

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO SUE
CARIBE**

**CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y RECONSTRUCCIÓN DE LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO**

GÉINER MONTES MIRANDA

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
MONTERÍA – CÓRDOBA**

2020

**CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y RECONSTRUCCIÓN DE LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO**

GÉINER MONTES MIRANDA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

DIRECTOR

Mg. RUDY DORIA CORREA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE

MONTERÍA – CÓRDOBA

2020

Nota de aceptación

Jurado de tesis

Jurado de tesis

Montería, octubre de 2020

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a Dios por regalarme la sabiduría necesaria para finalizar este proceso. A mi padre, quien en vida me enseñó a afrontar la vida siempre con honestidad y trabajo y quien ahora me cuida y me orienta desde el cielo. A mi madre, quien con su apoyo y valentía logró forjar en mí un ser humano íntegro. A mis hermanos, quienes son un motivo que me anima para seguir.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por regalarme la vida. Agradezco a mi asesor Mg. Rudy Doria por acompañarme en este proceso investigativo, convirtiéndose en pieza clave para su finalización. A la Universidad de Córdoba por permitirme cumplir con el proceso de cualificación profesional.

Resumen

La contextualización curricular que realiza el docente cumple un rol esencial, estimulador del aprendizaje de todos, flexible y contextualizado, particularidades que adquieren un carácter más complejo cuando se refiere al desarrollo de este proceso en aulas multigrado. Por tanto, la presente investigación definió como objetivo comprender los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la Institución Educativa Guateque, del Municipio de Montería. Para cumplir dicho objetivo se fundamentó en el paradigma interpretativo hermenéutico, con un enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Los resultados muestran que los docentes de aula multigrado cuentan con los conocimientos y didácticas que los ayudan a generar estrategias en las que se aprovecha al máximo los recursos del contexto, y a su vez, se motiva en un alto nivel a los estudiantes para esforzarse por acceder de manera adecuado a los materiales de apoyo necesarios para la ejecución de actividad académica. La investigación permitió concluir que los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque comprenden el proceso de contextualización y reconstrucción de sus prácticas de enseñanza como la posibilidad de mejorar el proceso formativo de sus estudiantes, en la medida que una mirada a la manera como desarrollan su quehacer docente permitió identificar fortalezas y debilidades; además, el enriquecimiento profesional por medio del intercambio de estrategias y experiencias.

Palabras clave: Contextualización curricular, prácticas de enseñanza, contexto, aula multigrado

Abstract

The curricular contextualization carried out by the teacher plays an essential role, stimulating everyone's learning, flexible and contextualized, particularities that acquire a more complex character when it comes to the development of this process in multigrade classrooms. Therefore, the present research defined the objective of understanding the contributions of a reflective process of curricular contextualization and reconstruction of teaching practices in the training process of students in multigrade classrooms of the Guateque Educational Institution, of the Municipality of Montería. To achieve this objective, it was based on the hermeneutical interpretive paradigm, with a qualitative approach and the case study method. The results show that multigrade classroom teachers have the knowledge and didactics that help them to generate strategies in which the resources of the context are used to the maximum, and in turn, students are motivated at a high level to strive to access adequately to the support materials necessary for the execution of academic activity. The research concludes that the multigrade classroom teachers of the Guateque Educational Institution understand the process of contextualization and reconstruction of their teaching practices, the possibility of improving the training process of their students, to the extent that a look at the way they develop their teaching work identify strengths and weaknesses; in addition, professional enrichment through the exchange of strategies and experiences.

Keywords: Curricular contextualization, teaching practices, context, multigrade classroom

Contenido

Introducción	12
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Formulación del problema.....	18
1.1.1. Subpreguntas de investigación	18
2. Justificación	19
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos.....	21
4. Antecedentes investigativos	22
4.1. Sobre la práctica pedagógica en aulas multigrado.....	22
4.2. Sobre la reconstrucción de las prácticas de enseñanza y la contextualización curricular	32
5. Marco teórico-conceptual	36
5.1. Contextualización curricular	36
5.2. Contextualización curricular en educación rural y aula multigrados	42
5.3. Prácticas de enseñanza.....	47
5.4. Aulas multigrado	52
6. Metodología	60
6.1. Paradigma, enfoque y método de investigación	60
6.2. Diseño de la investigación	62
6.2.1. Fase descriptiva:	63
6.2.2. Fase interpretativa.....	63
6.2.3. Fase comprensiva	63
6.3. Sistema de categorías	63
6.4. Población.....	64
6.5. Sujetos	¡Error! Marcador no definido.
6.6. Técnicas de recolección de información.....	65
6.7. Técnicas de análisis de la información	67
7. Resultados y discusión de resultados	68
7.1. Prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	68
7.1.1. Sobre el grupo clase: espacios y actores.....	68
7.1.2. Sobre las estrategias, actitudes y comportamientos en el aula	70
7.1.3. Sobre las relaciones e interacciones maestro-estudiantes	72
7.1.4. Sobre la estructura y desarrollo de las clases	73

7.1.5. Sobre el componente evaluativo en las clases	75
7.2. Contextualización curricular de los docentes de aulas multigrado.....	76
7.2.1. Sobre el concepto de contextualización curricular que asumen los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque	76
7.2.2. Sobre la contextualización curricular en la práctica los docentes de aula multigrado en su práctica	78
7.2.3. Sobre las estrategias de los docentes para propiciar la contextualización curricular en aulas multigrado.....	81
7.3. Comprensión de la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados.....	84
7.4. Estrategias para la contextualización de las prácticas de enseñanza en aulas multigrados.....	87
7.4.1. Estrategias preinstruccionales	88
7.4.1.1. <i>Organización previa</i>	89
7.4.1.2. <i>Señalizaciones</i>	90
7.4.2. Estrategias coinstruccionales	90
7.4.3. Estrategias posinstruccionales	91
7.4.3.1. <i>El resumen</i>	92
7.4.3.2. <i>Analogía</i>	93
7.4.3.3. <i>Organizadores gráficos</i>	93
7.4.4. Juegos	94
7.4.5. Enseñanza por proyectos	96
7.4.6. Trabajo colaborativo	98
7.4.7. Contextualizar contenidos temáticos.....	99
8. Conclusiones y recomendaciones	102
Bibliografía.....	105
Anexos.....	115

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Actores y espacio en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque	69
Figura 2. Estrategias, actitudes y comportamientos en aulas multigrados de la Institución Educativa Guateque.....	70
Figura 3. Relaciones e interacción entre el docente y alumno en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	72
Figura 4. Estructura y desarrollo de las clases en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	73
Figura 5. Componente evaluativo en las clases de aula multigrado en la Institución Educativa Guateque.....	75
Figura 6. Concepto de contextualización curricular de docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	76
Figura 7. Contextualización curricular en la práctica de los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque	78
Figura 8. Estrategias de los docentes para propiciar la contextualización curricular en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque	81
Figura 9. Comprensión de la contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	84

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Instrumento de observación de las clases en aula multigrado en la Institución Educativa Guateque.....	115
Anexo 2. Instrumento grupo focal aplicado a docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque.....	119
Anexo 3. Consentimiento informado para los docentes participantes de la investigación	121
Anexo 4. Validación de los instrumentos por experto.....	122

Introducción

La educación rural en Colombia se ha considerado como el elemento esencial que relaciona el entorno y la cultura en un mismo contexto. Transforma el tejido social en cuanto a formas de pensar, actuar, reflexionar, fortalecer la creatividad y solucionar problemas de la vida cotidiana en todas sus dimensiones. Es decir, una educación de calidad, pertinente y contextualizada a lo largo del ciclo escolar aumenta las posibilidades de que los estudiantes puedan desenvolverse en condiciones favorables en el mundo social y laboral, de acuerdo con las exigencias de la globalización y los retos de competitividad del país.

Al considerar el contexto rural, la educación debe responder a unas necesidades educativas propias de este contexto, debido a que la ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella adquieran características propias. Es función del currículum insertarse en la realidad cotidiana de los sujetos, de manera que sea posible, por medio de él, concretar respuestas a partir de prácticas de enseñanza formales y no formales que respondan a las situaciones de los sujetos (Aguilar, 2000).

Sin embargo, la educación que se da en las zonas rurales de Colombia ha sido pensada en zonas urbanas, planificada por especialistas urbanos, ignorando la particularidad de la sociedad rural, la exclusión de la perspectiva rural en la educación se manifiesta en problemas como poca contribución del sistema educativo al mejoramiento de las condiciones de vida o a un desempeño ocupacional, desvinculación entre los procesos educativos institucionales con los programas específicos de desarrollo agrícola o de organización social, transmisión de valores urbanos que producen desarraigo y un sistema educativo que ha contribuido a que se privilegie la selección social sobre el aprendizaje antes que la formación integral de los ciudadanos (Aguilar, 2000).

Esto quiere decir que, la escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y prepara a los usuarios para irse, incluso para alejarse. Es una educación planificada en contextos diferentes al escenario en donde se desarrolla la misma. Por tanto, la contextualización curricular que realiza el docente se configura como elemento esencial en el proceso formativo de los estudiantes de la zona rural, específicamente en aulas multigrado.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación definió como objetivo comprender los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la I.E. Guateque, del Municipio de Montería. Se fundamenta en el paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, en la medida en que se describieron las características que presentan las prácticas de enseñanza de los docentes mencionados, además se estableció la manera como asumen los docentes de aulas la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de los estudiantes y se develaron las comprensiones que generan los docentes sobre la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados.

El presente documento muestra, en primera instancia, la problemática relacionada con las prácticas de enseñanza en aulas multigrado, establece el objetivo general y la justificación de la investigación. Posteriormente, presenta la revisión bibliográfica relacionada con el estado del arte sobre la temática estudiada y los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. Luego, establece la metodología que orientó el desarrollo de la investigación. Finalmente, muestra los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de la información y las conclusiones a las que se llegó en el proceso investigativo.

1. Planteamiento del problema

En todas las épocas la escuela, en cumplimiento de las políticas educativas, se ha erigido como la institución social responsable de dar respuesta a las exigencias que la sociedad le hace para la formación del hombre que ésta requiere. De ahí que la escuela básica se enfrente hoy a constantes retos como consecuencia de las exigencias que el desarrollo científico y tecnológico y los sistemas políticos le imponen, lo que le obliga a buscar diversas vías que propicien, a partir de las condiciones de cada contexto, cumplir los requerimientos actuales de una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Para cumplir con estos requerimientos, se hace necesaria la revisión y evaluación continua, en términos de pertinencia, de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas y que dan respuestas a las expectativas de formación que requieren las personas para su exitoso desempeño en una sociedad cada vez más exigente. En este orden de ideas, la escuela multigrado, propia del contexto rural, no es ajena a este planteamiento, ya que en ella se forman personas que se desenvolverán en un contexto determinado, con unas exigencias particulares, por tanto, se debe promover la formación de estudiantes competentes en todos los sentidos.

Al considerar el contexto rural, la educación debe responder a unas necesidades educativas diferentes a las del sector urbano, ya que las actividades propias de ese medio obedecen a actividades específicas y necesidades diversas propias de la zona rural. Debido a que la ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella adquieran características propias que respondan a las exigencias formativas propias de ese medio. En este sentido, es función del currículum insertarse en la realidad cotidiana de los sujetos rurales, de manera que sea posible, por medio de él, concretar respuestas a partir de prácticas educativas formales y no formales, que respondan a las situaciones y características contextuales de los mismos (Aguilar, 2000).

En el camino para alcanzar los propósitos mencionados, la contextualización curricular que realiza el docente cumple un rol esencial, estimulador del aprendizaje de todos, flexible y contextualizado, particularidades que adquieren un carácter más complejo cuando se refiere al desarrollo de este proceso en aulas multigrado, dado que este escenario requiere de un docente con una preparación profesional integral en lo psicológico, pedagógico, disciplinar y didáctico, que le permita atender las necesidades de cada uno de sus escolares, para potenciar su desarrollo y propiciar que alcancen los objetivos que para cada grado están establecidos, adaptándose al contexto en el que se encuentre la escuela y atendiendo a las necesidades e interés culturales y académicos de sus estudiantes.

Sin embargo, el ejercicio docente en la zona rural se rige por el desarrollo de unos contenidos temáticos programados sin tener en cuenta el contexto, las expectativas y los gustos de los estudiantes. Esto es, se asume la educación y el desarrollo de las competencias en los estudiantes como un proceso estandarizado y no como un acto cultural, que debe trabajarse desde los contextos reales de las instituciones educativas y de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes. Al respecto, Hernández (2010) afirma que la raíz de este problema es el hecho de que las propuestas curriculares que se desarrollan se piensan más desde la preocupación sobre la enseñanza de unos temas, que, desde la articulación de las expectativas y gustos de los estudiantes con las fortalezas de los docentes, las orientaciones de la Institución Educativa y las políticas educativas del orden nacional.

Sobre este tema, en la Institución Educativa Guateque de la ciudad de Montería, que atiende a estudiantes pertenecientes a familias cuyo contexto es de pobreza, sus padres no cuentan con un nivel educativo que les permita ayudar a sus hijos en los procesos escolares. Un gran número de estudiantes no viven con sus padres, otros son hijos de

madres solteras, o que están conviviendo con familiares, hermanos mayores, tíos, abuelos. Además, en esta institución se ha identificado una serie de problemas que afectan el proceso de formación de los estudiantes de aulas multigrados, como los son: desinterés por el estudio, falta de hábitos y de disciplina académica; ausencia de valores éticos; poco sentido de pertenencia, responsabilidad, tolerancia y solidaridad; falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento que deben hacer a sus hijos en el proceso académico.

Respecto a la práctica pedagógica de los docentes de esta institución se evidencia que han dado pasos lentos en materia de diseño de estrategias o planes de intervención que se ajusten a las necesidades educativas de las aulas multigrado, en la medida en que solo se reproducen contenidos temáticos definidos en libros o módulos educativos diseñados para trabajar en aulas que tienen un solo grado escolar. Es decir, los profesores de la Institución Educativa Guateque desarrollan sus clases atendiendo a planeaciones diseñadas para contextos diferentes a los de la zona rural. A esto se le suma, que en esta institución no se realizan jornadas pedagógicas o de intercambio de experiencias como alternativa para el crecimiento profesional y el enriquecimiento pedagógico a partir de la experiencia de los demás.

Todo esto obedece a que, en las aulas multigrados, que están inmersas en las zonas rurales, la didáctica, los ambientes de aprendizaje, la metodología y el lenguaje para la trasposición implementados por los docentes no tienen en cuenta las necesidades propias del contexto en el que están inmersas este tipo de aulas vida. Es decir, se enseñan, predominantemente, los saberes universales en los contenidos curriculares escolares, sin importar el lugar, el tiempo y las características socioculturales de los usuarios de la educación.

Sobre esto mismo, Badel y Watts (2009) consideran que en Colombia el docente de la zona rural orienta conductas y formas de vida desde su quehacer, ajenas a esta zona, lo que obliga a replantear el diseño curricular que se encuentra descontextualizado, en donde exista una participación de la comunidad educativa que supere las representaciones coartadoras y restrictivas que están presentes hoy en el currículo., en la medida en que los docentes conciben que el currículo y su diseño es un proceso importante y necesario, pero que no se asume con responsabilidad dentro de la institución. Este se halla alejado de la formación académica impactante en los estudiantes; el accionar docente es más práctico, operativo, obligado por su representación social del diseño curricular, haciendo que el desarrollo de cada asignatura sea más de tipo instructivo.

Es decir, en el contexto colombiano y en las aulas multigrados específicamente existe la necesidad de implementar innovaciones curriculares por medio de proyectos escolares reflexionados conjuntamente, que involucren la participación de todos los actores del proceso para lograr la transformación de las concepciones y prácticas educativas de los docentes. Como lo dice Reinoso (2012), los procesos de contextualización curricular se caracterizan por ser un espacio de reflexión y de práctica no solo sobre lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, sino también, y principalmente, sobre el rol que el docente debe jugar en los procesos de diseño/desarrollo curricular, toda vez que este espacio, conscientemente configurado, abre la posibilidad de ir más allá del marco curricular, de construir saber escolar y profesional y, de esta forma, contribuir no solo a mayores grados de autonomía, sino a la configuración de una práctica innovadora.

En este orden de ideas, la contextualización curricular para la formación de los estudiantes que hace el docente en su práctica pedagógica se puede convertir en elemento transformador de la realidad de dicha población, ya que asumir desde los procesos de formación una postura enmarcada en la contextualización, significa concebir al estudiante

involucrado con su entorno, pues en este espacio es donde manifiesta su potencial cognitivo particular que le permite la interpretación de sí mismo, inmerso en su contexto social, con el fin de adquirir los aprendizajes y conocimientos indispensables para la transformación de esa realidad.

Por lo anterior, se hace necesaria la reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes de aulas multigrados, con base en una reflexión rigurosa sobre el contexto curricular de la escuela, atendiendo a su rol como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje en contextos rurales complejos. Todo eso, con el propósito de alcanzar los objetivos fundamentales de la educación, promoviendo al máximo el desarrollo de las múltiples potencialidades de cada estudiante. A partir de estos planteamientos problemáticos, surge la siguiente pregunta de investigación.

1.1. Formulación del problema

¿Cuáles son los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la I.E. Guateque, del Municipio de Montería?

1.1.1. Subpreguntas de investigación

¿Qué características presentan las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque?

¿Cómo asumen los docentes de aulas multigrado la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de los estudiantes?

¿Qué comprensiones generan los docentes sobre la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados?

2. Justificación

La contextualización curricular de la práctica pedagógica, de acuerdo con la diversidad y multiculturalidad que caracterizan a Colombia, exige tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes para el diseño e implementación de los planes curriculares, debido a que el pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, por medio de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que estos se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender.

“La calidad de la educación es crucial, porque influye de forma determinante en los resultados de aprendizaje y en los niveles de asistencia y finalización de estudios, por lo que finalmente la calidad afecta la universalización de la educación” (OREALC/UNESCO, 2007, p.11). En este sentido, la contextualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrolla en las escuelas es determinante en este ejercicio del derecho a la educación. Caso específico, las aulas multigrados, propias del contexto rural colombiano, las cuales evidencian la necesidad de contextualización curricular, es decir, cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje partiendo de las necesidades y exigencia del medio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación cobra gran importancia en la medida que se reconstruyen las prácticas pedagógicas de los docentes de aulas multigrado, tomando como base de análisis la contextualización curricular del proceso de enseñanza, lo cual se convierte en un referente para la institución educativa objeto de estudio y para la educación colombiana en general, debido a que orienta un proceso de diseño de planes curriculares dirigidos a contextos multigrados, ya que la educación

contextualizada en estos ambientes propios de la zona rural se caracterizan por la incorporación de los intereses y necesidades de los niños y niñas en la práctica pedagógica del profesor.

Así mismo, se brindará un aporte conceptual para futuras investigaciones interesadas en estudiar esta temática, debido a que existen evidencias que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia en la calidad de la educación, por lo que es importante hacer estudios que nos muestren las condiciones y procesos que contribuyen a la mejora educativa.

De igual forma, con la realización de la presente investigación se proporciona herramientas teórico-prácticas a los docentes y pedagogos para motivar la reflexión en torno al compromiso de su rol como mediadores de la enseñanza y del aprendizaje en contextos multigrado colombiano. También, ayuda a crear conciencia acerca de la necesidad de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos una educación de calidad que se relacionan con desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona por medio de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades del contexto.

Por último, la realización de esta investigación ayuda a la escuela en la tarea formar individual y colectivamente a sus estudiantes, por medio de ambientes escolares propicios. Producto de la reflexión conjunta de las prácticas pedagógicas, como producto del análisis y discusión de las concepciones curriculares que derivan del quehacer docente, de un acto de conciencia y de trabajo en equipo, logrando que se piense el currículo como un espacio de diálogo intercultural o de construcción cultural, que permite el reconocimiento y la resignificación de muchas realidades que hacen posible la tarea de educar y le dan sentido a la profesión docente.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la I.E. Guateque, del Municipio de Montería.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las características que presentan las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque
- Establecer la manera cómo asumen los docentes de aulas multigrado la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de los estudiantes
- Develar las comprensiones que generan los docentes sobre la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados

4. Antecedentes investigativos

En este apartado se realizó una revisión bibliográfica en torno a la temática de la reconstrucción de la práctica pedagógica en aulas multigrados, desde el análisis de la contextualización curricular. Para tal actividad, se tuvieron en cuenta tesis, trabajos de grado y artículos que se han desarrollado a nivel internacional, nacional y en el contexto local desde el 2013 hasta 2020, ya que se pretendió tener como referencia bibliografía actualizada que fundamente teórica y metodológicamente el desarrollo de la presente investigación.

En la revisión bibliográfica realizada no se encontraron estudios investigativos enfocados específicamente a la reconstrucción de la práctica pedagógica en aulas multigrados, desde el análisis de la contextualización curricular. Sin embargo, existen investigaciones que guardan relación con la temática mencionada, asumiendo como categorías de análisis aisladas la práctica pedagógica en aulas multigrado, la reconstrucción de la práctica pedagógica y la contextualización curricular, estos se muestran a continuación.

4.1. Sobre la práctica pedagógica en aulas multigrado

A nivel internacional se encontró la investigación titulada *“La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”* realizada en la universidad de Barcelona, España por Boix y Bustos (2014), tuvo como objetivo principal analizar y conocer la enseñanza multigrado, tomando como punto de partida que la adecuación didáctica del ejercicio docente en aulas multigrados debe obedecer a unas condiciones

puntuales definidas por el contexto, debido a que se atiende una diversidad de estudiantes y niveles escolares.

Para cumplir con este objetivo, los autores estudiaron y compararon las metodologías de trabajo en las aulas rurales de diferentes territorios, relacionado con las estrategias didácticas, la organización del espacio y del tiempo, los materiales y recursos didácticos, y la evaluación del alumnado en aulas multigrado, para recolectar la información implementaron como técnica la entrevista dirigida a los docentes.

Teóricamente, el estudio se fundamentó en autores como Ribchester y Edwards, (1998), quienes definen unos procesos propios de las aulas multigrado en España, entre los cuales se destacan la autonomía del aprendizaje por parte de los estudiantes, lo cual implica autogestión del conocimiento; de igual forma, el trabajo cooperativo, que se caracteriza por el aporte de cada integrante del grupo en el cumplimiento de un objetivo común; así mismo, las actividades y los recursos didácticos que deben ser diversas, múltiples y variadas, además de contextualizadas.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes de aula multigrado son flexibles al momento de desarrollar sus clases, debido a que se atienden estudiantes de diversas edades y con ritmos de aprendizaje distintos. De igual forma, se evidencia la utilización de la secuencia didáctica como proceso metodológico que caracteriza el desarrollo de sus clases. Por su parte, las actividades correspondientes a diferentes momentos del curso deben variar con el fin de propiciar el trabajo conjunto y el desarrollo de temáticas comunes, independientemente del grado de exigencia curricular según la edad o el grado.

Estos autores concluyeron que el propio medio rural se convierte en ocasiones en un recurso didáctico en sí mismo. Las sierras, los ríos, los valle, en definitiva, el patrimonio

natural local, pueden facilitar este uso cuando existen en el contexto. Otro recurso como el huerto escolar también aparece como facilitador de esta conexión escuela-medio.

También se encontró la investigación realizada por Villa (2016) en la Universidad de Veracruz, titulada “*La planificación como competencia docente para gestionar el aprendizaje en aula multigrado*” cuyo objetivo general fue favorecer el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica de planeación a través de la implementación del método de proyectos como modelo de atención pedagógica para gestionar el aprendizaje en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria multigrado “Ignacio Allende” de México.

En este estudio, se evidenció que en el contexto mexicano las escuelas multigrado carecen de un diseño curricular establecido para la básica a nivel primaria, ya que los programas y planes de estudio que marca la Secretaría de Educación Pública (SEP); las cuales están diseñadas para las escuelas completas, es decir, escuelas que tienen su plantilla docente completa, seis o más maestros para atender a los diferentes grados por nivel. Y ni siquiera a pesar de los años se ha podido modificar (Villa, 2016).

El trabajo referenciado permitió establecer que la ausencia de un plan curricular propio del aula multigrado provoca desorganización en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, el maestro debe poseer claridad sobre los procesos pertinentes para el buen desarrollo de su quehacer. También es necesario conocer la evaluación de este nivel educativo dependiendo a la creatividad y experiencia del docente.

El proceso de intervención propuesto en esta investigación provocó un cambio en la práctica docente multigrado, a partir de la planificación como competencia docente y el Método de Proyectos por lo que representa una innovación educativa favorecida por el paradigma de la Escuela Nueva.

De igual forma, Chaparro (2016) desarrolló la investigación titulada “*La Escuela Rural en la Formación de Maestros y Maestras de Educación Primaria: una mirada*”

desde la Educación Física” en la cual, pretendió conocer y comprender la consideración que tiene la Escuela Rural en la formación del/de la maestro/a de Primaria.

Teóricamente la investigación se fundamentó el concepto de aulas multigrados como el espacio que acoge a grupos naturales, poco numerosos, que hace que la práctica de la enseñanza sea individualizada, sin perder el concepto global de la clase, pero que no presenta gran dificultad. Una situación en la que las conductas disruptivas apenas son apreciadas. Además, reconocen la complejidad en que se convierte para el docente organizar las tareas a realizar del alumnado, atender a sus demandas, realizar explicaciones que se adapten a los diferentes grados y a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles madurativos del alumnado.

En lo concerniente a los fundamentos metodológicos, la perspectiva o paradigma de investigación que adoptó para el desarrollo de la investigación, fue el cualitativo, descriptivo, interpretativo, naturalista. Así mismo, se asumió el Estudio de Casos (EC) como metodología de investigación, los instrumentos de recolección de información fueron: Evidencias documentales como el análisis de documentos oficiales, análisis de Planes de Estudios y Guías de Aprendizaje de la, análisis de documentos personales y Relato de vida.

La autora concluyó que la escuela rural está cargada deshumanizar donde los valores y el pensamiento crítico actúan como pilares de cualquier acción educativa. Además, las líneas de investigación vinculadas con la innovación en las prácticas educativas en la educación rural, están centradas en la difusión y el análisis de propuestas metodológicas como el aprendizaje cooperativo, el estilo actitudinal y de valores, así como dinámicas que vinculen a los Grupos de Trabajo Inter-nivelar dirigidos a los posibles temas que surjan.

Esta investigación brindó aportes en la fundamentación teórica sobre escuela rural, específicamente la escuela multigrado y sus dinámicas de enseñanza aprendizaje. Además, proporciona fundamentación metodológica en lo que respecta a la investigación cualitativa.

En este orden de ideas, Martín (2016) desarrolló su investigación titulada ***“Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado”***, cuyo objetivo fue Comprobar las mejoras efectuadas por el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación primaria cuando se realiza desde más de un área curricular y determinar la adecuación del aprendizaje cooperativo para su utilización en escuelas rurales.

Teóricamente se sustentó en autores como Van Manen (2003), quien define aula multigrado como la existencia de alumnado de dos o más grados en una misma clase, donde un docente enseña al mismo tiempo. Un tipo de agrupación escolar donde el alumnado diverso en cursos cohabita en la tarea escolar, eso no quiere decir que en ella se olvide la contextualización en torno a su grado y nivel curricular. Los agrupamientos en este tipo de aulas rurales son una clave importante para fomentar las relaciones entre iguales y la autonomía que necesita el aula para responder a otro tipo de tareas educativas. Además, en posturas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, de autores como Johnson y Johnson (1994), quien consideran el aprendizaje cooperativo como una herramienta metodológica para la consecución de los distintos objetivos educativos, destacando los aprendizajes colectivos por encima de los más competitivos o individualistas, con el fin de incrementar las conductas prosociales del alumnado.

El diseño metodológico obedeció una investigación cualitativa, un estudio centrado en la investigación-acción donde las participantes apoyadas por los diálogos y las

reuniones consiguieron transformar sus realidades. Las técnicas utilizadas fueron las siguientes: el diario estructurado del maestro; una entrevista focalizada al maestro, ya que las características de ésta permiten comparar información entre las maestras; el análisis de las fotografías; un cuestionario abierto al alumnado, con el fin de conocer sus opiniones; la recogida de documentos personales del alumnado, como las fichas de trabajo, murales grupales, evaluaciones formativas, los exámenes, la evaluación trimestral y los test sociométricos; y la observación sistemática no participante del investigador.

En este estudio, Martín (2016) concluyó que la docencia en las aulas multigrado no se puede concebir como una enseñanza aislada, esto supone que el alumnado tenga que relacionarse con compañeros que en pocas ocasiones coinciden con el mismo grado que el suyo. Así, las metodologías de origen cooperativo en aula multigrado permiten la reducción de ansiedad por parte de las maestras al verse capacitadas para atender a todo el alumnado y aún más al que presentaba dificultades de aprendizaje. Con el uso de metodologías cooperativas muchos problemas se encuentran respaldados en el trabajo entre iguales, lo que facilita una mayor atención individual, supervisión de las tareas y satisfacción del maestro al coordinar el aula con mayor eficacia.

La investigación referenciada brinda un aporte significativo, en la medida en que muestra una alternativa de trabajo en aula multigrado, como lo es el aprendizaje cooperativo, brindando los fundamentos teóricos y metodológicos para implementar este tipo de trabajo en aulas donde existen diferentes grados atendidos por un solo maestro. Así mismo, se muestran las ventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo en dichas aulas, así como las transformaciones causadas en la práctica del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel nacional, se encontró la investigación realizada por Andrade, Flórez, Mera y Grisales (2014), que centró su atención en identificar “*Las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad, utilizando como vínculo la lectura y la escritura en niños de quinto grado de la Institución Educativa Gabriela Mistral*”, la cual está ubicada en la ciudad de Popayán, departamento del Cauca, Colombia. Los autores iniciaron su estudio con el análisis de las prácticas pedagógicas en el aula de clases para determinar el objetivo de dicho estudio.

Los autores concluyeron que el maestro, como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, está llamado a ser un innovador de su quehacer pedagógico. Esto implica reconocer que requiere de conocimientos y habilidades que le permitan dar respuesta a las particularidades presentes en el aula de clase. De esta manera, es preciso reconocer a cada estudiante como un ser único desde el inicio de la vida escolar, lo que implica visualizar al individuo considerando su contexto social y cultural, como portador de una historia, aprendizajes y herencias, entre otros aspectos. En este contexto, la comunidad educativa está llamada a considerar la diversidad como uno de los pilares fundamentales frente a la estructuración del currículo, pero también de cada una de las dinámicas establecidas en la cotidianidad de la escuela, pues esta se ha convertido en un espacio de reencuentro de las diversas manifestaciones de diversidad presentes en la sociedad.

Se encontró la investigación de Ávila (2017), “*Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*”, cuyo objetivo general fue elaborar un análisis comparativo de cuatro experiencias pedagógicas significativas en educación rural en Colombia, Brasil y México, establecer elementos constitutivos que determinan la calidad educativa, en el contexto rural, para proponer elementos que sirvan para enriquecer la política pública de educación en este sector.

Para cumplir con este objetivo, la autora se fundamentó en autores como Gimonet (2010), el cual expresa que pese a los programas emanados de los gobiernos, la mayor incidencia de pobreza en América Latina se encuentra concentrada en las áreas rurales, la mitad de la pobreza indigente vive en zonas rurales; esto muestra que la educación rural en América Latina sigue rezagada, los mayores índices de pobreza y los menores niveles de educación, se mantienen y las dificultades de movilidad de la población persisten. Así mismo, metodológicamente obedeció a enfoque cualitativo, de tipo descriptivo con un método comparativo. Se dividió en dos momentos; el primero con la revisión documental y el segundo con la inmersión a los campos educativos. La recolección de datos fue se hizo usando las técnicas propias del enfoque cualitativo, basado en la investigación documental, la observación, recolección de información como: entrevistas abiertas, semiestructuradas, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.

En el estudio referenciado Ávila (2017) concluyó que existe educación en lo rural, pero no educación de acuerdo con las expectativas de las comunidades rurales, las metodologías flexibles y los programas para llegar a las regiones apartadas no alcanzan a atraer a los excluidos del sistema. Ha faltado más interés de los gobiernos en el desarrollo de políticas en el sector rural que ayuden a disminuir la inequidad existente en los países de América Latina y que afecta a la población más vulnerable, entre ellas la población rural.

La investigación analizada brinda aportes en lo relacionado con la contextualización sobre la problemática de la educación en la zona rural. Además, brinda diversas metodologías de trabajo para la educación rural, contexto propio del aula multigrado. En este sentido la tesis permite conocer metodológicamente y teóricamente las estrategias

que se pueden aplicar para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en aulas multigrado.

Así mismo, Rivera (2017), realizó en la Universidad Tecnológica de Pereira la investigación titulada “*Rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado*”, la cual tuvo como objetivo comprender los rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas, en el marco de la Educación Inclusiva en un aula multigrado de la institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda.

Para lograr dicho objetivo, la autora se fundamentó metodológicamente en un tipo de investigación comprensiva, utilizando un enfoque de estudio de caso intrínseco o único, para lo cual implementó como estrategias de recolección de información la entrevista, la observación y el análisis documental. Concluyó que las actividades de conjunto estas son acciones propias del modelo Escuela Nueva que se utilizan al inicio de la clase para que los estudiantes se motiven a adentrarse en un tema específico, en general ayudan a superar las dificultades comportamentales y emotivas de los estudiantes, sin embargo, dentro de la práctica pedagógica estudiada éstas no están cumpliendo con dicho propósito ya que, la maestra en su práctica no puede identificar el alcance que las actividades de conjunto representa en beneficio a todos los estudiantes.

Además, siguen primando los ambientes que poco motivan la participación y el dinamismo de las clases estos no permiten crear situaciones en las cuales los niños tengan la posibilidad de seleccionar los temas de aprendizaje basados en los estándares básicos escolares a partir de la escucha, el dialogo y el debate teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y e intereses.

Por su parte, a nivel local Daza y Navarro (2013) realizaron la investigación “*Comprensión de la construcción de la identidad docente en la escuela rural*”, la cual

tuvo como objetivo general comprender los procesos mediante los cuales se construye la identidad docente en la escuela rural en el departamento de Córdoba (Colombia). Como objetivos específicos, identificaron los modos en los que los docentes configuran significados acerca de su identidad y rol en la escuela rural; reconocieron las vivencias de los miembros de la comunidad educativa, para la comprensión de la construcción de la identidad del docente en la escuela rural, y caracterizaron los procesos de significación en los que se construye la identidad docente en la escuela rural.

Este estudio se centró en la identidad docente, en el marco de una investigación cualitativa- interpretativa, con enfoque etnográfico. Del mismo modo, se constató por medio de los antecedentes y del referente teórico, la profunda reflexión y la presencia sistemática que hay en el ámbito educativo sobre el tema de la identidad docente. La definición de un problema que surge en el contexto rural, se sustentó desde las perspectivas axiológica, normativa y contextual.

En cuanto al soporte teórico, el estudio se centra en presentar con claridad qué se entiende por concepciones en relación con el currículo, qué teorías las sustentan y qué significado le ha dado el docente a estas teorías y a sus prácticas de aula, con el fin de interpretar las concepciones que tienen los docentes objeto de estudio acerca del currículo que implementan y las maneras como se reflejan en el aula de clases. En este sentido, la investigación analiza los resultados desde la siguiente concepción de currículo problematizador por competencias “construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias tanto en el estudiante como en el docente, que favorezcan formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto” (Daza y Navarro, 2013, p. 70).

Los autores concluyeron que las instituciones educativas tienen por lo tanto un papel determinante en las transformaciones sociales e individuales, por esta razón, cambiar las

prácticas en las escuelas normales requiere del análisis y discusión de las concepciones curriculares que derivan de las prácticas docentes, de un acto de conciencia y de trabajo en equipo, en definitiva, del compromiso de toda la comunidad educativa. También exige un cambio de actitud y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente normalista es un investigador de su práctica de aula, y por ello está llamado a la construcción del currículo de su institución porque sus conocimientos y experiencias acerca de la enseñanza se constituyen en un saber pedagógico que le permite contrastar la teoría con la práctica educativa para mejorarla. Entonces, el currículo, más allá de convertirse en algo establecido que debe cumplirse por imposición, puede pensarse como un espacio de diálogo intercultural o de construcción cultural, que permite el reconocimiento y la resignificación de muchas realidades que hacen posible la tarea de educar y le dan sentido a la profesión docente.

Estos autores consideran que las prácticas de aula son una manera de hacer la enseñanza desde la reflexión profunda y crítica de las teorías en contraste con sus prácticas, las cuales le dan significado a su actuar y definen un conjunto de situaciones que se desarrollan dentro del aula para facilitar los aprendizajes que solo pueden alcanzarse desde el diálogo colectivo entre docente y estudiantes que comparten las mismas necesidades.

4.2. Sobre la reconstrucción de las prácticas de enseñanza y la contextualización curricular

A nivel internacional, Reinoso (2012) realizó una investigación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulada “*Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso*”, donde optó por un tipo de corte cualitativo. Para ello, utilizó como diseño el estudio de

casos micro etnográfico con orientaciones etnometodológicas a fin de conocer en profundidad las reflexiones que incidieron en las prácticas docentes durante el proceso de contextualización de una unidad del currículum de Química de 1° año de enseñanza media. Dentro de las conclusiones obtenidas, se pudo establecer que el proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la Química, constituido por distintas dimensiones, se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de práctica no solo sobre lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, sino también, y principalmente, sobre el rol que el docente debe jugar en los procesos de diseño/desarrollo curricular, toda vez que este espacio, conscientemente configurado, abre la posibilidad de ir más allá del marco curricular, de construir saber escolar y profesional y, de esta forma, contribuir no solo a mayores grados de autonomía, sino a la configuración de una práctica innovadora.

A nivel nacional, Medina (2014) realizó el estudio investigativo “***Reconstrucción del saber pedagógico a través de la interpretación biográfico-narrativa de relatos de cinco profesores del distrito del área de ciencias naturales y educación ambiental con más de 20 años de trayectoria profesional***” en la Universidad de la Salle, esta investigación tuvo como objetivo Interpretar el saber pedagógico de cinco maestros del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental a través de narraciones biográficas.

La investigación se llevó a cabo en tres grandes fases, cada una con actividades concretas. La primera correspondió a la elaboración de la propuesta de investigación en donde se tuvieron en cuenta elementos de orden conceptual, metodológico, temporal y de recursos. En la segunda fase se hizo contacto con los profesores participantes. Por último, se realizaron las entrevistas y se transcribieron para proceder con los análisis narrativos.

El autor concluyo que la tradición del oficio, la práctica y la reflexión sobre la enseñanza son condiciones esenciales para la construcción de saber pedagógico, pero es

el encuentro con el otro, el maestro, el colega, el padre de familia, pero sobre todo el estudiante, la condición que posibilita la reflexión permanente sobre el oficio de enseñar.

En relación a la práctica, los profesores tienden a valorar más sus experiencias con motivo de la práctica pedagógica y la formación para el oficio docente que la misma adquisición de títulos profesionales de pregrado o postgrado. Por tanto, es necesario propiciar espacios de autoformación docente como la reunión de área de ciencias para discutir precisamente asuntos referidos al área, compartir aprendizajes y experiencias que enriquezcan cada vez más el ejercicio en el aula.

Por último, Forero y Barrios (2015) realizaron la investigación “*Concepciones de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de las instituciones educativas rurales del municipio de Ibagué*” en la Universidad del Tolima, cuyo objetivo fue realizar un estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de la zona rural de Ibagué.

Metodológicamente, el estudio fue de carácter cualitativo, en la medida en que buscó comprender las diferentes interpretaciones que los maestros rurales de la ciudad de Ibagué hacen de su práctica pedagógica; el método de investigación correspondió a un estudio de caso, con estrategias analítico descriptivas e interpretativas, donde el caso corresponde a las Instituciones Educativas Mariano Melendro y Técnico Ambiental del municipio de Ibagué en el Departamento del Tolima.

Los autores concluyeron que las prácticas de aula están centradas en el maestro, con elementos de repetición, memorísticos y en muchos casos de transcripción se consideran teóricamente que el trabajo en equipo es importante para el logro de aprendizajes significativos, sin embargo, en la realidad observada no es muy aplicado.

También, se destacó la necesidad urgente de capacitación continua y fortalecimiento de habilidades en las metodologías de enseñanza rural, que conlleve a la

realización de actividades de aprendizaje centradas en el estudiante y que a largo plazo determine aprendizajes perdurables y de calidad.

Las investigaciones referenciadas, se convierten en referentes teóricos y metodológicos para la realización del presente estudio, ya que brinda bases conceptuales y procedimentales sobre la práctica pedagógica en aulas multigrado. Es decir, se reflexiona teóricamente sobre las estrategias que utilizan los docentes en los procesos escolares que se llevan a cabo en este tipo de aula. Esto se tendrá en cuenta en el presente estudio desde la óptica de la contextualización de esas actividades propias de la enseñanza de esta área en una zona rural.

De igual forma aporta un análisis crítico sobre papel del maestro en lo que respecta al desarrollo de prácticas docentes que tengan en cuenta el contexto social y cultural de sus estudiantes, específicamente en aulas multigrado, donde se deben considerar los intereses y gustos del alumnado como elemento esencial en el diseño y puesta en práctica de las actividades, temática que guarda relación con los objetivos propuestos.

5. Marco teórico-conceptual

5.1. Contextualización curricular

El Ministerio de Educación Nacional (1994) define el concepto de Currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, para lo cual se incluye también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Por su parte Iafrancesco (2000), afirma que currículo son los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad. En este sentido, podemos definir currículo como el elemento guía que orienta los procesos educativos en un contexto determinado, de forma tal que se convierten en los elementos que fundamentan el accionar de una escuela y, por ende, de la práctica docente.

Currículo es el medio del que se vale la educación para lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los proceso del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socioafectiva, psico-biológica y expresiva-comunicativa, los proyectos uni, multi, trans e interdisciplinarios que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso —proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa -local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos, materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados en b), permitan lograr los principios (anotados en a) en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural (Daza y Navarro, 2013, p. 44).

Es decir, el currículo se convierte en el proceso donde se especifica cómo educar fundamentándose en métodos, técnicas y estrategias, y donde se tiene en cuenta al estudiante y la escuela dentro de un contexto determinado, para cumplir un papel transformador de la realidad contextual en la que está inmersa. Todas las actividades prácticas tendientes a concretizar el currículum, a hacerlo visible, se encuentran imbricadas en diferentes contextos, adquiriendo estos significados concretos en cada uno de ellos, en la medida en que estas prácticas son ajustadas de acuerdo a las características de cada espacio. Daza y Navarro (2013) tienden a hablar más bien de modelación del currículum y establecen que el campo de acción donde mejor puede el docente ejercer sus iniciativas profesionales es, precisamente, en este acto de modelamiento curricular, por medio de la estructuración de las actividades y las relaciones con sus estudiantes y la traducción pedagógica de los contenidos en el aula. Así, la concreción del currículum a partir de diversas estrategias de enseñanza se convierte, en palabras de los autores ya reseñados, en el campo por antonomasia de la profesionalidad docente, que remite más bien al ámbito didáctico.

Teniendo como referencia que el currículo es la base fundamental de los contenidos académicos, y que junto a estos van de la mano otros aspectos que fortalecen el proceso, es necesario diferenciar los criterios para poder desarrollar un currículo acorde a las necesidades del contexto del medio rural.

Al hablar de contextualización curricular es necesario tener en cuenta las condiciones contextuales particulares en las que se encuentra inmersa la escuela, por tal motivo, es necesario definir el concepto de contexto.

El contexto es definido como el entramado o tejido de significados provenientes del ambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión del mundo o cosmovisión (Austin, 1999, p. 7).

Cuando se refiere al contexto escolar, se hace referencia a todo aquel entorno que rodea la escuela. En consecuencia, si se menciona el contexto escolar multigrado se debe entonces tener en cuenta todos los aspectos que influyen en el entorno que se está especificando. El contexto rural ayuda a identificar las necesidades básicas y primordiales para que, a partir de estas, se empiecen a desarrollar estrategias para satisfacer dichas necesidades, de esta manera, contribuir a la mejoría de esas necesidades.

La contextualización curricular está relacionada con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes. Por eso, es imperativo tener en cuenta las necesidades, las expectativas y los intereses de toda la comunidad, pero en especial la de los estudiantes, sin dejar a un lado los conocimientos generales y universales acerca de algunas ciencias.

La contextualización se entiende como el proceso mediante el cual se ubican tanto el proyecto educativo en su totalidad, como las informaciones, elementos y objetos de conocimiento en su contexto para que adquieran sentido, sentido que se construye en el proceso de conocimiento y en el desarrollo del proyecto, y orienta los significados de estos para los sujetos que intervienen. La red de relaciones significativas que constituyen el contexto contribuye a la visualización de la complejidad, globalidad y multidimensionalidad del conocer y del proyecto educativo rural dentro del cual se construye. Además, la idea es que la contextualización pueda ser adaptable, teniendo como referencia de lo general a lo específico (Londoño, 2006, p. 40).

Así, la contextualización curricular puede ser una posibilidad para adaptar el currículo definido en lo nacional a los contextos locales, lo que constituye un procedimiento que articula el conocimiento oficial con el conocimiento experiencial de los estudiantes y la cultura local en el que opera la escuela. Este proceso obedecería a una serie de acciones y decisiones que realizan los docentes, que implica la materialización del currículum prescrito o las orientaciones curriculares oficiales, provengan estas del poder central o de la unidad educativa. Tiene el carácter de proceso sociocultural, pues se inscribe en el contexto de las acciones de las prácticas educativas, las que están situadas en un tiempo y espacio determinado. Esto significa que actores

sociales concretos, los docentes, realizan una resignificación de los contenidos culturales seleccionados y validados en el currículum prescrito, los que han sido formalizados en orientaciones relativas a los diversos componentes curriculares (objetivos, contenidos, y actividades). De tal forma que el docente aprovecha las características contextuales para utilizarlas como canal entre el conocimiento y los estudiantes, para conseguir de esta forma un aprendizaje significativo para el estudiante, que le permita interiorizar su cultura y aprender de dicho proceso de interiorización.

La contextualización curricular se basa en el reconocimiento del potencial de esta práctica para promover el éxito educativo, para construir un sistema de aprendizaje adecuado a las intenciones atribuidas a la educación, y una mejor escuela. Está relacionado con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes. En este sentido, la adecuación del currículo a los intereses, expectativas y conocimientos de los estudiantes será un estímulo para el logro de aprendizajes (Fernández, 2011, p.7).

Por ende, el contexto escolar se convierte en un espacio de interacción entre los actores del proceso educativo, de regulación frecuente y detallada para acudir al entorno educativo y al bienestar individual y social de los estudiantes, para que descubran, adquieran, aprehendan y contextualicen el conocimiento de manera adecuada; que convivan como seres colectivos mediante el lenguaje y las diferentes maneras de comunicación. Las constantes ideas y políticas de mejoramiento estudiantil abren un espacio a la participación y al trabajo de la comunidad educativa como un todo. El motor de un proceso de mejoramiento es la convicción, firme y constante, que la educación agrega valor y contribuye a la superación de dificultades en un medio con muchas carencias.

De esta forma la contextualización curricular se establece como una estrategia vaso comunicante entre la prescripción curricular central, las necesidades y los objetivos propios de la escuela, con los docentes y con los estudiantes. De modo que se ubicaría en principio en el segundo nivel de concreción del desarrollo del currículum, vale decir, en

el ámbito que integran los Proyectos Educativos Institucionales de los centros escolares, ya que es en ese momento-espacio donde se toman las primeras decisiones que ajustan la propuesta curricular ministerial a las demandas y propósitos de cada realidad educativa. Luego, se materializaría en la sala de clases a partir de las planificaciones de aula, tercer nivel de concreción, destinado a hacer aplicables los modelos y desafíos cognitivos que se presenta a los estudiantes, a desarrollar una determinada disposición al conocimiento y nuevas aprehensiones de la realidad en todas sus áreas, científicas, sociales y culturales. Por esto, las prácticas de contextualización curricular se verificarían preferentemente en la materialización que se realiza del currículum en la formulación de proyectos curriculares, las planificaciones de aula y las acciones docentes concretas que se relacionan con la práctica educativa directamente observada en el aula.

La contextualización curricular aparece entonces como una posibilidad concreta de abordaje de la complejidad de las nuevas demandas e intencionalidades curriculares en las Ciencias, llevadas a cabo por los docentes con el fin de resignificar la propuesta curricular, hacerla pertinente y cargarla de sentido antes de ser transferida a la sala de clases, lugar en que además será presentada de modo tal que dejará abierta la posibilidad de volver a resignificarla con la participación de los estudiantes.

Es en el uso del aprendizaje incidental, contextualizado, donde las ciencias se aprenden al tratar de resolver problemas de otras áreas. Se trata básicamente de que el profesor comience entregando algunos organizadores previos con base en el conocimiento que ya poseen los alumnos y relacionando el contenido con la vida diaria. Como el conocimiento consiste en una malla de estructuras conceptuales, este debe ser construido por el propio alumno. Pero, por otra parte, como el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad social, donde tienen lugar diversas interacciones (entre el profesor y los alumnos, entre los mismos alumnos...), el profesor debe guiar el aprendizaje a fin de inducir la formación de conexiones (Romero, 2004, p.4).

Es decir, las actividades que se planteen en la clase deberían ofrecer al alumno la oportunidad de especular, explorar, criticar, justificar y permitir que este experimente

procesos cognitivos de nivel alto, alentar al alumno al discurso, a explicar y justificar su comprensión, permitir el trabajo con otros para que puedan comunicar sus ideas y escuchar las ideas de otros, darles sentido, y permitir que los alumnos reconozcan la importancia de comunicar claramente lo que saben, de enfocar las situaciones en varias perspectivas, de justificar lo que uno sabe y de juzgar su calidad.

Según Fernández (2011), el proceso de contextualización se puede llevar a cabo desde diferentes perspectivas: en primer lugar, tomando el sitio como referencia. En segundo lugar, tomando el sujeto o alumno como referencia, es decir, el desarrollo del currículo debe partir de la materia, en este caso, el estudiante. Para que el currículo sea realmente significativo para los estudiantes debe ajustarse a sus intereses, sus intenciones, sus necesidades y hábitos, dificultades y éxitos. Por último, tomando la práctica pedagógica como referencia, la contextualización constituye un medio para facilitar la enseñanza-aprendizaje, este proceso debe basarse en la diferenciación de las prácticas de enseñanza para fomentar el aprendizaje en el aula y fomentar la dinámica para satisfacer las necesidades, intereses, expectativas, diferentes ritmos y estilos de los estudiantes.

En resumen, el éxito final de todo profesor estaría en la forma en que este integra la teoría y la práctica, en la forma en que él toma parte en el proceso de aprendizaje y en que sus explicaciones contribuyen a que el alumno estructure sus conceptos. También en la forma en que realiza diversas actividades que no constituyen explicaciones pero que contribuyen al aprendizaje, como es la organización de la situación instruccional, la formulación de preguntas y la ayuda que presta a los alumnos para expresar sus ideas, para describir fenómenos y para ofrecer explicaciones, ayudándolos a centrar su atención.

5.2. Contextualización curricular en educación rural y aula multigrados

Es evidente que el contexto rural responde a unas necesidades educativas diferentes a las del sector urbano, ya que las actividades propias de ese medio obedecen a actividades específicas y necesidades diversas propias de la zona rural.

La ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella adquieran características propias. Es función del currículum insertarse en la realidad cotidiana de los sujetos, de manera que sea posible, por medio de él, concretar respuestas a partir de prácticas educativas formales y no formales, que respondan a las situaciones de los sujetos (Aguilar, 2000, pág.120).

Por tal motivo, es esencial la contextualización curricular que realiza el docente de su práctica en el aula, ya que de esto depende el impacto que se generará en el proceso de formación de los estudiantes. Es decir, el contexto en el que están inmersas las escuelas multigrado brinda recursos y espacios educativos (formales y no formales) propios que pueden favorecer la identidad y el arraigo cultural.

Para el caso del aula multigrado, que se encuentran en las zonas rurales, son considerados contextos deprimidos económicamente, en los que se encuentran problemas de salud, alimentación, analfabetismo y bajo nivel educativo de los padres y alta deserción escolar. Esta pobreza se manifiesta tanto en los hogares de las niñas y niños, como en las mismas escuelas donde se carece de una infraestructura, mobiliario adecuado y falta de material didáctico.

La educación que se da en las zonas rurales ha sido pensada en zonas urbanas, planificada por especialistas urbanos, ignorando la particularidad de la sociedad rural... la exclusión de la perspectiva rural en la educación se manifiesta en problemas como poca contribución de la educación al mejoramiento de las condiciones de vida o a un desempeño ocupacional, desvinculación entre los procesos educativos institucionales con los programas específicos de desarrollo agrícola o de organización social, transmisión de valores urbanos que producen desarraigo y un sistema educativo que ha contribuido a que prive la selección social sobre el aprendizaje antes que la formación integral de los ciudadanos (Aguilar, 2000, pág. 125).

Lo que quiere decir que los planes de estudio diseñados para las zonas rurales no se encuentran contextualizados, por ende, no responden a las necesidades del contexto rural.

Al respecto, Gallardo (2011) expone que la escuela de contexto rural se encuentra ante otro gran reto: irradiar la reconstrucción de formas de acción social comunitarias y constituirse en nexo de unión entre la comunidad y la Administración o la sociedad urbana, sobre todo, en un medio que se suele caracterizar por la escasez de instituciones, evitando adoptar medidas tan desafortunadamente frecuentes como son: interpretar el mundo rural bajo la negación de su peculiaridad (y, por tanto, la negación de sus necesidades específicas), así como caer en la tentación de uniformar, no respetando la diversidad que vive y le aporta riqueza a su escuela.

Así, la escuela rural se debe pensar como contexto particular con unas condiciones precisas que se tienen que potenciar, Si se encuentran soluciones administrativas originales para la escuela de contexto rural, sentida y defendida por equipos docentes que deciden libremente vivir lo que ella representa con espíritu innovador, defendiendo su supervivencia y potencialidades para el medio en el que se inserta, así como para el conjunto de la sociedad en general, estaremos en condiciones de afirmar que la escuela de contexto rural puede llegar a convertirse en un espacio transformador de la realidad.

Teniendo en cuenta lo descrito, se evidencia la peculiaridad de las aulas multigrado, lo que implica que la práctica pedagógica sea totalmente diferente al de las aulas monogrado, toda vez que debido a la variedad de edades y grados que existe en el salón de clases, al constante intercambio de información y conocimiento manejados por niños y niñas de diferentes edades y grados escolares, se presenta una mayor complejidad para el docente así como la oportunidad de aprovechar las ventajas que la brinda la heterogeneidad, la diversidad y la sociabilidad presentes en las aulas multigrado, por lo que recobra vital importancia las estrategias didácticas empleadas así como la organización y máximo aprovechamiento del tiempo y el espacio. En las aulas multigrado se parte del fundamento de que todos pueden aprender, que cada compañero le aporta al

otro conocimiento, indistintamente de las edades, e independientemente del ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Uno de los aspectos fundamentales para el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en aulas multigrado, es la organización del aula, debido a que tal y como lo manifiesta Almanacín (2019), el apropiado uso del espacio coadyuvará tanto al profesor como a los alumnos ya que facilitará el trabajo, creando un ambiente agradable y favorecedor para el desarrollo de la clase, por tanto, una de las mejores formas de organizarlos es en grupo, ya que posibilita la atención del docente a cada uno de ellos, porque lo puede realizar de manera rotativa y, a la vez, estar atento del desenvolvimiento de todos. Hay diferentes formas de estructurar los grupos, una de ellas consiste en que la ubicación del estudiante en ellos depende del grado que están cursando o de acuerdo con el estilo y avance en el aprendizaje que manejen. La otra forma, es mediante monitores, que consiste en crear grupos, pero designando a un estudiante por cada uno de ellos con la función de servir de guía a los compañeros y así apoyar su proceso de aprendizaje.

De igual forma, Montero (2002), sostiene que la diversidad presente en las aulas multigrado, hace que sea más complejo que el docente mantenga a todos los estudiantes de manera simultánea en aprendizaje efectivo, sin embargo, se hace necesario que el docente combine y alterne su trabajo para que cada niño aprenda según sus propias características. Por tanto, se requiere crear espacios estimulantes dentro del aula de clases para fomentar el proceso de enseñanza- aprendizaje de cada alumno para lo cual sugiere que: primero, se desarrollen actividades por todos los estudiantes al mismo tiempo, es decir, que cada estudiante debe estar trabajando en una actividad, indistintamente que sea igual o diferente a la de sus compañeros, segundo, el docente debe reconocer que cada alumno tiene una participación heterogénea, acorde a sus características, tercero, es imprescindible que el profesor combine y alterne el modo de desempeñar su labor ya que

esta debe ir acorde a las necesidades de formación de cada estudiante teniendo en cuenta sus capacidades y deficiencias, y cuarto, que el alumno cambie de manera continua y sistemática su forma de trabajo tanto individual como grupal.

Así mismo, Rodríguez (2004) manifiesta que los docentes en las aulas multigrado desarrollan diferentes estrategias acorde a la heterogeneidad que se maneja en ellas, las cuales requieren de la habilidad del mismo para ser implementadas con éxito, dentro de estas se encuentra que el docente fomente el clima de aprendizaje y el interés de los estudiantes, que está directamente ligado a la comunicación entre profesor-alumnos la cual debe destacar por el uso de la terminología adecuada, la organización que tiene consecuencias directas sobre el adecuado uso del tiempo, ya que debido a las condiciones físicas del lugar tiende a ser menos que el empleado en las escuelas monogrado, la coherencia entre las actividades desarrolladas con los objetivos inicialmente trazados, mantener la atención de los alumnos a lo largo del desarrollo de la actividad de aprendizaje, realizar el proceso de retroalimentación de cada actividad con la finalidad de mejorar el desempeño futuro, monitoreando constantemente el proceso enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.

Ahora bien, las aulas multigrado, tienen diferentes modelos de atención por parte del cuerpo docente, dentro de los cuales se destacan, según Rockwell (2016): Cuasi-monogrado, en el que se trabaja cada grado por separado dentro del aula de clases, entregándose tareas simultáneamente a cada uno de los grupo (grado), teniendo el docente que prestar apoyo a un solo grado a la vez por lo que frecuentemente quedaran estudiantes sin ser atendidos, programa multianual por ciclos en lugar de grados, en el que los grupos desarrollan dos grados durante dos años, tiempo en el cual se vuelve a recibir nuevos estudiantes, por ello se va ejecutando el ciclo escolar de forma pareja ya que no es anual, facilitando de este modo el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los alumnos cuyo

proceso educativo es por un bienio, modelo individualizado basado en materiales, según el cual se diseñan guías para que cada alumno las vaya desarrollando individualmente acorde a sus características con apoyo del profesor, cada guía se elabora acorde a las competencias que deben ser adquiridas en un grado, por lo que al terminarla se promueve de grado al estudiante, y currículum común con actividades diferenciadas, se establecen los mismo ejes temáticos para todo el grupo pero su complejidad dependerá de las capacidades y niveles de cada estudiante, por lo que se facilita la colaboración mutua entre los compañeros a la vez que se organiza la forma de atenderlos a todos.

Otro aspecto importante, en el proceso educativo de los niños que asisten a aulas multigrado es la evaluación, cuya finalidad es comprobar el avance y/o logro de los estudiantes en relación con los objetivos planeados, siendo su principal función reforzar los conocimientos aprendidos, corrigiendo lo que no se aprendió de la forma correcta o incompletamente. En relación a este punto Montero (2002), manifiesta que la evaluación la realiza el docente de forma continua, por ejemplo cuando se les pregunta a los alumnos después del desarrollo de un tema para saber si lo han comprendido o cuando interactúan en trabajos grupales, además sostiene que son diversos los instrumentos que se pueden utilizar para realizar la evaluación a los estudiantes, que van desde las preguntas o la participación en el desarrollo de las clases, la resolución de talleres hasta las pruebas aplicadas con esa finalidad; y que para evaluar las competencias que los estudiantes van alcanzando se puede usar como valores de referencia: que el estudiante manifieste sus opiniones y experiencias de forma verbal o por medio de textos o dibujos, que escuche atentamente cuando sus compañeros estén interviniendo, entienda la diferencia entre escritura y dibujo y que además lea y escriba; teniendo en cuenta que cada logro será diferente y adecuado a la capacidad de cada estudiante y su respectivo grado escolar.

5.3. Prácticas de enseñanza

La práctica de enseñanza es definida como la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase; es el escenario donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal relacionado con su saber disciplinar y didáctico. Se compone de la formación académica, de la capacidad de socialización, del talento pedagógico, de la experiencia y el medio externo. Todos estos factores se combinan de diferente manera para configurar distintos tipos de prácticas docentes según el maestro, que además provocarán diversos resultados, de tal forma que se despierte en el estudiante interés por lo que enseña el docente y por lo que él aprende; dicho en otras palabras, tanto el docente como el estudiante debe preocuparse por la formación académica y cultural; para ello se hace necesario que el docente utilice mecanismos que contribuyan no sólo a fortalecer el conocimiento sino a promover el pensamiento y la reflexión, fundamental en la educación.

Analizando la práctica de enseñanza como una reflexión educativa, se llega a distintas investigaciones realizadas sobre el tema. Una de ellas es la del brasileño Antunes (2016) lleva a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los maestros, ante los dinamismos de la sociedad actual. En el mencionado texto emerge una comprensión del maestro en la que se resaltan las cualidades de los sujetos en relación con sus prácticas pedagógicas; los buenos maestros son siempre buenas personas, en ello estriba su éxito. En medida alguna, son poco rigurosos o desconocen su disciplina; por el contrario, son muy exigentes y se comportan como verdaderos seres humanos con sus estudiantes. Algo similar expresa Bain (2007), quien al escudriñar durante varios años aquello que hacen profesores exitosos de algunas renombradas universidades norteamericanas, encontró que los individuos de su estudio son catalogados como buenos maestros, principalmente porque se comportan como humanos con los estudiantes; sin que, por ello, renuncien al

rigor y a la exigencia. Pero adicionalmente, asumen su propia labor docente como un estilo de vida que va más allá de la mera profesionalización o de la simple instrucción. Así mismo, lo expone Consuegra (2012), al afirmar que la práctica docente no debe contribuir a que el estudiante que se está formando sirva para rendir cuentas sobre el resultado del conocimiento sino para que pueda pensar en los procesos que condujeron a ese conocimiento o a los resultados de un saber; debe permitir que los estudiantes se ubiquen intelectualmente en el pensamiento científico contemporáneo, aprendan a pensar los conceptos básicos de construcción, a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a las problemáticas del medio ambiente natural y social que lo rodea.

La práctica de enseñanza se centra en propiciar experiencias de aprendizaje en los estudiantes, además de ejercer funciones de orientador y promotor comunitario cuando las circunstancias lo ameriten. Así mismo, el docente funge como un gerente en el aula para coordinar los recursos humanos y materiales que se presentan en ese espacio. Sobre el rol del docente, la Unesco (1996) establece cuatro pilares para del conocimiento para una formación integral que reúne elementos personales, cognitivos y sociales. Estos son: “aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer” (p. 34), los cuales mantienen una relación con la función del docente en su práctica pedagógica.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2013) considera que el rol del docente en la actualidad está definido en la tarea de comprender las dinámicas diversas que se presentan en el aula de clases, dándoles soluciones efectivas a cada problemática con las características contextuales. Sobre este punto, Bolaños, Delgado, Chamorro, Guerrero y Quilindo (2011), sostienen que tradicionalmente el rol del docente consiste en transmitir conocimientos; sin embargo, los enfoques constructivistas redimensionan esta idea y lo plantean como un mediador de experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor cede su protagonismo al estudiante, quien tiene la función (con

la ayuda del docente) de llevar los fundamentos prácticos transmitidos a situaciones específicas de su entorno cotidiano. Para lograr este cometido, es necesario que el docente promueva la autonomía en sus estudiantes, propiciando además experiencias de aprendizaje contextualizadas a su realidad inmediata.

De igual forma Alliaud (2013), expresa que este rol, "sólo se podrá ejercer a cabalidad cuando el docente reflexione sobre los conocimientos que maneja y la forma en que los mismos pueden representar una posibilidad o limitación para desarrollar experiencias significativas de aprendizaje en sus estudiantes" (p. 113). Sin embargo, este autor también considera que el establecimiento de los roles no puede quedarse exclusivamente en la función instructiva que ejerce el educador, es necesario abordar los otros componentes de la praxis, los cuales se podrán establecer conociendo la dinámica socio-cultural de cada centro educativo, y la forma en que se desarrollan las relaciones de poder en los mismos. Por su parte, Galán (2011) coincide con los autores anteriores al referir que, (...) el rol del docente contemporáneo va más allá de la transmisión de conocimientos, para enfocarse en la forma más oportuna de asesorar o dirigir a sus estudiantes para que ellos mismos descubran la se aproximen al conocimiento; a través de diferentes formas. (p. 123).

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (2008), propone que el docente debe ser un investigador de la realidad social que le circunda, y cómo esta incide en los procesos educativos, a fin de coordinar el diseño de un Proyecto Educativo Institucional que se corresponda con la realidad del plantel y dé respuesta a las necesidades más inminentes.

Estas consideraciones permiten inferir que el rol del docente es multidimensional y va mucho más allá de la transmisión de conceptos para convertirse en el de un mediador entre los estudiantes y sus experiencias de aprendizaje, para ello, se requieren de un

educador con competencias pedagógicas, pero también gerenciales y metodológicas que le permitan coordinar proyectos con los estudiantes y la comunidad educativa. Esto se corresponde con las necesidades evidenciadas en las instituciones educativas rurales que componen esta investigación, puesto que los docentes de educación infantil deben fungir como líderes en la comunidad a fin de impulsar la calidad educativa.

Al respecto, Vélez (2015) afirma que el docente es considerado una persona neutral, que mantiene relación con todo el grupo, una relación mediada por la subjetividad de todos los miembros que están en interacción, pero de igual forma los dirige hacia una meta mediada por el querer impartir y adquirir un conocimiento, así que de alguna forma el ideal es fortalecer uno de los primeros encuentros con el mundo externo, los procesos de aprendizaje, juego que se amplía y secundariamente le proporciona un espacio en el que se pueden relacionar con unos compañeros por tiempo mayor que en otros lugares de paso.

Por tanto, el docente es considerado como profesional con capacidades para entender y solucionar las situaciones que se presentan dentro de su labor pedagógica, la cual trasciende el aula de clases, debido a que su función formadora no debe limitarse a la transmisión de contenidos temáticos, sino que debe propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, como lo afirma De León (2013):

(...) el rol docente se concentra en lograr una educación centrada en el niño, al desarrollar las capacidades e intereses, donde el maestro enseñe a pensar, criticar e investigar, se preocupe por favorecer y proteger las emociones de los niños, apoyándolos con los conocimientos que la vida moderna exige, al crear conciencia ciudadana en ellos. Debe profesionalizarse y dotarlos con una formación universal equilibrada; a través de programas, métodos y técnicas. (p. 16).

Es decir, el docente cumplirá un rol de formación de nuevas generaciones, no solo en el aspecto cognitivo, sino en el fortalecimiento de los valores y actitudes necesarias

para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar el aprendizaje. Esto se da por medio de la interacción con los diferentes integrantes de la comunidad educativa, por tanto, ser docente implica enfrentarse diariamente a situaciones inesperadas que configuran la labor docente como una actividad significativa y esencial en todas las sociedades.

De igual forma, el docente cumple un rol de motivador y estimulador del desarrollo de las diferentes facetas del niño, permitiendo el aprendizaje y el crecimiento espiritual de sus estudiantes, por medio de actividades lúdicas y entretenidas para los niños, motivando al niño y despertando su curiosidad por las cosas. Cooperará con el niño en su aprendizaje, sin sustituirle en aquellas acciones que él mismo pueda realizar. Estará atento y no intervendrá con precipitación, aunque procurará ayudarle siempre que lo necesite.

Por tanto, el docente deberá posibilitar la formación integral de sus estudiantes, propiciando ambientes de trabajo en donde estos desarrollen la capacidad para aprender y relacionarse sanamente con los demás. En otras palabras, el docente aporta a la formación integral de los alumnos a su cargo, complementando el desarrollo intelectual con el afectivo, biofísico, volitivo, social y moral, estético, lúdico, valorativo, comunicativo y simbólico, dando énfasis a la búsqueda de la verdad, la autonomía, la creatividad y la apertura hacia los demás.

En las prácticas de enseñanza, el estudiante es considerado elemento esencial, según Monereo (2002), se entiende al estudiante como un sujeto mentalmente activo que actúa sobre la información construyendo el conocimiento cultural a partir de su contexto más próximo y significativo. Esto hará que la enseñanza adquiera un enorme valor en cuanto al aumento de significatividad de los aprendizajes, ya que, casi nadie duda que, partiendo de situaciones cotidianas, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos se hará

mucho más eficaz y duradero (el contexto facilita que el proceso educacional tenga lugar en ambientes socioculturales, con la relevancia que pueda adquirir cada uno de ellos).

5.4. Aulas multigrado

La Escuela Multigrado se caracteriza por reunir estudiantes con edades distintas y de diferentes grados de escolaridad en una sola aula, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje es asumido por un solo docente. Esta forma de enseñanza tiene sus orígenes a finales del siglo XIX, alcanzando su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, dicha tendencia pedagógica se desarrolló casi simultáneamente en diferentes países capitalistas (EE. UU, Inglaterra, Francia, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros), producto de los cambios y transformaciones socio-económicos ocurridos y de las ideas filosóficas y psicológicas que se desarrollan en este período.

Se resalta la corriente de Dewey (1927) quien consideraba que el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto, el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos, por sus fuerzas interiores. Así, la educación debía ser un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo.

En Francia, Cousinet (1945) al respecto de la escuela multigrado destaca la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, intentando superar el individualismo exagerado que había caracterizado los primeros momentos de este movimiento. Para él, el trabajo en grupo se convierte en medio no solo de la formación intelectual sino también de la educación social, donde se respeta al mismo tiempo la libertad personal del niño.

Se cuestiona la noción tradicional del programa, según él, para que este término tenga sentido, el mismo tiene que ser establecido por los alumnos o grupos de alumnos, son

ellos los que deben determinar los programas de trabajo que desean emprender. De igual forma destaca la importancia de atender las necesidades e interés del niño, así como la preparación para la nueva actividad; en este sentido señala: el niño no puede prepararse ni ser preparado para una actividad cualquiera sino a condición de que ésta esté dispuesta en su actividad actual. Resalta como principio de trabajo escolar la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adquisición pasiva de conocimientos; así se les da trabajo a los alumnos que respondan tanto a sus posibilidades como intereses, tomando en cuenta en la sucesión de estos trabajos, la importancia de partir de los objetos, de su manipulación. El rol del profesor, según su método, es el de estar a la disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.

A continuación, nos referimos a tres aspectos fundamentales que caracterizan esta modalidad de educación:

Concepción de la infancia y su repercusión en la educación. El niño ocupa el centro de toda la organización educativa. Se le considera como una personalidad distinta a la adulta y se presta atención al proceso evolutivo, estudiando cada una de las etapas del desarrollo infantil. Surge el activismo, dejándose de ver al niño como ser pasivo, se busca cuáles son las necesidades de éste, de modo de ajustar el proceso educativo a éstas.

Concepción del profesor y su papel en la educación. La función del profesor cambia sustancialmente en relación a la escuela tradicional donde su función principal es la de transmitir conocimientos, en este movimiento el profesor tiene la tarea de movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente.

Para esto debe realizar una observación cuidadosa de manera de poder determinar las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de sus alumnos. Para estimular la actividad del niño, despertar sus intereses, debe fomentar la cooperación entre ellos.

Renovación metodológica. Los principales cambios en el terreno metodológico pueden agruparse en los siguientes:

Interés por situar al alumno en una posición activa frente al aprendizaje. Esto se traduce en que el niño puede moverse libremente por el aula, hablar, realizar distintas actividades productivas tales como deducir, demostrar, probar y no admitir pasivamente los conocimientos. A esta actitud ante el aprendizaje se le ha denominado pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento.

La educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se esfuerce por suscitar en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo de éste. Para esto debe estructurar las diferentes materias de forma tal que despierten el interés de los alumnos.

El sistema educativo debe adaptarse a las particularidades individuales de los niños, pues todos no tienen las mismas capacidades, intereses, etcétera. Esto implica flexibilidad del sistema, la llamada escuela a la medida en la que se tiene en cuenta a cada sujeto y se ajusta la actividad a las capacidades de cada uno de ellos.

Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento de la individualización. La formación social pretende la responsabilidad personal ante el grupo social, desarrollar la cooperación entre los niños de manera de poner su individualidad al servicio de la sociedad. Se proclama la necesidad de organizar los contenidos de la enseñanza de forma globalizada de manera que se estudien temáticas consonantes con los intereses del niño. La realidad aparece como un todo. Considera imprescindible la colaboración escuela-familia. La educación no es sólo responsabilidad exclusiva de la escuela sino también de la sociedad en sentido general y la familia.

Esta tendencia constituyó un progreso en relación con las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, en tanto enfatiza

una concepción del hombre como sujeto activo en la enseñanza, donde se toma en cuenta algunas de sus particularidades psicológicas (necesidades, intereses, entre otras), considerándose a la vez su individualidad y su pertenencia al grupo social. Su enfoque de la enseñanza se caracteriza por ser flexible y estar muy vinculado a la vida del educando. El profesor deja de ser el agente principal, asumiendo el estudiante el papel central en el aprendizaje.

Muchas de las ideas sustentadas en esta tendencia, no sólo tuvieron repercusión en diversos movimientos pedagógicos surgidos con posterioridad a ella, sino que mantienen su vigencia en la enseñanza contemporánea.

En Colombia, este modelo pedagógico fue implementado a partir de la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país y fundamentado en la perspectiva de aprendizaje de Piaget (1976), la cual sostiene que el ser humano aprende en compañía de otros.

Cada niño posee unas habilidades que desarrollan más que otros, por eso, cuando se unen varios niños con distintas habilidades se potencia el aprendizaje al aprender el uno del otro. Al respecto Boix y Bustos (2014) expresan que uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia entre grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan.

Se parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativo.

Por su parte, Angulo, Cerdas y Ovarés (2005) consideran que esta modalidad de enseñanza-aprendizaje está basado en los principios del aprendizaje activo, proporcionando a los niños oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un

currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país, promoviendo el desarrollo de la relación entre la escuela y la comunidad, involucrando activamente a los padres de familia en la vida escolar de sus hijos y buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real, enfatizando en el conocimiento de su propia cultura.

Es decir, en un aula multigrado los estudiantes aprenden de sus compañeros sin importar la edad o el grado en el que se encuentran, esto regido por la interacción entre ellos y la interiorización de los aspectos culturales de su contexto. Teniendo en cuenta las características particulares que tiene la escuela multigrado, la cual reúne estudiantes con edades distintas y de diferentes grados de escolaridad en una sola aula, dicho proceso se convierte en elemento transformador del tejido social en cuanto a formas de pensar, actuar, reflexionar, fortalecer la creatividad y solucionar problemas de la vida cotidiana en todas sus dimensiones.

Considerando como punto de partida la organización social en la que están inmersos los estudiantes, la cual orienta las directrices que fundamentan la práctica pedagógica que se brinda a los individuos pertenecientes a ese grupo social, todo esto sustentado en las necesidades y exigencias de ese contexto. Villegas (2008) afirma que la enseñanza tiene sentido en la medida en que esté enmarcada en un sistema social, es decir, se da según lo planteado por este sistema social. Así pues, este proceso estará sujeto a unos comportamientos culturales determinados, los cuales determinan las actuaciones de sus individuos.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas multigrado debe estar direccionado a cumplir con los cánones culturales establecidos en un grupo social determinado. Dicho proceso esencialmente inicia en la familia, ya que es en esta donde se confluyen esa serie de comportamientos y donde se fundamenta el comportamiento de

un individuo y se articula con los que se desarrolla en la escuela para lograr mejores aprendizajes mediados por las interacciones sociales.

Lo cual se sustenta en las características propias de los estudiantes de aula multigrado, que se encuentran en la edad escolar, en donde cada niño es portador de las influencias de su ambiente comunitario y familiar, de rasgos y características psicológicas que están en un período de cambios, de consolidación con la figura del docente que en muchos casos es considerada por los niños como los padres. La enseñanza en aulas multigrados exige aspectos metodológicos para que el proceso sea adecuado según Oyata (2002) los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas.

El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos. Este trabajo colaborativo permite que los estudiantes al compartir en un mismo lugar, intercambien experiencias y aprendan de los otros, bajo un ambiente de respeto, cooperación y autonomía, además comprenden que el tiempo de atención que dedica el maestro a los niños debe ser compartido y esperar su turno para ser atendido.

Así mismo, la asignación de tareas de coordinación o líderes de grupo es un actividad de gran utilidad en aulas multigrados, al respecto Angulo, Cerdas y Ovares, (2005) afirman que se le asignan tareas de liderazgo a niños líderes de grupo cuando se organizan actividades, tales como: la distribución de material didáctico, asignación de roles dentro del subgrupo de trabajo; además, brinda información al maestro sobre el desarrollo de las actividades en ejecución, vela porque el trabajo asignado se realice en el tiempo

establecido. Esto facilita la realización de diversas actividades y el aprovechamiento del tiempo para la orientación de estas por parte del docente.

El aprendizaje por proyectos se convierte en otro elemento metodológico de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de aulas multigrados, esta metodología enfatiza en dos componentes: el productivo y el didáctico. El productivo, se fundamenta en la adquisición de recursos económicos por medio de la realización de alguna actividad propia del contexto y el didáctico hace referencia a la participación productiva y su relación con las temáticas desarrolladas en el plan de estudio.

Además, se promueve una formación en valores Angulo, Cerdas y Ovares (2005, consideran que la promoción del aprendizaje a través de los proyectos favorece la cohesión interna del grupo, la autogestión de los estudiantes, el desarrollo del liderazgo, la autonomía, el valor al trabajo, el compromiso de cada estudiante para el bien común, entre otras actitudes y valores.

En este orden de ideas, en la escuela multigrado se desarrollan tareas escolares con ritmos diferentes y niveles de dificultad variados, según sea el grado, la edad, el estilo de aprender, la asimilación del conocimiento y el avance en el proceso de los estudiantes. Así mismo, se presenta un aprendizaje social basado en la interacción con los demás, tanto dentro del aula de clases como fuera de ella.

En este tipo de aulas según Vargas (2003) se hace necesaria una enseñanza personalizada, integrada a trabajo en grupo, a procesos de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo que promueva la autonomía y la independencia de los niños en el proceso de aprendizaje. Este tipo de metodología promueve colateralmente las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes.

Así, en las aulas multigrado se establecen relaciones sociales y en consecuencia se presentan problemas de convivencia, se asumen valores democráticos y se establecen

niveles diferentes de integración de sus miembros, promoviéndose y desarrollándose también la simulación de los aspectos culturales propios del contexto y el aprendizaje convivencia basado en el respeto y la cooperación entre los estudiantes y la mediación del docente.

Teniendo en cuenta todo los fundamentos teórico-metodológicos de la práctica pedagógica en general y en aulas multigrados en particular, se asume que esta es una actividad organizada intencionalmente que responde a los lineamientos de un sistema educativo previamente establecido, que permite la implementación de acciones de complementariedad entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir con el objetivo planteado y una formación integral como encargo social de la escuela.

6. Metodología

6.1. Paradigma, enfoque y método de investigación

Este estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo y el método estudio de caso.

Respecto al paradigma interpretativo-hermenéutico, Martínez (2013) sostiene que posee una base epistemológica construccionista, en la que el individuo no descubre el conocimiento, sino que lo construye, elaborando conceptos y esquemas para fundamentar la experiencia, la cual además de ser dinámica está en constante verificación, por ello el ser humano adquiere conocimientos a través de la interacción constante con los demás, con el mundo físico y social en el que se relaciona. De acuerdo con ello, su finalidad es el desarrollo de conceptos que posibiliten la comprensión de los distintos fenómenos sociales en contextos naturales, donde se le da prelación a la intención, expectativa y conceptualización de cada uno de los integrantes, por lo que al estar directamente vinculado a la manera como el individuo concibe el conocimiento no se reduce a la cuantificación de los elementos, sino que se enfoca en dar a conocer los hechos, las circunstancias y los procedimientos.

De acuerdo a este paradigma la teoría constituye una reflexión que emerge y está enfocada en la práctica, constituida tanto por hechos externos que se pueden observar como por aquellas interpretaciones internas del ser humano construidas a partir de su interacción con el entorno en el que se desenvuelve, por lo que intenta asimilar la realidad fundamentándose en que el conocimiento no es neutral, por el contrario es relativo a los significados que le otorgue cada individuo los cuales están relacionados con su cultura, características y cotidianidad. Además, este paradigma se caracteriza por desarrollar una estricta descripción contextual de cada situación, de tal forma que permite la

intersubjetividad en la comprensión de la realidad a través de la recolección sistemática de información, pretendiendo debido a su carácter cualitativo profundizar la investigación mediante la globalidad y la contextualización, en este caso las prácticas de enseñanza de los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque.

De igual manera, la investigación asumió un enfoque cualitativo, que busca la comprensión de un fenómeno desde el interior del mismo contexto y desde la base de los sujetos implicados. En este caso, se buscó comprender los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza al proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la I.E. Guateque, del Municipio de Montería.

De acuerdo con Galeano (2014) este enfoque no trata de explicar, sino de comprender cómo es la vida, cómo son los modos de vida, cómo piensan los seres humanos, cómo interactúan entre ellos, cómo construyen significados de su propia vida, entre otros. Por lo tanto, se trata de una lógica “dialógica”, de intercambio, del reconocimiento del otro. También, dice que es profundamente “humana” y se basa en el respeto y el reconocimiento de todos los seres humanos. Otro asunto es el referido a la construcción teórica, ya que se parte de unas categorías o conceptos preliminares. Además, es emergente y flexible, es decir, que se desarrolla en el proceso y no es lineal sino en cascada.

Así mismo, Taylor y Bodgan (1986) sostiene que la investigación cualitativa tiene como finalidad analizar y explicar determinados fenómenos sociales por medio de la interpretación de datos empíricos surgidos en el trabajo de campo relacionados con interrogantes como el por qué, cómo y cuándo de los temas estudiados y no la simple acumulación de datos numéricos. Por lo que, pretende entender la experiencia, los factores que inciden en determinados temas, prácticas o conceptos teniendo en cuenta que

la realidad es edificada por el individuo en constante interacción con su contexto social, de acuerdo con ello, la investigación cualitativa se fundamenta en comprender los significados que el ser humano construye en base a sus propias experiencias, cuyo significado está relacionado con las percepciones propias del investigador, donde prima la descripción y el principal instrumento es la obtención y análisis de información.

En este sentido, la investigación cualitativa posibilitó comprender la condición de sujetos de los docentes y estudiantes partícipes de esta investigación, considerando el contexto social en que interactúan, partiendo de sus vivencias y realidades y la manera cómo inciden sus experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado.

Además, se sustentó en un método de estudio de caso que, según Stake (1998), el objetivo del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no para ver principalmente en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el tema en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es su comprensión.

En coherencia con lo anterior Martínez (2004) expresa que el estudio de caso se configura como una herramienta de gran valor en los procesos investigativos, ya que permite registrar y analizar conductas de los individuos relacionados con el fenómeno de estudio, desde diferentes perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. En este caso, se interpretó las practica de enseñanza de los docentes de aulas multigrado, en relación a contextualización curricular en la Institución Educativa Guateque perteneciente al municipio de Montería, departamento de Córdoba.

6.2. Diseño de la investigación

Esta investigación comprendió tres fases en su realización:

6.2.1. Fase descriptiva:

Esta fase se realizó la descripción de las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque, respecto a la contextualización curricular que realizan en los contextos en donde desarrollan su labor. Para esto se aplicó la observación de sus clases.

6.2.2. Fase interpretativa

En esta etapa se realizó la interpretación de las percepciones que tienen los docentes respecto a la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza como proceso reflexivo que tiene influencia en la mejoría del proceso formativo de los estudiantes.

6.2.3. Fase comprensiva

En esta fase se realizó la comprensión del aporte que brinda al proceso formativo de los estudiantes, la reflexión conjunta entre los docentes sobre sus prácticas de enseñanza y la contextualización curricular que estos hacen.

6.3. Sistema de categorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría
Describir las características que presentan las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque	Prácticas de enseñanza	Espacio y actores
		Estrategias, actitudes y comportamientos en el aula
		Relaciones e interacciones maestro-estudiantes
		Estructura y desarrollo de las clases

		Componente evaluativo en las clases
Establecer la manera cómo asumen los docentes de aulas multigrado la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de los estudiantes	Contextualización curricular	Concepto de contextualización curricular Contextualización en la práctica de enseñanza Estrategias para propiciar la contextualización curricular
Develar las comprensiones que generan los docentes sobre la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados	Contextualización curricular y mejora del proceso formativo	Impacto generado por la contextualización curricular en el proceso formativo Necesidades y fortalezas identificadas a partir de la reflexión Valor asignado a la contextualización curricular en la práctica de enseñanza

Fuente: Elaboración propia

6.4. Participantes

Los sujetos participantes de la presente investigación fueron 6 docentes que laboran en las subsedes de la Institución Educativa Guateque donde funcionan aulas multigrado. Entre los cuales se encuentran 5 docentes pertenecientes al género masculino y 1 docente

que pertenece al género femenino, todos ellos nombrados en propiedad en dicha institución. Estos sujetos cuentan con una experiencia docente en la institución que oscila entre los 5 y 10 años. En cuanto su formación profesional, dos docentes son normalistas superiores, cuatro son licenciados, de los cuales solo uno cuenta con estudios posgraduales.

6.6. Técnicas de recolección de información

Para la recolección de la información en la presente investigación se implementaron como técnicas la observación (ver anexo 1) y el grupo focal (ver anexo 2), este instrumento fue validado por un experto (ver anexo 4).

La observación se aplicó en la fase descriptiva, esta técnica permitió acceder a la complejidad del fenómeno en estudio, ya que al centrarse en contextos reales (las aulas) se pudo realizar una descripción analítica de escenarios y grupos culturales. En este sentido, se optó por elegir esta técnica con el objetivo de observar la contextualización curricular en términos de ambientes de aprendizaje, interacción del docente con sus estudiantes y la metodología utilizada en aulas multigrados.

Al respecto, Guber (2001), destaca que el objetivo de la observación a lo largo de los años ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. Básicamente, consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador. Y participar en las actividades de la población, es decir, desempeñarse como, ver como de desempeñan, aprender a realizar sus actividades y a comportarse como uno más.

Por lo tanto, en la Observación, el investigador debe estar siempre alerta, incluso aunque participe, y lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y

eventos de la vida social de determinada cultura. Y es que gracias a la observación es posible tener un involucramiento dentro de la investigación, es decir, se convierte en el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades.

En cuanto a su uso, la técnica de observación implica desempeñar ciertos roles del trabajo de campo etnográfico tales como: hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que no le es propia. En pocas palabras, gracias a la observación como método de obtención de información significativa, requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, de desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. Así, para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes y el sentido que éstos le dan al encuentro. Esta investigación asumió la observación como técnica para el seguimiento de los procesos de la misma, porque permite conocer de forma directa en el proceso el objeto de estudio, para así descubrirlo, comprenderlo y analizarlo, y de esta manera construir la información necesaria; la cual favorezca la investigación.

Por su parte, el Grupo focal se aplicó en la fase interpretativa y comprensiva de la investigación, esta técnica es considerada como un proceso de producción de significados que apuntan a la indagación e interpretación de las prácticas pedagógicas de los docentes de aulas multigrado. Como lo dice Mella (2000), los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Los grupos focales brindan un clima de confianza, en el cual los informantes no se sienten

presionados a la hora de responder a las preguntas formuladas y lo pueden hacer de una manera natural y libre, obteniendo así una variedad de respuestas con calidad.

6.7. Técnicas de análisis de la información

Como técnica de análisis de la información se implementó el análisis de contenido que permitió agrupar las respuestas en función de los temas y los objetivos formulados en el protocolo de aplicación. Así mismo, posibilitó interpretar las anotaciones generadas en las diferentes observaciones realizadas en el proceso de investigación. El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias que puedan aplicarse a su contexto. Podría caracterizarse como una técnica del significado simbólico de los mensajes, pero teniendo en cuenta que los mensajes no siempre tienen un único significado y siempre será posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas (Krippendorff, 1990).

7. Resultados y discusión de resultados

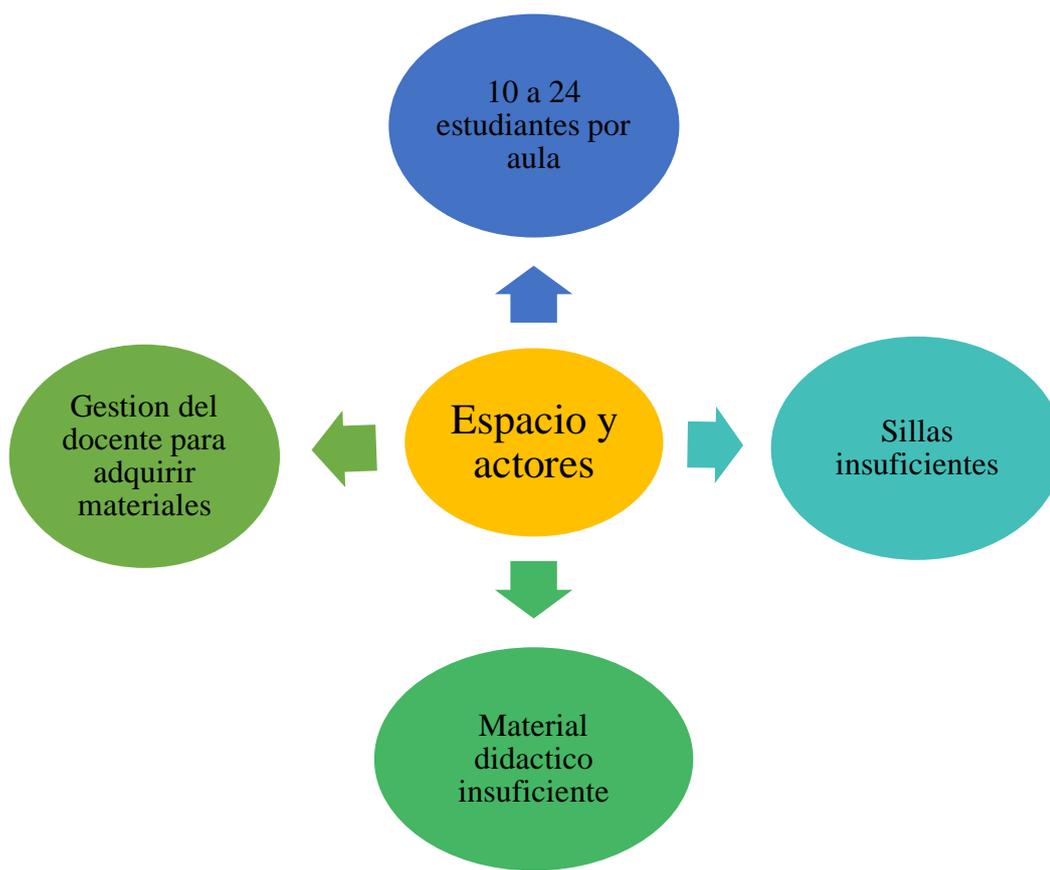
7.1. Prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque

En este apartado se describen las prácticas de enseñanza de los docentes de aula multigrado teniendo en cuenta el primer objetivo específico de la investigación y, a partir de la información recolectada por medio de la observación.

7.1.1. Sobre el grupo clase: espacios y actores

Por medio de la observación realizada a las prácticas de enseñanza que realizan los docentes de aula multigrado se evidenció que en la Institución Educativa Guateque las aulas en donde funciona multigrado cuentan con un número de estudiantes que oscila entre 10 y 24 por cada aula, organizados desde preescolar hasta grado 5°, las edades de estos niños están entre los 5 y 15 años. De igual forma, estas aulas no cuentan con un número suficiente de sillas para los alumnos que allí se encuentran. Además, con las que se cuentan presentan deterioro, pues la mayoría tienen mucho tiempo de estar allí y necesitan mantenimiento o reparaciones, sin embargo, se puede notar que el docente genera diferentes estrategias para conseguir y mejorar dichas sillas con la ayuda de los padres de familia, generando así un mejor ambiente donde desarrollar su práctica pedagógica.

Figura 1. Espacio y actores en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente. Elaboración propia

Así mismo, el material de apoyo para las actividades académicas es insuficiente, solo se cuenta con algunas guías de aprendizaje de ediciones antiguas. Sin embargo, se resalta la labor docente para aprovechar al máximo los pocos materiales con los que cuenta, para un apoyo y creación de estrategias didácticas que contribuyen a la construcción del conocimiento en los alumnos tales como la elaboración de guías de aprendizaje actualizadas, aprovechamiento de materiales lúdicos que se encuentran en el medio como botellas recicladas, herramientas utilizadas en las labores agrícolas. En cierta medida, el docente proporciona el material de apoyo para que haya una eficiencia en la ejecución del proceso educativo. Lo anterior, permite afirmar que los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque, aunque no cuenta con sillas y material de apoyo

suficiente implementan algunas estrategias para gestionar dichos elementos con el fin de brindar un mejor ambiente de aprendizaje a sus alumnos, puesto que los docentes de educación rural deben fungir como líderes en la comunidad a fin de impulsar la calidad educativa y ambientes de aprendizaje apropiados.

7.1.2. Sobre las estrategias, actitudes y comportamientos en el aula

Figura 2. Estrategias, actitudes y comportamientos en aulas multigrados de la Institución Educativa Guateque.



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al comportamiento de los estudiantes, se evidenció la existencia de situaciones que alteran la convivencia escolar. Sin embargo, es fundamental resaltar la serie de estrategias que el docente utiliza para lograr mantener la atención y concentración

de los estudiantes. A esto se le suma que, los estudiantes muestran interés en querer conocer cosas nuevas y a su vez sacar provecho de actividades que el maestro realiza dentro del aula. Es decir, la participación que se da por parte de los estudiantes en el aula es muy activa, sin embargo estos alumnos con el afán de hacer su intervención durante las actividades académicas llegan a generar un nivel de indisciplina, que en cierta medida es controlada por el docente, pero a modo general se cuenta con una serie de estrategias que son establecida por parte del maestro para lograr un buen desarrollo de las actividades académicas, hasta el punto de llegar a una secuencia de actividades que son acordadas por los alumnos y el docente mismo, para generar un ambiente de participación en las acciones a ejecutar como en la elección de estas.

En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes que se encuentran dentro de estas aulas multigrado cuentan con un alto nivel de distracción, pero son alumnos muy activos cuando llega el momento de la participación y el desarrollo de las actividades, y es aquí donde cobra importancia la intervención y estrategias aplicadas por el docente para lograr controlar las intervenciones por parte de sus estudiantes y mantener el orden y el sentido de la clase, para que así lograr un real provecho del proceso educativo, actuando así el maestro como un sujeto idóneo que poco a poco contribuye a la eficaz formación de sus estudiantes, y a su vez actúa como mediador excelente entre el saber y sus educandos, como lo afirma Boix y Bustos (2014), la escuela multigrado se fundamenta en el interés por situar al alumno en una posición activa frente al aprendizaje, la educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se esfuerce por suscitar en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo de éste. Para esto debe estructurar las diferentes materias de forma tal que despierten el interés de los alumnos.

7.1.3. Sobre las relaciones e interacciones maestro-estudiantes

Figura 3. Relaciones e interacción entre el docente y alumno en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque



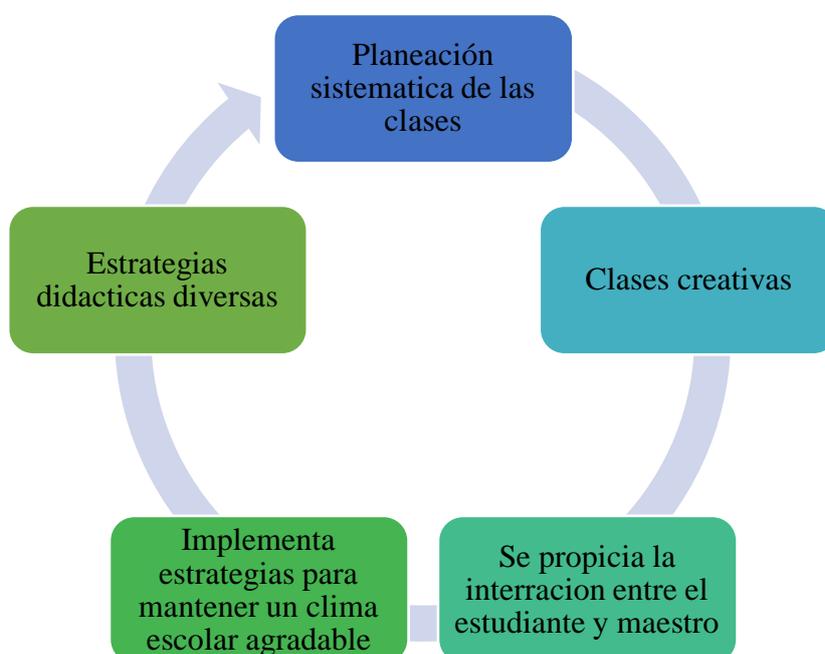
Fuente: Elaboración propia

Dentro de las observaciones realizadas, se pudo evidenciar que en ocasiones el profesor muestra muy poco interés por las cosas que puedan afectar a sus estudiantes. Sin embargo, en los momentos en que los estudiantes toman la iniciativa de acercarse al docente para expresarle alguna situación particular de su cotidianidad se nota empatía por parte del docente, de igual manera hay un buen desarrollo en cuanto a comunicación entre maestro-alumno, el cual permite que se despliegue una confianza que contribuya al fortalecimiento y progreso de las actividades académicas. Es decir, dentro del aula se manejan buenos procesos comunicativos entre el docente y sus estudiantes, pues hay un ambiente agradable donde se percibe confianza, respeto y reconocimiento del otro en tanto otro, se tiene muy en cuenta la participación activa y constructiva por parte de los educandos a la hora de desarrollar una actividad académica.

Los procesos educativos deben estar encaminados a una formación adecuado del ser humano, que sea capaz de favorecer a la sociedad con sus acciones, por eso es necesario que dentro del aula de clases se forme desde una perspectiva académica, pero que también se desarrolle la formación en valores, por tal razón, es fundamental resaltar la buena convivencia que aquí se da, y que esto apoya en una gran cantidad al proceso de formación en el que se encuentran los estudiantes, según Angulo, Cerdas y Ovares (2005) en la escuela multigrado se promueve una formación en valores, ya que este tipo de aula favorece la cohesión interna del grupo, la autogestión de los estudiantes, el desarrollo del liderazgo, la autonomía, el valor al trabajo, el compromiso de cada estudiante para el bien común, entre otras actitudes y valores.

7.1.4. Sobre la estructura y desarrollo de las clases

Figura 4. Estructura y desarrollo de las clases en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente: Elaboración propia

Sobre la estructura y desarrollo de las clases se observó que los docentes cuentan con unas estrategias didácticas que favorecen mucho el proceso educativo de sus estudiantes, que enseña a partir de las necesidades e intereses de sus alumnos y del contexto mismo, desarrollando así habilidades de escritura, lectura y oralidad en sus educandos, favoreciendo la formación de sujetos críticos y reflexivos ante la educación que están recibiendo. Además, presentan una planeación sistemática de la secuencia didáctica y estructura de la clase, por tanto, las clases que allí se desarrollan son creativas y dialógicas, donde a partir de interrogantes e interacción por parte del estudiante y su maestro se genera una exploración de saberes que ayuda a la construcción del conocimiento mismo dentro del aula, el cual favorece de manera positiva el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Los docentes de aula multigrado cuentan con los conocimientos didácticas que lo ayudan a generar estrategias donde se aprovecha al máximo los recursos del contexto, y su vez, donde se motiva en un alto nivel a los estudiantes para esforzarse por acceder de manera adecuado a los materiales de apoyo necesarios para la ejecución de una actividad académica. En lo que concierne al ambiente de aprendizaje, se puede inferir que, gracias al trabajo docente y al apoyo de los estudiantes, se llevaban a cabo actividades académicas dentro de un ambiente agradable, donde se fija un objetivo claro en la clase, que permita tener una orientación que cumple el papel de guía hacia la construcción de saber.

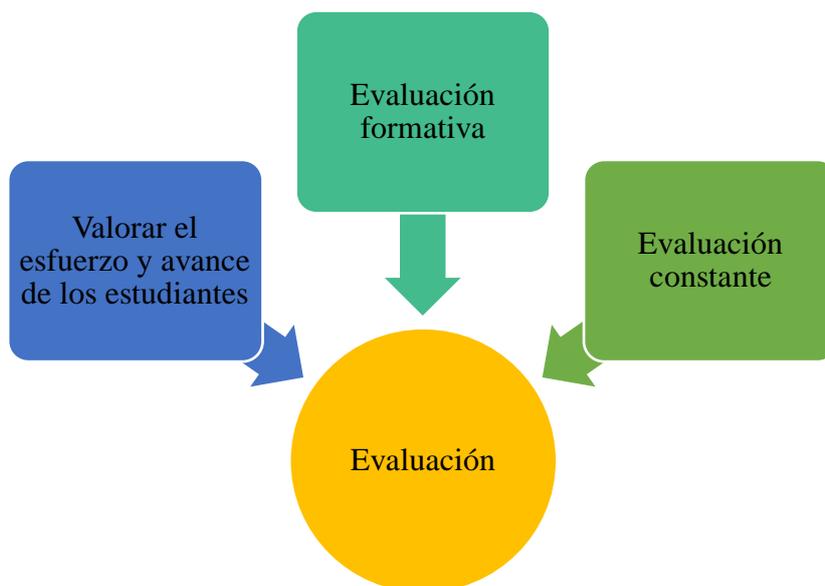
Se pudo evidenciar el desarrollo de las clases implica abordar los procesos de enseñanza- aprendizaje desde nuevas y mejores prácticas docentes llevando a cabo secuencias didácticas en la que se propongas una serie de acciones o actividades relacionadas entre sí, intencionales y sistematizadas para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Como lo afirma Oyata (2002), la enseñanza en aulas multigrados exige aspectos metodológicos para que el proceso sea adecuado, los grupos de trabajo

constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas.

7.1.5. Sobre el componente evaluativo en las clases

Respecto a la evaluación, se evidenció los docentes evalúan constantemente a sus estudiantes en el desarrollo de los procesos académicos, para así tener la certeza del avance educativo, utilizando el sistema de evaluación continuo que promueve la evaluación formativa, a su vez lo largo del periodo académico se va construyendo un resultado final, que impacte de manera positiva al contexto, esta es una forma de evaluación que el docente implementa para así valorar el esfuerzo y concentración de sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje.

Figura 5. Componente evaluativo en las clases de aula multigrado en la Institución Educativa Guateque



Fuente: Elaboración propia

En relación a este punto Montero (2002), manifiesta que en aula multigrado la evaluación la realiza el docente de forma continua, por ejemplo cuando se les pregunta a

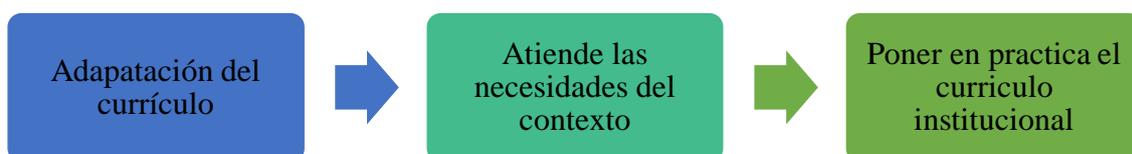
los alumnos después del desarrollo de un tema para saber si lo han comprendido o cuando interactúan en trabajos grupales, además sostiene que son diversos los instrumentos que se pueden utilizar para realizar la evaluación a los estudiantes, que van desde las preguntas o la participación en el desarrollo de las clases, la resolución de talleres hasta las pruebas aplicadas con esa finalidad; y que para evaluar las competencias que los estudiantes van alcanzando se puede usar como valores de referencia: que el estudiante manifieste sus opiniones y experiencias de forma verbal o por medio de textos o dibujos, que escuche atentamente cuando sus compañeros estén interviniendo, entienda la diferencia entre escritura y dibujo y que además lea y escriba; teniendo en cuenta que cada logro será diferente y adecuado a la capacidad de cada estudiante y su respectivo grado escolar.

7.2. Contextualización curricular de los docentes de aulas multigrado

En este apartado se realizó la interpretación de cómo asumen los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de los estudiantes.

7.2.1. Sobre el concepto de contextualización curricular que asumen los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque

Figura 6. Concepto de contextualización curricular de docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente: Elaboración propia

Para conocer la forma en que los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque asumen la contextualización curricular de la enseñanza en relación con el proceso formativo de sus estudiantes, se indago en primera instancia por el concepto que ellos tienen de contextualización curricular, en donde los docentes manifestaron que esto hace referencia a la adaptación que se realiza del currículo o planes de estudio definidos institucionalmente, al contexto particular en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

DOC1. Desde mi punto de vista es la adaptación del currículo teniendo en cuenta las características del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, con el fin de generar experiencias y aprendizajes significativos, apoyados en la realidad del educando. DOC2. Yo pienso que es la acción que realiza el docente cuando toma todos los elementos curriculares que propone el ministerio de educación y los aterriza en el contexto particular en que desarrolla su práctica, de tal forma que responda las necesidades educativas de sus estudiantes, DOC3. Es cuando el currículo responde a los diferentes contextos con los cuales se relacionan e interaccionan los diversos agentes educativos.

Adicionalmente, algunos docentes destacan que en este proceso de contextualización curricular juega un papel importante el contexto, las necesidades de los estudiantes y las estrategias que emplean los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado, como lo afirma Londoño (2006). la contextualización se entiende como el proceso mediante el cual se ubican tanto el proyecto educativo en su totalidad, como las informaciones, elementos y objetos de conocimiento en su contexto para que adquieran sentido, sentido que se construye en el proceso de conocimiento y en el desarrollo del proyecto, y orienta los significados de estos para los sujetos que intervienen.

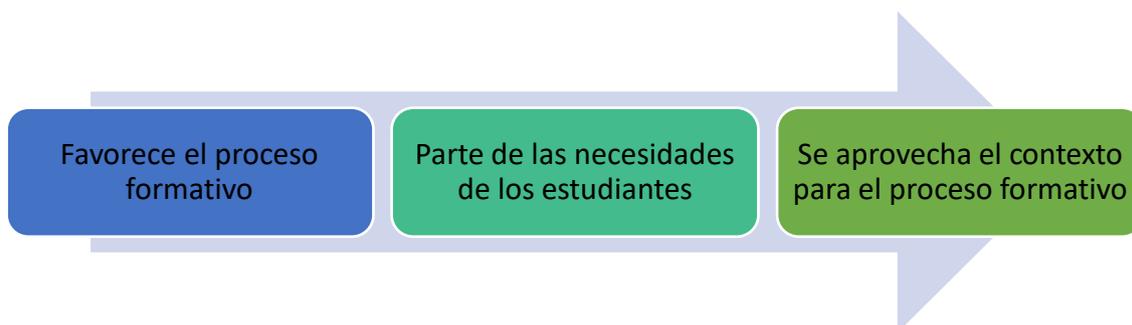
DOC4. Lo que entiendo por contextualización curricular de la enseñanza es cuando tomamos las necesidades tanto del estudiante como del mismo entorno donde se encuentran y adaptamos nuestro currículo, realizando actividades innovadoras y utilizando materiales que podamos encontrar en el medio, para así favorecer el aprendizaje y la interacción con los estudiantes y el contexto donde estemos trabajando, DOC5. Yo creo que son todos aquellos elementos o

contenidos de enseñanza que se organizan y se tienen en cuenta a la hora de llevarlos a un grado determinado. Teniendo en cuenta, el contextos y niveles en que se encuentran cada uno de los actores que en el proceso enseñanza – aprendizaje participan. DOC7. Yo considero que son todas aquellas estrategias que utilizan los docentes para educar a sus estudiantes partiendo de la realidad contextual en que ellos están inmersos, para dichos estudiantes tengan un aprendizaje significativo. Es decir, este concepto hace referencia a la adaptación del currículo universal o propuestos por el ministerio a la realidad en que el docente desarrollo su quehacer pedagógico.

Es decir, la contextualización curricular los docentes la asumen como la forma en que ellos toman el currículo institucional y lo ponen en práctica en sus aulas multigrados, lo cual implica un proceso más complejo, en la medida en que dicho currículo es pensado para zonas urbanas, lo que quiere decir que los planes de estudio diseñados para las zonas rurales no se encuentran contextualizados, por ende, no responden a las necesidades del contexto rural. Al respecto Gallardo (2011) expone que la escuela de contexto rural se encuentra ante otro gran reto: irradiar la reconstrucción de formas de acción social comunitarias y constituirse en nexo de unión entre la comunidad y la administración o la sociedad urbana, sobre todo, en un medio que se suele caracterizar por la escasez de instituciones.

7.2.2. Sobre la contextualización curricular en la práctica los docentes de aula multigrado

Figura 7. Contextualización curricular en la práctica de los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente: Elaboración propia

De igual forma, los docentes asumen la contextualización curricular dentro de su práctica pedagógica como una posibilidad de favorecer el proceso formativo de sus estudiantes, en donde el contexto juega un papel esencial, ya que estos se valen de las características contextuales para propiciar los procesos de enseñanza aprendizaje significativos, como se evidencia en las consideraciones de los docentes:

DOC1. La contextualización curricular la implemento teniendo en cuenta el entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes, de esta manera es más práctico llegar hacia ellos con los nuevos conocimientos que enriquecerán a los ya existentes. Al ser multigrado, la enseñanza se flexibiliza un poco más, puesto que se deben atender varios grados a la vez, siendo así la contextualización un papel fundamental en la medida, de que los niños, aunque estén en distintos grados se desenvuelven en el mismo contexto o con características muy similares lo que le permite al docente aprovechar este elemento para hacer de su práctica pedagógica algo más agradable. DOC2. esa contextualización curricular la tengo en cuenta cuando en las actividades que se desarrollan en el aula se involucran las características del contexto de los estudiantes. Por ejemplo, si estamos viendo un tema del clima, yo los llevo afuera del salón para explicarles todo lo relacionado con este tema y que ellos puedan entender de mejor manera, además como es un tema que se ve en todos los grados puedo desarrollarlo en un solo momento para todos los estudiantes sin importar el nivel en que están. DOC3. Por lo general trato de desarrollar los contenidos curriculares desde ejemplos vivenciales con los estudiantes, ejemplo si desarrollo el tema de la estructura de la oración, trato de utilizar oraciones que se relacionen con el contexto que viven los estudiantes. Además, la realizo cuando implemento estrategias que exijan tener en cuenta elementos del medio, que los estudiantes desarrollen actividades con componentes propios de su comunidad, que tengan que consultar con sus abuelos, que investiguen sobre su realidad.

Esto se encuentra acorde con lo planteado por Romero (2004), quien afirma que si se menciona el contexto escolar multigrado se debe entonces tener en cuenta todos los aspectos que influyen en el entorno que se está especificando. El contexto rural ayuda a identificar las necesidades básicas y primordiales para que, a partir de estas, se empiecen a desarrollar estrategias para satisfacer dichas necesidades y así contribuir a la mejoría de las mismas. Por ende, el contexto escolar se convierte en un espacio de interacción entre los actores del proceso educativo, de regulación frecuente y detallada para acudir al entorno educativo y al bienestar individual y social de los estudiantes, que descubran, adquieran, aprehendan y contextualicen el conocimiento de manera adecuada, que

convivan como seres colectivos mediante el lenguaje y las diferentes maneras de comunicación

De igual forma, algunos docentes consideran que la contextualización curricular como elemento para la formación de sus estudiantes se fundamenta en la implementación de estrategias educativas que toman como punto de partida las necesidades de los estudiantes. Además, las actividades sistemáticas que involucran el trabajo conjunto entre los estudiantes permiten dicha contextualización:

DOC4. La contextualización curricular de la enseñanza en las aulas de multigrado las realizo cuando hago actividades conjuntas con temas semejantes, pero dependiendo el grado del estudiante aumenta la complejidad del contenido y del resultado. Otra forma de contextualización es realizar actividades con elementos que podamos encontrar en el medio donde viven los estudiantes, también que los niños de grados más avanzados puedan ayudar a mejorar el proceso de los que tienen más dificultades, siendo como monitores de las actividades. DOC5. Se debe partir de las necesidades de cada uno de los educandos e ir construyendo secuencias didácticas que vayan acorde al nivel y necesidad académica de cada uno de los alumnos. Es decir, crear secuencias por niveles de complejidad que permitan llevar a cada uno de los estudiantes en los distintos grados en los cuales se encuentren. DOC6. La contextualización curricular en aulas multigrado la realizo al momento de desarrollar las temáticas, es decir, los contenidos temáticos propuestos por el ministerio los adecuó para que estén relacionados con situaciones cotidianas de los estudiantes. También en el desarrollo de las actividades les solicito que apliquen lo aprendido en alguna situación específica de su comunidad.

Lo anterior se fundamenta en lo expuesto por Daza y Navarro (2013), quienes tienden a hablar más bien de modelación del currículum y establecen que el campo de acción donde mejor puede el docente ejercer sus iniciativas profesionales es, precisamente, en este acto de modelamiento curricular, por medio de la estructuración de las actividades y las relaciones con sus estudiantes y la traducción pedagógica de los contenidos en el aula. Así, la concreción del currículum a partir de diversas estrategias de enseñanza se convierte, en palabras de los autores ya reseñados, en el campo por antonomasia de la profesionalidad docente, que remite más bien al ámbito didáctico.

7.2.3. Sobre las estrategias de los docentes para propiciar la contextualización curricular en aulas multigrado

Figura 8. Estrategias de los docentes para propiciar la contextualización curricular en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente. Elaboración propia

En lo que respecta a las estrategias que los docentes asumen para propiciar la contextualización curricular, algunos docentes destacan el trabajo cooperativo y el trabajo grupal.

DOC1. Dentro de mis estrategias está el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, las salidas pedagógicas y las salidas de campo, cambiar el escenario de las clases para hacerlas más amenas y menos ortodoxas. DOC2. las estrategias que más utilizó son las clases al aire libre para explicar los temas con elementos del contexto. Además, implemento el trabajo grupal, de tal forma que en los grupos haya estudiantes de todos los grados para que los más grandecitos ayuden a los más pequeños en el desarrollo de las actividades. DOC3. Algunas estrategias de enseñanza que aplico para la contextualización curricular son las de indagar inicialmente el medio donde viven los estudiantes, para así saber que materiales usar en mis prácticas educativas. DOC4. Realizo actividades en grupos de trabajo cooperativo, donde todos los niños tienen un rol dentro de su grupo que le servirá para incluirse en las actividades y para realizar el producto deseado. DOC5. Otra estrategia es entender el estilo de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes, para así llevarles actividades concretas que sean de su agrado y que puedan desarrollar con mayor rapidez.

Según Oyata (2002), los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche,

que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos. Este trabajo colaborativo permite que los estudiantes compartan experiencias y aprendan de los otros, bajo un ambiente de respeto, cooperación y autonomía, además comprenden que el tiempo de atención que dedica el maestro a los niños debe ser compartido y esperar su turno para ser atendido.

Otros docentes aplican el trabajo por proyecto, contextualizando de esta forma los planes de estudio a unas actividades productivas propias de la comunidad: “Yo implemento la enseñanza por proyectos, en donde cada grado tiene un proyecto de aula, en el cual se desarrollan los contenidos curriculares para dicho grado y al mismo tiempo se está realizando una actividad productiva para la comunidad. La mayoría de los proyectos son productivos o que se realizan en los patios de las casas de los estudiantes, esto ayuda a tener más sentido de pertenencia. Dentro de estos proyectos se desarrolla el aprendizaje cooperativo, donde cada estudiante asume un rol específico y brinda un aporte para el buen desarrollo del proyecto.

De acuerdo a Angulo, Cerdas y Ovarés (2005), el aprendizaje por proyectos se convierte en otro elemento metodológico de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de aulas multigrados, esta metodología enfatiza en dos componentes: el productivo y el didáctico. El productivo, se fundamenta en la adquisición de recursos económicos por medio de la realización de alguna actividad propia del contexto y el didáctico hace referencia a la participación productiva y su relación con las temáticas desarrolladas en el plan de estudio.

Adicionalmente, un docente expresó que propicia la contextualización curricular por medio de material de trabajo diseñado por él mismo y teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

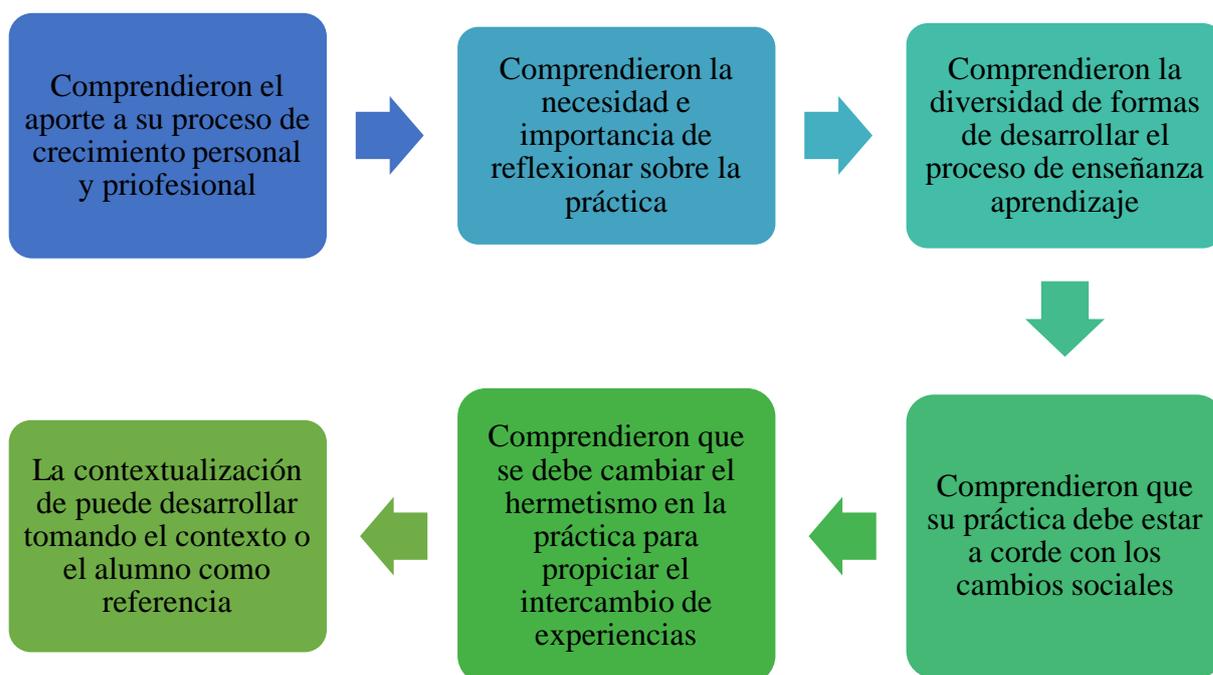
DOC6. Yo aplico el desarrollo de las actividades escolares con fichas creadas por mi persona, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y sus intereses. Además, implemento unos módulos para cada grado, de tal forma que los estudiantes desarrollan las actividades en su libro. También trabajo por grupo en donde se pueden ayudar entre sí para el desarrollo de las actividades propuestas.

Al respecto, Vargas (2003) expresa que en la escuela multigrado se desarrollan tareas escolares con ritmos diferentes y niveles de dificultad variados, según sea el grado, la edad, el estilo de aprender, la asimilación del conocimiento y el avance en el proceso de los estudiantes. Así mismo, se presenta un aprendizaje social basado en la interacción con los demás, tanto dentro del aula de clases como fuera de ella. Esto, se encuentra en coherencia con lo planteado por la Ley 115 y el decreto 1860, referentes a la autonomía y la flexibilidad, lo que indica que el docente de aula multigrado atendiendo a su autonomía y fundamentado en su saber pedagógico ya construido flexibiliza el currículo y lo contextualiza acorde al espacio en donde desarrolla su práctica.

En este sentido, los docentes de la Institución Educativa Guateque asumen la contextualización de las prácticas de enseñanza como la forma en que pueden adaptar el currículo definido institucionalmente a los contextos particulares en donde funcionan las aulas multigrado, teniendo dos componentes básicos: el primero es el contexto y los materiales utilizados, los cuales se convierten en punto de partida para el desarrollo de la prácticas de enseñanza. El segundo, son las actividades de aprendizaje que le permiten al docente el desarrollo de las estrategias didácticas para que los estudiantes vayan adquiriendo las competencias, estas actividades tienen la característica de ser diversas, múltiples, contextualizadas (con la utilización de productos propios de la zona), actividades de socialización afines a estrategias didácticas activas, donde el docente enfatiza en la profundización de cada alumno que permiten a la vez, la circulación de saberes acorde con la variedad de grados y edades. Todo esto aporta a mejorar el proceso formativo de los estudiantes.

7.3. Comprensión de la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados

Figura 9. Comprensión de la contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo en aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque



Fuente. Elaboración propia

Teniendo en cuenta las consideraciones de los docentes sobre el impacto que genera la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza en la mejora del proceso formativo de los estudiantes, se evidencia que los docentes de aulas multigrado la Institución Educativa Guateque comprenden este proceso como un elemento de crecimiento profesional y fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza, lo

cual mejora de manera significativa el proceso formativo de sus estudiantes, en la medida en que se reflexiona sobre el quehacer docente se identifican las debilidades y fortalezas y se enriquece el saber pedagógico con las experiencias de sus compañeros, así lo expresaron los docentes:

DOC1. Al momento de analizar la contextualización curricular que realizo en mi práctica y reflexionando sobre la misma, me doy cuenta que implementó algunas estrategias didácticas para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes sin darme cuenta, de igual manera evidenció la necesidad de organizar y sistematizar la forma en que desarrollo mi quehacer pedagógico para brindar un mejor proceso de enseñanza aprendizaje a mis estudiantes. Así mismo, escuchando a mis compañeros me doy cuenta que ellos también implementan diversas estrategias que me pueden servir en mis clases para mejorar la formación de mis alumnos, por tanto este proceso de mirada crítica a nuestro proceso ayuda a que crezca como profesional y fortalezca el proceso formativo de mis estudiante, ya que estamos abierto ante cualquier transformación, los docentes también aprendemos y moldeamos nuestra forma de enseñar atendiendo a las necesidades de los estudiantes a los cuales tenemos a cargo; enseñamos, pero también aprendemos de cada uno de ellos, lo que nos hace crecer cada día como persona y como profesionales”

DOC2. Esta reconstrucción de mi práctica y la contextualización curricular me permitió comprender que mi saber pedagógico lo asumo de forma individual, en la reflexión de mi practica pedagógica; puesto que dependiendo las experiencias que vaya adquiriendo con los diferentes estudiantes, puedo construir y reconstruir otras estrategias que me permitan crear espacios innovadores y mejorar la calidad de los contenidos y actividades que realizo diariamente. En este sentido, a partir de este ejercicio enriquecí mi conocimiento sobre estrategias de adaptación del currículo a las características contextuales y de los alumnos que tengo a mi cargo, por ende, desde ahora el proceso formativo mejorara sustancialmente.

DOC3. Con este ejercicio logré comprender que es necesario realizar una reflexión sobre mi práctica de enseñanza y la forma como estoy aportando al proceso formativo de mis estudiantes, ya que existen un sinnúmero de maneras de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado que me ayudaran a mejorar como profesional y a formar integralmente a mis alumnos. Es decir, todo ese constructo de conocimientos empíricos, formales, informales, prácticos y teóricos que hacen o construyen los docentes a lo largo de su trayectoria de vida, son esos saberes específicos y generales que el docente adquiere en los diversos campos del saber y que al momento de compartirlos ayuda a mejorar a sus compañeros y fortalece su quehacer pedagógico.

En este orden de ideas, los docentes de aula multigrado cuando realizaron el proceso de reconstrucción de sus prácticas de enseñanza y la contextualización que desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciaron sus falencias y

fortalezas, lo cual posibilita el surgimiento de nuevas prácticas con mirar a resolver las debilidades y mantener las fortalezas. En este proceso, se comprendió la necesidad de reflexionar conjuntamente sobre la práctica pedagógica y la diversidad de formas que existen para realizar la práctica de enseñanza en aulas multigrado, como lo afirma Camps (2004) en el proceso de reflexión a partir de la práctica se identificaba tres momentos: uno de reflexión durante la acción, un segundo nivel de reflexión después de la acción y finalmente el tercero que los combina y que utiliza teorías públicas. Así, los docentes comprendieron la necesidad de implementar transformaciones en su práctica, considerando la reflexión realizada desde su quehacer, obteniendo como resultados nuevas propuestas didácticas para mejorar el proceso formativo de sus estudiantes.

De igual forma, otros docentes manifestaron:

DOC4. Este proceso me permitió comprender que los conocimientos que se adquieren respecto a cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, buscando siempre una formación integral, debe ser compartido para mejore la educación en nuestro país y más en la zona rural. En este sentido, asumo la práctica de enseñanza como algo cambiante, que se transforma constantemente y que los docentes deben estar a la vanguardia para ofrecer una enseñanza acorde con las exigencias de la actualidad, propiciando una formación integral”.

DOC5. La reconstrucción de la práctica de enseñanza ayuda al docente a fortalecer todo ese cúmulo de conocimiento que posee el docente con relación a su quehacer y que cada día va perfeccionando para ofrecer a sus estudiantes una mejor enseñanza y una formación integral. Las estrategias que se implementan para propiciar la contextualización de la enseñanza no debe ser estático ni hermético, ya que debe estar en constante revisión y reflexión para mejorarlo, así mismo, debe ser compartido entre la comunidad docente para enriquecernos entre nosotros mismos y aprender de los demás.

DOC6. La contextualización de la enseñanza y reflexión sobre su práctica hace referencia a la capacidad que tiene el docente para desarrollar su práctica acorde con la evolución y constantes cambios de la sociedad, es decir, el docente debe estar en constante reflexión sobre su desempeño con el objetivo de mejorar aquellos aspectos en que este débil y fortalecer aún más aquellos que considere estén funcionando bien. Esta reflexión, lo ideal sería que fuera construido en conjunto, que compartiéramos experiencias, pero los docentes somos en muchas ocasiones muy cerrados y no queremos compartir nuestras experiencias. Sin embargo, hay que empezar a cambiar eso para mejorar los procesos formativos de los estudiantes.

Lo anterior, indica que los docentes de aula multigrado participantes de la investigación comprendieron el valor significativo que tiene la contextualización curricular y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para la mejora del proceso formativo de sus estudiantes, en la medida en que les permitió fortalecer sus conocimientos y la forma en que se puede mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la zona rural, Por tal motivo, es esencial la contextualización curricular que realiza el docente de su práctica en el aula, ya que de esto depende el impacto que se generará en el proceso de formación de los estudiantes. Es decir, el contexto en el que están inmersas las escuelas multigrado brinda recursos y espacios educativos (formales y no formales) propios que pueden favorecer la identidad y el arraigo cultural.

Esto se fundamenta en lo expuesto por Fernández (2011), el proceso de contextualización se puede llevar a cabo desde diferentes perspectivas: en primer lugar, tomando el sitio como referencia. En segundo lugar, tomando el sujeto o alumno como referencia, es decir, el desarrollo del currículo debe partir de la materia. Para que el currículo sea realmente significativo para los estudiantes debe ajustarse a sus intereses, sus intenciones, sus necesidades y hábitos, dificultades y éxitos. Por último, tomando la práctica pedagógica como referencia, la contextualización constituye un medio para facilitar la enseñanza-aprendizaje, este proceso debe basarse en la diferenciación de las prácticas de enseñanza para fomentar el aprendizaje en el aula y fomentar la dinámica para satisfacer las necesidades, intereses, expectativas, diferentes ritmos y estilos de los estudiantes.

7.4. Estrategias para la contextualización de las prácticas de enseñanza en aulas multigrados

A partir del análisis de la información y como producto de la investigación se proponen unas estrategias para el docente de aulas multigrados relacionadas con la contextualización de sus prácticas de enseñanza.

El concepto estrategia esta intrínsecamente ligado a la planeación que se requiere para la consecución de las metas propuestas, por lo que es la génesis de todo lo que se desea obtener donde el primer movimiento debe ser planear las estrategias a ejecutar que permitan alcanzar los resultados esperados y desarrollarlas de manera consciente, intencional, organizada y monitoreada. En el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias son utilizadas para optimizar y potencializar el proceso, constituyéndose en la herramienta con la que el profesor dota a los estudiantes para coadyuvar a construir aprendizajes significativos, además cada estrategia varía dependiendo del entorno educativo y de las habilidades y limitaciones de los educandos, sin embargo, todas gozan de características comunes como lo son analizar los elementos individuales de cada alumno, el dominio que tienen de los temas a desarrollar, el interés y las metas que muestran respecto a la educación, realizar monitoreo constante y examinar las circunstancias contextuales.

7.4.1. Estrategias preinstruccionales

El aprendizaje en el aula multigrado está determinado por la colaboración toda vez que el grupo académico está conformado por alumnos no solo de diferentes grados, sino edades, características, limitaciones y capacidades, por lo que al ser un grupo heterogéneo requiere de elementos organizacionales previos que potencialicen los resultados. Por tanto, según Almanacín (2019) las estrategias preinstruccionales tienen como objetivo principal estructurar y coadyuvar a que emerjan los conocimientos previos de los educandos, que son los cimientos que le permitirán asimilar de mejor forma los contenidos a analizar, por ello su fundamento radica en captar la atención de los

estudiantes estableciendo una meta clara para alcanzar al finalizar la jornada escolar, además por medio de estas estrategias se contextualiza adecuadamente al alumno y se le da la posibilidad de crearse expectativas e interés sobre el tema a desarrollar.

7.4.1.1. Organización previa

Esta estrategia tiene la finalidad de conceder información inicial que permita contextualizar al estudiante sobre el tema objeto de estudio, en la cual el docente realiza un breve resumen que contenga elementos esenciales, coadyuvando a diseñar una línea de unión entre los conocimientos previos y los que pretende adquirir el alumno en el desarrollo de la clase. Así mismo, esta estrategia hace alusión a la organización dinámica que debe realizarse en el aula multigrado antes de iniciar la clase, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes, así como de sus capacidades y deficiencias (Rivera, 2017).

La organización previa en el aula multigrado está ligada a las características especiales de estos grupos escolares donde se relacionan los niños de diferentes edades, capacidades, situación socioeconómica y limitaciones debido a la heterogeneidad que se presenta, por lo que existen reglas de estructuración y ejecución de la clase intrínsecamente aceptadas por la comunidad escolar donde se pueden realizar círculos centrados de formación, fomentando el aprendizaje activo individual así como el apoyo colaborativo grupal para alcanzar los objetivos académicos esperados, creando vínculos fuertes que facilitan la construcción del conocimiento.

De igual forma, según López (2011) luego de la contextualización inicial del estudiante se hace necesario la activación de los conocimientos previos a través de diferentes estrategias como el uso de la tecnología, la cual permite por medio de imágenes, audios o videos fomentar la participación dinámica de los estudiantes relacionada con el aprendizaje adquirido ya sea por medio de procesos educativos o por

vivencias. Además, el docente puede recurrir a herramientas como la lluvia de ideas, preguntas intencionadas y dirigidas o espontáneas las cuales le facilitan al docente informarse sobre el manejo de los contenidos a desarrollar por parte de los estudiantes y la predisposición de los mismos sobre el nuevo conocimiento.

7.4.1.2. Señalizaciones

De acuerdo con Roser y Bustos (2014) esta estrategia hace referencia al conjunto de información específica y fundamental que le comunica el docente a los estudiantes al iniciar la clase con el objeto de reflexionar sobre el tema a tratar, anotando los detalles relevantes, así como la funcionalidad de este conocimiento en sus vidas cotidianas, lo que facilita centrar la atención del educando y crear la capacidad de ubicarse adecuadamente sobre el contenido a desarrollar. Dentro de estas señalizaciones se encuentra la comunicación previa de información principal por medio de la elaboración de sinopsis sobre el tema que se llevará a cabo en el aula, de igual forma se encuentran las estrategias visuales que se utilizan en la señalización como la transcripción de frases alusivas al tema utilizando colores llamativos o recursos audiovisuales relacionados.

7.4.2. Estrategias coinstruccionales

Esta clase de estrategias están enfocadas en coadyuvar a la asimilación y comprensión del contenido programado, de tal forma que faciliten la obtención de los objetivos de aprendizaje propuestos, por lo que potencializan la estructuración de la clase, delimitando el tema a desarrollar para que se ejecute lo planeado y no se desvíen de la meta. Uno de los principales factores para el éxito de estas estrategias es la planeación estratégica, toda vez que se hace necesario que el docente previamente escoja las herramientas que utilizará teniendo en cuenta las circunstancias individuales de cada estudiante, los propósitos y las características contextuales. Además, es importante que

el docente fomente la motivación por el aprendizaje en los estudiantes, ya que ésta determina el empeño que emplean para alcanzar los objetivos propuestos.

En ese sentido, Almanacín (2019) manifiesta que estas estrategias se desarrollan durante la ejecución de la clase, encontrándose dentro de las principales, los mapas conceptuales, diagrama de llaves, las ilustraciones, cuadros sinópticos, imágenes y gran variedad de contenido audiovisual, los cuales tienen gran acogida entre los estudiantes debido a que son llamativos a la vista y tienen la facultad de contener gran cantidad de información concisa e importante. Además, este tipo de herramientas tienen prelación en correspondencia con los textos ya que facilitan el entendimiento a través de la visión sin tener que recurrir al análisis profundo de documentos y potencian el uso de los conocimientos previos de los estudiantes ya que son necesarios para asimilar de mejor forma el contenido de las mismas.

Además, las ilustraciones facilitan la comprensión de ideas específicas lo que fomenta la asimilación de conceptos de forma eficaz por los estudiantes, las cuales se diseñan dependiendo del objetivo que se desea obtener. Por tanto, se clasifican dependiendo de su funcionalidad en representacionales, cuya función es simbolizar la apariencia del objeto o concepto que se pretende describir o definir; organizativas las cuales evidencian las características cualitativas, describiendo las partes de un objeto o estructura; las relacionales, cuyo objeto es mostrar la relación cuantitativa entre los elementos comparados, donde se detallan las semejanzas o discrepancias entre uno y otro; las transformacionales que reflejan el cambio que ha sufrido un concepto, elemento o tema a través del tiempo y las interpretativas que permiten comprender todo aquello que no se puede observar a simple vista por lo que se debe analizar su contenido.

7.4.3. Estrategias posinstruccionales

En concordancia, con Almanacin (2019) las estrategias posinstruccionales se utilizan una vez se desarrolla el contenido de la clase con el objeto de validar los conocimientos que se pretendían alcanzar, de acuerdo a la planeación inicial, en el desarrollo de la lección escolar, por lo que permiten corroborar si los estudiantes alcanzaron el aprendizaje o en qué aspectos se necesita una retroalimentación que potencialice la información obtenida. También, coadyuvan a que el mismo educando realice una autoevaluación de acuerdo a sus propias metas, otorgándole una visión condensada y simplificada que conlleva a reflexionar críticamente sobre su desempeño.

7.4.3.1. El resumen

Se entiende como el análisis conciso, simple y detallado que contiene los elementos esenciales sobre un determinado término o tema, por lo que una vez finaliza la clase es una de las herramientas esenciales que tiene el docente que le facilitan sintetizar la información desarrollada en la clase haciendo énfasis en los aspectos relevante y de trascendencia para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, es importante resaltar que el resumen no debe ser elaborado de forma unipersonal por el docente, ya que en la medida en que fomente la participación activa de los estudiantes no solo le permite realizar un análisis de los conocimientos adquiridos, sino que se acentúa los conceptos que lo requieran (Forero, 2007).

Esta estrategia también puede ser utilizada en el momento inicial del desarrollo de la clase con el objeto de brindar información sencilla sobre el tema a tratar que permita que el alumno cree un vínculo con los conocimientos previos relacionados, lo cual potencializa la obtención de los resultados esperados del proceso educativo. Hay diversas formas de elaborar un resumen, una de las más utilizadas, fáciles y productivas es realizar un esquema numérico en el que se describan los puntos esenciales del tema, los cuales

contengan desde la información básica hasta la más compleja, lo importante es que proporcione la comprensión general del tema estudiado.

7.4.3.2. Analogía

Según Guisado (2014) la analogía permite realizar las similitudes entre objetos o conceptos facilitando la comprensión en los estudiantes ya que al realizar la similitud intencionada se obtienen las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados, los cuales son utilizados por el educador generalmente para explicar términos abstractos a través de objetos o vivencias cotidianas, por lo que es una estrategia que requiere del uso de conocimientos previos adquiridos en la institución y en la vida los cuales son relacionados con los que se están construyendo en el proceso educativo. De igual forma, le facilita al docente la reflexión y posteriormente evidenciar los elementos comunes de temas variados pero que mantienen una relación, por lo que el alumno puede entender y tener la capacidad de realizar inferencias sobre los temas que están trabajando, coadyuvando a su proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, la analogía es una excelente herramienta para recordar conceptos cuando se relacionan con vivencias, gustos o conocimientos previos, esa estrategia tiene diferentes funciones, dentro las que se encuentran: Aplicación activa de los conocimientos previos y de aquellos que se obtiene por medio de ella, utilizar las vivencias de cada estudiante para entender información compleja, fomenta el aprendizaje duradero, estable y significativo de los alumnos, potencializa la capacidad de realizar inferencias de conocimientos abstractos relacionándolo con experiencias personales y promueve el razonamiento lógico de los educandos.

7.4.3.3. Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos, de acuerdo con García (2013) se conciben como aquellas estrategias que permiten enfatizar es lo que es esencial, destacando los elementos y términos fundamentales para entender el tema que se está desarrollando, además de ayudar a fomentar la reflexión y el pensamiento innovador y crítico en los estudiantes. Así mismo, permiten la creación de un puente entre los conocimientos previos y los que se están construyendo, lo que genera que se alcancen conocimientos significativos, donde los estudiantes no solo se quedan con lo que manifestó el docente, sino que inician procesos de investigación activa los cuales les facilitan la interiorización de conceptos y a la vez están realizando un análisis en el que se concluye si asimilaron y comprendieron el tema desarrollado.

Por su parte, Escobar (2018) manifiesta que es una estrategia que suele ser utilizada por los docentes para establecer si se obtuvieron los resultados del aprendizaje propuestos y por los estudiantes como método de estudio y evaluación. Los organizadores gráficos son caracteres visuales que condensan el esquema lógico de un tema o concepto, el cuales contiene sus fundamentos básicos de tal forma que con la simple observación del mismo el lector pueda entender. Uno de los aspectos esenciales de esta estrategia es la jerarquización, la estructura de la cual dependerá el éxito del esquema, el cual conlleva a que se ejercite la memoria y se fomente e el alumno la habilidad de sintetizar información.

7.4.4. Juegos

Desde la didáctica, de acuerdo a lo manifestado por Mora, Plazas, Ortiz y Camargo (2016) los juegos se entienden como esa herramienta eficaz para construir y fomentar el conocimiento de una manera creativa e innovadora, toda vez que promueve

que los estudiantes desarrollen habilidades y capacidades que le ayudarán a mejorar el desempeño en su proceso educativo. Es una de las actividades más importantes que coadyuvan a que el estudiante se exprese sin condiciones y se relacione con los demás por lo que a través de él manifiesta su forma de ser, lo cual le permite al docente analizar su comportamiento y en base a ello fomentar sus habilidades y diseñar las herramientas para superar las limitaciones.

Hay gran variedad de juegos, los internos, los externos, los tradicionales, pero cuando se trata de coadyuvar el proceso de enseñanza aprendizaje unos de los más significativos son aquellos en los que se involucran los sentidos, el movimiento y el razonamiento lógico ya que promueven el desarrollo de diferentes capacidades como la física, psicológica, afectiva, la imaginación e innovación, así como la creación de habilidades para el trabajo en equipo. Además, el juego como herramienta pedagógica incita al estudiante a que desarrolle su capacidad de socializar, en la que aprende valores como la tolerancia y a entender la importancia de respetar la diversidad y cuidar el entorno.

Los juegos como estrategia de aprendizaje le permiten al alumno comunicarse con el exterior fomentando sus habilidades de comunicación, así como la importancia de establecer objetivos y realizar las actividades necesarias para alcanzarlos. En ese sentido Herrera (2016) sostiene que a través del juego el docente puede establecer las condiciones familiares y socioeconómicas en las que ha vivido el alumno, reflejan la percepción y confianza en sí mismos y en sus compañeros, fomenta el desarrollo de los sentidos y de la creatividad, promoviendo la utilización adecuada de la energía y la construcción de aprendizajes relacionados con el lenguaje, habilidades de trabajo en grupo, inteligencia lógica, la solución de los obstáculos que se presenten y a diseñar y aplicar herramientas requeridas para lograr las metas propuestas.

7.4.5. Enseñanza por proyectos

Uno de los elementos más importantes en el desarrollo de clases en las aulas multigrado es respetar la individualidad e iniciativa del estudiante, permitiendo que se apropie de su proceso de enseñanza con el objeto de alcanzar competencias en pensamiento reflexivo crítico que coadyuven a desarrollar un aprendizaje autónomo en el que planea sus propias metas, así como diseña, aplica y monitorea las estrategias necesarias para la obtención de los resultados esperados. Por lo que, según Villa (2016) el método de proyectos fomenta el aprendizaje autónomo del educando, toda vez que posibilita que este tome conciencia de su proceso educativo, asumiéndolo de manera consiente e intencional en el que desarrolla la creatividad, asimila con facilidad textos y las circunstancias del entorno, adquiere facilidad para idear acciones para solventar obstáculos y se mantiene motivado.

En ese sentido, a través del aprendizaje autónomo el alumno potencializa sus conocimientos físicos y sociales, sus habilidades conductuales, psicomotoras y cognitivas, en donde la estrategia de planificación de proyectos facilita el aprovechamiento de la diversidad de capacidades y saberes como características principales de los grupos heterogéneos. Este método está enfocado en la estructuración de actividades que se diseñan y aplican fundamentados en diversas estrategias pedagógicas con el objeto de superar las limitaciones de cada estudiante y los obstáculos que se presenten en el aula de clases.

De acuerdo con Martos (2012) el método de proyectos tiene dos finalidades principales, basar el proceso educativo en que el estudiante fomente sus capacidades principalmente la responsabilidad y la libertad, así como la formación encaminada a alcanzar las habilidades y destrezas que le permitan enfrentar los obstáculos de la cotidianidad y a vivir en sociedad. Por lo que, el proyecto se convierte en el eje central

del currículo y de la programación de la clase como centro para la construcción de saberes, de tal forma que la clase sea innovadora en la que el estudiante mantenga el interés y el entusiasmo, lo que conlleva a que varíe la concepción del aprendizaje solo memorístico hacia uno enfocado en la exploración que permite la adquisición de aprendizajes significativos.

Por tanto, el proyecto debe ser previamente planificado por el docente en el cual le brinde opciones a los estudiantes para escoger individual o grupalmente las actividades de su interés, cuyos contenidos surgen de experiencias adquiridas en la escuela, por lo que son diversas, múltiples y contextualizadas, a través de las cuales se obtienen aprendizajes importantes y duraderos; además mediante el método de proyectos el alumno obtiene sus resultados basados en la socialización y el aprendizaje autónomo, donde una de sus elementos importantes es el trabajo en equipo, partiendo del fundamento de que todos pueden aprender y que cada compañero le aporta al otro conocimientos, generando ideas y asumiendo responsabilidades de manera individual y colectiva, con una actitud reflexiva, crítica e innovadora frente a la actividad o desafío.

A su vez, González (2003) sostiene que al diseñar el proyecto es necesario que se tengan en cuenta diversos factores como la delimitación de la situación problemática que se desea abordar teniendo en cuenta las características contextuales, establecer los objetivos y las acciones que se ejecutaran para alcanzarlos, así mismo se debe analizar el interés que muestran los estudiantes respecto a la temática escogida, diseñando la manera en la que la pueden abordar en concordancia con el contenido del currículo para cada año escolar.

Al respecto, Villa (2016) sostiene que el método de proyectos debe estar fundamentado en un diseño estratégico que inicia con el análisis de la conducta de los estudiantes en diversos ambientes dentro de la escuela, es decir, durante el desarrollo de

las clases y en el tiempo libre en el que se observe en que actividades los estudiantes tienen habilidades y muestran interés participando de forma espontánea activamente, una vez se defina el interés del grupo escolar el docente debe asignarle un nombre al proyecto en compañía de los estudiantes, para posteriormente ejecutar las actividades y juegos que se diseñaron, finalmente se requiere que se realice una valoración de los resultados del proyecto en aras de determinar si se alcanzaron las metas o que aspectos deben mejorarse.

7.4.6. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se concibe como aquel en el que se llevan a cabo actividades de forma grupal, intercambiando opiniones, tomando decisiones enfocadas en la consecución de un objetivo en común donde se fomentan las habilidades de cada integrante. De acuerdo con ello, Ibarra (2013) sostiene que en el trabajo grupal cada estudiante debe tener una función diferente acorde a sus capacidades y destrezas, teniendo en cuenta que cada una de ellas son indispensables para alcanzar la meta, por lo que se necesita de la complementariedad de todas, además contribuye a que los estudiantes fomenten el valor de la tolerancia y el respeto, apoyándose por medio de la participación activa con sugerencias y posibles soluciones ante los obstáculos que se presenten.

Igualmente, Pérez (2015) manifiesta que a través de la cooperación se logran fijar y alcanzar metas comunes para todos, orientando su labor a la obtención de los objetivos particulares que coadyuven a alcanzar los grupales. El trabajo cooperativo en el aula de clases es una de las herramientas más efectivas que posibilita optimizar las habilidades comunicativas y culturales, ya que por medio de ellas se experimentan vivencias y se forjan vínculos afectivos que permiten aumentar la autoestima, la fe en sí mismos y promover el respeto por la heterogeneidad y valorar lo que cada integrante pueda aportar, creando un ambiente escolar agradable en el que se aprende a convivir no solo con las fortalezas y virtudes de los demás sino también con sus debilidades y limitaciones.

Cuando se trabaja en equipo se desarrollan habilidades fundamentales en el proceso educativo de los alumnos, en el que se construye conocimiento de forma colectiva, por lo que es más eficiente como estrategia de aprendizaje, ya que empiezan a participar activamente, intercambiando ideas que permiten encontrar solución a los problemas. Del mismo modo contraen el fortalecimiento de habilidades sociales, las cuales en el aula multigrado conllevan a aceptar la diversidad, apoyándose y resolviendo las situaciones conflictivas que se presenten de forma constructiva desarrollando la capacidad de observar, escuchar, reflexionar y luego opinar.

Por tanto, según Ibarra (2013) el trabajo colaborativo en el aula multigrado está ligado a la planeación, la organización, la toma de decisiones y la participación, elementos esenciales para la obtención de aprendizajes significativos en los procesos educativos, donde los estudiantes desarrollan la capacidad de pensar autónomamente interactuando positivamente con los demás compañeros. Así mismo, es importante que el docente a pesar de la heterogeneidad presente en el aula multigrado ya sea por edades o ciclo escolar trabaje un tema común ya que posibilita obtener profundidad en el tema aterrizándolo al grado y las capacidades de cada estudiante, construyendo el conocimiento de forma colectiva, para lo cual es necesario que se respeten las opiniones, se fomente el trabajo colaborativo frecuentemente y se refuerce a los estudiantes que lo requieran ya sea por sus mismo compañeros o el docente.

7.4.7. Contextualizar contenidos temáticos

Los temas y saberes que hacen parte del currículo y que deben ser desarrollados en el aula de clases están ligados a procesos estructurales relacionados con la práctica pedagógica, específicamente con la forma de enseñar, ya que no se pueden abstraer de las características contextuales, por lo que la actividad didáctica debe ser concebida por un lado como la transmisión de los saberes y por otro lado, por las capacidades de cada uno

en concordancia con las características socioculturales en las que vive y el ambiente escolar, por lo que, se hace necesario que se lleve a cabo una contextualización de saberes en la que tienen relevancia los conocimientos previos del alumnado así como aquellos que le pueden servir para su cotidianidad, no obstante es necesario que el conocimiento tenga elementos extraños que despierten su interés y que le permitan entender que la escuela es el medio para obtener lo desconocido o que no está a su alcance (Santos, 2011).

Así mismo, Kalman y Carvajal (2007) afirman que la contextualización curricular como estrategia en el aula multigrado hace alusión al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a las características sociales, económicas y culturales del entorno rural en el que se desarrolla así como a la obligación de unir los contenidos curriculares de tal forma que la estructura de los conocimientos fundamentales que deben adquirir los estudiantes sean pertinentes a la heterogeneidad que se presenta en las aulas multigrado así como a la diversidad de capacidades, habilidades y características.

La contextualización en las aulas multigrado requiere de la planeación del docente basado en la interconexión, diferenciación y sistematización existente entre los objetivos de los procesos escolares en el que el estudiante adquiera las competencias básicas en relación a los aprendizajes previos que tienen los estudiantes de estas aulas, propias de las zonas rurales, por lo que las actividades que desarrolla el docente se fundamentaran en vincular la teoría con la práctica teniendo en cuenta las características peculiares de cada alumno, logrando la interacción del conocimiento con el entorno de tal forma que se logre que los alumnos grupalmente logren los objetivos propuestos (Santos, 2011). Por tanto, exige la adecuación de los objetivos y contenidos que se desarrollarán de acuerdo a las distintas capacidades individuales y a las necesidades e intereses que tengan los estudiantes de los distintos niveles presentes en el aula multigrado, así como la adaptación

a las condiciones concretas del entorno rural que lo rodea sin olvidar las competencias de los procesos académicos eficaces.

8. Conclusiones y recomendaciones

La realización de la presente investigación permitió concluir que en el contexto escolar de aula multigrado convergen diversidad de edades y comportamientos de los estudiantes, lo que exige un proceso de enseñanza aprendizaje más complejo, esto debe ser valorado como una posibilidad para nutrir y fomentar el desarrollo personal de los alumnos; en consecuencia, la diversidad se entiende como un potencializador de los procesos enseñanza-aprendizaje que favorece la formación integral de los estudiantes.

Las prácticas de enseñanza contextualizada en aulas multigrado, propios de la zona rural, se caracterizan por la incorporación de los intereses y necesidades de los niños en la práctica pedagógica del profesor, que para este estudio de caso en la Institución Educativa Guateque son: la promoción de la participación y autonomía de los estudiantes, la confianza entre alumnos, y de ellos con el profesor, el reconocimiento de la vida cotidiana al momento de aprender, la existencia de reglas justas y claras, la ausencia de violencia y mediación de conflictos, el desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad, el trabajo de grupo, el mayor autocontrol y la autodisciplina, entre otros factores.

Las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque se caracterizan por los escasos recursos físicos proporcionados por la institución, sin embargo, los docentes implementan estrategias de gestión con la comunidad para adquirir dichos recursos, lo cual le permite a los docentes brindar un mejor ambiente de aprendizaje a sus alumnos. De igual manera, las clases se desarrollan bajo un clima de compañerismo y trabajo grupal, en donde se presentan algunas situaciones de indisciplina, pero que son controlados por el docente como resultado de la aplicación de diferentes estrategias. Las clases cuentan con una planeación y desarrollo sistemático, en donde los docentes consideran el papel del alumno como un elemento

activo dentro de las actividades, el cual adquiere conocimientos de sus compañeros sin importar la edad o el grado al que pertenecen. Además, son evaluados constantemente en el desarrollo de las clases.

Así mismo, en las prácticas de enseñanza de los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque se le asigna un valor a los elementos contextuales y los materiales didácticos que implementa para involucrar a todos los estudiantes en las actividades realizadas.

Por tanto, la función de los docentes en el marco de las aulas multigrado, donde implica atender estudiantes de diferentes edades y ciclos escolares representa ventajas como la heterogeneidad presente en el aula, que le permite al docente apoyarse en ella para por medio de la diversidad y colaboración sacar adelante el proceso educativo de los alumnos, además la riqueza del contexto que le proporciona elementos para integrarlos a las clases y propiciar un mayor interés por parte de los estudiantes. También presenta desventajas como la ausencia de material didáctico relacionado con los contenidos temáticos que sirvan como apoyo a la práctica del docente, la atención a diferentes grados al mismo tiempo, lo que exige un mayor trabajo para el docente.

En lo que respecta a la forma en que asumen los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque la contextualización de las prácticas de enseñanza, se concluyó que es una posibilidad que tienen de implementar el currículo establecido institucionalmente a las condiciones de los contextos en que desarrollan sus prácticas, lo que implica tener en cuenta la realidad de la comunidad, las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque comprenden el proceso de contextualización y reconstrucción de sus prácticas de

enseñanza como la posibilidad de mejorar del proceso formativo de sus estudiantes, en la medida que una mirada a la manera en que desarrollan su quehacer docente permitió identificar fortalezas y debilidades, además el enriquecimiento profesional por medio del intercambio de estrategias y experiencias con sus compañeros, evidenciando la necesidad de compartir el ejercicio docente entre pares para mejorar la calidad de la enseñanza y la formación que se ofrece a los estudiantes.

Por tanto, se recomienda que en la Institución Educativa Guateque se realicen jornadas pedagógicas que tengan como objetivo el intercambio de experiencia entre los docentes, dichas jornadas se pueden desarrollar de manera periódica y liderada por los mismos docentes, con una planificación anticipada que se integre a los planes de mejoramiento de la institución. Además, se recomienda que se realice un seguimiento sistemático a los procesos de enseñanza aprendizaje de las aulas multigrados para conocer sus necesidades y proponer acciones de intervención para mejorar dichos procesos.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2013). *El Maestro que Aprende*. Bogotá, Colombia. Ediciones Novedades Educativas.
- Almanacin, R. (2019). *Estrategias de enseñanza en escuelas de modalidad “unidocente multigrado” en ámbito rural de la Provincia Chumbivilcas Cusco – Perú*. Lima. Universidad San Ignacio de Loyola
- Aguilar, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. Costa Rica: Heredia
- Antunes, C. (2016). *Cuánto vale un profesor*. Brasil : Compartir palabra maestra.pág. 289.
- Andrade, F., Florez, G., Mera y Grisales, T. (2014). *Lectura y escritura: una mirada a la practica docente desde la diversidad* . Manizales: Universidad de Manizales.
- Angulo, T., Cerdas, M y Ovares, H. (2005). *El aula multigrado: espacio para la construccion de aprendizajes* . Colombia: IIMEC-INIE.
- Ashworth, Y. (1986). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona, España, Editorial Hispano Europea S.A.
- Ausubel, N y Hanesian, T. (1978). *sicologia educativa: un punto de vista cognitivo*. New York.
- Austin, T. (1999). *"Conceptos Fundamentales para el Estudio de la Interculturalidad"*. Universidad de Temuco.
- Ausubel, N. (1995). *Psicologia educativa*. Mexico: Trilla.
- Ávila, B. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. Universidad de la Salle.

- Badel, J y Watts, T. (2009). *Las representaciones sociales del docente sobre el diseño del currículo de instituciones educativas rurales de montería: el caso de la i.e. el sabanal*. Montería: Universidad De Córdoba.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (O. Barberá, Trad.) Valencia: U.P.V.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la practica* . España: Deposito Legal.
- Boix, R y Bustos, Y. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. España: RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 7.3 (2014): 29-43.
- Bolaños, S., Delgado, A., Chamorro, M., Guerrero, M. y Quilindo, J. (2011). Rol del Docente. Recuperado de <http://constructivismo.webnode.es/rol-del-docente/>.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 1-11 Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf
- Carcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Universidad de Concepción (Chile).
- Carrillo, A. (2015). Población y muestra. México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Céspedes, L. (2012). *concepciones de niños y niñas del area rural sobre el lenguaje escrito* . Pereira: Universidad Tecnologica de Pereira.
- Chaparro, F. (2016). *La escuela rural en la formación de maestros y maestras de educación primaria: Una mirada desde la educación física*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Consuegra, B. (2012). *El desafío de la pedagogía crítica en Chile*. Revista docencia, (41), 71.
- Cousinet, Y. (1945) Acción, interacción y construcción de conocimiento en situaciones educativas. En: Revista de Educación, (N°279), pp. 9-23.
- Daza, M y Navarro, H. (2013). *comprensión de la construcción de la identidad docente en la escuela rural*. Montería: Universidad de Córdoba.
- De León, L. (2013). Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño de primera infancia. Quetzaltenango. Universidad Rafael Landívar.
- Dewey, J. (1927). *Los fines, las materias y los métodos de educación*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Diccionario De La Real Academia De La Lengua Española. (2016). *concepto Práctica Pedagógica* . pág. 1076.
- Escobar, M. (2018). *Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Fernández, P. (2011). *Concepto de contextualización curricular* . Portugal: Universidade do Porto.
- Fierro, Fortoul y Lesvia. (1999). *transformando la practica docente* . Mexico: Paidós.
- Forero, D y Barrios, L. (2015). *Concepciones de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de las instituciones educativas rurales del municipio de Ibagué*. Colombia: Universidad del Tolima.
- Forero, A. (2007). *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños*. España. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gallardo, M. (2011). *La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?*
España : Universidad de Málaga.
- Galán, M. (2011). *El Rol del Docente en la Enseñanza y Orientación de la Investigación.*
Recuperado de <http://manuelgalan.blogspot.com/2011/02/el-rol-del-docente-en-la-ensenanza-y.html>
- Galeano, M. (2014), *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín:
Universidad Eafit.
- García, E. (2013). *Los organizadores gráficos una poderosa herramienta de enseñanza y aprendizaje en el quinto año de la carrera de lengua y literatura, durante el II semestre del año lectivo 2012 y I semestre del año 2013.* León-Nicaragua.
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Gimonet, J. (2010). *Nacimiento y Desarrollo de un Movimiento Educativo: Las Casas Familiares Rurales de Educación y Orientación.* España.
- González, G. (2003). *El método proyectos: una opción para vincular contenidos en la escuela primaria.* México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- Guerrero. H y Quilindo, P. (2011). *Creencias y estrategias docentes, programa de formación continua para profesores de matemáticas,* Tesis de Doctorado,
Universidad Complutense de Madrid.
- Guisado, A. (2014). *Diseño de una estrategia didáctica basada en analogías para motivar el aprendizaje de la estequiometría.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Herrera, L. (2016). *El juego como Herramienta de Aprendizaje en la Educación Infantil*. Cartagena. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Hernández, U. (2010). *La lectura y la escritura como problema de formación en Colombia*. Obtenido de <http://www.iered.org/miembros/ulises/2010/12/08/la-lectura-y-la-escritura-como-problema-de-formacion-en-colombia/>. P. 44.
- Ibarra, R. (2013). *El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe* Narciso Mendoza de Santa Rosa, Tamazulápan Mixe. Bolivia. Universidad Mayor de San Simón.
- Iafrancesco, G. (2000). *Nuevos Fundamentos para la transformación curricular*. coripet. Bogotá: CORIPET.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Kalman, J y Carvajal, E. (2007). *Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 37, Núm. 3-4, p. 69-10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410004.pdf>.
- Kairath, M. (2006). *estrategias de enseñanza en el sector lengua castellana: un estudio descriptivo y analítico*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Latorre, A. (2003). *“La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa”*. Barcelona, Ed. Grau.
- Londoño, L. (2006). *conversaciones pedagógicas N 2*. Antioquia. Universidad Católica del Oriente.

- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. Punto Cero, Vol. 09 No. 08. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- López, R. (2011). *Las estrategias de enseñanza y conocimientos previos para promover un aprendizaje significativo. Un estudio de caso del tercer grado de primaria de la escuela amado Nervo, perteneciente al Barrio De Linda Vista, de la comunidad de Oxchuc*, del estado de Chiapas. México. Universidad pedagógica Nacional.
- Martín, G. (2016). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado*. Universidad de Valladolid.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas
- Martínez, J. (1998). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Silogismo más que conceptos, 8 (1), 27-38.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. México. Universidad de Sonora.
- Martos, R. (2012). El buen maestro. Un catedrático de secundaria debe cultivar cualidades que serán de vital importancia en el aula. Disponible en www.prensalibre.com. Periódico Prensa Libre. Segmento Buena Vida. Guatemala.
- Medina, A. (2014). *Reconstrucción del saber pedagógico a través de la interpretación biográfico-narrativa de relatos de cinco profesores del distrito del área de*

ciencias naturales y educación ambiental con más de 20 años de trayectoria profesional". Bogotá: Universidad de la Salle.

Mella, O. (2000). *grupos focales, tecnicas de investigacion cualitativa*. CIDE. P. 4. : Chile.

Ministerio de Educación Nacional . (1998). *Lineamientos Curriculares lengua castellana* . Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional . (1994). *Ley General de educacion* . Bogotá: Momo ediciones.

Ministerio de Educación Nacional . (1998). *Lineamientos Curriculares lengua castellana* . Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2008) *¿Qué es la Educación Inicial?* Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178050.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *El Papel del Docente*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-167594.html>

Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Lima- Perú: FIMART S.A.C. Editores e Impresores.

Monereo, C. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé, Barcelona.

Mora, C., Plazas, F., Ortiz., A y Camargo, G. (2016). *El juego como método de aprendizaje*. Nodos y Nudos Vol.4 No. 40 p. 137–144. Disponible en: file:///D:/Downloads/5244-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13483-2-10-20170704.pdf

- Moreno, J. (2015). *Sentido de la Educación Inicial*. Recuperado de <https://prezi.com/u02ghaut7u4g/sentido-de-la-educacion-inicial/>
- OREALC/UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO. P.11.
- Oyata, M. (2002). *propuesta metodologica para el mejorameinto de la enseñanza en aulas multigrado* . Peru: FIMART Editores.
- Pérez, M. (2015). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado*. España. Universidad de Valladolid.
- Piaget, J. (1976). *Psicología e Pedagogia*. Rio de janeiro: Forense-Universitária.
- Reinoso, J. (2012). *caracterizacion del proceso de contextualizacion curricular para la enseñanza de la quimica, un estudio de caso*. Chile. Pontificia Universidad Catolica de Chile.
- Ribchester, C. y Edwards, B. (1998). Cooperation in the countryside: Small primary school clusters. *Educational Studies*, 24(3), 281-293.
- Rivera, E. (2017). *Rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rockwell, E (2016) *Yoltacah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autores
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: 132-191, 2003
- Romero, R. (2004). *la contextualizacion de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Argentina. Universidad de Concepción.

- Roser, R y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 7, Núm. 3, p. 29-43.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 15 Núm. 2, p. 71-91. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129006.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. 2a. Edición. Madrid: Moratta.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco. (1996). *La Educacion es un Tesoro*. Chile: Santillana.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books
- Vargas, T. (2003). *escuelas multigrados ¿como funcionan? reflexion a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrados innovadas*. Republica Dominicana : Unesco .
- Vera, L. (2005). *La investigación Cualitativa*. UIPR: Ponce.
- Vélez, I. (2015). *Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio (Tesis de pregrado)*. Corporación Universitaria Lasallista. Medellín, Antioquia.
- Villa, M. (2016). *La planificación como competencia docente para gestionar el aprendizaje en aula multigrado*. Mexico: Universidad de Veracruz.

Villegas, J. (2008). *Formación: apuntes para su comprensión en la docencia*. Colombia:

Revista del currículo y formación del profesorado.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de observación de las clases en aula multigrado en la Institución Educativa Guateque



**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLAES EN AULAS MULTIGRADO

*Universidad de
Córdoba,
comprometida
con el desarrollo
regional.*

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN: Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Guateque

NOMBRE DEL DOCENTE OBSERVADO:

FECHA:

***OBJETIVO:** Recolectar información sobre características que presentan las prácticas de enseñanza de los docentes de aulas multigrado de la Institución Educativa Guateque*

ASPECTOS A OBSERVAR: *Describa de manera clara y concisa cada uno de los aspectos que aparecen a continuación*

AULA DE CLASES	UBICACIÓN, DIMENSIONES, CONDICIONES FÍSICAS	
	DISTRIBUCIÓN, SILLETERÍA, ELEMENTOS DE APOYO	
ESTUDIANTES	NÚMERO DE ESTUDIANTES, GÉNERO, EIDADES	
	COMPORTAMIENTO DEL GRUPO, ACTITUDES DESTACABLES	

	<i>FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA CLASE, RESPUESTA A LA PROPUESTA DEL DOCENTE</i>	
	<i>EMPATÍA ESTUDIANTE/DOCENTE, ESTUDIANTE/ESTUDIANT E</i>	
<i>PROCESO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO EN EL AULA</i>	<i>ESTRUCTURA DE LA CLASE (SECUENCIA)</i>	
	<i>INTERACCIÓN MAESTRO-ESTUDIANTES, SISTEMA DE COMUNICACIÓN</i>	

	<i>UTILIZACIÓN DE RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE (TIPOLOGÍAS)</i>	
	<i>SISTEMA DE EVALUACIÓN: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</i>	

Anexo 2. Instrumento grupo focal aplicado a docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque

POBLACION: Docentes de aula multigrado I.E. Guateque
OBJETIVO: Reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de la reflexión sobre la contextualización de la enseñanza en aulas multigrados
METODOLOGIA: Vamos a seguir las siguientes reglas para el desarrollo del grupo focal: <ul style="list-style-type: none">• Sólo una persona podrá hablar a la vez y pedirá la palabra para hacerlo. Mientras uno habla los demás escuchamos.• No se criticará el comentario que los demás participantes hagan ya que todos tienen derecho a tener su propio punto de vista.• Los comentarios serán concretos, en caso que alguien se tarde mucho se le avisará que tiene que resumir sus ideas.
PRESENTACION: Buenos días/tardes, en nombre de la Institución Educativa Guateque y de la investigación <i>CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y RECONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUATEQUE DE MONTERÍA</i> , les damos las gracias por aceptar nuestra invitación de participar en este grupo focal en donde hablaremos sobre la contextualización de la enseñanza en aulas multigrados como elemento para la mejora de los propósitos formativos de los estudiantes. En este grupo están en total libertad de expresar sus opiniones, comentarios y pensamientos.

- **¿Qué entiende usted por contextualización curricular de la enseñanza?**
- **¿De qué manera realiza contextualización curricular de su enseñanza en las aulas multigrados?**
- **¿Qué estrategias de enseñanza aplica en el desarrollo de la contextualización curricular de su enseñanza?**
- **¿De qué forma la contextualización curricular y la reconstrucción de su práctica de enseñanza mejora el proceso formativo de sus estudiantes?**

OBSERVACIONES.

**Anexo 3. Consentimiento informado para los docentes participantes de la
investigación**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACION.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA.

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES (SUE-CARIBE)

PROGRAMA: MAESTRIA EN EDUCACION.

En el municipio de Montería, en el mes junio de 2019, fui llamado a participar de manera voluntaria en la investigación que lleva como título: Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrados de la Institución Educativa Guateque, dirigida por el estudiante de maestría en educación de la universidad de córdoba. Licenciado Geiner Montes Miranda con el objeto de recolectar información para cumplir el objetivo propuesto en la investigación.

El investigador se compromete a utilizar esta información solo como insumo para su investigación.

PARTICIPANTE No:

Marque con una X si desea o no participar de la encuesta

Participa: ()

No participa ()

Firma

Anexo 4. Validación de los instrumentos por experto

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Alexander Montes Miranda, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 10784082, de profesión docente, ejerciendo actualmente como Investigador, en la Institución Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación de los instrumentos (Grupo focal), a los efectos de su aplicación a los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa Guateque.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIEN TE	ACEPTAB LE	BUENO	EXCELEN TE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Santo Domingo, a los 20 días del mes de mayo del 2020

La parte de abajo con el identificador de imagen o PDF no se mostrará en el archivo.

