

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS MULTIGRADO: EL RETO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Leddis Esther González Viloria

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-IMPM

leddisgonzalezviloria@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8305-372>

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 21, N° 2

Julio 2021

pp 76 - 85

Recibido: Abril 2021

Aprobado: Junio 2021

RESUMEN

El presente artículo constituye un avance de una investigación en la que se busca proponer un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones educativas rurales de Colombia, pues se ha evidenciado que los docentes que atienden estas aulas no han contado con la formación suficiente, ni con las herramientas necesarias que le permitan desarrollar esta labor y desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Se sustentará en teorías referenciales de autores como Boix (2004), Hamodi y Aragués (2013), Bernal (2009), Corchón (2000), entre otros. Del mismo modo se elaborará bajo la perspectiva de la metodología cualitativa, empleando el paradigma fenomenológico - interpretativo. A fin de comprender el sentido de los significados que le atribuyen los actores sociales al fenómeno, desde lo ontológico, ofrecerá una mirada generativa a la conciencia y acción, la información se adquirirá mediante entrevistas en profundidad, a fin de obtener diferentes perspectivas sobre el fenómeno en cuestión. De igual manera, se aplicará la técnica de análisis cualitativo de la codificación, categorización y triangulación, para sistematizar la información y construir los hallazgos que conduzcan a obtener una aproximación teórica contextual. Los criterios de rigor científico serán la credibilidad y legitimidad del conocimiento mediante el regreso al actor social, para obtener confiabilidad.

Palabras clave:
Prácticas pedagógicas, aulas multigrado

PEDAGOGICAL PRACTICES IN MULTIGRADE CLASSROOMS: THE CHALLENGE OF RURAL EDUCATION

ABSTRACT

This article constitutes an advance of an investigation that seeks to propose a theoretical model on pedagogical practices in multigrade classrooms to strengthen teaching performance in rural educational institutions in Colombia, since it has been shown that the teachers who attend these classrooms do not have had sufficient training, nor the necessary tools that allow them to carry out this work and develop meaningful learning in their students. It will be based on referential theories by authors such as Boix (2004), Hamodi and Aragués (2013), Bernal (2009), Corchón (2000), among others. In the same way, it will be elaborated from the perspective of qualitative methodology, using the phenomenological-interpretative paradigm. In order to understand the meaning of the social actors attributed to the phenomenon, from the ontological point of view, it will offer a generative look at consciousness and action, the information will be acquired through in-depth interviews, in order to obtain different perspectives on the phenomenon. In the same way, the qualitative analysis technique of coding, categorization and triangulation will be applied, to systematize the information and build the findings that lead to obtaining a contextual theoretical approach. The criteria of scientific rigor will be the credibility and legitimacy of the knowledge through the return to the social actor, to obtain reliability.

Key words:
Pedagogical practices, multigrade classrooms.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CLASSE MULTIGRADE : LE DÉFI DE L'ÉDUCATION RURALE

RÉSUMÉ

Cet article constitue une avancée d'une enquête qui cherche à proposer un modèle théorique sur les pratiques pédagogiques dans les classes multigrades pour renforcer les performances pédagogiques dans les établissements d'enseignement ruraux en Colombie, car il a été démontré que les enseignants qui fréquentent ces classes n'ont pas eu suffisamment de formation, ni les outils nécessaires qui leur permettent de réaliser ce travail et de développer des apprentissages significatifs chez leurs élèves. Il s'appuiera sur les théories référentielles d'auteurs tels que Boix (2004), Hamodi et Aragués (2013), Bernal (2009), Corchón (2000), entre autres. De la même manière, il sera élaboré du point de vue de la méthodologie qualitative, en utilisant le paradigme phénoménologique-interprétatif. A fin de comprendre el sentido de los significados que le atribuyen los actores sociales al fenómeno, desde lo ontológico, ofrecerá una mirada generativa a la conciencia y acción, la información se adquirirá mediante entrevistas en profundidad, a fin de obtener diferentes perspectivas sobre el fenómeno en question. De la même manière, la technique d'analyse qualitative du codage, de la catégorisation et de la triangulation sera appliquée pour systématiser l'information et construire les résultats qui conduisent à l'obtention d'une approche théorique contextuelle. Les critères de rigueur scientifique seront la crédibilité et la légitimité du savoir à travers le retour à l'acteur social, pour obtenir la fiabilité.

Mot clefes:
Pratiques pédagogiques, classes multigrades.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde se pretende abordar saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Ésta permite al docente la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales.

Es importante recalcar el papel fundamental de una buena práctica pedagógica en el proceso de formación, es a través de ella que se desarrollan las competencias docentes, por medio de la reflexión profunda que hace el docente de su propio actuar,

buscando siempre la mejoría de su propio desempeño, además de obtener mejores logros académicos en sus estudiantes. La reflexión sobre la práctica pedagógica es un tema que se ha venido estudiando desde mucho tiempo atrás. Parafraseando a Schon (1992), la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

El Ministerio de Educación Nacional (2015), expone el papel estratégico que juega la práctica pedagógica en el quehacer del docente como un escenario de encuentro para los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo. Reflexión y encuentro que promueven, entre otros aspectos, (a) la formación intelectual, ética y estética de los sujetos, (b) la interlocución entre sujetos y saberes (c) el reconoci-

miento de contextos, (d) la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, (e) la formación disciplinar, pedagógica y práctica, (f) la reflexión sobre la acción, y (g) el desarrollo de las competencias del profesional de la educación.

De ahí la importancia de hablar de la práctica pedagógica en aulas multigrado, de las competencias que deben desarrollar los docentes que se enfrentan a este reto, ya que no es lo mismo atender la modalidad de aulas graduadas que la multigradualidad, los docentes que atienden esta modalidad se enfrentan a diversos niveles educativos, múltiples estilos y ritmos de aprendizajes, diferencias de edades, diferentes culturas, diferencias sociales y económicas, en fin un sin número de variables que merecen especial atención, por lo cual el docente debe desarrollar competencias profesionales que le permitan desarrollar mejor su labor.

Más allá de la complejidad que caracteriza el aula multigrado en cuanto a la práctica pedagógica que se lleva a cabo en ella, un componente importante es la autonomía de aprendizaje del alumnado que asiste o participa en este tipo de aulas; no se trata de una competencia a promover única y exclusivamente en esta tipología de centros, pero sí se trata de una competencia que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnados de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un sólo maestro que debe responder a las múltiples y diversas demandas curriculares.

En este orden de ideas Ezpeleta (1997), expone que:

El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, [...] que el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado (p.97)

Del mismo modo, en relación con la enseñanza Terigi (2008), plantea que en estas aulas, ha sido frecuente y tradicionalmente un modelo pedagógico de actuación derivado de

la hegemonía de actuaciones o planificaciones metodológicas para aulas graduadas. El ajuste didáctico de la multigradación implica partir del supuesto de que este modelo organizativo goce de las especificidades oportunas. En ello se viene insistiendo desde hace tiempo para que la formación docente permita dar cabida a lo concerniente a la multigradación.

En este sentido, en el caso de la realidad Española Little (2001), define las aulas multigrado independientemente de si son creadas o no bajo una intención pedagógica. Con expresiones como *“clases combinadas”*, *“clases que se ven forzadas a mezclar edades”* o bien *“cursos mezclados de forma forzada”* se relacionan con aulas multigrado creadas por necesidad, En cambio, términos como *“agrupamientos verticales”*, *“no-graduadas”* se suelen relacionar con aulas multigrado creadas como opción pedagógica en escuelas no rurales y rurales.

Del mismo modo, en lo relacionado con el espectro de temáticas que se han llevado a cabo para el análisis de los centros rurales, Mulryan-Kyne (2005 y 2007), considera que la mayoría de los estudios internacionales se han centrado en los resultados académicos del alumnado de aulas multigrado en comparación con su contraparte en grupos de un solo grado. Pocos estudios proporcionan información sobre el resto de las cuestiones que podrían resultar de interés en relación al aula multigrado.

En el caso colombiano las aulas multigrado congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro. Actualmente, gran parte de las 17 mil escuelas rurales en el país cuentan con esta modalidad de enseñanza, ya sea por baja matrícula, falta de infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso.

En relación al fenómeno objeto de esta investigación, se ha detectado que en las instituciones educativas de Colombia específicamente en las escuelas rurales del municipio de Magangué, zona ribereña sur, hay un bajo rendimiento en los estudiantes, del mismo modo se percibe desmotivación, apatía, poco nivel de concentración al momento de desarrollar los contenidos programáticos por parte del docente además se visualizan pocos estudiantes dentro de las aulas.

Todo ello podría ser causado por espacios físicos inadecuados, aunado a eso los docentes no cuentan con las competencias docentes sufi-

cientes para desempeñarse en este tipo de aulas, ya que no han tenido la formación suficiente y específica en esta modalidad, creándose así en dichos espacios un clima hostil entre el grupo de estudiantes, trayendo consigo que en las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y del programa “*Todos a aprender*” los resultados no sean los mejores en cuanto a la calidad educativa se refiere.

Es importante resaltar que a pesar de que algunos docentes hacen su mayor esfuerzo por atender los diferentes grados asignados, organizan sus aulas, a sus estudiantes de acuerdo al grado, planifican actividades, es decir implementan diversas estrategias para controlar el grupo buscando con ello la eficiencia, el trabajo cooperativo y colaborativo, se observa que aun los esfuerzos no son suficientes para lograr los objetivos esperados, pues se evidencia que los docentes suelen fraccionar aún el tablero colocando actividades a cada grado que no guardan relación en el área de enseñanza ni en el nivel de complejidad.

También es importante mencionar el nivel de compromiso que tienen estos docentes ante tal importante reto educativo, haciendo del conocimiento que en el currículo nacional no se menciona en ninguno de sus contenidos la multigradualidad del docente de aula, de ese modo no se le atiende de la mejor manera es decir los docentes no cuentan con herramientas acordes para desempeñarse ante este tipo de situaciones, por tanto no existe una formación por parte del gobierno nacional para la atención de estos docentes a pesar de que existe la normativa legal para ello; el proceso educativo lo manejan por ensayo y error, se dedican más a atender casos de indisciplina y contenidos programáticos fraccionados que lo que verdaderamente se quiere que se visualice en ellos que es un aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta todas estas situaciones mencionadas con respecto a la situación actual de las aulas multigrado en la zona rural de Colombia, la presente investigación permitirá analizar, reflexionar y buscar alternativas de solución a esta problemática, apoyados en teorías existentes, en la opinión de los actores sociales y por ende en las nuevas que surjan de la presente investigación, dando respuesta al interrogante ¿Cómo estará configurado un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en

aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones educativas rurales de Colombia?

SUSTENTO DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Esta investigación da cuenta de la importancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de formación de estudiantes, específicamente en la atención a la modalidad multigrado, se hace énfasis en la necesidad de que el docente posea ciertas competencias profesionales que le permitan asumir con propiedad este reto.

En este sentido se toma la postura de diferentes autores con respecto a la temática abordada en la presente investigación la cual constituye la teoría referencial, que más adelante será sometida a triangulación junto con la opinión de los actores sociales y la de la investigadora, con el fin de construir una teoría sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones educativas rurales de Colombia.

Una de las temáticas centrales de la investigación son las prácticas pedagógicas concebidas como ese saber hacer del docente, esa conjugación del saber teórico, el saber pedagógico y el saber práctico. En palabras de Duque, Rodríguez y Vallejos (2013), las prácticas pedagógicas son para los docentes todas las herramientas y estrategias que utilizan para la orientación de las clases, en donde los principales principios pedagógicos que promueven los docentes se fundamentan en el respeto, la equidad, la responsabilidad, lealtad, ética y comunicación.

Díaz (1990), afirma que la práctica pedagógica se refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. Instaurándola, no solo en el quehacer docente como comúnmente se piensa, sino también en el marco comunicativo que rodea los sujetos cognoscentes que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008), son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relacio-

na con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía.

El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

La práctica pedagógica según Marcelo (2001), incluye a todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje. Está vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica y comprende todas aquellas situaciones donde haya personas que desean formarse. Dichas situaciones no son accidentales o casuales; están planificadas y representan lo que se llaman ambientes de aprendizaje. Así también para Yábar (2000), dice: la práctica pedagógica actual es concebida como toda orientación que, dada en el momento oportuno, permite al alumno continuar progresando en su proceso de aprendizaje y que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar este proceso, sin renunciar a priori a ninguno de ellos.

En ese mismo sentido, indica Marcelo (2001), que el rediseño de la práctica pedagógica implica que la instrucción deba basarse en el uso de casos prácticos que proporcionen experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas. La tarea de los docentes y formadores es diseñar ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender; por tanto, hay que procurar que el aprendizaje sea activo, autónomo, adaptado, colaborativo y constructivo.

Las prácticas pedagógicas de los docentes de acuerdo a los autores son procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, donde se da el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía, permitiendo al alumno continuar su desarrollo académico para concretar un nivel de logros en conocimientos.

El aula multigrado por su parte es ese lugar donde se reúnen estudiantes de varios niveles educativos, diferentes edades, estudiantes con diversas características que son atendidos por un solo docente. De acuerdo a Vargas (2010),

el aula multigrado es donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase y tiene como característica que se encuentran en las zonas rurales de toda América Latina. Los distintos estudios que hacen referencia a las condiciones sociales y educativas de estas escuelas enfatizan elementos comunes como son las condiciones de aislamiento, altos niveles de Pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros, difícil acceso y bajos logros de aprendizaje.

Interpretando a Ezepeleta (1997), el aula multigrado es el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado

Del mismo modo, Mosquera (2017), expone que el aula multigrado es un modelo donde hay libertad para utilizar varias estrategias con los estudiantes donde se logra planificar las actividades con herramientas propuestas en los Derechos Básicos de Aprendizaje que toda persona tiene, para lo cual el docente desarrolla su clase normalmente, permitiendo tener un espacio de reflexión y retroalimentación que identifican los aspectos a mejorar, reorganizando planes para fortalecer las siguientes clases.

Por su parte, Little (2001), define las aulas multigrado independientemente de si son creadas o no bajo una intención pedagógica. Expresiones como “clases combinadas”, “clases que se ven forzadas a mezclar edades” o bien “cursos mezclados de forma forzada” se relacionan con aulas multigrado creadas por necesidad, como ocurre con las escuelas rurales españolas.

En cambio, términos como “agrupamientos verticales”, “no-graduadas” se suelen relacionar con aulas multigrado creadas como opción pedagógica en escuelas no rurales y rurales. Los autores coinciden en que el aula multigrado permite que un docente atienda varios alumnos y hay libertad para utilizar estrategias didácticas que se ajusten al medio, donde la intención pedagógica no está definida por un órgano rector.

En cuanto a la práctica pedagógica en las aulas multigrado, como lo hemos mencionado anteriormente, exige del docente la apropiación de competencias específicas para el manejo de

este tipo de aulas, no es lo mismo atender una aula graduada, es decir un solo grado, que un aula donde hayan estudiantes de diferentes grados.

Afirma Vera (2005), que la práctica pedagógica en el aula multigrado implica además de condiciones y relaciones, procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos (profesores, alumnos, padres de familia) y “conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente”.

En este sentido Hargreaves, Galton y Kvalsund (2009) afirman que:

Las actividades requieren de recursos para su desarrollo con éxito. Los maestros rurales también utilizan una gran variedad de recursos didácticos en la práctica pedagógica en el aula multigrado por lo cual el uso de TIC como recurso didáctico está presente en las aulas multigrado probablemente para superar el déficit con lo urbano, (p.83).

Lo anterior referido permite la búsqueda de información y como medio de entrada en el aula de diversos contenidos relacionados con el entorno inmediato, que no son fáciles de obtener a través de otro tipo de recursos. Los alumnos utilizan Internet para buscar, procesar y comunicar información. Sin embargo, existen lugares donde no hay acceso a este servicio por ser zonas de difícil acceso y con pocos medios de comunicación.

Por su parte para Kalaoja (2006), y Peltonen (2002), el entorno es otro recurso para el maestro rural en su práctica pedagógica aplicada en el aula multigrado. Hay recursos entre los maestros y los alumnos rurales que crea una atmósfera familiar y de relaciones personales informales.

En este orden de ideas se debe tomar en cuenta el libro de texto junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado, tanto si el planteamiento psicopedagógico del maestro sigue una tendencia socio-constructivista, como si se define por un carácter más conductista. Este recurso parece dar seguridad curricular al maestro, es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo.

Los autores Vera (2005), Hargreaves, Galton y Kvalsund (2009), Kalaoja (2006) y Peltonen (2002), exponen que la práctica pedagógica en el aula de multigrado implica procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos, donde el sujeto utiliza una diversidad de recursos didácticos donde el libro es un recurso relevante para el desarrollo de actividades.

RECORRIDO METODOLÓGICO

En el marco del proyecto de investigación planteado, el mismo se elaborará bajo la perspectiva de la metodología cualitativa, ya que se pretende estudiar las realidades socioculturales y las estructuras dinámicas del todo; esto da razón de los comportamientos buscando la comprensión holística de una totalidad social dada. Lo que se desea con la investigación cualitativa en el presente estudio, es comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe y se desea abordar.

Martínez (2012) reconoce a la investigación cualitativa como aquella que: “incorpora el significado y la intencionalidad, inherentes a los actos, a las relaciones y a las estructuras sociales, siendo estas últimas tomadas como construcciones humanas significativas, en su origen y en su transformación” (p. 8). En concordancia a lo anterior se realizará una investigación tipo de campo donde la información se obtendrá directamente de la realidad a estudiar en el contexto de interés, por entrevistas de parte de la investigadora con algunos actores socioeducativos (docentes, y directivos docentes).

Así, pues, investigamos para descubrir, para responder interrogantes que se plantean ante hechos sin explicación aparente, ante divergencias entre la teoría y la práctica, o para llenar vacíos en el conocimiento restringido. No sólo los conocimientos precedentes, satisfacen las perspectivas de la investigadora. Investigar se aplica a múltiples acciones que realiza el ser humano para satisfacer su búsqueda o resolver cualquier problema que le afecta.

En definitiva, la investigación podría ser definida como el trabajo humano que tiende al descubrimiento de cualquier situación. En palabras de Martínez (2008): “La investigación es un procedimiento ordenado, controlado, y riguroso, mediante el cual manejamos objetos,

hechos o ideas, con el fin de extender, corregir o verificar el conocimiento sobre ese objeto” (p.37).

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto de investigación doctoral, se enmarcará dentro del Paradigma Cualitativo – Interpretativo, por cuanto, la fundamentación epistémica se ubicará en la fenomenología como ciencia. Según su propósito, el estudio es de carácter descriptivo interpretativo, puesto que se busca identificar y reconstruir categorías conceptuales acerca de la realidad objeto de estudio. En este caso Generar un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones educativas rurales de Colombia.

En el mismo orden de ideas, según Martínez (2008): “El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y se revela de la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad” (p.168), Este punto de partida obedece a que el hombre sólo puede hablar de lo que se le presenta en su corriente de conciencia o de experiencia, su conducta es una función de sus vivencias.

El mencionado autor plantea que la fenomenología se centra en el estudio de aquellas realidades vivenciales que son determinantes para la comprensión de la estructura psíquica vivencial del individuo, empleando como procedimiento básico el oír detalladamente, muchos casos similares o análogos para luego describir con minuciosidad cada uno de estos casos y elaborar una estructura común representativa de dichas experiencias vivenciales.

Para Landeau (2010) en la fenomenología: “[...] el fenómeno es observado desde adentro del sujeto de estudio, se busca la esencia en su conciencia, es la vuelta al mundo vivido para buscar el significado del fenómeno, la fenomenología trabaja con la condición humana para comprenderla [...]” (p.119), Sobre la base de lo expresado anteriormente por los autores, se trata entonces de realidades cuya naturaleza puede ser captada desde el marco de referencia del sujeto quien las vive y las experimenta y cuya esencia depende del modo como es vivida y percibida por el ser humano, realidades personales, internas, únicas y propias de cada individuo. Es decir, de los mundos significativos de mis actores sociales, yo quiero hurgar y saber que piensan, que hay, que subyace, qué signifi-

cado tiene y poder así generar mi teoría desde ellos mismos.

De igual manera en dicha investigación se dispondrá de las experiencias y vivencias bien fundamentadas a partir de un procedimiento de recogida de información, que permita conocer los mundos subjetivos de los actores sociales involucrados. Por la naturaleza de la investigación, se aplicará la técnica de entrevistas a profundidad como la actividad cara a cara que dará el sentido y el significado de la investigación, la cual representa un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y caracterizada por su adopción a la forma de un diálogo franco, ya que ésta permite acercarse al informante de manera pluridireccional y sin estar sujeto a esquemas rígidos al momento de llevar la misma.

Al respecto, Martínez (2009) refiere que: “La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos estriba, sobre todo, en la naturaleza y en la calidad del proceso en que se apoya” (p.93). El propósito de la entrevista de investigación cualitativa fenomenológica es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Esta etapa de la investigación cualitativa finaliza cuando se haya recogido y descrito un buen conjunto de material protocolar (primario), en entrevistas, grabaciones y anotaciones, que se considere suficiente para emprender una sólida categorización o clasificación que, a su vez, pueda nutrir un buen análisis, interpretación y teorización y, así, conducir a resultados valiosos.

A esto, Martínez (2010), expresa que el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a éstos investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. Como instrumento el investigador llevará un guión de entrevista que elaborará con base en los propósitos del estudio, cuyo fin será conseguir la información necesaria para luego procesarla bajo en el enfoque cualitativo. Cabe considerar, que Martínez (2012), definen a la entrevista en profundidad, como:

Reiterados encuentros cara a cara

entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p.101).

De igual manera Strauss (2010), especifica que: "La entrevista cualitativa es abierta, no directiva, no estandarizada y se entiende como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Es una conversación entre iguales" (p.26). Por consiguiente la entrevista a profundidad es conveniente para este estudio, dado que satisface al método a utilizar, a la intencionalidad de la investigadora y la complejidad del fenómeno a aprehender, al llevar a cabo este tipo de instrumento el investigador garantizará el abordaje de las dimensiones interrogativas, desprendidas de los propósitos de la investigación en lo concerniente a:

¿Qué preguntar?, ¿Cómo preguntar para obtener información confiable que se requiere? Repreguntar al informante, en atención a la información que éste brinde a objeto de profundizar en la misma (p. 22).

De allí, que comparar los puntos de encuentro y las divergencias de las entrevistas sobre el mismo fenómeno e iguales dimensiones interrogativas, con la diferencia de dinámicas y con contenidos que expresan diferentes visiones sobre el fenómeno a aprehender. Sin embargo, se debe tener muy en cuenta que al referirnos a entrevistas a profundidad hablamos de un método de recolección de información que algunas veces resulta ser más parecido a una conversación que a un intercambio formal de preguntas y respuestas, pero que, no puede quedarse solamente a nivel de una conversación, porque si esto sucediera difícilmente puede formar parte de las teorías de investigación.

Es por ello que en relación a lo planteado por los autores mencionados los elementos abordados por ellos serán los que se van a emplear en la investigación objeto de estudio en función de las particularidades propias que contiene, es decir una vez aplicada la entrevista a profundidad, posteriormente se realizará el proceso de triangulación de las mismas que no es más que la opinión de informantes clave, junto con las teorías referenciales y por último la opinión de la investigadora las cuales darán los

elementos suficientes para construir el modelo teórico que se propone.

La fiabilidad de este tipo de investigación, es relativa ya que esta se puede contradecir, indica Perdomo (2007), que si una investigación no tiene un procedimiento estadístico se ha de manejar una técnica de análisis racional. Establece el autor que, se refieren al progreso de los métodos de ordenación, categorización y compilación de la información, tomando en consideración la validez y fiabilidad de la información alcanzada. Por otro lado, la validez coexiste en la posibilidad de que el estudioso manipule de forma correcta los procedimientos e instrumentos, para fundar la situación tal cual y como es, es decir, que no haya manipulación o tergiversación de la data percibida o proveída por los actores sociales.

REFLEXIONES FINALES

Sin duda alguna uno de los retos que enfrenta la educación rural es el fenómeno de la multigradualidad, al cual se enfrentan docentes que en algunos casos no han tenido la formación para la enseñanza en este tipo de aulas, otras veces sin experiencia en el asunto, esta situación se ha logrado corroborar a través de la interacción con los actores sociales en las entrevistas realizadas. Es por esto que el propósito principal de esta investigación es proponer un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente, en esta propuesta se brindarán estrategias para desarrollar las competencias profesionales necesarias que permitan al docente fortalecer su práctica pedagógica: su saber teórico, saber pedagógico y didáctico, todo esto conjugado con la experiencia adquirida a través de su quehacer diario, desarrollarán en él ese saber hacer en contexto y una práctica pedagógica renovada, resignificada y contextualizada, de esta manera la calidad educativa de las instituciones educativas de las zonas rurales mejorará notablemente.

REFERENCIAS

- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Duque, P; Rodríguez, J; Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. 101-120. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>[Consulta: 2019, enero 22].
- Hargreaves, E. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Kalaoja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*, (pp. 215-228). Australia: Kandoorair Press.
- Landeau, R. (2007). *Elaboración de trabajos de investigación*. Editorial Alfa
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481- 497.
- Marcelo, C. (2001). Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambios en los teletransformadores. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el uso de TIC en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, España: 6 a 8 de junio.
- Martínez, M. (1998). La capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación. En: *Psicología* (Caracas: UCV), vol.XII, núm.1-2, 37-62
- Martínez, M. (2008). Evaluación cualitativa de programas. *Psicoprisma*. Nº 1. Avepso. Caracas.
- Martínez, O. (2010). "Articulación Pedagógica- Tecnología" En: Colombia. ed:Corporación Universitaria De La Costa. ISBN: 978-958-8710-49-5 v. 0 pags. 120.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2013). Mineducación. Recuperado el 13 de agosto de 2019, de Proyecto de Educación Rural PER: Disponible en:<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>[Consulta: 2019, agosto 22].
- Mora H. (2004). Criterio de validez y triangulación en la investigación social "cualitativa". Una aproximación desde el paradigma naturalista. Universidad Católica de Temuco.
- Mulryan-kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85-95.
- Peltonen, T. (2002). Development of pre-education in small schools-from the primary school of the old times to pre-school. Faculty of Education, University of Oulu (Finnish).
- Perdomo, I. (2007). *Metodología de la investigación jurídica*. Universidad de Los Andes, Consejo de publicaciones.
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos, Hacia Un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Terigi, F (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional", en Tedesco, Buenos Aires, IIPE Unesco.
- Torres, R (2018). El modelo multigrado de Escuela Nueva de Colombia. [Documento en línea]. Disponible en:<https://otra-educacion.blogspot.com/2018/06/el-modelo-multigrado-de-escuela-nueva.html> [Consulta: 2019, agosto 25].
- Vargas, T. (2010). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan?* Santo Domingo: Editora de Colores.
- Vera, J (2005) *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 31-43
- Yábar, J. (2000). La computadora en la enseñanza secundaria. En C. Coll, (Comp.), *El constructivismo en la práctica*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Zorro, Y. (2019). *Práctica pedagógica para la enseñanza de las matemáticas en la escuela rural multi-*

grado. En Flores, Rebeca; García, Daysi; Pérez-Vera, Iván Esteban (Eds.), Acta Latinoamericana de Matemática Educativa (pp. 567-575). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Zaccagnini, M (2008) Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas Educativas contemporáneas. Revista Iberoamericana de educación.

Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/443zaccagnini.pdf>. [Consulta: 2020, septiembre 4]