer las percepciones y expectativas de docentes y padres de familia que tienen de las escuelas rurales multigrado en varias regiones (Piura, Cajamarca y Loreto) del Perú, destacando valores positivos y negativos, siendo estos últimos lo más relevante. Allí enfatizan las profundas desigualdades entre la educación urbana – rural y que este hecho es significativo en las percepciones que tienen tanto docentes como padres de familia sobre la escuela rural multigrado. La metodología utilizada corresponde a investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y padres de familia (Ordoñez, 2020).

Los resultados de Ordoñez (2020) evidencian, una educación personalizada enfocada en la relación maestro – alumno al trabajar con pocos estudiantes; otro aspecto a destacar es el trabajo colaborativo que realizan los niños más grandes con los pequeños; en cuanto a los aspectos negativos se resalta por parte de la mayoría de los docentes la falta de formación académica para el trabajo en escuelas rurales especialmente las aulas multigrado “... es no saber

cómo atender la diversidad de grados, ciclos, edades y ritmos de aprendizaje propia del aula multigrado. El no haber sido formados en la atención a la diversidad...” (Ordoñez, 2020, p.3).

También encontramos en Chile un estudio (Balbontín & Rojas, 2020) en el cual se realiza un análisis, donde se exploran cómo se configura la identidad de los docentes rurales en dos comunas de la Región del Ñuble en Chile. Utilizando un enfoque mixto con predominancia cualitativa, se investigaron las percepciones de los profesores en distintas etapas de sus carreras.

Los hallazgos revelan que la identidad del profesor rural está marcada por una alta vocación, profesionalismo, y la capacidad de asumir múltiples roles. Los docentes rurales establecen relaciones estrechas con sus comunidades educativas y enfrentan desafíos debido a la escasez de recursos. A pesar de estas dificultades, los profesores rurales se sienten motivados por el ambiente tranquilo y las relaciones cercanas que se generan en sus escuelas (Balbontín & Rojas, 2020).

El estudio también destaca diferencias significativas entre los profesores rurales y urbanos, especialmente en términos de lazos comunitarios y condiciones laborales. Los docentes rurales suelen tener una percepción positiva de su profesionalismo y no dudan de su calidad como educadores, a pesar de las limitaciones materiales.

“... sobre el factor que dice relación con las diferencias entre el profesor rural y el profesor urbano, los docentes identificaron una amplia gama de características, destacándose entre ellas la estrecha relación que se genera entre los profesores y los estudiantes, lo que, en sus propias palabras, no ocurre en contextos urbanos...” (Balbontín & Rojas, 2020, p.10).

Aquí se proporciona una visión profunda de la identidad y las condiciones laborales de los profesores rurales en Ñuble en Chile, subrayando su compromiso y adaptabilidad en contextos desafiantes.

A nivel local, el trabajo de Álvaro García (2016), parte de la línea de investigación de la maestría en educación rural de la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece un análisis profundo sobre las creencias y cosmovisiones de los docentes que laboran en contextos rurales en Colombia. Esta investigación busca determinar cómo los docentes perciben la educación en sus contextos específicos. (García, 2016)

El trabajo de García revela una diversidad de concepciones acerca del pensamiento de lo que implica "lo rural". Los docentes presentan visiones diferentes, que van desde percepciones negativas, que enfatizan las precariedades del entorno, hasta el reconocimiento de sus potencialidades. Además, se identifica la existencia de una educación rural específica, caracterizada por la multigradualidad y la personalización del aprendizaje. Sin embargo, el desconocimiento de modelos educativos adecuados, o el Programa Educativo Rural (PER), sugiere una desconexión entre la teoría y la práctica. (García, 2016)

Finalmente, destaca la conexión vital entre los docentes rurales y sus comunidades, posicionándolos como agentes de cambio en el desarrollo social. Esta relación sugiere que la educación debe ser relevante y significativa, en sintonía con las realidades de los estudiantes. Las conclusiones apuntan a la necesidad de considerar las voces de los educadores en la formulación de políticas educativas, asegurando que las estrategias sean inclusivas y adaptadas a las especificidades de cada región rural. (García, 2016)

Es importante destacar que la literatura sobre la percepción de los docentes rurales abarca diversos aspectos, incluyendo los relacionados con la práctica pedagógica. En este sentido, los artículos analizados concluyen que una de las percepciones más significativas de los docentes en las escuelas rurales está vinculada a los retos que plantea el aula multigrado, los cuales se derivan, en gran medida, de las carencias en su formación inicial y continua. Sin embargo,

también se identifican valores positivos, como la autonomía que desarrollan los estudiantes al realizar sus actividades pedagógicas, el trabajo colaborativo entre los diferentes niveles educativos, el fortalecimiento de habilidades sociales, la mejora en las relaciones interpersonales, una atención más personalizada, así como una mayor percepción de libertad, autonomía y crecimiento profesional. Además, se resalta el compromiso de los docentes en diversos territorios para adaptarse a contextos particulares y desafiantes.

### **3.8. Prácticas pedagógicas**

La práctica pedagógica es un componente fundamental en el ámbito educativo, ya que conecta la teoría con la realidad en las aulas. Involucra la puesta en práctica de conocimientos teóricos adquiridos durante la formación académica, permitiendo a los educadores experimentar y reflexionar sobre su labor docente. Es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora continua de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. En este sentido, en este apartado realizaremos una aproximación conceptual a esa práctica pedagógica e igualmente revisaremos algunos antecedentes de prácticas pedagógicas específicas para la educación rural multigrado.

Runge (2002), citado por Pradilla (2014), señala que la práctica pedagógica es el ámbito en el que el docente combina sus conocimientos teóricos (saber disciplinar, didáctico y pedagógico) y personales (discurso, relaciones interpersonales) para analizar y ajustar su labor en el aula, considerando las necesidades de los estudiantes y el contexto educativo. Estos componentes podrían ser considerados para brindar una formación que se adapte a dichas necesidades, particularmente en entornos rurales multigrado (Pradilla, 2014).

Para Agudelo y colaboradores, las prácticas pedagógicas son entendidas como las acciones y decisiones que toman los docentes para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

(Agudelo & De Castro, 2011). Consideran que estas prácticas son mediadoras en el proceso educativo, donde el maestro no solo trasmite conocimiento, sino que también construye un ambiente propicio para el aprendizaje; para estos autores las practicas pedagógicas están mediadas por los siguientes elementos:

- Organización de la clase: Cómo se distribuyen los recursos y se planifican las actividades para maximizar el aprendizaje.
- Relación maestro-estudiante: La dinámica de interacción que establece el maestro con sus alumnos. La confianza y el respeto son fundamentales para fomentar un ambiente educativo efectivo.
- Circulación del conocimiento: Se refiere a los métodos y estrategias a través de los cuales se transmite el contenido educativo.
- Relevancia de la lectura y escritura: La integralidad de estos elementos en el aula es esencial para el desarrollo crítico de los estudiantes.

Podemos decir entonces que las prácticas pedagógicas que desarrolle el docente corresponden al proceso educativo, no solo como un conjunto de técnicas de enseñanza, sino también como un espacio de interacción y reflexión que deben considerar el contexto de los estudiantes. De acuerdo con la concepción que se tiene de enseñanza y aprendizaje, “hay docentes que representan la adquisición del conocimiento entendida como una copia y otros comprenden que se trata de construcción de un conocimiento” (Agudelo & De Castro, 2011. p.18).

Parra-Bernal incorpora un nuevo elemento al concepto de práctica pedagógica: la innovación pedagógica. Afirma que, en la actualidad, el conocimiento está mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y que los modelos tradicionales no se

limitan a una simple transferencia pasiva de saberes. "La innovación consiste en hacer algo nuevo o renovarlo desde adentro; implica arriesgarse y adaptarse a los desafíos" (Parra-Bernal, 2021, p. 74).

Siguiendo a Parra-Bernal, una práctica pedagógica innovadora es aquella que, mediante la reflexión y la acción, transforma la enseñanza para mejorar el aprendizaje y responder a las necesidades del contexto educativo, desafiando las limitaciones de la educación tradicional, lo cual implica: a. una voluntad decidida y deliberada por parte del docente; b. desarrollarse a través de fases establecidas flexibles; d. optimizar esfuerzos de estudiantes y profesores, minimizar costos, rapidez en resultados de aprendizaje, mejorar calidad en la enseñanza; e. reflexión permanente del docente en su práctica pedagógica para enfrentar los retos de la sociedad. "... es un conjunto de acciones que se desarrollan en complementariedad, con diferentes procesos que se dan en la escuela, teniendo como eje articulador el currículo, que es el soporte de la vida escolar" (Parra-Bernal, 2021 p.81).

Según Vives (2016) y Correa y Pérez (2022), las prácticas pedagógicas están fundamentadas en los modelos pedagógicos, ya que estos determinan las estrategias, métodos y recursos utilizados en el proceso educativo. Estos modelos, como el conductismo, cognitivismo y constructivismo, ofrecen distintas visiones sobre cómo se concibe el aprendizaje y el rol de los actores educativos. (Correa & Pérez, 2022; Vives, 2016). De acuerdo con Correa y Pérez, la selección de un modelo pedagógico adecuado no solo responde a las necesidades educativas, sino que también debe estar alineada con los principios y teorías subyacentes en la comunidad educativa. Además, estos modelos deben adaptarse a las demandas históricas y sociales específicas, lo que contribuye a una educación más pertinente y relevante para el contexto actual. (Correa & Pérez, 2022)

Para Vives, los modelos pedagógicos son construcciones conceptuales que definen y organizan los procesos educativos, estableciendo los objetivos, contenidos, metodologías y relaciones entre los actores involucrados (estudiantes, docentes y conocimiento). Estos modelos se basan en teorías y principios que responden a las necesidades históricas y sociales, y se clasifican en diferentes tipos según su enfoque. (Vives, 2016)

### ***3.8.1. Modelos pedagógicos***

Es pertinente hacer mención aquí de los modelos pedagógicos más destacados en el contexto educativo; con el propósito tener una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes especialmente en las aulas multigrado. En este sentido tomaremos como referencia los aportes de (Correa & Pérez, 2022; Vives, 2016).

**Tabla 6***Modelos pedagógicos*

<b>MODELO PEDAGÓGICO</b>	<b>GENERALIDADES</b>
<p data-bbox="317 808 548 841"><b>TRADICIONAL</b></p> <p data-bbox="312 883 552 915">Siglos XVII - XIX</p> <p data-bbox="212 958 659 1062">(Johann Heinrich Pestalozzi - John Dewey - Horace Mann)</p>	<p data-bbox="690 516 1885 1354">Concibe al estudiante como un receptor pasivo de conocimiento. El docente actúa como el principal transmisor de información, dictando lecciones y estableciendo normas que los estudiantes deben seguir. La enseñanza se basa en la repetición, la memorización y la aceptación de información ya establecida, sin fomentar la participación del alumno en su proceso de aprendizaje. Este enfoque educativo tiene sus raíces en los siglos XVII y XIX, coincidiendo con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, y refleja las tendencias de modernidad y liberalismo de su época. El modelo tradicional se centra en la formación ética, disciplinaria y de virtudes en los estudiantes, enfatizando la importancia de la autoridad del maestro y su rol como figura central en el proceso educativo. A pesar de su enfoque rígido y memorístico, el modelo pedagógico tradicional todavía tiene un lugar en la educación moderna, especialmente en contextos donde se valora la disciplina y la transmisión directa de conocimientos.</p>

---

**CONDUCTISTA**

Siglo XX

(Ivan Paulov – B.F. Skinner)

Se fundamenta en las teorías de aprendizaje de Skinner y Pavlov, y se centra en modificar el comportamiento del estudiante a través de reforzamientos y observaciones de conductas. Este modelo busca establecer los medios necesarios para alcanzar un comportamiento esperado en los estudiantes y se basa en la premisa de que los aprendizajes se evidencian a través de la observación de conductas. El enfoque conductista mantiene la importancia de la transmisión del contenido científico-técnico, similar al modelo tradicional, pero pone mayor énfasis en las formas de adquisición del conocimiento. Los estudiantes pueden aprender de diversas maneras, ya sea a través de la instrucción directa del maestro o mediante guías y programas de computadora. Aunque el modelo conductista tiene limitaciones y ha perdido popularidad ante enfoques más constructivistas y críticos, su aplicación sigue presente en diversas áreas educativas y es útil en contextos donde se requieren resultados medibles y observables.

---

**EXPERIENCIAL O****ACTIVISTA**

Siglos XIX - XX

(Rousseau- Illich,

Este modelo sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, destacando la importancia de la interacción entre el alumno y el conocimiento. Este modelo se basa en la idea de que el aprendizaje se produce a través de la manipulación, la experimentación y el descubrimiento, donde la experiencia es la fuente primaria para la activación de esquemas mentales y construcción de conocimiento. En este enfoque, el docente es un facilitador, que prepara

---

---

Neil, Comenius- Pestalozzi,  
Claparède- Ferrer  
Guardia-Decroly- Montessori y  
Agustín Nieto  
Caballero.)

materiales y recursos para que los estudiantes puedan obtener experiencias significativas. La pedagogía activista promueve que los estudiantes sean agentes de su propio aprendizaje, reconociendo sus derechos, capacidades e intereses. Este modelo es característico de la Escuela Nueva, que busca humanizar la enseñanza y adaptar el proceso educativo a las necesidades del alumno. El modelo pedagógico experiencial o activista representa un avance significativo respecto al modelo tradicional, promoviendo un aprendizaje activo, contextualizado y reflexivo. Su aplicación en la educación contemporánea refuerza la importancia de preparar a los estudiantes para enfrentar retos del mundo real.

---

**COGNITIVO O  
CONSTRUCTIVISTA**

Siglo XX (1950-1960)  
(John Dewey-Jean Piaget-Lev  
Vyotsky- David Kolb)

Se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. En este enfoque, los alumnos son considerados agentes activos en su aprendizaje, relacionando información nueva con conocimientos previos. El docente se transforma en un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje estimulante, ayudando a los estudiantes a explorar y descubrir, en lugar de simplemente transmitir información. El modelo continúa siendo relevante en de las pedagogías actuales, fomentando la emancipación y la liberación como ejes fundamentales de la educación.

---

---

**SOCIAL-COGNITIVO**

(Siglo XX 1960-1970

Albert Bandura-

Lev Vygotsky-

Paulo Freire-

Antón Semionovich

Makárenko)

Centra en la interacción entre educación y trabajo productivo, promoviendo el desarrollo del espíritu colectivo y el conocimiento a través de experiencias compartidas. Destaca la importancia de la comunidad en el proceso educativo, donde el docente actúa como organizador del medio social y fomenta la participación de los estudiantes en colectividades disciplinadas. Busca la adquisición de conocimientos, y también la formación del carácter a través de la colaboración y la convivencia en un entorno estructurado. Aquí privilegian temáticas y problemáticas relevantes de la realidad concreta, trabajando de manera integral con la comunidad. Los procesos de reflexión y diálogo se llevan a cabo sin posiciones de autoridad, promoviendo el respeto y la argumentación. De esta manera, el conocimiento y el aprendizaje se conciben como construcciones sociales, donde las interacciones permiten a los individuos contrastar y modificar sus puntos de vista, enriqueciendo su proceso educativo. Según la autora Vives (2016), el modelo pedagógico social-cognitivo se muestra vigente y relevante en el contexto educativo contemporáneo debido a su énfasis en la interacción social y la construcción del conocimiento en colectivo.

---

*Nota: Elaborado a partir de: Modelos pedagógicos MEN y reflexiones para las Pedagogías del sur. (Correa & Pérez, 2022; Vives, 2016).*

### 3.8.2. *Modelos pedagógicos para la MM*

Dentro de la búsqueda de literatura sobre antecedentes relacionados con prácticas pedagógicas para contextos rurales encontramos una publicación de Llanos y Tapia, denominado “*Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*”, en el cual se realiza un análisis de corte cualitativo sobre las dinámicas educativas de aulas multigrado en Perú, allí resaltan los desafíos y las oportunidades para mejorar la calidad educativa en esos contextos. (Llanos & Tapia, 2021)

El informe inicia con la contextualización educativa en Perú en la cual las aulas multigrado son predominantes en el sector rural, destacando que la diversidad de niveles y falta de recursos afecta la calidad del aprendizaje, subrayando la necesidad de investigación y entender esas prácticas para desarrollar programas de formación más efectivos. El autor hace informe hace relevancia en seis aspectos sobresalientes de las prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros en contextos rurales:

- **Planificación:** La planificación flexible, atendiendo a los diferentes niveles de habilidad de los estudiantes, para responder eficazmente a las realidades del aula multigrado.
- **Actividades de enseñanza:** Las actividades retadoras que fomenten la participación de los estudiantes, estimulando procesos de pensamiento crítico.
- **Interacciones y retroalimentación:** Interacciones significativas que impacten el aprendizaje de los estudiantes. Una retroalimentación orientadora y no meramente evaluativa.
- **Estrategias de atención indirecta:** Agrupaciones flexibles con tareas diferenciadas para atender la diversidad del aula, para maximizar el aprendizaje y fomentar un ambiente de colaboración.

- Evaluación: Una evaluación con enfoque más formativo centrada en el proceso y no solo en el producto final, identificando fortalezas y debilidades.
- Saberes Culturales: Integración de saberes culturales de los estudiantes en el currículo, para enriquecer aprendizajes y validar la identidad en su contexto.

Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, encontramos que a pesar de que las aulas multigrado enfrentan desafíos significativos, se encuentran oportunidades para mejorar la calidad educativa mediante prácticas pedagógicas más efectivas y contextualizadas.

Rojas et al. analizan de manera crítica ventajas y desventajas de las prácticas pedagógicas ofrecidas en contextos rurales y suburbanos en Colombia, a partir de testimonios de egresados de la Universidad de Antioquia. Los egresados destacan que la experiencia resulta significativa gracias al apoyo de los actores involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, enfrentan dificultades relacionadas con la topografía, la logística y la falta de coordinación entre docentes, asesores y cooperadores. Se concluye que es necesario reestructurar las prácticas pedagógicas para hacerlas más pertinentes y vinculadas a las realidades de las comunidades rurales y suburbanas. El estudio resalta la importancia de adaptar la formación docente a las necesidades particulares de estos contextos para mejorar la calidad educativa y la preparación profesional de los futuros maestros. (Rojas & Ramírez, 2013)

Podemos concluir que la práctica pedagógica es un elemento esencial dentro del proceso educativo, ya que se encarga de vincular la teoría con la realidad del aula, promoviendo una enseñanza que responda a las necesidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desenvuelven. A través de un enfoque crítico y reflexivo, los docentes pueden adaptar sus estrategias para optimizar el aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad de habilidades y la relevancia cultural de sus alumnos. La innovación pedagógica se presenta como un componente

fundamental, facilitando procesos de enseñanza más dinámicos y participativos que desafían las limitaciones del modelo tradicional, en especial en entornos rurales multigrado.

Además, se destaca la importancia de la formación docente en la incorporación de estos enfoques pedagógicos, donde la flexibilidad en la planificación, la integración de saberes culturales y el uso de estrategias colaborativas son clave para el éxito educativo. Los estudios revisados subrayan la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las realidades específicas de cada aula, así como el llamado a una investigación continua que permita un desarrollo profesional que esté en sintonía con los desafíos educativos actuales. Esto no solo garantiza una educación de calidad, sino también el empoderamiento de los maestros como agentes de cambio en sus comunidades.

En el contexto de la educación rural colombiana, los aportes de Zamora y Perfetti destacan la implementación de diversos modelos pedagógicos flexibles para atender las necesidades específicas de la población campesina. (Perfetti, 2003; Zamora, 2010) Algunos de estos modelos fueron impulsados a través del Proyecto de Educación Rural (PER), iniciado hacia el año 2000. Entre ellos, el modelo de Escuela Nueva (EN), de origen colombiano, se ha consolidado como el más representativo y de mayor impacto en las escuelas multigrado. Su relevancia se evidencia al considerar que, a principios de la década de 1990, más de 20.000 sedes educativas ya operaban bajo este modelo, según Schiefelbein (1993), citado por Zamora (2005).

En línea con lo expuesto, nos enfocamos en el concepto de práctica pedagógica dentro del modelo de EN (Zamora, 2005). Según Colbert (1987), citada por Ocampo y Meneses, este modelo integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración, con el objetivo de promover un aprendizaje activo, cooperativo y autónomo. Como señalan Ocampo y Meneses, (2021), el docente de EN transforma su práctica pedagógica

si transita de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. Este cambio prioriza la autonomía, la libertad y el respeto por la singularidad de cada estudiante. (Ocampo & Meneses, 2021). Las características que definen este modelo son las siguientes:

- **Centrada en el estudiante:** Promueve que el estudiante sea el sujeto activo en su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo y singularidad.
- **Aprendizaje activo y cooperativo:** Se priorizan metodologías que involucran al estudiante en la construcción de su conocimiento a través del trabajo en equipo, la interacción social y la resolución de problemas.
- **Relación escuela-comunidad:** La práctica pedagógica se extiende más allá del aula, fortaleciendo los vínculos entre la escuela y la comunidad.
- **Flexibilidad y promoción automática:** Permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo, adaptando el currículo a sus necesidades y fomentando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- **Formación docente continua:** Los maestros son capacitados para innovar en sus prácticas pedagógicas, enfrentando desafíos como la enseñanza en aulas multigrado y la atención a estudiantes con diferentes niveles de desarrollo.
- **Evaluación formativa:** Se implementan procesos continuos de evaluación que no solo miden el rendimiento, sino que también fomentan la reflexión y el crecimiento personal del estudiante.

EL modelo EN se enfoca en promover un aprendizaje activo y centrado en el estudiante, en contraposición al enfoque tradicional, que suele ser memorístico y unidireccional. Este modelo resalta la importancia de considerar al estudiante como protagonista en su proceso educativo, fomentando la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico. El modelo en un

contexto multigrado no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias sociales y emocionales. Los estudiantes deben aprender a interactuar, a resolver problemas en grupo y a liderar procesos, habilidades que serán fundamentales en sus vidas fuera del aula. (Zamora & Mendoza, 2018)

Con base en lo anterior, la práctica pedagógica en la EN se caracteriza por ser inclusiva, flexible y orientada a la formación integral del estudiante, impulsando no solo su desarrollo académico, sino también habilidades sociales, emocionales y ciudadanas. Este modelo se fundamenta en una transformación profunda de la enseñanza tradicional, adoptando un enfoque más dinámico, participativo y centrado en el estudiante, lo que favorece un aprendizaje significativo y adaptado a sus necesidades.

A continuación, se presentan dos tablas: la primera con dos antecedentes de modelos y la segunda una síntesis de modelos educativos flexibles con su enfoque pedagógico, modelos que se han aplicado en la educación rural colombiana, a los cuales hacen referencia Zamora (2010) y Perfetti (2003):

**Tabla 7***Antecedentes de Modelos Pedagógicos*

<b>MODELO</b>	<b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b>
<p>Escuelas Radiofónicas de Sutatenza (Boyacá) <i>(Funcionaron entre 1950 y 1960)</i> <i>Surgió en (Boyacá), de Acción Cultural Popular (ACPO).</i></p>	<p>Destinadas a la alfabetización y la educación básica de campesinos adultos. El modelo promovía la participación de los estudiantes, fomentando el diálogo y la reflexión. Se utilizaban materiales complementarios, como cartillas y guías, para reforzar los contenidos transmitidos por radio y en su momento de mayor expansión llegó a tener una enorme cobertura y acogida en distintas regiones del país (Zamora. 2010. p.9).</p>
<p>Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) <i>(Décadas de los 70)</i></p>	<p>Se integraban planteles de Secundaria y Media, con escuelas satélites del área de influencia. Su enfoque pedagógico se basó en la integración de la educación con las necesidades del medio rural, buscando vincular la escolaridad con la capacitación laboral y el desarrollo comunitario. Se fortaleció así la formación técnica agropecuaria. (Zamora. 2010. p.9).</p>

*Elaboración propia a partir de: Zamora (2010), Perfetti (2003) y Portafolio Modelos Educativos. MEN. (S.F.). Recuperado de:*

*<http://red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf>*

**Tabla 8***Modelos Pedagógicos Flexibles*

MODELOS	ENFOQUE PEDAGÓGICO
<p>Aceleración del Aprendizaje (Se implementó a partir del año 2000) Originario de Brasil.</p>	<p>Coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, fortaleciendo su autoestima y adaptándose a sus necesidades individuales. Estructurado en proyectos curriculares, ofrece experiencias de aprendizaje variadas y contextualizadas, apoyadas por módulos que incluyen refuerzos como "Nivelémonos". Este enfoque promueve una educación personalizada y significativa, enfocada en el desarrollo integral del estudiante.</p>
<p>Posprimaria Rural (Se implementó a partir del año 1990) Surgió en el Eje cafetero- apoyado por el Comité de Cafeteros.</p>	<p>Prioriza el desarrollo de competencias académicas, sociales y comunitarias, integrando a los estudiantes con su entorno. Los docentes actúan como facilitadores del aprendizaje y participan activamente en la construcción del currículo, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. A través de una metodología basada en proyectos pedagógicos, se fomenta el aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes sean protagonistas de su educación. Este enfoque estimula la creatividad y la resolución de problemas en situaciones reales, fortaleciendo su vínculo con la comunidad y su desarrollo integral. Cabe anotar que Posprimaria es una derivación de EN.</p>
<p>Telesecundaria (Se implementó a partir del año 1990) Originario de México</p>	<p>Se caracteriza por la integración de tecnología, la contextualización de los contenidos, una metodología activa, la colaboración comunitaria, la flexibilidad y la inclusión. Estas cualidades permiten que el modelo no solo atienda las</p>

---

	necesidades educativas de los jóvenes, sino que también se adapte a las particularidades de su entorno, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo. Formo parte del PER.
Servicio Educativo Rural (SER) (Implementó a partir del año 1996) Surgió en Universidad Católica de Oriente Rionegro Antioquia.	Promueve una educación de calidad que integra procesos formales, no formales e informales, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de las comunidades rurales. Basado en la acción, la investigación y la participación, fomenta que los estudiantes exploren y contextualicen su propia realidad. Además, reconoce y valora los saberes previos de los alumnos, impulsando una educación inclusiva, flexible y relevante que contribuye al desarrollo integral del individuo dentro de su entorno sociocultural y comunitario.
Cafam (Implementó a partir del año 2000) Surgió en la Caja de Compensación Familiar. Cafam	Se enfoca en la educación de adultos, mejorando su calidad de vida e integración laboral mediante un aprendizaje significativo y contextualizado. Sus principios incluyen contenidos académicos relevantes para la realidad de los individuos, fomentando la autoimagen y el desarrollo de competencias prácticas. La metodología promueve el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, facilitando la interacción social y el aprendizaje conjunto, con flexibilidad en la presencialidad para que los alumnos gestionen su propio proceso educativo.

---

---

SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL –  
SAT

(Se implementó a Finales de los años 70)

Surgió en la Fundación para la Aplicación y  
Enseñanza de las Ciencias - FUNDAEC

(www.fundaec.org) Departamento del Cauca, La  
Arrobleda, Santander de Quilichao.

Diseñado por FUNDAEC, ofrece una educación flexible y semi-escolarizada dirigida a jóvenes y adultos en contextos rurales. Su enfoque pedagógico integra conocimientos teóricos y prácticos mediante un modelo de investigación-acción-aprendizaje, buscando desarrollar capacidades pertinentes para la vida cotidiana. El SAT utiliza materiales educativos específicos para cada nivel, selecciona tutores de la misma comunidad que guían el proceso educativo, y fomenta el aprendizaje colaborativo a través de la interacción en grupos. Además, adapta el aprendizaje a las necesidades y realidades de los estudiantes, promoviendo su capacidad de transformación social.

---

*Elaboración propia a partir de: Zamora (2010), Perfetti (2003) y Portafolio Modelos Educativos. MEN. (S.F.). Recuperado de:*

*<http://red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf>*

Con relación a la variedad de modelos educativos flexibles para atender a la población rural en Colombia, Zamora expresa lo siguiente:

“No está de más hacer notar cómo un país que ha mirado con un cierto desdén el mundo rural ha producido tal cantidad y variedad de modelos y propuestas destinados a fortalecer la educación para las poblaciones rurales, varias de estas iniciativas originadas o apoyadas por el sector privado.” (Zamora, 2010, p.11).

Entre los modelos educativos mencionados anteriormente, el de EN es considerado el de mayor impacto en la educación rural de Colombia. Según el MEN el modelo EN surgió en 1976 como una alternativa a las escuelas unitarias. (MEN, 2010). Para 1980, a través del Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) y el crédito BIRF, se desarrollaron nuevas guías con apoyo técnico y financiero de Unicef. En 1987, se implementó el Plan de Universalización, fortaleciendo el proyecto de EN con dotación de materiales y formación docente. En la década de 1990, las inversiones se extendieron y el modelo se consolidó en zonas rurales. En el año 2000, el Proyecto de Educación Rural (PER) fortaleció EN, con énfasis en capacitación docente, asistencia técnica, y dotación complementaria para laboratorios y Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA). Finalmente, en 2010 se presentó una versión actualizada de las guías de trabajo. En cuanto a los alcances que llegó a tener el modelo, el MEN resalta lo siguiente: “En ese momento, en Colombia existían aproximadamente 25,313 establecimientos educativos que implementaban EN, con una matrícula de 812,580 estudiantes...” (MEN, 2010, p. 5).

Para, Colbert (1999), quien es la principal promotora del modelo EN, en Colombia, la calidad de la educación especialmente en áreas rurales era insuficiente, esto conllevó a la búsqueda de nuevas estrategias educativas, es así como EN inició como una solución local que posteriormente se convirtió en política nacional para las aulas multigrado. Allí se desarrollaron

nuevas prácticas pedagógicas y evaluaciones más centradas en el alumno. Destaca un cambio de paradigma en el rol del docente. A pesar de los desafíos administrativos, las escuelas que adoptaron el modelo de EN mostraron mejores resultados en evaluaciones académicas y socioafectivas que las escuelas tradicionales. Según Colbert (1999), “Varias evaluaciones científicas, desde 1982 hasta 1999, han confirmado los resultados de que los niños de la Escuela Nueva obtienen mejores logros académicos y mayor autoestima, (p.122)”. El éxito de la EN ha llevado a que más de 35 países se interesen por este modelo, adaptando sus componentes a sus contextos específicos. Esto indica la relevancia y aplicabilidad del modelo en diversas realidades educativas en el mundo. (Colbert, 1999)

A pesar de las debilidades institucionales, la EN ha sobrevivido e incluso ha prosperado, en parte porque fue una iniciativa “de abajo hacia arriba”, donde los maestros y comunidades jugaron un papel crucial en su implementación. Este enfoque ha permitido que persista y se desarrolle aún en condiciones adversas. EN, en Colombia representó un esfuerzo significativo por mejorar la educación en contextos rurales desafiantes. A través de un método innovador, roles redefinidos para educadores y un enfoque centrado en el estudiante, ha logrado no solo ofrecer educación básica completa, sino también inspirar cambios en todo el continente y más allá (Colbert, 1999).

Sin embargo, el modelo de EN ha sido objeto de reflexiones críticas, por parte de autores como Gómez y Rodríguez et al, según se argumenta en el numeral 3.4.1 “Escuela Nueva” páginas 49 a 52 del presente trabajo (Gómez, 1995; Rodríguez et al., 2007).

También, Rodrigo Parra Sandoval, en su libro "*La Escuela Rural*", critica el modelo de EN al señalar que, aunque fue concebido para modernizar y democratizar la educación, enfatizando la participación estudiantil y promoviendo actitudes democráticas, también buscaba

distanciarse de las metodologías tradicionales autoritarias para fomentar un aprendizaje más significativo. Sin embargo, Parra argumenta que, pese a las buenas intenciones, el modelo ha generado una disociación entre la formación de ciudadanos y la producción de conocimiento. Mientras que la formación cívica se centra en aumentar la participación y las actitudes democráticas, el enfoque en la distribución del conocimiento a través de guías educativas ha sido autoritario, sin considerar adecuadamente los intereses de los estudiantes (Parra, 1996).

Parra destaca que las guías educativas, consideradas un instrumento clave en el modelo EN, han pasado de ser un apoyo para los educadores y se han transformado en su único recurso. Esto ha restringido la autonomía estudiantil y ha transformado el propósito de otros elementos del proceso de enseñanza, que ahora se subordinan a las guías en lugar de fomentar proyectos individuales. Además, el autor critica que este enfoque instrumental carece de incentivos para promover la creatividad y el pensamiento crítico entre los alumnos. Otro aspecto relevante es el contexto rural, donde las condiciones sociales y culturales son diversas, el modelo no ha logrado adaptarse plenamente a las realidades específicas de estas comunidades (Parra, 1996).

Igualmente, Zamora y Mendoza manifiestan que el modelo EN en el contexto de las escuelas multigrado presentan varias deficiencias: la implementación del modelo es variable y a menudo se convierte en un "recetario" mal aplicado, debido a la insuficiente formación de los docentes para enfrentar los desafíos de estas aulas. Además, la calidad de la educación varía según el contexto y los recursos disponibles, lo que revela desigualdades en los resultados educativos. El modelo, diseñado con ideales que no siempre se ajustan a las realidades rurales, enfrenta retos en la gestión de aulas con estudiantes de diferentes edades y niveles, complicando la planificación y la evaluación significativa. (Zamora & Mendoza, 2018)

De acuerdo con lo anterior, aunque el modelo ha mejorado la participación de los alumnos, sigue sin abordar de manera efectiva las necesidades particulares de las escuelas rurales. La falta de enfoque en la creación autónoma de conocimiento y el uso predominante de guías educativas demuestra que este modelo necesita ser revisado para lograr verdaderos cambios en la educación rural colombiana.

### **3.9. Formación docente**

La formación docente y el desarrollo profesional destacan al educador como un agente de cambio social, promoviendo un proceso continuo de aprendizaje y adaptación. Este proceso permite a los docentes adquirir conocimientos, habilidades e inteligencia emocional para mejorar su práctica pedagógica, adaptarse a diferentes contextos y etapas de su carrera, y responder eficazmente a las transformaciones del sistema educativo. (MEN, 2010)

En cuanto a la formación docente, autores como Arenas & Fernández (2009) se refieren al proceso integral y continuo que prepara a los educadores para desempeñar su labor en el aula y en la comunidad escolar. Esta contempla un conjunto de cursos y eventos académicos diseñados para habilitar a los docentes en teorías, procedimientos y técnicas de enseñanza. Lo consideran un proceso permanente y multidimensional que integra aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y psicológicos, con el objetivo de profesionalizar la docencia. Estos autores contemplan dos etapas del proceso: la primera, formación inicial, se refiere a la preparación que reciben los futuros docentes en instituciones educativas antes de comenzar su carrera profesional. Segunda, formación continua: incluye la actualización y el desarrollo profesional a lo largo de su trabajo docente; esto abarca desde programas de diplomado hasta estudios de licenciatura, maestría y doctorado en educación. (Arenas & Fernández, 2009)

En tanto Pérez (2010) propone una reconceptualización de la formación docente, enfatizando la interrelación entre teoría y práctica como eje fundamental; así lo expresa: “El proceso de formación de los profesionales docentes requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente” (p.23). Destaca la necesidad de adaptar la formación a las exigencias actuales, fomentando el pensamiento práctico y la reflexión sobre la propia práctica educativa. Además, la investigación aplicada y el trabajo colaborativo son fundamentales, asegurando coherencia entre lo enseñado y lo aplicado. Subraya también los desafíos contemporáneos, como la calidad educativa y la relevancia del contenido, posicionando al docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un mundo en constante cambio. En síntesis, propone una formación reflexiva, colaborativa y adaptativa que prepare a los educadores para enfrentar las complejidades del entorno educativo actual (Pérez, 2010)

La formación docente, para Eusse (1994), es entendida como un proceso crucial que busca preparar a los educadores para enfrentar las demandas educativas actuales. Este proceso lo considera clave para cumplir con las necesidades sociales e institucionales en la preparación de profesionales; resalta que la formación docente no solo debe centrarse en el dominio de una disciplina, sino que también incluye aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos, así como su vinculación con la investigación.(Eusse, 1994)

Continuando con Eusse, destaca que la formación docente es un marco de análisis que mejora la calidad académica y promueve la transformación de la práctica educativa. Al igual que un proceso histórico-social que debe considerar diversas determinaciones, incluyendo las sociales, educativas e institucionales que influyen en la práctica educativa. El objetivo final de este proceso es que los docentes no solo sean transmisores de conocimiento, sino que se

conviertan en investigadores de su propio quehacer profesional, contribuyendo así a la construcción del conocimiento dentro del aula.(Eusse, 1994)

Arenas y Fernández, Pérez y Eusse coinciden en que la formación docente debe ser un proceso integral y continuo esencial para mejorar la calidad educativa, integrando aspectos teóricos, metodológicos y didácticos. (Arenas & Fernández, 2009; Eusse, 1994; Pérez, 2010). Sin embargo, difieren en sus enfoques: Pérez enfatiza la reflexión sobre la práctica y la adaptación a los desafíos actuales como ejes centrales, mientras que Eusse destaca el rol del docente como investigador de su propia práctica. Arenas y Fernández, por su parte, resaltan la formación inicial y continua sin profundizar en la reflexión práctica o la investigación docente. En conjunto, los autores abogan por una formación multidimensional, los docentes no solo estén capacitados en su campo específico, sino que también poseen un bagaje amplio de herramientas pedagógicas que les permitan ser efectivos en su labor docente.

En Colombia la Ley General de Educación (LEY 115 DE 1994, s. f.) en sus artículos 104 al 117 establece el marco normativo que regula la formación docente en Colombia. Así, la formación docente se concibe como un proceso integral y continuo. La normativa establece que los docentes recibirán una formación inicial de alto nivel, impartida por instituciones acreditadas, que les permite adquirir las competencias pedagógicas y disciplinarias requeridas.

### ***3.9.1. Antecedentes***

La formación de educadores en Colombia ha atravesado un proceso histórico marcado por diversas etapas que reflejan la evolución de las políticas educativas y la percepción de la ruralidad en el país. A continuación, presentamos un cuadro balance de lo que han sido, a nuestro juicio, los acontecimientos más relevantes, en relación con la formación de docentes en nuestro país.

**Tabla 9***Antecedentes históricos en la formación docente*

<b>EPOCA</b>	<b>ACONTECIMIENTO</b>
1770 a 1880	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza un cambio significativo, se le otorga el título de maestro siempre y cuando demostrara conocimientos en: lectura, escritura, operaciones básicas y buenos modales.</li> <li>• En 1822, se crea en Bogotá, la primera Escuela Normal, formando un gran número de maestros, bajo el método Lancasteriano.</li> <li>• Para 1827 se funda la Universidad de Boyacá que luego se denominaría Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).</li> <li>• Se crean en 1844 las Escuelas Normales, asumiendo la formación de maestros.</li> <li>• 1870 las normales son asumidas por la Misión Alemana, bajo la corriente Pestalociana y se funda la Normal de Varones en Tunja, vinculada con la UPTC.</li> </ul>
1904 a 1935	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir del Decreto 441 de 1904, era requisito acreditar el título de profesor.</li> <li>• Para 1919 ya existían unas 28 EN que formaban alrededor de 1228 profesores en su mayoría eran mujeres. (Molina, 2019) En 1917 se realiza el primer Congreso Pedagógico el cual da como resultado la creación del Instituto Pedagógico Nacional, <i>“De igual manera posibilitó la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres que funcionó desde 1934 hasta 1936, estuvo adscrita a la Universidad Nacional y sus títulos tuvieron carácter universitario”</i> (Molina, 2019. p.114).</li> <li>• Para 1934 se crean las facultades de Educación en Tunja y Bogotá, allí se daba formación complementaria a las normalistas durante 2 a 4 años, también se crearon las Escuelas Normales</li> </ul>

	Rurales. Hacia 1935 inician las Escuelas Normales Superiores, entre las novedades, se impartía disciplinas como antropología y sociología.
1950 a 1963	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece las instituciones superiores en pedagogía en Colombia, se reorganiza la educación normalista mediante el decreto 1955, cuyas asignaturas esenciales eran psicología infantil y ciencias de la educación, ahora la formación pedagógica se centraba en las habilidades del estudiante, se enfatizó en los métodos y técnicas para el aprendizaje,</li> </ul>
1970 a principios del siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incorporaron teorías de sistemas, ciencia y tecnología para abordar una crisis educativa global. En el siglo XIX y gran parte del XX, la pedagogía se consolidó como disciplina mediante la observación y teorización de prácticas educativas. Finalmente, en los años ochenta, surgieron modelos educativos que diversificaron las licenciaturas y profesionalizaron el magisterio, impulsados por normativas como el Decreto 080 de 1980 y la Ley 30 de 1992. El Decreto 3012 de 1997 reestructuró las Escuelas Normales Superiores, enfocándose en la pedagogía. El Decreto 272 de 1998 legitimó los programas de educación en las Facultades de Educación, lo que llevó al establecimiento del Sistema Nacional de Formación de Educadores. A principios del siglo XXI, los programas de formación docente pasaron por un proceso de acreditación de alta calidad. Las Facultades de Educación se fortalecieron, mientras que las Escuelas Normales mantuvieron su importancia en las zonas rurales.</li> </ul>

*Elaborado a partir de: El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado (Molina, 2019. p.113 a 118).*

En el siglo XIX, la creación de Escuelas Normales y la influencia de corrientes pedagógicas como la pestalociana marcaron un cambio importante. En el siglo XX, particularmente a partir de 1930, a pesar de los desafíos políticos y económicos, con la creación de facultades de educación y Escuelas Normales Rurales (ENR), estas instituciones jugaron un papel crucial en la formación de maestras para zonas rurales, ofreciendo una educación más integral que incluía asignaturas prácticas como enfermería y agricultura; estas instituciones se enfocaban en la profesionalización del magisterio.

Finalmente, en el siglo XXI, la acreditación de alta calidad y la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores consolidaron la formación docente en el país.

### **3.9.2. *Escuelas Normales Rurales***

Teniendo en cuenta que las Escuelas Normales Rurales marcaron los inicios de la formación docente para el contexto rural e igualmente porque hicieron aportes valiosos a la educación colombiana, hacemos una breve descripción de su historia.

Hacia 1930, las reformas educativas dieron lugar a la unificación de la educación rural y urbana; se crearon las primeras facultades de educación, en Boyacá y Cundinamarca. En 1934, mediante la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, se crean las Escuelas Ambulantes y las Escuelas Normales Rurales (ENR). Las Escuelas Ambulantes ofrecían capacitaciones de tres meses a maestras en ejercicio, mientras que las ENR convocaban a señoritas que desearan trabajar en escuelas rurales y ofrecían una preparación más formal de dos años. En 1935 entran en funcionamiento las ENR y se establecieron las condiciones para su funcionamiento. Posteriormente, en 1936, durante la presidencia de López Pumarejo, se pusieron en funcionamiento las primeras ENR en Popayán (Cauca), Gigante (Huila) y La Picota (Bogotá). Cabe resaltar que para esta época la educación primaria fue gratuita y obligatoria. También se

estableció un nuevo plan de estudios que incluía asignaturas como enfermería y agricultura (Valbuena, & Arango, 2021).

Continuando con Valbuena et al. (2021), ya en 1938 se contaba con siete ENR que funcionaban en Bogotá, Gigante, Málaga, Mompós, Popayán, Santa Marta y Sincelejo; y en 1939, se estableció el ingreso a los hombres en la ENR. Para entonces, el porcentaje de mujeres dedicadas al magisterio era del 67.8% en comparación al de los hombres, que correspondía a un 32.2%. Hacia 1945 y 1951 se amplían los años de formación de las maestras; se implementan nuevos planes de estudio en temas como civismo y agricultura. El objetivo de las ENR era contrarrestar los altos índices de analfabetismo, ya que para la época eran muy pocos los maestros que contaban con algún grado de preparación pedagógica. A pesar de las disputas bipartidistas de la época, las EN lograron impactar en cuanto al ingreso, permanencia y formación de las futuras maestras; la formación pedagógica y agrícola fue un factor importante para disminuir en parte la pobreza en las zonas donde llegaban a trabajar (Valbuena, & Arango, 2021).

Las Escuelas Normales Rurales funcionaron desde 1934 hasta 1960 aproximadamente, y llegaron a formar un total de 34 en diferentes lugares de Colombia. Adicionalmente a las ENR, “... existían otras Normales Agrícolas, dedicadas a preparar institutores agrícolas, mientras las restantes estaban destinadas a la cualificación docente para los programas de primaria.” (Zamora et al., 2012 p. 37). Estas son: 38 Escuelas Vocacionales Agrícolas, 63 cursos para campesinos adultos, 17 Escuelas Normales Rurales, 2 Escuelas Normales Agrícolas, Un Instituto Piloto de Educación Rural en Pamplona Norte de Santander, Una Escuela Normal Rural de Educación Fundamental en Uribia (Guajira) y una Escuela de Visitadores de Hogares Campesinos; que dependían de la División de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional; lo cual

indica que se constituyen en casi las únicas instituciones que han abordado el tema de la cualificación de docentes para el desempeño en contextos rurales.(Zamora & Mendoza, 2018).

La formación de educadores para su desempeño rural en Colombia ha atravesado un proceso histórico marcado por diversas etapas que reflejan la evolución de las políticas educativas y la percepción de la ruralidad en el país. Desde la creación de las primeras Escuelas Normales hasta el reconocimiento de la especificidad de la educación en contextos rurales, esta formación ha sido objeto de cambios significativos. A fines del siglo XIX, la educación rural era casi una extensión de la formación urbana, pero con el tiempo se fueron estableciendo programas que evidenciaban la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar las particularidades y desafíos de enseñar en las zonas rurales. Sin embargo, a medida que avanzaba la urbanización y se priorizaban modelos educativos unificados, el enfoque en la educación rural se fue desdibujando, lo que ha llevado a una creciente crítica y un llamado a repensar la formación docente.

### ***3.9.3. Formación docente para contextos rurales***

La formación docente de maestros rurales en Colombia enfrenta importantes desafíos y deficiencias históricas que afectan la calidad de la educación en estas áreas. A pesar de que uno de cada cuatro educadores colombianos trabaja en contextos rurales, la mayoría posee una formación insuficiente, mayormente teórica y carente de un enfoque práctico y pertinente para abordar las especificidades del entorno rural. Las instituciones formadoras, incluidas las EN, no enfatizan adecuadamente el componente rural en sus currículos, lo que se traduce en un vacío en la preparación frente a las realidades sociales y educativas que enfrentan. Además, la desaparición de espacios como los microcentros y las ENR ha limitado las oportunidades de actualización y formación continua para los docentes, afectando su desarrollo profesional.

Históricamente, las Escuelas Normales han sido responsables de formar a la mayoría de los educadores que trabajan en escuelas rurales, pero, excepto unas pocas, carecen de currículos pertinentes para que sus egresados adquieran las competencias necesarias, lo que impacta negativamente en la calidad educativa de sus comunidades. (Zamora, 2005)

También para Hernández, la formación docente para maestros en el ámbito rural en Colombia enfrenta desafíos únicos que requieren un enfoque contextualizado y adaptado a las realidades específicas de estas áreas. Afirma que la educación rural no es simplemente una extensión de la educación urbana, ya que la rural, se ve afectada por la biodiversidad, la pluralidad étnica y una marcada desigualdad en los recursos y la calidad de la enseñanza. También enfatiza que los programas de formación docente deben integrar estos aspectos, así como la importancia del compromiso político y social para garantizar que los recursos y la capacitación adecuados estén disponibles para los educadores en zonas rurales. (Hernández, 2014). Igualmente, este autor considera necesario adoptar modelos de formación que tengan en cuenta tanto el contexto en el que se desempeñan los docentes como el tipo de educación que reciben. Esto implica una formación continua y específica que permita a los maestros desarrollar competencias que respondan a las necesidades de sus estudiantes y sus comunidades.

Soler (2016) aborda las problemáticas de la formación continua de docentes que trabajan en áreas rurales en Colombia, destacando la falta de especialización de estos docentes para enfrentar la enseñanza en contextos multigrado, un fenómeno común en las escuelas rurales donde un solo maestro debe atender a varios grados simultáneamente. Resalta la indiferencia tanto de las universidades como del Ministerio de Educación, que no proveen la formación necesaria para preparar a los docentes en estas circunstancias específicas. Además, la legislación educativa no aborda adecuadamente las particularidades de la educación rural, lo que refleja una

carencia de políticas que reconozcan y atiendan las necesidades vitales de estas comunidades.

Enfatiza la urgencia de una mayor cualificación profesional para que los docentes puedan satisfacer las demandas educativas, especialmente en los niveles de primaria y secundaria, donde hay una deficiencia en la asignación de maestros. Por último, subraya la necesidad de que la formación docente se enfoque en la adecuación de los contenidos y metodologías al entorno rural.

En tanto Calvo y Lara (2014). manifiestan que la formación docente en Colombia ha sido influenciada por contextos históricos y sociales que han afectado el reconocimiento y profesionalización del rol del maestro . Las ENS y las facultades de educación, como principales instituciones encargadas de esta formación, enfrentan diversos desafíos como:

- **Acreditación y calidad:** A pesar de que muchas EN están acreditadas, las facultades de educación aún enfrentan dificultades significativas para alcanzar los estándares requeridos de acreditación.
- **Resistencia desde los modelos tradicionales:** Existe una obstrucción a la implementación de propuestas innovadoras debido a la permanencia de modelos pedagógicos tradicionales. Esto dificulta la adaptación de la formación a los nuevos contextos y exigencias educativas que demandan enfoques más críticos y reflexivos.
- **Desigualdad de acceso:** Es necesario investigar las desigualdades en el acceso a la formación docente según estratos socioeconómicos, ya que esto impacta en la elección de la docencia como opción profesional y puede influir en la composición de los estudiantes en estas instituciones.
- **Falta de sistema de información:** Ausencia de un sistema de información que permita un seguimiento detallado de los procesos formativos y de la población estudiantil,

facilitando así comparaciones y análisis más profundos sobre la formación de docentes en el país.

- Integración de prácticas reflexivas: Se requiere un enfoque que valore más la práctica docente y la reflexión sobre estas prácticas, fomentando la creación de grupos de investigación y superando la insuficiencia de la formación inicial.

Continuando con Calvo & Lara, manifiestan que, aunque existen marcos normativos, como la Ley General de Educación, que buscan mejorar la calidad educativa, aún persisten dificultades para que estas instituciones cumplan con altos estándares de acreditación (Calvo & Lara, 2004).

Los autores coinciden en que la formación docente en áreas rurales enfrenta desafíos significativos. Entre estos se destacan una formación mayormente teórica y la falta de contextualización en los programas de formación docente, que no abordan adecuadamente las especificidades de las áreas rurales, como la biodiversidad, la pluralidad étnica y la desigualdad en recursos. Además, se resalta la falta de apoyo institucional y político para la cualificación docente rural, lo que implica una ausencia de formación continua y específica que permita a los maestros desarrollar competencias relevantes para sus estudiantes y comunidades. Persiste también una resistencia a implementar modelos innovadores, y las universidades y el Ministerio de Educación no proporcionan formación adecuada para contextos multigrado y aún persisten dificultades para que las instituciones, facultades de educación y EN formadoras de maestros, cumplan con altos estándares de acreditación. Todos estos elementos impactan negativamente en la calidad educativa en áreas rurales.

#### ***3.9.4. Instituciones de Formación Docente para el contexto rural***

En esta sección se destacan algunas instituciones de educación superior y ENS que han presentado propuestas pedagógicas innovadoras para la formación en contextos rurales. Aunque la mayoría de las instituciones formadoras de educadores en Colombia han ignorado habitualmente el contexto rural, entre 2003 y 2008, gracias al PER del Ministerio de Educación Nacional, aumentó el número de ENS que incorporaron este enfoque. En un estudio realizado por Zamora et al. denominado “*Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*”. Se identifican cuatro programas universitarios en 75 facultades de Educación en Colombia que abordan específicamente la educación rural. Además, alrededor de 18 Escuelas Normales de un total de 137 acreditadas desarrollan de alguna manera una formación para el contexto rural. También resalta que aproximadamente el 65% de los docentes que trabajan en escuelas rurales multigrado son egresados de EN (Zamora et al., 2012)

En el siguiente cuadro se presentan algunas de las instituciones que abordan el tema de lo rural, en sus procesos formativos docentes. Y fueron parte de un estudio realizado por parte de Zamora y colaboradores.

**Tabla 10**

*Experiencias de formación docente en Instituciones de Educación Superior, para la educación rural*

<b>INSTITUCION EDUCACION SUPERIOR</b>	<b>EXPERIENCIA FORMATIVA</b>
<p>Universidad Católica de Oriente – Rionegro, Antioquia: Licenciatura en Educación Rural y Maestría en Educación con una Línea de investigación sobre Educación en el medio rural.</p>	<p>Se centra en la educación rural, destacándose por su enfoque en la preparación de educadores que atiendan las necesidades específicas de las comunidades campesinas, especialmente en la región del Oriente Antioqueño. Programas y acciones entre las que se encuentran la Licenciatura en Educación Rural y Campesina, el Servicio de Educación Rural (SER), líneas de investigación relacionadas con la educación en el medio rural, y programas de extensión que vinculan a la universidad con las comunidades que han sido desarrollados durante más de dos décadas. Sus principios enfatizan el respeto por la diversidad cultural, la inclusión social, y la relevancia de adecuar los contenidos educativos a la realidad local. Incluye un enfoque en la etnoeducación y la educación para poblaciones afrodescendientes. La metodología incluye el trabajo comunitario y el aprendizaje en contextos reales. Ha logrado impactar positivamente a las comunidades al facilitar el acceso a una educación apropiada y pertinente, contribuyendo al desarrollo social y económico de la región. Los egresados de sus programas han demostrado estar mejor preparados para enfrentar los desafíos del entorno rural. La licenciatura funciono aproximadamente hasta el año 2010, sin embargo, aún se ofrece la Maestría en Educación con la línea de Educación Rural.</p>
	<p>Programa de Licenciatura en Producción Agropecuaria, diseñado para capacitar educadores que trabajen en entornos rurales, especialmente en el contexto de la región de los Llanos de Colombia. Se destaca por su enfoque en la integración de conocimientos técnicos en producción agropecuaria</p>

---

Universidad de los Llanos – Villavicencio, Meta: Licenciatura en Producción Agropecuaria.	con fundamentos pedagógicos, preparando a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades. Adicional a la teoría, también enfatiza la práctica a través de proyectos educativos y actividades de extensión que buscan mejorar la calidad de vida en las zonas rurales, los estudiantes participan en la implementación de prácticas sostenibles y la promoción de la etnoeducación, reconociendo y respetando las culturas locales. Los resultados reflejan un impacto positivo en la comunidad, mejorando tanto la educación como las condiciones socioeconómicas de los habitantes. Enfrentan retos significativos, como la necesidad de actualización curricular constante y recursos adecuados para mantener el estándar de formación. Esta era la única oferta de formación docente para la Media Técnica; hoy la universidad ofrece la Licenciatura en Educación Campesina y Rural.
Centro Universitario de Bienestar Rural – Puerto Tejada, Cauca: Licenciatura en Educación Rural.	<hr/> <p>Programa de Licenciatura en Educación Rural. El programa está diseñado para preparar educadores que puedan abordar las dinámicas y necesidades específicas de las comunidades rurales. Se caracteriza por su enfoque integral que combina conocimientos pedagógicos, socioculturales y agropecuarios, promoviendo la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo comunitario. El plan de estudios incluye un componente práctico, donde los estudiantes participan en proyectos educativos que fomentan la intervención directa en las comunidades. Esto permite fortalecer la relación entre la teoría y la práctica, facilitando una educación contextualizada que responde a las realidades locales. También se distingue por su enfoque en la participación de la comunidad en el diseño de las estrategias educativas. Enfrenta desafíos, como la necesidad de actualización y adecuación curricular constante, además de contar con recursos suficientes para mantener la calidad de la formación. Esta licenciatura tuvo registro calificado hasta marzo del 2010.</p> <hr/>

---

Universidad Pedagógica Nacional - Centro Regional Valle de Tenza Licenciaturas en Biología, en Educación Física y en Educación Infantil	Programa Licenciatura en Educación Infantil. Se adaptaba al contexto rural y buscaba preparar educadores capacitados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en estas áreas. Su enfoque permitía la formación integral de docentes, combinando prácticas pedagógicas con un profundo conocimiento de la realidad sociocultural del entorno rural. Su importancia radicaba en la inclusión de comunidades indígenas y afrodescendientes, respetando la diversidad cultural, también fomentaba un aprendizaje activo, donde los estudiantes participaban en proyectos comunitarios que permiten aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales. Concluyó su labor formadora en el año 2018 en esta zona debido a falta de apoyo financiero.
--	---

---

*Elaborado a partir de: Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. (Zamora et al. 2012).*

### **3.9.5. Escuelas Normales**

Las ENS tienen una estrecha relación con el mundo rural ya que: a. la inmensa mayoría de sus egresados son maestros en escuelas rurales; b. por lo general la primera experiencia docente de un normalista es en la escuela rural y c. la mayoría de las EN tienen sus sedes en pueblos o ciudades intermedias donde no se cuenta con Instituciones de Educación Superior, Zamora et al.(2012), “... para muchas de las ENS, hacer las prácticas pedagógicas durante la formación de los futuros maestros implica forzosamente entrar en estrecho contacto con la escuela rural colombiana.” (Zamora et al., 2012. p.235).

En el siguiente cuadro se enumeran 10 EN que abordan en mayor o menor medida la formación de maestros para el trabajo en escuelas rurales. Estas ENS estuvieron vinculadas en su momento con el PER.

**Tabla 11***ENS con formación en entornos rurales*

<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR</b>	<b>EXPERIENCIA FORMATIVA</b>
ENS Cristo Rey Barrancabermeja (Santander)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta pedagógica se centra en la formación docente con pertinencia rural. Propone un enfoque que incorpore metodologías flexibles y adaptativas, como la Escuela Nueva, que permita a los educadores realizar sus prácticas pedagógicas directamente en el entorno rural, conectando la educación con la vida comunitaria.</li> <li>• Elementos que aborda: Prácticas pedagógicas en barrios periféricos y sector rural, pasantías en escuelas rurales, modelos educativos flexibles (EN), currículo con pertinencia en lo rural y comprensión del territorio.</li> </ul>
ENS Montes de María, San Juan Nepomuceno (Bolívar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta pedagógica se enfoca en la ruralidad y la construcción de cultura de paz. se presenta a través de la lectura del contexto. Enfatiza la formación de estudiantes-educadores que actúen como mediadores culturales y críticos sociales, capaces de dialogar, reflexionar y generar alternativas de convivencia pacífica.</li> <li>• Elementos que aborda: Comprensión del contexto, liderazgo en procesos comunitarios, cultura de paz, valoración tecnológica, didáctico e investigativo y práctica pedagógica investigativa.</li> </ul>

<p>ENS María de Rionegro (Antioquia) Escuela Normal Superior de María</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resalta la importancia de vincular la educación con el contexto rural, enfatizando la necesidad de un currículo que refleje y respete las realidades culturales y sociales de estas comunidades.</li> <li>• Elementos que aborda: Modelos educativos flexibles, pedagogía y ruralidad, practica pedagógica, investigación y Bilingüismo y uso de TIC`s.</li> </ul>
<p>ENS Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca la necesidad imperiosa de una educación contextualizada en entornos rurales, donde la formación de educadores incluya un currículo que profundice en las realidades culturales y sociales.</li> <li>• Elementos que aborda: Prácticas pedagógicas investigativas, lectura del contexto, inclusión y atención a poblaciones, investigación, nueva ruralidad y concepto de infancia.</li> </ul>
<p>ENS de Abejorral (Antioquia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centra la creación de un currículo que sea pertinente y adaptado a las realidades del contexto rural, promoviendo una educación que valore la identidad cultural y las tradiciones locales.</li> <li>• Elementos que aborda: Reconocimiento del contexto, investigación del medio rural, práctica pedagógica en ambientes rurales, microcentros rurales, eventos pedagógicos y formación permanente a docentes en ejercicio.</li> </ul>
<p>ENS de Neiva (Huila)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca que la educación rural no solo enseñe conocimientos académicos, sino que también desarrolle competencias ciudadanas y habilidades prácticas que preparen a los estudiantes para afrontar los desafíos de su entorno.</li> <li>• Elementos que aborda: lectura del contexto, proyectos pedagógicos productivos.</li> </ul>

---

ENS María Auxiliadora, de Cúcuta (Norte de Santander)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Destaca la necesidad de establecer políticas educativas que reconozcan y atiendan las particularidades del contexto rural. Se plantea que las instituciones deben adoptar un enfoque inclusivo y participativo, involucrando a las comunidades en la formulación y ejecución de proyectos educativos.</li><li>• Elementos que aborda: práctica en escuelas rurales con base en el modelo EN, acompañamiento a docentes en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR).</li></ul>
ENS de Piedecuesta (Santander)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Propuesta pedagógica que enfatiza la necesidad de contextualizar la educación dentro de las realidades rurales, reconociendo la diversidad cultural y las particularidades socioeconómicas de estas comunidades.</li><li>• Elementos que aborda: Prácticas pedagógicas en escuelas rurales, talleres sobre currículos pertinentes, articulación de modelos educativos flexibles con plan de estudios de la normal.</li></ul>
ENS Lácides Iriarte, de Sahagún (Córdoba)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se enfoca en el fortalecimiento de la educación rural a través de un currículo que sea relevante y sensible a las características y necesidades de las comunidades campesinas. Busca formar educadores que no solo sean transmisores de conocimiento, sino que también actúen como facilitadores del desarrollo cultural y social en sus entornos.</li><li>• Elementos que aborda: lectura del contexto, modelos educativos flexibles (EN) y proyectos productivos.</li></ul>

---

---

ENS de Corozal (Sucre)

- Subraya la importancia de reconocer la riqueza de conocimientos y prácticas de las comunidades rurales, promoviendo un enfoque que valore su identidad y patrimonio, así como el potencial para la innovación y el desarrollo sostenible.
  - Elementos que aborda: lectura del contexto, práctica pedagógica investigativa en escuela rurales, modelos educativos flexibles y Proyectos Pedagógicos Productivos.
- 

*Elaborado a partir de: Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. (Zamora et al. 2012).*

Las pocas instituciones de Educación Superior en Colombia que han desarrollado experiencias formativas significativas para la educación rural, aunque enfrentan desafíos importantes, han ofrecido programas de licenciatura en educación rural, destacándose por su enfoque en la contextualización de la educación, el respeto a la diversidad cultural y la inclusión social. Estos programas han impactado positivamente en las comunidades rurales al preparar educadores mejor capacitados para enfrentar los desafíos locales. Sin embargo, enfrentan retos como la continuidad de sus programas y la disponibilidad de recursos adecuados para mantener la calidad de la formación.

Además, algunos programas han cesado debido a la falta de apoyo financiero, lo que subraya la necesidad de políticas sostenibles que apoyen la educación rural en el país. Al igual que el escaso o nulo reconocimiento que desde las autoridades educativas (MEN y secretarías de Educación Departamentales) hicieron a los licenciados, dándoles poca acogida, especialmente demostrada en los diferentes concursos de ingreso al magisterio. Incluso en departamentos donde la educación y la población rural tienen un lugar destacado, como Antioquia. (Zamora et al., 2012)

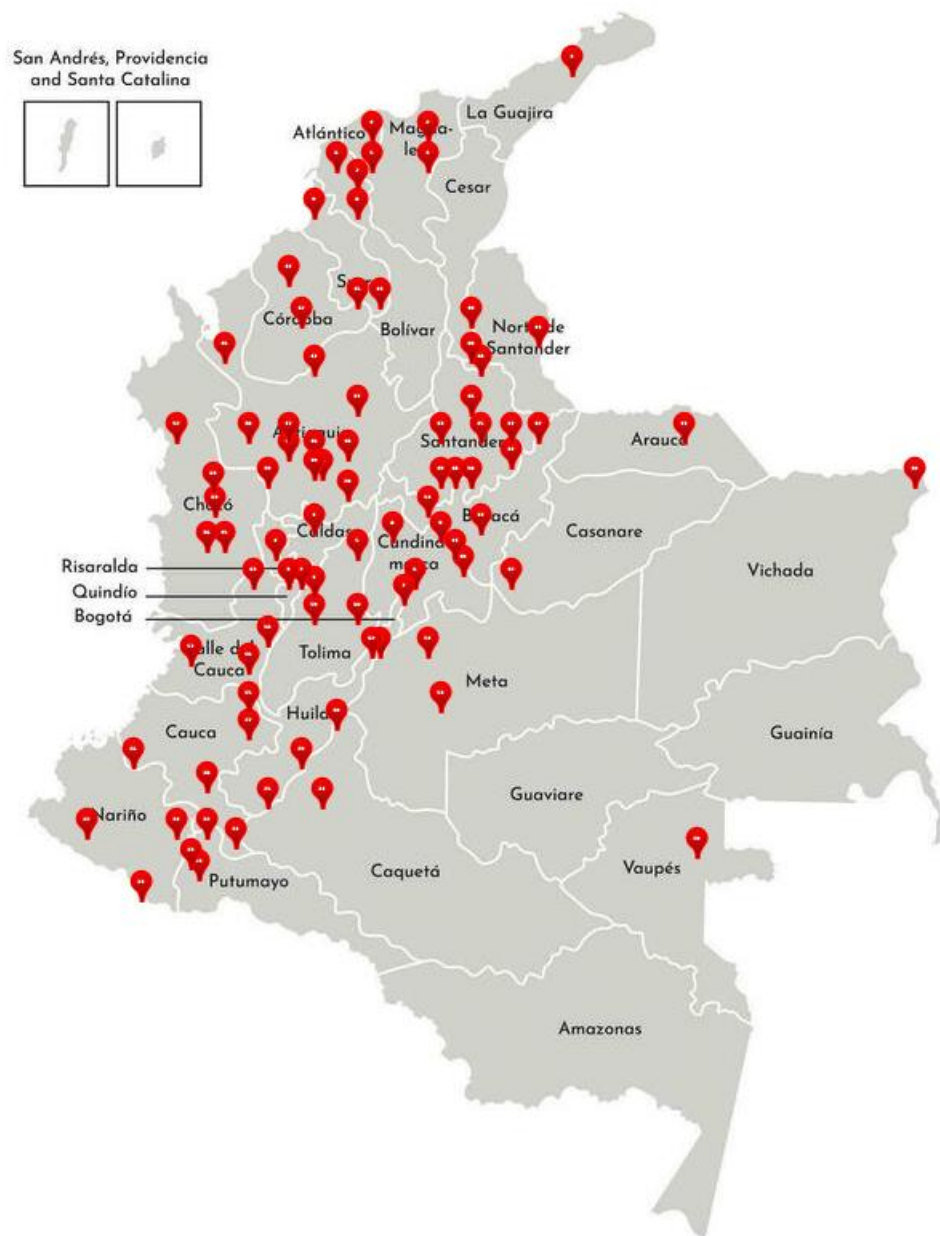
En cuanto a las ENS en Colombia, tienen una relación estrecha con el mundo rural, ya que la mayoría de sus egresados trabajan en escuelas rurales y su primera experiencia docente suele ser en este entorno. “A diferencia de las Facultades de Educación, las ENS se hallan dispersas por buena parte del territorio colombiano, en pequeñas y medianas ciudades. Este hecho, quiéranlo o no, las pone en contacto con el mundo rural y el multigrado” (Zamora et al., 2012)

Aunque solo un pequeño número de ENS abordan específicamente la formación para el contexto rural, estas instituciones trabajan para desarrollar currículos pertinentes y prácticas pedagógicas que se adaptan a las realidades culturales y sociales de las comunidades rurales. Las propuestas pedagógicas de esta ENS incluyen enfoques flexibles como: lectura del contexto, la EN, la construcción de cultura de paz y la valoración de la identidad cultural local. Sin embargo, presentan dificultades en la implementación de estos programas; en general, estas ENS buscan formar educadores que no solo sean transmisores de conocimiento, sino también agentes de cambio social y cultural en sus comunidades.

En el siguiente mapa se presentan la ubicación geográfica, de las ENS en Colombia año 2010.

### Figura 3

*Concentraciones de las escuelas normales superiores en Colombia*



*Nota: Los años de referencia comprenden ENS entre el 2009 y 2010 en Colombia reflejando la cercanía con la ruralidad. Adaptado de Zamora et al. (2012, p. 237)*

#### 4. METODOLOGÍA

El trabajo investigativo adopta un enfoque cualitativo, ya que este permite explorar en profundidad las percepciones de los docentes sobre la modalidad multigrado, un fenómeno social con características particulares dentro de la educación rural. Este enfoque es idóneo porque se centra en comprender los significados, experiencias y perspectivas de los maestros en su contexto particular, en lugar de limitarse a cuantificar resultados. La modalidad multigrado presenta desafíos pedagógicos específicos que los docentes abordan de manera variada, y el enfoque cualitativo facilita un análisis detallado de cómo interpretan y responden a estos desafíos.

Además, al tratarse de una modalidad con pocos estudios en el contexto colombiano, el enfoque cualitativo permite construir un conocimiento más profundo y contextualizado, dando voz a los docentes y revelando aspectos de su práctica y percepción que una investigación cuantitativa difícilmente captaría. De esta manera, la investigación busca no solo identificar patrones en las experiencias docentes, sino también captar matices que ayuden a entender mejor los retos y posibilidades de la educación multigrado en entornos rurales. En este contexto, los maestros construyen imaginarios sobre lo que consideran que es la modalidad multigrado, pero dichos imaginarios se transforman a medida que enfrentan las realidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas. Según (Hernández et al., 2010) “... la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández et al., 2010. p.364).

De igual manera, Rodríguez y Bonilla afirman que: “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente

que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla y Rodríguez 1997 p.47). Los autores coinciden en que, mediante el enfoque cualitativo, lo que nos facilita la comprensión de un fenómeno determinado pues se basa en la mirada y lenguaje de los sujetos entrevistados, para nuestra investigación, quienes desarrollan la labor pedagógica en las aulas multigrado. En este sentido, no se trata tanto de explorar su conocimiento técnico, sino más bien su percepción, experiencia, valoración y actitud frente a la modalidad multigrado (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Una razón por la cual el enfoque cualitativo es adecuado para indagar sobre las percepciones de los docentes frente a la modalidad multigrado radica en que, como señalan los investigadores “los investigadores cualitativos... tienen que desarrollar una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida” (Bonilla & Rodríguez, 1997. p. 52). En este sentido, la entrevista se convierte en una herramienta idónea para explorar aspectos subjetivos, como las percepciones, la formación académica y las actitudes de los docentes hacia la educación multigrado en el contexto rural. La entrevista semiestructurada permite captar de manera profunda cómo los maestros interpretan y valoran sus prácticas y el contexto en el que enseñan, lo que aporta una comprensión rica de sus motivaciones, desafíos y experiencias en este entorno.

Si bien las prácticas pedagógicas también pueden observarse de manera directa en el aula, la entrevista permite que los docentes compartan sus experiencias previas y expliquen las razones que subyacen a sus decisiones pedagógicas, aspectos que pueden pasar desapercibidos en una observación. Este diálogo reflexivo brinda un marco esencial para comprender el "por

qué" detrás de sus prácticas y ayuda a identificar si existe una coherencia o una discrepancia entre sus percepciones y sus acciones.

Para futuras investigaciones, se puede complementar este enfoque con observación de aula para contrastar y enriquecer la información obtenida en las entrevistas, captando directamente las estrategias que los docentes emplean en la práctica. Otro aspecto fundamental del enfoque cualitativo corresponde a lo dicho por Rodríguez y Bonilla, citando a Mooney y Singer, (1988), en cuanto a que: "... es su conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales, es decir, por una normatividad cultural cuyas propiedades son muy diferentes a las leyes naturales" (Bonilla & Rodríguez, 1997, p.69). En este contexto, los maestros construyen un imaginario sobre lo que entienden por la modalidad multigrado; sin embargo, este imaginario se va transformando a medida que enfrentan las realidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.

#### **4.1. La entrevista**

Siendo la presente investigación de corte cualitativo y en particular porque la misma tiene como intención hacer una aproximación comprensiva acerca de la percepción que tienen los docentes de la modalidad multigrado a partir de sus prácticas pedagógicas y su formación docente; el instrumento escogido para la recolección de la información, lo constituye la entrevista, y que según Denzin y Lincoln (2005) citado por Vargas (2012) es: "una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas" (Vargas, 2012 p.121). Este concepto sencillo pero significativo nos permite entender la importancia del instrumento en la recolección de la información, además, la entrevista facilita explorar experiencias, emociones y significados desde la voz de los participantes, evitando la fragmentación de datos. Aunque puedan existir

otros tipos de herramientas que den cuenta de las mismas intenciones, la entrevista cualitativa, se constituye en el instrumento apropiado para tal fin.(Vargas, 2012)

Al igual que Vargas (2012), autores como Díaz-Bravo et al. (2013) y Maccoby y Maccoby (1954), citados por Rodríguez y Bonilla (1995), coinciden en definir la entrevista cualitativa como un diálogo estructurado o semiestructurado entre investigador y participante, cuyo objetivo es explorar percepciones, creencias, significados y actitudes. Destacan su naturaleza como conversación guiada que prioriza la voz del entrevistado, trasciende la información superficial para acceder a significados subjetivos contextualizados y se adapta a las necesidades específicas del estudio. (Bonilla & Rodríguez, 1997; Vargas, 2012)

Vargas destaca unos elementos claves como: a. Interacción compleja, porque más que una recolección de datos es un proceso de construcción de significado mediante el dialogo, donde se prioriza la subjetividad y la interpretación mutua; b. la finalidad es capturar información basada en experiencias personales. Diaz-Bravo et al. (2013) resalta su estructura y flexibilidad pues combina un guion temático con la capacidad de adaptarse a respuestas emergentes en comparación con los cuestionarios. En tanto Maccoby y Maccoby (1954) citados por Rodríguez y Bonilla (1995) menciona que el objetivo central de la entrevista es conocer la opinión del entrevistado.(Bonilla & Rodríguez, 1997; Vargas, 2012)

Para contextualizar su uso en investigación, es fundamental distinguir los tipos de entrevistas, ya que cada uno responde a objetivos metodológicos específicos. Según la literatura, existen dos tipos principales:

#### ***4.1.1. Entrevista cualitativa***

Vargas manifiesta que la metodología cualitativa busca develar interrogantes que permitan interpretar la realidad desde la mirada de los actores en un contexto social específico.

Esto reafirma que la entrevista es un método muy apropiado para indagar sobre un fenómeno social en particular. (Vargas, 2012)

Para Fernández, citado por Vargas (2012), la entrevista cualitativa “... constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (p.124). Hernández et al. y Vargas, coinciden en que el sujeto interrogado da cuenta en primera voz de sus experiencias, y a través de esta narrativa de experiencias el investigador realiza unas interpretaciones del objeto de investigación (Hernández et al., 2010; Vargas, 2012).

Rogers y Bouey (2005) y Willig (2008) citados por (Hernández et al., 2010) establecen una serie de características propias de este tipo de entrevistas:

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan, es flexible;
- El orden de las preguntas se adecúa a los participantes; es en buena medida anecdótica;
- Entrevistador y entrevistado comparten ritmo y dirección de la entrevista;
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para interpretar significados;
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado;
- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en un lenguaje propio.

#### **4.1.2. Entrevista Semiestructurada**

Este tipo de entrevista tiene un carácter menos formal, siendo un ejercicio más flexible entre el entrevistador y entrevistado. Este tipo de entrevista está precedida por la elaboración de un guion que permite indagar por aspectos de interés de quien investiga, las preguntas son abiertas y por tanto sus respuestas pueden ser elaboradas por el

interrogado lo que da un valor agregado a las mismas. Durante la entrevista el investigador debe ir relacionando los aspectos determinantes con los temas de su interés, para ello requiere que el entrevistador esté atento a las respuestas de su interlocutor (Hernández et al., 2010)

Al respecto Hernández afirma: “Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados” (Hernández 2010, p.418). La riqueza de este tipo de entrevista radica en que el entrevistado a partir de un interrogante puede dar respuesta a otro tipo de aspectos que el investigador no tenía contemplados en su guion, los cuales su pueden aclarar de manera inmediata.

Para ello, se emplea la entrevista cualitativa semiestructurada, método flexible que facilita profundizar en las perspectivas subjetivas de los docentes y captar aspectos emergentes no previstos inicialmente. Esta modalidad permite explorar temas clave, adaptarse al flujo conversacional y captar matices que otros formatos podrían pasar por alto.

La entrevista semiestructurada es especialmente adecuada para comprender fenómenos complejos desde la voz de los actores, siempre que se realice con una preparación conceptual y una relación de confianza, garantiza datos contextualizados. Su enfoque cualitativo posibilita analizar no solo hechos, sino también los significados y prácticas sociales que enriquecen la comprensión de las dimensiones humanas y culturales del aula multigrado rural.

#### **4.2. Muestra**

La muestra incluyó cinco docentes mujeres y un docente hombre; fueron escogidos de acuerdo con un criterio intencionado, ya que debían cumplir una característica en particular: trabajar o haber trabajado en escuelas rurales multigrado. Esto permitió enriquecer los diálogos

durante las entrevistas sobre los temas a tratar. Otro elemento considerado al seleccionar a los entrevistados correspondió a que los docentes trabajaran en diferentes municipios del departamento de Cundinamarca, lo que permitió conocer experiencias en diversos contextos rurales.

De los participantes en las entrevistas, cuatro han tenido experiencia laboral como docentes en municipios como Caparrapí, Yacopí, Paimé y La Peña, todos ubicados en la provincia del Rionegro. Es importante mencionar que las escuelas donde laboran estos docentes, objeto de esta muestra, están situadas en zonas donde la ruralidad es bastante marcada, es decir, en áreas muy dispersas y consideradas de difícil acceso. Según nuestra experiencia y conocimiento de la zona, allí existen limitaciones en recursos tanto tecnológicos como de infraestructura, e incluso en vías de comunicación. Las otras dos maestras trabajan en una zona donde las condiciones son completamente opuestas, desarrollando su labor en el municipio de Nemocón, ubicado en la provincia de Sabana Centro del departamento de Cundinamarca.

Los entrevistados presentaban diversos niveles de experiencia en el trabajo educativo rural y provenían de diferentes centros de formación académica, como Escuelas Normales Superiores y programas de licenciatura en diversas áreas del conocimiento en distintas universidades. Algunos habían completado estudios de pregrado, posgrado e incluso uno de los participantes estaba en proceso de doctorado, lo que permitió enriquecer las experiencias compartidas durante las entrevistas.

La tabla presentada a continuación presenta el perfil de los educadores participantes de la entrevista:

**Tabla 12***Perfil de los docentes participantes en la entrevista.*

ENTREVISTADO	TÍTULOS	EXPERIENCIA DOCENCIA	EXPERIENCIA MULTIGRADO	UBICACIÓN ACTUAL
Profesora Lina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalista Superior. Escuela Normal Superior de La Palma, Cundinamarca.</li> <li>• Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, matemáticas y español. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.</li> <li>• Especialista en gestión educativa y planes de desarrollo. Universidad de Santander.</li> <li>• Magister en tecnología educativa, Universidad de Santander.</li> <li>• Aspirante en Doctorado en educación. UNIVDEP de México.</li> </ul>	20 años	20 años	Escuela Rural Todos los grados (Caparrapí)
Profesora Gina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalista Superior. Escuela Normal de La Palma, Cundinamarca</li> <li>• Licenciatura en Matemáticas, 8º semestre</li> </ul>	18 años	9 años	Docente de básica primaria grado 2º, Escuela

				Urbana. (Gachancipá)
Profesora Johana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciada en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.</li> <li>Especialización en Aprendizaje escolar y sus dificultades. Universidad Cooperativa de Colombia.</li> </ul>	19 años	17 años	Docente básica primaria rural, grados 3°, 4° y 5° (Nemocón)
Profesor Fabio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciado en educación física, recreación y deportes. Universidad del Tolima.</li> </ul>	20 años	18 años	Escuela urbana, grado 3° (Nemocón)
Profesora Luz Mery.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bachiller pedagógico. Normal Departamental de Zipaquirá.</li> <li>Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Español y Humanidades. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.</li> <li>Especialista en tecnología educativa. Universidad de Santander.</li> </ul>	25 años	5 años	Escuela rural, grados 3°, 4° y 5° (Nemocón)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Administración de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander.</li> </ul>			
Profesora Paola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalista Superior. Escuela Normal Superior de la Palma Cund.</li> <li>• Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.</li> <li>• Especialista en comunicación educativa. Universidad Minuto de Dios.</li> <li>• 4. Magister en comunicación educativa. Universidad de Pereira.</li> </ul>	15 años	8 años	Escuela Urbana, grado 1° (Guaduas)

*Nota: Un aspecto destacado es que tres de las docentes seleccionadas procedían del mismo centro educativo: la Normal Superior de la Divina Providencia, ubicada en La Palma, Región del Rionegro en Cundinamarca. Todas las docentes trabajaban en el sector oficial y habían ingresado a la carrera docente mediante concurso de méritos, lo que demuestra que, dentro de su proceso de formación, posiblemente tuvieron la oportunidad de conocer la modalidad multigrado. Algunos de los entrevistados para el año 2025 han sido reubicados en otros Municipios.*

### **4.3. Guion de la entrevista**

La entrevista se estructuró en torno a unas categorías principales y de las cuales emergen unas subcategorías, las cuales fueron complementadas con preguntas puntuales. El guion de la entrevista fue formulado de tipo semiestructurado, que incluía temas y preguntas centrales a explorar, pero con suficiente flexibilidad para permitir que los docentes expresaran sus respuestas de manera detallada. Esto facilitó que, además de cubrir los aspectos claves de la investigación, emergieran perspectivas y experiencias individuales de los participantes.

Las categorías definidas en este guion surgen de una revisión teórica inicial en el marco de la educación rural y centradas en la modalidad multigrado, estas categorías se ilustran a continuación:

La primera categoría busca indagar la percepción que tienen los docentes sobre su experiencia laboral en escuelas multigrado, abordando su conocimiento, impresiones y vivencias relacionadas con esta modalidad. Las preguntas iniciales exploran el punto de partida del docente en su interacción con la modalidad y recogen una descripción de su trayectoria profesional en este ámbito. La segunda categoría pretende identificar las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, se busca comprender cómo los docentes enfrentan los retos pedagógicos y organizativos en aulas multigrado. Finalmente, la tercera categoría, examina la preparación formal inicial y en ejercicio para el desempeño académico del maestro para trabajar en el contexto rural y específicamente en aulas multigrado.

En la tabla presentada a continuación se muestra en detalle el guion de la entrevista aplicado a los docentes objeto de la muestra.

**Tabla 13***Guion - Entrevista semiestructurada*

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
PERCEPCIÓN	EXPERIENCIA	¿Dónde / cuándo conoció usted la Modalidad Multigrado (MM)?
	Exploran el punto de partida del docente en su interacción con la modalidad y recogen una descripción de su trayectoria profesional en este ámbito.	¿Ha trabajado bajo esta modalidad en planteles rurales? ¿Desde cuándo? ¿Cómo llega a trabajar en esta escuela?
		¿Cómo ha sido la experiencia del trabajo en escuela MM solo/a o acompañada con otros docentes?
Aborda su conocimiento, impresiones y vivencias relacionadas con la modalidad multigrado.	PERCEPCIÓN DEL MULTIGRADO Se busca identificar cómo los docentes perciben las características y particularidades de la modalidad multigrado, así como las condiciones necesarias para implementarla con éxito.	¿Sabe usted por qué surgió o se implanto la MM en Colombia (desde cuándo aproximadamente)? ¿Considera usted que la MM es diferente (y en qué sentido) de otras modalidades, en especial frente a la modalidad graduada? ¿Cree que la MM implica o exige especiales condiciones para trabajar con ella? ¿Cuáles?
	ALTERNATIVAS Están orientadas a identificar posibles estrategias o experiencias que puedan ser implementadas para optimizar el trabajo en escuelas multigrado.	¿Conoce alguna propuesta/modelo alternativo que haya mejorado, fortalecido la MM? ¿Lo ha aplicado? De acuerdo con su experiencia en la MM, ¿Qué propondría para fortalecer, mejorar o superar las limitaciones descritas de la MM?

<p>VENTAJAS Y DESVENTAJAS</p> <p>Permiten analizar las fortalezas y debilidades de la modalidad, generando una visión integral sobre los desafíos que enfrentan los docentes.</p>	<p>¿Qué valora usted especialmente, desde el punto de vista pedagógico, de la MM? (ventajas, aspectos positivos)</p> <p>¿Qué limitaciones o “defectos” encuentran (desde el punto de vista pedagógico) con la MM?</p> <p>¿A su juicio, por qué se dan estos problemas estos problemas (si los hay) con la MM?</p> <p>A raíz de la Ley General de Educación (1994) se introdujo o generalizo el nivel de preescolar, también para las escuelas rurales (transición). ¿Usted atiende o ha atendido en su escuela este nivel?</p> <p>¿Qué me podría decir de su experiencia con el preescolar en la MM rural?</p> <p>¿Hay algunos grados escolares o áreas del conocimiento donde la MM sea especialmente difícil? ¿Cuáles son?</p>
<p>ESCUELA NUEVA</p> <p>Indagan sobre el conocimiento y apropiación del modelo más representativo de la modalidad multigrado en la educación rural en Colombia.</p>	<p>¿Conoce usted el modelo de Escuela Nueva (EN)? ¿Qué es?</p> <p>¿Ha trabajado con ese modelo?</p> <p>¿Qué me podría decir de esa experiencia?</p> <p>¿Qué aspectos del modelo de EN implementa actualmente en el aula, por qué?</p> <p>¿Recibió capacitación de EN?</p>
<p>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>JORNADA ESCOLAR</p> <p>¿Tiene algún criterio especial para organizar el grupo al inicio de la jornada escolar en la MM? Rutinas, grupos.</p> <p>¿Podría describir cómo fue su última clase de matemáticas?</p>

<p>Busca comprender cómo los docentes enfrentan los retos pedagógicos y organizativos en aulas multigrado</p>	<p>Indaga que estrategias metodológicas utiliza en para atender al grupo en el día a día</p> <hr/> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO</b>          Busca conocer la distribución de los diferentes grados escolares en una sola aula de clase.</p>	<p>¿En su caso el número de estudiantes por grado determina la organización de las actividades pedagógicas?          ¿En la MM cuál es la cantidad de alumnos máximo con la que se siente más cómodo para trabar?          ¿Al tener varios grados en la misma aula, cómo es la organización para las diferentes actividades académicas?          ¿Esto funciona para todas las áreas?          ¿Los tiempos que establece para cada actividad de clase se cumplen?</p>
	<p><b>PREESCOLAR</b>          Establecer la experiencia con los estudiantes que inician el proceso escolar</p>	<p>¿Cuéntenos como es el trabajo para atender los niños del preescolar?          ¿Desde su experiencia qué nos puede decir con respecto al preescolar en escuelas MM?          ¿Qué le ha funcionado en el trabajo con el preescolar en la MM?          ¿Con la experiencia que ha tenido vale la pena tener el preescolar en este tipo de escuelas y por qué?</p>
	<p><b>RECURSOS</b>          Conocer herramientas didácticas que apoyen la practica pedagógica.</p>	<p>¿Qué tipo de ayudas didácticas o materiales utiliza en sus clases?          ¿Cuenta con el material didáctico suficiente para trabajar el diario?</p>
	<p><b>EVALUACION</b></p>	<p>¿Qué tipo de evaluación realiza con los grupos MM?</p>

Indaga que tipo de seguimiento a procesos realiza a grupos tan heterogéneos en el aula multigrado.

¿Cuéntenos si ha tenido que replantear sus prácticas pedagógicas, por qué? ¿Qué le ha servido, por qué y para qué?

---

INTERACCIÓN CON LA  
COMUNIDAD (Padres)

Busca conocer el grado de acompañamiento recibe de parte de los padres.

¿Desde su experiencia de qué manera los padres de familia aportan al trabajo que realiza en las escuelas MM?

---

FORMACION INICIAL

Indaga sobre los alcances del pregrado para el desempeño en aulas multigrado

¿Dónde y hace cuanto se formó como docente y que título recibió?

¿Posgrados?

¿En qué consistió la formación docente recibida durante el pregrado?

¿Podría describirnos en que consistían las prácticas de campo durante el pregrado?

¿Tuvo la posibilidad de conocer durante su formación académica las escuela MM?

¿Qué le apporto la Universidad o Escuela Normal, para el trabajo en las escuelas MM?

FORMACION  
DOCENTE

Esta categoría

examina la  
preparación  
formal de los  
maestros para

---

FORMACION EN EJERCICIO

Buscar conocer procesos formativos adicionales al pregrado, ha recibido para el trabajo en aulas multigrado.

¿Qué otro tipo de formación diferente a la del pregrado ha recibido?

¿Cuáles han sido específicas para la MM?

¿Cuál fue el objetivo de esa formación?

¿Puede decirnos de qué se trató la formación recibida?

---

trabajar en el  
contexto rural.

---

**INCIDENCIA**

Que tanto ha aportado la formación profesional en el trabajo de la escuela multigrado.

¿La formación recibida ha tenido impacto en su práctica pedagógica en MM?

¿Lo aprendido en cuanto a estudios diferentes al pregrado o posgrados le han dado la posibilidad de mejorar sus prácticas pedagógicas en escuelas MM?

¿Qué ha cambiado en su trabajo después de conocer más a fondo la MM?

---

**EVALUACION PROFESIONAL**

Indaga que tanto ha sido la retroalimentación frente a la modalidad multigrado.

¿Ha realizado investigación personal sobre aulas multigrado (AUTODIDACTA)?

¿Al momento de realizar la evaluación de desempeño anual de los docentes (1278), les tienen en cuenta la condición del trabajo en la MM o es igual para todos los docentes de escuelas urbanas?

¿Con su experiencia adquirida en la MM, en qué aspectos se deben fortalecer a los docentes rurales?

---

*Nota: Formulación integral de interrogantes dividida en subcategorías con un enfoque en la percepción, las prácticas pedagógicas y la formación del docente para su ejercicio en entornos rurales. Elaboración propia.*

#### **4.4. Recolección y análisis de datos**

Las entrevistas fueron grabadas en audio, previa obtención de un consentimiento informado de cada participante, asegurando que estaban plenamente conscientes y de acuerdo con el registro de sus respuestas para fines de análisis. Este procedimiento garantizó el respeto por la privacidad y autonomía de los docentes, además de cumplir con los principios éticos de confidencialidad y transparencia en la investigación. En este sentido, para poder identificar a cada uno de los entrevistados se les denominará como: Profesor o Profesora (primer nombre), ejemplo: Profesora Gina.

El guion de preguntas fue aplicado íntegramente por quien realiza esta investigación durante julio y agosto del año 2024. Previo acuerdo con los participantes, se estableció como medio de comunicación realizarlas de manera virtual mediante Google Meet. Esta herramienta facilitó la coordinación de horarios, ya que cinco entrevistados residían en municipios distintos al del entrevistador. Solamente una entrevista se realizó de manera presencial en la residencia del entrevistador, Municipio de Zipaquirá.

Las entrevistas se realizaron en un promedio de una hora y treinta minutos cada una. Igualmente, cada entrevista fue grabada en audio, para su posterior transcripción. Se realizaron en un ambiente tranquilo a pesar de la virtualidad, ya que los horarios escogidos fueron diferentes a la jornada laboral de los docentes. Adicionalmente, los entrevistados se sintieron mucho más cómodos al responder el cuestionario. Este ambiente permitió tener las condiciones adecuadas para desarrollar el cuestionario de manera fluida.

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas íntegramente para un análisis detallado. La técnica de codificación temática se aplicó al material transcrito, permitiendo identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los docentes. Este proceso contribuyó a una

comprensión profunda de las percepciones de los maestros y sus formas de adaptación a la modalidad multigrado en sus contextos específicos.

## 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan los resultados, análisis y conclusiones a partir de la recolección de información mediante el instrumento empleado, la entrevista semi estructurada organizada en tres categorías: percepción, prácticas pedagógicas y formación docente.

### 5.1. Percepción

#### 5.1.1. *Experiencia*

- ¿Dónde/ cuándo conoció usted la Modalidad Multigrado (MM)?

Los docentes entrevistados adujeron haber conocido esta modalidad solamente al ser nombrados en escuelas rurales; algunos conocieron la MM en compañía de otros docentes, sin embargo, con el transcurso de unos años se vieron abocados a continuar en esas sedes de manera solitaria, debido a la disminución de la matrícula, como el caso de la profesora Johana y el profesor Fabio que inicialmente lo hicieron acompañados de otros docentes, pero que finalmente terminaron haciéndolo solos.

- ¿Ha trabajado bajo esta modalidad en planteles rurales? ¿Desde cuándo? ¿Cómo llego a trabajar en esta escuela?

Los docentes que han trabajado acompañados valoran el trabajo en equipo, permitiendo una mejor cooperación en la enseñanza, en la toma de decisiones, gestión de recursos y en la organización administrativa de la sede. Sin embargo, no dejan de manifestar que el primer contacto con esta modalidad se dio en un entorno donde no se había preparado formalmente para ello, lo que representó un reto inicial en su práctica pedagógica.

La Profesora Johana afirma que “... *Bueno, como cuando yo llegué, éramos 3 docentes en la escuela de Astorga. Pues a pesar de estar uno acompañada, siempre es un poquito difícil, porque uno puede llegar siempre sin haberlos manejado directamente. Es un poco*

*desafiante. Pero es bonito en el sentido de ser pocas docentes somos muy unidas. Entonces decidimos, hacemos cosas, hay iniciativas. Entonces nos apoyamos entre todas...”*

En tanto, las profesoras que se formaron en la Escuela Normal Divina Providencia de La Palma, Cundinamarca, manifestaron haber tenido algún contacto, aunque de manera superficial, con el MM durante sus prácticas pedagógicas. Pero el verdadero reto del trabajo bajo esta modalidad lo asumen cuando fueron nombradas oficialmente en escuelas del Departamento de Cundinamarca, principalmente en la región del Rionegro.

La Profesora Paola menciona lo siguiente: “... *Lo conocí en la Escuela Normal Superior de La Palma, Cundinamarca, hace más o menos 16 años. No se profundizó mucho en esta modalidad. La experiencia que adquirí en esta modalidad fue más que todo en el campo, en la práctica. Cuando ya uno se enfrenta en la escuela que le entregan con todos los grados...*”

- ¿Cómo ha sido la experiencia del trabajo en escuela MM, solo/a o acompañada con otros docentes?

Dentro de la experiencia de las docentes entrevistadas se encontró que trabajar en aulas multigrado ha sido muy satisfactorio, ya que esta modalidad les ha permitido utilizar herramientas de la “Escuela Nueva”, lo que facilita la atención a las diferencias de ritmos y necesidades de aprendizajes entre los estudiantes. Además, valoran la riqueza de interacciones que se producen al enseñar a varios grados simultáneamente, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje dinámico y adaptativo en las comunidades rurales donde ha trabajado. El hecho de tener varios grados en la misma aula permite que los estudiantes se colaboren mutuamente, aprendan unos de otros, participen de la organización de las diferentes actividades o sean guías de aquellos con menos habilidades.

La docente Lina afirma lo siguiente: “... *Pues la experiencia ha sido muy satisfactoria, realmente, pues la metodología Escuela Nueva le facilita a uno y le ofrece muchas herramientas para trabajar con los muchachos ...* “

### **5.1.2. Percepción del multigrado**

- ¿Sabe usted por qué surgió o se implanto la MM en Colombia (desde cuándo aproximadamente)?

Los docentes no poseen información específica sobre el surgimiento de la MM en Colombia. Inferen que se implementó en respuesta a la necesidad de no contar con un número suficiente de estudiantes por grado, en las áreas rurales, donde la población es escasa y dispersa, lo que hace inviables las aulas graduadas. Sin embargo, indican que la modalidad surge como una alternativa para garantizar la educación en áreas con pocos estudiantes. Una de las entrevistadas manifiesta como una de las razones del surgimiento de la modalidad, el conflicto armado en Colombia. Aunque el profesor Fabio tiene una postura diferente ya que el afirma que la implementación se debe a un hecho administrativo en cuanto a ahorro de costos educativos, al no nombrar docentes.

El Profesor Fabio afirma: “*Pero yo creo que debe ser ese por el Gobierno, ahorrarse, no nombrar docentes en las diferentes áreas necesarias para los niños.*”

- ¿Considera usted que la MM es diferente (y en qué sentido) de otras modalidades, en especial frente a la modalidad graduada?

En cuanto a la consideración de que si las aulas multigrado son diferentes a las aulas graduadas, los resultados arrojan que los docentes perciben efectivamente unas diferencias significativas en cuanto a factores como: la heterogeneidad del aula, niveles y edades; la MM requiere que un solo maestro funcione como facilitador, ajustando metodologías más flexibles de

acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes, acentuando la multifuncionalidad del docente, pero también la adaptación constante de las estrategias pedagógicas para satisfacer los diversos ritmos y estilos de aprendizaje dentro de un mismo espacio educativo.

La Profesora Luz Mery comenta lo siguiente: *“Uy, sí, es bastante diferente. Porque, como le decía anteriormente, hay que lidiar no solamente con el grupo en sí, sino con las diferencias de edad, diferencias de grado. Toca cumplir un plan de estudios, y más cuando no se tiene como mucha comprensión de la forma como hay que trabajar en esos...”*

Una de las docentes (Lina) percibe que la modalidad multigrado le ha permitido aplicar la metodología de EN, ya que esta les facilita a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. Esta diferencia subraya una pedagogía adaptativa que responde a las necesidades individuales de aprendizaje, algo que es particularmente relevante en el contexto rural. La profesora afirma que: *“... Sí, es totalmente diferente, sí. Pues considero yo que con la metodología Escuela Nueva, les ofrece muchas posibilidades a los estudiantes y una de ellas es avanzar a su propio ritmo { } pues esa es una de las grandes diferencias con relación al sector urbano...”*

Indica también (Johana) que percibe que la MM presenta características distintivas que hacen más compleja la enseñanza. Sin embargo, la diferencia en la organización del aprendizaje, la MM le permite adaptar un modelo más colaborativo y flexible, donde los estudiantes aprenden unos de otros.

En tanto, el profesor Fabio, en comparación con otras modalidades, como la graduada, destaca que al existir diferencias significativas como la carga académica asumida por un solo docente impacta en la calidad del aprendizaje en el sentido de que este es el encargado de enseñar todas las áreas del conocimiento, incluido el proceso del preescolar y a todos los grados de manera simultánea.

- ¿Cree que la MM implica o exige especiales condiciones para trabajar con ella? ¿Cuáles?

En cuanto a las condiciones necesarias para trabajar en el multigrado, los entrevistados coinciden en que el docente desarrolla habilidades y estrategias especiales para manejar eficientemente la complejidad de esta modalidad, como la adaptabilidad y que buscan herramientas para abordar las diversas situaciones en el aula, indican también que es necesario que los docentes aprendan a manejar un conjunto amplio de habilidades pedagógicas y emocionales, pues en el aula se tienen niños de diferentes niveles, edades, ritmos de aprendizajes e incluso en ocasiones se deben atender a niños con necesidades educativas especiales o con riesgos psicosociales.

Esta necesidad de adaptación en las estrategias de enseñanza es crucial para atender diversas dificultades y ritmos de aprendizaje simultáneamente. Además, reconocen que la preparación y adaptabilidad del educador son fundamentales en el manejo de las complejidades del aula, y es necesario contar con recursos y apoyo adecuados para enfrentar los desafíos que presentan las comunidades rurales.

Fabio se refiere a la necesidad de que el docente esté capacitado no solo en las diversas asignaturas, sino también en la atención a los niños más pequeños (preescolar) y en el uso de tecnologías educativas. Adicionalmente, el docente manifiesta la necesidad de implementar programas de apoyo, como el Programa Todos Aprender (PTA), que ayudaría a proporcionar recursos y formación continua, manifestando que: *“Sí, es necesaria una preparación, pues puede llegar, pero se le van a dificultar algunas cosas. porque el docente no está capacitado para todas las asignaturas, inclusive una de las partes fundamentales es el área de preescolar que demanda más tiempo...”*

### 5.1.3. *Ventajas y desventajas*

Permiten analizar las fortalezas y debilidades de la modalidad, generando una visión integral sobre los desafíos que enfrentan los docentes.

- ¿Qué valora usted especialmente, desde el punto de vista pedagógico, de la MM?

Aquí los docentes encuentran como principales ventajas de la modalidad los siguientes aspectos: el respeto y la valoración que los niños tienen hacia sus maestros, generando relaciones de confianza entre maestros y alumnos, pues el hecho de que un mismo docente esté en todo el proceso educativo desde el grado preescolar hasta grado quinto, hace que se cree un vínculo más sólido entre maestro y alumno; los padres y/o las juntas de acción comunal de la vereda se convierten en el soporte del maestro en su escuela para diferentes acciones a realizar como mantenimiento, actividades culturales o el acompañamiento formativo de los estudiantes, etc. Esto genera un fuerte sentido de comunidad. La Profesora Luz Mery enfatiza que: *“todavía es una comunidad que valora mucho al maestro, son niños que todavía cuentan con muchos valores, que están dispuestos a ir a trabajar, a realizar sus actividades, a seguir instrucciones. Todavía hay bastante respeto y acogida por el maestro...”*

Valoran el fomento de la autonomía en los estudiantes, así como el trabajo en equipo y la participación. Los estudiantes desarrollan habilidades para autogestionar su aprendizaje y apoyarse mutuamente.

La Profesora Gina comenta: *“...Pues se crea en los estudiantes como esa autonomía, para poder desarrollar las actividades. El trabajo en equipo porque, digamos, cuando había 2 estudiantes se ayudaban entre sí a desarrollar cada una de las actividades propuestas. También, pues el expresarse...”*

Destaca que una de las principales ventajas de la MM es que los estudiantes adquieren la capacidad para enriquecer su aprendizaje. La interacción entre diferentes grados permite que los estudiantes más grandes ayuden a los más pequeños, promoviendo un ambiente de colaboración y aprendizaje entre sus pares. Además, menciona el valor de la flexibilidad en la MM, lo que permite al docente adaptar la metodología a las necesidades de sus alumnos.

La docente Johana menciona: *“El trabajo cooperativo con los niños, es decir, hay niños que demuestran más habilidades en ciertas cosas que otros. Entonces uno aprovecha. Esos estudiantes que tienen habilidades en una o en otra cosa para desarrollar cierto tipo de actividades, entonces siento que con los niños se puede hacer un trabajo más cooperativo y colaborativo en las sedes rurales, que también en los niños podemos empezar a inculcar o a motivar cierto grado de autonomía...”*

Principalmente, destacan la capacidad de los estudiantes para progresar según su propio ritmo. Esta flexibilidad en el aprendizaje facilita una atención más personalizada, adaptándose a las necesidades individuales de cada alumno, lo cual resulta esencial en un contexto donde las habilidades y los ritmos de aprendizaje varían de manera significativa. Asimismo, resaltan que la MM fomenta un aprendizaje más activo y contextualizado, alineado con las realidades y experiencias de los estudiantes. La Profesora Lina aporta: *“... Pues la ventaja de la Escuela Nueva, como ya he mencionado con anterioridad, es que el estudiante avanza a su propio ritmo. Cierto, o sea, el estudiante tiene la posibilidad, por ejemplo, ser promovido, sí, de acuerdo con el avance que él haga de forma individual ...”*

- ¿Qué limitaciones o “defectos” encuentran (desde el punto de vista pedagógico) con la MM?

Los docentes perciben, en su totalidad, que la principal desventaja con que cuenta la MM es la falta de acceso a recursos educativos, especialmente en áreas rurales, donde la conectividad y el material didáctico son escasos. Esto se traduce en una precariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes no cuentan con la tecnología o el material adecuado para resolver sus dudas o profundizar su aprendizaje. La escasez de materiales y herramientas dificulta la atención a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Otra de las docentes, Lina, encuentra que uno de los mayores problemas es la falta de actualización de materiales didácticos relacionados con la metodología de la Escuela Nueva, que afecta la calidad de la educación. Esta falta de recursos impide que los docentes ofrezcan una enseñanza efectiva, ya que usan materiales deteriorados o desactualizados. Sin suficientes materiales, es difícil que promuevan la autonomía y el trabajo cooperativo de manera efectiva, esto se traduce en un impacto negativo en la calidad educativa ofrecida. Es de anotar que esta profesora realiza su práctica pedagógica mediante el uso del modelo de Escuela Nueva.

Así lo expresa la profesora Lina: *“el material de Escuela Nueva no es actualizado con regularidad. Ciertamente, entonces uno como maestro tiene que enfrentarse a esa situación, por ejemplo, están las guías de aprendizaje, y eso se demoran, por ejemplo, en actualizarlas cada 10 o 15 años. Entonces esa es una de las grandes desventajas de la Escuela Nueva. Ciertamente que uno tiene, pues que cuidar mucho ese material, porque ese material pues es manipulado por los estudiantes y es escaso, pues las guías se deterioran, cierto, pero uno le toca trabajar con lo que tenga él, o sea, si estén deterioradas...”*

Otro elemento que describen como debilidad los docentes, es la falta de capacitación adecuada para manejar la modalidad, pues lo consideran como un obstáculo recurrente. Esta falta de preparación es especialmente evidente en el momento de atender el nivel preescolar.

El Profesor Fabio expone al respecto: *“Sí es necesario una preparación, pues puede llegar, pero se le van a dificultar algunas cosas. Por qué el docente no está capacitado para todas las asignaturas inclusive una de las partes fundamentales es el área de preescolar que demanda más tiempo. Entonces es necesario tener esa preparación...”*

- ¿A su juicio, por qué se dan estos problemas (si los hay) con la MM?

Los participantes mencionan como posibles problemas de la MM los siguientes:

1. Una alta rotación de estudiantes y la dificultad de acceso a instituciones educativas. Es frecuente hoy en día que la población rural sea muy flotante, bien sea por condiciones económicas o laborales de los padres, esto hace que los estudiantes cambien de escuela muy a menudo, no solamente de un grado a otro, incluso en un mismo año escolar y cuando lo hacen ya encuentran cupos disponibles para su ingreso.
2. Condiciones estructurales del sistema educativo rural. Muchas escuelas especialmente las que se encuentran más en zonas muy dispersas, no cuentan con servicios como conectividad digital, bibliotecas, laboratorios, material educativo actualizado o servicios básicos, etc. Esto limita las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes.
3. La improvisación en la planificación pedagógica puede ser un factor crucial. La falta de planificación adecuada genera desorden en la ejecución de las actividades educativas. Lo que conlleva la pérdida de tiempo, la repetición de contenidos o incluso la omisión de temas importantes.
4. Ausencia de políticas claras y continuas por parte de las autoridades educativas para invertir. Se refiere a falta de recursos suficientes para mejorar la formación docente y la

implementación de programas específicos que atiendan las necesidades de las escuelas rurales.

5. Deficiente seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se refiere a la falta de un monitoreo efectivo y continuo, cuando se prioriza la evaluación sumativa sobre la formativa, no utilización de instrumentos que faciliten el seguimiento hace que no ajusten los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
  6. Diversidad de niveles y edades. Indica que los profesores deben diseñar estrategias que atiendan simultáneamente a todos los estudiantes, de lo contrario no se alcanza a garantizar la ejecución del plan de estudios; se dificulta la atención personalizada en la heterogeneidad del aula.
  7. Falta de apoyo institucional y gubernamental. Quiere decir que el desconocimiento de las particularidades de la MM hace que no se les brinden la herramientas efectivas y oportunas a las escuelas para atender las necesidades que allí se presentan, desde lo económico hasta lo formativo.
- A raíz de la Ley General de Educación (1994), se introdujo o generalizó el nivel de preescolar, también para las escuelas rurales (transición). ¿Usted atiende o ha atendido en su escuela este nivel? ¿Qué me podría decir de su experiencia con el preescolar en la MM rural?

Los maestros mencionan que tener el grado preescolar en aulas multigrado es un desafío para el docente ya que los niños de este nivel requieren una atención particular, en tiempo y proceso pedagógico, pues este nivel sienta las bases de su futuro educativo; también indicaron que la unión del nivel de preescolar con otros niveles dificulta prestarles (preescolar) la atención

debida y un elemento generalizado fue la falta de una preparación adecuada al docente para atender a este nivel.

*La profesora Paola menciona: "La experiencia es muy bonita, pero es muy, muy desafiante porque pues uno tiene todos los niños... { } ... En esta etapa requieren mucha atención y cuidados especiales, que se trabajen todas las dimensiones una a una, que el juego sea como la parte principal para que sea un aprendizaje significativo."*

- ¿Hay algunos grados escolares o áreas del conocimiento donde la MM sea especialmente difícil? ¿Cuáles son?

Los docentes indicaron que el abordaje del preescolar y el grado primero son los más desafiantes por los procesos del aprendizaje de lecto-escritura y matemáticas, pues estos procesos requieren dedicar un tiempo mayor y una atención más personalizada.

La profesora Gina menciona: *"Lo difícil de pronto era como esa dedicación que uno tenía que darles más a los grados inferiores, prestamos mayor atención a primero y a preescolar, ahí sí requería además atención."* Y de manera complementaria la profesora Luz Mery expresa: *"para mí ha sido muy retadores de preescolar porque como docente como lo dije anteriormente, es la base..."*

#### **5.1.4. Alternativas**

- ¿Conoce alguna propuesta/modelo alternativo que haya mejorado, fortalecido la MM?  
¿Lo ha aplicado?

Aquí los docentes con formación universitaria señalan que carecen de información actualizada sobre propuestas o modelos alternativos que se hayan aplicado para mejorar la MM. No obstante, reconocen cierta familiaridad con el modelo de EN, aunque aclaran que no lo han incorporado en sus prácticas cotidianas ni han implementado estrategias distintas. Este hecho nos

indica que el modelo de EN ha dejado un impacto significativo en la educación rural, especialmente en la modalidad multigrado, a pesar de no ser adoptado de manera activa por los docentes en la actualidad.

La profesora Luz Mery menciona que: *“...no, en este momento no. Supe en algún momento de una modalidad de EN qué se aplicó hace mucho tiempo. El del trabajo autónomo y donde se veían de pronto las diferencias de la ruralidad, teniendo en cuenta el contexto y demás, pero en estos momentos no tengo conocimiento y no he aplicado algo diferente al modelo tradicional...”*

En tanto las docentes entrevistadas y que fueron formadas inicialmente en la Escuela Normal Superior tienen una mejor aproximación, aunque limitada, sobre el modelo alternativo de EN; no porque hayan recibido capacitación durante su formación en el ciclo complementario, sino por el hecho de haber tenido la oportunidad de conocerlo directamente en sus prácticas de campo o porque la misma escuela donde iniciaron sus labores les ofreció algún material existente.

Respecto a este tema, la profesora Gina menciona que *“... Eh, pues una de las propuestas, era el trabajar con EN. Ese fue un programa del Ministerio de Educación que planteaba unas cartillas para los estudiantes. pero digamos aparte de EN, No...”*

En el caso de la profesora Paola, menciona tener un conocimiento superficial del modelo Escuela Nueva, pues no ha tenido la oportunidad de recibir capacitación a pesar de haber trabajado en el sector rural. Indica que, aunque existe material, como cartillas, del modelo en las escuelas, su aplicación concreta y el entendimiento de sus metodologías son deficientes debido a la falta de capacitación práctica y contextualizada. Sin embargo, reconoce el poco interés, por parte de los docentes, para realizar investigación autodidacta al respecto.

La profesora Paola comenta: *“...conozco muy poco el modelo EN. De ese modelo se habla mucho, pero es muy poca la capacitación que se tiene. En mi caso, sé que, por estar en lo rural, el Ministerio de Educación ha brindado en algunas oportunidades cursos y talleres para esto, pero por estar en lo rural, el tema de la señal no ayuda para que uno esté participando de estos cursos o capacitaciones. Entonces también a veces es como falta de uno de investigar, venga miramos, aprendamos algo nuevo sobre este modelo...”*

Para el caso concreto de la docente Lina, formada en Escuela Normal, menciona que el único modelo que conoce es EN como uno de los enfoques que ha implementado en su práctica educativa en el contexto de la MM. Además, hace referencia a estrategias y materiales utilizados durante la pandemia, como “Retos para Gigantes”, una estrategia del MEN para estudiantes de transición a quinto grado, que, por razones de salud no pueden asistir al aula de clases de forma regular. Esta metodología brindó estructuras y actividades semanales que facilitaban el aprendizaje. Esta diversidad en metodologías resalta la capacidad de la docente para adaptarse y buscar recursos que respondan a las necesidades de su alumnado, lo cual es fundamental en un contexto donde el acceso a recursos es limitado.

La profesora Lina menciona: *“...Eh. Pues en realidad no. Sí, porque pues ahí nosotros, por ejemplo, donde yo he elaborado los últimos años. Es un lugar relativamente apartado, y pues la única estrategia que implementamos es escuela nueva...”*

- De acuerdo con su experiencia en la MM, ¿Qué propondría para fortalecer, mejorar o superar las limitaciones descritas de la MM?

Los participantes proponen como herramientas para mejorar las limitaciones del aula multigrado lo siguiente: Contar con apoyo de docentes especializados, especialmente para el preescolar y otras áreas como Ed. Física, Artística y otras disciplinas. Material y recursos

tecnológicos suficientes, de calidad y contextualizado para el sector rural, y en lo que más enfatizan es en la formación continua y específica para educadores que trabajan bajo la modalidad multigrado, donde la profesora Paola expresa: *“las necesidades son enfocadas en capacitación, formación continua, tener en cuenta a esos profesores que realmente necesitan esa capacitación, que son los rurales”*.

### 5.1.5. *Escuela Nueva (EN)*

Indagan sobre el conocimiento y apropiación del modelo más representativo de la MM en la educación rural en Colombia.

- ¿Conoce usted el modelo de EN? ¿Qué es?

En cuanto a la pregunta sobre el conocimiento de EN se encontró que aunque los docentes reconocen la existencia del modelo, solo las profesoras que tuvieron formación inicial en la Escuela Normal, cuentan con una apropiación más cercana con el modelo pues lo han implementado en algún momento, ya sea de manera parcial o total como es el caso de la profesora Lina, que a lo largo de su trayectoria en la educación rural lo ha venido aplicando con buenos resultados, a pesar de no haber recibido ninguna formación al respecto.

La profesora Lina comenta lo siguiente: *“...Sí, pues yo creo que sí, porque pues durante mi experiencia, pues lo he trabajado. Habrá algunos aspectos que desconozco todavía por lo mismo, Pero entonces sí.”*

Los demás entrevistados afirman tener un conocimiento muy superficial del modelo o por lo menos lo han escuchado nombrar por parte de compañeros de trabajo, quienes mencionan sus bondades como las guías de aprendizaje, la autonomía y el aprendizaje activo.

La profesora Gina indica: *“...Pues el modelo de escuela nueva es un modelo, que inicialmente está enfocado, con unas cartillas de aprendizaje. Y inicialmente estaban para*

*matemáticas, español, sociales y ciencias. Ya después, como en el 2016, 2015. No mentiras como en el 2013, más o menos. Actualizaron esas cartillas y ya incorporaron tecnología.”*

- ¿Ha trabajado con el modelo?

En cuanto a la pregunta si han trabajado con este modelo se encontró que tres de las docentes han trabajado con algunos de los aspectos del Modelo o con algún tipo de materiales, cartillas, encontrados en las escuelas, dos manifestaron no haberlo utilizado en su práctica pedagógica, bien sea por desconocimiento total o por no haber tenido algún tipo de capacitación al respecto. Solamente una de las docentes indica que desde sus inicios en la docencia lo ha venido trabajando. En cuanto a la experiencia del trabajo con EN la docente indica que ha sido variada y ha implicado un proceso de aprendizaje y adaptación a medida que se familiarizaba con las guías y metodologías asociadas a la EN. También señala que al principio se sintió desorientada al no recibir la formación adecuada sobre cómo implementar estas prácticas.

La profesora Lina menciona que: *“... Siempre he trabajado con el modelo Escuela Nueva. Desde que inicio mi actividad como docente por Orden de Prestación de Servicios (OPS). {...} cuando yo llegué al aula me sentí supremamente perdida, y fueron los mismos estudiantes que me dijeron, no, profe, es que nosotros trabajamos acá con estas guías y esta es la guía uno y vamos en esta es la cartilla uno y vamos en la guía tal, o sea, son 2 cartillas, cartilla uno y cartilla 2 de las áreas fundamental. entonces, pues mi experiencia al iniciar, pues fue un poco confuso. Pero ya a medida que uno va avanzando, le toca uno mismo ir como investigando e indagando cómo se maneja el proceso de EN...”*

- ¿Qué me podría decir de esa experiencia?

Los docentes que lo han implementado de manera parcial y total manifestaron haber tenido una experiencia positiva con el modelo, destacando aspectos como la estructura

organizativa de las guías, la docente (Lina) que utiliza el modelo de manera permanente en sus aulas a pesar de la falta de capacitación, manifiesta su convicción de que la EN es un enfoque educativo valioso y que funciona en el contexto de las aulas multigrado. Su experiencia ha demostrado que, aunque presenta ciertos retos, también ofrece oportunidades para desarrollar un aprendizaje más personalizado y relevante.

*“... La Escuela nueva es una modalidad que permite atender a estudiantes de zonas apartadas. A través del desarrollo de unas guías que ya están previamente estructuradas por el Ministerio de Educación Nacional y que están diseñadas con actividades del contexto. tienen muy en cuenta el contexto en el que se encuentra el estudiante, que es un sector rural...”*

- ¿Qué aspectos del modelo de EN implementa en el aula, por qué?

A pesar de no haber tenido capacitación en el modelo EN, algunos docentes argumentaron implementar algunos aspectos como: desarrollo de guías de trabajo centradas en el estudiante y contextualizadas, la organización en el aula, la autonomía, materiales interactivos, además una de las entrevistadas utiliza el “cuaderno viajero” que fomenta la lectura y escritura, promoviendo la interacción entre los estudiantes y sus familias, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y colaborativo. Paola expone que: *“...los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje y pues el desempeño que ellos tienen, los progresos. La ventaja de EN es que ellos son un poco más autónomos. Lo que uno escucha es eso, que ellos se vuelven muy independientes, autónomos...”*

- ¿Recibió capacitación de EN?

Aquí la respuesta fue casi generalizada en los maestros al indicar que hasta el momento no han recibido ningún tipo de capacitación en el modelo. Sin embargo, una de las maestras participantes sí alcanzó a recibir capacitación al respecto. Paola menciona que: *“...Cuando*

*fueron la segunda edición de las cartillas. Sí tuve la oportunidad de asistir a una capacitación. En la cual hubiera sido enriquecedora que hubiera sido de más tiempo, pero ahí nos trataron de demostrar cómo se iba a trabajar cada una de las de las nuevas cartillas que traían, sí, y el diseño como eran de acuerdo con las a las anteriores, o sea, no había muchas actividades”.*

En la tabla presentado a continuación se muestran las conclusiones relacionadas a la categoría de percepción.

**Tabla 14***Conclusiones para la categoría percepción*

<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCLUSIONES</b>
<b>EXPERIENCIA</b>	
Explora el punto de partida del docente en su interacción con la modalidad y recoge una descripción de su trayectoria profesional en este ámbito.	<p>Los docentes en aulas multigrado enfrentan desafíos significativos al gestionar estudiantes de diversas edades y niveles. A pesar de desarrollar estrategias creativas, la falta de formación específica y recursos limitan su capacidad para abordar eficientemente estas realidades.</p> <p>La experiencia en aulas multigrado fomenta competencias como la diferenciación pedagógica y gestión del tiempo. Sin embargo, estas habilidades a menudo no se traducen en prácticas educativas óptimas debido a limitaciones en formación y recursos.</p>
<b>PERCEPCIÓN</b>	
<b>DEL</b> <b>MULTIGRADO</b> Se busca identificar cómo los docentes perciben las características y particularidades de	<p>Los docentes han reportado que su experiencia con la modalidad multigrado varía significativamente. Aquellos que interactúan con una diversidad de estudiantes a menudo destacan el crecimiento que observan en sus alumnos; sin embargo, al inicio de su práctica, muchos se sienten abrumados por la carga de trabajo y las demandas del modelo. Con el tiempo y la experiencia acumulada, perciben una mejora en la calidad educativa que proporcionan.</p>

---

la modalidad multigrado, así como las condiciones necesarias para implementarla con éxito.

Los educadores perciben en la escasez de recursos y la insuficiencia en su formación un obstáculo significativo a la hora de implementar efectivamente la modalidad multigrado. La ausencia de materiales didácticos y la falta de capacitación continua han llevado a que se enfrenten a retos que limitan su capacidad pedagógica.

Resulta evidente que los docentes que han comprendido las características específicas del modelo multigrado son capaces de diseñar estrategias pedagógicas más efectivas. Esta comprensión les permite adecuar su enseñanza de tal manera que todos los estudiantes, sin importar su nivel de habilidad, puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje, al establecer una estrecha relación alumno- maestro y un aprendizaje tanto autónomo como colaborativo.

---

#### ALTERNATIVAS

Están orientadas a identificar posibles estrategias o experiencias que puedan ser implementadas para optimizar el trabajo en escuelas multigrado.

Los docentes desconocen la existencia de modelos educativos flexibles aplicables a las escuelas multigrado, excepto el modelo EN, el cual es implementado de manera superficial.

Los resultados de la investigación también indican que, al identificar y compartir experiencias efectivas entre docentes de escuelas multigrado, se logró una mejora notable en la práctica docente.

Los educadores reportaron que, tras implementar estas estrategias, pudieron abordar de manera más específica las necesidades de sus alumnos en contexto rural.

---

Los docentes observaron que, al combinar recursos y experiencias, lograron crear actividades más inclusivas y efectivas, manifestando un hallazgo clave para la mejora en la enseñanza.

---

VENTAJAS Y  
DESVENTAJAS  
Permiten analizar  
las fortalezas y  
debilidades de la  
modalidad,  
generando una  
visión integral  
sobre los desafíos  
que enfrentan los  
docentes.

La investigación reveló que los docentes valoran positivamente la MM por su capacidad de personalizar la enseñanza. En las entrevistas, muchos educadores mencionaron que esta modalidad les permite adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, lo que fomenta un aprendizaje más significativo. Los docentes expresaron que la flexibilidad del modelo les ha brindado la oportunidad de utilizar enfoques creativos, ayudando a sus estudiantes a progresar a su propio ritmo.

Aun con estas ventajas, los resultados también señalaron que los docentes experimentan una considerable sobrecarga de trabajo debido a las demandas que implica manejar aulas multigrado. Los educadores reportaron que la falta de recursos y el elevado número de responsabilidades influyen negativamente en su bienestar y en la calidad de la enseñanza en la modalidad multigrado.

Los docentes entrevistados señalan que la inclusión del nivel preescolar en la modalidad multigrado representa un desafío significativo, debido a la alta demanda de tiempo que requiere su atención y a la falta de formación específica para atender adecuadamente a este grupo.

ESCUELA  
NUEVA

---

Los resultados de la investigación muestran que muchos docentes tienen una comprensión limitada de los principios y métodos de la EN. En varias entrevistas, los docentes expresaron que su escasa

---

Indagan sobre el conocimiento y apropiación del modelo más representativo de la modalidad multigrado en la educación rural en Colombia.

familiaridad con el modelo EN limita su habilidad para utilizar sus herramientas y técnicas en la práctica. Sin embargo, manifiestan la implementación de algunos elementos del modelo como el trabajo autónomo y colaborativo.

Quienes han trabajado con el modelo de EN valoran positivamente sus aspectos centrales, como las guías estructuradas, la autonomía estudiantil y el aprendizaje activo, reconociendo que es especialmente relevante y eficaz para contextos rurales. Estrategias como el “cuaderno viajero” fomentan la participación familiar y un aprendizaje más significativo y colaborativo, adaptado a las condiciones y recursos limitados de estas zonas. A pesar de los retos que implican su implementación, la EN promueve un aprendizaje personalizado y contextualizado; Sin embargo, los entrevistados manifestaron la necesidad de capacitación y el acompañamiento docente para garantizar una aplicación coherente y que responda a las necesidades específicas del entorno rural colombiano.

---

*Nota: las conclusiones principales de la categoría percepción, dividida en las subcategorías, experiencia, percepción del multigrado, ventajas y desventajas, alternativas y escuela nueva fueron definidas a partir del análisis cualitativo empleando el mecanismo de recolección de información de la entrevista.*

Es claro que la definición de educación rural se ve asociada principalmente por el sector productivo; sin embargo, las particularidades de este concepto de “educación rural” van más allá de este, a raíz de la información recopilada se identifica un claro enfoque en una población influenciada por su comunidad, que aunque cuenten con limitaciones en cuanto a recursos, cobertura en acceso a la educación se caracteriza por unos profundos valores de cooperación, respeto y unidad en su entorno, algo más profundo que lo definido en “Ruralidad”.

## **5.2. Prácticas pedagógicas**

Busca comprender cómo los docentes enfrentan los retos pedagógicos y organizativos en aulas multigrado

### **5.2.1. Jornada escolar**

Indaga qué estrategias metodológicas utiliza para atender al grupo en el día a día.

- ¿Tiene algún criterio especial para organizar el grupo al inicio de la jornada escolar en la MM? Rutinas, grupos.

Cada día se llevan a cabo rutinas específicas que incluyen actividades de bienvenida, oraciones religiosas, motivación general, registro de asistencia, observación del bienestar de los estudiantes, actividades lúdicas y lectura de cuentos. Dentro del aula, los docentes organizan a los estudiantes en mesas de trabajo y forman grupos que fomentan la interacción y colaboración entre ellos. Se presta especial atención al grupo de preescolar, ubicándolo cerca de los estudiantes mayores o del docente para facilitar el seguimiento de las actividades. En cuanto al horario de clases, este se desarrolla de manera uniforme para todos los estudiantes. Lina menciona: “... Entonces uno inicia con esto. Luego, pues el saludo, la oración. Es una actividad como lúdica, ya sea un canto, una dinámica y ya después, pues se inicia, pues el trabajo que está previamente organizado con los niños en las guías...”

- ¿Podría describir cómo fue su última clase de matemáticas?

Los docentes en términos generales organizan los grupos por nivel, establecen un tema determinado, realizan una explicación general del mismo, asignan actividades diferenciales de acuerdo de cada grado o algunos los asignan por niveles (Preescolar y 1<sup>a</sup>; 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup>; 4<sup>a</sup> y 5<sup>o</sup>), cada grupo recibe un material específico para trabajar el tema correspondiente.

*“El mismo tema, pero con diferente grado de dificultad. Ese fue como el trabajo que hice la última vez. Trabajamos con operaciones básicas. Y pues ya cada nivel, con su grado de dificultad, {...} lo hice como una especie de concurso...”*

### **5.2.2. Organización del grupo**

Busca conocer la distribución de los diferentes grados escolares en una sola aula de clase.

- ¿En su caso el número de estudiantes por grado determina la organización de las actividades pedagógicas?

En cuanto a este aspecto, la respuesta fue coincidente al manifestar que efectivamente el número de alumnos es un factor determinante en la organización de las actividades pedagógicas. Paola menciona que: *“Sí, influye, influye mucho el número de estudiantes por grado. Cuando hay más estudiantes en un grado, a veces se pueden combinar las actividades y así optimizar el tiempo y los recursos. Entonces sí, sí influye el número de estudiantes...”*

- ¿En la MM cuál es la cantidad de alumnos máximo con la que se siente más cómodo para trabajar?

Allí se encontró que el promedio de alumnos en una escuela multigrado y con el cual se puede desarrollar un trabajo eficiente corresponde a 18 alumnos máximo por aula de clase.

- ¿Al tener varios grados en la misma aula, cómo es la organización para las diferentes actividades académicas?

Los participantes coinciden en organizar a los estudiantes por grupos de acuerdo con el grado de escolaridad, teniendo en cuenta que estos grupos estén cerca a otro de su nivel (cuarto-quinto; preescolar- primero y segundo - tercero) procurando que el nivel más bajo, preescolar y primero, estén cerca al docente para brindarle una mejor atención. Y que otras actividades las hacen en plenaria. El profesor Fabio expresa: “... *depende de varios factores, eso depende del comportamiento de los niños de cómo trabajan. Pero sí trata uno de organizar como que cuarto esté cerca de quinto, segunda cerca de tercero, y con preescolar, como es el que más demanda tiempo tenerlo más cerquita a donde está el docente.*”

- ¿Esto funciona para todas las áreas?

Los docentes coinciden en que la organización por grupos y niveles es funcional para las áreas básicas del conocimiento (matemáticas, lenguaje o ciencias). Con las demás asignaturas la organización puede variar, por diversos factores como el del comportamiento de los estudiantes, en trabajo en grupo o individual. Luz Mery expone: “*Para las básicas, digamos qué es lo que yo llamo básicas, que sería español, matemáticas y sociales e inglés, porque cuando es artes, por ejemplo, procuro que sea una misma actividad para todos*”.

- ¿Los tiempos que establece para cada actividad de clase se cumplen?

La respuesta general de los docentes fue que los tiempos establecidos para un determinado tema o asignatura muy difícilmente se pueden llegar a cumplir, bien sea por los ritmos de aprendizaje o la complejidad del tema a desarrollar.

### **5.2.3. Preescolar**

Establecer la experiencia con los estudiantes que inician el proceso escolar

- ¿Cuéntenos cómo es el trabajo para atender los niños del preescolar?

Los profesores manifestaron que debido al proceso de adaptación que tienen los niños a la escuela, el trabajo con ellos es complejo y dinámico pues requieren de mucha atención y compromiso por parte del docente, se realiza diversidad de actividades como: trabajo de rondas, canciones, motricidad fina y gruesa, vincularlos en ocasiones a las actividades de los demás grupos, se debe estar constantemente pendiente de ellos.

El profesor Fabio menciona que: *“... De preescolar, pues eso necesita de mucho compromiso con ellos porque toca trabajo de rondas, canción, trabajo de lateralidad, si mucho trabajo, trabajo, se debe estar constantemente pendiente de ellos...”*

- ¿Desde su experiencia, qué nos puede decir con respecto al preescolar en escuelas MM?

Indicaron que el preescolar es un reto en el multigrado. Pues este nivel es fundamental para que los niños adquieran unas bases sólidas para la educación primaria; allí pueden socializar, experimentar; consideran como dificultad, la falta de tiempo para una atención más personalizada, también que este nivel requiere de una metodología diferente al resto del grupo, especialmente cuando se trabaja con metodología de EN Paola expresa:

*“... es un reto porque preescolar requiere mucha atención y mucho tiempo, volvemos a lo mismo requiere mucho tiempo a ellos les encanta que uno se siente al lado...”*

- ¿Qué le ha funcionado en el trabajo con el preescolar en la MM?

Manifestaron que la planificación y el tener material visual suficiente para todas las actividades favorece el trabajo, el trabajo lúdico, tener herramientas como el televisor contribuye al desarrollo de actividades y algo importante es la ubicación del grupo cerca de un grado superior como primero, pues pueden ir aprendiendo de sus compañeros. Paola aporta:

*“... Colocaba a los de preescolar también cerca primero a veces los colocaba en la misma mesa. Entonces el de preescolar iba viendo lo que hacía el de primero. Y cuando yo me daba cuenta, pues él estaba haciendo en ocasiones lo mismo que el niño de primero...”*

- ¿Con la experiencia que ha tenido, vale la pena tener el preescolar en este tipo de escuelas y por qué?

En términos generales los docentes manifestaron que debido a las dinámicas metodológicas que requiere el nivel de preescolar y el tiempo que demanda atenderlo, lo ideal sería que tuvieran un docente especializado para atenderlos, es decir no debería estar en las aulas multigrado; sin embargo, reconocen que administrativamente esto es inviable y, por tanto, esta población escolar rural solo tiene la opción de la escuela multigrado.

Luz Mery comenta: *“... pues se dependiera de mí, no, como ya lo dije, el preescolar es la base y ellos deberían de tener una maestra, ojalá una licenciada en preescolar que sepa qué es lo que requieren los niños en esa edad, es decir, que no...”*

#### **5.2.4. Recursos**

Conocer herramientas didácticas que apoyen la práctica pedagógica.

- ¿Qué tipo de ayudas didácticas o materiales utiliza en sus clases?

Indican los docentes que algunos cuentan con guías de trabajo dotadas por el Estado, algunos elementos tecnológicos, como televisores, grabadoras, impresoras, internet ocasionalmente, material didáctico que elaboran, bloques lógicos, juegos didácticos, recursos del medio donde está la escuela; pero manifiestan que muchos de estos materiales se encuentran muy deteriorados.

- ¿Cuenta con el material didáctico suficiente para trabajar el diario?

Encontramos aquí un contraste, pues las docentes que trabajan más cerca de las grandes ciudades cuentan con material relativamente suficiente, en algunas escuelas funciona el internet, o se les facilita conseguir material complementario; pero las docentes que trabajan en lugares más apartados del departamento de Cundinamarca no tienen los servicios de internet, o los computadores se encuentran dañados, los materiales escasean y son los docentes quienes suplen esa necesidad. Fabio menciona: “... *los bichos dañan lo que son las impresoras, computadores y el mantenimiento es costoso y la institución no tiene recursos, entonces ese es el inconveniente, se dañan constantemente...*”

### 5.2.5. *Evaluación*

Indaga qué tipo de seguimiento a procesos realiza a grupos tan heterogéneos en el aula multigrado.

- ¿Qué tipo de evaluación realiza con los grupos de MM?

En este aspecto los docentes resaltan la evaluación formativa, continua y permanente en los procesos de aprendizaje de los niños, lo que ellos denominan el día a día, esto lo hacen con el fin de corregir en el momento de detectar una falencia, allí también realizan autoevaluaciones y coevaluaciones.

La profesora Paola destaca: “... *Continua, donde se evalúa el proceso. Se da mucha importancia a la autoevaluación y la coevaluación, donde el estudiante también mira su progreso y reflexiona también sobre su aprendizaje...*”

- ¿Cuéntenos si ha tenido que replantear sus prácticas pedagógicas, por qué? ¿Qué le ha servido, por qué y para qué?

Fue generalizada la respuesta de los profesores al manifestar que les ha tocado, en múltiples ocasiones, replantear sus prácticas pedagógicas, pues los resultados no han sido los

esperados; incluso con una determinada actividad, se ha tenido que cambiar lo planeado en el momento de desarrollar lo planeado. Indican que una de las ventajas del aula multigrado es precisamente esa flexibilidad que tienen sobre las prácticas pedagógicas. La docente Luz Mery menciona: “... *Y sí, muchas veces me ha tocado replantearme viendo las dificultades. Bueno, entonces aquí qué hago si aquí no me quieren aprender, incluso ya este año en preescolar me sucedió eso y todavía tengo esa dificultad que los niños no me han querido rendir bien...*”

#### **5.2.6. Interacción con la comunidad (padres)**

Busca conocer el grado de acompañamiento que recibe de parte de los padres.

- ¿Desde su experiencia de qué manera los padres de familia aportan al trabajo que realiza en las escuelas MM?

Mencionan que en el multigrado es fundamental el acompañamiento de los padres de familia tanto en el proceso académico de los niños como en las diferentes actividades de la escuela. Igualmente indicaron que no todos los padres tienen el mismo nivel de compromiso y en ocasiones se ausentan bastante.

Paola destaca: “...*Los papás son como el puente entre la escuela y ese aprendizaje en el hogar. Porque sí es necesario...*”

En la tabla presentada a continuación se muestran las conclusiones relacionadas a la categoría de prácticas pedagógicas.

**Tabla 15***Conclusiones para la categoría prácticas pedagógicas*

<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CONCLUSIONES</b>
<b>JORNADA ESCOLAR</b>	<p>Los resultados indican que la jornada escolar en las aulas multigrado se organiza mediante rutinas que los docentes han establecido. Estas rutinas crean un ambiente de aprendizaje ordenado en el que los estudiantes, sin importar su nivel educativo, participan en actividades que se adaptan a sus capacidades, fomentando una comunidad colaborativa entre diferentes grados.</p>
<p>Indaga què estrategias metodológicas utiliza para atender el grupo en el día a día.</p>	<p>Los docentes mencionaron que las rutinas son cruciales al inicio del día, ya que permiten a los estudiantes anticipar lo que sucederá. Este enfoque genera un sentido de seguridad y orden, facilitando la interacción y favoreciendo un diseño de aprendizaje que promueve la colaboración entre los alumnos.</p>
	<p>Los docentes también reportaron que la gestión del tiempo es un aspecto fundamental dentro de la jornada escolar. Mostraron flexibilidad al ajustar la duración de las actividades de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. Esta</p>

---

adaptabilidad permite que todos los alumnos progresen a su propio ritmo, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y efectivo.

---

#### ORGANIZACIÓN DEL GRUPO

Busca conocer la distribución de los diferentes grados escolares en una sola aula de clase.

Los docentes destacaron que la organización grupal en aulas multigrado resultó fundamental para gestionar las diversas dinámicas de aprendizaje, ya que optimizó el proceso de enseñanza y facilitó tanto el desarrollo de actividades como la interacción entre los alumnos. Asimismo, señalaron que el número óptimo de estudiantes con el que logran trabajar de manera efectiva y cumplir las expectativas pedagógicas oscila entre 15 y 18 alumnos por aula.

Los participantes identificaron que integrar a estudiantes de diferentes grados en actividades conjuntas resultó en una estrategia efectiva para fomentar inclusión y apoyo mutuo en el aula. Se observó que los estudiantes mayores a menudo asumían roles de tutores para sus compañeros más jóvenes, lo que permitió que todos se beneficiaran de la diversidad de habilidades presentes.

Un punto de vista de los entrevistados se centró en que no todas las áreas del conocimiento se abordaban de manera uniforme, y algunos temas requerían enfoques más específicos que respondieran a las complejidades del contenido y las necesidades de los

---

estudiantes. Como resultado, manifestaron la necesidad flexibilizar las estrategias de enseñanza.

---

Los docentes enfrentan el desafío de implementar prácticas pedagógicas que no solo se adhieran a un currículo estructurado, sino que también incorporan actividades lúdicas que atraen a los más pequeños. Según lo expresado por los educadores, este enfoque no solo ayuda a mantener la atención de los niños, sino que también fomenta el desarrollo social y emocional, crucial en esta etapa de crecimiento.

#### PREESCOLAR

Establecer la experiencia con los estudiantes que inician el proceso escolar

La interacción entre niños de diferentes edades en un aula multigrado promueve un sentido de comunidad y colaboración. Las actividades diseñadas para integrar a los de preescolares con sus compañeros mayores facilitan el aprendizaje a través del ejemplo y la tutoría, donde se evidencio por parte de los docentes que los estudiantes mayores asumen roles de liderazgo y apoyo.

Es importante destacar la opinión generalizada de los docentes respecto a la pertinencia del preescolar en las aulas multigrado, quienes consideran que no es apropiado, por lo expuesto anteriormente en las ventajas y desventajas de estas conclusiones. Señalan que este nivel educativo requiere de un docente especializado o, al

---

menos, de capacitación específica para que los docentes puedan atenderlo de manera más eficiente. Sin embargo, reconocen que, en primer lugar, desde el punto de vista administrativo es inviable y, en segundo lugar, es la única opción que tiene la población rural para acceder a la educación inicial.

---

#### RECURSOS

Conocer herramientas didácticas que apoyen la práctica pedagógica.

Los recursos didácticos disponibles en las escuelas multigrado presentan una gran disparidad según la ubicación geográfica. Mientras que las escuelas cercanas a las grandes ciudades cuentan con materiales y tecnologías relativamente suficientes, las ubicadas en zonas rurales más apartadas enfrentan serias limitaciones, como la falta de acceso a internet, equipos dañados y escasez de materiales. Esta situación obliga a los docentes a suplir estas carencias con recursos propios, lo que dificulta el desarrollo óptimo de las prácticas pedagógicas. Además, el deterioro constante de los equipos y la falta de mantenimiento adecuado evidencian la necesidad de una mayor inversión y apoyo institucional para garantizar condiciones adecuadas que favorezcan el proceso educativo en contextos rurales.

---

#### EVALUACION

Indaga que tipo de seguimiento a procesos

Los resultados de la investigación indican que la evaluación en aulas multigrado se caracteriza por su naturaleza continua, lo que permite un seguimiento integral del

---

realiza a grupos tan heterogéneos en el aula multigrado.

aprendizaje de los estudiantes. Se halló que los docentes utilizan un enfoque de evaluación que combina herramientas sumativas y diagnósticas. Este enfoque ha demostrado ser valioso para ajustar la enseñanza a las particularidades de cada estudiante, contribuyendo a que el aprendizaje sea más significativo y adaptado a las realidades de cada uno.

Los participantes en el estudio señalaron la importancia del uso de métodos variados para evaluar habilidades y competencias en el contexto multigrado. Los docentes aplican criterios claros que consideran las diferencias en niveles de comprensión y ritmos de aprendizaje, lo que resulta en una atmósfera de aprendizaje inclusivo promoviendo una evaluación más justa y representativa.

---

**INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD (Padres)**

Busca conocer el grado de acompañamiento que recibe de parte de los padres.

Los docentes reportaron que la colaboración entre ellos mismos con la comunidad (padres) estableció un vínculo significativo entre la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes. A través del involucramiento de padres y miembros de la comunidad, se establece apoyos que fortalecen la educación, facilitando acceso a recursos y oportunidades que de otra forma no habrían sido disponibles.

---

---

La investigación reveló que la implicación de la comunidad efectivamente mejoró el aprendizaje de los alumnos. Los testimonios de los docentes destacaron que, al contar con la participación de los padres y otros miembros de la comunidad, se favoreció un ambiente más propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se beneficiaron de recursos adicionales y apoyo en sus actividades escolares.

Los educadores observaron que el vínculo con la comunidad fomentó en los estudiantes un mayor compromiso con su educación. Se reportó que los estudiantes demostraron una mayor implicación en sus tareas escolares y un sentido de conexión hacia la escuela impactando su desarrollo personal y social.

---

*Nota: las conclusiones principales de la categoría prácticas pedagógicas, dividida en las subcategorías, Jornada escolar, organización del grupo, preescolar, recursos, evaluación, interacción con la comunidad fueron definidas a partir del análisis cualitativo empleando el mecanismo de recolección de información de la entrevista.*

### 5.3. Formación docente

#### 5.3.1. Formación inicial

Indaga sobre los alcances del pregrado para el desempeño en aulas multigrado

- ¿Dónde y hace cuánto se formó como docente y que título recibió? ¿Posgrados?

Encontramos que cuatro de los seis entrevistados tuvieron formación inicial como Normalistas Superiores, una en Nemocón y las otras tres en la Normal Superior de la Palma, ambas en Cundinamarca, tres ya han recibido el título de licenciadas y con Maestría y en desarrollo de Doctorado, una está en proceso de calificarse como licenciada. Los otros dos entrevistados son egresados de la Universidad Pedagogía Nacional y Universidad del Tolima como licenciado.

- ¿Podría describirnos en que consistían las prácticas de campo durante el pregrado?

Aunque la práctica fue muy superficial, las normalistas describen que inicialmente tenían que realizar observación, luego les asignaban alguna responsabilidad como la decoración del salón, posteriormente les asignaban un tema para planear las actividades y finalmente el docente de aula daba el visto bueno para realizar el trabajo. Paola expresa:

- ¿Tuvo la posibilidad de conocer, durante su formación académica, la escuela MM?

Los entrevistados, especialmente las normalistas, reconocen que el primer contacto con la escuela multigrado la tuvieron cuando realizaron sus prácticas de campo y luego de manera formal al ingreso a la docencia, a diferencia de los licenciados, que solo lo hicieron al ser nombrados en este tipo de escuelas.

- ¿Qué le aportó la Universidad o Escuela Normal, para el trabajo en las escuelas MM?

Aquí se resalta que, aunque los docentes no recibieron formación específica para aulas multigrado, reconocen que los aportes recibidos en la formación, tanto en la normal como en las licenciaturas les brindaron herramientas importantes para aplicar a cualquier contexto educativo.

### 5.3.2. *Formación en ejercicio*

Buscar conocer procesos formativos adicionales al pregrado, ha recibido para el trabajo en aulas multigrado.

- ¿Qué otro tipo de formación diferente a la de pregrado ha recibido?

En este contexto, el perfil académico de los docentes es diverso. Algunos están culminando su licenciatura (entre ellos, una normalista), otros cuentan con maestrías, hay quienes inician un doctorado, e incluso hay quienes solo poseen la licenciatura.

- ¿Cuáles han sido específicas para la MM?

Indicaron que ninguna de las formaciones adicionales al pregrado ha sido específica para el multigrado, pero reconocen que algunos elementos los han podido incorporar a su práctica pedagógica en aulas multigrado.

Paola menciona: “...Bueno, que hayamos tocado el tema, no sé, pero pues esas herramientas sirven para desarrollar estrategias en una escuela urbana o en una modalidad multigrado, porque son didácticas y permite adaptarlas los estudiantes con diferentes niveles y edades...”

- ¿Cuál fue el objetivo de esa formación?

En definitiva, manifestaron la necesidad de ascender en el escalafón docente inicialmente y, en segundo lugar, adquirir nuevos conocimientos para aplicar en el aula. Lina sustenta esta idea al mencionar: “La necesidad de ascender en el escalafón. Y el segundo, pues es como mejorar las prácticas docentes en el aula...”

- ¿Puede decirnos de qué se trató la formación recibida?

Esta pregunta se omitió ya que no aporta ningún elemento para el multigrado.

### 5.3.3. *Incidencia*

Qué tanto ha aportado la formación profesional en el trabajo de la escuela multigrado.

- ¿La formación recibida ha tenido impacto en su práctica pedagógica en MM?

Indicaron los docentes que a pesar de que la formación recibida no se especializó en multigrado, lo adquirido lo han podido utilizar de la mejor forma posible en las prácticas pedagógicas en aulas multigrado, especialmente herramientas tecnológicas. Lina expone: “...Sí, Claro, sí. Digamos que hay muchas herramientas que uno si no tuviera la posibilidad de estudiar, pues desconocería, cierto. Y hay muchas herramientas que usted puede utilizar en el aula...”

- ¿Lo aprendido en cuanto a estudios diferentes al pregrado o posgrados le han dado la posibilidad de mejorar sus prácticas pedagógicas en escuelas MM?

La formación recibida independientemente cuál sea les ha permitido a los docentes actualizarse y por tanto mejorar sus prácticas pedagógicas.

- ¿Qué ha cambiado en su trabajo después de conocer más a fondo la MM?

Manifiestan que después de tener un buen recorrido en aulas multigrado han aprendido a ser más flexibles, tolerantes, hacer retroalimentación sobre la práctica pedagógica, desarrollar diversidad de estrategias en el aula, tener en cuenta la individualidad de los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje. Paola menciona que: “Es más flexible, hay que adaptarse a esa enseñanza, utilizar los recursos tecnológicos y estrategias de comunicación que permitan que uno pueda atender a esa diversidad que tiene una multigrado...”

#### 5.3.4. *Evaluación profesional*

Indaga qué tanto ha sido la retroalimentación personal frente a la modalidad multigrado.

- ¿Ha realizado investigación personal sobre aulas multigrado?

Los docentes indican que no han realizado algún tipo de investigación autodidacta de manera amplia, sin embargo, reconocen que realizan consultas con los demás compañeros rurales sobre las diferentes experiencias que cada uno realiza en su sede.

- ¿Al momento de realizar la evaluación de desempeño anual de los docentes (Decreto 1278), les tienen en cuenta la condición del trabajo en la MM o es igual para todos los docentes de escuelas urbanas?

Los entrevistados manifiestan que la evaluación de desempeño anual que se le realiza a los docentes, dentro de su estructura evaluativa no tiene en cuenta si el docente trabaja en escuelas con modalidad multigrado o graduada, pero indican que algunos directivos (Rectores) encargados de realizar esta evaluación, sí le tienen en cuenta a los docentes el contexto donde trabajan.

Para comprender mejor lo indicado por los docentes es pertinente aclarar aquí lo siguiente: Los docentes nombrados mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente, establece los requisitos y procedimientos para el ingreso y continuidad en la carrera docente en Colombia. Según este decreto: los docentes son evaluados anualmente bajo unos parámetros establecidos, esta evaluación dentro de su estructura no tiene en cuenta si el docente realiza su trabajo en una sede urbana o rural, es a criterio de cada evaluador considerar esas condiciones.

- ¿Con su experiencia adquirida en la MM, en qué aspectos se deben fortalecer a los docentes rurales?

Consideran los profesores entrevistados que a los docentes rurales se les debe capacitar en:

- Diseño de estrategias y metodologías apropiadas para la escuela multigrado.
- En el uso de nuevas herramientas tecnológicas aplicables a la educación rural.
- en modelos educativos flexibles, especialmente el modelo de escuela nueva.
- Fortalecer el acompañamiento emocional a los docentes que trabajan solos en escuelas multigrado, para mitigar la sensación de soledad.
- Redes de apoyo docente.
- Preparar al docente rural en metodologías adecuadas para el trabajo con el nivel de preescolar.

En este aspecto el profesor Fabio manifiesta: “... *Pues yo creo que el maestro se debe preparar mucho en la parte del manejo de niños de preescolar es necesario capacitación. Redes de apoyo docente...*”

En la tabla presentada a continuación se muestran las conclusiones relacionadas a la categoría de formación docente.

**Tabla 16***Conclusiones para la categoría formación docente*

SUBCATEGORIA	CONCLUSIONES
FORMACION INICIAL	<p>Los resultados del estudio indican que la formación inicial de los docentes, tanto en ENS como en universidades, careció de un enfoque específico en la enseñanza en aulas multigrado. La mayoría de los normalistas informaron que su primer contacto con este modelo educativo se produjo durante las prácticas de campo. Por otro lado, los licenciados solo se familiarizaron con este entorno cuando fueron asignados formalmente a estas instituciones, lo que resalta la falta de preparación previa para enfrentar los retos de la educación multigrado.</p>
<p>Indaga sobre los alcances del pregrado para el desempeño en aulas multigrado</p>	<p>En cuanto a las prácticas de campo en formación inicial, estas fueron valoradas como superficiales por muchos de los normalistas. Las experiencias se limitaron a actividades simples como la observación de clases, la decoración de aulas y la planificación de actividades con supervisión, sin una profundización adecuada en las metodologías que son relevantes para la enseñanza en contextos multigrado. Aunque estas prácticas constituyeron su primer acercamiento al ámbito educativo real, no lograron dotar a los futuros docentes de herramientas específicas para atender las complejidades de este tipo de aula.</p>

---

Los resultados también reflejan una clara falta de capacitación especializada en educación multigrado durante la formación inicial. A pesar de que algunos de los docentes entrevistados han continuado su desarrollo profesional a través de posgrados o incluso doctorados, estos estudios adicionales no abordaron de manera específica las particularidades ni las estrategias pedagógicas necesarias para las aulas multigrado. Este vacío se traduce en limitaciones en la preparación de los docentes para implementar prácticas efectivas en estos contextos educativos

---

#### FORMACION EN EJERCICIO

Busca conocer procesos formativos adicionales al pregrado, que hayan sido específicos para el trabajo en MM.

Los docentes entrevistados señalaron que la formación en ejercicio ha sido una oportunidad clave para su desarrollo profesional, permitiéndoles adaptarse a las exigencias del entorno multigrado. Sin embargo, muchos educadores manifestaron que existe una notable escasez de programas de capacitación que aborden de manera específica las necesidades de la educación multigrado, limitando así su capacidad para implementar estrategias pedagógicas efectivas.

El análisis también reveló que la colaboración y el intercambio de experiencias entre educadores han complementado significativamente la formación recibida. Los espacios de reflexión y aprendizaje conjunto han permitido que los docentes compartan sus retos y

---

estrategias, lo que a su vez ha fortalecido la comunidad educativa y facilitado la implementación de mejores prácticas en el aula multigrado.

---

Los docentes informaron que, aunque la formación profesional teórica en pedagogía les proporcionó un fundamento sólido, a menudo no fue suficiente para enfrentar los desafíos específicos de las aulas multigrado. Esta percepción resalta que la formación existente no aborda adecuadamente las particularidades del contexto educativo en el que laboran.

A pesar de contar con una formación general estable, varios educadores manifestaron haber encontrado limitaciones en su preparación para adaptarse a las realidades del modelo multigrado. Manifestando el desconocimiento de prácticas pedagógicas orientadas a este tipo de enseñanza.

#### INCIDENCIA

Que tanto ha aportado la formación profesional en el trabajo de la escuela multigrado.

La ausencia de una capacitación centrada en la educación multigrado fue reportada como un factor que afectó negativamente tanto el desempeño docente como el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes señalaron que contar con un enfoque que considerara las particularidades de las aulas multigrado habría beneficiado su práctica y, a su vez, podría haber proporcionado alternativas para mejorar el éxito educativo de los alumnos.

---

**EVALUACION****PROFESIONAL**

Indaga que tanto ha sido la retroalimentación frente a la modalidad multigrado.

Los docentes señalaron que las evaluaciones que reciben a menudo no consideran las particularidades de la modalidad multigrado (MM). Cuando se toman en cuenta, dependen del criterio del evaluador y suelen ser poco constructivas, lo que genera desmotivación y reduce el compromiso con el aprendizaje continuo.

Los entrevistados manifiestan que las herramientas y criterios de evaluación son estandarizados y no reflejan la complejidad de la enseñanza en aulas multigrado. Esto impide el reconocimiento adecuado de las habilidades y métodos innovadores que los docentes emplean en este contexto.

---

*Nota: las conclusiones principales de la categoría formación docente, dividida en las subcategorías formación inicial, formación en ejercicio, incidencia, evaluación profesional fueron definidas a partir del análisis cualitativo empleando el mecanismo de recolección de información de la entrevista.*

## REFERENCIAS

- Agudelo, L., & De Castro, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Repositorio Universidad Católica de Pereira. RIBUC. <http://handle.net/10785/6990>
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades. *Proyecto CREER*. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-desafios-y-posibilidades/>
- Arenas, M., & Fernández, T. (2009, junio). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18.
- Balbontín, R., & Rojas, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesorado rural en la región de Ñuble, Chile. *Revista Educación Rural*, 15(2), 45-62.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (Segunda). Editorial Norma.
- Bustos, A. (2010). *Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352-16.html>
- Calvo, G., & Lara, D. (2004, II SEMESTRE). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.*, 47, 15.
- Candia Baeza, D., Dirven, M., Echeverri, R., Faiguenbaum, S., Peña, C., Rodríguez, A. G., & Sabalain, C. (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. <https://hdl.handle.net/11362/3858>

- Candia, D., Dirve, M., Echeverri, R., Faiguenbaum, S., Peña, C., Rodríguez, A. G., & Sabalain, C. (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. <https://hdl.handle.net/11362/3858>
- Casaña, L. E. S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), Artículo 2.
- Cilleros, M., Gutiérrez, M., & Sánchez - Gómez, M.C. (2021). Percepciones del profesorado de las aulas multigrado desde una perspectiva DAFO. *Revista Lusófona de Educação*. *Revista Lusófona de Educação*, 51(51), 171-190.
- 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 Iberoamericana de Educación.*, 20, 107-135.
- Correa, D., & Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: Trayectos históricos. *Debates por la Historia*, 10(2), 125-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>
- DANE. (2020). *Boletín técnico educación formal 2019*.
- DANE. (2023). *Boletín técnico educación formal 2022*.
- Decreto 3020 (2002). <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-104848.html>
- Eusse, O. (1994, marzo). Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. *Perfiles educativos. Centro de estudios sobre la universidad*, 63, 31-42.
- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural* [Tesis de maestría]. Universidad pedagógica nacional.

- Gómez, V. (1995). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía, 14-15*, 280-306.
- Helg, A. (2022). *LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: 1918-1957 UNA HISTORIA SOCIAL, ECONÓMICA Y POLÍTICA* (Tercera). editorial.pedagogica.edu.co.
- Hernández, R. (2014, junio). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas, 63*, 15-38.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Instituto Nacional de Estadística. (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2002*.  
<https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/02/20/jZqeGe1H9WdUDngYXkWt3GIhU UQCukcg.pdf>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, 49*, Artículo 49.
- LEY 115 DE 1994. Recuperado 15 de marzo de 2025, de  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Llanos, F., & Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: Hallazgos y recomendaciones para la formación docente (PERU)* (Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)) [Publicación Electrónica]. [www.grade.org.pe](http://www.grade.org.pe)
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación, 51*, Artículo 51. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>

- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 1(57), Artículo 57.
- Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 8, Artículo 8.
- MEN. (2010). *MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado* (Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media).  
[https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Escuela\\_Nueva/Guias\\_para\\_docentes/Manual%20de%20implementacion\\_Transicion\\_%20y\\_%201\\_%20grado.pdf](https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_docentes/Manual%20de%20implementacion_Transicion_%20y_%201_%20grado.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (s. f.). *PORTAFOLIO DE MODELOS EDUCATIVOS*.  
<https://www.mineducacion.gov.co>
- Molina, B. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* [Tesis de maestría]. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Ocampo, A., & Meneses, W. H. (2021). *PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO ESCUELA NUEVA*. [ridum.umanizales.edu.co](http://ridum.umanizales.edu.co)
- OECD. (1994). *TI - Tourism strategies and rural development*.
- Ordoñez, A. (2020, julio). Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado. *Aportes para el dialogo y la acción*, N°11.  
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-11.pdf>
- Parra, R. (1996). *LA ESCUELA RURAL* (Primera, Vol. 2). Tercer Mundo Editores.

- Parra-Bernal, L. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Colombia*, 17(1), 70-94.  
<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pérez. (2010, agosto). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la Incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Pérez, E., & Pérez, M. (2002). El sector rural en Colombia su crisis actual. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 48, Artículo 48.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>
- Perfetti, M. (2003). *Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia*.  
<https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/estudio-sobre-la-educacion-para-la-poblacion-rural-en-colombia/>
- PNUD. (2011). *Colombia rural 2011 Razones para la esperanza*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. <https://www.pnud.org.co>
- Pradilla, L. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. *Perspectivas Educativas Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima*, 7.(1), 135-147.
- Ratier, H. E. (2002). Rural, ruralidad, nueva ruralidad y contra urbanización. Un estado de la cuestión. *Revista de Ciencias Humanas*, 31, Artículo 31. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Rodríguez, C., Armenta, A., & Sánchez, F. (2007). Hacia una mejor educación rural: Impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. *Edición Electrónica*, 13.  
<https://doi.org/10.57784/1992/8088>

- Rojas, Y., & Ramírez, J. (2013). Evaluación de la practica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educ. Educ.*, 16(2), 267-282.
- Siqueira, D., & Osório, R. (2001). El concepto de Rural. En *¿UNA NUEVA RURALIDAD EN AMÉRICA LATINA?* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Soler, E. (2016, noviembre). Educación Rural En Colombia: Formación De Maestros En Entornos Rurales, Su Trayectoria Y Retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 296-305.
- Valbuena, M., & Arango, D. (2021, octubre). Creación de las escuelas normales rurales en Colombia 1934- 1951. *Latin American Journal of Development, Curitiba*, 3(5), 3271-3287.
- Vargas, I. (2012). LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: NUEVAS TENDENCIAS Y RETOS. *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica, Volumen 3*(Número 1), 119-139.
- Vives, M. (2016). MODELOS PEDAGÓGICOS Y REFLEXIONES PARA LAS PEDAGOGÍAS DEL SUR. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55.
- Zamora, L. F. (2005). *Huellas y búsquedas: Semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Fundación Santa María.
- Zamora, L. F. (2010). *¿Qué es lo rural de la Educación Rural? - El sentido y alcances de la categoría educación rural -* (p. 23) [Ponencia].
- Zamora, L. F., M., V., Rincón, A., & González, M. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia* (Primera). CODICE.

Zamora, L. F., & Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: El reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87.  
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8326>

## ANEXOS

- Se presenta una de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los seis docentes.

### **Entrevista No. 1**

Docente: Luz Mery Penagos Docente de aula rural. Grupos 3: Preescolar, Primero y Segundo.

Experiencia

**Pregunta:** ¿Dónde o cuándo conoció usted la modalidad multigrado?

Bueno, yo inicié en el 2011 cuando salí nombrada para el municipio de Guaduas vereda El Escritorio. Sí, allá trabajé con estudiantes de grado cero. Aquí todos los niveles, 17 estudiantes. Estuve en ese momento, allá fue donde empezó mi experiencia. Pero era como validar. ¿Era la primera experiencia que tenía como docente después de la universidad o ya había trabajado en otras escuelas? Ya había trabajado como docente, pero en la parte privada. Más o menos 15 años en la parte privada. Pero ya cuando entré por cuenta de la gobernación, pues inició allí mi experiencia en el multigrado.

**Pregunta:** ¿Ha trabajado bajo esta modalidad en planteles rurales? ¿Desde cuándo? ¿Cómo llegó a trabajar en esta escuela?

¿Creo que esta es parte de lo que ya me contestó en la pregunta anterior, pero si su merced me quiere agregar algo más? No, pues siempre he trabajado en la parte rural. Llevo 13 años trabajando en la parte rural. Pero en multigrado he trabajado 4 años y medio. Los otros 9 años los trabajé en un solo grado, pero también en la parte rural. Por nombramiento de concurso de méritos. (año 2011)

**Pregunta:** ¿Cómo ha sido la experiencia del trabajo en escuelas Multigrado? Sola o acompañada con otros docentes.

Bueno, mi primera experiencia sola, pues. Esa siempre fue bastante pesada, digamos que en ese momento. Me encontré con esa modalidad viniendo de una institución privada, pues siempre fue como un poco pesado. ¿Pero qué me favoreció en ese momento? la comunidad, una comunidad muy unida y colaboradora. Muy pendiente de sus niños. En ese momento y pues digamos que logré como dar lo mejor de mí, sacar los mejores resultados. Y en este momento, hace 2 años y medio, vuelvo al multigrado, con otra compañera. Sólo con 3 niveles. Pero pues siempre, hay que saber sortear con los niños de cada nivel, teniendo en cuenta las edades que se manejan dentro del curso. ¿qué niveles tiene en este momento? Tengo preescolar, primero y segundo.

#### Percepción del aula multigrado

**Pregunta:** ¿Sabe usted por qué surgió o se implementó la modalidad multigrado en Colombia o desde cuándo aproximadamente?

No, ahí sí, no tengo conocimiento de esa parte, pues yo supongo que desde el momento que empezó a necesitar cierta cantidad de estudiantes por maestro en una escuela rural muy lejana. Pues yo me imagino que eso sería el primer factor, pero la verdad, no estoy segura ni sé desde qué año.

**Pregunta:** ¿Considera usted que la modalidad multigrado es diferente (y en qué sentido) de otras modalidades, en especial frente a la modalidad de graduada?

Uy, sí, es bastante diferente. Porque, como le decía anteriormente, hay que lidiar no solamente con el grupo en sí, sino con las diferencias de edad, diferencias de grado. Toca cumplir un plan de estudios, y más cuando no se tiene como mucha comprensión de la forma como hay que trabajar en esos grupos en estos momentos. Digamos que nos miden a todos como con la misma tabla. Y no, aparte de las diferencias de la dificultad que muchos niños tienen para estar ahí, también nosotros como maestros. Sortear todas esas dificultades para lograr que los niños

aprendan y a la misma vez que no se queden tan rezagados con los de la otra institución, en este caso, por ejemplo, las urbanas que manejan solamente un grado por maestro.

**Pregunta:** ¿Cree que la modalidad multigrado implica o exige especiales condiciones para trabajar con ella? ¿Cuáles?

Especiales condiciones que debería tener, pero en esos momentos, pues digamos que no sé cómo cuáles. Lo que le digo, pues ahí sí uno se defiende con lo que tiene, pero no sé qué condiciones especiales se podían tener. No, porque igual uno como maestro tiene que buscar las estrategias y las herramientas para poder sacar esos estudiantes adelante, pero que tenga más ayudas, no; ahí sí le toca a uno como maestro mirar qué estrategias y qué raro.

### **Ventajas y desventajas.**

**Pregunta:** ¿Qué valora usted especialmente desde el punto de vista pedagógico, de la modalidad de la modalidad multigrado? (Aspectos positivos).

¿Bueno, yo qué valoro? Que todavía es una comunidad que valora mucho al maestro; son niños que todavía cuentan con muchos valores, que están dispuestos a ir a trabajar, a realizar sus actividades, a seguir instrucciones. Todavía hay bastante respeto y acogida por el maestro. Esas serían las ventajas desde el punto de vista de la Comunidad. Y desde el punto pedagógico también, pues que es un reto para el maestro también de buscar día a día estrategias que le permitan, como ya lo dije, nivelar a cada uno de los niveles y respetando las individuales de los niños.

**Pregunta:** ¿Qué limitaciones o “defectos” encuentran (desde el punto de vista pedagógico) en MM?

Bueno, en cuanto a los defectos. Lo de desventajas más que todo, como la falta de reconocimiento de este tipo de labor, que de pronto desde las mismas directrices gubernamentales. Eh, tener como marcadas esas diferencias, no para rezagar los niños, sino para ver que avancen.

La parte académica de los niños va un poco más lenta, no por la falta de capacidades de ellos, sino por la misma dinámica multigrado lo exige, porque pues no es lo mismo dedicarme a un solo grado. Y tener todo el tiempo con ese grado a estar aquí, tratando de que los niños aprendan inglés y alcancen las metas que se proponen. El tiempo.

**Pregunta:** ¿A su juicio por qué se dan estos problemas (si lo si los hay) en el multigrado?

Como lo dije en un momento, en muchos casos la dificultad de ellos (alumnos) desplazamiento a otras instituciones. Pues digamos la dificultad de ubicarse en un solo lugar. Es donde tiene que llegar el maestro, sin importar la cantidad, la edad de los niños y la cantidad de grados que por los que se trabaja. no veo cuál sea la otra.

**Pregunta:** A raíz de la Ley General de Educación en 1994 se introdujo o se generalizó el nivel de preescolar, también para las escuelas rurales. ¿Usted atiende o atendido en su escuela este nivel? ¿Qué me podría decir de su experiencia con el preescolar en la modalidad multigrado?

La mayoría de los niños de preescolar llega, digamos que con muy poco, casi que con bases nulas. Yo pienso que los niños rurales en esa parte del preescolar se están descuidando mucho, inclusive muchos padres de familia, no le da la relevancia a ese a ese grado preescolar. Muchos no los colocan ni siquiera desde preescolar, sino de una vez a un primero, desconociendo la importancia del preescolar en toda la parte motora, social, psicológica, afectiva de los niños, que es como en esa etapa donde se está, como desarrollando y afianzando todos esos procesos que son demasiado importantes, son la base.

**Pregunta:** ¿Hay algunos grados escolares o áreas del conocimiento donde la modalidad multigrado sea especialmente difícil? ¿Cuáles son?

Para mí ha sido muy retadores los de preescolar porque como docente como lo dije anteriormente, es la base. Y en mi experiencia no había tenido preescolar. Entonces, pues esa es

como para mí lo más retador Y en mi caso me ha tocado buscar como como ayuda en personas que sean especialistas en este nivel para que me puedan orientar. Sacar lo mejor, los mejores resultados de ese nivel.

### **Alternativas.**

**Pregunta:** ¿Conoce alguna propuesta o modelo alternativo que haya mejorado, fortalecido el multigrado? ¿Lo ha aplica?

No, en este momento no, supe en algún momento de una modalidad de escuela nueva que se aplicó hace mucho tiempo. El del trabajo autónomo y donde se veían de pronto las diferencias de la ruralidad, teniendo en cuenta el contexto y demás, pero en estos momentos no tengo conocimiento y no he aplicado algo diferente al modelo tradicional.

**Pregunta:** De acuerdo con su experiencia en el multigrado. ¿Qué propondría para fortalecer, mejorar o superar las limitaciones descritas?

Yo propondría un apoyo, de docentes especializados en áreas como: Educación física, como danzas como artística. Pienso que esa parte es muy importante y en los niños rurales está como muy alejados de todo eso. Pienso que eso sería como una alternativa, como unos docentes de apoyo en la semana, uno o dos días. Porque si miramos en la parte urbana los niños cuentan con escuelas de formación por cuenta de la alcaldía. Pues ellos pueden aplicar a la que sea de su interés, pero la parte de rural, pues no se cuenta con esas ventajas. Y hace bastante falta en esos niños.

### **Escuela Nueva.**

**Pregunta:** ¿Conoce usted el modelo de escuela nueva? ¿Y qué es?

Tengo algo de conocimiento porque cuando estudié en la normal se trabajó una parte, pero ya hace muchos años, se hizo todo el desarrollo de guías de material para ese tipo de escuela, esas guías eran muy explícitas. Y donde el niño tenía que ser capaz de leer y desarrollarlas. El maestro

pues de pronto una explicación muy sencilla, pero el niño era el que se aproximaba y era un trabajo muy autónomo. Eh, me parecía en ese momento pues un trabajo muy chévere porque los niños también eran muy responsables en ese tema, pero eso estoy hablando de hace unos 20 años y si le digo más que hice ese tipo de trabajo cuando estaba haciendo mis prácticas en la normal.

**Pregunta:** ¿Ha trabajado con este modelo?

Trabajar como tal no. Fuera de la práctica, pero como le voy a hacer más de 20 años, no, en este momento no.

**Pregunta:** ¿Qué me podría decir de esa experiencia?

No hay experiencia.

**Pregunta:** ¿Qué aspectos del modelo de E.N. implementa actualmente en el aula, por qué?

Pero pues lo poco que conocía lo que le digo yo. Desarrollo en el aula de guías. Sobre todo, para los niños de segundo. Procuero ser muy explícita para que los niños las vayan resolviendo. Y donde solamente mi intervención sea como muy poca en algunos momentos para que yo tenga el tiempo de dedicarme a los niños de grado primero. Entonces algo procuero aplicar con el desarrollo de algunas guías y esas guías son muy parecidas o tienen algún aspecto igual al que se desarrolló en las prácticas cuando estuve en la norma. Algo tengo de todavía de referencia, sí, más o menos procuero de aplicar; por ejemplo, una lectura, algo que contextualice al niño de pronto algunas preguntas relacionadas con la lectura y ya el tema como tal que se va a trabajar teniendo en cuenta muchas veces el contexto.

**Pregunta:** ¿Recibió capacitación de escuela nueva?

No. Hasta el momento no.

**Prácticas Pedagógicas,**

Jornada escolar

**Pregunta:** ¿Tiene algún criterio especial para organizar el Grupo al inicio de la jornada escolar en el multigrado? Rutinas, grupos.

Yo generalmente en las mañanas realizó dictado. Entonces realizó la lectura de un cuento, prácticamente que a diario y de ese cuento que hago en los de segundo, dictó oraciones en los de primero. Palabras, gestos de transición, representar con un dibujo. Relacionado con el cuento que se haya hecho al comienzo de la de la jornada. A eso le dedico más o menos media hora, 45 minutos o a veces hasta más, porque pues es la habilidad de los niños en ese momento, pero sí, esa es como mi rutina diaria. Pues aparte, la oración y las demás actividades que se hacen iniciando la jornada, pero ya digamos son para todos los chicos. Digamos que todos estamos en la misma actividad en ese momento con todos los niveles.

**Pregunta:** ¿Podría describir cómo fue su última clase de matemáticas?

Bueno, mi última clase de matemáticas. Trabajé la resta, en los de segundito la resta prestando y en los de primerito, resta normal. Pero procuro que se trabaje como el mismo tema, sobre todo en primero y segundo, pues porque preescolar, todavía no vamos allá. El mismo tema, pero con diferente grado de dificultad. Ese fue como el trabajo que hice la última vez. Trabajamos como operaciones. Y pues ya cada nivel, con su grado de dificultad, utilizaron algún material o eran guías. En ese momento lo hice como una especie de concurso. Donde los dos niños que más operaciones estuvieran bien, lo resolvíamos en el tablero y ellos mismos iban corrigiendo, iban mirar en cada nivel, pues el grado de dificultad, como lo dije al comienzo.

### **Organización del Grupo.**

**Pregunta:** ¿En su caso, el número de estudiantes por grado determina la organización de las actividades pedagógicas?

Sí, la determina. Para la elaboración de material, porque procuró que cada grupito tenga su guía, aparte de eso la distribución en el en el aula, pues también debo tenerla en cuenta y de acuerdo con el número de niños. Y el espacio con que cuento, pues en este momento tengo 23 estudiantes de los 3 niveles.

**Pregunta:** ¿En el multigrado, ¿cuál es la cantidad de alumnos máximo con la que se siente más cómoda para trabajar?

Yo creería que la cantidad sería por ahí unos 20 estudiantes máximo. Digamos pues eso es como incierto, pero sí sería como lo ideal, pues si hay menos mejor, pero digamos que el máximo de 20 estudiantes estaría bien.

**Pregunta:** ¿Al tener varios grados en la misma aula, como es la organización para las diferentes actividades académicas?

Como por filitas de a dos por cada nivel. Empiezo con transición, en la mitad está primero, es el que necesito que en ese momento esté como más pilos porque son los que me interesan, porque ya están en el proceso de aprender a leer y escribir y son los que necesito que estén como más alerta y para estar más pendiente de ellos. Y en la otra parte están los de segundo. Y como le decía, pues a ellos procuro que tengan material donde no requieran tanto mi acompañamiento.

**Pregunta:** ¿Esta organización funciona para todas las áreas?

Para las básicas, digamos que es lo que yo llamo básicas, que sería español, matemáticas y sociales e inglés, porque cuando es artes, por ejemplo, procuro que sea una misma actividad para todos. Cuando hacemos a veces inglés, que hacemos como una rutina de canciones, entonces para todos. Ahí si nos podemos ubicar en mesa redonda o a veces salimos del salón.

**Pregunta:** ¿Los tiempos que establece para cada actividad en clase se cumplen?

Difícilmente, muy difícil. Porque depende el tema, depende la agilidad de los niños. Depende de las demás situaciones que se puedan presentar. No falta que pelean de qué se enferman, de que hay que llamar al papá, pues son muchos los factores, pero difícilmente a veces alcanzo a ver máximo 2 asignaturas en el día, cuando sea de pronto sean 3 que están en el horario cuatro.

### **Preescolar.**

**Pregunta:** ¿Cuéntenos cómo es el trabajo para atender los niños del preescolar?

Bueno, en cuanto yo procuro es diseñar actividades con ellos. Sobre todo, de manipulación de material, material muy visual. Y que ellos también tengan cierta autonomía. En algún momento le dije a una compañera, yo necesito afianzar este tema, una profesora que es especialista en preescolar y me nombra un sin número de actividades y yo le decía, no puedo esas actividades porque yo no puedo dedicarme solo a los pequeños. Y tampoco los puedo dejar fuera en mi vista. Entonces me toca actividades que ellos puedan resolver ahí dentro del aula. Que les sirvan. Y que me permitan el trabajo con otros niños.

**Pregunta:** ¿Qué nos puede decir con respecto al preescolar en las aulas multigrado? Es decir. ¿Funciona, no funciona, debería, no debería estar ¿Que nos puede decir?

Yo pienso que los niños de preescolar ellos deberían de tener un docente para ellos solitos. Como lo dije hace un momento, los niños de preescolar deben adquirí las bases para todo su desarrollo integral de la vida, porque no solamente en la parte escolar, su motricidad fina, su motricidad gruesa, la parte social, afectiva, la parte emocional, porque ellos son niños, están muy pequeños y requieren mucha atención, requieren de que uno esté pendiente de ellos, así sea no más para amarrarle los zapatos, o sea ellos requieren de mucha dedicación por parte del maestro, algo que multigrado se dificulta bastante, porque pues uno no puede quedarse solo a ellos, no puede estar pendiente solo de ellos. Es mi punto de vista, ellos deberían tener una maestra solo para ellos.

**Pregunta:** ¿qué le ha funcionado en el trabajo con el preescolar en estas aulas?

Algo que su merced diga esto sí me sirve, me da buenos resultados. Pues que me ha funcionado como estrategia, sí, señora. Bueno, que les he elaborado material, por ejemplo: rompecabezas que elaboró de acuerdo con las necesidades que yo veo en ellos, las plantillas con los nombres de ellos para que vayan aprendiendo a escribir su nombre. ¿Qué más me ha funcionado con ellos? Mantenerles mucho material visual, por ejemplo, si estamos viendo las sílabas que aparezca, un silabario con sus dibujos e imágenes para que ellos puedan asociar. Pues, que aquí en donde estoy tengo mucha facilidad de tener un televisor en el aula. También para colocarles vídeos y canciones que en esa edad pues que es algo que para ellos es muy, muy importante.

**Pregunta:** ¿Con la experiencia que ha tenido, vale la pena tener el preescolar en escuelas multigrado? ¿Y por qué y por qué no?

Pues sí dependiera de mí, no, como ya lo dije, es la base y ellos deberían de tener una maestra, ojalá una licenciada en preescolar que sepa que requieren a los niños en esa edad. ¿Es decir, que desde su experiencia? No, ellos requieren una atención especial,

### **Recursos**

**Pregunta:** ¿Qué tipo de ayudas didácticas o materiales se utiliza en sus clases?

Bueno, yo utilizó mucho los videos, materia que yo lo hago, por ejemplo: el silabario, utilizó muchas imágenes. Utilizo la manipulación, la plastilina, bloques lógicos de fichas. ¿Qué más utilizó? Por ejemplo, utilizo el marcador borrable con acetatos, donde ellos puedan escribir, formar palabras, escribir cantidades, realizar operaciones. Desde su lugar de trabajo Este material lo realizó yo. Fichas con sílabas para formar palabras. Tapitas para formar números. Ya depende de la actividad o la en la asignatura que vaya a trabajar.

**Pregunta:** ¿Cuenta con el material didáctico suficiente para trabajar el día a día?

Pues digamos que no cuento con suficiente, pero sí tengo buen material porque pues ahí, como le dije, tengo un televisor, trabajo mucho con videos, con rondas tenemos internet y hay bastante material didáctico, que fichas, bloques lógicos, rompecabezas, dominó, pues hay buen material didáctico también para trabajar. Y pues se cuenta con la fotocopidora y puede uno también imprimir las guías y el material que se requiere. ¿se material lo suministra aquí en la institución educativa? El material didáctico, sí, pues para las fotocopias los niños aportan las hojas y ya, pues la institución como tal, la tinta para imprimir y la impresora.

### **La evaluación.**

**Pregunta:** ¿Qué tipo de evaluación realiza con los grupos multigrado?

Ahí se maneja una evaluación constante todo el tiempo tengo que estar evaluando el proceso de los niños. Con diferentes estrategias, sea por una lectura, sea un aporte a la actividad, sea un trabajo escrito, por una exposición, por una declamación, todo el tiempo estoy realizando la evaluación de los niños. Y pues allá como otra herramienta, finalizando el periodo, aplicó una prueba escrita. Qué pues digamos que hace también parte del proceso. Grabaciones como tal, utilizando las diferentes estrategias y teniendo en cuenta cada una de las actividades que realizan los niños dentro del aula. ¿Qué tantas evaluaciones escritas les hacen a los chicos durante el periodo? Evaluación como tal, ah, bueno, digamos, finalizando el periodo. Pero el resto ya es todo un proceso y ya los trabajos que ellos vayan realizando dentro del aula.

**Pregunta:** ¿Cuéntenos, se ha tenido que replantear sus prácticas pedagógicas? ¿Por qué y qué le ha servido?

Pues sí, hay ocasiones que tengo que revisar procesos de los niños y veo que hay algo que todavía está como muy superficial, debo mirar qué otras estrategias debo utilizar para afianzar esa dificultad que está teniendo el niño o niña. De hecho, a veces realizar material diferente para

aquellos niños que se están quedando rezagados. Y si me sirve, porque pues igual la meta es que todos los niños alcancen como los mínimos que se requieren en cada uno de los niveles. Eso es lo que me parece bueno, o sea, que sí que nos ayuda a llegar allá. Y sí, muchas veces me ha tocado replantearme viendo las dificultades. Bueno, entonces aquí qué hago, si aquí no me quieren aprender, incluso ya este año en preescolar me sucedió eso y todavía tengo esa dificultad que los niños no me han querido rendir bien. Las vocales no me han querido aprender bien el nombre, entonces me tocó venga con la profe, venga yo qué hago aquí ya hecho y estudiando, qué más puedo hacer. ¿Qué otras actividades me pueden servir para ayudar? Que los niños superen estas dificultades y todo el tiempo estoy en ese proceso. Estoy buscando como actividades que me ayuden a este niño. Y replanteando todo el tiempo.

Desde la interacción con la Comunidad.

**Pregunta:** ¿Desde su experiencia, de qué manera los padres de familia aportan al trabajo que realiza en las escuelas Multigrado?

Ah, la verdad en esta comunidad, donde estoy muy poca. Muy poca, por qué en algún momento traté de que los padres de familia se integrarían, por ejemplo, en el embellecimiento de la escuela, yo fui dos veces en sábado y me llegaban 2 o 3 papás. O sea, no hay como un compromiso, como un sentido de pertenencia. Eso sí, le suministran en su casi en su 80 o 90% los materiales que los niños requieren, pero no hay acompañamiento por parte de ellos.

## **FORMACIÓN ACADÉMICA**

### **Formación inicial.**

**Pregunta:** ¿Dónde y hace cuánto se formó como docente y que título recibió?

Bueno, yo estuve en la fortuna de estudiar en la normal, la última promoción de la normal de Zipaquirá, en el 95 y salí como bachiller, pedagogo. Y luego hice mi licenciatura en educación

básica, con énfasis en matemáticas, español y humanidades. Y recibí mi título en el 2007. Posteriormente hice una especialización en informática educativa, eso fue en el 2014. Y ya, pues como en el 2016, recibí mi título de maestría en: gerencia informática educativa.

**Pregunta:** ¿En qué consistió la formación docente recibida durante el pregrado?

¿Pero básicamente a las prácticas y en qué tipo de aula las hizo? En ese momento ya me desempeñaba como maestra en un colegio privado, y me tuvieron en cuenta esas prácticas, pero como tal, mis prácticas, no digamos que fueron como muy superficiales en esa parte. Digamos que toda esa parte pedagógica y todo eso lo adquirí cuando hice mis prácticas en la normal. Es decir, que fue más una cuestión como teórica. ¿Qué exactamente? más como teórico que en la parte práctica, pues todo lo que yo traía allá las bases de la normal.

¿Podría describir en qué consistían las prácticas de campo durante el pregrado?

No, nos exigieron práctica

**Pregunta:** ¿Tuvo la posibilidad de conocer durante su formación académica las escuelas multigrado?

Ah, en ese momento no, cuando estudié ya haciendo mi licenciatura, un poco de acercamiento al multigrado, fue cuando hice mis prácticas en la normal. Pero ya como tal en la licenciatura y eso no, ni siquiera tengo ninguna formación. No, en ese momento no; tuve más énfasis en las prácticas que hice en la normal, sí en algunas escuelas. Pero digamos que en ese tiempo no era tan marcado en multigrado, no como ahorita. O de pronto no en el ambiente que estuve en esta parte de sabana centro no era tan marcado en ese momento cuando yo hice mis prácticas. Le estoy hablando de hace como en el 2005, imagínese 29 años. Es decir, tuve la oportunidad de ir al menos alguna escuela y verla o ver el trabajo de algún docente ya trabajando en eso.

**Pregunta:** ¿Qué le aportó la universidad o escuela normal, para el trabajo en las escuelas Multigrado?

Digamos que la Escuela Nomas fue como mi base. Yo pienso que ahí fue donde saqué toda, como la experiencia y que aún aplicó. Porque la verdad, pues los demás estudios no, no se hace énfasis en esa parte. Y lo que le decía a su merced, toda la experiencia que obtuve en ese momento fue en la normal. Ahí fue donde aprendí muchas formas, muchas estrategias, herramientas. Pues aún todavía me sirven para para mi trabajo y que en este momento que llevo otra vez 2 años y medio en el multi grado me han servido. Profe, ¿algo muy puntual que le haya aportado esa formación? Eso que yo aprendí en la normal Ah, lo me sirvió, lo aplico y me da buenos resultados en las escuelas multigrado, el desarrollo de las guías.

### **Formación en ejercicio**

**Pregunta:** ¿Qué otro tipo de formación diferente a la de pregrado ha recibido?

La especialización y la maestría, especialización en administración en informática educativa y la maestría.

**Pregunta** ¿Alguna de ellas o cuál ha sido específica para el multigrado?

Oh. Yo pienso que la parte de la aplicar como tecnologías. También el diseño de algunas estrategias. Aplica la parte de computación y eso para mostrarle a los niños.

**Pregunta:** ¿Cuál fue el objetivo de esa formación?

Es decir ¿Aprender, el ascenso, mejora salarial o tener herramientas para para aplicar en el aula? Digamos que, en ese momento, mejora salarial, más que otra cosa y las facilidades que daban en ese momento, para realizar la maestría.

### **Incidencia de esa formación.**

**Pregunta:** ¿La formación recibida ha tenido impacto en su práctica pedagógica en el multigrado?

En la última información que recibimos, la última formación de la especialización y la maestría no ha tenido. Inicialmente, algo en el pregrado.

**Pregunta:** ¿Lo aprendido en cuanto a estudios adicionales le han dado la posibilidad de mejorar sus prácticas pedagógicas en el multigrado?

Si los conocimientos que ha recibido, sí, claro que sí. Me han servido algunas herramientas de informática que se han visto, en algún momento tomé un curso de inglés. Pues también eso me ha servido para aplicar dentro del aula multigrado.

**Pregunta:** ¿Qué ha cambiado en su trabajo después de conocer más a fondo el Multigrado?

Eh. Pues que me ha permitido desarrollar diversas estrategias y herramientas que pueda aplicar. En algunas ocasiones grado por grado y en otras, en general con los niños que trabajo buscando que haya un aprendizaje que pues que todos estén ahí. Bajo mi supervisión.

### **Evaluación.**

**Pregunta:** ¿Ha realizado investigación personal sobre aulas multigrado, es decir, algo autodidacta?

No, la verdad, no. Todo el conocimiento que tengo viene directamente de la práctica del día a día. Exactamente digamos que el mismo trabajo, me va dando como la luz para buscar herramientas o estrategias.

**Pregunta:** Al momento de realizar la evaluación de desempeño anual de los docentes, ¿1278. Les tienen en cuenta la condición de trabajo en el multigrado o la evaluación es igual para todos, ¿igual que las o los docentes urbanos?

Digamos que, como se maneja un mismo estándar, se utiliza ese mismo para todos. Pero sí se hace como un reconocimiento del trabajo que hacemos los docentes de multigrado, en ese caso si lo hay.

**Pregunta:** ¿Con su experiencia adquirida en la modalidad multigrado en qué aspectos se deben fortalecer los docentes rurales?

Yo pienso que en el diseño de estrategias más apropiadas para la escuela multigrado. Nos permitan tener varias opciones y poder llevar un mejor proceso.