



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



**FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES
MULTIGRADO**

Tesis doctoral que se presenta como requisito parcial para optar al Título de Doctora en
Ciencias de la Educación

Autora: Deicy Johana Díaz Penagos
Tutora: Mariela Silva de Toledo

San Cristóbal, mayo de 2024

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS

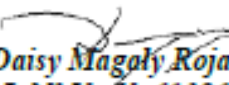



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA


Reunidos el día martes, veinticinco de junio de dos mil veinticuatro, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: Domingo Rafael Toledo F., Daisy Magaly Rojas, Yan C. Ureña, Nelsy Carrillo de Arellano y Mariela Silva de Toledo (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.-6517288, V.-6138693, C.C. N° 84496738, V.-5021072 y V.-622234 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “Formación Continua de Docentes en las Escuelas Rurales Multigrado”, presentada por el ciudadano: Deicy Johana Díaz Penagos, Pasaporte No. AW966928, como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por su contribución significativa a la formación continua de los docentes en las Escuelas Rurales Multigrado en Colombia, en fe de lo cual firmamos.



Domingo Rafael Toledo F.
C.I. N° V.-6517288


Daisy Magaly Rojas
C.I. N° V.-6138693


Yan C. Ureña
C.C. N° 84496738




Nelsy Carrillo de Arellano
C.I. N° V.-5021072


Mariela Silva de Toledo
C.I. N° V.-622234
Tutora

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente al dueño del universo por acompañarme siempre,

A mi familia y esposo por el apoyo incondicional en cada etapa de esta carrera,

A los directivos docentes y a las docentes de las sedes Buenavista y Primavera de la Institución Educativa La Ulloa, por permitirme entrar en la intimidad de sus aulas y disponer de su valioso tiempo para aportar en la investigación, sin ellos no hubiera sido posible.

A mi tutora Mariela Silva por acogerme con mucho cariño en medio de este proceso y disponer de su tiempo para contribuir con este logro.

DEDICATORIA

Para mi **Juanita**, porque te robé el tiempo con este proyecto, ahora sabré recompensártelo, ya llegué a la última página; fuiste mi luz en este camino.

Hija, que tus logros lleguen más allá de tus sueños.

ÍNDICE

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS.....	II
.....	II
AGRADECIMIENTOS	III
DEDICATORIA.....	IV
ÍNDICE.....	V
LISTA DE TABLAS.....	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMEN	X
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I	3
ABORDAJE DE LA REALIDAD.....	3
EL PROBLEMA	3
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
<i>Propósito General</i>	14
<i>Propósitos Específicos</i>	14
JUSTIFICACIÓN.....	15
MOMENTO II	18
HORIZONTE TEÓRICO REFERENCIAL.....	18
<i>Estudios Previos</i>	18
<i>Nacionales</i>	18
<i>Internacionales</i>	23
<i>Teorías de sustento</i>	25
<i>Modelos de la formación docente de Cayetano De Lella</i>	25
<i>Formación permanente de Francesc Imbernón Muñoz</i>	28
<i>Formación en la práctica docente de María Cristina Davini</i>	31
REFERENTES TEÓRICOS	35
<i>Formación continua</i>	35
<i>Escuela rural</i>	38
<i>Aulas Multigrado</i>	42
MOMENTO III	44
HORIZONTE METODOLÓGICO	44
<i>Paradigma de investigación</i>	44
<i>Método de investigación</i>	45
<i>Etapas y pasos del método fenomenológico</i>	46
<i>Etapas previa</i>	46
<i>Etapas descriptiva</i>	46

<i>Etapa estructural</i>	47
<i>Discusión de los resultados</i>	49
<i>Informantes de la investigación</i>	49
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	50
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	50
LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	50
ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	51
<i>Procedimientos para la organización y análisis de los resultados</i>	52
<i>Categorización</i>	53
<i>Estructuración</i>	53
<i>Contrastación</i>	53
<i>Teorización</i>	54
<i>Evaluación de las teorías formuladas</i>	54
CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	54
MOMENTO IV	56
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA.....	56
CATEGORÍA EMERGENTE UN DOCENTE FORMADO CONTINUAMENTE EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO	59
<i>Proceso de análisis</i>	60
DIMENSIÓN PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA.....	60
<i>Subcategoría El docente en el aula multigrado</i>	62
DIMENSIÓN HABILIDADES DEL DOCENTE RURAL.....	64
<i>Subcategoría Resultados esperados en la formación continua del docente de las aulas multigrado</i>	65
CATEGORÍA EMERGENTE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE RURAL	66
DIMENSIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA	67
DIMENSIÓN MODELO PEDAGÓGICO	69
<i>Subcategoría El docente en el Aula Multigrado</i>	71
DIMENSIÓN MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	72
DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES	74
<i>Subcategoría El docente en la Formación de los Estudiantes</i>	75
CATEGORÍA EMERGENTE LA ESCUELA MULTIGRADO RURAL PARA LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE	75
DIMENSIÓN REFERENTES DE CALIDAD	78
<i>Subcategoría La Escuela Multigrado Rural para la Formación Integral de los Estudiantes</i>	80
MOMENTO V	112
APORTES TEÓRICOS	112
MOMENTO VI.....	122
REFLEXIONES FINALES.....	122

REFERENCIAS.....	124
ANEXOS	129
ANEXO 1.....	129
ENTREVISTAS.....	129
<i>Guion de entrevista</i>	129
ANEXO 2.....	131
GUIÓN DE OBSERVACIÓN	131
ANEXO 3.....	134
CONSTANCIAS DE VALIDACIONES DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	134
<i>VALORACIÓN DE EXPERTO 1</i>	134
<i>VALORACIÓN DE EXPERTO 2</i>	135
ANEXO 4.....	137
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	137
.....	141
.....	142
ANEXO 5.....	143
IMÁGENES FOTOGRÁFICAS.....	143
ANEXO 6	147
CURRICULUM VITAE AUTORA.....	147

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Informantes clave.....	49
Tabla 2 La planificación de la observación participante.....	51
Tabla 3 Sistema categorial	57
Tabla 4 Matriz de Análisis Documental.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Trayecto para la construcción del Sistema Categorial</i>	58
Figura 2 <i>Construcción de la primera categoría teórica</i>	59
Figura 3 <i>Construcción de la segunda categoría teórica</i>	67
Figura 4 <i>Construcción de la tercera categoría teórica</i>	76
Figura 5 <i>Correspondencia entre las categorías emergentes y las teóricas</i>	112

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Formación Docente

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO

Autora: Deicy Johana Díaz Penagos
Tutora: Mariela Silva de Toledo
Fecha: mayo 2024

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito general construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila. Desde lo metodológico, se fundamenta en el paradigma interpretativo a partir del método fenomenológico, puesto que busca observar, comprender e interpretar la realidad de la formación continua de docentes que laboran en escuelas rurales multigrado. Los informantes de la investigación, están conformados por dos directivos docentes (rector y coordinador) y tres docentes de preescolar y básica primaria que pertenecen a escuelas rurales con aulas multigrado. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de información, la entrevista en profundidad, la observación participante y el análisis documental, los cuales permitieron reconstruir las narrativas, conocer los puntos de vista, la realidad que producen y viven los agentes implicados, para finalmente, analizar los documentos relacionados con los sistemas y programas de formación continua. La información se analizó de acuerdo con el Método de Comparación Constante de la teoría Fundamentada, lo que dio origen a categorías emergentes que luego de su verificación, se constituyeron en categorías teóricas. Las anteriores permitieron construir aportes sobre los docentes que son formados continuamente desde el quehacer pedagógico; la práctica pedagógica del docente rural en el contexto de escuela multigrado; y desde la formación continua del docente en la escuela rural multigrado en la educación del presente con visión futurista.

Descriptor: formación continua, escuela rural y aulas multigrado .

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, tuvo como propósito general, construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado, mediante un proceso de indagación frente a los posibles espacios de descontextualización de contenidos, prácticas pedagógicas y problemáticas educativas ante los cambios sociales y culturales que se muestran a diario en las instituciones educativas rurales. Para su logro se analizaron los aspectos epistemológicos que sustentan los programas de formación continua, en los que han participado los docentes de básica primaria de aulas multigrado; asimismo se caracterizan las experiencias personales que tienen los docentes rurales de las sedes educativas, sobre los programas en los que han recibido formación continua, de esta manera generar dimensiones epistemológicas y contextualizadas al quehacer docente desde el análisis de los programas, la experiencia de la investigadora y los elementos teóricos de apoyo en la formación continua del docente rural.

El trabajo condujo a establecer aspectos claves sobre la formación continua del docente, que deben darse para el entorno rural, que respondan a las condiciones propias de este particular contexto. De esta manera, impulsar la oportunidad de construir aportes teóricos que podrán motivar tanto al Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación y docentes a participar de procesos fundamentales, para enclavar una formación continua para los docentes en servicio en la ruralidad, puesto, que la problemática de la formación continua ha llevado a muchos maestros a desarrollar sus prácticas pedagógicas en medio de un afán desmedido por responder a situaciones administrativas y otras prácticas sin especial significado, dejando de lado los procesos pedagógicos y curriculares, por tanto, se desarrollan contenidos muy lejos de la realidad escolar, por ende, descontextualizados.

Por tales razones, se crearon constructos teóricos sobre los elementos esenciales de la formación continua que vincule el quehacer docente y que integre las realidades del contexto de los estudiantes, llámese familia, naturaleza o experiencias socioemocionales o cognitivas adquiridas, que puedan ser abordadas en el diario vivir de la escuela rural multigrado, en la que se tenga en cuenta los intereses y necesidades de docentes y estudiantes, inscribiéndose como una estrategia identificada y reconocida

por todos, la cual logre responder en gran medida a los retos inminentes e inesperados ante los cambios sociales presentes en las zonas rurales de Colombia.

El trabajo, cuenta con seis momentos; el primero, denominado *Abordaje de la realidad*, sitúa el planteamiento del problema, interrogantes de la investigación, objetivos de la investigación y justificación; el segundo se encuentra designado como *Horizonte Teórico Referencial*, compuesto por los estudios previos y los elementos teóricos; como tercer momento se encuentra el *Horizonte Metodológico*, en él se define el paradigma, el método, los sujetos, las técnicas e instrumentos, los procedimientos para organizar y analizar la información y los criterios de rigor científico.

El cuarto momento, *Análisis de la información recopilada*, se organiza de acuerdo con el recorrido investigativo, lo que dio origen a la teorización recogida en el momento V denominado *Aportes Teóricos*. Finalmente, el momento VI contiene las *Reflexiones Finales*, que son producto de todo el estudio emprendido sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila, Colombia. Hay que destacar que el estudio culmina con las referencias citadas a lo largo del texto y al final, también se presentan los anexos que dan testimonio de lo realizado.

MOMENTO I

ABORDAJE DE LA REALIDAD

El problema

La escuela rural, por su propia naturaleza, responde a unas características, que la hacen compleja, en atención a las especificidades del espacio geográfico que atiende y que tiene por contexto, a la realidad social, económica, particular de sus habitantes, que sin duda inciden en los estudiantes que la integran. Esta condición, entre otras, ha generado el interés de investigadores y de organizaciones internacionales, por cuanto, como señala Boix (2004), citado en Santamaría y Sampedro (2020) “tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico - didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades...” (p. 153); todo ello usualmente atendido en un aula de clase con un docente.

En Colombia la escuela multigrado se reconoce como el entorno donde se encuentran uno, dos o en pocos casos hasta tres docentes, cada uno con más de un grado a su cargo dentro de una misma aula de clase, desde preescolar hasta quinto de primaria (y en algunos casos secundaria y media). Marcillo (2016), señala dos escenarios, el primero, una escuela con un docente atendiendo simultáneamente todos los grados y todas las áreas en una misma aula, lo que se denomina escuela unitaria; y el segundo, dos o tres docentes, a la que se ha denominado escuela polidocente, los cuales distribuyen la cantidad de alumnos entre sí, sin embargo, cada uno atiende más de un curso.

En el año 2002, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), pusieron en marcha el primer programa de Educación para la Población Rural (EPR) “...que apunta a ubicar la educación en el centro de la agenda del desarrollo mundial y nacional...” (p. 19), iniciativa que se implementó para mitigar los problemas de cobertura y la calidad educativa en zonas

rurales dirigida a niños, jóvenes y adultos y así ayudar a cerrar la brecha entre lo rural y urbano tanto en la educación formal y no formal, fijando temas como el diseño de currículos pertinentes, el aumento de capacitación a maestros y profesores, la valorización de la participación de la comunidad, entre otros. De esa manera, la FAO y la UNESCO (2002) además sostienen que "...la educación y la formación son dos de los más poderosos instrumentos en la lucha contra la pobreza rural y a favor del desarrollo rural..." (p. 15). Dos años más tarde, para el 2004, la UNESCO reconoció que la experiencia de escuelas multigrado en Colombia, con el programa Escuela Nueva fue una oportunidad para mejorar el rendimiento escolar y el ausentismo que se presentaba entre los años 1988 y 1996 en las zonas rurales, lo que hizo posible un aumento de la matrícula.

Para el año 2018, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), propuso la agenda 2030, formulando diecisiete (17) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El objetivo número cuatro (4) plantea "...*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos...*". Este objetivo determina que la educación debe ser equitativa, sin embargo, al parecer estos propósitos han quedado solo en el documento, a seis años del lapso previsto, la educación rural está lejos de los niveles deseables de equidad y calidad, y gran parte de esta ausencia se debe a la falta de formación de sus docentes en servicio, asimismo lo menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013), al reconocer "...la emergencia de campos y poblaciones poco visibles en el ámbito educativo formal... que dentro del contexto del sistema de formación de educadores es preciso contemplar. Por ejemplo... la educación intercultural e inclusiva, la educación rural..." (p. 81). La necesidad en la implementación de programas de formación ha de ser acorde con las realidades de los ámbitos de los futuros desempeños de sus egresados, la cual debiera darse para cumplir con el objetivo cuatro (4) de los ODS, así se pudiera hablar de equidad y calidad en la educación rural.

Las características de la escuela y del docente rural, obligan a volver la mirada hacia la formación del docente, por cuanto, el docente en su acción posibilita esa necesaria transformación para el logro de niveles de calidad. Como resultado de lo anterior, se reconoce que en Colombia no se cuenta con formación inicial para los futuros

docentes que contenga una propuesta pedagógica sobre ruralidad y mucho menos con una estrategia dirigida para aulas multigrado; además, no es clara la formación ofrecida a los docentes en servicio.

Asimismo, dentro de sus conclusiones, Marcillo (2006) en su investigación señala que “los docentes de escuelas rurales multigrado requieren jornadas de cualificación pedagógica tendientes a la construcción de un currículo y un plan de estudios desde la perspectiva de proyectos integrados de área que conduzca a una integración curricular e interdisciplinar” (p. 77). Así la propuesta de proyectos integrales se ajusta al contexto de la escuela rural multigrado, puesto que, en medio de la reconocida diversidad escolar, corresponde a la metodología de proyectos de aula como estrategia de investigación, lo que hace que su esencia sea compleja, pero invita a las facultades de educación e instituciones de educación superior a diseñar un currículo con enfoque multigrado.

Por lo anterior, el docente rural, deberá activar múltiples competencias que le permitan, desde la diversidad del aula multigrado, mediar los aprendizajes de los estudiantes, de tal forma que logren desarrollar las competencias previstas para cada grado en las aulas rurales. Parra, Mateus y Mora (2018), plantean la necesidad de asumir “...los modelos educativos flexibles como bandera de la educación rural para el país...” (p. 56), los cuales son previstos por el Ministerio de Educación Nacional en el Plan Nacional 2016-2026 con posibilidad de actuar desde el respeto y valoración de su realidad, además con el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico, que lo ayude a aportar ideas tendientes a la solución de problemas y/o a la transformación del entorno.

En el Plan Nacional Decenal de la Educación – (PNDE, 2016-2026), denominado “*El camino hacia la calidad y la equidad*”, se destacan tres orientaciones: “Asegurar que todo programa de formación para educadores se base e incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del educador” (p. 46), disposición que es poco visible en la realidad educativa; por otra parte la de “Fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos rurales, de forma tal que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan beneficiarse de su entorno y a la vez, conservarlo y potenciarlo” (p. 46), asimismo el de “Desarrollar programas de formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en las diferentes áreas obligatorias y saberes ancestrales” (p. 50); son tres

elementos hallados en el PNDE con relación a la construcción de una política pública para la formación de educadores. Con todo lo anterior, se ha dado lugar para reconocer la necesidad urgente de fortalecer la educación pública ubicada en las zonas rurales, puesto que las oportunidades para la educación rural han sido limitadas en comparación a la urbana, es lo que se ha venido evidenciando año tras año, ratificado en renglones anteriores.

Por otra parte, los programas para la formación de docentes rurales, aunque contemplados en el PNDE (2016-2026,) antes señalado, no es coherente con la realidad, pues se presentan programas discontinuos y se contempla específicamente en el mismo documento la oportunidad que brindan las Escuelas Normales Superiores, al puntualizar que desde el contexto rural, se pretenda “Promover el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores, para que se formen educadores capaces de responder con calidad a las necesidades educativas de los diferentes contextos, especialmente en los rurales” (p. 49), dejando de lado a otras instituciones de educación superior como las universidades, por ende los programas de educación.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* expresa: “... un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país... posibilita la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada... de los futuros docentes y de los educadores en servicio” (p. 18). Este sistema de formación inicial, en servicio y avanzada, se traduce en las ofertas de formación que presentan las instituciones de Educación Superior (formación inicial); las convocatorias para inscribirse en especializaciones, maestrías y doctorados (formación avanzada), mediante créditos condonables que propone el MEN y los talleres, capacitaciones, programas o cursos virtuales y diplomados discontinuos que promueve el Viceministerio de Educación Nacional (el cual representa la formación continua o en servicio).

Se despliegan entonces en el documento del MEN (2013) tres subprocesos de formación, desde los que se reconoce la ausencia de una política de formación para sectores vulnerables, por ende, el mismo documento invita a las instituciones de educación superior “...a ampliar los límites de la formación de los educadores más allá

de didácticas específicas disciplinares...” (p. 80), en donde la oferta de profesionalización docente con énfasis en lo rural apenas alcanza el 1% (pág. 83). En Colombia, la Ley General de Educación de 1994, en el título III, capítulo 4 denominado Educación Campesina y Rural, impulsa en escasas líneas la educación campesina, “... con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política...” (p. 15).

Para ello, promueve la formación técnica en actividades agropecuarias, pesqueras, entre otras, que contribuyan a mejorar las condiciones de los campesinos; no contempla específicamente la educación de las escuelas multigrado, tampoco la formación de los docentes para las zonas rurales, se propone claramente la formación de los campesinos que habitan estas zonas, con la finalidad de mejorar su calidad de vida, y tímidamente plantea los proyectos institucionales de educación campesina y el servicio social de educación campesina en coordinación con las entidades territoriales y las secretarías de agricultura, propuesta que no se implementa en muchas escuelas de las zonas rurales del país.

Al respecto Marcillo (2016), señala que en los planes de estudio de las instituciones educativas, queda faltando propuestas relacionadas con el trabajo de integración curricular e interdisciplinar y cooperativo, lo que permite acciones pedagógicas integrales, mayor participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, la vinculación de la familia con la escuela, la articulación de los desempeños de aprendizajes con las necesidades y realidad latente y sinuosa de los estudiantes, como se presupone debería ser para las aulas rurales multigrado, sumado a esto, debilidades en las prácticas pedagógicas de los maestros rurales.

Lo anterior nos deja una reflexión relevante para repensar sobre la función fundamental de la formación continua para los docentes rurales en servicio, lo cual se plantea ante las necesidades apremiantes e insatisfechas que se presentan al interior de las aulas multigrado y es en esa búsqueda (por lograr un desarrollo importante para la educación rural), que la FAO y la UNESCO (2002), sustentan que la educación y la formación juegan un papel primordial a favor del desarrollo rural. De esta manera, se realiza un reconocimiento al papel de la formación en general, sin embargo, con una mirada más crítica, luego de las experiencias con la Escuela Unitaria y Escuela Nueva,

es necesario reflexionar sobre la falta de la formación continua del docente rural, como un aspecto clave para el mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es conveniente mencionar la creación de algunos programas que han dado un enfoque más cercano a los intereses de la educación rural y a la formación de los docentes en servicio. El primero de ellos, según Guzmán y Camacho (2020), se ejecutó bajo el nombre de Proyecto de Educación Rural (PER), el cual se presentó como una estrategia de fortalecimiento para la educación rural, con la cual se buscó “Capacitar a directivos y docentes en los modelos flexibles como Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Media Técnica, ... etc.” (p. 4).

De acuerdo con los autores citados, el PER, atendió a un número focalizado de escuelas y docentes. Programas como estos, suelen ejecutarse de manera sectorizada, lo que no incide en el fortalecimiento de la educación rural en general. Los autores también señalan que las universidades del país no presentan una propuesta curricular ajustada al escenario de las escuelas rurales multigrado; existen Escuelas Normales Superiores con misiones cercanas, sin embargo, no se encuentran planteles universitarios o instituciones de otra índole de educación superior que brinde la posibilidad de formar docentes en educación rural.

Según la normativa colombiana, la cual en materia de educación se encuentra en la Ley General 115 de 1994 y el Decreto 1278 de 2002, un salón de aula multigrado puede estar orientado por licenciados de diferentes disciplinas que reciben formación universitaria en pedagogía, currículo, didáctica, entre otros, pero no existe una formación específica con título de docente u orientador rural para escuelas multigrado. Siendo así, la única formación relacionada con temas de la ruralidad se da posterior a que los docentes ingresan al campo laboral dentro del magisterio colombiano, es decir para los docentes en servicio, precisamente como la implementación del programa PER, que presentó sus fases I y II, pero que estuvo vigente hasta el año 2015, igualmente, y de manera alterna al PER, el Programa Todos a Aprender (PTA) y otras estrategias como los modelos educativos flexibles.

El PER y los modelos flexibles se han brindado de manera discontinua, representados en proyectos, talleres y diplomados ocasionales, además no acogen a la totalidad de la población de docentes rurales del país como se mencionó anteriormente,

no obstante, han contribuido a mejorar la calidad, acceso y permanencia escolar en las zonas rurales.

De esta manera, como tutora del Programa Todos a Aprender (PTA), en el año 2020 (tiempo de confinamiento), la investigadora logró evidenciar dos situaciones relevantes: primera, la invitación que realizó la secretaría de educación del departamento del Huila a participar en la convocatoria: *Formación virtual en los modelos educativos de Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Modelo de Educación Media Rural, Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria*, la cual respondía a los modelos flexibles (pero discontinuos), descritos en líneas anteriores; segunda, se constató la limitada oportunidad de participación de docentes en cualquiera de los talleres, ante la cantidad mayor de profesores interesados en hacer parte de alguno de ellos. Así pues, quedaron por fuera de la convocatoria.

Lo anterior confirma que las estrategias que llegan para los docentes rurales no brindan la cobertura requerida respecto a la demanda de docentes por instituciones educativas. Lo que requiere algunas precisiones importantes: *primero*, que la anterior circunstancia indica el interés y la necesidad de formación de los docentes rurales ante los modelos flexibles ofertados, y *segundo*, que tan solo para el departamento del Huila "...las instituciones educativas oficiales rurales representan el 72,4%, en comparación con lo urbano con 27,6 %..." (Plan de Desarrollo Departamental, PND 2020-2023, p. 113). Desde luego, en este punto cabe la pregunta ¿Por qué no se promueve un programa de formación continua para docentes rurales, reconociendo que la ruralidad representa un porcentaje mayor en comparación con las zonas urbanas en algunos territorios del país? Razón por la cual, se debería invertir más en los escenarios rurales, que éste no solo signifique un factor económico importante para el país, sino un sector con mayores y mejores garantías y condiciones educativas.

Asimismo, están evidenciadas las necesidades de formación de los docentes desde la óptica del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En esta oportunidad, el viceministerio de educación nacional, en marzo de 2022 extendió la invitación a participar en la convocatoria para educadores rurales, la cual fue desarrollada con el fondo "Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales - Contrato 1400 de 2016 entre el MEN y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y

Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)”, con título: *Diplomados en y para la Ruralidad*, el cual como se registra, fue cofinanciada mediante contrato con el ICETEX y a través de créditos condonables, ofrecida a los docentes. Lo anterior da cuenta que fue una convocatoria condicionada, sin oportunidad, para acoger a todos los docentes rurales del país. Por otra parte, la oferta de formación se presentó bajo modalidad presencial en la que se seleccionaron algunas universidades que no estaban al alcance de todos los interesados, por tal razón, los docentes debían movilizarse hasta las universidades seleccionadas, situación compleja para muchos docentes cuando las facultades no se encuentran cerca al lugar de residencia o trabajo de los docentes.

Por otro lado, en Colombia en 2012 se creó el Programa Todos a Aprender (PTA) como ya se había mencionado, el cual nació con el objetivo, según el MEN (2022) de “...mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primero a quinto grado de básica primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas y contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas que están cursando el grado de transición...” (p. 11). El programa ha llegado a más de 90.000 docentes de algo más de 14.500 sedes, de las cuales el 74% de estas sedes están ubicadas en zonas rurales. Se basa en el acompañamiento situado, así lo indica el MEN (2022) al reconocer que “...la transformación deseada no sucede de manera espontánea solo a través de la formación y que para que el docente fortaleciera sus prácticas era necesario un acompañamiento presencial y directo a su labor...” (p. 21), el cual está dirigido a docentes de zonas rurales y urbanas, y lo realizan tutores formados en competencias pedagógicas y didácticas principalmente en tres disciplinas: Matemáticas, Lenguaje y Educación Inicial.

El MEN (2013) implementó el PTA a partir de una metodología en cascada, así esta “estrategia se plantea desde una perspectiva de formación situada: la mejor manera en que desarrollan competencias los formadores y tutores es en el marco del trabajo con tutores y docentes respectivamente” (p. 14). Los formadores capacitan a tutores que llegan hasta las escuelas y estos posteriormente forman a los docentes, acompañados de herramientas educativas, las cuales deberán responder a las características de cada aula.

Este programa del MEN (2013) es el único de formación continua de maestros en servicio que se ha liderado durante diez años consecutivos; en 2022 completó una

década apoyando las actividades de los docentes, el cual está sustentado en la formación y acompañamiento situado al maestro "...centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula...". (p. 11). Sin embargo, este programa, llega dispuesto con un paquete de metodologías y estrategias estructuradas de la misma manera para los escenarios rurales y urbanos, en la mayoría de casos, implementando estrategias y actividades estandarizadas para los dos sectores, faltando a la identificación del contexto, por ende a las necesidades apremiantes de los docentes, luego de evidenciar que los docentes de las escuelas rurales con característica de aulas multigrado, siguen apegados a los mismos modelos tradicionales y aplicacionistas de las aulas regulares.

Aun cuando el programa tiene el propósito de formar docentes de básica primaria y focalizar un número mayor de instituciones educativas en el país, no se creó con el fin de formar docentes rurales con la característica de aula multigrado, ha sido la experiencia en el campo de la formación in situ, la que ha permitido reconocer a formadores y tutores con ayuda de los docentes de aula, las necesidades y problemáticas que presentan. De acuerdo con lo anterior, se han unido esfuerzos para apoyar la particularidad del aula multigrado, con lo que esté a la mano, sin embargo, sigue siendo una cuestión por resolver.

La formación de los docentes rurales desde su propia realidad con el PTA ha permitido rediseñar y construir propuestas, que de alguna manera han logrado definir y responder a criterios más claros para el trabajo con aulas multigrados, así como también formadores, tutores y docentes. Actualmente, se encuentran en la tarea de construir herramientas y estrategias de apoyo para el trabajo in situ y para graduar instituciones; lo cual se alcanza cuando los niveles de calidad han mejorado y esto se define principalmente mediante los resultados de las pruebas externas-SABER de 3° y 5°, lo que traduce a que docentes e instituciones educativas se encuentran listos para continuar sin el apoyo del PTA, situación muy discutible para los escenarios rurales.

Corresponde señalar, que el PTA inicialmente propuso el objetivo de *mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto grado, en las áreas de matemáticas y lenguaje* en los establecimientos educativos de más bajo desempeño. No

obstante, luego de los bajos resultados de las pruebas Saber de grado quinto con el apoyo del PTA en Lenguaje y Matemáticas entre el 2013 y 2014, la ausencia de los resultados esperados en los indicadores de repitencia y deserción, y la escasa evidencia de mejoramiento en las prácticas pedagógicas en el aula, se logró concluir que el programa no había impactado de manera favorable como se esperaba, de allí que surgieron algunas recomendaciones que dio como resultado la reestructuración del objetivo inicial para el 2015, el cual pasó de *mejorar los aprendizajes de los estudiantes a transformar las prácticas pedagógicas de docentes de básica primaria*, para ahí sí mejorar los aprendizajes en los estudiantes (MEN, 2022).

La reorientación de los objetivos del programa se debe a los hallazgos de la formación in situ, por cuanto refleja, de acuerdo con la experiencia de la investigadora como tutora, que los aprendizajes no mejoran si la práctica pedagógica no es transformada. Duque, Celis, Díaz y Gómez, (2014), señalan que, así como las prácticas pedagógicas impartidas por los docentes, han presentado serios problemas por el desconocimiento de todo lo que significa el modelo Escuela Nueva y las estrategias que de allí puedan resurgir, así mismo es el reflejo en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que “...para lograr mejorar los aprendizajes es necesario transformar las prácticas de aula, es decir, todo aquello que hace el docente y sus estudiantes en el salón de clases y fuera de él...” (p. 111).

Las situaciones que se han descrito en el apartado anterior se han observado y, por tanto, evidenciado desde la experiencia de la investigadora como tutora del Programa Todos a Aprender, con la oportunidad de reconocer dentro de las aulas de clase multigrado, prácticas muy cercanas al modelo de la educación tradicional, de allí, la necesidad urgente de generar propuestas formativas pertinentes con el contexto rural, y las aulas multigrado. Pese a lo anterior, es de reconocer también que las prácticas de algunos docentes han presentado intentos de innovación pedagógica, prácticas que han consistido en la creación de experiencias significativas, proyectos pedagógicos en el que se vincula a la comunidad con la escuela y al tiempo estas con la realidad contextual, las necesidades e intereses de los estudiantes, sin embargo, vuelven a caer en la vieja educación tradicional.

De acuerdo con lo anterior, se evidencian tres aspectos importantes: primero, que la Escuela Nueva actualmente presenta serias dificultades al interior de su práctica en las aulas multigrado; segundo, que la escuela debe ser un escenario propicio para fomentar la investigación como ejercicio esencial mediante el diálogo de saberes, apoyado en un currículo integral e interdisciplinar, y tercero que la formación docente para aulas multigrado es clave para garantizar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, y asimismo la calidad educativa.

La naturaleza del objeto de investigación, en este caso la *Formación continua de docentes en escuelas rurales multigrado*, presenta características esenciales, que relacionadas con su *deber ser* están dadas por su complejidad, debido a que es un hecho social que se encuentra normado por leyes, las cuales se estructuran para cumplir con ciertos parámetros; además es un proceso subjetivo e intersubjetivo en el que se exponen percepciones y argumentos desde diferentes puntos de vista y al tiempo comparte un conocimiento entre varios sujetos que participan en el proceso; articulado a esto, se presenta una práctica que involucra más de un sujeto, lo que hace que sea dinámica con tendencia a mejorar en cada etapa; por ende debe ser coherente con la realidad, lo cual indica que debe ser contextualizada, respondiendo a una cultura y a las necesidades de las personas que se involucran en el proceso.

Es así, como desde lo ontológico, el trabajo en cuanto a formación docente, presenta un carácter complejo, dado que el concepto, contrario a lo acostumbrado, se constituye no solo desde un dominio cognitivo, sino también desde lo afectivo, y desde luego la correspondencia entre los dos, así como también se construye desde lo individual y colectivo, desde la teoría y la práctica, especialmente en esta última, la que se encuentra directamente relacionada con el contexto, pues se conjugan el entorno educativo, social, político, comunitario, entre otros, en un esfuerzo para construir el *ser*, el mismo con quien se determina en medio de las subjetividades, la idea de formación docente, al igual que su posterior y pertinente práctica.

Por consiguiente, ante las anteriores premisas, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aportes teóricos se deben construir sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales

multigrado en el municipio de Rivera-Huila?, lo que da origen a los siguientes interrogantes:

¿Qué aspectos epistemológicos sustentan los programas de formación en los que han participado los docentes de básica primaria de las escuelas rurales?

¿Cuáles experiencias personales tienen los docentes rurales sobre los programas de formación docente a los que han asistido?

¿Cómo es el quehacer pedagógico del docente rural en el aula multigrado?

¿Cuáles son los elementos teóricos de análisis que deben considerarse en la formación continua del docente rural en el departamento del Huila?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado en el municipio de Rivera-Huila.

Propósitos Específicos

Analizar los aspectos epistemológicos que sustentan los programas de formación, en los que han participado los docentes de básica primaria del municipio de Rivera-Huila.

Caracterizar las experiencias personales que tienen los docentes rurales sobre los programas en los que han recibido formación continua.

Valorar el quehacer pedagógico del docente rural en el aula multigrado del municipio de Rivera-Huila.

Generar elementos teóricos desde el análisis realizado sobre la formación continua, la experiencia de la investigadora y desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila.

Justificación

La profesión del docente cada día presenta mayores desafíos y estos son reconocidos más de cerca cuando se convive en el aula. El contexto rural en Colombia se encuentra enriquecido por valiosos elementos para desarrollar acciones pedagógicas, no obstante, si los docentes no cuentan con herramientas metodológicas claras, resolver la práctica en entornos en los que existen aulas rurales multigrado, se convierte cada día en un reto mayor. De allí que la presente investigación requiere conocer las fortalezas, necesidades y diferentes posturas que se tiene, ante la escasa y difusa formación continua en los docentes rurales, con el propósito de construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila.

Es imperativo reconocer y considerar el papel fundamental de la formación continua que ha sido dirigida a los docentes en servicio de las aulas rurales, vista como la oportunidad para que ellos mismos que se encuentran in situ, reflexionen, discutan y se pregunten sobre lo que se ha venido gestando al interior de las prácticas de aulas multigrado, de esta manera, responder y resolver algunos interrogantes y quizás problemáticas que se planteen a nivel curricular y pedagógico, permitirá valorar la pertinencia y coherencia de las propuestas de formación continua que brinda el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para así analizar la literatura que ya existe en temas de formación continua de docentes rurales, lo cual aporta hacia la toma de decisiones sobre la construcción de nuevas bases de formación, especialmente para los docentes que laboran en aulas multigrado. De allí que esta propuesta de investigación acude necesariamente a los contextos de las escuelas rurales, lo que permita considerar, las prácticas de sus docentes.

Por lo anterior, es pertinente el propósito de esta investigación desde tres aspectos fundamentales; primero desde lo *social*, puesto que conduce a favorecer a las comunidades que se encuentran ubicadas en el territorio rural, en el que se configuran aspectos comunes por su zona geográfica; esta realidad durante años se ha derivado

como consecuencia del abandono por parte del Estado, por ende, se presenta desatención en los escenarios escolares.

Ante este panorama, se fija la mirada especialmente en esas zonas de Colombia, debido a que en aquellas enormes montañas se encuentran pequeñas poblaciones con necesidades del tamaño de las mismas cordilleras, y el único elemento de desarrollo y progreso que llega hasta estos territorios alejados de la urbe, son los docentes; en consecuencia, se debe contar con profesionales cualificados, que sean capaces de responder al contexto particular de la ruralidad, con oportunidad de consolidar una educación de calidad, puesto que la profesionalización docente ha sido considerada como un eje determinante para mejorar la capacidad de enseñar, por lo tanto, se espera que los docentes cualifiquen día a día su labor, con el propósito de alcanzar mayores y mejores competencias en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, de esto depende el mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes; así se tiene la certeza de que la educación es la mejor arma que puede combatir la falta de oportunidades en los niños, niñas y jóvenes que habitan en las veredas, y así contribuir al desarrollo de una comunidad y desde luego a una sociedad entera.

Segundo, desde lo *metodológico*, debido a que las autoridades en materia pedagógica, puntualmente desde el MEN, actualmente no han logrado resolver el cómo de los procesos de enseñanza en las escuelas rurales multigrado, lo que hace necesaria la tarea de identificar las fortalezas y oportunidades de mejora sobre el quehacer pedagógico del docente rural, en busca de aportar a la o las metodologías en el interior de las aulas y hacia el fortalecimiento de estrategias, herramientas o recursos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes rurales, debido a que en Colombia para la escuela multigrado actual, no se reconoce un modelo pedagógico particular.

Tercero, se pretende beneficiar desde una *construcción teórica al docente rural*, para apoyarlo en el encuentro con el conocimiento, con los otros y para los otros, con el deseo de construir diálogos e interacciones valiosas que están presentes solamente en el campo pedagógico y así reconstruir fundamentos teóricos que puedan proponer elementos contextuados en la formación del docente que se halla en las zonas rurales

con aulas multigrado, para que posibiliten la mejora de los procesos pedagógicos y el ambiente escolar de estas aulas.

Reconocer las dinámicas propias de los docentes en la realidad de las aulas multigrado, permite pensar en principio en el papel fundamental de la formación de ese docente en particular, es entender que la tarea primordial es ir al encuentro con la equidad educativa, esencialmente en zonas rurales donde está ausente, por ende alcanzar la calidad de la que tanto se ha mencionado en Colombia y otros países de América Latina, se requiere saber que en lugar de replicar prácticas pedagógicas que han tenido éxito en otros países o lugares propios del territorio nacional, es necesario comprender que para cumplir con la tarea que persigue la calidad educativa, primero conviene contar con una formación pertinente y coherente al contexto propio.

Lo anterior, quiere decir, que las prácticas necesariamente deben considerar la realidad local, para que en última se puedan desarrollar experiencias significativas que les permita enfrentarse al cómo desde escenarios educativos flexibles y finalmente, que los alumnos logren procesos asertivos y coherentes con sus propios entornos, respondiendo a las necesidades y problemáticas que se generan al interior de la comunidad.

Cabe destacar que el trabajo se inserta en la línea de investigación de Formación docente del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; y, del Centro de Investigaciones Educativas Georgina Calderón (CIEGC).

MOMENTO II

HORIZONTE TEÓRICO REFERENCIAL

Estudios Previos

Los aportes que realizan los estudios previos en la investigación se presentan con el objetivo de saber el estado de conocimiento y algunas ideas base del objeto de estudio, lo que señala Hernández, Fernández y Baptista (2006) ... “conocer estudios previos sobre nuestro problema de investigación nos permitiría asumir una perspectiva particular y novedosa que generaría nuevos aportes a nuestro campo de conocimiento” (p. 68). De esta manera, la idea de investigación se sustenta desde una perspectiva innovadora, frente a los antecedentes encontrados.

Nacionales

Romero Rincón (2022), con la tesis doctoral *Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias*, analiza la relación entre las emociones y el desarrollo profesional de los maestros en servicio de instituciones públicas de la ciudad de Bogotá, con el propósito de comprender y profundizar lo que sucede con las emociones y cómo éstas dinamizan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles de formación de los docentes, la pluralidad de asignaciones académicas y la integralidad de las áreas que se desarrollan en las edades del nivel de primaria, lo que conlleva a analizar las implicaciones emocionales que se pueden presentar en este contexto. La metodología que empleó está fundamentada en el paradigma del pragmatismo como método mixto, el cual se centra en definir los métodos más pertinentes para acercarse a su comprensión. Por tanto, acoge métodos pluralistas, incluyendo lo cuantitativo y cualitativo que permite comprender a profundidad la relación entre las emociones y el desarrollo profesional de los maestros en servicio de ciencias de primaria.

Dentro de los resultados, se logró reconocer que efectivamente las emociones hacen parte del desarrollo profesional de los maestros al estar directamente implicadas en las situaciones de enseñanza, los vínculos sociales y la práctica reflexiva, debido a que se desprende desde la vinculación de las emociones a la formación, la experiencia profesional y el contexto en el que laboran los docentes, lo que presupone que el desarrollo profesional comienza en la formación inicial y se desarrolla a lo largo del ejercicio docente.

Por tanto, este antecedente se considera en la investigación, puesto que reconoce que el ser humano es un sujeto en constante proceso de aprendizaje, por cuanto necesariamente requiere de formación permanente, así, la comprensión que se desprende desde un análisis complejo sobre las vivencias y las experiencias propias del docente en su práctica pedagógica, con relación a las emociones que se originan desde su vínculo laboral y formativo.

Grijalba y Mendoza (2020), presentan un artículo con el texto: *Formación didáctica continua de los docentes de Educación Básica Primaria en Colombia: un análisis necesario*, respaldan su análisis en la Educación Básica Primaria con la intención de debatir sobre la importancia de la superación didáctica continua de los docentes que desarrollan su profesión en estos grados.

Las autoras, advierten que frente a la época actual en la que se habla de la cuarta generación, la educación exige cambios inminentes, por lo que docentes deben estar a la vanguardia frente a los conocimientos teórico-práctico, por ello, esto sólo sería posible con ... “la formación didáctica continua, que permita reflexionar, entender y aplicar nuevas formas de acercar el conocimiento a sus estudiantes por medio de prácticas innovadoras propias del mundo actual” (p. 210). De esta manera, consideran que la educación primaria es la base de la formación de los sujetos, de allí la intención de dirigirse a esta población.

A partir de los documentos normativos y las leyes de educación en Colombia, el artículo invita a los docentes en ejercicio a reflexionar sobre la responsabilidad de estar a la vanguardia frente al conocimiento y en las decisiones pedagógicas y didácticas que trascienden hasta el aula de clase, por ende, toma relevancia el papel de la formación

continua, así la responsabilidad de formar estudiantes sea pertinente y se haga frente a las necesidades que presenta la realidad colombiana.

La investigación se realizó mediante un trabajo de campo con docentes de básica primaria, con los que se identificaron las necesidades y problemáticas formativas, como también de superación profesional. Esta investigación responde a un análisis teórico y su relación con el sentir de la práctica de los docentes en ejercicio. La formación continua en principio debe contribuir a que el docente reconozca las necesidades de su propia formación. Con lo anterior, se puede empezar por mencionar lo señalado por las autoras, al reconocer que, en Colombia, según el Decreto 0709 de 1996 normativa aún vigente que refiere a la formación continua, presenta reglamentaciones incoherentes para el nuevo estatuto docente, quienes son los que están regidos por el decreto 1278, los cuales no se encuentran visibilizados para procesos de formación.

Grijalba y Mendoza (2020), exponen tres escenarios en los que se revisan las experiencias en procesos de formación didáctica continua:

Estados Unidos: Cuenta con el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación continua de los docentes del estado de California y el Consejo Nacional para la acreditación de la formación docente, la cual se orienta en las acciones que se desarrollan para hacer seguimiento riguroso a la formación continua de los docentes (p. 213).

América Latina: La formación didáctica continua es vista como un proceso complejo que se optimiza en la medida que el docente reflexione sobre su quehacer, desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica, que le conduzca a reconocerse a sí mismo como un sujeto comprometido con una tarea social y desde la responsabilidad de contribuir con su crecimiento personal y profesional. Dentro del grupo de países, Cuba demuestra gran importancia ante la necesidad de formación continua de los docentes.

Colombia: Aunque hay avances teóricos sobre formación continua de los docentes, es evidente, que los mismos no son coherentes, ni consecuentes con las prácticas educativas, pues, existen investigaciones que refieren carencias notorias en los procedimientos propios que los docentes ejercen en la interacción con sus estudiantes, relacionadas con la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las competencias (p. 214).

Como conclusión se destacan tres elementos, entendiendo que la formación didáctica continua es un proceso sistemático, flexible y auto reflexivo, los cuales se constituyen en principios que deben regular este proceso, luego de identificar que la mayor deficiencia de los docentes de la educación primaria se da en el plano de la

didáctica, de ahí la consideran como la base en la formación de los sujetos. Se considera este antecedente por cuanto hace referencia a las limitaciones que tiene la formación continua, las necesidades y problemáticas de esta en los docentes en servicio de la básica primaria.

Acosta (2019), hace una reseña de la tesis doctoral con el artículo *El laboratorio de innovación de la Universidad de La Salle para la formación integral de maestros rurales: un dispositivo interfaz universitario (maestroruralab)*, presenta una propuesta que tuvo origen en el programa de formación doctoral Educación y Sociedad, motivados por el fin del proceso de paz y el desarme de las fuerzas armadas ilegales más grande de Colombia; así fue que para el año 2016, los colombianos tuvieron la oportunidad de volver la mirada nuevamente a las zonas rurales, en las que se exteriorizan problemáticas trascendentales como el analfabetismo, la cobertura y la calidad en el sistema educativo, todo esto traducido a una gran brecha entre la educación rural y urbana.

En 2017, el programa de formación presentó la iniciativa *maestroruralab*, el cual tenía como objetivo trabajar en la solución de los problemas del entorno educativo, enmarcado metafóricamente en un laboratorio, pretendiendo incluir una visión distinta al escenario tradicional de la cátedra, así poner en juego la innovación, la creatividad y la curiosidad para generar conocimiento. Por lo anterior, vieron que la zona rural en esta época era un contexto propicio para generar innovación educativa, con el propósito de transformar acciones necesarias y acelerar procesos sociales. La propuesta pretende extender un camino que contribuya de manera positiva a las licenciaturas en educación y a las Escuelas Normales Superiores, tendientes a proponer soluciones ante los problemas que emergen en lo rural. La estructura administrativa del Laboratorio está conformada por el director, los líderes de proyectos y en cada uno de estos, participaron profesores, estudiantes y aliados.

Para la construcción del Laboratorio de Formación de Maestros Rurales se efectuó la revisión de experiencias nacionales e internacionales más destacadas, una de ellas fue la guía que elaboró Unicef en 2012, la cual respondió al para qué de la creación de un laboratorio de innovación social, además de tomar su modelo de aliados, el cual da oportunidad en la participación pasiva y activa hacia la formación de maestros rurales.

De esta manera, Acosta (2019) presenta tres proyectos que han sido desarrollados en el laboratorio:

Primer proyecto: La Fundación Empresarios por la Educación y el programa de doctorado en Educación y Sociedad, pusieron sobre la mesa el liderazgo como eje central en la formación de maestros rurales en servicio. En este proyecto participó un equipo mixto que indagó en 7 colegios, en donde encontraron respuestas a los desafíos educativos que provenían del territorio, tales como: la diversidad étnica y cultural, población flotante por cosecha, migraciones fronterizas, minería no sustentable, conflicto armado, y población altamente dispersa en el territorio. Como fruto de esta cocreación emergió en 2018 una 'Ruta de liderazgo para la educación rural con enfoque territorial (p. 146).

Segundo proyecto: El laboratorio involucró toda la cohorte 2017 del doctorado en Educación y Sociedad en el trabajo de sistematizar los resultados de investigación que se produjeron luego de la visita de un equipo de 12 profesionales de la universidad a las 137 Escuelas Normales Superiores (ENS), para caracterizar sus prácticas de formación, evaluación, investigación y proyección social. A partir de este proceso de sistematización fue posible que el programa Todos a Aprender, que tiene cobertura nacional, invitara a la Universidad de La Salle para acompañar ocho ENS privadas. También desde este ejercicio se diseñó el proceso de acompañamiento para las 129 ENS oficiales.

Tercer proyecto: con el que arrancó el laboratorio en 2017, se realizó una convocatoria a las ENS para participar en un proceso de fortalecimiento de los procesos de innovación educativa. En el proyecto fueron seleccionadas diez de ellas con cuyos coordinadores del ciclo de formación complementaria se desarrolló el Diplomado en la Metodología Innovación Social Educativa. El diplomado culminó en el 2018 con el desarrollo de diez innovaciones que afectan directamente los procesos de formación de maestros, pero, sobre todo, con un balance muy positivo en la capacitación de los docentes en metodologías para la innovación educativa (p. 147 y 148).

Resultado de lo anterior se creó la Red Nacional de Escuelas Normales Superiores (ENS) por la Innovación Educativa (Renise), la cual se distribuyó en el territorio nacional en 5 nodos: Caribe, Oriente, Sur, Centro-Llanos y Occidente. Según Acosta (2019), "Cada nodo articula, además de los miembros de las ENS, a tutores del programa Todos a Aprender del MEN, así como, progresivamente, a otras entidades públicas..." (p. 149).

Finalmente, un aspecto importante que subraya, el cual no se debe perder de vista, es que los proyectos que emergen en el laboratorio deben continuar bajo el mismo horizonte, que apunta hacia el mejoramiento de los procesos de formación de maestros rurales, donde cada proyecto de innovación constituye el átomo del laboratorio, lo

importante está en que la innovación sea el plus y el producto deseable de toda acción (Acosta, 2019). Esta investigación es importante en el marco del presente estudio, debido a que permite conocer las diferentes propuestas de innovación formativa que se han desarrollado ante las realidades particulares y problemas que enfrentan las comunidades de las zonas rurales.

Internacionales

Álvarez, García y Pozuelo (2020), con la investigación denominada *Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar*, presentan la situación de las escuelas rurales españolas mediante entrevistas a directores escolares, con el objetivo de conocer sus posibilidades, limitaciones y demandas que emergieron durante los últimos años. Dentro del proceso investigativo realizaron un comparativo de lo que se venía presentando en diferentes países frente a una de las categorías expuestas, para el caso de las limitaciones de formación de los líderes en las zonas rurales. Por ejemplo, en Alaska y Sur África existe la preocupación por la poca formación de los líderes de los centros rurales, lo que condujo a que estos países pusieran la mirada en el ejercicio de los directivos docentes para mejorar su liderazgo, su formación inicial y continua. Los autores de esta investigación analizaron estos casos como situaciones apartadas de la realidad de España, país que, según el estudio, está lejos de diseñar propuestas de formación para directivos de áreas rurales.

Por otra parte, apoyados en los estudios de otros autores, encontraron que, en algunas regiones de España, los maestros multigrado no han participado en procesos de formación permanente que tengan relación directamente con el tema rural o multigrado. Al parecer, la razón de lo anterior la fundamentan en el desinterés de los docentes por radicarse en las áreas rurales, por lo que se interesan en migrar hacia las zonas urbanas. Además de otras características que se exteriorizan por la ubicación geográfica de las escuelas. De esta manera, Álvarez y otros (2020) en las conclusiones “revelan una escuela rural que tiene posibilidades como la individualización de la enseñanza debido a las ratios bajas; limitaciones como la interinidad del profesorado, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas; y demandas de servicios...” (p. 94).

Los directores entrevistados manifestaron compromiso frente a la responsabilidad que tienen con los centros educativos, sin embargo, son conscientes que no recibieron una formación específica en gestión para la ruralidad, contrariamente a lo que sucede en otro país como Alaska. Finalmente, los directivos expusieron la realidad de los docentes jóvenes que llegan a las zonas rurales, con poco tiempo de servicio y con escasa formación en la escuela rural. Este antecedente aun cuando se presenta dentro de un contexto español, presenta similitudes con el contexto colombiano, pues se identifica la ausencia de formación continua de los docentes en escuelas multigrado en las zonas rurales y las problemáticas que emergen por la ubicación geográfica en la que se encuentran.

Aravena (2020) con la tesis doctoral: *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*, expone como objetivo “evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender las implicancias en el desarrollo profesional docente y mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile” (p. 13).

Se realizaron tres estudios empíricos, bajo una metodología mixta. El primer estudio se realizó con la finalidad de caracterizar las prácticas que contaban con asesoramiento pedagógico; en el segundo, se evaluó la influencia de distintas modalidades de asesoramiento; y el tercer estudio analizó el contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el asesoramiento pedagógico ofrecido a 16 docentes. Cada uno de los estudios, presentaron resultados en los que se evidenciaron prácticas de asesoramiento desarrolladas con enfoque tradicional, por otro lado, se reflejaron en algunas prácticas de docentes, mejoras en su desempeño en aula, además se evidenció que el uso de rúbricas ideográficas contribuyó a diálogos pedagógicos de mayor calidad, pensados en el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes, entre otros.

Se concluye en la presente investigación que las prácticas de asesoramiento pedagógico es una poderosa estrategia de desarrollo profesional docente al interior de los centros escolares, cuando se implementa desde un enfoque formativo y en las prácticas prevalecen los principios de colaboración y participación democrática. Es importante destacar la relación que tiene esta investigación con el objeto de estudio, en

la medida que se evidencia el significado que tiene el acompañamiento pedagógico y el impacto que éste tiene en el desarrollo profesional del docente.

Teorías de sustento

En este apartado se exponen las teorías que dan sustento a la presente investigación. De esta manera, se relacionan los *Modelos de la formación docente* de Cayetano Ángel De Lella (1999); *Formación permanente* de Francesc Imbernón Muñoz (1993) y *La Formación en la práctica docente* de María Cristina Davini (2015) y se consideran algunos referentes teóricos: las concepciones de Formación Continua o Permanente, Escuela Rural y Aula Multigrado.

Modelos de la formación docente de Cayetano De Lella.

De Lella es un pedagogo y educador argentino quien ha contado con un amplio recorrido en la formación de profesores universitarios, educación de adultos y educación popular. Ha desempeñado varios cargos, algunos de ellos como asesor del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, director de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, entre otros. Además, fue fundador del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) y uno de los miembros fundadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento. De Lella (1999) a lo largo de su trayectoria como pedagogo, ha logrado concluir que todas las políticas, programas y experiencias de formación docente, se sustentan desde modelos, tendencias o teorías que se encuentran implícitas en la misma práctica formativa. Además, afirma que la acción formativa del futuro docente tiene lugar desde los niveles educativos iniciales y las rutinas escolares posteriores que va interiorizando y actualizando hasta asumir el rol docente, pero, además la institución en la que se inscribe a trabajar, también se constituye como escuela de formación.

De este modo, De Lella (1999) concibe la formación como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente” (p. 3). En consecuencia, no solo comprende a la formación inicial del docente como tradicionalmente se ha conocido, sino que le da relevancia a la formación continua

del docente, reconociendo la influencia de los escenarios iniciales de formación y los de la práctica docente.

En este sentido, cobra importancia la práctica docente, por tanto, De Lella (2003), sostiene que la práctica docente está fuertemente condicionada por cuatro factores: la estructura social (la imagen de su profesión y *status*), la crisis económico-social (que afecta a los educandos más vulnerables), el sistema y subsistema educativo (deterioro en las condiciones de trabajo, entre otras) y por los propios centros educativos o escuelas; a saber, De Lella (2003), menciona que “existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo” (p. 21). Así, el condicionamiento está dado por las anteriores situaciones, en donde la práctica docente constituye el eje estructurante de la formación de los docentes en servicio.

En conclusión, De Lella (2003) señala que:

En la formación de docentes operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que suelen ser comunes, compartidas ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen *efectos*, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes (p. 21).

Por consiguiente, es prioritaria la formación para los docentes que están en servicio, que se traduce a una formación continua o permanente, debido a que la práctica misma, permite que se reconozca el contexto y la realidad en todas sus formas (necesidades, particularidades, oportunidades de mejora, fortalezas, etc.), y de allí construir de forma pertinente, individual y colectiva una ruta de formación continua, con el objetivo encontrar los recursos que necesita el docente en su quehacer. Desde lo anterior, De Lella (2003) identifica cuatro modelos y enfoques básicos de formación, los cuales se examinarán a continuación.

1. *El modelo práctico artesanal*, se caracteriza por la transmisión del conocimiento profesional y la reproducción de este de generación en generación, permitiendo que ese modelo se instale en las instituciones educativas y sea aceptado y heredado a nuevos profesionales. En este caso “se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura *legítima*. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados” (p. 22).

2. *El modelo academicista*, toma relevancia la disciplina del conocimiento como principal eje articulador de todo el saber, dejando de lado la formación pedagógica, debido a que considera que ésta se adquiere en la práctica misma. Además, entre el proceso de producción y reproducción del conocimiento, se asemeja al anterior modelo, puesto que se interesa por la transmisión de contenidos, pero se suma que éstos deben ser seleccionados por una comunidad de expertos. Así, “El docente no necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos” (p. 22).
3. *El modelo tecnicista-eficientista*, este modelo se interesa en entregar los resultados de los expertos en las ciencias del conocimiento a los docentes, para que éstos últimos puedan transferirlos enseguida a la práctica; por esta razón De Lella hace alusión a la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos. En definitiva, “el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo” (p. 23).

Finalmente propone un modelo alternativo, que se origina luego del análisis crítico de los tres primeros, los cuales según De Lella (2003) “desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo” (p. 22). Así aparece entonces:

1. *El modelo hermenéutico-reflexivo*, es el menos trabajado por los docentes, pues se encuentra lejos de prácticas usuales mediadas por la transmisión y la reproducción de conocimientos. Este modelo propone una interacción constante entre la teoría y la práctica, volviendo a cada una de ellas, para modificar y transformar según las necesidades y oportunidades de intervención, gracias a un proceso dialéctico entre los sujetos reales, virtuales y los textos.

Dicho esto, este modelo de acuerdo con la señalada fuente:

Apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto

sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobre determinan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macro educativos e institucionales (p. 23-24).

Rodríguez (2011) desarrolla algunas pautas para el modelo de *formación* aquí expuesto, en ellas plantea un proceso de transformación de un sujeto particular a uno que asuma la acción de educar, pensando en una transformación “global del ser y la conciencia, la forja de subjetividades e identidades, de cómo nos constituimos para ser ese que enseña, de cómo concebimos la enseñanza y de cómo la ejecutamos concretamente en el día a día”, además, Rodríguez (2011) contempla más a fondo “el nivel de conciencia que tenemos de nuestro quehacer, más allá de pensarlo como un oficio que nos permite la pertenencia a un sector profesional con la expectativa de buenas condiciones de trabajo” (p. 104).

Sumando lo anterior, al planteamiento de De Lella (2003) invita a la reflexión sobre la necesidad y la urgencia de resignificar la formación docente, de allí que interesa para esta investigación la propuesta sobre el modelo alternativo *hermenéutico-reflexivo* del autor, puesto que se ajusta a las necesidades de formación continua para los docentes en servicio de las zonas rurales, las cuales presentan características muy particulares por su ubicación geográfica, vulnerabilidad, diversidad de culturas, relaciones sociales, ambientes escolares, aulas multigrado, entre otras.

Formación permanente de Francesc Imbernón Muñoz

Imbernón, es maestro, licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático en Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona. Se ha desempeñado como director de la Escuela de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona y entre 1996 a 1998 fue director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma Universidad; ha desarrollado trabajos en formación inicial y en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos; ha recibido varios premios y publicado diversos libros y artículos sobre temas educativos.

Imbernón realiza un recorrido a partir de los años setenta en los que apenas se comienza a avizorar la formación permanente del profesorado como un proceso más

estructurado. Para entonces, aparece un lenguaje nuevo, el cual se refiere de forma específica por ejemplo a la microenseñanza, el trabajo en grupos, la articulación de las TICS, entre otros. De este modo, apareció una nueva mirada formativa, contraria a la clase magistral, que algunos autores, según Imbernón han denominado movimiento.

A causa de lo anterior, fue que para 1970, se institucionalizó la formación continua o permanente dentro del sistema educativo, encontrando Imbernón (1993) “la necesidad de formar a profesores, de manera constante, se planteó como una condición imprescindible para evitar la obsolescencia en el sistema educativo y el desarrollo profesional del profesorado” (p. 12). Esto con el objetivo de apoyar el proceso formativo inicial, así, se ajustaban a las necesidades y a las nuevas demandas que surgían en el ámbito de la escuela y la sociedad.

De esta manera, Imbernón (1993) realiza un recorrido hacia el surgimiento de la formación permanente, por lo tanto, el mismo autor, identifica dos fases en esta etapa. En la primera fase en la formación permanente predominó la capacitación temática, dirigida por un profesor de escuela que tenía éxito con sus estudiantes, así suministraba información, siguiendo el modelo de la formación inicial y los modelos psicopedagógicos. La segunda fase, se ubicó a principios de los años ochenta, la cual presentó un cambio significativo con relación a la primera, puesto que se replantearon las actitudes y conocimientos profesionales de los líderes de la enseñanza (debido a la ineficacia), así como también se pensó en la articulación de otras disciplinas (Imbernón, 1993). El análisis resultante de estas dos fases iniciales, gira en torno al principio de eficacia en la estructuración de la formación permanente, es decir, se debe avanzar en una propuesta que responda a las necesidades de un contexto particular.

Por la razón anterior, Imbernón (1993), señala que día tras día, se hará más evidente:

Que la formación permanente del profesorado ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta; estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, por la edad y experiencia de los enseñantes y además, por la lógica interacción que se establece entre ellos, la cual supone la modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza- aprendizaje que posee cada profesor (p. 13).

Atendiendo a lo anterior, se propone la participación de los docentes en servicio en el desarrollo de la formación permanente o continua, asimismo el trabajo dinámico colaborativo para el contexto particular que se desea formar. No se admite en este caso, una formación alejada del contexto y menos de forma individualizada. Pues la riqueza de ésta se encuentra en la diversidad de intereses y en la interacción con los otros. Así, Imbernón, denomina a esta situación, pasar de un modelo *aplicacionista-transmisivo* a un modelo *regulativo-reflexivo*, éste último parte de las necesidades y problemas de los enseñantes, quienes pasan, según Imbernón (1993) pasa por “un proceso de *recepción-experimentación-interiorización* de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 14).

Consecuentemente, el autor establece de forma clara lo que luego de los años setenta denomina formación permanente, la cual está centrada en el lugar de trabajo, en este caso la escuela o institución docente. Se caracteriza por realizarse dentro de un contexto específico, por otro lado, el docente pertenece a un colectivo profesional y el desarrollo de la formación inicia desde problemas y necesidades de un contexto determinado, por ende, los docentes participan en el diseño, seguimiento y evaluación de la formación permanente.

Ante este nuevo panorama, también se requiere de un nuevo tipo de docente, sobre ello Imbernón (1993) explica: “un nuevo concepto profesional, un nuevo concepto del aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular que ha de ser analizado críticamente...” (p. 14). Todo ello, debido a que son los docentes los propios actores en la construcción del currículo, para el que se pueda reflexionar sobre las problemáticas y generar posibles soluciones o respuestas de estas, las cuales se encuentran en las prácticas docentes.

Según el autor, la propia práctica “es el eje fundamental de la formación y configura una determinada manera de entender la profesión de enseñar”. De esta manera considera que es a partir del trabajo in situ, que se logra profundizar en la realidad del contexto escolar, por tanto, le permite al docente ajustar de forma crítica y pertinente las acciones y decisiones sobre el currículo. Igualmente, según el autor, no se puede hablar de formación permanente, si ésta no inicia en la práctica y viceversa, sin que la práctica educativa se convierta en técnicas instrumentales, centrada nada más

que en lo académico, puesto que lo que se anhela, es llegar a una reflexión pedagógica sobre la situación de enseñanza.

Finalmente, Imbernón (1993) plantea que la formación permanente debiera estar a cargo de la administración educativa “tiene el deber de planificar y organizar la formación permanente de profesorado con carácter institucional, coherente con la política educativa del Sistema, pero también coherentemente con esa política educativa democrática” (Imbernón, 1993, p. 17). Además, el cuerpo docente tiene el derecho de proponer al cuerpo administrativo, las actividades de formación que según análisis previos se deban priorizar, esto en correspondencia con los contextos del territorio. Por lo mismo, para Imbernón (1993), se deberá ofertar una formación permanente o continua, por lo que:

Será fundamental ofertar coherentemente la formación permanente mediante planes específicos (territoriales y disciplinares) que se adecúen a las necesidades de cada zona concreta y de su profesorado, y también establecer los mecanismos para que los profesores intervengan en el diseño, ejecución y evaluación del Plan y generen sus propios planes (P. 17).

A causa de lo anterior, el escenario favorable está dado alrededor de la creación de centros de encuentros formativos en territorios específicos, en donde los docentes se reúnan con el propósito de analizar, investigar, crear equipos colaborativos, recibir y diseñar material y apoyo mutuo, partiendo de la reflexión de la práctica pedagógica de los mismos. Todo ello, también con el fin que los docentes aprendan a trabajar en grupo, a discutir constructivamente, ... “a elaborar proyectos conjuntamente, porque si aprenden a hacer esto después lo traspasarán a sus alumnos. Con lo cual menos formación normativa y más formación actitudinal con los maestros” (Imbernón, 2006, p. 6).

En consecuencia, la presente investigación, toma como referencia la postura de Imbernón, con relación a las fases y características de la formación permanente o continua con el propósito de precisar la estructura de esta.

Formación en la práctica docente de María Cristina Davini

Davini, nació en Argentina, Buenos Aires en 1948 y falleció el 19 de julio de 2015 en la misma ciudad. Fue licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Ciencias Humanas por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Además, fue especialista en formación docente y en didáctica y se

desempeñó como profesora invitada en universidades extranjeras y consultora de organismos nacionales e internacionales. Por otra parte, tuvo una extensa labor en educación en Argentina y en América Latina, quien realizó numerosas publicaciones, tanto en el campo de la formación docente y la enseñanza, como en la educación permanente en salud. Davini (2015) centró sus análisis y reflexiones alrededor de la formación en las prácticas docentes de la educación inicial y permanente, destacando la importancia que tienen las prácticas educativas como objeto de estudio y controversia en “la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia” (p. 10).

Sin embargo, para la presente investigación, se destaca la formación permanente, que como la misma autora lo señaló, ha ocupado gran relevancia en la actualidad ante diversos panoramas, entre ellos, por la necesidad de estar a la vanguardia en cuanto a conocimientos, por responder a los cambios culturales y ante las necesidades escolares que permanecen o surgen en ausencia de transformaciones reales y pertinentes. Por lo anterior es que la autora señala: “una nueva corriente de pensamiento se originó en las concepciones de educación permanente, desarrolladas tanto en experiencias concretas como en formulaciones de teoría desde comienzos de la década de los setenta, y particularmente difundidas por la Unesco” (p. 115). La cual permitió entender que el proceso enseñanza-aprendizaje es continuo, no se resume en una etapa inicial y tampoco es dirigido únicamente a niños, por tanto, se da a lo largo de toda la vida, para este caso en las prácticas de trabajo como en el caso de la profesión docente.

Por otra parte, Davini (2015) reconoce el papel fundamental que tiene la práctica docente en la formación de este, ya que a través de ella surgen interacciones importantes que dan cuenta de las experiencias vividas en el ámbito laboral, lo cual indica que, en el intercambio con los otros, se construyen procesos formativos. Por ende, la formación permanente o continua del docente no se precisa en un único escenario, este se viene dando a lo largo de la vida del docente en distintos espacios, como por ejemplo en una sencilla conversación entre pares sobre un tema cotidiano de la escuela o en el mismo ejercicio de su práctica pedagógica con los estudiantes, sin embargo, se va alimentando mucho más y de forma más conveniente cuando tiene una intención definida sobre las necesidades de formación, así lo identifica Davini (2015), al reconocer que:

El enseñar y el aprender ocurren durante toda la vida: se deben ampliar los espacios educativos fuera del aula e incorporar la vida cotidiana de las organizaciones y las prácticas sociales y de trabajo como ambientes de aprendizaje permanente. En otros términos, se reconoce el potencial educativo de la situación de trabajo (p. 155).

De esta manera, es evidente que los docentes aprenden con otros en situaciones naturales y presenta relevancia cuando este proceso de aprendizaje inicia en las prácticas pedagógicas y en las interacciones con otros dentro del mismo ejercicio docente. No obstante, Davini (2015) e Imbernón (1988) dejan claro que la propia experiencia práctica no es suficiente, así ésta sea beneficiosa, a causa de que el conocimiento se encuentra en constante evolución, por la misma razón requiere de actualización permanente por otros medios, de allí que se logra reconocer un proceso formativo intencionado y mayormente estructurado.

Sin embargo, la referida autora advierte, sobre algunas alternativas de formación permanente o continua que ofrecen como capacitación y actualización al docente, las cuales no responden a los temas, tampoco a las problemáticas de la práctica concreta del docente y por ende no emergen las transformaciones esperadas, por el contrario, lo que interesa en estos programas es el tiempo como única meta a cumplir, sumado a ello presenta la característica de formación discontinua, y con esto, el objetivo principal que es la formación, termina disolviéndose.

No obstante, para Davini (2015) la capacitación es un componente indispensable en la formación del docente en servicio, en consecuencia, debe cumplir con ciertas características, esencialmente que sea continua o permanente, que “alcance un gran número de docentes... útil para algunos objetivos, tales como la actualización generalizada de conocimientos, de nuevos enfoques, nuevas informaciones o tecnologías, o para la implantación de temas definidos como relevantes desde una nueva política” (p. 159). A pesar de los beneficios de las capacitaciones, estas se limitan en el desarrollo de las capacidades específicas de los docentes, como también en el bajo seguimiento y evaluación a las mismas.

Por lo anterior es preciso señalar tres (3) posturas de Davini (2015) para que sea posible desarrollar el enfoque de una formación continua o permanente que no se quede en una mera capacitación o programa discontinuo, pues esta se debe transformar en un

concepto y metodología que conduzca a la reflexión crítica, así, presentará las siguientes características:

Incorporar el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren.

Modificar sustancialmente las estrategias, por partir de la práctica como fuente de conocimiento y de problemas, poniendo en cuestión el propio quehacer.

Abordar el equipo o el grupo como estructura de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias (p. 160).

Todo lo anterior, para la autora citada, supone partir de la práctica docente para crear la experiencia misma de formación, dado caso, se analizan de forma individual y cooperativa los problemas de la práctica, lo que permitirá compartir los saberes y la experiencia, dando valor dentro de un contexto real y definido, así es que “los aprendizajes individuales son integrados, compartidos y puestos en acción a través de la coordinación de la conducta de distintos individuos, lo que, necesariamente incluye a los que ocupan posiciones diferenciales en la organización en términos de jerarquías” (p. 161).

Asimismo, la autora propone una secuencia básica de cinco (5) actividades para tener en cuenta en la implementación de estrategias de formación para los docentes en servicio, que se resumen en: (1). Partir del análisis de las necesidades en las prácticas docentes; (2). Identificar el problema y compartir la experiencia; (3). Estudiar el problema, analizarlo y debatirlo; (4). Proponer acciones para solucionar o mejorar; y (5). Poner en prácticas las acciones y evaluarlas. No obstante, para desarrollar las estrategias, obligatoriamente se deben definir los roles específicos que les corresponde asumir a los participantes, ya sean facilitadores, tutores o coordinadores, los cuales contarán con funciones y tiempos específicos, que, por guardar un orden (aunque con cierta complejidad), se llevan a cabo mediante acuerdos previos reconociendo que las capacitaciones constituyen una dinámica que limita el proceso de reflexión crítica, como también el desarrollo de las capacidades específicas del docente que lo ubica como un receptor, ante esto, Davini (2015), propone dos (2) orientaciones no excluyentes para orientar la formación continua:

1. *A través de actividades académicas.* Las cuales se centran esencialmente en programas de posgrados con el propósito de actualizar los conocimientos y mejorar el currículo.

2. *A través de proyectos.* Los cuales se presentan con el objetivo de analizar las prácticas a partir de la experiencia de los docentes.

Además de lo anterior, la autora señala que “todos los esfuerzos y las estrategias pueden ser aportes para la formación continua de los docentes. Al mismo tiempo, cada estrategia, por sí misma, no alcanza a cubrir todas las necesidades de las prácticas y de las escuelas” (p. 164). Ante esto, la construcción en y para la formación continua y permanente no puede basarse en un método de instrucción, apenas como lo hace la autora, entrega algunas orientaciones base, debido a la complejidad misma en que se desarrolla la labor docente ya que se presenta una amplia gama de subjetividades y experiencias que articulan variadas fases y principios con los sujetos que en ellas participan. De esta manera se puede articular un programa amplio que permita desarrollar y valorar los aportes que se presentan en cada fase, como también tomar decisiones respecto a las limitaciones y así, aportar significativamente a los procesos de enseñanza- aprendizaje que surgen en la escuela, bajo unos contextos específicos.

De acuerdo con lo anterior, se postula la teoría de Davini, puesto que en la presente investigación se encuentra la necesidad de identificar las bases de un proceso de formación continua o permanente.

Referentes teóricos

Dentro de las teorías abordadas para la construcción de este estudio en el marco de la formación continua de docentes en las escuelas rurales multigrado, es importante definir: formación continua, escuela rural y aulas multigrado.

Formación continua

La formación continua definida por varios autores y organizaciones como formación permanente, es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón, 1998) como “un

proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (p. 7).

La UNESCO prioriza la actualización de conocimientos y actitudes del docente, como una función específica del ejercicio docente, que lo conduce hacia la búsqueda y apropiación de los cambios que se presentan en cuanto a tecnología y ciencia, es decir, invita a estar a la vanguardia del saber. Por otro lado, Cáceres y otros (2003), menciona que:

La educación permanente es el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado (p. 5).

La anterior definición coincide con Imbernón al plantear que la formación continua o permanente mejora la actitud del docente, pero, por otra parte, Cáceres (2003) reconoce que el proceso de formación permanente es determinante, puesto que beneficia los aprendizajes de los estudiantes, que es en última el propósito sustancial en la acción educativa. No obstante, el proceso no sería coherente sin la disposición del docente para que surta el desarrollo de la formación continua, por tanto, es esencial que los docentes no sólo identifiquen sus necesidades de formación, sino que deseen avanzar hacia la transformación e innovación formativa, por ende, pedagógica. Bautista (2019), ratifica que, “los procesos de escolarización requieren de maestros que estén dispuestos a ‘aprender a aprender’ de manera constante y a negociar sus propios saberes en función de los nuevos avances de la ciencia y la cultura” (p. 69).

La formación continua ha estado estrechamente articulada a las necesidades subyacentes que los docentes en servicio han manifestado, ya sea por problemáticas sociales sin resolver que afectan a los niños, niñas y jóvenes, ante nuevas reformas educativas o ya sea por la necesidad de subsanar la deuda que ha dejado la formación inicial de los docentes. Ante esta situación, se desprende uno de los principales interrogantes sobre ¿cómo enfrentarse al quehacer pedagógico cuando hace falta profesionalización docente en algún campo específico? En tal caso, un limitado porcentaje de ofertas de profesionalización docente, conducen a plantear la formación rural en Colombia.

De acuerdo con Zamora (2012) citado en Molina Villamil (2019) "...de todas las Facultades del país, solo cuatro programas universitarios acogen el asunto de lo rural como elemento central de su currículo" (p. 119), sin embargo, un programa concluyó su labor formadora en 2018, es decir que se cuenta solo con tres programas a nivel nacional. Esto evidencia las necesidades de formación continua para los docentes en servicio que laboran en zonas rurales, sumado a ello con la metodología de escuelas unitarias o multigrado, situación que pone en dificultad a la gran mayoría de docentes que ingresan a estas zonas y no cuentan con la formación específica.

Mosquera (2017) reconoce que la importancia de formar maestros para el área rural "radica en la necesidad de que sean capaces de generar un conocimiento que se integre desde ahí a lo local, regional, nacional y mundial, sabiéndose aportantes de saberes que contribuyen a la comprensión del mundo y de sí mismos" (p. 87). Esto conduce obligatoriamente a pensar en que se debe recorrer por un proceso de enseñanza aprendizaje que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes que se forman en territorios rurales con el propósito de instruir investigadores y agentes generadores de cambio, para ello es necesaria la etapa de reconocimiento de los contextos rurales por parte de los docentes en servicio, situación que se debe procurar en el proceso de formación continua.

De esta manera, según Bautista (2019) la formación continua o en servicio "...se convierte en uno de los elementos clave en el desarrollo profesional de los maestros, que les permite mejorar su desempeño en las aulas y en las escuelas, y aumentar su nivel de satisfacción con su labor..." (p. 70). No obstante, los docentes rurales en Colombia no cuentan con la formación continua necesaria, las razones hasta ahora no son claras, puesto que aunque hayan ofertas de formación como cursos, talleres, diplomados o programas, hasta ahora no presentan las características de continuidad, ruralidad y diseñadas para aulas multigrado, por lo tanto, reafirmando las palabras de Bautista (2019), "...aún son escasas las iniciativas de política educativa que apunten a la implementación de modelos de desarrollo profesional para maestros rurales..." (p. 86).

En Colombia hasta el año 2013 al publicarse el documento: *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*, se logró conocer el método que direccionaba la formación docente, de esta manera, se identificaron los tres subsistemas

de formación: inicial, en servicio y avanzada. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), presenta a la formación en servicio, en este caso a la que aplicaría a la formación continua, como:

la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa (p. 61).

Aunque es claro el planteamiento por parte del MEN en tener en cuenta la formación continua para los docentes en servicio, poco se lleva a cabo en la realidad, como se ha evidenciado en las reflexiones de trabajos de distintos autores. No obstante, se debe mencionar los intentos de formación que quizá están enmarcados en esta propuesta del MEN, y son los talleres y diplomados que se han ofertado hacia la formación para la ruralidad, pero, aunque se incluyan algunas posibilidades de formación acordes con la necesidad, en opinión de Davini (2005) éstas "... no siempre tienen en cuenta los *tiempos* necesarios para instalar o cambiar un comportamiento, como si luego de algún número de reuniones los cambios se concretasen en la realidad... las capacitaciones se centran en los tiempos... y se diluyen posteriormente" (p. 159). Resultado de esta situación, se presenta además que el programa, taller o diplomado, tienden a ser estrategias discontinuas, con intermitencias de tiempo y una apuesta de estrategias o programas que no presentan una secuencia coherente y pertinente.

Escuela rural

En 1961 en Suiza, se llevó a cabo la conferencia Internacional de ministros de Educación, en la cual, la UNESCO auspició la creación de las *escuelas unitarias* o *monodocentes* para las zonas rurales más necesitadas ante la baja tasa de matrícula, repitencia y deserción escolar, desde entonces, las escuelas unitarias o rurales se crearon a partir de un sistema de promoción automática. Rojas (1991) menciona que tiempo después de lo acontecido en Ginebra, en Colombia "Como resultado de dicha recomendación, se creó en Pamplona (Norte de Santander) la primera "escuela unitaria"

del país” (p. 56). De este modo, en 1964, se inicia el proceso de capacitación de maestros rurales, asociada al ISER: Instituto Superior de Educación Rural en el departamento de Santander.

Años más tarde en Colombia, fue definida la Escuela Activa por Mogollón, Solano y Flórez (2011) como “...un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida...” (p. 4). Lo anterior traducido a la metodología a implementar para las escuelas rurales en el país. La Metodología Escuelas Unitarias (MEU) se presentó bajo la idea del aprendizaje activo de Schiefelbein (1993), mediante el empleo de fichas o guías de enseñanza, metodología basada en las ideas de la Escuela Activa, citado en Villar (2010).

La UNESCO (2004) señaló años más tarde que las escuelas rurales (para ese entonces con metodología Escuela Nueva) “...ha dado excelentes resultados reflejados por el aumento de la matrícula, el mejoramiento del rendimiento escolar y la reducción del ausentismo en las zonas rurales. Un ejemplo de esto lo ilustra el programa Escuela Nueva de Colombia, que entre 1988 y 1996 hizo posible un aumento de la matrícula en zonas rurales” (p. 7). De allí que, a nivel internacional, se dio a conocer la experiencia de las aulas multigrados de Colombia, como una metodología que comenzaba a responder a las necesidades de la población rural.

Por lo anterior, las escuelas de la ruralidad con metodología Escuela Nueva, presentan características específicas por hallarse en una zona geográfica rural apartada o lejana de la urbe. De esta manera Boix (2004), citado en Santamaría y Sampedro (2020), define a la escuela rural como “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (p. 153). Como señala el autor, la escuela rural está integrada por un ecosistema escolar diverso, esto hace que se encuentre en un contexto particular de enseñanza aprendizaje.

Es importante, de acuerdo con Villalobos (2010) implementar en los procesos escolares una didáctica crítica donde el horizonte formativo sea integral e incorpore al educador y al educando con sus dimensiones, de igual manera, vincular las experiencias

e intereses del estudiante en dicha formación. La escuela activa rural surgió en contraposición a la escuela tradicional, otros autores la denominaron Escuela Nueva considerando que el aprendizaje del alumno se daba a partir de la experiencia y de los intereses que se plantean. El alumno es el centro de enseñanza, aboliendo los contenidos y permitiendo que ellos surjan esporádicamente.

Según De Zubiría (2014), dos autores importantes influyeron en la construcción de la pedagogía nueva/activa que se aplicaron en Colombia para los escenarios rurales: Ovidio Decroly y John Dewey. Decroly es el precursor de los métodos curriculares interdisciplinarios, partió de la premisa que el aprendizaje del niño es de carácter global y propone que la escuela se debe dirigir hacia las preguntas e intereses de los alumnos. Dewey expresó que se debe articular la escuela con la sociedad, plasmar currículos, transformar los contenidos que reflejen las problemáticas sociales y permitir que los alumnos trabajen sobre ellos y busquen soluciones favoreciendo el conocimiento, la vida y la acción. De esa forma se consolida desde la escuela la democracia, el diálogo, la contextualización del conocimiento y principios valorativos consolidando esas herramientas que se requieren para la vida (p. 29 - 32).

Es de mencionar que en Colombia mediante el Decreto 1490 de 1990, legalmente se constituye la Escuela Nueva, ya hace más de 30 años, la cual comenzó a brindar una opción más pertinente a la educación rural, contrario a los procesos de educación que se tenían con la escuela unitaria, de esta manera mostró un interés por privilegiar la participación de los alumnos, basada en las experiencias del entorno (el cual se encuentra enriquecido por recursos naturales en zonas rurales); se dio paso a la autoformación y a la construcción de nuevos saberes en el alumnado a partir de sus intereses y necesidades; se pensó en la escuela como entidad que prepara para la vida, vinculando a la comunidad; así mismo se tuvo en cuenta la evaluación cualitativa antes que la cuantitativa, y finalmente propuso transformar la educación de hace más de medio siglo, porque como indica De Zubiría (2006), se comenzaba a reivindicar la dimensión socioafectiva, en la que niños y jóvenes deben sentirse felices y seguros.

En la actualidad según Villar (2010), el modelo Escuela Nueva de las escuelas rurales, ha demostrado un enfriamiento debido a situaciones como por ejemplo, que sólo busca ser replicado mecánicamente en algunas escuelas; por otra parte el rol del

maestro ha pasado a ser “un “adoptador” de estrategias, en lugar de un “adaptador” de las mismas (p. 4); sumado a esto, López (2015) citada en Camacho y otros (2015) refiere que un gran porcentaje de instituciones educativas que ajustan su modelo pedagógico al de Escuela Nueva, imparten la enseñanza bajo las prácticas de la educación tradicional, ya sea porque desconocen el modelo, por falta de compromiso en la implementación de este o por los dos anteriores; de esta manera se enfoca en presentar a la educación rural, bajo una amplia perspectiva que se inscribe dentro de la presente ruta de investigación y visibiliza el territorio donde se establecen las escuelas rurales:

Para enmarcar la educación en un contexto rural, se requiere que se tenga en cuenta las necesidades reales de la comunidad a la cual pertenece la zona rural, atendiendo y respondiendo a sus particularidades geográficas, sociales y culturales; el reto entonces se centra en la resolución de las inequidades existentes, la consolidación de la identidad local y regional, entre otras (p. 23).

Luego de identificar las características de la educación rural con apoyo de la autora, se puede determinar lo que hoy día es indudable, es decir lo particular de estos contextos donde tienen lugar las escuelas rurales y en las que se deja ver a parte de su riqueza natural, la desigualdad en comparación a las zonas urbanas.

La desigualdad entre la educación rural y la urbana sigue siendo evidente, por ende, la UNESCO subraya que, en muchas partes del mundo, nacer en una zona rural es sinónimo de crecer sin una educación adecuada, al tiempo considera que “En las zonas rurales, ofrecer acceso a una educación de calidad ha sido una opción consistentemente ignorada” (2004, p. 4). Las zonas rurales siempre han presentado grandes desventajas con relación a las zonas urbanas ya que existe una falta de interés político, por lo que no se ha dado la importancia que tiene la educación rural a nivel mundial y allí mismo se ubican las escuelas las cuales se impregnan de esas características. Ante este panorama, la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), junto con la UNESCO en 2002 pusieron en marcha el primer programa de **Educación para la Población Rural (EPR)** “que apunta a ubicar la educación en el centro de la agenda del desarrollo mundial y nacional” (2004, p. 16).

En América Latina y el Caribe se desarrolló el primer seminario sobre EPR en el 2003, el cual propuso “...una preocupación relacionada con las necesidades educativas de la región dentro de los cambios experimentados en el espacio rural, así como con la exploración y el diseño de propuestas por las tendencias actuales del desarrollo rural...”

(UNESCO, 2004, p. 17). Lo anterior demostró el interés de la UNESCO y la FAO por discutir sobre las problemáticas de la población rural y por conocer la manera en que se implementaban los planes nacionales de desarrollo rural en América Latina y el Caribe.

Aulas Multigrado

Las aulas multigrado están conformadas por estudiantes de diferentes grados en un mismo salón de clases, allí se convergen diversos intereses y edades, comparada esa aula de clase con la variedad que se encuentra en un colegio entero. En Colombia el escenario de la escuela multigrado está integrado por un docente que atiende de manera simultánea más de un curso o grado, y en la mayoría de los casos, hasta seis grados desde el preescolar hasta quinto de primaria en un mismo salón de clase.

Asimismo, lo señala De la Vega (2020) “Las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes, los que conviven en una misma sala, pero necesariamente coinciden en el grado que están cursando” (p. 154). En esta aula de clase se consideran temáticas comunes entre grados o en muchos casos, los docentes a pesar de la integralidad de cursos individualizan las planeaciones como si se trabajara en un aula unigrado. Sin embargo, se espera una pedagogía transversal, inclusiva y acorde a los requerimientos de los alumnos, permitiendo una relación social enriquecedora, con prácticas interdisciplinarias y pertinentes, acordes al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas multigrado en Colombia se encuentran ubicadas en zonas rurales y por la baja demanda de estudiantes conforman un aula o en algunos casos hasta dos. El docente se encarga de impartir todas las áreas obligatorias (que se hayan contemplado en el currículo) a todos los grados al mismo tiempo. La estrategia pedagógica que emplee el docente para hacer frente a las prácticas dentro del aula multigrado depende de la formación inicial o continua del docente, la primera, con una alternativa poco probable en el país, ya que no se encuentra una licenciatura o pregrado relacionada a la educación rural, y la segunda, se ha presentado un escenario ausente de programas o políticas claras de formación continua para docentes que laboran específicamente en aulas multigrado y al parecer es una problemática a nivel internacional. Así lo reconoce De la Vega (2020) al citar a Clarke y Stevens (2009);

Downes y Roberts, (2016), menciona que “El problema es que los docentes de estas escuelas generalmente no han recibido formación específica para el trabajo en estos contextos, ni en la formación inicial ni continua” (p. 155). De esta manera, adaptarse a las aulas heterogéneas y a la idiosincrasia de estas comunidades, para el docente siempre será una experiencia profesional compleja por su falta de preparación.

MOMENTO III

HORIZONTE METODOLÓGICO

Paradigma de investigación

Para los propósitos de esta investigación y derivado de la naturaleza del objeto de estudio, se asume el paradigma interpretativo el cual de acuerdo con Bisquerra, Dorio, Gómez, Latorre, Martínez, Massot, Mateo, Sabariego, Sans, y Torrado (2009), “se construye estudiando los fenómenos y los procesos que caracterizan la vida del aula y captando distintos puntos de vista, reflexiones personales e interpretaciones subjetivas (del alumnado, del tutor, de la psicopedagoga) sobre la incidencia del programa” (p. 70).

La investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo, el cual permitió analizar sistemáticamente la realidad de la formación continua de los docentes, que pertenecen a las instituciones educativas focalizadas, para entender e interpretar sus procesos formativos; de tal forma que posibilita la construcción de elementos teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado. Este paradigma presenta como base fundamental, la interacción humana que sirve de fuente para obtener los datos, por lo tanto, la investigadora se integra en el escenario y contexto elegido para observar, comprender e interpretar lo que allí sucede (Bisquerra *et al*, 2009).

De igual manera, a partir del postulado de Piñero y Rivera (2012) quienes señalan que “... este paradigma nos ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y que se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32), se puede decir que es un paradigma de naturaleza subjetiva y que la validez la presenta la investigadora a partir de la interpretación que surge de las ideas y comportamientos que presentan los sujetos partícipes en el proceso de investigación.

Así las cosas, se tuvo en cuenta en principio, conocer las realidades del escenario a investigar, para luego analizar el contexto definido, y así determinar de qué manera y

bajo qué intereses, condiciones o necesidades se lograra crear elementos teóricos sobre la formación continua de los docentes que laboran en aulas multigrado, contando con la pertinencia esperada y finalmente ser validado e implementado. Toma relevancia que el proyecto de investigación, al crear elementos teóricos, tenga en cuenta principalmente el quehacer pedagógico de los docentes.

Método de investigación

La investigación con enfoque cualitativo, se apoya mediante el método *fenomenológico*, el cual según Marín (2018) indica que:

...la fenomenología describe la estructura de la experiencia tal y como se presentan los hechos a la conciencia y explora cuál es la esencia, por ejemplo, del hombre como ser en el mundo, qué es ser hombre, mujer, niño, en el conjunto del mundo de la vida o de su entorno educativo y sociocultural (p. 148).

Siguiendo los planteamientos de Marín, el método de investigación que asume la lo planteado, es uno que invite a ver la realidad en todo su horizonte, es decir no se puede quedar en la visión superficial, sino más bien profunda de la realidad, por ende, se estudia el fenómeno tal como se muestra, sin imponer alteraciones ni adornos a la misma para lograr la esencia de la vida cotidiana y el mundo que la rodea. Asimismo, como lo define Piñero y Rivera (2012), este método promueve “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 23).

Por lo anterior, se estudia la realidad desde las vivencias y las historias, por lo tanto es ajena a la mirada “externa” y objetiva, conforme a ello, cobra valor cuando se conoce la realidad del objeto de estudio y/o de los informantes de cerca, tal como la viven, sienten, perciben y soportan, con todo y su propio significado, por tanto la investigadora acude al encuentro de la experiencia en la conciencia del otro, es decir explorar en el otro percibiendo su realidad interna, que por poseer esta característica tan compleja, la convierte en propia y única.

Asimismo, señala Martínez (2004):

La fenomenología no desea excluir de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, desea aceptar sólo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta; y este punto de partida es puesto como base debido a que el hombre sólo puede hablar de lo que se le presenta en su corriente de conciencia o de experiencia (p. 138).

Por lo tanto, según Husserl (1970) fundador de la fenomenología, citado en Martínez (2004), ésta se encarga de “descubrir las estructuras esenciales de la conciencia; debido a ello, el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino descubrir en él la esencia” (p. 139). Esto, debido a que el conocimiento genuino que se tiene de una realidad, se origina desde una vivencia interna en la que no caben los prejuicios.

Etapas y pasos del método fenomenológico

La presente investigación esta guiada por las etapas y pasos del método fenomenológico según Martínez Miguélez (2004).

Etapas previas

Esta etapa también denominada como el *epoché* de Husserl, se fundamenta principalmente en describir de manera estricta y cuidadosa la realidad, teniendo en cuenta que se debe dejar de lado cualquier prejuicio que se tenga, por más complejo que parezca, con el objetivo de poner entre paréntesis los supuestos de una realidad ingenua, para ir más allá, lo que se traduce a llegar a la conciencia de las cosas mismas.

Etapas descriptivas

Para Martínez (2004), con esta etapa se pretende “lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (p. 141). Al igual que la etapa anterior de preparación a despojar cualquier prejuicio que se tenga de la realidad, en esta, se busca registrar la realidad, tal cual sea hallada, dependiente de la conciencia misma.

Esta etapa según Martínez (2004) cuenta con tres pasos:

1. *Elección de la técnica o procedimiento apropiados.* En esta oportunidad se seleccionan las técnicas o procedimientos útiles, las cuales permitan realizar la observación repetidas veces, de esta manera son valiosas las grabaciones de audio o video de *entrevistas*, sin que las técnicas mismas interfieran con la realidad auténtica,

como tampoco con la originalidad y espontaneidad de los informantes. Asimismo se encuentra la *observación* como técnica, la cual permite recoger datos que luego servirán para realizar la descripción protocolar. Igualmente se emplean *encuestas* y *autorreportajes*, cada uno de ellos, se utilizan de acuerdo con la particularidad de la investigación.

2. *Realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje.* Aquí se aplican las reglas de reducción o epojé, mediante las *reglas negativas y positivas*. Las *reglas negativas*, que se refieren como indica Martínez (2004) a “no ver más de lo que hay en el objeto y no proyectar nuestro mundo interno” (p. 143). Es decir, reducir todo lo subjetivo, despojarse de las referencias teóricas y dejar de lado lo aprehendido con relación a la temática. Las *reglas positivas*, se relacionan con ver todo de forma global, sin dejar nada por fuera, ver la realidad con todas sus partes, por lo tanto verlas cuantas veces sea necesario.

3. *Elaboración de la descripción protocolar.* En este paso, según Martínez (2004) se debe cumplir con las características, que giran en torno a mostrar la realidad tal cual como se presenta, no omitir información que pueda ser relevante, que no contenga ideas contaminadas por el investigador, que se describa la información teniendo en cuenta el entorno natural y que la descripción tenga en cuenta la realidad dependiente de la conciencia de esta.

Etapa estructural

Dentro de esta etapa se da el proceso de análisis o estudio de las descripciones presentes en los protocolos, da oportunidad para ampliar la visión de la realidad al descubrir nuevas situaciones que quizás no se habían tenido en cuenta desde el principio, de esta condición dependerá según Martínez (2004) “...la profundidad y lo completa que sea la inmersión en el fenómeno descrito del tiempo que dure, de la apertura a todas las sutilezas existentes y de lo fresca, límpida y sensible que se encuentre la mente” (p. 145). Lo que indica que es necesario tener presentes las reglas negativas y positivas de la reducción fenomenológica, debido a que la mente humana tiende a superponer situaciones a la realidad y esto se da por la carga de subjetividades con que llega el sujeto investigador.

De esta manera, se deben cumplir con siete (7) pasos:

1. *Lectura general de la descripción de cada protocolo.* Se realiza con la intención que el investigador logre revivir la realidad y al tiempo tenga una actitud de reflexionar sobre la misma para comprender lo que sucede.

2. *Delimitación de las unidades temáticas naturales.* Con tacto se desarrolla este paso, pues se debe hallar el tránsito de un significado a otro, por ello corresponde identificar cuándo se presenta un cambio en la intención del objeto de estudio. Así, se obtiene una delimitación de las unidades temáticas naturales del protocolo.

3. *Determinación del tema central que domina cada unidad temática.* En este paso de acuerdo con Martínez (2004), se tiene en cuenta la eliminación de las repeticiones y redundancias, lo que luego permite determinar el tema central de cada unidad, con la elaboración de su significado como una actividad *eminentemente creadora*, resumida en una frase breve y concisa.

4. *Expresión del tema central en lenguaje científico.* En esta oportunidad el investigador tiene la tarea de pasar las unidades temáticas de un lenguaje concreto (del sujeto) a una expresión técnica o científica.

5. *Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva.* De acuerdo con los registros establecidos en el protocolo, se organiza la estructura, siguiendo fielmente las experiencias vividas por el sujeto estudiado.

6. *Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.* En este apartado, se deberá describir en forma resumida pero completa, la estructura general del contenido más significativo del fenómeno a investigar.

7. *Entrevista final con los sujetos estudiados.* Esta entrevista tiene el propósito de presentar los resultados finales a los entrevistados, y a la vez, la de corroborar la información con los entrevistados mediante la comparación entre los resultados y las omisiones o adiciones que tengan lugar con el objetivo de mejorar la versión final de los resultados.

Discusión de los resultados

La finalidad de esta etapa es relacionar los resultados de la presente investigación con las conclusiones de otros investigadores, así llevar a cabo el proceso de contrastación y teorización, las cuales determinarán la estructura y la función del fenómeno objeto de estudio.

Informantes de la investigación

Los informantes del estudio, los conforman dos directivos docentes: rector y coordinador; tres docentes de básica primaria de la Institución Educativa La Ulloa, quienes se ubican en tres sedes o escuelas distintas, ubicadas en el municipio de Rivera en el departamento del Huila. La información recolectada servirá de insumo hacia la creación de los elementos teóricos sobre los procesos de formación continua o permanente.

Tabla 1
Informantes clave

Informante Clave	Título que posee	Cargo que desempeña	Sede de la institución educativa
IC1	Contador Público. Especialista en auditoría de sistemas.	Rector	La Ulloa
IC2	Licenciado en Educación Física. Magister en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas.	Coordinador	La Ulloa
IC3	Licenciada en educación básica Primaria con énfasis en tecnología. Especialista en educación, pedagogía y lúdica. Magíster en educación y tecnología.	Docente de básica primaria (aula multigrado)	Primavera

IC4	Licenciada en educación básica primaria con énfasis en tecnología. Especialista en telemática e informática.	Docente de básica primaria (aula multigrado)	Buenavista
IC5	Licenciada en Educación Física. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa.	Docente de básica primaria (aula multigrado)	Primavera

Técnicas e instrumentos

Entrevista en profundidad

Esta técnica desde el enfoque cualitativo es definida por Arias (2020) como un proceso que se fundamenta en:

Obtener información referida a opiniones, ideas, valoraciones, etc. En esta técnica el entrevistado debe exponer sentimientos, deseos, molestias, disgustos, emociones, de acuerdo con el problema planteado. En el transcurso de la entrevista, los participantes (entrevistador y entrevistado), pueden ampliar o modificar el proceso de la entrevista, lo que va a depender de las preguntas y las respuestas que se obtengan; mediante la entrevista también pueden formularse posibles soluciones al problema de la investigación (p. 117).

Se encuentra la pertinencia de esta técnica en la medida que se obtiene información completa, segura y a partir de la experiencia de comunicación directa de quienes han liderado y participado de los procesos formativos. Los instrumentos que se emplean son el guion de entrevista y notas de la investigadora.

La observación participante

Desde Bisquerra, *et al* (2009), señalan que es una técnica la cual permite “observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística.” (p. 333).

Se selecciona la *observación participante* en la presente investigación debido a que faculta la vinculación del investigador en las dinámicas sociales, culturales, laborales y profesionales de los informantes o sujetos que se está investigando, asimismo se

pretende identificar, registrar, comprender, conocer y compartirlas formas de vida de estos sujetos dentro del entorno a investigar, puesto que la misma concede la inmersión del investigador dentro de la realidad, fenómeno o grupo social para recoger los datos que se consideren relevantes.

De esta manera, se tienen en cuenta los interrogantes que postula Del Rincón et al (1995) citado en Bisquerra *et al* (2009) para la planificación de la observación participante:

Tabla 2

La planificación de la observación participante

Planificación	
1. ¿Qué investigar?	<i>Definición del problema.</i>
2. ¿Cómo observar?	<i>Modalidad de observación.</i>
3. ¿Dónde observar?	<i>Escenario.</i>
4. ¿Qué observar?	<i>Enfoque y alcance.</i>
5. ¿Cuándo observar?	<i>Temporalización.</i>
6. ¿Cómo registrar?	<i>Técnicas de registro.</i>
7. ¿Cómo analizar?	<i>Técnicas de análisis.</i>

Además, cabe mencionar que en el proceso de observación se tiene en cuenta el *grado de participación* tanto del observador y observados y el *acceso* para llevar a cabo la inmersión dentro del entorno objeto de estudio, así poner en marcha la observación participante. De estos dos elementos dependerá la relación de confianza y seguridad entre las dos partes, como también el conocimiento del lenguaje y sus significados dentro del contexto o entorno objeto de estudio.

Análisis documental

Según Massot y otros, citado en Bisquerra (2009) “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (p. 349). Este tipo de técnica es valiosa en la medida que permite dentro de la presente investigación, proporcionar información importante que no alcanzan a argumentar y precisar otros medios como es el caso de los informantes clave.

Por la anterior razón, los documentos analizados suministran antecedentes sobre el objeto de estudio o información que no logra obtenerse mediante la observación o la entrevista. Asimismo, se les atribuye mayor credibilidad, no obstante, también pueden ofrecer una verdad limitada.

Para Del Rincón *et al* (1995) citado en Bisquerra (2009), existen dos tipos de documentos escritos: oficiales y personales. Los *oficiales* son todos aquellos documentos públicos y oficiales que se encuentran a disposición de cualquier persona; y los *personales*, son aquellos relatos en primera persona que registra un sujeto en particular sobre las experiencias y creencias, que puedan servir de apoyo en el proceso de investigación, dentro de estos también se pueden considerar los materiales elaborados por los estudiantes.

Bisquerra *et al* (2009) presentan cinco (5) etapas a desarrollarse para esta técnica:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en "memos" o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada (p. 352).

De esta manera, para la investigación, se tuvieron en cuenta cada uno de los anteriores pasos y así se logró determinar la pertinencia en los documentos seleccionados.

Procedimientos para la organización y análisis de los resultados

Se propone para la organización y análisis de información obtenida del contexto estudiado, cumplir con algunas fases y procedimientos que permitan el desarrollo de la investigación. Para el método fenomenológico se pretende realizar una teorización mediante el procedimiento que según Martínez (2004) los denomina en categorización, estructuración, triangulación, contrastación y teorización, recurriendo también al método de comparación constante de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

Categorización

Una vez alcanzada toda la información de la investigación, se procede a desarrollar paso a paso cada uno de los procedimientos para la organización, de esta manera se inicia con la *categorización*, esta a su vez se encuentra subdividida en algunos momentos, entre ellos se podría resumir en tres: transcripción de la información, elección de unidades temáticas y finalmente la categorización, la cual lleva a la conceptualización de las unidades temáticas seleccionadas y a la creación de otras subcategorías según la naturaleza de la investigación (Martínez, 2004).

Estructuración

La *estructuración* se refiere al cómo de la organización de la información, debido a que por medio de la descripción se establece una síntesis de los datos obtenidos mediante estructuras organizativas (gráficos), con las cuales se presentan las conclusiones, la organización o sistematización de las categorías establecidas o de la investigación en sí misma (Martínez, 2004). De esta manera, el investigador puede alcanzar alguno de los siguientes niveles: *1. descripción normal, 2. descripción endógena y 3. teorización original.*

Contrastación

La contrastación consiste "... en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que... verdaderamente significa" (Martínez, 2004, p. 276). El ejercicio de contrastar permite una comprensión crítica sobre el campo que se estará investigando, así la visión sobre lo que se estudia se amplía mucho más y esto enriquecerá el conocimiento sobre el campo que se estará trabajando.

Teorización

En esta etapa, se realiza una síntesis final de la investigación, para ello, se tienen en cuenta los resultados del estudio que se ha venido adelantando, para pasar a encontrar la correspondencia entre los resultados y los aportes de los autores referidos en el sustento teórico. Con esto, se da cumpliendo al objetivo general de la investigación, el cual propone construir elementos teóricos sobre el objeto estudiado.

Evaluación de las teorías formuladas

En este apartado se hace referencia a la validación de las teorías encontradas en las etapas anteriores. Según Martínez (2004), se pueden tener en cuenta algunos o todos de los siguientes criterios: 1. *Coherencia interna*, 2. *Consistencia externa*, 3. *La comprensión*, 4. *Capacidad predictiva*, 5. *Originalidad*, 6. *Capacidad unificadora*, 7. *Simplicidad o parsimonia*, 8. *Potencia heurística*, 9. *Aplicación práctica*, 10. *Contrastabilidad y/o* 11. *Expresión estética*.

En otras palabras, los procedimientos para la organización y análisis de información mediante los anteriores elementos exigieron de una reflexión constante con el propósito de construir y deconstruir las realidades que se presentan en el quehacer docente, principalmente dentro de este interés de investigación, hacia la creación de elementos teóricos sobre la formación continua.

Criterios de rigor científico

Guba (1989) citado por Bisquerra *et al* (2009), define cuatro criterios para la investigación cualitativa que son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Mediante los cuales se logra encontrar la validez, fiabilidad y objetividad que se ha establecido en las investigaciones con enfoque cuantitativo (Bisquerra *et al*, 2009).

La credibilidad, se refiere a encontrar el valor de verdad en el proceso de la investigación. Para esto, como se indica en el método, el investigador debe incorporarse dentro del escenario seleccionado con el objetivo de brindar información global para asegurar la credibilidad de los acontecimientos. En este estudio la credibilidad se obtuvo

a través de la incursión de la investigadora en el escenario de la investigación, como fue la Institución Educativa La Ulloa, en la cual constató que los informantes recibieron e interpretaron la información global sobre los instrumentos a aplicar y lo que se esperaba de ellos.

La transferibilidad, se presenta cuando la información alcanzada en la investigación sirva de antecedente para otros contextos que presenten similitud en sus propósitos, por lo que su contenido, tal como se indica en la justificación del trabajo, va a resultar de interés a otros investigadores.

La dependencia, se relaciona con la fiabilidad, permanencia y solidez de la información sobre el proceso de investigación, en este sentido, dado los aspectos tratados y su soporte teórico, los aspectos desarrollados en el trayecto investigativo, resultaron confiables.

Finalmente, *La confirmabilidad*, se rige por los acuerdos que se logran establecer en torno a la objetividad y neutralidad de la información obtenida (Bisquerra *et al*, 2009); esta conformabilidad se estableció por la objetividad y cuidado que se tuvo en la recolección de la información, la cual fue constatada con los propios informantes clave-IC.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

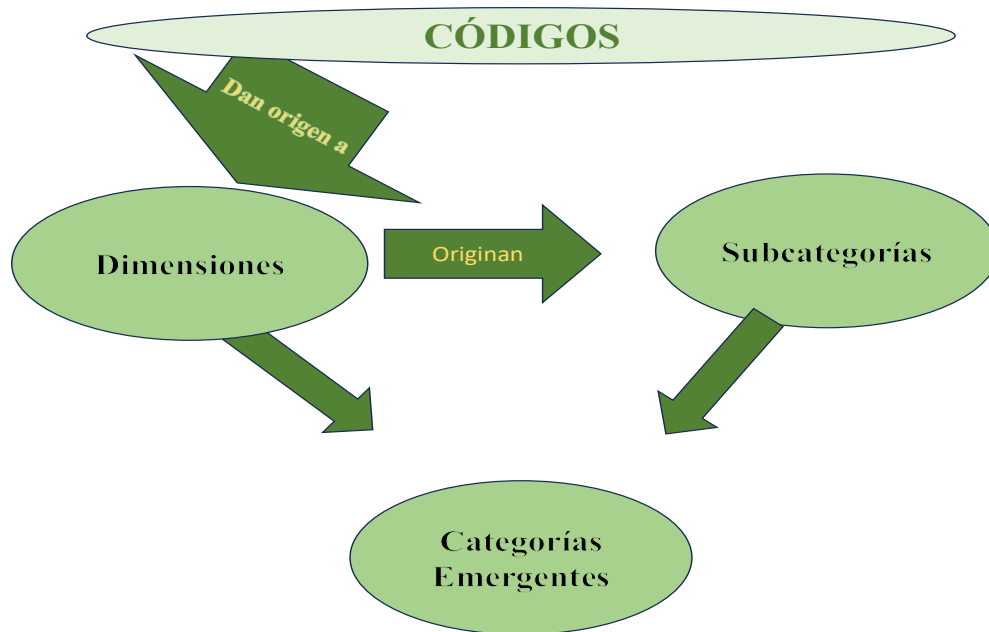
En este momento se realizó el análisis e interpretación de la información recogida en los documentos analizados, las entrevistas y las observaciones; el procedimiento seguido por la investigadora permitió de forma inductiva y sistemática poner de manifiesto los hallazgos emanados respecto al objeto de estudio, como es la *Formación continua de docentes en escuelas rurales multigrado*. El análisis e interpretación de los resultados se realizó conforme con el Método de Comparación Constante de análisis cualitativo de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), por lo que permanentemente se hizo una interpelación entre el análisis y la recogida de datos, lo que facilitó la triangulación efectuada, apoyada en la teoría que fundamenta el estudio y la interpretación hermenéutica, la cual es de autores expuestos anteriormente en el Momento II.

Una vez validados los instrumentos aplicados a los informantes clave, que trabajan en el municipio de Rivera-Huila se procedió a su transcripción, la cual se redujo de acuerdo con las fases señaladas por Martínez Miguélez (2004) y las tres fases de Strauss y Corbin (2002), como son la codificación abierta, la axial y la selectiva, para dar origen a los códigos, de esta manera, se elaboró el sistema categorial. Los cinco (5) informantes clave se identifican así: IC1 es el Rector de la Institución; IC2, es el Coordinador; IC3, Docente 1; IC4, Docente 2; Docente 3, es IC5. En la tabla siguiente se presenta el Sistema Categorial organizado en columnas, la primera columna contiene las dimensiones surgidas de los códigos, que son resúmenes de las frases extraídas de las entrevistas, las observaciones y el análisis documental, con las cuales se llevó a cabo un proceso de comparación constante (Straus y Corbin, 2002) en que se relacionaron los resultados del análisis de las tres técnicas o instrumentos de investigación entre sí como también entre ellas con el marco teórico referencial desarrollados en todo el cuerpo de la investigación; estas dimensiones, son palabras que concretan lo expresado en los códigos; de estas dimensiones emanaron conceptos abarcadores denominados subcategorías que conforman la segunda columna, que son palabras descriptoras que

agrupan a un grupo de dimensiones; luego, de la agrupación de subcategorías se derivan las categorías emergentes expuestas en la tercera columna.

Tabla 3
Sistema categorial

Dimensiones	Subcategorías	Categorías Emergentes
*Programas y actividades de formación continua *Objetivos de la formación docente *Necesidades de formación *Habilidades del docente rural	Formación continua del docente rural Resultados esperados en la formación continua del docente de las aulas multigrado	Un docente formado continuamente en las escuelas multigrado
*Acción pedagógica *Modelo pedagógico *Mejoramiento de la práctica pedagógica * Participación de los docentes	El docente en el aula multigrado Práctica pedagógica en la escuela rural	Práctica pedagógica del docente rural
*Formación de los estudiantes *Desarrollo de la clase *La escuela rural actual *Referentes de calidad	El docente en la formación de los estudiantes La escuela multigrado rural para la formación integral de los estudiantes	La escuela multigrado rural para la educación del presente



En resumen, el proceso se realizó con lo propuesto en la Teoría Fundamentada de

Figura 1

Trayecto para la construcción del Sistema Categorial
 Strauss y Corbin (2002) en cuanto al procesamiento de la información, con la aplicación del Método de Comparación Constante (MCC) de Análisis Cualitativo, se denomina así porque es un proceso permanente para poder encontrar las semejanzas y diferencias en lo expresado por los informantes, lo observado y lo expuesto en los documentos, y de esta manera se puede identificar la relación que surge entre las palabras o frases, lo que permitió agrupar el contenido en tres pasos fundamentales: **Paso 1: Codificación Abierta:** el cual consistió en identificar palabras o frases con propiedades y dimensiones significativas. **Paso 2: Codificación Axial:** proceso que buscó reagrupar las dimensiones o propiedades encontradas, en categorías más abarcadoras, las cuales pasaron a convertirse en subcategorías. Estas subcategorías a su vez lograron conformar una clasificación mayor que dio paso a las categorías. En este momento se realiza la contrastación de la palabras o frases con propiedades y dimensiones significativas de los actores a fin de agrupar conceptos más abarcadores. **Paso 3: Codificación selectiva:** en este paso, con las categorías identificadas, se caracteriza la historia central sobre la cual gravitan los discursos.

Categoría Emergente Un Docente Formado Continuamente En Las Escuelas

Multigrado

Esta categoría abarca las *dimensiones Programas y actividades de formación continua* y *Objetivos de la formación docente*, que una vez analizadas originaron la subcategoría *El docente en el aula multigrado*; igualmente, están presentes las dimensiones *Necesidades de formación* , *Habilidades del docente rural*, de las cuales emana la subcategoría *Resultados esperados en la formación continua del docente de las aulas multigrado*, es así como las dos subcategorías mencionadas llevaron a la construcción de la categoría emergente antes señalada. A continuación, se presenta la figura 2 que indica el proceso y el respectivo análisis.

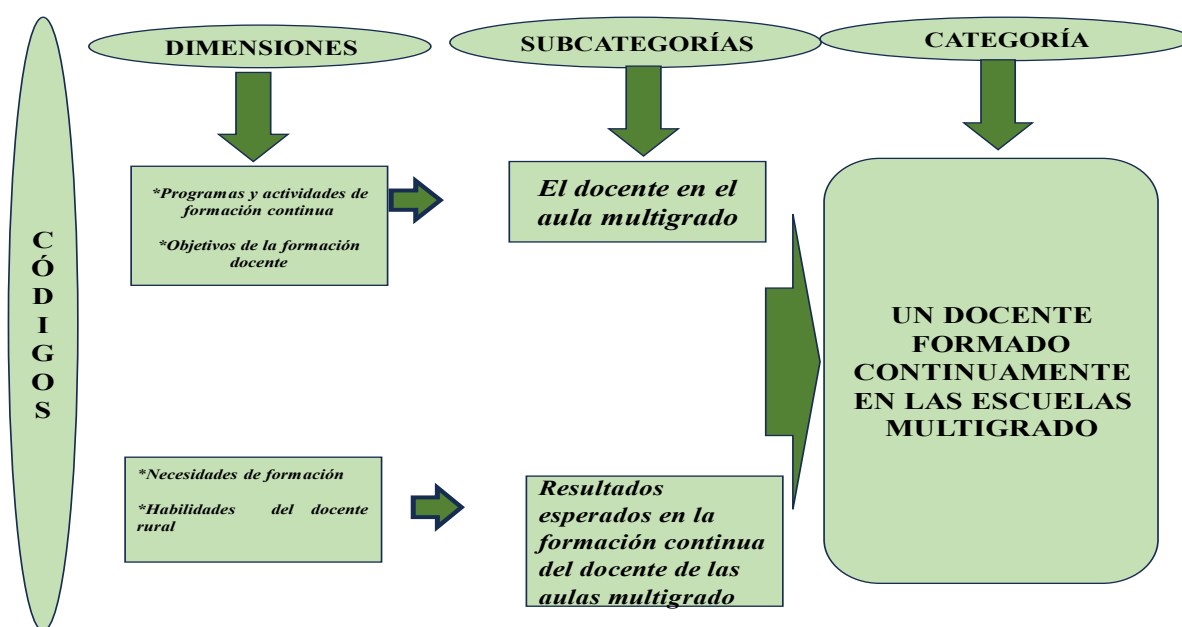


Figura 2

Construcción de la primera categoría teórica

Proceso de análisis

Dimensión Programas y actividades de formación continua

Esta dimensión recoge las expresiones de los IC en relación con los programas y actividades de formación para los docentes de la institución, para De Lella (1999) sobre la formación expresa que la considera como un proceso permanente para alcanzar “conocimientos, habilidades, valores” (p. 3), por lo que abarca a la formación inicial del docente y su preparación permanente continua del docente, reconociendo la influencia de los escenarios iniciales de formación. Además, Davini (2015) reconoce que se debe orientar una formación continua a través de actividades académicas, mediante programas, y a través de proyectos, los cuales se presentan para analizar la práctica y la experiencia del docente.

En las expresiones de los IC se aprecia lo siguiente:

IC1: Eso casi que han estado sin orientación, ha dejado lo que cada institución pueda hacer con el recurso humano que cuenta. O sea, casi que es una autoformación con los docentes.

IC2 : Son diversos, muy esporádicos, y en algunas ocasiones como que extemporáneos

IC3: Recibimos formación en el programa PTA (Programa Todos a Aprender); para los niños de necesidades especiales y algunos momentos acá a comienzo de año, en el PIC (Plan de Intervención Comunitaria) que lo da el Hospital Divino Niño

IC4: Se ha dirigido, como específicamente a temas como salud mental que hemos tenido dos capacitaciones; el Programa Todos a Aprender (PTA) con enfoque en lenguaje y matemáticas, y también unas capacitaciones sobre ramificación y el uso de las tecnologías que también hemos tenido una capacitación.

IC5: Bueno como programas como tal, pues no, no hay, son charlas esporádicas en semanas de desarrollo institucional, que es en enero, en junio, octubre y diciembre y no siempre se dan

Las expresiones anteriores llevan a considerar que en la Institución Educativa en la que laboran, no existe una programación dirigida a la formación continua del docente, por cuanto, los IC señalan que se desarrollan acciones esporádicas y a veces extemporáneas (IC2), lo que ha conducido a una autoformación (IC1); también señalan que siguen el Programa Todos a Aprender (IC3, IC4), o que se dan charlas esporádicas en semanas de desarrollo institucional (IC5), pero no siempre; lo que hace presumir que

no hay acciones permanentes para la formación continua; aun cuando el Plan Nacional de Educación para el decenio 2013-6-2026 prevé el desarrollo de programas de “formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en las diferentes áreas obligatorias y saberes ancestrales” (p. 50), sin embargo, este propósito, de acuerdo con lo informado en la entrevista, no se ha cristalizado en la acción. Al lado de estas manifestaciones de los docentes, la investigadora, cuando visitó las aulas, no tuvo la oportunidad de observar ninguna actividad de formación, lo cual debe estar en que esto no es una acción permanente.

Hay que destacar que la Ley General de Educación (1994) expone en su artículo 111 que a medida que el docente de manera autónoma adquiere mayor formación, tendrá la posibilidad de ascender en el Escalafón Nacional, lo que es un incentivo para que los docentes participen en los programas y actividades de formación docente.

Dimensión Objetivos de la formación docente

La formación del docente de educación rural, la contempla el Ministerio de Educación Nacional (2013) como una finalidad; expresa que se propone el mejoramiento de la calidad de vida del campesino y diseña proyectos institucionales de educación campesina y el servicio social de educación campesina, pero que no se han implementado en todas las escuelas rurales del país. Por eso, se les preguntó a los IC sobre los objetivos que contribuye la formación continua del docente. Sus respuestas se resumen a continuación:

IC1: Mirar precisamente lo que nosotros buscamos en cada una de las áreas, que es poder cumplir con las competencias y los desempeños que están estipulados en cada uno de los grados. Y para eso, pues si es necesario precisamente esa capacitación para los profesores.

IC2: Un objetivo para estos docentes debería ser que los estudiantes lograsen lo que está establecido en los estándares básicos de competencia, en los desempeños de ellos.

IC3: La dedicación, entrega, perseverancia para con la comunidad educativa en general.

IC4: Programar capacitaciones con más frecuencia y que esas capacitaciones también estén acordes a las necesidades que se van presentando en la institución educativa.

IC5: Uno de los objetivos debe ser la actualización.

Las respuestas de los IC revelan que consideran que la formación como propósito, debe responder a lo establecido para cada una de las áreas del currículo, para poder desarrollar competencias docentes y desempeñarse en cada uno de los grados, tal y como lo expone el rector (IC1) de la institución; para el coordinador (IC2) un objetivo debe ser es que los docentes logren que los estudiantes alcancen lo establecido en los estándares básicos de competencias; cuando esto lo llevamos a la luz de las opiniones de los docentes, se aprecia que IC3 habla de dedicación del docente y perseverancia con la comunidad educativa en general; por su parte IC4 desea que los programas de capacitación docente se desarrollen con más frecuencia en atención a las necesidades de la institución y, finalmente IC5 señala que uno de los objetivos es la actualización. Por ello, Guzmán y Camacho (2020) hacen mención del Proyecto de Educación Rural (PER) con el propósito de presentar una estrategia de fortalecimiento para la educación rural, con el objetivo de capacitar a directivos y docentes en la metodología de Escuela Nueva. Sin embargo, en las observaciones no se advirtieron actividades dirigidas a la formación docente. Hay que destacar que el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), que tiene en sus manos la formación de los docentes está vigente desde el año 2013 y antes de esa fecha Colombia no contaba con un sistema claro de formación docente que permitiera avizorar de manera continua los procesos de cualificación docente.

Subcategoría El docente en el aula multigrado

Esta subcategoría agrupa las dimensiones *Programas y actividades de formación continua*; y, *Objetivos de la formación docente*, las cuales permiten señalar que el docente del aula multigrado debe tener amplias competencias para poder atender a niños del sector rural, el cual de manera intrínseca posee características complejas, en cuanto al espacio geográfico donde se ubica, el cual presenta una realidad social que le es propia, por cuanto sus habitantes son en su mayoría campesinos dedicados a las actividades agropecuarias y/o agricultura, lo que repercute en los estudiantes que la integran; por ello, no puede pretender desarrollar una educación con sesgo a lo urbano.

Igualmente, el docente del aula multigrado debe atender al mismo tiempo a niños de diferentes grados con los cuales debe cumplir con el currículo establecido. Marcillo

(2016), aclara que pueden existir en el área rural dos escenarios; uno con una escuela en la que un docente atiende simultáneamente todos los grados y todas las áreas en una misma aula, como es la escuela unitaria; y otro, dos o tres docentes, que es una escuela polidocente, en la que se distribuyen la cantidad de alumnos entre sí, pero cada uno atiende más de un curso. Entonces, el docente de este entorno rural debe estar suficientemente capacitado para poder cumplir con esta enorme y delicada misión.

Dimensión Necesidades de formación

Los docentes tienen una formación inicial, producto de sus estudios realizados, sin embargo, algunos de los que trabaja en el sector rural, lo hacen con títulos diferentes a los docentes, pues son graduados en otras especialidades que no corresponden a las educativas; razón por la cual requieren de una formación paralela a su desempeño diario, lo cual no ocurre en todas las oportunidades, por ello, Marcillo (2006) afirma que los docentes de escuelas multigrado requieren jornadas para calificarlos desde el punto de vista pedagógico para un ejercicio eficiente de su función. Sobre este tema se les preguntó a los IC, las respuestas se sintetizan a continuación:

IC1: El problema radica en que, en la educación rural, el docente le toca manejar todas las áreas y hay docentes que se van o les gusta más un área que otra, y generalmente tienen muchas dificultades en varias áreas y hay veces en las fundamentales, por ejemplo, en matemáticas o español.

IC2: Necesitamos más formación en el tema de las TIC. Y no solamente desde las TIC, para lo que la está manejando hoy en día el maestro, que es la parte administrativa

IC3: Tienen necesidades de formación en el manejo de los niños con necesidades especiales, cómo manejar esos tiempos con ellos, sin quitarle el tiempo a los niños que van medianamente normal.

IC4: Me parece que nosotros debemos conocer más estrategias para el trabajo con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

IC5: Importantísimo el área de inglés.

Se puede apreciar en las respuestas de directivos y docentes que coinciden en las necesidades de formación que tienen los docentes, sin embargo, cada uno lo plantea desde una visión diferente, pues para el rector (IC1) considera que hay que capacitar en todas las áreas curriculares, con énfasis en las fundamentales; por su parte el coordinador señala la importancia de formarlos en las TIC. Dos de los docentes (IC3 e IC4) coinciden en la necesidad de formación y otro, (IC5) considera que deben formarlos

en el área de inglés; es decir, que cada uno presenta una situación diferente. Bajo la visión de la investigadora, todos los planteamientos son interesantes, pues el rector desde su responsabilidad, aprecia que es preciso que los docentes rurales posean una amplia información para poder manejar las exigencias del currículo; y el coordinador, incluye un aspecto de gran valor para esta época digital, como son las TIC; en cambio, los docentes lo llevan a su plano individual, como es ser docente de aulas multigrado en las que por disposición del MEN (2013) se deben incluir a niños con necesidades educativas especiales; igualmente una docente siente interés por el área de inglés.

En tal sentido, en el análisis documental se puede apreciar que el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013) es complejo y debido a ello, debió estructurarse en tres subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada.

Dimensión Habilidades del docente rural

Esta dimensión se refiere a las destrezas que posee el docente para su trabajo en el medio rural, sobre esto, el MEN (2018) en el Foro Educativo Nacional señala que el gobierno nacional y las entidades territoriales “...promoverán un servicio de educación campesina y rural, con énfasis en la formación técnica orientada a actividades propias del campo” (p. 7), esto con la finalidad de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política (1991). Por lo que las Instituciones educativas rurales deberán de formar al personal docente que trabaja en este sector. En este sentido, se les preguntó a los IC ¿cuáles habilidades docentes se han mejorado en los docentes a partir de la formación continua? Y expresaron:

IC1: En la didáctica, principalmente en práctica de aula, qué es lo que necesitamos.

IC2: Hemos mejorado un poquito de pronto en lenguaje asertivo, pero muy poquito

IC3: La escritura, la comunicación, la lectura. Esa parte se han ido fortaleciendo

IC4: He mejorado mucho en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas, que me han servido para que las clases sean más lúdicas y participativas.

IC5: Realmente esas habilidades no se mejoran con la formación, sino con la práctica y si no tenemos formación constante, pues no hay algo que uno diga, hay algo que despegó.

En las respuestas se aprecia que hay un docente que considera que no ha habido mejoría derivada de su formación continua, sino que su mejoramiento se debe a la experiencia obtenida a través de su práctica, sin embargo, el rector afirma que la formación les ha ayudado para la didáctica en la práctica docente; sin embargo, el coordinador asevera que han mejorado en el lenguaje asertivo, pero muy poco. Por su parte IC3 respondió que se ha fortalecido en escritura, la comunicación y la lectura. Para IC4 la formación le ha servido para hacer sus clases más lúdicas y participativas.

En general, las respuestas no develan que se haya desarrollado una formación continua para fortalecer habilidades y competencias en los docentes. Es oportuno mencionar que Thomas y Hernández (2005) citado en Ramírez (2015) concibe al docente rural "...como aquella persona que explora nuevos caminos pedagógicos que potencian, en el estudiantado, la curiosidad, la originalidad; un ambiente de cooperación; valores que posibilitan en sus estudiantes el desarrollo de personas críticas y respetuosas de la diversidad" (p. 7), lo cual no fue mencionado por los IC. También se pudo observar que los docentes solo promueven actividades con sus estudiantes de forma individual casi que, en todas las áreas, es decir, no se invita al trabajo colectivo o en equipo, se aprecian apegados a lo tradicional con clases expositivas en las que los estudiantes copian de lo que la docente copia en el tablero. Hay que aclarar que según los propósitos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFELP, 2013) revisado en el análisis documental, sus objetivos se formulan de acuerdo con las necesidades formativas del país, pero se aprecian como débiles las dirigidas al sector rural.

Subcategoría Resultados esperados en la formación continua del docente de las aulas multigrado

Esta subcategoría surge de las dimensiones *Necesidades de formación y habilidades del docente rural*, las cuales presentaron los códigos extraídos de las respuestas de los informantes, referidas a lo que los IC consideraban que les debía

arrojar la formación del docente de las aulas multigrado. Cuando Núñez (2010) se refiere al docente rural afirma:

...dentro de los espacios entre el deber ser y el ser donde los maestros rurales realizan la contextualización de los contenidos curriculares, incorporan o desechan algunos de ellos y ajustan otros en función de los medios que ofrece la escuela y la comunidad, su preparación profesional y su disposición personal (p. 7).

Es decir, el autor citado considera que el docente del sector rural debe poseer condiciones que le permitan ajustar y adecuar el currículo a la realidad del ambiente donde transcurre su acción pedagógica, por lo que el docente debe ser conocedor del medio y de las necesidades que en él están presentes; por ello, es una necesidad su formación constante para que le permitan desarrollar habilidades para el ejercicio de su función en las aulas multigrado-rurales. Fanfani (2006) afirma que el docente actual confronta problemas de identidad, debido al cambio social, por lo que los nuevos desafíos conducen a la incertidumbre. Meirieu (citado en la compilación de Fanfani, 2007) señala:

En efecto, el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos, de tal forma que el sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud, más que situándolos en el proceso de cambio registrado en los sistemas educativos durante los últimos años (p. 21).

Por tanto, en la formación continua el docente del sector rural podrá desarrollarse como maestro con identidad y sentido de pertenencia que ponga de relieve su trabajo y quiera a este sector; por esto, se le debe ofrecer una orientación que abarque y contemple todos los ámbitos de la sociedad para que en la formación los docentes desarrollen destrezas que les permitan vivir en armonía con el ambiente.

Categoría Emergente Práctica Pedagógica del Docente Rural

Esta categoría comprende las dimensiones Acción pedagógica y Modelo pedagógico que dieron origen a la subcategoría *El docente en el aula multigrado*, igualmente, comprende las dimensiones Mejoramiento de la práctica pedagógica y Participación de los docentes que a su vez produjeron la subcategoría *Práctica pedagógica en la escuela rural*; estas dos subcategorías mencionadas condujeron a la

construcción de esta categoría emergente. A continuación, se presenta la figura 4 con el proceso para la construcción de la categoría emergente y el análisis correspondiente

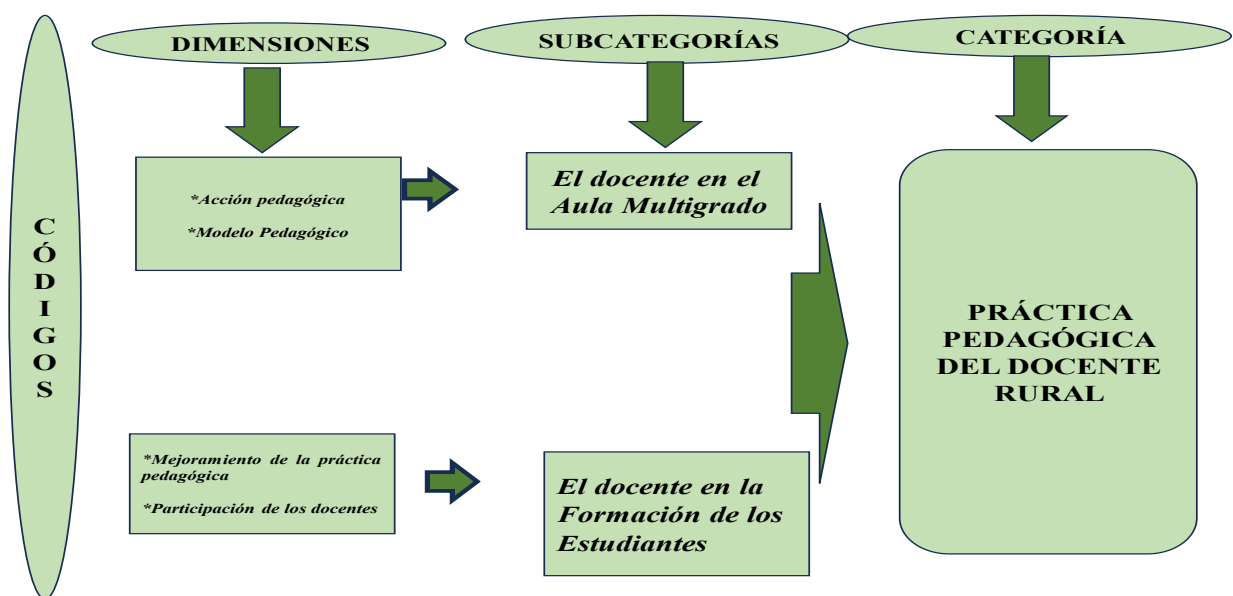


Figura 3
Construcción de la segunda categoría teórica

Análisis

Dimensión Acción pedagógica

La acción pedagógica se refiere al quehacer del docente para que los estudiantes construyan sus aprendizajes. Imbernón (1993) explica que al ser los docentes los actores en la construcción del currículo son sus prácticas pedagógicas las que conforman el eje fundamental de la formación con una manera de entender la profesión de enseñar. Por eso el autor aprecia que es a partir del trabajo en el aula como se puede ahondar en la realidad del contexto escolar y permitirle ajustar de manera crítica y adecuada, las acciones y la toma de decisiones alrededor del currículo. Por ello, advierte que para hablar de formación permanente hay que considerar que ésta empieza con la práctica y recíprocamente, pero con el cuidado de que la práctica educativa no sea solamente técnicas instrumentales, centrada solo en lo académico, puesto que lo deseado es poder reflexionar pedagógicamente sobre la situación de enseñanza. Sobre la acción

pedagógica se preguntó ¿cómo contribuye la formación continua con la práctica pedagógica que desarrollan los docentes? Los IC señalaron:

IC1: Pues si el docente está en una formación continua, su acción pedagógica va a ser más efectiva

IC2: Esa formación que reciben los maestros, pues cuando la dan hay mucha teoría y uno pensaría que no le quedó, pero en el subconsciente sí le queda al maestro y la aplica en su trabajo

IC3: Las actividades de formación me han ayudado en el fortalecimiento de la práctica para la escritura, la comunicación, la lectura.

IC4: La formación y las capacitaciones que hemos recibido, pues nos brindan unas herramientas que son indispensables para mejorar el desempeño de los docentes en nuestra actividad diaria.

IC5: Sí, nos dio muchas herramientas, actividades lúdicas, actividades para hacer en el aula, estrategias para implementar.

Las respuestas fueron variadas, para el rector (IC1), cuando hay formación continua, la acción pedagógica del docente es más efectiva, a lo que el coordinador (IC2) agrega que los aspectos teóricos que están en la formación que recibe el docente, los aplica en su trabajo; por su parte IC3 afirma que eso lo ha ayudado para la escritura, la comunicación, la lectura; también IC4 lo considera positivo, porque ha contribuido en su día a día; el IC5 asevera que lo ayudó a la incorporación de la lúdica en su enseñanza; todo lo anterior es importante, pues la idea que surge tanto en directivos, como docentes, es que valoran la formación continua, que de acuerdo con De Lella (1999) hay que darle relevancia prioritaria para que los docentes que están en servicio puedan construir de forma pertinente, individual y colectiva una ruta de formación que los lleve a encontrar los recursos que necesita en su diario quehacer. Asimismo, lo menciona Davini (2015), al señalar que el enseñar y el aprender ocurren durante toda la vida, de allí que conviene ampliar los espacios educativos, lo que se traduce en una formación permanente.

Por su parte, en las observaciones se pudo apreciar que, por lo general, la docente¹ emplea guías en las que proponen actividades para la temática de cada una de las asignaturas a desarrollar durante el día, las cuales ella misma pega en sus cuadernos para que la desarrollen de forma individual, luego si alcanza, es revisada y posiblemente socializada, pero siempre con clases de tipo informativo, con poca participación de los niños. En la organización que da la docente 2 que tiene a cargo

preescolar, 2°, 3°, 4° y 5°, distribuye en la parte izquierda del salón por grupos, de acuerdo con los grados, los escritorios son bipersonales en los que se ubican dos estudiantes del mismo curso, en este caso, se apreció que realiza trabajos grupales. En lo observado a la docente 3, tiene a su cargo los grados 4° y 5°; establece los grupos de grados en filas y por cursos a cada lado del salón. Dentro del aula de clase se ubica el mismo número de tableros de acuerdo con el número de grados para asimismo asignar las actividades a cada grupo, sin embargo, por lo general eligen un solo tablero y lo dividen mediante una línea con marcador para separar la diferencia de actividades entre los cursos, lo que revela una acción pedagógica tradicional, en la que los niños para aprender deben memorizar lo copiado

En cuanto a lo que señala la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), (documento analizado), en su artículo 109 sobre la formación docente para la realización de la acción pedagógica, propone cuatro (4) finalidades de la formación docente, relacionadas con alcanzar una formación de alta calidad a partir de desarrollar una teoría y práctica pedagógica, procesos de investigación, formación inicial y avanzada en todos los niveles de prestación del servicio educativo, lo cual es un sustento para la acción pedagógica.

Es así, que siendo la práctica pedagógica la realizada por el docente en servicio, atañe revisar detenidamente la formación en servicio, prevista en el Subsistema de Formación en servicio explícita en el SCFELP (2013), puesto que se parte de las verdaderas necesidades de formación que dependen de los diferentes contextos educativos.

Dimensión Modelo pedagógico

En esta dimensión se les preguntó a los IC sobre los principios y el método que orienta la práctica pedagógica en la institución, para De Lella (2003), “los sistemas articulados pedagógicos, ideológicos y psicosociales “suelen ser comunes, compartidas ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen *efectos*, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes” (p. 21), por eso se quiso indagar si

los informantes sabían cuál es el que se sigue en su institución, las respuestas fueron las siguientes:

IC1: Estamos trabajando con el modelo Escuela Nueva, con muchas dificultades, pero realmente el programa como tal Escuela Nueva, es importante y se reconoce que es efectivo.

IC2: Pues yo puedo decirle que nosotros somos un injerto de muchas cosas. Está la Escuela Nueva que es para las sedes multigrado. Yo creo que aquí es un Método constructivista que tienen los maestros, algunos son muy tradicionales

IC3: Es la escuela nueva. Manejo más que todo las fotocopias, no las cartillas de escuela nueva, me parece que se han ido desenfocando a la temática que están exigiendo ahora, me toca hacer una guía.

IC4: Los principios, pues de las escuelas rurales, se atiende una población dispersa. todos los grados, esto pues, se denomina escuela nueva o escuela multigrado. Y pues por sus características, se deben integrar diferentes métodos, generalmente pues se trabaja la escuela activa donde los estudiantes aprenden haciendo. También proyectos

IC5: Sí, de escuela nueva, nos dio muchas herramientas, actividades lúdicas, actividades para hacer en el aula, estrategias para implementar. De hecho, recién terminó la capacitación todos estábamos con la fiebre de hacer todos los momentos

Como puede apreciarse los informantes señalan que trabajan con el modelo de Escuela Nueva, pero el rector (IC1) considera que, con muchas dificultades, sin embargo, lo cataloga como importante y efectivo. Para el coordinador (IC2) hay injerto de Escuela Nueva, Constructivismo y tradicional. La IC3 afirma que lo hace a través de fotocopias; mientras que IC4 dice seguir los principios de las escuelas rurales y aprecia como sinónimos Escuela Nueva y Aula Multigrado. Por su lado, IC5 asevera que la Escuela Nueva le dio muchas herramientas, entre ellas actividades lúdicas, actividades para hacer en el aula, estrategias para implementar. Expresiones todas en los docentes que demuestra que hay confusiones y concepciones que modificar para reforzar saberes.

En las observaciones se apreció que, para el trabajo con los niños, la docente 1 establece los grupos de grados en filas y por cursos hacia los lados del salón. Grado segundo al lado derecho y grado tercero al lado izquierdo, asimismo divide el tablero mediante una línea para registrar lo que se va a desarrollar para cada curso, esta división es para que cada grupo copie lo que van a desarrollar. En cambio, la docente 2 trabaja con material concreto que elaboran con los estudiantes para abordar temas en casi todas las asignaturas. No obstante, mediante los trabajos artísticos transversaliza todas las

demás áreas del conocimiento, debido a que los materiales que elaboran en artes, los emplean para realizar procesos de aprendizaje en matemáticas, lenguaje, ciencias y demás. La docente 3 por lo general, desarrolla una clase con estrategias tradicionales como el dictado, la transcripción desde el tablero, la clase magistral. Por otra parte, emplea guías en las que propone actividades para la temática de cada una de las asignaturas a desarrollar durante el día y hace entrega a cada uno de los estudiantes para que la desarrollen de forma individual, luego si alcanzan, es revisada y posiblemente socializada para todo el salón. En general, las tres docentes observadas, en algunas ocasiones trabajan con material concreto para abordar temas en la asignatura de ciencias naturales. En lenguaje emplean una cartilla con la que desarrollan talleres de comprensión de lectura (proporcionada por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación) y ocasionalmente emplean el video beam para proyectar algunos textos.

Se aprecia como necesario que sea una realidad el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, pues en su formulación se tiene proyectada una política pública de formación docente para consolidar la calidad y pertinencia en todos los niveles, lo cual debe alcanzar a la educación rural.

Subcategoría El docente en el Aula Multigrado

Esta subcategoría emerge de las dimensiones anteriores referidas a la acción pedagógica y al modelo pedagógico, lo que conduce a afirmar que el docente de aula multigrado debe poseer conocimientos sobre lo que significa el trabajo en las aulas multigrado, que, en la actualidad, de acuerdo con el MEN (2017) sigue el modelo de Escuela Activa, pero dando un enfoque constructivista, lo que puede ser posible, si se capacita a los docentes. Por ello, el planteamiento de De Lella (2003) invita a la reflexión sobre la necesidad y la urgencia de resignificar la formación docente, de allí que interesa para esta investigación la propuesta sobre el modelo alternativo hermenéutico-reflexivo del autor, puesto que se ajusta a las necesidades de formación continua para los docentes en servicio de las zonas rurales.

Dimensión Mejoramiento de la práctica pedagógica

Para el mejoramiento de la práctica pedagógica se debe tener presente que hay que realizar una formación permanente del cuerpo de profesorado que labora en la institución educativa, para Davini (2015) la práctica es la “fuente de conocimiento y de problemas, poniendo en cuestión el propio quehacer” (p. 160); de esta manera Imbernón (1993) es más evidente, puesto que indica que esta formación debe tomar en cuenta la diversidad de intereses y las necesidades de los distintos agentes que intervienen; lo cual se determina por la especificidad del trabajo docente, la edad y experiencia, por la interacción entre ellos, todo lo cual lleva a modificar los patrones de los esquemas conceptuales de los procesos enseñanza y aprendizaje de cada quien. Sobre el mejoramiento de la práctica pedagógica se recogió de los IC lo siguiente:

IC1: A nivel de algunas sedes hay profesores que vienen haciendo un excelente trabajo en las aulas multigrado. Pues igual, algunas con base en la experiencia que traen porque son docentes que llevan bastantes años en su práctica docente y pues ya han adquirido esa destreza y ese manejo de aula que le da resultados; entonces, sí conocemos de experiencias de profesores que dan resultado,

IC2: Hemos mejorado un poquito de pronto en lenguaje asertivo, pero muy poquito. ¿Sí?, todavía tenemos que nos falta, pues el reconocimiento de la otra persona, ¿sí? De que los muchachos son seres pensantes y que son seres que merecen respeto.

IC3: He fortalecido a escritura, la comunicación, la lectura.

IC4: Pues sobre el tema de evaluación es muy poco lo recibido

IC5: Me gusta planear para que ellos desarrollen las actividades dentro de un contexto real. Sí, y nos imaginemos que estamos en el laboratorio, pensemos que fuimos a la biblioteca, tratamos de acondicionar aquí una biblioteca, unos espacios.

Las expresiones de los IC sobre la práctica pedagógica, lleva a considerar que de alguna manera la experiencia y su formación han contribuido al mejoramiento del accionar pedagógico diario, lo cual según Imbernón (1993) porque ello influye en el logro de sus competencias para el trabajo que desempeñan; y para Davini (2015) porque se actualizan en conocimientos, en nuevos enfoques, o temas definidos; por ello, IC1, como rector, aprecia que algunos docentes hacen un excelente trabajo en el aula multigrado, debido a sus años de servicio poseen destrezas para el manejo del aula. IC2, en su rol de coordinador, afirma que han mejorado un poquito, pero falta progresar en aspectos

como son el reconocimiento del otro, porque deben considerar a los estudiantes como seres que piensan y que son dignos de respeto. Por su parte IC3 como docente siente que ha podido fortalecer la escritura, la comunicación y la lectura; IC4 aprecia que tiene debilidades en evaluación y sobre ello ha recibido poca orientación; el IC5 juzga que la ha ayudado en su planeación. Todo esto lleva a aseverar que de alguna manera los intentos realizados para la formación, les ha servido para el mejoramiento de su práctica pedagógica.

En cuanto a lo observado, se apreció que la docente 1 esporádicamente revisa su plan de clase, por lo general se evidencia que lleva el material preparado para cada asignatura, lo cual le da organización a su trabajo. La docente 2 manifestó que se ciñe al plan de clase que le ha sido entregado desde principio de año, el cual ha sido estructurado por docentes que conforman los grupos de áreas de toda la institución educativa. Por su parte, la docente 3 dentro del aula multigrado, desarrolla el contenido de la mayoría de las áreas del mismo modo que lo realiza una docente de aula regular, es decir, propone un horario común para los dos cursos, pero los contenidos no presentan ninguna relación entre sí, así se trabaje la misma área para los dos cursos. Sin embargo, sí propone los mismos contenidos para religión, ética y educación física, asignaturas que la docente considera que sí se pueden articular; hay empleo de dictado para cada uno de los grados y trabajo con las cartillas en las que se transcribían actividades para ser desarrolladas en el cuaderno, siempre empleó el tablero, el cual dividía en dos partes de acuerdo con la cantidad de cursos y allí se registraban los conceptos, ejemplos y tareas. En definitiva, en las aulas multigrado-observadas, se apreció que, en su práctica pedagógica, el recurso más utilizado es el tablero, desechando otros medios que le pudieran resultar más propicios para una clase activa.

Hay que considerar que el Programa Todos a Aprender del MEN (2022) es una estrategia de formación a docentes de preescolar y básica primaria con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, lo cual lo hace atractivo para los docentes, porque en él consiguen acciones aplicables a las aulas donde laboran. Lo anterior, analizado desde la experiencia de la investigadora y partiendo del documento que sirvió como soporte, no obstante, no logra resolver el cómo de los procesos y estrategias para las aulas multigrado.

Dimensión Participación de los docentes

La participación de los docentes se refiere a la intervención de ellos en su proceso de formación, pues son los propios docentes quienes conocen sus debilidades y han develado los aspectos deficitarios y necesidades que confrontan, por lo que es imprescindible que ellos estén presentes, opinen y enriquezcan cualquier intención formadora que se piensa poner en práctica. Es lo que Imbernón (1993) denomina modelo *regulativo-reflexivo*. Los informantes opinaron lo siguiente:

IC1: Entonces, están ellos allá trabajando, sabemos es que con gran esfuerzo y haciendo un trabajo excepcional con esos niños, que lo reconocemos cuando nos llegan básicamente aquí al colegio.

IC2: Entonces en esa he participado. También he tenido la oportunidad de estar con el Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje) en diferentes formaciones que ellos han brindado en el manejo, por ejemplo, son positivos los de recursos informáticos.

IC3: Fortaleciendo como los conocimientos metodológicos para cada nivel.

IC4: Es, digamos, es muy poca la formación que se recibe básicamente, pues nos guiamos por los lineamientos del MEN

IC5: La escuela nueva nos dio muchas herramientas, muchas herramientas, actividades lúdicas, actividades para hacer en el aula, estrategias para implementar.

En cuanto a la participación de los docentes en su proceso de formación, ha facilitado en los docentes la detección de sus necesidades y sus deficiencias, así como sus progresos para enfrentarse a la educación que se imparte en las aulas multigrado. IC1, como rector califica el trabajo de sus docentes como excepcional; IC2 como coordinador ha estado presente en las orientaciones que les brinda el SENA y considera positivos los referidos a recursos informáticos; Para IC3 la formación recibida le ha servido para fortalecer sus conocimientos metodológicos e IC5 valora que lo referido a Escuela Nueva le ha provisto de herramientas, actividades lúdicas y estrategias, no obstante, IC4 que es poca la información recibida. Todo esto lleva a considerar que es oportuno reorientar la formación continua de los docentes que laboran en el sector rural para poder responder a los lineamientos exigidos por el MEN (2017).

En la observación realizada, se tiene que la docente 1 solo promueve actividades con sus estudiantes de forma individual casi que, en todas las áreas con los dos cursos,

es decir, no invita al trabajo colectivo o en equipo, su práctica pedagógica se aprecia apegada a lo tradicional con clases expositivas por parte de la docente, donde los estudiantes copian de lo que la docente escribe en el tablero. La docente 2 propone desarrollar actividades de forma individual y con menos frecuencia el trabajo en equipo. En la docente 3 también se observa que la mayoría de las veces la clase la desarrolla sin organización de grupos para el trabajo colectivo, como es el caso del empleo frecuente del dictado, reforzando con reglas ortográficas y deletreo; ocasionalmente realizó exploración del medio con juegos, material concreto o trabajo en grupo. Es decir, las tres docentes observadas hacen poco uso del trabajo cooperativo, con grupos de trabajo.

Subcategoría El docente en la Formación de los Estudiantes

Las dimensiones *Mejoramiento de la práctica pedagógica* y *Participación de los docentes*, originó esta subcategoría, puesto que es el docente el actor principal de su formación, en este caso como docente rural de las aulas multigrado, por ello, Imberñón (1993), explica que es primordial la participación de los docente en el desarrollo de la formación permanente o continua, que debe darse en un trabajo dinámico, colaborativo y acorde con el contexto, pues el autor considera que es imposible una formación alejada del contexto y menos de manera individualizada, porque es indispensable la acción colaborativa, la interacción dinámica, que puedan hacer posible la conjugación de diversos intereses lo que hace que se pueda dejar atrás a los modelos *aplicacionistas*, para dar paso al mencionado modelo *regulativo-reflexivo* y/o *hermenéutico-reflexivo*.

Categoría Emergente La escuela multigrado rural para la educación del presente

Esta categoría emergió del análisis de las dimensiones la *Escuela Rural Actual* y *Referentes de calidad*, que, a su vez, dieron origen a la subcategoría *La escuela multigrado rural para la educación del presente*. A continuación, se presenta la figura 5 con el proceso para la construcción de la categoría emergente y el análisis correspondiente.

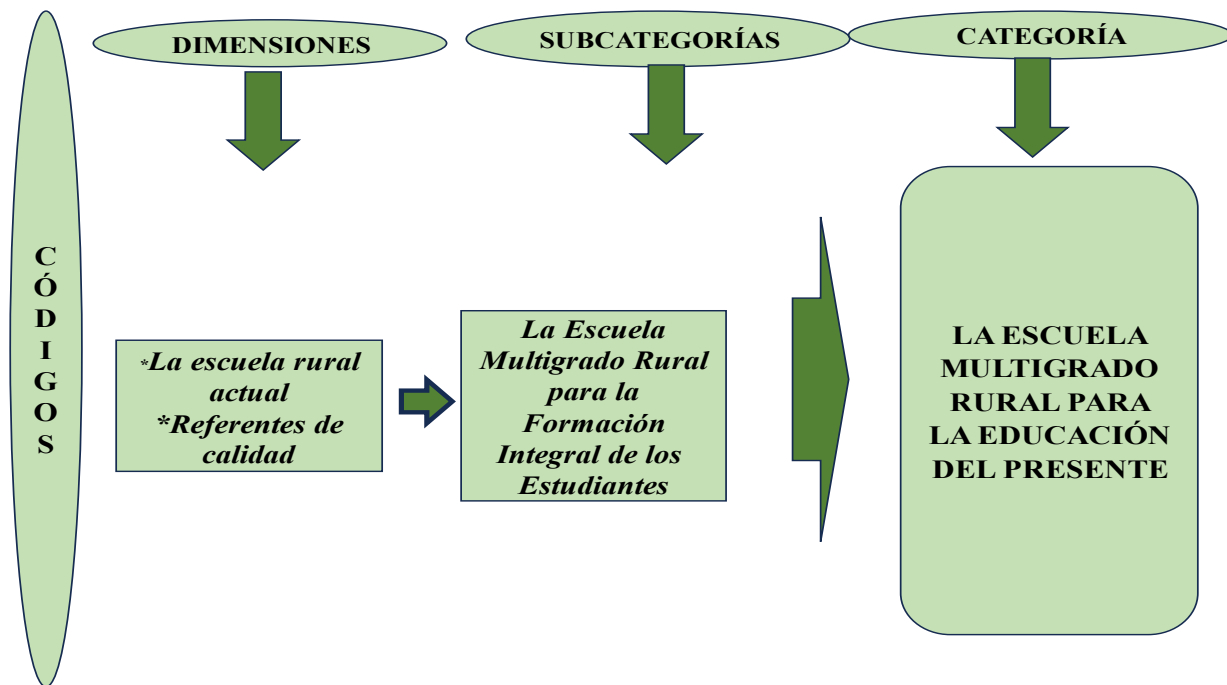


Figura 4
Construcción de la tercera categoría teórica

Análisis

Dimensión La escuela rural actual

Las aulas multigrado, ubicadas en el sector rural, reciben a estudiantes de diferentes grados en un mismo salón de clases, allí se convergen diversos intereses y edades. En Colombia el escenario de la escuela multigrado está integrado por un docente que atiende de manera simultánea más de un curso o grado, y en la mayoría de los casos, hasta seis grados desde el preescolar hasta quinto de primaria en una misma aula de clase.

Actualmente, por disposición del MEN (2017) la escuela rural funciona bajo la metodología de escuela activa, la cual según De Zubiría (2014) influyeron en ella dos autores importantes: Ovidio Decroly y John Dewey. Explica que Decroly es el precursor de los métodos curriculares interdisciplinarios, partió de la premisa que el aprendizaje del niño es de carácter global y propone que la escuela se debe dirigir hacia las preguntas e intereses de los alumnos. Por su parte, Dewey asevera que se debe articular la escuela con la sociedad, plasmar currículos, transformando los contenidos que reflejen las

problemáticas sociales y permitir que los alumnos trabajen sobre ellos y busquen soluciones favoreciendo el conocimiento, la vida y la acción. De esa forma se consolida desde la escuela la democracia, el diálogo, la contextualización del conocimiento y principios valorativos consolidando esas herramientas que se requieren para la vida. Sobre esto, los informantes clave señalaron:

IC1: La institución tiene 8 sedes con 5 aulas multigrado en el sector rural...
Se trabaja con la cartilla de escuela nueva

IC2: Un aula multigrado es la que le decía yo allá, los profesores berracos sí, donde esto profesores son capaces de manejar varios grupos, varios estudiantes con diferente edad cronológica

IC3: Significa tener la capacidad de manejar más de un grado en una misma aula de clase.

IC4: Le hace falta a la escuela rural la formación artística y tampoco las escuelas de formación deportiva nunca llegan a las sedes rurales, generalmente están en el área urbana, debe ser más autónoma

IC5: En el medio rural es un aula multigrado es el espacio donde tú puedes manejar varios grados a la vez ¿sí?, se trabaja especialmente en las zonas alejadas, donde solamente hay un salón y los estudiantes por grado son muy poquitos. Entonces para justificar también de pronto el maestro allá, se deben recibir en todos los grados los estudiantes en una sola aula, lo cual requiere de un docente bien formado. .

Sobre las escuelas multigrado, De la Vega (2020) refiere que son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes, en ellas se desarrollan temáticas comunes entre grados. Las respuestas de los IC reflejan que IC1 señala que la institución en la actualidad cuenta con 8 sedes de las cuales 5 de ellas tienen aulas multigrado y se trabaja con la cartilla de escuela nueva, IC2, como coordinador valora la capacidad de los profesores para trabajar más de un grado en una misma aula. Para IC4 se requiere dar más autonomía al docente del aula multigrado y de esa manera poder cubrir la necesidad de la formación artística y la deportiva. Finalmente, IC5 enumera las características de la escuela multigrado y exclama que se requiere de un docente bien formado. Se destaca que en la nota técnica (2022) sobre *formación docente en Colombia* (considerada en el análisis documental) se considera que se requiere realizar formación urgente a los docentes que laboran en los contextos rurales, debido a la gran brecha que existe en los aprendizajes entre lo urbano y rural, lo que favorece la acción educativa que se da en la escuela rural actual.

En las observaciones se vio que en el aula de la docente 1, no se genera un escenario para trabajar colectivamente entre los dos grupos, sólo en la clase de educación física, la cual reciben fuera del aula, se caracteriza por orientar clases magistrales, apegada a lo tradicional, donde los estudiantes copian lo que la docente consigna en el tablero. La docente 2 se ciñe en abordar las clases mediante una metodología tradicional, en la que presenta el tema y las actividades de afianzamiento. La diferencia radica en la etapa de evaluación, en las que se evalúa de manera formativa, mediante la valoración de las actividades que se proponen en el aula. No realiza evaluaciones escritas. Por su parte, la docente 3 propuso generalmente clases magistrales, mediante la estructura de teoría, dictado y algunos ejercicios prácticos para afianzamiento dentro del aula de clases. Todo esto lleva a afirmar que en la actualidad las escuelas rurales observadas trabajan con métodos tradicionales, con poca participación de los estudiantes para alcanzar sus aprendizajes.

Dimensión Referentes de calidad

Los referentes de calidad, de acuerdo con lo que establece el MEN (2017) son lineamientos de apoyo que brindan orientaciones para el mejoramiento de la acción pedagógica, por lo que ayudan al docente en su práctica dentro del aula. Por ello, fue interesante conocer las opiniones de los informantes, sobre qué experiencia les han dejado estos referentes de calidad

IC1: ¿Podemos cumplir? Pues difícil ¿no?, porque también sabemos que los estándares vienen por niveles de grado, por grupo de grados y pues hay unos años para poder lograr eso, pero si es, si realmente

IC2: Pues la escuela rural es una escuela rural multigrado y entonces nos toca escuela que utilice metodología Escuela Nueva al 100%. Que ojalá tuviera recursos tecnológicos para que las cartillas no fueran impresas, sino que fueran virtuales, y una lectura ya, sino que fuera algo más interactivo de todas las actividades que se realicen allá. Eso es lo que yo propondría.

IC3: Sí, uno de eso fortalece de pronto como para poder diseñar nuestro plan de aula, me ha contribuido en esa parte, para diseñar mi plan de aula según la exigencia y según el nivel de profundidad que es necesario en cada nivel, en cada grado.

IC4: Pues considero que los referentes del Ministerio de Educación son muy pertinentes, son la hoja de ruta para el trabajo que desempeñamos los docentes y para mí han sido una excelente guía para la planeación de las actividades. Son muy completos,

IC5: Pues qué te digo, sí, porque uno debe guiarse por los referentes ¿cierto? Y de pronto al tú mirarlos te vas a dar cuenta que hay que cambiar algunas cosas. Es como como para actualizarse

En cuanto a los referentes de calidad que contempla el MEN (2017), IC1 aprecia que son difíciles de cumplir, porque están planteados por niveles de grado, sin considerar las especificidades de las aulas multigrado; IC2 clama por poder contar con recursos tecnológicos que permitan que las cartillas que deben usarse puedan desarrollarse en la virtualidad, lo que las haría más interactivas. IC3 sin embargo aprecia que los referentes de calidad le han ayudado en su planificación; por su parte IC4 los considera muy pertinentes y completos; a lo que IC5 agrega la necesidad de cambiarles algunos aspectos que permitan su actualización.

Actualmente, en el marco del PND 2018-2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, el Ministerio de Educación Nacional (2022) fortalece el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como los principales agentes de cambio para el logro de una educación de calidad y enfoca los esfuerzos en su reconocimiento y dignificación mediante la generación de oportunidades que aporten a su desarrollo personal y profesional. El MEN tiene como premisas que orientan sus decisiones en este frente; en este sentido se valora que los avances en formación docente se han dado para fortalecer la calidad educativa, de esta manera actualmente se siguen fortaleciendo procesos de formación, debido a los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

En lo observado se evidenció en la docente 1 el empleo de guías construidas por ella o sacadas de cartillas (una o dos fotocopias para cada estudiante), las cuales se traducen en cortos talleres que los estudiantes debían resolver de manera individual durante cada asignatura. La estructura general de las clases para cada asignatura fue: identificación de tema, teoría (la cual era dictada por la docente) y uno o dos ejercicios prácticos. Para la siguiente clase, se les entregaba a los estudiantes un taller para continuar desarrollando el tema o socializando el mismo si alcanzaba el tiempo. Además, no se observa mediante algún registro en el aula la articulación de los referentes de calidad con las temáticas de la clase; sin embargo, quizás están dentro de la programación de clases, según lo manifestado por la docente en posteriores conversaciones. Por su parte, en la docente 2 no se pudo evidenciar mediante algún registro en el aula, la articulación de los referentes de calidad con las temáticas de la

clase, sin embargo, se considera que están dentro de la programación de clases e implícitas en la práctica de aula, según lo manifestado por una docente en posteriores conversaciones quien indicó que se incluyen al momento del diseño de la programación de las diferentes áreas. En la docente 3 no se evidencia mediante algún registro en el aula la articulación de los referentes de calidad con las temáticas de la clase, sin embargo, se consideran que están dentro de la programación de clases e implícitas en la práctica de aula, según lo manifestado por una docente en posteriores conversaciones. Es así como existen los referentes de calidad emanados del MEN (2017), pero se les presta poca atención.

Subcategoría La Escuela Multigrado Rural para la Formación Integral de los Estudiantes

De las dos dimensiones anteriores emana esta subcategoría, la cual descansa sobre las consideraciones de cómo el trabajo en las escuelas multigrado en el medio rural contribuye a la formación integral de los estudiantes, en lo cual es menester la acción pedagógica del docente quien debe atender estudiantes de diferentes grados en un mismo salón de clases, los cuales presentan intereses y edades diferentes, comparada esa aula de clase con la variedad que se encuentra en un colegio entero; es decir, un mismo docente atiende de manera simultánea más de un curso o grado, y en la mayoría de los casos, hasta seis grados desde el preescolar hasta quinto de primaria en un mismo espacio.

Para De la Vega (2020) “Las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes, los que conviven en una misma sala, pero necesariamente coinciden en el grado que están cursando” (p. 154). Estas escuelas están ubicadas en zonas rurales, en ellas un docente debe impartir todas las áreas obligatorias (que se hayan contemplado en el currículo).

De esta manera se concluye con el análisis e interpretación de la información recabada, de lo cual emergen tres categorías teóricas, como son *Un Docente Formado Continuamente En Las Escuelas Multigrado, Práctica Pedagógica del Docente Rural y La escuela multigrado rural para la educación del presente, las cuales se desarrollan en el Momento V.*

Análisis Documental

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Analizar los aspectos epistemológicos que sustentan los programas de formación, en los que han participado los docentes de básica primaria.

Tabla 4

Matriz de Análisis Documental

DOCUMENTO	FASE TEXTUAL	ANÁLISIS	SÍNTESIS INDIVIDUAL
<p>1. Ley General de Educación o Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Título III, Capítulo 4: Educación Campesina y Rural.</p>	<p>ARTÍCULO 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y</p> <p style="padding-left: 40px;">d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.</p>	<p>La Ley General de Educación propone cuatro (4) finalidades de la formación docente, relacionadas con alcanzar una formación de alta calidad a partir de desarrollar una teoría y práctica pedagógica, procesos de investigación, formación inicial y avanzada en todos los niveles de prestación del servicio educativo.</p>	<p>La formación docente propende por ser de la más alta calidad y ésta sea parte fundamental del saber del docente.</p>
	<p>ARTICULO 111. Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos</p>	<p>La profesionalización docente está dada por la formación adquirida desde el pregrado hasta el posgrado, estos títulos le permitirán al docente cumplir con requisitos para ascender en el Escalafón Docente.</p>	<p>A medida que el docente de manera autónoma adquiere mayor formación, tendrá la posibilidad de ascender en el Escalafón Nacional.</p>

obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley.

<p>2. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. (2013).</p>	<p>Sistema Colombiano de formación de docentes:</p> <p>La definición y comprensión del sistema de formación de educadores es el resultado de un proceso de construcción colectiva, con la participación de la comunidad académica, educativa y gremial del sector educativo del país y el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Considerar la formación de los educadores del país como sistema constituye una decisión de significativa importancia para la consolidación de un proceso fortalecido y constante que contribuye con la permanente cualificación de los educadores. Cimentar una clara perspectiva para comprender la formación del educador como proceso a lo largo de la vida profesional, determinado por momentos específicos y experiencias vitales.</p>	<p>El sistema colombiano de formación es un documento elaborado por la comunidad académica y el Ministerio de Educación, con el propósito de contribuir de manera permanente a la cualificación de los educadores a lo largo de la vida profesional, el cual nace como respuesta a los procesos discontinuos que se presentaban en temas de formación.</p>	<p>Hasta el año 2013 Colombia no contaba con un sistema claro de formación docente que permitiera avizorar de manera continua los procesos de cualificación docente.</p>
	<p>En la línea temporal se refleja la ruta de decisiones</p>		

orientadoras de la formación de los educadores de modo discontinuo, fragmentado, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo y, especialmente, con limitados márgenes de apropiación. En consecuencia, la densa estructura normativa regula y direcciona la educación con márgenes estrechos de implementación, ocasionando una superposición de prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas que fácilmente dan la imagen de un transitar entre modelos inacabados, yuxtapuestos en múltiples y diversas maneras.

La formación docente no puede restringirse a los niveles iniciales, es un proceso continuo, a lo largo de la carrera profesional, que exige una construcción permanente e integral del educador, articulada a sujetos formadores, instituciones formadoras e instancias administrativas sociales y culturales determinantes. Se constata que la formación del educador comprende múltiples aspectos y esfuerzos que, al ser articulados como conjunto, muestran la complejidad del proceso y orientan acciones estratégicas que abarquen la simultaneidad de las

situaciones ligadas con la formación del educador.

A. Referentes conceptuales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

La formación de educadores es una actividad compleja afianzada en una dinámica social y cultural que la determina y que al mismo tiempo demanda su transformación. Es por ello que su comprensión se asume desde la perspectiva de un sistema complejo.

Perspectiva del Sistema Complejo

Considerar la formación de educadores como sistema exige mirar la realidad como un todo, en conjunción con las interacciones de sus elementos constitutivos. Desde esta perspectiva la realidad no es posible pensarla como fragmentación reductible y aislada de las partes. La teoría general de los sistemas, desde el trabajo de Ludwing Von Bertalanffy (Bertalanffy, 2006), ha evolucionado en diversos campos del conocimiento. Más allá de centrarse en los objetos de estudio y su descripción, contempla la interacción de los elementos

La formación de educadores está constituida como un sistema complejo debido a que, según Bertalanffy (2006), se tiene en cuenta la realidad como un todo, así contempla la interacción de los elementos reunidos, organizados y vinculados entre sí. Asimismo, para García (2006), este sistema se determina por la interacción de diversos factores que no pueden estar aislados. De esta manera se ha definido el sistema de formación como un sistema complejo, por tanto, se ha estructurado la formación en tres subsistemas: inicial, servicio y avanzada.

La formación docente se determinó como un sistema complejo, y por poseer esta característica debió estructurarse en tres subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada.

reunidos, organizados y vinculados.

El sistema en sí mismo conforma redes de interacción, lugares de confluencia que dan sentido a las acciones y movilidad de sus elementos, que se reconfiguran y afianzan de forma particular e interdependiente. Para García (2006), los procesos que determinan su funcionamiento son interdefinibles y múltiples, en tanto resultan de la confluencia de diversos factores que interactúan de manera tal que no pueden ser aislados: a los sistemas de esta categoría se les denomina sistemas complejos.

Desde esta perspectiva, el sistema de formación de educadores se define como un sistema complejo, constituido por unidades igualmente complejas denominadas subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En cada subsistema se identifican unidades constitutivas que corresponden al sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los sujetos formadores y los programas y escenarios de formación en cada subsistema.

Pensar la formación de educadores como sistema complejo implica reconocer su dinámica, sus interacciones. Es fijar la mirada en la fluidez de la información que lo permea y, en consecuencia, en lo que se considera válido en la formación de educadores para el país. Todo ello, de cara a enfrentar los retos de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto es, visibilizar las instancias formadoras, sus acciones y sus procesos, en los diferentes niveles y lugares.

Se tiene en cuenta en este apartado la definición de Formación y Educador.

A. Objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	Se resumen en	Según los
<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país. • Promover espacios para la reflexión, construcción y 	tres objetivos fundamentales, relacionados con garantizar la calidad de los programas de formación, promover espacios de construcción de conocimientos y consolidar acciones que contemplen planes, proyectos y estrategias para los niveles inicial, en servicio y avanzada.	propósitos del sistema colombiano de formación, éstos se establecen de acuerdo con las necesidades formativas del país.

divulgación de los conocimientos pedagógicos, disciplinares, científicos, sociales y culturales; necesarios para la cualificación de los educadores en relación con la educación inclusiva, contextualizada, diferencial e intercultural requerida para las realidades y poblaciones diversas del país.

- Definir y consolidar acciones locales, regionales y nacionales dirigidas a la articulación de las instituciones formadoras de educadores y sus programas, contemplando planes, proyectos y estrategias para la educación profesional inicial, en servicio y avanzada, que garanticen la movilidad y continuidad dentro del sistema.
- Entre otros.

-	<p>Estructura y organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores</p> <p>El sistema de formación de educadores está organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí por</p>	<p>El sistema colombiano de formación de educadores está organizado por subsistemas: inicial, en servicio y avanzada. La formación inicial, se</p>	<p>La estructura del sistema colombiano de formación de educadores está dada por tres</p>
---	---	--	---

<p>múltiples vías: el subsistema de formación inicial, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada. Las relaciones entre unidades, en su conjunto, le permiten al sistema conformarse como una unidad compleja más amplia con características particulares.</p>	<p>refiere a la preparación inicial requerida para asumir la labor del educador como profesional; la formación en servicio contempla la formación de educadores en ejercicio de la docencia, la cual exige una formación continua; la formación avanzada se refiere a la formación posgradual, que se adquiere mediante especializaciones, maestrías y estudios doctorales.</p>	<p>niveles o subsistemas, el cual empieza por el pregrado, seguido por la formación continua y finalmente la posgradual.</p>
<p>Para el sistema de formación de educadores se reconocen tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas: la pedagogía, la investigación y la evaluación. Estos ejes inciden en el sistema en su totalidad de variadas formas y por múltiples vías. Así, en cada eje se evidencian rutas y derroteros de especial importancia que igualmente atraviesan los subsistemas, actuando como puntos de confluencia en los que se revierten acuerdos, conceptualizaciones y acciones comunes de doble vía. Derivados de los ejes transversales se reconocen en el sistema de formación de educadores como puntos de confluencia: la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y rol docente.</p>		

Subsistema de formación inicial

Se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país.

Subsistema de formación en servicio

El subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los

niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa.

Subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores. En estos procesos se revierte y consolida la reflexión y construcción de conocimiento de la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y otros conocimientos afines a su desarrollo académico y profesional.

SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: INICIAL, EN SERVICIO Y AVANZADA

Una vez sustentados los fundamentos, la estructura y la organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, y presentados los subsistemas que lo componen, se realizará a continuación la descripción analítica de cada uno de ellos (formación inicial, en servicio y avanzada). En este recorrido, se harán visibles los nudos problemáticos que los atraviesan, así como las alternativas de salida para

El subsistema de educación inicial constituye el compromiso de fortalecer la formación con los más altos niveles de preparación, de esta manera se define mediante programas de formación con currículos flexibles que fomenten el saber pedagógico, disciplinar y didáctico. Seguido la formación en servicio se entiende como todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que

Hay claridad sobre la corresponsabilidad de la formación inicial y avanzada, sin embargo, atañe revisar detenidamente la formación en servicio, pues queda claro cuál es el núcleo del sistema de formación de educadores, puesto que se parte de las verdaderas necesidades de

superarlos, las mismas que confluyen en los lineamientos de política.

1. Subsistema de formación en servicio

Para efectos de la organización del subsistema, se entiende por formación de educadores en servicio todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa. Esta cubre la formación humana integral, una sólida preparación en la disciplina de especialización del educador, lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje, apoyo y seguimiento a la práctica docente, así como la coherencia entre esta formación y su formación inicial. Tal formación contribuye a la cualificación de la profesión docente y por consiguiente al desarrollo de los aprendizajes de los

constituyen la base de su desarrollo profesional. Y finalmente la formación avanzada corresponde a la estructura final del sistema de formación de educadores que, apoyado en los programas académicos formalmente estructurados en los niveles de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, ofrecidos por las facultades de educación.

formación que dependen de los diferentes contextos educativos.

estudiantes, apunta al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación preescolar, básica y media.

Se desarrolla a través de programas de formación que responden no solo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también, a partir de los procesos evaluativos.

El subsistema de formación en servicio es el núcleo del sistema de formación de educadores, dado que aquí se han de afinar, perfilar y proponer las alternativas de formación inicial y de formación avanzada. De tal manera, que logren integrar las demandas del servicio, cubrir los fundamentos pedagógicos, las teorías educativas, las estrategias pedagógico-didácticas y los temas cruciales de la educación. En otras palabras, los programas de formación ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación en pregrado y en postgrado, han de estar en diálogo permanente con el sistema de

formación en servicio, como la vía a través de la cual es posible leer y problematizar las demandas del contexto y generar soluciones en términos formativos (p. 91).

Programas de formación en servicio

Los programas de formación de educadores que nutren este subsistema se encuentran conectados con toda la estructura de plan que contiene el ordenamiento nacional al respecto.

- La formación de educadores está amparada en la Ley General de Educación de 1994.
- Así mismo la Ley 715 de 2001, título 2, capítulo 1, artículo 5.8. Artículo 24, establece que: “La capacitación docente será en el área específica de desempeño”.
- De manera similar y a pesar de que los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 presentan posturas diferentes sobre la formación docente específicamente en lo relacionado con el ascenso profesional;
- Por su parte el Decreto 1278 de 2002 o nuevo estatuto docente,

Artículo 58 contempla lo siguiente al respecto:

“La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional;

- Formación en educación para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales: el Decreto 2082 de 1996 reglamentario de la Ley 115, en su Capítulo IV, sobre formación de educadores;

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, existen tres tipos de organismos que pueden ofrecer, formación permanente o en servicio, válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso, y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente (MEN, 2013):

1. Los programas ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior;

2. Los ofrecidos por organismos o instituciones de carácter académico y científico dedicados a la investigación educativa, y

3. Los ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o instituciones de educación superior del exterior reconocidas con las normas que rigen cada país.

La evaluación de la formación de los educadores en servicio está totalmente vinculada a la estructura y desarrollo de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD–. En consecuencia, es necesario tener en cuenta que si en el diseño se identifican las necesidades de formación de los educadores en términos de: las evaluaciones internas y externas de los estudiantes; las evaluaciones de desempeño de los docentes; los planes de mejoramiento institucional; los planes de apoyo al mejoramiento; los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales; el plan decenal de educación; éstos deben ser considerados durante el proceso de seguimiento de los PTFD. A su vez se espera, que los desempeños de los educadores en los procesos de formación contribuyan a

enriquecer las dinámicas educativas de las instituciones y de los estudiantes con la calidad esperada.

3. Plan Nacional Decenal de la Educación – (PNDE, 2016-2026), denominado “El camino hacia la calidad y la equidad” Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016).

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias (p. 10).

Cuarto Desafío Estratégico: La construcción de una política pública para la formación de educadores.

Lineamiento estratégico:

Se requiere definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, garantizando presupuestalmente la misión de las instituciones públicas. El Ministerio de Educación Nacional debe fortalecer la Universidad Pedagógica Nacional, renovar y afianzar las propuestas curriculares de las instituciones de educación

El Plan Decenal de Educación actual, tiene el propósito de promover el desarrollo económico y social, mediante la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Dentro del mismo se contemplan algunos desafíos estratégicos para alcanzar el propósito inicial, así, el cuarto desafío se refiere a la construcción de una política pública para la formación de educadores en la que se requiere definir planes, programas y acciones para consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos de formación docente.

Se tiene proyectada una política pública de formación docente para consolidar la calidad y pertinencia en todos los niveles.

superior y otros, incluidas las Normales. Igualmente, se debe avanzar en planes y programas de formación permanente para maestras y maestros, y demás agentes pedagógicos dirigidos a mejorar y enriquecer su conocimiento disciplinar y sus prácticas pedagógicas (p. 45).

Desde el fortalecimiento a la formación se buscará:

1. Fortalecer la oferta de calidad de programas de formación para educadores, en especial para la educación inicial.

2. Definir criterios y condiciones de calidad de la oferta de formación de educadores en servicio.

3. Desarrollar programas de formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en las diferentes áreas obligatorias y saberes ancestrales (p. 47).

Desde el monitoreo y la evaluación:

2. Liderar desde el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de las comunidades académicas, las Instituciones de

Educación Superior - IES, Escuelas Normales Superiores - ENS y Secretarías de Educación - SE, la cualificación de los programas

El fortalecimiento de la formación se procurará desde fortalecer la oferta de programas de educación inicial, calidad en la formación en servicio y desarrollar programas de capacitación en investigación.

El lineamiento monitoreo y evaluación, busca principalmente cualificar a los docentes con apoyo de las distintas instituciones y entidades del Estado, así como hacer seguimiento y evaluación a los programas de formación de educadores.

Se pretende fortalecer la calidad de la oferta de formación docente en los subsistemas inicial y en servicio.

Realizar seguimiento y evaluación a los programas de formación docente.

de formación inicial, continua y avanzada para educadores.

6. Realizar el seguimiento y la evaluación de calidad e impacto de los cursos y de los programas de formación de educadores.

Desde el contexto rural:

1. Promover el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores, para que se formen educadores capaces de responder con calidad a las necesidades educativas de los diferentes contextos, especialmente en los rurales.

2. Favorecer la presencia y la permanencia de los educadores en zonas rurales mediante procesos de formación e incentivos que apoyen su desarrollo humano integral.

7. Desarrollar programas de formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en las diferentes áreas obligatorias y saberes ancestrales (p. 49).

El lineamiento contexto rural, pretende fortalecer las Escuelas Normales, favorecer los educadores de las zonas rurales y desarrollar programas de formación en investigación.

El ideal para los docentes del contexto rural es garantizar los procesos de formación y otros incentivos para favorecer su permanencia.

<p>4.Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): Nota técnica. Ministerio de</p>	<p>El Programa Todos a Aprender (PTA) es una estrategia a gran escala de formación y acompañamiento a docentes que laboran en establecimientos educativos oficiales en Colombia. Desde 2012, el PTA ha sido orientado, coordinado y</p>	<p>El Programa Todos a Aprender, es una estrategia del Ministerio de Educación Nacional que se formuló con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de preescolar y básica primaria en</p>	<p>El Programa Todos a Aprender es una estrategia de formación a docentes de preescolar y básica primaria con el objetivo de</p>
---	---	--	--

<p>Educación Nacional de Colombia (2022). Disponible en:</p>	<p>financiado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se ha implementado con el apoyo de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC). Sus principales objetivos son mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primero a quinto grado de básica primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas y contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas que están cursando el grado de transición. Para cumplir con estos objetivos, el Programa se concentra en fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes y las de liderazgo pedagógico de los directivos docentes (p. 11).</p>	<p>Lenguaje y Matemáticas, mediante un modelo de formación en cascada y por consiguiente de acompañamiento in situ. El programa forma y acompaña a más de 90.000 docentes en todo el país.</p>	<p>mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</p>
	<p>Para el caso de los docentes en ejercicio, el PTA se implementa por medio de un modelo en cascada, en el que los formadores forman a los tutores y estos posteriormente forman y acompañan a los docentes para contribuir al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Por su parte, los directivos docentes son formados y acompañados directamente por un grupo de formadores, quienes se concentran en desarrollar sus capacidades de liderazgo pedagógico (p.16).</p>		

Los formadores son profesionales que laboran en el MEN. Se encargan de concebir y diseñar los módulos que conforman los ciclos sobre los cuales se orienta la formación, tanto de tutores como de docentes y directivos, y hacen acompañamiento y retroalimentación a las actividades desarrolladas por los tutores y directivos docentes. Por su parte, los tutores son docentes seleccionados y vinculados por las ETC de acuerdo con los perfiles sugeridos por el MEN1. Su principal responsabilidad es la de fortalecer la cualificación pedagógica de los docentes con base en la formación recibida previamente y organizar actividades de aprendizaje entre pares en los establecimientos educativos para discutir temas pedagógicos.

El PTA se organiza alrededor de dos rutas de formación y acompañamiento: una para docentes y otra para directivos docentes. En la ruta orientada a los docentes se desarrollan anualmente cinco ciclos de formación, incluidos uno de apertura y uno de cierre o de balance. En los cuatro primeros, la formación se desarrolla por medio de los

siguientes módulos: 1) conocimiento de las didácticas de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, 2) Educación Inicial, 3) Gestión de ambientes de aprendizaje, 4) Evaluación y 5) Acompañamiento. Además, se realizan acciones para acompañar y retroalimentar las prácticas de los docentes en el proceso de implementación de los aprendizajes abordados en los espacios de formación de cada ciclo. Un conjunto de formadores concibe y diseña la ruta de formación anual que se plasma en una serie de documentos con formatos diversos, de manera que puedan ser utilizados tanto en formaciones presenciales como remotas, sincrónicas o asincrónicas, con mediación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Entre esos documentos se encuentran los protocolos de formación, los contenidos de los módulos de formación de cada uno de los ciclos, los materiales de apoyo (presentaciones, videos, audios, lecturas complementarias, formatos para la realización de ejercicios prácticos, foros,

entre otros) y encuestas a través de las cuales se recogen las percepciones sobre las formaciones recibidas y las recomendaciones para su mejoramiento. Todo lo anterior se complementa con acciones concretas de seguimiento y evaluación intermedias, que se llevan a cabo en cada ciclo, y también con acciones de evaluación que permiten la toma de decisiones para el próximo año durante el ciclo de cierre o de balance (p. 17).

El PTA forma y acompaña anualmente a más de 90.000 docentes de algo más de 14.500 sedes de 4.500 establecimientos educativos focalizados en 805 municipios de 88 ETC; el 74 % de estas sedes están ubicadas en zonas rurales. Del total de sedes acompañadas, 4.992 están ubicadas en 166 municipios del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Además, entrega, también de manera anual, alrededor de 7 millones de guías para los docentes y libros de texto para los estudiantes (p. 17).

5.La formación docente en Colombia.	Formación docente y ruralidad En términos de calidad educativa, la situación en	Para cerrar las brechas en los aprendizajes entre lo urbano y rural y alcanzar	Se requiere realizar formación urgente a los docentes que
--	---	--	---

Nota técnica, 2022.	<p>distintos países latinoamericanos no representa muchas diferencias. Corvalán (2006), sin entrar en conflicto con la necesidad de escuelas con estrategias como la de multigrado en la que un docente “multiseriado o polidocente” atiende a estudiantes de diferentes grados en el mismo espacio, resalta que “para que mediante tal modalidad se puedan equiparar los resultados de las escuelas urbanas completas debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica de los profesores, e igualmente una supervisión constante hacia los mismos” (p. 70). Este planteamiento está vigente en la actualidad. Así lo señalan Bautista y González (2019), quienes indican que para generar cambios en la calidad de los sistemas educativos rurales se requiere intervenir diversos factores, entre ellos la formación inicial y en servicio de los docentes (p. 32).</p>	<p>la calidad educativa esperada, se debería llevar a cabo procesos de formación desde la educación inicial hasta la avanzada para el contexto rural (Bautista y González, 2019).</p>	<p>laboran en los contextos rurales, debido a la gran brecha que existe en los aprendizajes entre lo urbano y rural.</p>
	<p>Los estudios coinciden en que para lograr avances en términos de calidad educativa y cierre de brechas educativas en Colombia, debe existir una política diferenciada de</p>		

formación para docentes y directivos docentes desde el nivel inicial hasta el avanzado, enfocada en el sector rural que se centre en su diversidad, en el territorio, así como en la diversidad de modelos educativos flexibles y en procesos de desarrollo emocional y ciudadanos, para la promoción de la convivencia pacífica (Bautista & González, 2019; Corvalán, 2006; MEN, 2015; Perfetti, 2003; Soler, 2016) (p. 32).

Formación docente y desarrollo profesional

En línea con lo anterior, quizás el giro más importante con relación a los procesos de formación docente está en el reconocimiento de los educadores no como reproductores de saberes formulados sino como agentes de cambio social cuya permanente reflexión sobre su práctica es un impulsor de la calidad del sistema educativo. “En este contexto, empieza a ser incontrovertible que la construcción de conocimiento del profesorado requiere dispositivos que valoren sus saberes pedagógicos como fuentes de sentido y de transformación de las prácticas” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018, p. 12).

Lo más relevante que se espera alcanzar en el proceso formativo de los docentes, es lograr que los docentes sean agentes de cambio social que reflexionen sobre su práctica pedagógica para transformar la educación, de esta manera hablar de desarrollo, se traduce a proyección profesional y personal.

La formación y cualificación invita a los docentes a realizar un proceso de metacognición sobre su propia práctica pedagógica para encontrar el verdadero sentido de su profesión.

Situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente convoca a una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la comprensión de lo que es el desarrollo profesional. De esta manera hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal (MEN, 2013a) (P. 33).

HACIA DÓNDE AVANZA COLOMBIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Actualmente, en el marco del PND 2018-2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, el Ministerio de Educación Nacional fortalece el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como los principales agentes de cambio para el logro de una educación de calidad y enfoca los esfuerzos en su reconocimiento y dignificación mediante la generación de oportunidades que aporten a su desarrollo personal y profesional. El MEN tiene como premisas que orientan sus decisiones en este frente:

Según el informe técnico de 2022, los avances que han presentado en cuanto a procesos de formación docente se han dado con relación al fortalecimiento del liderazgo directivo, disminución de la brecha de calidad entre los rural y urbano, fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, procesos de formación situada y promover el desarrollo profesional y personal del docente.

Los avances en formación docente se han dado para fortalecer la calidad educativa, de esta manera actualmente se siguen fortaleciendo procesos de formación, debido a los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

- Fortalecer el liderazgo directivo docente dada su importante incidencia en el mejoramiento de la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes.

- Disminuir la brecha de la calidad de la formación docente entre los sectores rural y urbano.

- Fortalecer las prácticas pedagógicas y didácticas de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea pertinente, significativo, efectivo y esté centrado en los niños, niñas y jóvenes como actores claves del proceso educativo.

- Incentivar procesos de formación situada reconociendo a los establecimientos educativos como comunidades de aprendizaje o espacios de formación que brindan oportunidades para promover la reflexión y la mejora de las prácticas pedagógicas.

- Promover un proceso de desarrollo personal y profesional desde el inicio de la carrera docente y durante el tiempo de servicio de manera equitativa y con altos niveles de calidad.

Avances en la formación en servicio o formación continua

Los avances que presentó el Ministerio de Educación en el informe técnico de 2022, frente a

El Ministerio de Educación Nacional ha adelantado

<p>Orientado por la convicción de que los directivos docentes y los docentes son los principales agentes del cambio y movido por la importancia del reconocimiento y la dignificación docente, el MEN ha adelantado estrategias que enfatizan en el desarrollo personal y profesional, con el diseño de un fondo de promoción de oportunidades para la formación continua (diplomados y cursos), el fomento de las competencias en investigación de los docentes, la definición de la plataforma Contacto Maestro para la autoformación de los educadores, el acompañamiento a las ETC para la definición e implementación de sus planes territoriales de formación docente y el mejoramiento del Programa Todos a Aprender (p. 51).</p>	<p>la formación en servicio, da cuenta de las estrategias diseñadas para brindar la oportunidad de mejorar la calidad de la educación mediante cursos y diplomados que buscaron promover la educación inclusiva, el enfoque de derechos humanos, apropiación de TIC, el reconocimiento de contextos diversos, entre ellos el rural, la apropiación de conceptos y metodologías para la innovación de las prácticas. Por otra parte, se presentaron programas relacionados con Bilingüismo, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Salud Mental, el Programa Todos a Aprender y la escuela de liderazgo para directivos.</p>	<p>estrategias de formación continua para docentes en servicio, buscando fortalecer el desarrollo personal y profesional, a partir de cursos, diplomados, plataformas de autoformación y el programa Todos a Aprender.</p>
--	--	--

La propuesta curricular de los diplomados buscó promover así mismo la educación inclusiva con equidad, el enfoque de derechos humanos y ciudadanía, el uso y apropiación pedagógica de TIC, el reconocimiento de contextos diversos, educativos, culturales y sociales, el reconocimiento de

prácticas pedagógicas en contextos rurales y comunitarios, y la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas para la innovación de las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, los diplomados promueven la sistematización de las prácticas pedagógicas o de liderazgo y/o la construcción de un proyecto pedagógico que desarrollan los educadores a lo largo de los módulos de formación (p. 52).

Entre 2019 y 2021, 6.486 educadores se han formado a través de diplomados.

En 2020 se beneficiaron 66 educadores afrocolombianos y ocho indígenas con formación en diplomados. En 2021, se abrió una convocatoria (2021-2022) dirigida a directivos docentes para realizar diplomados en liderazgo directivo y como resultado de esta, 280 directivos docentes, de los cuales 37 eran afrocolombianos y nueve indígenas, cursaron estos programas en cuatro universidades del país. De igual forma, con recursos del BID se abrió una convocatoria (2021-2022) dirigida a educadores y etnoeducadores rurales para cursar

diplomados en temas como modelos flexibles, aula multigrado, equidad e inclusión educativa, sistematización de experiencias, cultura y territorio, entre otros. Con este proceso se han beneficiado 382 educadores, entre ellos 57 afrocolombianos, 83 indígenas y tres raizales (p. 52).

Se presentan otros programas como:

-El Programa Nacional de Bilingüismo tiene por objetivo fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes en educación preescolar, básica y media;

-El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) implementado por el MEN en alianza con el Ministerio de Cultura, busca promover la lectura y la escritura como prácticas socioculturales (p. 55).

-Por otra parte, en el marco de las competencias del sector, de la Ley 1620 de 2013 y del CONPES de Salud Mental, el MEN avanza en la implementación de la línea Entornos para la Vida, la Convivencia y la Ciudadanía, cuyo objetivo es promover corresponsablemente con la familia, la escuela y la

sociedad, el desarrollo socioemocional, el ejercicio de los derechos y la construcción de una ciudadanía ética, democrática e inclusiva de niñas, niños y adolescentes (p. 56).

-Programa Todos a Aprender. El Programa Todos a Aprender (PTA) es una estrategia a gran escala de formación de docentes y directivos docentes en ejercicio que laboran en establecimientos educativos oficiales en Colombia (p. 59).

-Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes. En este mismo subsistema, se ubica la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD), apuesta innovadora contenida en el Plan Nacional Decenal que busca reconocer el rol del directivo docente en los resultados escolares.

En la matriz anterior se puede apreciar que en Colombia existe una serie de instrumentos legales que dan fundamento al estudio y fueron útiles para la interpretación y análisis de la información recopilada; pues en ellos se evidencia que la política educativa contempla la formación docente, lo que en la Ley 115 se pretende que sea de la más alta calidad, con el incentivo de ascender en el escalafón nacional. Asimismo, se cuenta con el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013); en él se le caracteriza como un sistema complejo dirigido a la formación docente en tres subsistemas, como son el de formación inicial, en servicio y avanzada: este instrumento de carácter legal contiene los objetivos para la formación de educadores.

Asimismo, se cuenta con el Plan Decenal de la Educación para el decenio 2016-2026 en el cual se proyecta la política pública de formación docente para consolidar la calidad y pertinencia en todos los niveles. Al lado de ello, el MEN (2022) formuló el Programa Todos a Aprender, que es una estrategia de formación a docentes de preescolar y básica primaria con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, todos los documentos anteriormente citados, están analizados en forma explícita en la matriz correspondiente y por su importancia se toman en cuenta en esta tesis sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado municipio de Rivera-Huila.

De esta manera se concluye con el análisis e interpretación de la información recabada, de lo cual emergen tres categorías teóricas, como son *Un Docente Formado Continuamente En Las Escuelas Multigrado, Práctica Pedagógica del Docente Rural y La escuela multigrado rural para la educación del presente*, las cuales se desarrollan en el Momento V.

MOMENTO V

APORTES TEÓRICOS

El análisis e interpretación permitió a través de la información recopilada, expuestos en el momento IV, ratificar las categorías emergentes como categorías teóricas, tal y como lo sugiere Martínez (2006), lo que permite para poder construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado en el municipio de Rivera-Huila, lo cual se corresponde con lo formulado en el propósito general de la investigación. Por tanto, a partir de los resultados, se desarrollan las categorías teóricas *Un docente formado continuamente en las escuelas multigrado*, *Práctica pedagógica del docente rural* y *La escuela multigrado rural para la educación del presente*, en las cuales se exponen constructos para ayudar al docente de las aulas multigrado en el sector rural en cuando a su formación continua desde el quehacer pedagógico. La correspondencia entre las categorías emergentes y las teóricas se presentan en la figura 5 que sigue:

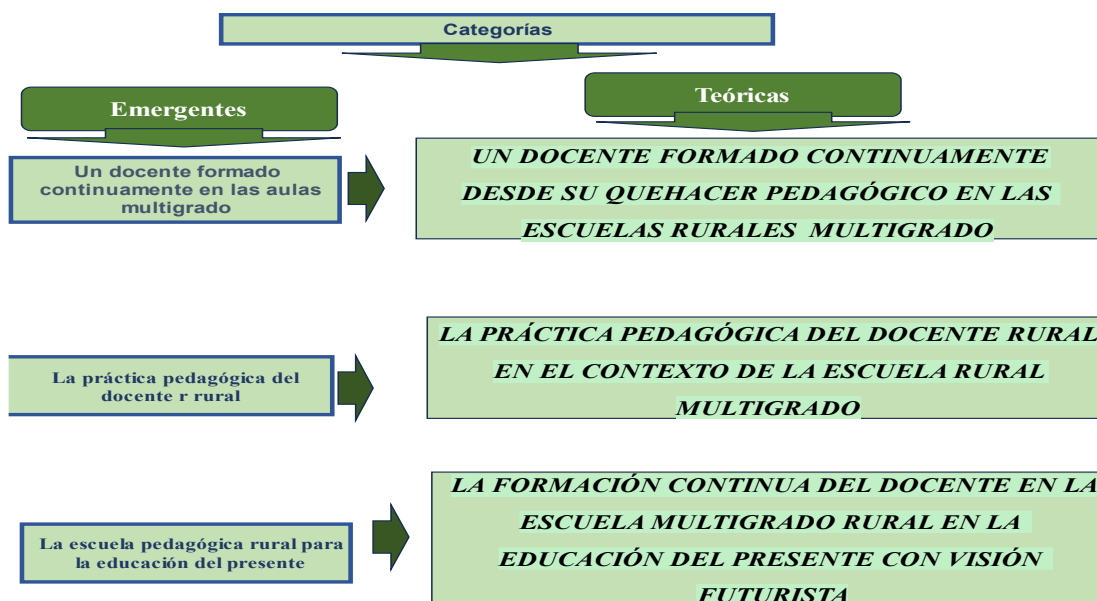


Figura 5
Correspondencia entre las categorías emergentes y las teóricas

**UN DOCENTE FORMADO CONTINUAMENTE DESDE SU QUEHACER
PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO**

En Colombia, el docente rural debe enfrentarse a una serie de situaciones que le llevan a tener que desarrollar competencias para lograr un efectivo trabajo con los estudiantes, pues además de conocer y valorar lo que es la ruralidad colombiana, los que están en escuelas multigrado deben atender en un solo espacio pedagógico a niños de diferentes grados, edades, características y especificidades diferentes, por lo que no es suficiente la formación recibida en la universidad, más aún cuando en el sector rural se suelen incorporar a profesionales de disciplinas diferentes a la educativa. Por lo que un docente que ocupa un espacio en la ruralidad en Colombia no llega formado para desempeñar su labor en este contexto; asimismo, en el país se encuentra una escasa oferta de profesionalización de docentes rurales. En las instituciones de educación superior, como en las universidades, no se propone un currículo en el que se planteen prácticas pedagógicas para reconocer los contextos rurales, menos, se piensa en invertir tiempo para crear una estrategia que permita pensar más en calidad que cantidad. Lo ideal sería contar con una oferta de profesionalización para el docente rural, además, aun cuando ello existiese, no se puede dejar de lado la actualización y la revisión permanente de saberes teóricos y prácticos.

Sobre la base de lo anterior, es preciso que en el sector rural se organicen círculos de docentes que diseñen estrategias de formación continua del docente rural, en las cuales los mismos docentes, de acuerdo con sus competencias, sean mediadores para promover la adquisición de conocimientos necesarios para el quehacer pedagógico. En esto hay que tomar en cuenta que no se trata de trasladar la educación urbana al medio rural, sino que, con la intención de disminuir la brecha existente entre la educación urbana y la ruralidad, se valore el entorno, se estimule en los estudiantes el sentido y el orgullo de ser de la zona y que con su esfuerzo y dedicación cada día podrán ir colaborando a su engrandecimiento.

Por tanto, hay que pensar en una formación continua del docente rural, caracterizada por la interacción y participación de todos los agentes educativos, planificada sobre la base de indagaciones previas en las cuales se detecten

insuficiencias, fortalezas, necesidades, intereses y disposición por participar. Estos círculos docentes son los que van a decidir cómo, cuándo y dónde se realizarán las acciones formativas, porque no se trata solamente de hacer una programación con fechas y lugares determinados, sino que, con las ideas compartidas, se lleguen a decisiones aceptadas por todos, porque surgieron de ellos. De esto dependerá mucho que los docentes no terminan desertando, ni busquen trasladarse cuanto antes para las zonas urbanas; porque en muchas ocasiones lo planteado anteriormente, se debe a la escasez en recursos pedagógicos, didácticos y en general el apoyo por parte del Estado. Por lo que hace falta incentivos, que puedan llegar a ser formados con estrategias nuevas y atractivas para la ruralidad, que permitan que el docente se sienta más cómodo y seguro en su quehacer, y decida quedarse.

Entonces, son los docentes los llamados a reflexionar, comprender y desarrollar innovaciones para hacer que el conocimiento llegue a los estudiantes para lo cual hay que dar un nuevo enfoque a su práctica pedagógica, dentro de lo cual la educación básica rural es la plataforma primordial en la formación de los sujetos, de allí la necesidad de conocer a fondo cómo es la región y la población que en ella hace vida. Por tanto, no son suficientes los planteamientos y directrices de las autoridades educativas, sino que a partir de ellos se precisa recapacitar y redimensionar la responsabilidad de estar a la delantera en lo relativo al conocimiento y las disposiciones pedagógicas y didácticas que llegan hasta el aula rural, por eso es preeminente el papel de la formación continua, en la que se ponga de relieve la responsabilidad de formar estudiantes consustanciados con su medio para poder convertirse en ciudadanos que den respuestas a las necesidades que presenta la realidad rural colombiana.

Por ello es que la educación en el contexto rural se debe desarrollar con una acción pedagógica en la que el docente en su formación pueda adquirir competencias que lo conduzcan a la investigación, el debate y la reflexión de lo que significa vivir en la ruralidad, por lo que hay que presentar desafíos que estén en consonancia con el entorno, para facilitar la autoformación y así poder estimular en el estudiante la producción de cambios dirigidos a disfrutar de una mejor calidad de vida. Porque en el ámbito rural la escuela debe cumplir la labor de formación de los educadores consustanciados con su entorno, con responsabilidad hacia la producción de lo que se

requiere para vivir con bienestar; igualmente, deberán propiciarse acciones dirigidas a conservar costumbres y tradiciones que conjuguen el saber del pueblo, con lo científico y tecnológico; del mismo modo, practicar acciones que favorezcan al ambiente en la búsqueda de vida hacia un futuro de bienestar individual y colectivo.

En este sentido, la escuela tiene que convertirse en líder de la formación de docentes para el trabajo en el sector rural, en ella se realizará un trabajo cooperativo y participativo, para que desde diferentes escenarios, los educadores resalten la necesidad de formarse continuamente para estar al día de todo lo que surja en pro del desarrollo de la ruralidad y en materia educativa, solo así las escuelas rurales multigrado podrán ser ejemplo de compromiso y de acción docente dirigida a fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con un quehacer pedagógico que permita contar con maestros capacitados, que lleven a los estudiantes a participar y a valorar el lugar donde transcurre su ciclo vital.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE RURAL EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

Colombia es un país que geográficamente cuenta con una amplia extensión de población rural, como por ejemplo en el departamento del Huila, según el Plan de Desarrollo Departamental (2020-2023), las instituciones educativas oficiales rurales representan “el 72,4%, en comparación con lo urbano con 27,6 %”. Sin embargo, más han sido los esfuerzos de capacitación y actualización para la formación del docente urbano, pues en el medio rural, de acuerdo con lo señalado por el MEN (2017) no han sido suficientes, a pesar de que en cada uno de estos territorios que particularmente son de difícil acceso, existe una escuela, a la que llega un docente preparado en cualquier área del conocimiento, pero no formado para trabajar desde el contexto rural, especialmente desconociendo el *cómo* desarrollar una clase dentro de un aula integrada por varios cursos en un mismo espacio y al mismo tiempo. Entonces, lo deseado es que cuando el educador ingrese al territorio rural conozca el *cómo*, las herramientas y los recursos que se han dispuesto, pero especialmente cuente con el conocimiento necesario que le permita tomar decisiones para trabajar dentro de un aula multigrado,

sin empezar a realizar intentos fallidos o clases apegadas a las metodologías tradicionales, como si el aula siguiera siendo el típico espacio que se encuentra en el territorio urbano, tanto en metodología como en organización.

Por tanto, cada uno de los docentes se desenvuelve de manera individual, con apego a lo que considera debe ser su desempeño, pero es necesario que posea ciertos rasgos que son imprescindibles en su acción pedagógica para poder asumir las transformaciones que la sociedad rural va experimentando en su organización social, productiva, en la participación política y con ello, reforzar los valores democráticos necesarios para avanzar en el proceso que están en marcha, por eso la escuela rural multigrado, debe ser eje del proceso educativo, en la cual el docente se destacará como impulsor de cambios y responsable de su formación; por ello, son agentes de cambio, que pueden alcanzar con su acción pedagógica que sus estudiantes adquieran mejores modos vida y puedan consustanciarse con su entorno en un hacer hacia las mejoras que la comunidad requiere para su desarrollo. Es por tanto imprescindible que se les aprecie como seres importantes, dignos de confianza, con una educación centrada en la persona, en lo cual, un docente formado va a entender que la escuela como espacio en el cual los estudiantes pasan parte de su vida, debe brindarles oportunidades de aprendizaje con actividades diferentes, novedosas, que gusten y despierten el deseo de realizarlas, con medios y recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial y de esta manera, puedan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales que les permitan posteriormente, diseñar con acierto su plan de vida. Por eso, las instituciones educativas con aulas rurales multigrado deberán ser auténticos centros de formación, en las que estudiantes y educadores aprendan con un personal que haya incrementado saberes y mejorado constantemente su práctica pedagógica.

De esta manera, se requiere que las prácticas de los docentes que atienden aulas multigrados no sean descontextualizadas, ni alejadas de los intereses de los estudiantes, las realidades culturales y sociales del contexto rural que ofrece la población. Sin embargo, las consideraciones expuestas en los capítulos anteriores, llevan a percibir como realidad que en Colombia los docentes de las zonas rurales atienden a esta población sin la formación continua debida, de allí que urge que todos los docentes que se encuentran en servicio actualmente, cuenten con la posibilidad de formarse en

modelos, estrategias y herramientas que posibiliten transformar las viejas metodologías tradicionales para acercarse cada día más a procesos de enseñanza y de aprendizaje que sean más significativas para los estudiantes dentro de su propio entorno, contar con una formación pertinente y coherente con su contexto, en una formación permanente y no discontinua, prevista por ellos mismos, porque va a surgir de sus opiniones, necesidades y sus planificaciones conjuntas, que sean consensuadas en cuanto a lo referido a esta materia.

Lo anterior es así, porque el educador cualificado posibilita la transformación necesaria para los niveles de calidad esperados en los estudiantes de la ruralidad. Por tanto, en principio, deberá activarse en los docentes múltiples competencias que le permitan enfrentarse y resolver situaciones que beneficien a los estudiantes de su aula multigrado, por cuanto los aprendizajes no mejoran si la práctica pedagógica no es transformada. Debiera ser una práctica que tenga en cuenta los recursos del contexto, los intereses de los estudiantes y la comunidad en general, de esta manera integrar el entorno con los intereses. Además, una práctica que no esté limitada solo a los recursos propios del contexto, sino que se tenga la oportunidad de contar con los recursos y espacios que se hallan en las zonas urbanas (textos, laboratorios, conexión, equipos, etc.).

El currículo debería concebirse desde el reconocimiento de la misma realidad, para lo que se requiere que el docente con alta competencias teóricas y prácticas pueda adecuarlo para lograr integrar la institución educativa, puesto que son quienes previamente realizan diagnósticos sobre lo que encuentran en cada territorio, asimismo sobre las fortalezas y necesidades. Por supuesto, son ellos mismos los que podrían considerar los desempeños fundamentales que requieren sus estudiantes, no obstante, los docentes deberán contar con la formación permanente para mantenerse actualizados. Por tanto, la práctica debe empezar con una planeación y un currículo claro y específico.

La práctica pedagógica debe ser desarrollada desde un modelo participativo, con estrategias que tengan en cuenta la integralidad en el ser y el saber, sobre todo, por la misma realidad compleja por la que está conformada el aula multigrado. De esta manera, se deberán tomar en cuenta principios como la autonomía, la cooperatividad, la

solidaridad, la transversalidad e integración de saberes, en un trabajo de aula con proyectos pedagógico o laboratorios del conocimiento, dejando de lado, la vieja metodología asignaturista que lo que hace es fragmentar aún más el conocimiento, pues una forma es integrar diversas asignaturas o disciplinas del saber en la planeación de aula y abarcar a todos los estudiantes sin importar la edad o el curso al que estén adscritos.

Por otra parte, se debería establecer objetivos pedagógicos y no temáticas, permitiendo que los estudiantes conozcan desde el aula, hacia dónde van encaminados, cómo, por qué y para qué, porque ellos pueden ser partícipes en la construcción o planeación pedagógica. Por ello, se deben transformar las prácticas de aula para lograr prácticas pedagógicas más dinámicas, en las que, a partir de la lúdica, se desarrollen saberes y se construya un conocimiento nuevo. De esta manera, generar actividades que permitan trabajar en equipo, y así fortalecer más la empatía, el trabajo cooperativo entre cursos, el aprendizaje compartido, entre otros; además de permitir explorar el medio que los rodea mediante salidas pedagógicas, trabajo con la comunidad, aprovechamiento del recurso ecológico, agrícola, y asimismo integrar todas las áreas del conocimiento. En este proceso de diseño de la planeación, hay que tener en cuenta la intención o momentos en cada etapa, ya sea mediante proyectos, laboratorios o dado el caso por áreas o asignaturas, con la firme intención de promover oportunidades de aprendizaje para todos. Una educación a la que también se le pueda denominar inclusiva.

Es decir, se trata de una práctica pedagógica para la promoción de saberes en el contexto rural, que rescate el sentido de la ruralidad y los saberes populares del campesino por ser copartícipe de un lugar productor en recursos naturales que el ser humano necesita para su bienestar y progreso. Por ello, es prioritario repensar la educación rural para la formación de cada sujeto, dirigiendo la mirada en el quehacer pedagógico, pero además reconociendo la responsabilidad que todos los agentes educativos tienen en los cambios que se producen en el contexto.

La escuela rural multigrado debe fomentar en todos y cada uno de sus estudiantes, familias y la comunidad en donde está inserta, una justicia social, lo que conduce a preocuparse por ser una institución no solo para la adquisición de

conocimientos académicos, sino para el desarrollo social, la equidad, la comprensión de lo que se vive y la diversidad, pues la escuela como institución socializadora deberá avivar en estudiantes, padres y comunidad, una actitud reflexiva sobre el significado de lo que es la escuela dentro de una zona rural que conlleve al fortalecimiento del bienestar en todas sus dimensiones de todas las personas.

En conclusión, el docente de una escuela rural multigrado deberá transformar su práctica pedagógica para que responda a los requerimientos del contexto, a las formas de vida, a las exigencias de la sociedad campesina y hacia el reforzamiento de la identidad de sus estudiantes, que deben formarse para ser ciudadanos que se desenvuelven en un escenario rural, democrático y próspero al cual, con sus esfuerzos personales han contribuido.

***LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL
MULTIGRADO EN LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE CON VISIÓN FUTURISTA***

Hoy la escuela debe cambiar el enfoque tradicional que se le ha otorgado al acto pedagógico, pues ya no se trata de transmitir información que el docente considera que debe estar en el conocimiento de alumnos, sino que ahora el maestro apoya al estudiante para que pueda ser el constructor de conocimientos y pueda usar sus saberes en la producción de transformaciones que necesita la sociedad para adecuarse y dar nuevas y creativas réplicas a las permanentes situaciones que surgen en el transcurrir de la vida humana y que si no se atienden acertadamente, perturban y entorpecen la vida impidiendo así los logros.

La escuela rural actual debe ofrecer oportunidades para explorar, desarrollar y representar las diferentes culturas de cada territorio, dando el verdadero valor y sentido de lo que un territorio rural significa para todo un territorio nacional y así generar sentido de pertenencia por el campo, es decir, generar las competencias requeridas en este siglo XXI, siguiendo de alguna forma lo propuesto por la UNESCO (2004) como la manera de pensar, trabajar, vivir y convivir, especialmente fortaleciendo principios de autonomía y autocrítica sobre las prácticas que se suceden en el entorno y fuera de este.

La escuela rural amerita que en sus aulas multigrado se desarrollen procesos para que los estudiantes alcancen competencias relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas sobre el presente o futuro, les permitan saber gestionar situaciones que se presenten en el diario vivir, especialmente por las diferentes circunstancias que enfrentan tanto en el entorno externo de la escuela como dentro de ésta, como por ejemplo, la carencia de recursos económicos, el difícil acceso, la falta de agua potable y de cultura por la conservación de los recursos naturales, la ausencia de conexión a medios y redes digitales, la deserción escolar, la repitencia, la falta de recursos pedagógicos, el limitado acceso a la educación superior, entre otros. Es decir, en principio se debe hacer un análisis crítico del contexto, para luego generar acciones pedagógicas dentro de la escuela que posibiliten el desarrollo de una comunicación más asertiva y un trabajo colaborativo (que se presentan como los ejes fundamentales), para que en últimas y de manera organizada se desarrollen propuestas y alternativas eficientes y eficaces hacia la consecución del bienestar social, así el entorno se encuentre alejado de la urbe, pero con sujetos preparados para enfrentar situaciones de diferente índole que se van presentando diariamente.

Por ello, la escuela multigrado, debe ser un escenario propicio para fomentar principios como la autocrítica, la autonomía y la investigación como elementos esenciales que se desarrollan mediante el diálogo de saberes, apoyada en un currículo integral e interdisciplinar, que pueda responder al contexto en que se encuentra inmersa, fomentando, además, una cultura que dé cabida a las necesidades de las personas que participan en el proceso educativo.

Es así, que la escuela rural debe encargarse de fomentar una cultura, que resalte el orgullo de ser campesino, de proveer al país los recursos necesarios para su producción y progreso. Por ello, no puede estar aislada, sino integrada a toda la dinámica social de la actualidad; asimismo, deslastrarse del carácter conservador que tiene sus raíces en la sociedad tradicional, para que pueda emanar una escuela rural moderna, actualizada, con conocimiento de su responsabilidad en el mantenimiento, conservación de su ambiente, con educadores y educandos participativos y activos, que sean cuestionadores de los haceres que el ser humano ha desarrollado en su interacción con el ambiente que le circunda. Por lo que en la actualidad se debe contar con una práctica

pedagógica para la promoción del saber, que resalte el sentimiento de orgullo de vivir y ser activo en la sociedad rural.

El propósito formativo de la educación rural es relevante por cuanto de escenarios para fomentar la participación social en el fortalecimiento de la calidad de vida de los ciudadanos, por ello, los docentes deberán desempeñarse con eficiencia, con conocimiento de la ruralidad, para trabajar en este contexto, asimismo se brindará la formación de estudiantes con deseos de continuar preparándose para que, posteriormente, puedan incorporarse al campo de trabajo con acciones dirigidas al mejoramiento de la calidad de vida en las zonas rurales, con mejores producciones y variadas opciones de desarrollo.

De ahí la necesidad de que los docentes rurales desarrollen una acción pedagógica favorecedora del desarrollo integral de su entorno, para lo cual, los docentes deben contar con un currículo adecuado y de una formación continua in situ para poder disponer de fundamentos que expliquen teórica y metodológicamente estrategias, acciones y herramientas dirigidas a cómo desarrollar su trabajo en atención a lo específico del sector rural.

Por tanto, se requiere en la actualidad, contar con una escuela rural renovada, en la que hagan vida los docentes, estudiantes y demás agentes educativos con responsabilidad, que sean propulsores en las aulas multigrado de una educación de calidad, en la que se destaquen los maestros conocedores del medio rural, con amplios saberes de los métodos de enseñanza más convenientes para el sector, tendría que cambiar la vieja metodología asignaturista que imita al aula regular, por ende se debe reconocer que este escenario es más complejo, distinto, plural, diverso, multicolor, porque es una aula *multigrado*. Por ende, se trata de formar un maestro que permita centrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes, en un marco de comprensión pedagógica enseñanza-aprendizaje; se trata del escenario rural, pues el docente de este sector necesariamente debe traspasar las paredes de su aula, para que su desempeño trascienda y cada día sus prácticas sean mejores.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

El hecho de presentar aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila, generada desde el análisis e interpretación de las entrevistas las observaciones realizadas y el análisis documental, es un apoyo significativo para las instituciones del sector rural. Lo anterior, porque se pudo contar con fundamentos teóricos que lo respaldan, como también acudir a concepciones de los docentes que laboran en aulas multigrado del sector rural, las cuales se obtuvieron desde su subjetividad, sus conocimientos y las prácticas relacionadas con la temática planteada sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes rurales.

Por tanto, a partir de lo antes señalado es posible afirmar que la tarea de educar en las aulas rurales multigrados presenta dificultades que permitan garantizar una educación de calidad, mucho de ello, debido a la formación de los docentes, quienes en buena parte son profesionales formados en disciplinas distintas a la educativa, pero que tampoco han participado en suficientes programas de formación permanente.

Es así como, en esta actividad investigativa, participaron docentes rurales que trabajan en aulas multigrado en el municipio Rivera, departamento del Huila, Colombia, quienes fueron los informantes clave del estudio, que con sus criterios, junto a los planteamientos teóricos y reflexiones de la investigadora, hicieron posible la elaboración de esta propuesta teórica referida a la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes.

Igualmente, hay que reflexionar sobre la necesidad de brindar al docente la posibilidad permanente de su acercamiento al saber, para que sus acciones pedagógicas puedan ser más efectivas en cuanto al desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje, puedan asegurar mejor calidad educativa, con conciencia de la necesidad de mantenerse actualizado y formados continuamente. En tal sentido, el proceso para la construcción de la tesis permitió valorar la investigación como factor de mejoramiento de

la calidad educativa de la educación en el medio rural en las aulas multigrado, lo cual puede ser posible si en forma conjunta los docentes ponen en desarrollo planes de formación participativos, en los cuales las ideas de todos se conjuguen en un programa novedoso surgido de los intereses y las necesidades en colectivo.

Sobre la base de lo anterior se puede afirmar que fue logrado el propósito general de la investigación, como fue el de construir aportes teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila, para lo cual fue menester el logro de los propósitos específicos, pues se pudo desplegar un proceso de reflexión para el análisis de los aspectos epistemológicos que sustentan los programas de formación, en los que han participado los docentes de básica primaria del municipio de Rivera-Huila, lo que permitió el logro de este propósito específico.

Igualmente, se alcanzó lo formulado en el propósito específico referido a caracterizar las experiencias personales que tienen los docentes rurales sobre los programas en los que han recibido formación continua, por cuanto, los hallazgos revelaron que, en torno a esto, se han producido pocos programas de formación permanente dirigidos esencialmente al sector rural, debido a ello, los docentes solo han contado con las cartillas y algunos lineamientos emanados de los organismos directivos educativos.

Del mismo modo, se puede afirmar que se logró el propósito específico sobre la valoración quehacer pedagógico del docente rural en el aula multigrado del municipio de Rivera-Huila, pues los resultados indican que en los docentes existe una disposición hacia el mejoramiento de su práctica pedagógica a la necesidad de contar con elementos teóricos del quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado del municipio de Rivera-Huila, los cuales se ofrecen en el Momento V, como apoyo al docente.

REFERENCIAS

- Acosta Valdeleón, W. (2019). *El laboratorio de innovación de la Universidad de La Salle para la formación integral de maestros rurales: un dispositivo interfaz universitario*. Revista de la Universidad de La Salle, (79), 131-158.
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F., & Pozuelos Estrada, F. (2020). *Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar*. Perfiles Educativos, 42(168), 94-106. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Aravena, Kenigs, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. Tesis de doctorado. Universidad de Extremadura, España.
- Arias, González, J, L. (2020) *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas*. Perú. Libro electrónico disponible en: www.cienciaysociedad.org
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. Revista de la *Universidad de La Salle*, (79), 67-89.
- Bisquerra A. R; Dorio, A. I; Gómez, A, J; Latorre, B. A; Martínez, O. F; Massot, L. I; Mateo, A. J; Sabariego, P. M; Sans, M. A y Torrado, F. M (2009). . [Libro en línea] *Manuales de metodología de la investigación educativa*: Editorial La Muralla. Disponible en: https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf o <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-murcia/pedagogia-social/tema-1-capitulo-de-massot-dorio-y-sabariego/21149233>
- Boix Tomás, R (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. España. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=BUlxUFmyMakC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=%20una%20estructura%20pedag%C3%B3gica%20did%C3%A1ctica%20basada%20en%20la%20heterogeneidad%20&f=false
- Cáceres Mesa, M., Lara Díaz, L., Iglesias León, C. M., García Cruz, R., Bravo López, G., Cañedo Iglesias, C., & Valdés Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Camacho Sanabria, C, A (2015). *Sociedad y educación en perspectiva rural*. Libros en acceso abierto. 33. Universidad de La Salle, Colombia. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/33>

- Davini, M, C (2015). La formación en la práctica docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- De la Vega, L, F (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de formación docente. Ponencia en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Instituto de estudios y acción social (IDEAS). Argentina.
- De Zubiría Samper, Julián. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- De Zubiría Samper, Julián (2014). *Como diseñar un currículo por competencias*. Editorial Magisterio. Segunda Edición. Bogotá, Colombia.
- Duque, M. Celis, J. Díaz, B y Gómez, M. (2014). *Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes*. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 67. Bogotá, Colombia.
- Fanfani, E. (2007). El oficio de docente; vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Compilado por Emilio Tenti Fanfani -la ed. -la reimp. -Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, 2007. Disponible en: https://compress-pdf.emapnet.com/#google_vignette
- FAO – IPE – OREALC (2004). Seminario “Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina”: Alimentación y Educación para Todos. Santiago de Chile, Chile – 3, 4 y 5 de agosto de 2004.
- García Prieto, Francisco Javier; Pozuelos Estrada, Francisco J (2017). *El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa*. *Revista Aula Abierta* # 45. Universidad de Oviedo, España. Pág. 7 – 14.
- Grijalba Vallejo, R. P., & Mendoza Otero, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de Educación Básica Primaria en Colombia: un análisis necesario. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 209-216.
- Guzmán, José D y Camacho, H. (2020). *Análisis sobre el Desarrollo de la comprensión Lectora en Escuelas Multigrado en el Departamento del Huila-Colombia*. *Revista Erasmus Semilleros de investigación*. Enero-diciembre 2020;5(1): 81-88.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*
- Imbernón, F. (1993). La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. Reflexiones alrededor de unas jornadas. Colección seminarios No 24.

- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. España: Graó
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Largo Arenas, E. A., García Navarro, X., & Guirado Rivero, V. C. (2018). La formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia. *Revista Conrado*, 14(65), 389-393. Disponible en: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Ley 115 de 1994. Ley general de educación de Colombia. [Transcripción en línea] Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Marcillo, F. (2016-11-25.). *Necesidades de formación de educadores en servicio de escuelas rurales multigrado a partir del análisis de la gestión académica y la planeación curricular en el marco de la política pública educativa*. Tesis de grado para maestría. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.
- Marín Gallego, J, D. (2018). Investigar en Educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Segunda edición. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa (1era edición). México: Editorial Trillas. [Libro en línea]. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ciencia y Arte en La Metodologia Cualita.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualita.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia (1994). Decreto 1860. *Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Foro Educativo Nacional: Educación Rural, nuestro desafío por la experiencia. Disponible en: <https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/FORO-EDUCATIVO-NACIONAL-2018---DOCUMENTO-ORIENTADOR.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEP]. (2013). *Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa*. Guía 1. Sustentos del programa. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/162_1/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Plan Nacional Decenal de la Educación colombiana (2016-2026). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Nota técnica. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). La formación docente en Colombia. Nota técnica. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Mogollón, O., Solano, M. y Flórez, A (2011). ESCUELAS ACTIVAS Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación. ISBN 0-89492-174-6 Disponible en: https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Molina Villamil, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Disponible en: <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2728>
- Mosquera Suárez, C, J (2017). El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico. Tesis de doctorado. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Núñez, J (2010). La educación rural venezolana en los imaginarios sociales. Revista Investigación y Postgrado. Vol. 26, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 91-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO- y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO- (2002). Educación de la población rural: una baja prioridad. Boletín del sector Educación de la UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad. Boletín del sector educación de la UNESCO: Educación hoy No 9-abril-junio. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440_spa?posInSet=1&queryId=27ce818e-ba8f-47a3-be1a-0d9a98b3c5d1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) Objetivos de Desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. Nodos y Nudos, 6(45), 52-65. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Piñero, María L. y Rivera, María E. (2012). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa". Disponible en: <https://es.scribd.com/document/665345094/Investigacion-Cualitativa-Orientaciones-Procedimentales>

- Ramírez-González, Andrea. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-26 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994006>
- Rojas, Carlos A. (1991). El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista Coyuntura Social. Centro de Investigación Económica y Social. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1872>
- Rodríguez Arocho W, C (2011). La formación docente. Su resignificación desde el enfoque histórico cultural. Revista pedagogía volumen 45, número 1, pp. 95-126.
- Romero Rincón, Y (2022). Relación entre las emociones y el desarrollo profesional de maestros en servicio de la básica primaria en el contexto de la educación en ciencias. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Santamaría-Cárdaba, N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies), (30), 147-176 <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/2.%20DOCTORADO%20UPEL/0.%20INVESTIGACION%20N%202022-2023/ENVIAR%20PROFE%20MARIELA/TESIS%20FINAL/Dialnet-LaEscuelaRural-7829397.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Villalobos Pérez – Cortés, Elvia Marveya (2010). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Editorial Trillas. México.
- Villar, Rodrigo (2010). *El programa Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTAS

Guion de entrevista

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____ **SEDE:** _____

Docente: _____ **Fecha:** _____

Hora de inicio _____ **Hora de cierre** _____

Autor del instrumento: Deicy Johana Díaz Penagos

Formación continua del docente de primaria – rural

1. Describa los programas y actividades que sobre formación recibe en su institución educativa.
2. ¿Cómo valora la formación continua que recibe en su institución?
3. Describa ¿cuáles habilidades docentes ha mejorado a partir de la formación continua?
4. Mencione las necesidades de formación que presentan los docentes en su institución educativa.
De esas necesidades mencionadas ¿cuál presenta usted?
5. A partir de su experiencia docente, mencione algunos objetivos que contribuyen para la formación continua del docente.

Experiencias del docente sobre su participación en programas de formación continua:

1. ¿En cuáles programas de formación continua ha participado en los últimos 10 años?
2. Especifique, ¿cuáles han sido los aprendizajes y las habilidades que ha construido desde la formación continua recibida?
3. Describa ¿cómo contribuye la formación continua con su práctica pedagógica?
4. ¿Qué oportunidades de mejora ha encontrado en los programas de formación continua en los que ha participado?

Práctica pedagógica y Aula multigrado

1. Mencione los principios y el método con el cual usted desarrolla su práctica pedagógica.
2. ¿Reconoce un nombre de un modelo pedagógico en su trabajo del aula?
¿Cómo lo puede definir?

3. Para el desarrollo de las planeaciones de clase, ¿considera el contexto escolar?
4. ¿Qué significa para usted el aula multigrado?
5. Mencione alguna experiencia que desde la formación continua le ayude con las actividades en el aula multigrado.
6. ¿Cómo promueve la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades en clase?
7. ¿Cuál es la estructura didáctica que emplea para la planeación y el desarrollo de clase?
8. Describa cómo es la convivencia escolar en su aula multigrado.
9. ¿Con cuáles estrategias de enseñanza trabaja la convivencia en su aula?
10. Por favor exprese ¿qué caracteriza la convivencia en su aula de clase considerando los grupos etarios que la integran?
11. ¿Qué estrategias y actividades emplea para el desarrollo de clases en aula multigrado?
12. ¿Cómo distribuye y gestiona los espacios dentro del aula de clases?
13. Describa cómo organiza la planificación de contenidos programáticos en su aula multigrado.
14. Refiera los recursos con los que cuenta en su aula multigrado que apoyen su enseñanza.
15. Comente ¿cómo desarrolla la evaluación de los estudiantes del aula multigrado?
16. Mencione las orientaciones que recibe en la formación continua sobre evaluación de los aprendizajes.
17. ¿En qué se fundamenta para elegir los objetivos y/o contenidos de aprendizajes a desarrollar para en el aula multigrado?
18. ¿Cuáles son las estrategias o actividades que guían su práctica pedagógica en aula multigrado?
19. Describa la escuela rural que propone en estos tiempos, en relación con:
 - En tipo de enseñanza.
 - En infraestructura.
 - En formación continua.
 - En programas educativos.
 - En recursos pedagógicos, tecnológicos, mobiliario, entre otros que considere.
20. Los referentes de calidad y de apoyo del Ministerio de Educación Nacional (Estándares, lineamientos, DBA, mallas de aprendizajes, entre otros) ¿le han brindado algún fundamento en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?

ANEXO 2
GUIÓN DE OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Aspectos para observar	Relatos del investigador (Narración o descripción)
-------------------------------	---

Momento 1: Situación Inicial

<ul style="list-style-type: none">• Efectúa alguna actividad previa o de exploración frente a la temática propuesta.	
<ul style="list-style-type: none">• Distribución y organización de los espacios del aula	
<ul style="list-style-type: none">• Recursos utilizados	
<ul style="list-style-type: none">• Estrategias utilizadas para trabajar las necesidades de los estudiantes en relación con el contenido programático planificado.	
<ul style="list-style-type: none">• Revisa el plan de clase y lo ejecuta siguiendo los momentos establecidos.	
<ul style="list-style-type: none">• Acciones pedagógicas para trabajar convivencia escolar en el aula multigrado.	

Momento 2: Situación Conceptual

<ul style="list-style-type: none">• Estrategias que utiliza para desarrollar contenidos programáticos.	
<ul style="list-style-type: none">• Articulación de los referentes de calidad o apoyo en las planeaciones de aula (Estándares, lineamientos, Derechos básicos de aprendizajes u otros).	
<ul style="list-style-type: none">• Manejo de los conceptos y promoción de actividades para la metacognición.	
<ul style="list-style-type: none">• Distribución y gestión de los espacios dentro del aula de clases.	

- Acciones para articular las necesidades del estudiante con el contexto del aula.

- Actividades y estrategias para desarrollar contenidos del programa

Momento 3: Situación Práctica

- Participación de los diversos grupos etarios (interacción docente-estudiante y entre estudiantes) teniendo en cuenta la actitud, afectividad y autonomía del aprendizaje.

- Estrategias y actividades diferenciadas para aula multigrado.

- Actividades que muestren el trabajo cooperativo.

- Actividades y estrategias propias para el contexto rural y el aula multigrado (interdisciplinaria entre los diferentes grados)

- Acciones evaluativas que contribuyan a lo formativo.

- Estrategias de evaluación formativa e integral entre los grados.

Momento 4: Situación de reflexión y retroalimentación

- Tiempo para resolver interrogantes o dudas por parte de los estudiantes.

- Espacio para exponer en equipo o individualmente lo abordado en clase.

- Asignación de talleres o tareas para la casa, con el propósito de afianzar lo trabajado en el aula.

Momento 5: Situación Cierre

- Modelo pedagógico que guía la práctica pedagógica.

- Fortalezas observadas en las prácticas de aula multigrado.

- Oportunidades de mejora identificadas en las prácticas del aula multigrado.

- Reflexionar sobre los aspectos observables al cierre de la clase.

ANEXO 3

CONSTANCIAS DE VALIDACIONES DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

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

VALORACIÓN DE EXPERTO 1

Nombre y Apellido: Arely Díaz Peña. Cédula de Identidad: 9223857
Formación Académica: Doctora en Educación, investigadora activa en el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, en temas de formación docente, evaluación y desarrollo sostenible.

Sugerencias u Observaciones: Fueron señaladas en el texto, algunas referidas al criterio de claridad en la redacción y tendenciosidad. Se recomienda mejorarlas para proceder a la aplicación de los instrumentos; Guion de entrevista, de observación y ficha para el análisis de contenido de los programas de formación.

Valor de la validación: Aprobado con observaciones.

Fecha de validación: San Cristóbal, 0 de junio del 2023.



Firma

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

VALORACIÓN DE EXPERTO 2

Nombre y Apellido: Rosario Ramírez Sánchez

Cédula de Identidad: 5658025

Formación Académica: Doctorado en Educación.

Área experta: Cultura Investigativa. Currículo.

Sugerencias u Observaciones:

La presentación de los tres (3) instrumentos valorados se da en forma sistemática, atiendelos objetivos propuestos y todo lo considerado es pertinente y coherente con la intención investigativa presentada en el resumen.

Fecha de Validación: 06/06/2013



Firma

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

VALORACIÓN DE EXPERTO 3

Yo, María Cecilia Salvatierra Vivas, de profesión Educadora, por medio de la presente certifico que analicé el instrumento elaborado por Deicy Johana Díaz Penagos, tomando en cuenta los objetivos y dimensiones para el desarrollo de la Tesis Doctoral titulada **Formación continua de docentes en las escuelas rurales multigrado**, y la cual posee como objetivo general Crear elementos teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado en las sedes La Primavera y Buenavista de la Institución Educativa La Ulloa del municipio de Rivera-Huila. Del mismo modo, una vez realizadas las sugerencias es considerado válido para los fines aquí descritos.



Firma

En la ciudad de San Cristóbal, a los 4 días del mes de Julio de 2023

ANEXO 4
CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

Muy comedidamente con la presente en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL y en el mío propio, pretendo acordar con los docentes que atienden a la población en edad escolar de la Institución Educativa La Ulloa, sedes Buenavista y Primavera, su participación en la investigación doctoral en desarrollo denominada: *FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO*, cuyo objetivo *Crear elementos teóricos sobre la formación continua desde el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las aulas rurales multigrado en la Institución Educativa La Ulloa del Municipio de Rivera-Huila.*

Con el presente consentimiento se garantiza que los datos o aportes no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio, ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que firmará. La participación es libre y voluntaria. Por lo tanto, en ningún momento el entrevistado debe sentirse presionado (a) para colaborar en la investigación.


En cuanto a la metodología, es importante señalar que se hará una entrevista semiestructurada a tres (3) docentes y los dos (2) directivos docentes (Rector y coordinador), dirigida por la investigadora a través de un guion que contiene preguntas abiertas, cuyas respuestas serán grabadas para efectos de sistematizar la información de forma más precisa y trece (13) observaciones de clase a tres (3) docentes de aula multigrado de las sedes rurales Buenavista y Primavera, que serán grabadas para efectos de sistematizar la información y además se tomará registro fotográfico como evidencia. Los directivos docentes y las docentes ya conocen el propósito de la tesis doctoral y están dispuestos a participar. Se trata entonces de observar las clases de su rutina diaria, que se evidencie su experiencia en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de los educandos que hacen parte de las aulas multigrado, por tanto, no se obstaculiza el normal desarrollo de la planeación del periodo en curso.

De esta manera, se iniciará la recolección de información, aclarando los siguientes aspectos: (a) la identidad de la investigadora, (b) la institución y el programa de doctorado en el cual se está realizando el estudio, (c) los objetivos de la investigación, (d) una descripción detallada del procedimiento que involucra la participación de la persona, (e) la importancia de su cooperación y el carácter voluntario de su contribución, (f) la necesidad del uso de grabadora y cámara de video, (g) las garantías de que la información recabada tendrá un uso y destino exclusivamente académico, así como también los beneficios individuales y para la Universidad.

En este sentido se cumple, en primer lugar, tomando como referencia el Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, en donde tiene como objeto conocer, actualizar y rectificar la información que se haya recogido en las bases de datos y archivos, en el Artículo 20, encontramos una referencia a que todas las personas tenemos derecho a la información. Dando cumplimiento a lo anterior, se hace necesario establecer la conformación de una política consiente de la responsabilidad que le asiste en materia de Tratamiento y Protección de Datos Personales.

Asimismo, la Ley de Protección de Datos Personales o Ley 1581 de 2012, que reconoce y protege el derecho que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos que sean susceptibles de tratamiento por entidades de naturaleza pública o privada.


DÉICY JOHANA DÍAZ PEÑAGOS
C.C. 1.081.153.369 de Rivera- Huila
Investigadora


FARID FIERRO CAUPÁS
C.C. 83.086.677 de Campoalegre
RECTOR I.E. LA ULLOA

Rivera, 04 de septiembre de 2023

AUTORIZACION DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado con la Institución Educativa La Ulloa. La investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la docente investigadora Deicy Johana Díaz Penagos portadora de la cédula de identidad N° 1.081.153.369, denominado FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido RAMÓN ALFONSO MUÑOZ SILVA

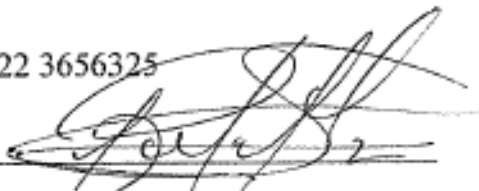
Cédula No. 83.116.497 DE SANTA MARÍA

Especialidad MAG. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Coordinador

Teléfono: 322 3656325

Firma:




Visto bueno de la Unidad Educativa
FARID FIERRO CAUPÁS
C.C. 83.086.677 de Campoalegre
RECTOR I.E. LA ULLOA

AUTORIZACION DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado con la Institución Educativa La Ulloa. La investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la docente investigadora Deicy Johana Díaz Penagos portadora de la cédula de identidad N° 1.081.153.369, denominado FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido RUTH NINCO NINCO

Cédula No. 26.559.964 DE RIVERA

Especialidad MAG. GESTIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Grado Multigrado

Teléfono: 312 4601006

Firma: 


Visto bueno de la Unidad Educativa
FARID FIERRO CAUPÁS
C.C. 83.086.677 de Campoalegre
RECTOR I.E. LA ULLOA

AUTORIZACION DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado con la Institución Educativa La Ulloa. La investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la docente investigadora Deicy Johana Díaz Penagos portadora de la cédula de identidad N° 1.081.153.369, denominado FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido LUZ ESPERANZA VELÁSQUEZ

Cédula No. 35.408.720 de Zipaquirá (Cund.)

Especialidad TELEMÁTICA E INFORMÁTICA

Grado Multigrado

Teléfono: 314 2449950

Firma: Luz Esperanza Velásquez


Visto bueno de la Unidad Educativa
FARID FIERRO CAUPÁS
C.C. 83.086.677 de Campoalegre
RECTOR I.E. LA ULLOA

AUTORIZACION DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE

He leído el consentimiento informado acordado con la Institución Educativa La Ulloa. La investigadora me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas. Voluntariamente doy consentimiento para participar en el estudio doctoral de la docente investigadora Deicy Johana Díaz Penagos portadora de la cédula de identidad N° 1.081.153.369, denominado FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO.

A continuación, doy consentimiento a través de los datos solicitados y mi firma:

Nombre y Apellido ESPERANZA LOSADA JIMÉNEZ


Cédula No 36.069.484 DE NEIVA.

Especialidad MAG. GESTIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Grado Multigrado

Teléfono: 3106298485

Firma: Esperanza Losada J


Visto bueno de la Unidad Educativa
FARID FIERRO CAUPÁS
C.C. 83.086.677 de Campoalegre
RECTOR I.E. LA ULLOA

ANEXO 5
IMÁGENES FOTOGRÁFICAS



**REUNIÓN DE
DOCENTES CON
INVESTIGADORA-ROL
TUTORA PTA**

**OBSERACIÓN A
INFORMANTE CLAVE 5
(Docente)**





**OBSERVACIÓN A
INFORMANTE CLAVE 4
(Docente)**

**OBSERVACIÓN A
INFORMANTE CLAVE 5
(Docente)**



OBSERVACIÓN A INFORMANTE CLAVE 4 (Docente)



OBSERVACIÓN INFORMANTE CLAVE 3 (Docente)





INFORMANTES CLAVE 1 Y 2 (RECTOR Y COORDINADOR) CON LA INVESTIGADORA

ANEXO 6

CURRICULUM VITAE AUTORA





Deicy Johana Díaz Penagos


Formación


Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva, departamento del Huila, Colombia. Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Simón Bolívar de Venezuela-UPEL.

Datos personales

 Deicy Johana Díaz Penagos

 daisydiazp25@gmail.com

 Rivera, Huila-Colombia

 Colombiana

Experiencia

Docente de Humanidades y Lengua Castellana en el Departamento del Huila. jul 2015 - dic 2019

Secretaría de Educación del Huila, Institución Educativa El Recreo, Garzón-Huila

Docente Tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. ene 2017 - dic 2018

Institución Educativa El Recreo. Secretaría de Educación del Huila-MEN, Garzón-Huila

Programa de formación docente que tiene como objetivo transformar las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria.

Docente Tutora del Programa Todos a Aprender del MEN ene 2019 - dic 2022

Institución Educativa El Descanso. Secretaría de Educación del Huila-MEN, Garzón-Huila

Docente Tutora del Programa Todos a Aprender del MEN ene 2023 - presente

Institución Educativa La Ulloa. Secretaría de Educación del Huila-MEN, Rivera-Huila

Cursos

Diplomado: Referentes Técnicos para la Educación Inicial y Preescolar. sep 2019
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Diplomado: Estrategia de Apropiación Digital para la Innovación Educativa Eduklab. feb 2022
Universidad de Córdoba

Diplomado: Implementación de Experiencias Maker en el aula-Edumaker, con énfasis en el Desarrollo de Proyectos con Elementos del Entorno. oct 2022
Universidad Tecnológica de Pereira

Logros

Participó en el Proyecto como práctica investigativa denominado: "Hacia una Educación Regenerativa como base para promover el Desarrollo Humano Sostenible". Inscrito en la línea de investigación Del CIEGC- Investigación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL.

Ponente en el encuentro internacional de estudios doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL, en San Cristóbal, Venezuela.

Ponente en el VIII encuentro internacional de investigadores en didáctica y currículo de la Universidad de la Amazonia en Florencia, Caquetá, Colombia.

Ponente en el I encuentro internacional de educación e investigación para la sostenibilidad, realizado en la ciudad de Florencia, Caquetá, Colombia.