

ARTÍCULO

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN AULAS MULTIGRADOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Recepción: 01-10-2022 | Aceptación: 11-01-2023

OLGA BEATRIZ ARÉVALO GAITÁN

Vol. 3, Nº 1, 2023

Lineamientos Pedagógicos para la formación docente en aulas multigrados desde una perspectiva Intercultural.

Olga Beatriz Arévalo Gaitán ¹

¹Doctorante Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, Ags., México. E-mail: doars_8@hotmail.com

Palabras clave: Formación docente, aulas multigrados, interculturalidad, educación rural.

Resumen: La formación de docentes rurales en las aulas multigrados es una realidad global que atañe a poblaciones vulnerables y subalternizadas a lo largo de la historia, que debe ser comprendida desde sus afectaciones y posibilidades. El propósito de este estudio de tipo etnográfico fue comprender a partir de las voces de los profesores, expertos y teóricos las concepciones, práctica docente y necesidades de formación, con el fin de diseñar lineamientos pedagógicos para la formación docente desde una perspectiva intercultural en los profesores de aulas multigrados del municipio de Lejanías, Meta, Colombia. Se empleó el enfoque cualitativo de alcance descriptivo, con 20 profesores y 8 expertos, se aplicó la observación, la entrevista y las historias de vida. El análisis se desarrolló a través de la triangulación de datos y de teorías, utilizando el software de Atlas ti v8. Los resultados evidenciaron un nivel básico en la profesionalización docente

rural, dificultad para acceder y continuar con estudios de postgrado, las condiciones para la enseñanza multigrado y la formación docente se encuentran en desventajas respecto a otras. En conclusión, la escuela multigrado no solo es un asunto educativo en Colombia (Colbert, 2009). Sino un fenómeno educativo a nivel global, que requiere de atención y priorización como proyecto social. Las recomendaciones se articularon en establecer políticas educativas centradas en la educación rural contextualizadas desde y para los territorios, se establecieron líneas de acción para la formación docente en aulas multigrados desde una dimensión intercultural, articulada y proyectada desde la formación inicial, permanente y avanzada.

Abstract

The training of rural teachers in multigrade classrooms is a global reality that concerns vulnerable and subalternized populations throughout history, which must be understood from their affectations and possibilities. The purpose of this ethnographic study was to understand from the voices of teachers, experts and theoreticians the conceptions, teaching practice and training needs, in order to design pedagogical guidelines for teacher training from an intercultural perspective for teachers in multigrade classrooms in the municipality of Lejanías, Meta, Colombia. The qualitative approach of descriptive scope was used, with 20 teachers and 8 experts, observation, interview and life histories were applied. The analysis was developed through the triangulation of data and theories, using Atlas ti v8 software. The results showed a basic level in the professionalization of rural teachers, difficulty in accessing and continuing with graduate studies, conditions for multigrade teaching and teacher training are at a disadvantage compared to others. In conclusion, the multigrade school is not only an educational issue in Colombia (Colbert, 2009). It is a global educational phenomenon

that requires attention and prioritization as a social project. The recommendations were articulated in establishing educational policies focused on rural education contextualized from and for the territories, lines of action were established for teacher training in multigrade classrooms from an intercultural dimension, articulated and projected from initial, permanent and advanced training.

Keywords: Teacher training, multigrade classrooms, interculturality, rural education.

Introducción

La formación docente es un aspecto fundamental para la transformación de la sociedad, su importancia y exigencia, examina la necesidad de ser analizada en el panorama rural. Dado a la problemática que se viene presentando en las escuelas que manejan aulas multigrado¹, se evidencian resultados inferiores en pruebas nacionales e internacionales. De esta manera lo revela Prado (2020), al mencionar que en las pruebas PISA se observan bajos promedios en las áreas rurales comparados con otras regiones.

diferentes edades y niveles de educación primaria (Colbert, 2019).

¹ Las aulas multigrado son las que uno o dos maestros enseñan en un mismo espacio físico a niños de

En ese mismo contexto, se encuentran otras situaciones como el bajo dominio de las habilidades básicas en competencias lectora, pensamiento matemático en los estudiantes, rezagos importantes en las oportunidades de acceso a niveles altos de escolarización, la falta de políticas educativas claras, estudios historiográficos que poco se han dado respecto a las problemáticas de la educación rural, la centralidad de la educación indígena, que son contextos muy diferentes y con población diversa, aún se hacen menos visibles ante las necesidades que están allí presentes y la formación del profesor que para este tipo de aulas no ha sido la más pertinente. Varios estudios como el de Aguilar-Gordón (2018), Al-Shbou (2017), Boix y Buscà (2020), Hernández (2020), López (2019), Rodríguez (2019), hacen referencia a la falta de procesos de formación inicial, continua y de seguimiento oportuno, hacia los profesores de aulas multigrados.

De acuerdo a lo anterior, la postura teórica se aborda desde los aspectos intercultural, contextual y didáctico. Se traen conocimientos decoloniales de los autores Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), Freire (2008), Giroux (1997), Quintar (2015), Walsh (2020); 2007), Zemelman (2015), quienes problematizan la educación rural a

nivel de Latinoamérica, al compartir situaciones similares frente a los procesos de subalternización. La formación del profesor en el ámbito rural, debe ir más allá del solo acto de enseñar y aprender, debe comprenderse desde la lectura de la realidad, no de la que se le presenta como única, sino aquella que se encuentra presente en su contexto y pueda relacionarla con el conocimiento (Zemelman, 2015).

En relación a la formación docente se toman las posturas de Ángulo (2012); Contreras (2001); Schön (1997); quienes presentan concepciones sobre la mirada del profesor y la práctica docente, tomando la experiencia de los propios actores. En cuanto al currículo transdisciplinar Morin (1999), explora la flexibilidad y la efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje, exige escuchar con atención los argumentos entre lo teórico y lo práctico, trabajar en comunidad académica, la interdisciplinariedad y la problematización que genera análisis e indagación. Y finalmente, desde las situaciones particulares de las aulas multigrados Boix y Buscà (2020) hacen mención al surgimiento de este tipo de enseñanza a nivel global y características que la identifican.

Por esta razón, el objetivo central de este estudio radica en diseñar lineamientos pedagógicos para la formación docente en aulas multigrados desde una perspectiva intercultural. Primero, identificar las concepciones que tienen los profesores con relación a su formación, enseñanza multigrados y educación intercultural. Luego, analizar la práctica docente entorno al desempeño docente, investigación y proyección social. Finalmente, caracterizar una propuesta de formación docente en aulas multigrados.

Método:

Esta investigación, se desarrolló desde un tipo de diseño etnográfico, con un alcance descriptivo de carácter cualitativo, que de acuerdo con Ramos-Galarza (2020), busca describir las representaciones personales e intrínsecas que surgen de un grupo de seres humanos ante un determinado fenómeno.

Se focalizaron, 20 profesores del municipio de Lejanías, Meta, Colombia, bajo la técnica no probabilística intencional de Otzen y Manterol (2017), dado a los criterios del tipo de muestra seleccionada, son maestros que se encuentran geolocalizados en los escenarios específicos de aulas multigrados. Al igual, participaron ocho expertos, profesionales de

la educación con gran trayectoria y liderazgo en procesos de formación docente rural, y se tomaron tres historias de vida.

Siguiendo a Galicia, Balderrama y Edel (2017) los instrumentos de la observación, entrevistas e historias de vida, para efectos de validez de constructo y confiabilidad, los criterios fueron aprobados previamente por varios jueces o expertos de distintas academias a nivel nacional e internacional, así como el consentimiento ético informado a los participantes, el permiso para el desarrollo de la investigación y la generación de códigos para salvaguardar la identidad de los participantes. Para el análisis de datos cualitativos se tomó el procedimiento de triangulación de datos y de teorías, se apoyó en el software Atlas. Ti. Versión 8, el cual, facilita la aplicación de las técnicas para la identificación de categorías (Flórez & Medrano 2019).

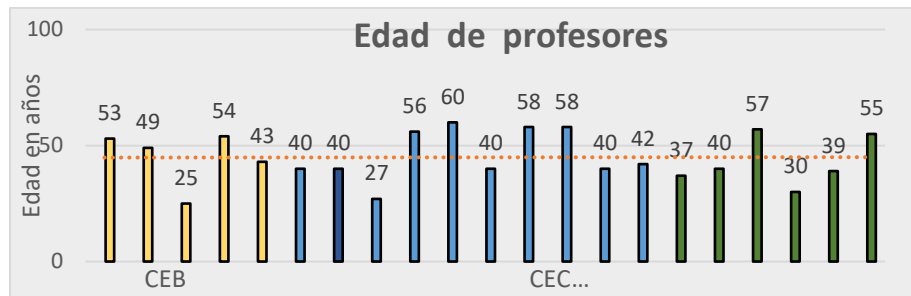
Resultados

Los resultados, logran describir el problema evidente que ha existido y existe en la formación docente, y aún más, quienes laboran en contextos rurales. Desde la observación y las entrevistas los datos sociodemográficos evidencian, 20 profesores que desarrollan su práctica docente en aulas

multigrados con dos o más grados de primaria en un mismo escenario de enseñanza, las edades oscilan entre los 25 y 60 años.

Figura 1.

Profesores por instituciones educativas vrs edad.



En cuanto a rasgos de sexo, se observó que el centro educativo Barcelona concentra en su totalidad profesores hombres dado a la zona dispersa y la geolocalización distante a la cabecera municipal, además incluye el resguardo indígena. Situación que difiere en el centro educativo el Convenio, donde la mayoría de profesores son mujeres. Y en la Institución Educativa Gabriela Mistral hay presencia tanto de profesores hombres (cuatro) y (dos) son mujeres que oscilan en edades jóvenes.

Por otra parte, se tomaron las historias de vida de tres profesores con edades de 57,42 y 32 años, teniendo como formación académica, la licenciatura los dos primeros y el tercero

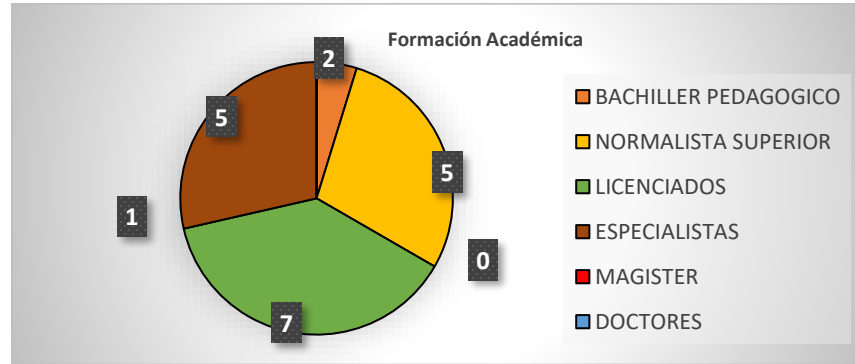
únicamente bachiller académico, quien labora en una comunidad indígena.

De acuerdo con las categorías de análisis, desde las concepciones en el desempeño docente, los profesores cuentan con una formación básica, dos de ellos han realizado sus estudios de bachiller pedagógico, con un complemento en el énfasis en pedagogía según la Sentencia C-479 (2005). De manera muy relativa, cinco de los profesores tienen un nivel de formación como Normalista Superior y cinco tienen especialización. Mientras que el número más alto (siete) se encontró en los profesores que tienen un nivel de formación como licenciados. En contraste

con la formación docente en postgrados de maestrías y doctorados, la relación es nula.

Figura 2.

Formación Académica de los profesores.



Por otra parte, se evidenció que hay mayor presencia de profesores (13) en el escalafón nuevo 1278 de 2002. Mientras que el escalafón antiguo (Decreto 2277), hay siete. Se infiere que quienes recibieron formación académica se encuentran desactualizados, ubicados en su gran mayoría en el último escalafón de la carrera docente que corresponde a los profesores más antiguos, próximos a ser pensionados. Al igual, manifestaron recibir formación inicial no apropiada para aulas multigrados. Otros, el perfil docente no se ajusta a las necesidades para los contextos rurales.

Respecto a la dimensión de la formación docente, se observaron desde las entrevistas tres posturas: pedagógica, metodológica y social. Resaltaron de la formación inicial

algunos conocimientos en corrientes pedagógicas, seminarios del Programa de educación flexible de Escuela Nueva: “Inicialmente la formación que recibimos en el transcurso de nuestra Normal Superior es algo mínimo y está encaminada a trabajar diferentes corrientes pedagógicas” (P17GAMI). Sin embargo, la dificultad persiste en la planeación, las estrategias que debe poseer el profesor para enfrentar las diferentes vicisitudes de los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general y la formación en el manejo de las TIC: “Un docente multigrado debe estar en constante capacitación, [...] la tecnología está abarcando cada vez más espacio en estos procesos [...]” (P5CEB).

Señalaron la necesidad de la formación permanente y continua, convirtiéndose en una de las mayores deficiencias en la formación en los profesores de aulas multigrados: “necesitamos que nos formen para el manejo de grupos [...], en la creación de ambientes de aprendizajes saludables” (P18GAMI).

Desde el aspecto social, mencionaron la importancia de la formación basada en el contexto: “Formación para analizar los cambios sociales, políticos y económicos que impactan en la educación de manera directa e inmediata” (P10CEC). Al igual, que “investigar e indagar acerca de algunos temas del entorno” (P7CEC). En su mayoría argumentaron el abandono del estado frente a los procesos de formación rural:

Muchas veces se abandona al profesor a su suerte, asumiéndose que podrá arreglárselas solo. En tanto, catalogada de entrada como escuela para pobres, no se invierte en infraestructura, ni en mobiliario o equipamiento adecuado. De este modo, se condena en efecto a estas escuelas a ser pobres para pobres (P8CEC).

Para el abordaje de la dimensión de aulas multigrados, se tomó el desempeño del profesor en el aula, en el que se destacaron fortalezas y debilidades.

Tabla 1. *Fortalezas y Debilidades en las Aulas Multigrados.*

Desempeño en el aula			
Fortalezas	Características	Debilidades	Características
Entorno educativo	Espacios abiertos y cerrados.	Herramientas Tecnológicas	Obsoletas Limitada, escasa.
Particularidades	Aprendizaje entre pares.	Recursos didácticos Infraestructura- materiales-transporte escolar.	Pocos. Deterioro Limitado Difícil acceso.
Heterogeneidad	Grupos pequeños, enseñanza personalizada, flexibilidad.	Inclusión preescolar	grado Cobertura
Docente: rol	orientador, facilitador, guía.	Recursos administrativos y financieros	Falta Apoyo

Aprendizaje cooperativo	Transversalidad, liderazgo.
Instrumentos de Escuela Nueva	Proyectos de aula, plan padrino. Aprendizaje mutuo. Rincones de lectura, los CRA (centro de recursos de aprendizaje).

Nota: tomado de la sistematización de datos Atlas Ti. V8.

En relación con el perfil del profesor de aula multigrado, se observaron a través de la herramienta Digital Atlas Ti, similitudes entre creativo (18), flexible (15), crítico (13), compasivo (10), cercano (9), empático (6). Así, lo refirió uno de los participantes [...] un docente es investigativo, debe tener mucha iniciativa y creatividad, y algo fundamental es que sea multifacético [...] (P5CEB).

De acuerdo con el segundo objetivo, analizar las prácticas docentes entorno al desempeño docente, investigación en el aula y proyección social. Los resultados encontrados en las tres historias de vida, hacen referencia a las motivaciones del proceso profesional, provenientes de los familiares: “[...] mi papá fue agricultor [...], me dijo que estudiara bachiller y aprendí varias lenguas y el español también [...], y me dieron trabajo en una comunidad indígena en el Meta por que manejaba varias lenguas [...]” (PH3CEB). Otras por situaciones del entorno, aspiraciones, sueños frustrados, factores

económicos, arraigo por su tierra y cultura, más no por vocación profesional.

Soy una médica frustrada porque quise desarrollar mi profesión en la salud por el servicio, pero no fue posible por algunas circunstancias, entonces escogí ciencias naturales y educación ambiental, que es lo que más podría acercarse a lo que he querido desarrollar y pues ha sido como la plataforma de construcción para los procesos que se han desarrollado entorno a la generación de estilos de vida en la salud (PH2CEC).

Es de resaltar que la experiencia, les ha permitido encontrar sentido a algunos de sus intereses y proyectarse hacia un entorno social y comunitario, hacia procesos ambientales y sociales a nivel local.

Mencionaron, que por falta de acceso a universidades cercanas a la metrópolis les ha

sido difícil continuar con la formación avanzada. “[...] continuar los estudios en Colombia es muy costoso y no hay mucha garantía” (P19GAMI). Al igual, refirieron la falta de conectividad, y el acceso a la formación en etnoeducación, las escuelas normales superiores y algunas universidades aún no ofrecen este servicio de formación para profesores que habitan en contextos rurales indígenas y que además manejan aulas multigrado, es decir, no está focalizada “[...] siempre que se presenta una capacitación en cualquier área, los ponentes nos hablan desde el punto de vista de escuela graduada y no desde escuela nueva” (P10CEC).

Desde la trayectoria de los profesores en el campo educativo se destacaron experiencias significativas centradas más en la práctica que en la teoría. Se prevalecieron las actividades con la comunidad: “Allí expresamos la importancia de la educación en términos de alimentación, porque no solamente educar es ir a aprender, leer y escribir” (PH2CEC). Se destacan procesos entre familia y comunidad, y la puesta de recobrar el sentido a los saberes tradicionales y la cultura: “Darle herramientas para que entre todos se construya el camino de cada uno, pero de manera colectiva, aprendiendo a tolerar las diferencias” (PH1GAMI).

Sin embargo, se resalta una experiencia en la que logran entrelazar algunos de los contenidos con las necesidades del contexto y las tradiciones culturales, siendo experiencia pionera a nivel municipal: “Yo te quiero saludable” (PH2CEC). Las demás siguen los procesos institucionalizados incluyendo la comunidad como dinamizador de aprendizaje: “Se hacen actividades como clausuras, participan los padres, se comparten comidas, costumbres ancestrales, se hacen jornadas de limpieza, y se sigue con lo que envía el gobierno” (PH3CEB).

De acuerdo con el tercer objetivo, sobre la caracterización de una propuesta de formación docente, en los resultados arrojados en las entrevistas a expertos, se encontraron dimensiones integradas para el abordaje de los lineamientos pedagógicos, entre ellas, currículo, interculturalidad, didáctica, convergiendo en cinco vértices.

El primero, Políticas Educativas. Relacionadas a la normatividad vigente ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2001, en la que mencionaron las diferencias de un currículo normal a uno de aulas multigrados y las ventajas de la autonomía institucional. Sin embargo, algunas no sean apropiado de este proceso, “quedándose en un rango básico de

acciones históricas, repetir el pasado, lo que ya está” (Experto 1). Sin empoderarse del ejercicio propio que le ayude al cumplimiento del horizonte institucional y su ideal de mejoramiento continuo de calidad atendiendo a las necesidades del contexto y a las particularidades de cada institución. Paralelamente, este currículo debe ser: “[...] secuencial para no entorpecer los diferentes cambios que tiene el estudiante de primaria a educación básica o media” (Experto 8).

El Vértice 2, lectura del contexto. Comparten apreciaciones sobre el currículo para las aulas multigrados, partiendo desde los diagnósticos de los estudiantes, padres de familia, el entorno, para conocer cuál es el bagaje cultural y conocimientos para hacer las adaptaciones pertinentes. “La ruralidad de los territorios y sus comunidades son distintos, por características geográficas, poblacionales, económicas, entre otras, que las hacen únicas y diferentes” (Experto 7). Es aquí donde se ve la diferencia de los currículos y la necesidad de ajustarlos al tipo de población.

El vértice 3, relación con el Territorio e Interculturalidad. Se pudo observar que el proceso de identidad en el manejo del territorio es mucho más dinámico en la parte

rural, “[...]si se analizan las escuelas multigrados, los profesores, la escuela, presenta unas características muy arraigadas de organización social, no solamente de la parte académica, también en la organización colectiva” (Experto 3). Se destacaron, la organización de procesos de participación: “como la junta de acción comunal, los comités de salud, de deporte y el trabajo en conjunto con la comunidad” (Experto 1). Al igual, los procesos de inclusión, al tener estudiantes de diferentes edades, población NARP, hijos de de padres reinsertados por el conflicto armado, población con necesidades educativas especiales (Experto 2).

El vértice 4, perfil del profesor de escuela multigrado y de las estrategias didácticas contextualizadas y significativas. Uno de los componentes del currículo que debe ser diferenciado en estas dos metodologías de trabajo (zona urbana-zona rural), son las estrategias didácticas utilizadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que éstas sean contextualizadas y significativas a la realidad que vive cada una de las escuelas multigrado del país (Experto 6). De acuerdo a los resultados arrojados en Atlas Ti desde las entrevistas a los expertos, se resaltaron las habilidades que debe poseer el profesor de aulas multigrados encontrando,

liderazgo, autonomía, innovación, creatividad, resiliencia, compromiso social, diálogo cercano.

El vértice 5, evaluación y seguimiento, se hallaron en términos de coherencia, entre lo que se establece, lo que se hace y lo que se pretende responder al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo para aulas multigrados debe estar aterrizado a su contexto, pero que a su vez “sea capaz de dinamizarlo y proponer elementos que ayuden a que salga adelante y tenga una proyección” (Experto 2). En este sentido, no se puede seguir hablando de unos contenidos vacíos y sin sentido para los procesos de aprendizaje, se debe hablar es de unos conocimientos y habilidades que potencien el desarrollo integral del individuo. La evaluación “[...] no puede seguir siendo de tipo sumativa, aislada de las realidades y los contextos rurales, ésta debe adquirir y apropiarse del verdadero sentido de la evaluación que debe ser formativa” (Experto 6).

Discusión y conclusión.

Para el diseño de los lineamientos pedagógicos en la formación de profesores de aulas multigrados se tomaron las dos posturas, tanto teóricas como prácticas, para

respaldar y comprobar los supuestos teóricos que se establecieron en el presente estudio.

En el análisis del primer objetivo, se identificaron las concepciones que tienen los profesores en relación al desempeño docente, evidenciaron la necesidad de la formación docente inicial, permanente y avanzada desde la perspectiva intercultural (Walsh, 2020). Por razones a la igualdad de derechos, a las oportunidades, a las características que identifican la escuela rural multigrado y las particularidades que debe enfrentar el profesor en estos lugares, a la heterogeneidad de edades, la diversidad de saberes, culturas, otras formas de pensar, sentir, vivir en las aulas. De igual manera, la formación del profesor debe ser asumida desde una mirada crítica, propositiva, humanista, liberadora, fundada en valores cívicos y sociales, proyectada desde y para los territorios, una educación libre ante la dominación de las ideas y pensamientos eurocéntricos (Freire, 2007).

El segundo objetivo, analizar las prácticas docentes en escuelas rurales multigrados, se evidenció en el desempeño docente, la necesidad de resignificar la formación de los maestros en aspectos curriculares y didácticos, desde fundamentos teóricos y

prácticos para llevar a cabo una labor pedagógica contextual que dé respuesta a las problemáticas de los territorios rurales (Abós & Boix, 2017). En los procesos de investigación y proyección social, los métodos de enseñanza- aprendizaje, deben ser abordados desde las dificultades y necesidades del estudiante y sus comunidades, en los que se puedan generar procesos de reflexión, diálogo y soluciones con sentido de vida. Y a partir de estos procesos consensuados, generar un campo teórico para enseñar de forma práctica y aplicado al contexto.

Desde el tercer objetivo, la caracterización de una propuesta de formación docente para aulas multigrados, se tomaron las posturas de expertos hallando puntos de encuentro en el análisis. Desde los cinco puntos de reflexión, se concluyó en “El Pentágono Curricular Para Aulas Multigrados”, donde cada vértice refleja una orientación que permite fortalecer los procesos básicos en escuela multigrado y cada ángulo permite buscar la unión para consolidar el accionar educativo.

Figura 3.
Pentágono Curricular para Aulas Multigrados.



De acuerdo a esta caracterización, en una segunda fase, se definieron los lineamientos de formación docente para aulas multigrados, fundamentados en cinco orientaciones que permitieron concretar y dar respuesta al objetivo principal de la investigación. Se desarrollaron a partir de procesos de organización, diagnóstico, planeación curricular, implementación y seguimiento continuo a los lineamientos.

Figura 4.

Lineamientos para la formación de profesores rurales para aulas multigrados.



Figura 4: Obtenido de la triangulación de información. Se encuentran los cinco ejes centrales de los lineamientos pedagógicos, en los cuales, se debe fundamentar la formación de profesores en el desempeño para aulas multigrados.

El primer lineamiento direccionado en la “Formación, implementación, acompañamiento y seguimiento en la definición del modelo y currículo de los establecimientos educativos con aulas multigrados”, para ello se concluyó, en la necesidad de reactivar los comités de calidad municipal e institucional, cumpliendo con las funciones de incorporar, ajustar y adaptar las políticas educativas nacionales a la escuela multigrado, encargados de implementar las propuestas curriculares basadas en los contextos de acuerdo al PEI respetando la autonomía de cada institución. Como postula la teoría de Morin (1999), currículos integradores y transdisciplinarios que den respuesta a la complejidad del aula

multigrados. Similar a la postura del aprendizaje global de L’ Ecuyer (2021).

El segundo lineamiento, guiado en la “Resignificación del PEI hacia la pertinencia de los contextos”, darles una nueva mirada a estos currículos anquilosados y redireccionarlos hacia la lectura de los contextos, al respeto por la diferencia, y hacia la inclusión de procesos interculturales que señala Walsh (2020).

El tercer lineamiento, siguiendo a Grosfoguel (2007) y Zemelman (2015) “Empoderamiento de la identidad histórica-cultural - comunitaria de los contextos” en la atención a la diversidad étnico-cultural, al reconocimiento de otros saberes y al giro

decolonial por los efectos del colonialismo y la modernidad en la que han estado muchas comunidades, imponiendo otros saberes, desapareciendo el rastro de la verdadera historia y el legado original de las culturas, costumbres, creencias, pensamientos de lo propio.

El cuarto lineamiento, según Arévalo (2020), direccionado hacia la “Recuperación de la identidad del profesor en contextos rurales”, por las características particulares que posee el aula multigrado. El profesor para este tipo de aulas, posee cualidades que lo identifican y que es necesario recobrarlas desde el rol docente que plantea Giroux (1997) como profesional reflexivo, con capacidad de realizar una práctica pedagógica contextualizada social y desde el plano político transformador social.

El quinto lineamiento, “Procesos de formación, profesionalización y actualización docente relacionadas con aulas multigrados y didáctica”. Se concluye que el perfil de egresado del profesional de educación debe ser coherente y ajustado para este tipo de contextos rurales. Es decir, las academias deben reconocer las realidades de la enseñanza multigrado y sus currículos ser adaptados, para dar respuesta a la necesidad

educativa rural. Se hace necesario que se ofrezcan mayores estímulos y garantías para la formación avanzada de los profesores, logrando mejores impactos en la calidad educativa. Desde el plano municipal, se considera la reactivación de las comunidades de aprendizaje o los microcentros para la promoción de aprendizajes, la retroalimentación de experiencias significativas, el trabajo de pares y el apoyo mutuo entre los profesores.

En relación a la aplicabilidad de los resultados, el estudio ahonda desde una perspectiva intercultural en el análisis y a la construcción de una política educativa para los contextos rurales en específico para las aulas multigrados y a la formación docente. Siendo de utilidad, las directrices para la formación docente como apoyo teórico y metodológico en el quehacer pedagógico, en el que se puedan generar espacios de diálogo, de autoformación, de retroalimentación de experiencias educativas, de encuentros y alianzas para el apoyo a la educación. De esta manera se genera la aplicabilidad de los resultados al hacer visibilizada la escuela multigrado en un componente indispensable para el desarrollo territorial (Pascual, 2021).

De este modo, las temáticas que se sugieren para futuros trabajos de investigación son, políticas educativas para los contextos rurales de escuelas multigrados, seguimiento a la formación docente de los egresados de las Escuelas Normales Superiores, factores que influyen en el desarrollo de la práctica docente desde las afectaciones y secuelas por el conflicto armado, decolonización de la escuela multigrado.

Las aportaciones para la sociedad y el campo del conocimiento estudiado, evidencian la importancia de la formación del profesor para trascender hacia una mejor calidad de la educación en los entornos rurales, se deja abierto desde el campo educativo, el aporte al discurso de la formación docente en aulas multigrados centrado en los contextos rurales, a partir de las voces de los actores, desde una perspectiva intercultural que genera mecanismos de participación, inclusión, valoración de otros saberes, recuperación de la identidad del profesor rural y de las comunidades campesinas, una educación contextualizada desde y para los territorios rurales.

El aporte científico, son los lineamientos para la formación docente en aulas multigrados, se deja para la población estudio y para quienes

hacen parte de la educación rural, orientaciones claves para mejorar la formación de los profesores que laboran en aulas multigrados, y de esta manera, se puedan ir cerrando las brechas que se hallan en el sector educativo.

En conclusión, la escuela multigrado no solo es un asunto educativo en Colombia (Colbert, 2019). Sino un fenómeno educativo a nivel global, que requiere de atención y priorización como proyecto social. Desde las voces y miradas de los profesores, es evidente las deficiencias en la formación brindada por las academias e instituciones de educación superior, manifiestas en la falta de orientaciones curriculares, didácticas, estrategias, que le permitan al profesor dar respuestas a los requerimientos, necesidades de los estudiantes en un contexto tan diverso y complejo como lo es el del aula multigrado y principalmente la falta de una política educativa pensada para la comunidades campesinas y para la formación del profesor rural que enseña en este tipo de sectores, garantizando la permanencia del profesor y el seguimiento a los procesos, para mejorar la calidad educativa de los contextos rurales

Referencias

- Abós, P. & Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 45 (1), 41.
- Aguilar-Gordón, F. D. R. (2018). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Actualidades investigativas en educación*, 19(1). Doi:10.15517/aie.v19i1.35715.
- Al-Shboul, Q & Mahmoud, Q (2017). *Relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de los maestros y maestras de IRBID Jordania*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/46469>.
- Angulo, C. G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 36(75), 1-21.
- Arévalo, G.O. (2020). La pandemia que hizo girar la educación a nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Synergia Latina*, 2(4), 39–40.
- Boix, R. & Buscà, F (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2).1–20.
- Colbert, V. (2019). *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*. Recuperado de <http://escuelanueva.org/portall/es/>
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Flórez- Kanter, P.E. & Medrano, L.A (2019). Núcleo Básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas e identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias a fines*, 36(2), 203-215. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Grosfoguel, R. (2006). La Descolonización de la Economía Política y los estudios

- Postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabla Rasa*, 4, 17–48.
- Hernández, A. (2020). Formación Gerencial Dirigida a Docentes para el Mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados. *Revista Scientific*, 5(15), 24–43
- L' Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la Educación*. Espasa. España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris:
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morpho*, 35(1), 227–232.
- Pascual, R. (Colegio de Alpartir “Ramón y Cajal”). (2021). *Tertulia sobre el reto de la escuela rural*. [https://youtu.be/_zPsi1mjuD0]. España.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no Parametral: Sendero hacia la descolonización*. México. IPECAL: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latinoamericano.
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAméric*, 9(3), 5.
- Schön, D. (1997). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Walsh, C. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343–362.