

**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 presentada para optar al título de Magister en Educación Línea
Comunicación y Educación**

CÓDIGO: 04868331

DIRIGIDA POR: GLORIA AMPARO ACERO NIÑO

**UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D. C., NOVIEMBRE 17 DE 2016**

Dedicatoria

A ese Ser infinitamente misericordioso: Dios. A esos seres que me dieron la vida y de ésta lo más fundamental, la educación: mis padres Solano y Genith. A esa mujer agradable, leal, competente, inteligente, responsable y amorosa, que amo con todo mi corazón: Alcira. A sus hijas, esas dos personas maravillosas, ciudadanas del mundo, que considero como propias: Alcira María y Camila. A esos seres inquietos, pilos y traviesos, mis sobrinos: Santiago, Esteban, Paula, Andrés, Josué y Emanuel.

AGRADECIMIENTOS

Desde que fui docente de una escuela multigrado (Centro Educativo Villaflor) en el Corregimiento La Victoria - Municipio de Ipiales, concebí la idea de investigar en este campo. Siempre estuvieron latentes el conjunto de dudas e incertidumbres que mi propia experiencia generó en su momento. A los niños, niñas y padres de familia de esta escuela, un eterno y grato agradecimiento.

A la Universidad Nacional de Colombia, cuyo prestigio me motivó a estudiar en ella. A la Facultad de Ciencias Humanas y en especial, al equipo académico y administrativo de la Maestría en Educación por todo el acompañamiento y orientación en este proceso formativo e investigativo.

A mis hermanos Andrés, Arley y Claudia Consuelo, que por su experiencia de estudio y trabajo en la capital, me sirvieron de ejemplo para alcanzar mi sueño. Por todo su apoyo moral, espiritual y material, especialmente el brindado por mi hermana en tiempos económicamente difíciles.

Mi más sincera expresión de agradecimiento a cada uno de los maestros de las escuelas rurales multigrado, asociadas a la Institución Educativa “Genaro León” del Municipio de Guachucal, porque gracias a su participación, disposición y colaboración, este trabajo investigativo pudo llevarse a cabo.

Se dice que en una investigación se debe evitar que el tema sea impuesto por el asesor, pues se presume la existencia de un estudiante movido por ciertos intereses y de un asesor dispuesto a interpretar sus exigencias. A mi asesora Gloria Amparo Acero Niño, gracias por haber hecho realidad esta premisa. Su acompañamiento condujo un trabajo investigativo que a la postre resultó tan arriesgado como satisfactorio.

Por lo demás, a mis padres Solano y Genith por sus oraciones y apoyo constante; a la vida de mi amor: Alcira, por su ayuda incondicional; y a Dios, porque de Él depende todo lo maravilloso que ocurre en mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 8 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 9 |
| 2. PROBLEMA | 11 |
| 2.1 ANTECEDENTES..... | 11 |
| 2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 16 |
| 2.3 OBJETIVOS | 21 |
| 2.3.1 OBJETIVO GENERAL..... | 21 |
| 2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 21 |
| 2.4 JUSTIFICACIÓN | 21 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL..... | 24 |
| 3.1 Escuela Rural | 24 |
| 3.2 Escuela Multigrado | 26 |
| 3.3 Política Pública Educativa..... | 27 |
| 3.4 Gestión Académica | 30 |
| 3.5 Planeación Curricular..... | 33 |
| 3.6 Formación de Educadores en Servicio..... | 36 |
| 4. MÉTODO..... | 41 |
| 4.1 Tipo de investigación | 41 |
| 4.2 Participantes | 42 |
| 4.2.1 Información General de los Participantes | 42 |
| 4.2.2 Información General de las Escuelas Rurales Multigrado donde trabajan los participantes | 45 |
| 4.3 Procedimiento | 47 |
| 4.4 Instrumentos de recolección de información | 48 |
| 4.4.1 Matriz de registro | 48 |
| 4.4.2 Rejilla de registro | 48 |
| 4.4.3 Formato de encuesta..... | 49 |
| 4.5 Estrategias de análisis de datos | 49 |
| 5. RESULTADOS..... | 51 |
| 5.1 Autoevaluación Institucional Gestión Académica..... | 51 |
| 5.2 Análisis Documental Plan de Estudios | 53 |
| 5.3 Encuesta | 61 |
| 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 68 |
| 6.1 ¿Qué aspectos se pueden considerar en los procesos de formación docente teniendo en cuenta los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado?..... | 68 |
| 6.2 ¿Cuáles son las necesidades de formación docente respecto a la elaboración de planes de estudio en las escuelas multigrado y su articulación con la política pública educativa?..... | 70 |
| 6.3 ¿Qué aspectos pedagógicos y curriculares son necesarios considerar en los procesos de formación y acompañamiento de los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado?..... | 72 |
| 6.4 ¿Cuáles son las necesidades de formación docente que mayor trascendencia tienen en los maestros de escuelas multigrado a nivel local y regional en el marco de la política pública educativa?..... | 73 |

| | | |
|-----|---|----|
| 6.5 | ¿El Estado Colombiano tiene una política clara sobre la formación de maestros para escuelas rurales multigrado? | 74 |
| 7. | BIBLIOGRAFÍA | 78 |
| 8. | ANEXOS | 83 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Matrícula Estudiantes Básica Primaria por Zona..... | 18 |
| Tabla 2. Docentes de Básica Primaria por Zona | 19 |
| Tabla 3. Sedes o Centros Educativos de Básica Primaria por Zona | 19 |
| Tabla 4. Concepto de los Procesos Área de Gestión Académica..... | 31 |
| Tabla 5. Procesos y Componentes Área de Gestión Académica | 31 |
| Tabla 6. Distribución de los docentes por cantidad y género | 42 |
| Tabla 7. Distribución de los docentes de acuerdo con la edad en frecuencia y porcentaje | 43 |
| Tabla 8. Distribución de los docentes de acuerdo al grado de escalafón en frecuencia y porcentaje | 43 |
| Tabla 9. Distribución de los docentes por promedio de años de experiencia | 44 |
| Tabla 10. Distribución de las escuelas rurales multigrado por tipo | 45 |
| Tabla 11. Distribución de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado polidocentes | 45 |
| Tabla 12. Distribución de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado unitarias..... | 46 |
| Tabla 13. Distribución total de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado | 46 |
| Tabla 14. Resultados preguntas abiertas | 67 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Porcentaje de docentes por género..... | 42 |
| Figura 2. Distribución de docentes por edad..... | 43 |
| Figura 3. Distribución de los docentes de acuerdo al grado de escalafón..... | 44 |
| Figura 4. Distribución de los docentes de acuerdo a su formación académica - posgrado en porcentaje..... | 44 |
| Figura 5. Distribución de las escuelas rurales multigrado por tipo..... | 45 |
| Figura 6. Distribución de los estudiantes por porcentaje de género atendidos en las escuelas rurales multigrado polidocentes..... | 46 |
| Figura 7. Distribución de los estudiantes por porcentaje de género atendidos en las escuelas rurales multigrado unitarias..... | 46 |
| Figura 8. Distribución total de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado..... | 47 |
| Figura 9. Consolidado Proceso Diseño Pedagógico Curricular..... | 51 |
| Figura 10. Consolidado Proceso Gestión de Aula..... | 51 |
| Figura 11. Consolidado Proceso Seguimiento Académico..... | 52 |
| Figura 12. Consolidado Total Gestión Académica..... | 52 |
| Figura 13. Consolidado Formación Docente en la Escuela Rural Multigrado..... | 62 |
| Figura 14. Consolidado Lineamientos Curriculares..... | 63 |
| Figura 15. Estándares Básicos de Competencias y Orientaciones Pedagógicas..... | 64 |
| Figura 16. Consolidado Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA)..... | 65 |
| Figura 17. Consolidado Programa de Educación Rural..... | 66 |
| Figura 18. Consolidado Nuevas Tendencias en Educación..... | 66 |

TÍTULO: 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

RESUMEN

Esta investigación da cuenta de las necesidades de formación que tienen los maestros del sector rural y específicamente, de aquellos que trabajan en escuelas multigrado. Su principal objetivo es identificar, desde la teoría de la política pública educativa, las necesidades de formación que tienen los educadores en servicio de siete escuelas rurales multigrado del Municipio de Guachucal, sur del Departamento de Nariño, con el fin de fortalecer los Programas de Formación en Servicio a nivel local y regional. Para ello, se analizan los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en estas escuelas, se explora el plan de estudios organizado por sus maestros y se determinan los aspectos pedagógicos y curriculares en los cuales éstos necesitan mayor formación. Se parte del supuesto que cualquier propuesta de formación continua dirigida a docentes que trabajan en aulas multigrado, debe surgir justamente del sentir de sus propios actores. La principal conclusión del estudio se fundamenta en la imperiosa necesidad de que los educadores en ejercicio reciban a lo largo de su desempeño, formación para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado, siendo necesario repensar la escuela rural y el diseño de nuevos programas curriculares en las instituciones encargadas de formar maestros, que favorezcan la investigación y la reflexión para el diseño y desarrollo de propuestas curriculares innovadoras y útiles a las nuevas realidades educativas de la escuela rural multigrado; independientemente que la formación sea, inicial, en servicio o avanzada.

Palabras clave: escuela rural multigrado, gestión académica, planeación curricular, política pública educativa, necesidades de formación docente

ABSTRACT

In this research, we study training needs from rural teachers, mainly from multigrade schoolteachers. Our main objective is to identify, from educational public policy, training needs from teachers of seven multigrade rural school (MRS) from Guachucal (south of Nariño) county, to strengthen In-Service Training Programs at local and regional level. We analyzed results of institutional self-appraisal of academic management of MRS, we study curriculum made by teachers and we determinate pedagogical and curricular aspects that their need more training. This research begins from hypothesis that a propose of continuous training to MRS teachers should born from themselves. The main conclusion is the need of the teachers to receipt pedagogic training to working in MRS. Is necessary to rethink MRS and building new designs of curricular programs to schools that train these teachers to effort research to make better curricular proposes for MRS.

Key words: rural multigrade school, academic management, curricular planning, educative public policy, teacher training needs

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación da cuenta de las necesidades de formación que tienen los maestros del sector rural y específicamente, de aquellos que trabajan en escuelas multigrado. Su principal objetivo es identificar, desde la teoría de la política pública educativa, las necesidades de formación que tienen los educadores en servicio de siete escuelas rurales multigrado del Municipio de Guachucal, sur del Departamento de Nariño, con el fin de fortalecer los Programas de Formación en Servicio a nivel local y regional. Para ello, se analizan los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en estas escuelas, se explora el plan de estudios organizado por sus maestros y se determinan los aspectos pedagógicos y curriculares en los cuales éstos necesitan mayor formación. Se parte del supuesto que cualquier propuesta de formación continua dirigida a docentes que trabajan en aulas multigrado, debe surgir justamente del sentir de sus propios actores.

Pues bien, el presente estudio está estructurado en 7 secciones, que incluyen esta introducción como su primera sección.

La segunda pertenece al problema y está subdivida en 4 subsecciones: 1) los antecedentes, donde se sintetiza la revisión de trabajos investigativos alrededor del tema central de la investigación, en los ámbitos mundial, nacional y regional, lo cual soporta el problema objeto de estudio; 2) el planteamiento del problema, en el cual se describen las limitaciones existentes en los procesos de formación docente para el sector rural y de manera particular para el trabajo en escuelas multigrado, desde los contextos internacional, nacional y local. Al final se enuncian explícitamente los interrogantes que orientan la investigación y se plantea el problema como tal; 3) los objetivos, tanto general como específicos, que se proponen alcanzar con el desarrollo de la investigación; y 4) la justificación, donde se fundamentan las razones que motivaron el trabajo investigativo, dando a conocer el interés, la pertinencia y la utilidad del estudio, a la vez que se establecen las bases que en materia de política pública educativa sustentan la validez del mismo.

La tercera sección corresponde al marco conceptual. En éste se dan aclaraciones, definiciones, conceptos y fundamentos teóricos que orientan el trabajo, como son: escuela rural, escuela multigrado, gestión académica, planeación curricular, política pública educativa y formación docente.

La siguiente sección concierne al método y está organizada en 5 subsecciones: 1) el tipo de investigación, en el cual se sustenta su enfoque, su naturaleza y su alcance. Dicho sea de paso, se trata de un trabajo investigativo con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), de tipo descriptivo, que pertenece a una investigación educativa y desarrolla una teoría fundamentada; 2) los participantes, de quienes se hace una caracterización tanto de su perfil y experiencia profesional, como de las escuelas donde laboran; 3) el procedimiento, que consiste en describir de manera detallada las acciones específicas que se desarrollaron durante la investigación, y que consta de dos fases

fundamentales: la invitación, aprobación y caracterización de los participantes y la recolección de la información con sus correspondientes etapas; 4) los instrumentos de recolección de información, donde se describen los dispositivos y estrategias que generaron la evidencia del trabajo investigativo; y 5) las estrategias de análisis de datos, donde se explican las técnicas utilizadas para procesar la información recolectada.

En la quinta sección se dan a conocer los resultados como producto del procesamiento y análisis de la información registrada. Cabe señalar que en esta parte no se presentan interpretaciones del autor o discusiones con bases teóricas; simplemente se limita a exponer los resultados obtenidos.

La sexta sección concierne a la discusión y a las conclusiones. Aquí se retoma una síntesis de los resultados, los cuales se contrastan con la política pública educativa y se discuten con evidencias de otros estudios, haciéndose visible la postura crítica del autor. Al final de esta sección se sustentan las conclusiones producto de la investigación y se hacen recomendaciones para futuras investigaciones.

La séptima y última sección corresponde a las referencias, en las cuales se incluye todas las fuentes bibliográficas que se consultaron y que se citaron a lo largo del texto. Éstas se elaboraron según las normas de la American Psychological Association (APA).

En la parte final de este trabajo se relacionan los anexos que contienen cada uno de los instrumentos o dispositivos utilizados a lo largo de la investigación y que son fiel copia de los originales.

Parafraseando a Umberto Eco, se advierte que el lenguaje de la presente investigación se refiere obviamente a maestros y maestras, pero se limita siempre a hablar de maestros sin que este uso gramatical esconda una discriminación sexista. Por lo demás, se espera que esta investigación pueda aportar ideas e información relevante sobre las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los actores involucrados: los maestros de las escuelas multigrado.

2. PROBLEMA

2.1 ANTECEDENTES

En la actualidad existe un claro interés a nivel nacional e internacional por la formación de maestros tanto en su formación inicial como en su formación en servicio y avanzada, puesto que hay un consenso acerca de que la formación inicial y permanente de los educadores es un componente de calidad de primer orden en los sistemas educativos, que sin ser exclusivo, ya que efectivamente en una educación de calidad intervienen múltiples factores determinantes, sí es predominantemente fundamental. No obstante, la UNESCO (2010, citado en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013) señala que la formación de profesores afronta graves problemas sistémicos en el mundo entero, siendo necesario corregir esta situación, más cuando se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes, el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional. En relación a este último aspecto, la problemática se agudiza mucho más cuando los maestros son formados con parámetros propios de una escuela urbana y se desconoce la necesidad de formar maestros para el trabajo pedagógico en escuelas rurales.

En una investigación sobre la enseñanza multigrado realizada en el Reino Unido, Little (1995) afirma que existe una brecha entre la realidad de las escuelas multigrado, la formación del profesorado y el plan de estudios. A partir de la revisión que hace de la literatura internacional en este campo, asegura que pocos Ministerios de Educación y escasas Agencias de Desarrollo Curricular y de Formación Docente, reconocen la existencia de escuelas multigrado y por ende, desconocen el conocimiento requerido para trabajar eficazmente dentro de las mismas. Una breve revisión de los textos estándar sobre el desarrollo curricular realizada por esta investigadora en la biblioteca del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que alberga una de las mayores colecciones de textos en inglés de Educación, dio como resultado que dentro de la literatura que se ocupa de las escuelas primarias no se menciona de manera particular la escuela multigrado. Desde esta perspectiva, la investigadora además señala que la enseñanza multigrado y los problemas que enfrentan este tipo de escuelas, incluida la formación de los maestros que trabajan en ellas, no merece una mención especial en vista de la escasa proporción de este tipo de escuelas en el Reino Unido.

En el Estado Español, según Boix (2008) la escuela rural multigrado experimentó una mejora progresiva en los últimos 25 años, debido en gran parte al papel de los maestros como agentes en el proceso de transformación de la escuela rural, porque, entre otras cosas, se crearon unas supraestructuras escolares -las zonas escolares rurales (ZER)-, en las que se promovieron procesos de autoformación y de intercambio de experiencias a través de la organización puntual de cursos de formación permanente dirigidos exclusivamente a los maestros rurales. De la misma manera, la escuela rural también se vio apoyada por el trabajo del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER), el cual fue constituido por varios representantes de las universidades catalanas con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de la educación en el contexto rural, impulsando la

escuela rural desde la universidad, sensibilizando y formando al futuro profesional sobre el conocimiento de esta tipología de instituciones educativas, e implicando a los maestros en servicio de la escuela rural en este propósito (Feu, 2004; Bernal, 2009; Quílez y Vázquez, 2012).

Dicho sea de paso, el Observatorio de Educación Rural Catalán creado en el año 2007 para orientar las políticas educativas en el territorio rural en Cataluña, según Boix (2008), demostró la necesidad urgente de que los futuros maestros reciban a lo largo de sus estudios de pregrado, formación para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado y el conocimiento suficiente sobre la escuela rural, además de promover la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar sus prácticas en este tipo de escuelas. Asimismo, se hizo un llamado para que todas las facultades incluyan en el diseño de sus planes de estudio, la oportunidad para contemplar la escuela rural y la enseñanza multigrado en espacios de formación obligatorios y fundamentales; no sólo en optativos.

Boix (2008) al respecto, señala que:

Si bien es cierto que hemos avanzado mucho en relación al trato de la escuela rural en los planes de formación inicial de los Estudios de Maestro, todavía hay muchos estudiantes que salen de nuestras facultades con un gran desconocimiento del papel que juega la escuela dentro del territorio rural y de la práctica educativa con grupos multigrado; nuestros estudiantes son formados para el trabajo en el marco de una escuela completa, urbana, a menudo expuesta como el único modelo de escuela válido y eficaz, con unos valores propios que deben ser impuestos al contexto rural.

Bustos (2006) en su tesis doctoral sobre los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía hace referencia que en contenidos tratados en congresos y jornadas sobre escuela rural en los últimos años, existe prácticamente un consenso en cuanto a las necesidades formativas de futuros maestros y también para los que se encuentran en ejercicio. La carencia de formación del profesorado para su trabajo en la escuela rural y la falta de movimientos pedagógicos con relación a la educación rural hacen que los maestros de las escuelas rurales padezcan de una nula o muy inadecuada formación inicial y continua. Afirma que las mayores coincidencias se encuentran en la necesidad de adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la escuela rural y a la que posiblemente se trate su primer destino profesional. Respecto a la formación permanente, aduce la necesidad de promover y posibilitar el acceso a los maestros en tiempo lectivo a las diferentes ofertas de formación, así como al fortalecimiento de las opciones de investigación y formación permanente.

Quílez y Vázquez (2012) señalan que uno de los mayores problemas con que se encuentran las escuelas multigrado o unitarias es que poseen características propias de funcionamiento distintas al esquema general de una escuela urbana y donde cada una de ellas la integran estudiantes de la misma edad, agrupados en un mismo nivel, lo que requiere unas estrategias determinadas, para las que sí están preparados los profesores, ya que están formados con parámetros de escuela urbana. Aseguran que la escuela rural parece una reminiscencia del pasado hasta el punto de afirmar que cuando el profesorado se incorpora por primera vez a este tipo de aulas-escuela su mayor impacto y desánimo

le viene porque se enfrenta a un trabajo para el que generalmente no ha sido preparado, en el que habitualmente desconoce el contexto y en el que no sabrá cómo afrontar las clases a razón de encontrar en un mismo grupo diferentes grados y estudiantes de distintas edades.

En el contexto educativo latinoamericano, Mejía (2012) analiza las características de las prácticas docentes en Escuelas Multigrado en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso, Tegucigalpa – Honduras, y señala por un lado, que los docentes que se encargan de la enseñanza en las escuelas multigrado no cuentan con la formación específica para atender varios grados al mismo tiempo, por lo que se perjudica la calidad educativa que se pueda brindar y por otro, que los procesos de supervisión educativa se desarrollan desde una fase fiscalizadora, la cual se enfoca principalmente en señalar las deficiencias de los docentes, pero sin brindar pautas para mejorar. Además, en cuanto a las capacitaciones recibidas por los docentes, concluye que éstas no han satisfecho las necesidades formativas que ellos tienen ya que no han sido orientadas a la formación en técnicas multigrado.

Particularmente en el Perú, Ames (2004) examina las oportunidades que surgen para la escuela multigrado a raíz de los cambios acontecidos en el sistema educativo peruano en los últimos años y sintetiza ciertas posibilidades que surgen para mejorar la enseñanza en estas escuelas. Entre ellas señala la provisión de capacitación para actualizar a los docentes en nuevos enfoques y estrategias pedagógicas e identifica esta oportunidad no sólo a partir de las características de los cambios implementados, sino también de la comparación con lo que los programas de enseñanza multigrado en otros países han identificado como componentes centrales para mejorar y hacer más efectiva el aula multigrado. Así, encuentra que muchas de las estrategias que dichos programas vienen probando y desarrollando pueden implementarse en el marco del nuevo enfoque pedagógico que se ha venido promoviendo en los últimos años; sin embargo, asegura que para aprovechar estas oportunidades de mejoramiento de la enseñanza multigrado, es necesaria una atención explícita a las necesidades de formación que los maestros y maestras rurales requieren.

En el marco del MECEP (Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria) en el Perú, Ames (2004) afirma que no ha habido una capacitación específica en estrategias de enseñanza multigrado para los y las docentes, ni ésta se considera como parte de su formación inicial; no hay materiales especialmente diseñados para apoyar el trabajo en estas escuelas ni un sistema de apoyo para ayudar a los y las docentes a implementar los cambios pedagógicos en las escuelas más aisladas. En el mismo sentido, señala que el contexto social y cultural de los niños recibe aún escasa atención y la ansiada diversificación del programa está aún pendiente en muchos lugares. El nuevo enfoque pedagógico necesita entonces hacer explícitas las formas en que puede contribuir a mejorar la situación educativa de la mayor parte de los niños rurales, es decir, de la escuela multigrado.

Finalmente, Ames (2004) encuentra que los docentes llegan a la escuela multigrado sin una estrategia de enseñanza adecuada para esa realidad; por el contrario, muestran una formación diseñada para atender aulas monogrado, resultando difícil para los docentes

identificar las potencialidades de las aulas multigrado como ambientes educativos propicios para el aprendizaje. Para esta investigadora las escuelas multigrado resultan en el Perú una alternativa para proveer educación a las zonas rurales, debido al bajo número de estudiantes y las restricciones presupuestarias del Estado, y la enseñanza multigrado, por el contrario, la define como una estrategia educativa adecuada a las necesidades de este tipo de aulas. A partir de esta distinción, concluye que el sistema educativo peruano, si bien tiene una alta proporción de escuelas multigrado, carece de una estrategia de enseñanza multigrado que ofrecer a sus docentes, tanto para su formación como para su desempeño.

Por otra parte, Oliart (2001, citado en Tapia, 2004) a partir de su experiencia en investigaciones en el medio rural de Lima, señala que ha observado casos en los que a pesar que los docentes son titulados, su formación es pobre y en la que es evidente la inexistencia de pautas claras para el trabajo en aulas multigrado, lo que determina una escasa preparación de sus clases, haciendo aún más difícil el trabajo en las aulas multigrado, en las que todo debe ser cuidadosamente preparado. Advierte que sin dejar de lado que las condiciones de trabajo y del mismo docente como profesional son críticas, es innegable que un factor que impide la mejora de la calidad educativa es el propio docente como facilitador de procesos de aprendizaje. Al parecer ni su formación inicial ni las capacitaciones que recibe han logrado ofrecerle alternativas para una adecuada intervención en aulas multigrado.

Gozaine (2004) en su estudio realizado en el municipio de Urdaneta del Estado Lara de Venezuela, recomienda a las autoridades educativas el fomento de talleres y cursos dirigidos a los docentes para la utilización adecuada de estrategias metodológicas multigrado, a fin de generar acciones que mejoren la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales. De la misma manera, insta a la Dirección Nacional y Estatal de Educación y a las universidades formadoras de educadores, a capacitar y actualizar a los docentes que laboran en estas escuelas y a que se incluyan en los pensum de estudios, el manejo y la atención de grupos multigrado.

En el plano nacional, Perfetti (2003) es su estudio sobre la educación para la población rural en Colombia, presenta un estado del arte a partir de la década de los noventa, en el cual toma como referente el marco de acción suscrito en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal, en el año 2000. Describe tanto el contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano como un panorama cuantitativo de la educación rural en términos de analfabetismo, escolaridad de la población, eficiencia del sistema, asistencia escolar y calidad de la educación. En él advierte que durante los noventa a pesar que las escuelas y estudiantes rurales han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial -SAT-, entre otros, la magnitud de la brecha educativa del sector rural con su contraparte urbana es aún bastante alta. Concluye que en cuanto a los docentes rurales, se hace necesario una mayor cualificación profesional y el desarrollo de competencias específicas para la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, y el diseño y aplicación de metodologías pertinentes para atender las necesidades educativas de la escuela rural.

De igual modo, Molina (2013) en su trabajo investigativo sobre la formación de maestros y prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado, en el cual pretende identificar y comprender las prácticas pedagógicas, indagar la preparación académica inicial e interpretar el lugar que tiene la formación pedagógica para el trabajo en estas escuelas al interior de los programas, advierte que la problemática de la formación de estos educadores radica precisamente en los planes de estudio de algunas escuelas normales y gran parte de facultades de educación en Colombia, los cuales desconocen la existencia de la escuela rural y la enseñanza en éstas desde un enfoque multigrado.

En este sentido, Hernández (2014) en su estudio sobre la formación docente para el sector rural en Colombia, afirma que ésta debe considerar la diferenciación entre lo rural y lo urbano. “La preparación del docente en la universidad y en la educación continua debe contemplar el panorama de violencia, vigente en la actualidad (...), que hacen que el ejercicio de la labor docente sea difícil en estos sectores” (p. 35). Asimismo, señala que en el estado del arte sobre la educación rural en Colombia no se encuentran datos actualizados sobre las tasas de crecimiento en cobertura y calidad en la educación rural, menos sobre la formación de los profesores que toman el reto de ir a trabajar en estas zonas. Este autor recalca la importancia de esclarecer el contexto desde donde va a enseñar el maestro rural porque la identificación de este es la base con la que se debe estudiar, diseñar y concertar la formación que requieren los docentes en el área rural en el país. Al respecto sugiere que la formación docente para el área rural en Colombia debe enfocarse en dos presupuestos dialécticos diferenciados:

El primero se refiere al contexto en el que se desempeña el docente, el área rural, con sus particularidades y sus singularidades. Debe atenderse a la realidad concreta del alumno, quien muchas veces es alumno-trabajador, alumno-campesino y donde las relaciones sociales, inclusive de poder, están enmarcadas en un concepto más tradicional y conservador, en contraste con el innovador y liberal de las ciudades. El segundo presupuesto dialéctico es el modelo de enseñanza propiamente dicho que forma a los docentes, ya que se parte de una generalidad, sin distinción entre lo rural y lo urbano. Es necesaria una educación continua que les permita a los profesores mantener una capacitación constante, abierta a las posibilidades de reconocer las diferencias manifiestas en la vida rural, con posibilidad de ofrecer educación de calidad y pertinente, lo cual se logra si desde la academia se hace énfasis en estas diferenciaciones (p. 35-36).

Por otra parte, la alianza CRECE - Universidad del Rosario (2005, citado en Ministerio de Educación Nacional, 2013) en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER Fase II), en su estudio sobre los procesos de formación y acompañamiento a los docentes, establece como principales conclusiones, por un lado, que el tiempo de duración de los talleres en los cuales se capacita a los docentes sobre modelos educativos flexibles, es escaso para la cantidad de temas que se deben tratar, y por otro, que la capacitación al constituirse en un insumo fundamental para el desarrollo adecuado de los modelos, debe brindarse a la totalidad de los docentes rurales y no solamente al grupo de docentes focalizados. Por lo tanto, se propone plantear un proceso de formación que vaya más allá de los talleres tradicionales que se han venido realizando en la última década, de tal manera que se pueda tener una

mayor profundización en los temas y formar a la totalidad de los docentes rurales permitiendo contrarrestar la situación de aislamiento en la que se encuentra una proporción importante de los mismos.

En el ámbito local, Arteaga *et al.* (2015) en el Municipio de Pupiales, Departamento de Nariño, realizan una investigación en la cual examinan críticamente la funcionalidad del programa Escuela Nueva y encuentran varias debilidades al interior de las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros en las escuelas rurales. Para superar tales dificultades exhortan a los maestros en formación y en ejercicio a generar espacios de aprendizaje, reflexión y discusión, fomentar una capacitación y actualización continua, y a considerar las escuelas nuevas como escenarios propicios para la práctica pedagógica investigativa. Recalcan la importancia de repensar el programa Escuela Nueva desde otros espacios curriculares y de generar acciones interdisciplinarias que permitan reinventarlo y fortalecerlo. Esta investigación integró a docentes de las escuelas rurales asociadas a la Normal Superior Pío XII.

2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Investigaciones realizadas a nivel mundial en torno a la educación rural, demuestran que las escuelas unitarias y multigrado son una de las alternativas para llevar el servicio educativo a las comunidades de baja densidad poblacional, que se caracterizan por ser lejanas, distantes y de extrema pobreza (Ames, 2004; Boix, 2008; Mejía, 2012; Hernández, 2014). Estos estudios demuestran que las escuelas unitarias y multigrado son algunas de las alternativas que facilitan ampliar la cobertura del sistema educativo a nivel nacional y que aún los países desarrollados cuentan con este tipo de escuelas, logrando que el 100% de la población infantil que requieren los servicios de la educación primaria, estén siendo atendidos. Sólo por considerar algunos casos: China, que tiene aproximadamente 420.000 escuelas multigrado, Indonesia y Malasia con 20.000 y 1.540, respectivamente. En América Latina, el 22% de escuelas primarias en México son multigrado unitarias, el 50% de escuelas en Bécice son escuelas multigrado y el 80% de escuelas en Honduras son también multigrado, siendo en la mayoría de los casos, unitarias. En Guatemala las escuelas unitarias y multigrado son 10.366 lo que representa el 60.97 % del sector oficial y en República Dominicana la totalidad de las escuelas rurales son multigrado (Rodríguez, Matzer y Estrada, 2007; Mejía, 2012; Tomas y Shaw, 1992).

No obstante, estudios internacionales y nacionales advierten una preparación insuficiente tanto en las facultades de educación como en otras instituciones formadoras de maestros, acerca de las exigencias que demandan las escuelas rurales multigrado. Los centros donde se imparte pedagogía hablan de la escuela como si sólo existiera de un solo tipo: la urbana, y como es obvio, pocas veces se realizan prácticas en escuelas rurales. La formación docente focalizada hacia lo urbano ignora un mundo rural, el cual, muchas veces, representa el primer destino profesional de los maestros noveles, antes de desempeñarse en un pueblo grande o en una ciudad. Por lo tanto, se podría decir que el futuro profesor egresa con un déficit formativo para ejercer la docencia en la escuela rural tanto por el desconocimiento del contexto como por el desconocimiento de la enseñanza en grupos multigrado. Por desgracia, la formación de maestros en servicio

también se orienta hacia la escuela urbana (Ames, 2004; Bustos, 2006; Boix, 2008; Quílez y Vázquez, 2012; Mejía, 2012; Molina, 2013; Hernández, 2014).

Desde este contexto, es ingente la falta de preparación para una adecuada intervención pedagógica en este tipo de escuelas, ya que por un lado, el trabajo pedagógico en escuelas rurales multigrado es un tema que ha recibido poca atención en el campo de la formación inicial, permanente y avanzada de parte de quienes erigen la educación en los distintos estados, y por otro, en los planes de formación docente de las instituciones formadoras de maestros no suele abordarse el estudio de esta situación educativa sea en términos conceptuales o metodológicos. Es evidente que existe poco conocimiento de las necesidades de formación docente de los maestros rurales que trabajan en escuelas multigrado, situación que afecta la toma de decisiones en los procesos curriculares, de acompañamiento pedagógico y de formación docente, tanto a nivel inicial como permanente. Quílez y Vázquez (2012) señalan que impartir docencia en este tipo de aulas necesita una formación específica desde la óptica pedagógica y didáctica, dado que se requiere el dominio de contenidos, objetivos, estrategias metodológicas y de evaluación, así como de recursos didácticos, con cierto nivel de especificidad para educar al alumnado de diferentes edades y niveles, y que sin duda, esta situación exige procesos de capacitación y actualización docente, para garantizar cambios positivos en la aplicación de currículos pertinentes, el desarrollo de competencias en los educandos y el logro de estándares educativos congruentes a las expectativas de los sistemas educativos.

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha venido considerando la formación de los educadores dentro de un sistema complejo, cuya estructura y organización propenda por un proceso constante de cualificación y fundamente una clara perspectiva para comprender el perfil, tanto de los educadores egresados como de aquellos que están en ejercicio, y de esta manera, se responda mejor a las exigencias actuales, nacionales y globales. En este sentido, los Lineamientos de Política se han fundamentado desde la mirada de los retos contemporáneos y desde los escenarios actuales para definir una política, tanto en el sistema de formación en general, como en los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada. El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 – 2016 y los Planes Sectoriales 2006 – 2010 y 2010 - 2014, reiteran como necesidad específica la definición de un sistema de formación docente que exige la articulación de los subsistemas (inicial, en servicio y avanzada), pero también la coordinación de planes entre las instituciones formadoras, las instituciones educativas y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local. De allí que en Colombia el Programa Nacional de Formación de Educadores, sea uno de los cinco proyectos estratégicos para desarrollar la política de mejoramiento de la calidad de la educación.

No obstante, al hacer una revisión exhaustiva del documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” publicado por el MEN en el año 2013, se evidencia una contextualización global de los problemas, procesos y proyecciones de la formación de educadores, y aunque se presentan ciertas líneas referenciales que facilitan su discusión y comprensión, parece haberse descuidado con las particularidades de formación docente que exige la escuela rural multigrado. La

extensa ruralidad existente en el país, donde la presencia de pequeños poblados — veredas, corregimientos— alejados unos de otros, con un reducido número de estudiantes y situados en condiciones de difícil acceso geográfico, hace necesaria la vinculación de maestros y la existencia de escuelas multigrado a fin de que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria completa, y donde, indiscutiblemente, las necesidades de formación docente deben ser distintas dado este tipo de escuelas y las disímiles condiciones en las que deben trabajar sus maestros.

La investigación realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014) sobre la educación formal en Colombia, da cuenta que a nivel nacional existe un porcentaje considerable y representativo del sector rural en materia educativa, ya que la matrícula asciende al 23,8 % y la cantidad de docentes que prestaron su servicio en sedes educativas ubicadas en la zona rural alcanzó un porcentaje del 26,5%. Como dato curioso, la básica primaria fue uno de los niveles que presentó la mayor participación de sedes educativas ubicadas en la zona rural con el 67,2 %. Esta investigación se hizo a través de un censo anual dirigido a todos los establecimientos educativos del país que ofrecen educación formal, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, e indagó sobre variables estructurales como la matrícula, los docentes en servicio y las sedes educativas. Particularmente, los resultados en el ciclo de educación básica primaria respecto a la cobertura geográfica a nivel nacional, departamental y municipal fueron los siguientes:

Tabla 1. Matrícula Estudiantes Básica Primaria por Zona

| NÚMERO DE ESTUDIANTES BÁSICA PRIMARIA | URBANA | RURAL | TOTAL |
|--|---------------|--------------|--------------|
| TOTAL NACIONAL | 3.087.325 | 724.284 | 3.811.609 |
| NARIÑO | 30.309 | 29.990 | 60.299 |
| GUACHUCAL | 1.106 | 774 | 1.880 |

Fuente: DANE, 2014. *Boletín Técnico Educación Formal*. Extraído el 16 de mayo, 2016, de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

En la tabla 1 se observa que a nivel nacional el número de estudiantes atendidos en el sector urbano (81%) es considerablemente mayor al número de estudiantes atendidos en el sector rural (19%). En el departamento de Nariño la diferencia entre la cantidad de estudiantes atendidos entre el sector urbano y el sector rural no es tan marcada, siendo sus porcentajes del 51% y 49%, respectivamente. Particularmente en el municipio de Guachucal se puede observar que la población estudiantil atendida en el sector urbano (59%) es un poco mayor que la población atendida en el sector rural (41%), pero su diferencia es escasa.

Tabla 2. Docentes de Básica Primaria por Zona

| NÚMERO DE DOCENTES BÁSICA PRIMARIA | URBANA | RURAL | TOTAL |
|---|---------------|--------------|--------------|
| NACIONAL | 118.473 | 65.962 | 184.435 |
| NARIÑO | 2.962 | 3.983 | 6.945 |
| GUACHUCAL | 90 | 105 | 195 |

Fuente: DANE, 2014. *Boletín Técnico Educación Formal*. Extraído el 16 de mayo, 2016, de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

La Tabla 2 permite evidenciar que en Colombia el número de docentes de básica primaria en el sector urbano (64%) supera ampliamente al número de docentes en el sector rural (36%). En el departamento de Nariño hay una pequeña diferencia en el número de docentes de básica primaria entre la zona urbana y rural, que corresponden al 57% y 43% respectivamente, siendo mayor el porcentaje en lo urbano. Sin embargo, en el municipio de Guachucal la cantidad de docentes en la zona urbana que corresponde al 46% es relativamente menor si se compara con la cantidad de docentes en la zona rural que alcanza el 54%.

Tabla 3. Sedes o Centros Educativos de Básica Primaria por Zona

| NÚMERO DE SEDES O CENTROS EDUCATIVOS BÁSICA PRIMARIA | URBANA | RURAL | TOTAL |
|---|---------------|--------------|--------------|
| NACIONAL | 16.798 | 34.443 | 51.241 |
| NARIÑO | 363 | 2.083 | 2.446 |
| GUACHUCAL | 1 | 20 | 21 |

Fuente: DANE, 2014. *Boletín Técnico Educación Formal*. Extraído el 16 de mayo, 2016, de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

En la tabla 3 se observa, que si bien es cierto a nivel nacional el número de sedes en el sector rural es superado por un poco más del doble de sedes en el sector urbano, a nivel departamental y municipal la situación cambia considerablemente. En el departamento de Nariño las sedes de básica primaria en la zona rural alcanzan el 85%, mientras que en el sector urbano tan sólo llegan al 15%. En el municipio de Guachucal existen 20 sedes en la zona rural que representan el 95%, por tan sólo una en la zona urbana que representa el 5%.

El análisis realizado en las Tablas 1, 2 y 3 deja al descubierto que tanto el Departamento de Nariño como el Municipio de Guachucal son territorios potencialmente rurales, a pesar que la cantidad de estudiantes atendidos en el sector urbano sea relativamente mayor a la atendida en el sector rural, situación que es apenas razonable desde el punto de vista demográfico, dada la dispersión y baja densidad de población existente en estas zonas. De todos modos, la cantidad de docentes que trabajan en educación básica primaria en el sector rural es mayor que la que trabaja en el sector urbano, debido no solamente al aspecto demográfico ya descrito, sino también a la cantidad de sedes educativas ubicadas en la zona rural.

Sin embargo, en el Departamento de Nariño y en el Municipio de Guachucal no existen estudios que indaguen sobre las necesidades de formación que tienen los maestros de las zonas rurales; inclusive, al hacer una revisión a las propuestas de formación permanente de docentes aprobados por los Comités Territoriales en los últimos cinco años, éstas no apuntan al acompañamiento y fortalecimiento de prácticas pedagógicas multigrado, excepto la implementación del Modelo Escuela Nueva en centros educativos rurales y la promoción de modelos pedagógicos flexibles y alternativos en los mismos. En consecuencia, es evidente que existe un escaso conocimiento de las necesidades de formación docente propias de un maestro rural multigrado y que de alguna manera esto afecta el desarrollo de los procesos de acompañamiento y de formación docente, tanto a nivel inicial como permanente.

Desde este escenario se plantea el siguiente problema de investigación:

FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las necesidades de formación de educadores en servicio de escuelas rurales multigrado del Municipio de Guachucal – Departamento de Nariño, a partir de un análisis de la gestión académica y la planeación curricular y su relación con la política pública educativa?

Preguntas Orientadoras

¿Qué aspectos se pueden considerar en los procesos de formación docente teniendo en cuenta los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado?

¿Cuáles son las necesidades de formación docente respecto a la elaboración de planes de estudio en las escuelas multigrado y su articulación con la política pública educativa?

¿Qué aspectos pedagógicos y curriculares se deben considerar en los procesos de formación y acompañamiento de los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado?

¿Qué criterios se deben tener en cuenta en el diseño de una propuesta de formación continua que contribuya al perfeccionamiento en el trabajo en el aula multigrado de los actuales docentes?

¿Cuáles son las necesidades de formación docente que mayor trascendencia tienen en los maestros de escuelas multigrado a nivel local y regional en el marco de la política pública educativa?

¿El Estado Colombiano tiene una política clara sobre la formación de maestros para escuelas rurales multigrado?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar, desde la teoría de la política pública educativa, las necesidades de formación de educadores en servicio de siete escuelas rurales multigrado del Municipio de Guachucal – Departamento de Nariño, a través de un análisis de la gestión académica y la planeación curricular con el fin de fortalecer los Programas de Formación en Servicio a nivel local y regional.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analizar los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado.
- ✓ Explorar el plan de estudios organizado por los educadores en servicio de Escuelas Multigrado en el marco de la política pública educativa.
- ✓ Determinar los aspectos pedagógicos y curriculares en los cuales los docentes en servicio de escuelas rurales multigrado necesitan mayor formación.

2.4 JUSTIFICACIÓN

Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011), Colombia es más rural de lo que se piensa. Tres cuartas partes de los municipios del país son predominantemente rurales (75,5%); allí vive el 31,6% de la población y sus jurisdicciones ocupan el 94,4% del territorio nacional (p. 19). Algo similar reporta el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) a través del Índice de Desarrollo Rural Sostenible, el cual estima que en Colombia el 87% de los municipios son predominantemente rurales y representan el 35.5% de la población. Las zonas rurales del país ocupan el 91.5% de extensión territorial, frente a un 8.51% de las zonas predominantemente urbanas. Sin embargo, lo rural aunque extenso, es poco poblado (Rojas y Rivera, 2011).

En efecto, el Departamento de Nariño y el Municipio de Guachucal según el análisis realizado en las Tablas 1, 2 y 3, permite caracterizarlos como territorios potencialmente rurales; empero, la cantidad de estudiantes atendidos en el sector rural es relativamente menor a la cantidad atendida en el sector urbano, situación que se explica al reconocer la demografía, la dispersión y la baja densidad de población existente en esta zona. No obstante y de manera particular en el Municipio de Guachucal, la cantidad de docentes en la zona rural (54%) es relativamente mayor si se compara con la cantidad de docentes en la zona urbana (46%), debido en gran medida, a la cantidad de sedes o centros educativos ubicados en el sector rural, los cuales en su gran mayoría son escuelas multigrado. Por tal razón, la presente investigación cobra importancia si se tiene en cuenta las particularidades anteriormente descritas.

Así pues, se hace pertinente señalar que una escuela rural y en particular una escuela multigrado, tiene unas características propias e inherentes que la hace diferente a una escuela urbana, ya que se encuentra ubicada en lugares bastantes apartados y porque surge en función de la necesidad de cubrir las demandas educativas de las zonas más apartadas de los países, por la restricción de recursos económicos que impiden la asignación de docentes para cada grado y muchas veces, por las restricciones presupuestarias de los gobiernos. Es así como, las escuelas multigrado se configuran como centros educativos en los cuales uno, dos o tres profesores enseñan todas las asignaturas a más de un grado o curso al mismo tiempo, es decir, uno, dos o más cursos en una misma sala y con estudiantes de diferentes edades. Por lo tanto, el presente estudio es de utilidad en el sentido que el rol del docente en el contexto de la escuela rural multigrado, amerita un análisis y un tratamiento especial.

Ahora bien, el Capítulo 2 del Título VI de la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- referido a la formación de educadores, expresa en su artículo 109 el propósito de formar docentes de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. Asimismo, los artículos 110 y 111, respectivamente, señalan que el mejoramiento profesional de los docentes será responsabilidad de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones formadoras de maestros y que dicha formación estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.

En consideración a lo anterior, el presente estudio es interesante porque asume el reto de identificar las necesidades de formación docente, el cual demanda el desarrollo de una investigación educativa y exige una teoría fundamentada, relacionada con objetos inherentes a la pedagogía y al currículo, investigación que adquiere mucha más relevancia si se tiene en cuenta que ahonda específicamente sobre las necesidades de formación de maestros que trabajan en escuelas multigrado y en zonas rurales donde quizá, las condiciones de sus prácticas pedagógicas son más complejas y retadoras. Además, la investigación exige un enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, pues se pretende que el proceso investigativo tenga una percepción más integral y holística, basado en un proceso inductivo que sugiere una investigación de tipo descriptivo, pues su interés primordial será el de describir de modo sistemático las características del fenómeno de estudio. De esta manera, el interés radica en que los resultados de la investigación no sólo se convierten en un aporte para las instituciones educativas encargadas de la formación de docentes a nivel local, sino que también será uno de los primeros estudios que se hacen tanto en el Departamento de Nariño como en el municipio de Guachucal.

En este sentido, la novedad del presente trabajo investigativo radica en que a nivel regional no existen estudios que aborden el tema central de la investigación, tanto en las Facultades de Educación de la Universidades como en las Escuelas Normales Superiores, excepto un estudio hecho por la Escuela Normal Superior Pío XII del

Municipio de Pupiales, en el cual se examina críticamente la funcionalidad del programa Escuela Nueva y se hace con la participación de docentes que trabajan en el sector rural. Así mismo, al realizar una revisión a las propuestas de formación permanente de docentes aprobados por los Comités Territoriales en los últimos cinco años, se puede comprobar que no existen propuestas que apunten al acompañamiento y fortalecimiento de prácticas pedagógicas multigrado, excepto la implementación del Modelo Escuela Nueva en centros educativos rurales. De allí que lo novedoso del presente estudio reside también en que sus resultados y conclusiones se pueden dar a conocer a todas las instituciones encargadas de la formación de maestros, como son los Comités Territoriales de Formación Docente, las Facultades de Educación de las universidades, las Escuelas Normales Superiores, las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, entre otras instituciones.

Los cambios vertiginosos que en la actualidad caracterizan a la sociedad del conocimiento, y el lugar que Colombia ocupa en el escenario regional y mundial, le han obligado a una continua reorganización de los procesos de cualificación de sus educadores para posibilitar una educación de vanguardia, pertinente a las necesidades educativas de sus diversas culturas, poblaciones y contextos. Por tal razón, el Ministerio de Educación ha venido considerando la formación de los educadores del país dentro de un sistema complejo, cuya organización propenda por un proceso constante de cualificación y fundamente una clara perspectiva para comprender el perfil tanto de los educadores egresados como de aquellos que están en ejercicio, y de esta manera, se responda mejor a las exigencias actuales, nacionales y globales. Empero, el trabajo pedagógico en escuelas rurales multigrado es un tema que ha recibido poca atención en el contexto de la formación docente, tanto inicial, como permanente y avanzada. Por consiguiente, se espera que las necesidades de formación que aquí se identifiquen, abran las puertas para la toma de decisiones en los procesos curriculares, de acompañamiento pedagógico y de formación docente, al menos en los contextos regional y local.

3. MARCO CONCEPTUAL

A continuación se ilustran los conceptos claves de la investigación, los cuales permiten definir, contextualizar y fundamentar teóricamente el trabajo investigativo a la luz de diversos autores, donde también se hace visible la postura propia del autor.

3.1 ESCUELA RURAL

Para Bustos (2006), la escuela multigrado es la representación de la estructura organizativa del alumnado en la escuela rural, por lo que hablar de grupos multigrado es también hablar de escuela rural. Por tal razón, se hace oportuno en primer lugar entender el concepto de lo rural.

Así pues, el concepto de ruralidad está ligado a aspectos demográficos o productivos. Las concepciones demográficas establecen el ámbito de lo rural como las áreas de asentamientos humanos dispersos o de baja densidad de población, mientras que las definiciones de orden productivo, establecen lo rural como los espacios que dependen de actividades primarias como la agricultura. Una definición actual de lo rural en pocas palabras, es la zona no incluida dentro del perímetro de una cabecera municipal (Rojas y Rivera, 2011).

Ahora bien, para poder centrar este estudio es necesario definir el concepto de escuela rural o en su defecto, la escuela en el medio rural.

Agudo (2004, citado en Quílez y Vázquez, 2012) aporta algunas características que definen lo que es una escuela rural:

- La escuela rural es la que mejor permite la integración y relación con el medio en que se ubica.
- Escasa densidad de población y distribución por el territorio.
- Profesorado poco preparado, pues la formación va dirigida al ámbito urbano de colegios grandes, desconocimiento de las peculiaridades de las aulas rurales.
- Alumnado heterogéneo en su composición social, económica y personal.
- Agrupamiento del alumnado en aulas con edades diferentes.
- Escasez de alumnado.
- Aislamiento físico por el déficit de comunicaciones.
- Infraestructura y recursos muy bajos.
- La participación de las familias no suele ser significativa.
- La relación del profesorado con las familias suele ser más directa, cercana y estrecha (p. 5).

Por otro lado, la ruralidad está condicionada por el nivel de la población que vive ahí y por sus peculiaridades demográficas; por lo tanto, se dice que las escuelas se encuentran incardinadas en unos contextos determinados, y en este caso, cuando se habla del medio

rural, las escuelas rurales son aquellas que lógicamente están insertas en el contexto rural, el cual está permeado por las condiciones socio-económicas propias de la ruralidad; de allí que para poder entender la realidad histórica, presente y futura de la escuela rural, es necesario una visión de lo que supone lo rural en todo su contexto: cultural, económico y social. Desde luego, el contexto rural es diverso, lo que hace que existan comunidades de características muy diferentes y con poblaciones muy variadas, siendo estos dos aspectos los que definen cómo es su escuela (Quílez y Vázquez, 2012).

En este sentido, la escuela rural es aquella que se caracteriza por la diversidad, en función del contexto demográfico, geográfico, cultural, económico y de comunicaciones, característica que determina que en el medio rural no solamente no hay escuelas iguales sino que tampoco existen contextos similares, pero que se convierte en el escenario que mejor permite la integración y la relación con el contexto debido a la escasa densidad de población; de allí que subyace la idea que la escuela rural sea considerada como un bien cultural comunitario, delimitado por el medio y la cultura de la zona en que se encuentra asentada.

Sin embargo, el profesorado de la escuela rural no solamente es poco preparado para las especiales circunstancias de los procesos de enseñanza rural, ya que su formación va dirigida siempre al ámbito urbano, sino también con una actitud hacia este medio condicionada por su origen urbano, al cual desea regresar, siendo el contexto rural sólo el pretexto para llegar a un puesto de trabajo en la ciudad, lo que conlleva a una escasa estabilidad. A pesar de ser una escuela pequeña que facilita una educación personalizada, por lo general la estabilidad de los docentes se ve apocada aún más por el limitado acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, las condiciones de infraestructura, los recursos físicos y financieros y las deficientes vías de acceso (Bernal, 2009).

Por otra parte, Feu (2004, citado en Quílez y Vázquez, 2012) propone una visión basada en las aportaciones que los propios maestros rurales realizaron:

- Es una escuela pequeña.
- Favorece la experimentación educativa.
- Favorece el desarrollo de una pedagogía activa.
- Se dota de maestros “integrales”.
- Se dota, a veces, de maestros polivalentes.
- Tiene alumnos mezclados.
- Los maestros pueden impartir una enseñanza individual, pero sólo durante un tiempo limitado.
- Es una escuela con sistema de enseñanza peculiar: la enseñanza es circular o concéntrica.
- Es flexible y libre.
- En ella entran personas que no son maestros/as, pero que pueden enseñar cosas y, de hecho, enseñan muchas cosas (p. 5).

En este orden de ideas, una escuela rural tiene unas características propias e inherentes que la hace diferente a una escuela urbana ya que existe una relación más estrecha entre

el docente, los estudiantes y los padres de familia, aunado a la proximidad entre el territorio y la cultura que posibilita su entendimiento; es única en la localidad; está ubicada en poblaciones con pocos habitantes; debido al bajo índice de matrícula se puede aplicar una enseñanza individualizada; el docente tiene mayor autonomía en el proceso educativo al promover un currículo más flexible; por la existencia de dos o más grados en el mismo salón de clase, se favorece el proceso de socialización entre los estudiantes; se potencia el aprendizaje individual y colectivo; y los estudiantes mayores pueden enseñar a los más pequeños, favoreciendo la responsabilidad, la autonomía y la autoestima.

3.2 ESCUELA MULTIGRADO

Las escuelas multigrado son aquellas, en las cuales uno, dos o tres profesores enseñan a más de un grado educativo al mismo tiempo, es decir, uno, dos o más cursos en una misma sala con diferentes rangos etarios y diferentes realidades socioeconómicas. Se distinguen dos tipos de escuelas multigrado, las escuelas unitarias o unidocentes y las escuelas polidocentes. Las escuelas unitarias son centros educativos que cuentan con un solo docente y se caracterizan porque éste enseña todas las asignaturas, en la mayoría de los casos ocupa una misma aula, atiende simultáneamente todos los grados, con niños de diferentes edades y además, realiza labores administrativas y de gestión. Las escuelas polidocentes cuentan con más de un profesor, pero no con el número suficiente de ellos como para que cada grado sea atendido individualmente, es decir, en este tipo de escuelas los docentes atienden de modo simultáneo y en un mismo salón de clases a estudiantes pertenecientes a más de un grado (Mejía, 2012; Sepúlveda, 2010).

Por lo general, las escuelas multigrado se encuentran ubicadas en sectores rurales o en lugares bastantes apartados con poco acceso a tecnologías y que no poseen grandes recursos económicos. Estas escuelas surgen de la necesidad de atender a los niños y niñas que viven en localidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, y de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas. En su mayoría, las escuelas multigrados no poseen un gran número de estudiantes ni de trabajadores dentro de ellas, además en algunos casos las jornadas educativas son más reducidas que el común de las escuelas pero sin embargo, logran cumplir con el fin que éstas tienen, el de llevar la educación a los rincones más apartados del país.

Miller (1990, citado en Ames 2004) ilustra que la escuela multigrado fue, históricamente, la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo, señalando que durante el siglo XIX y parte del XX este tipo de escuela constituía la forma predominante de escuelas en países como los Estado Unidos, donde incluso, en 1918, el 70.8% de las escuelas era multigrado.

En la actualidad las escuelas multigrado se pueden encontrar en casi todos los países del mundo: en países vecinos como Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil, Perú; en otros países latinoamericanos como México, Guatemala, Honduras y en los países del Caribe; en Asia y en África, en países como Vietnam, India, Pakistán, Nepal, Madagascar, Botswana, Egipto, entre otros; en los países de mayor desarrollo como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Suecia, Finlandia, Francia o Portugal, por mencionar

algunos, especialmente en las zonas rurales (Pratt 1986; Miller 1991; Little 2001 citado en Ames, 2004).

Ames (2004), además señala que:

En muchos países, la escuela multigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeños centros poblados con escaso número de alumnos y a las restricciones presupuestarias de los gobiernos. La escuela multigrado surgía entonces como una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales. Ésta es la situación que podemos observar en nuestro país, donde la existencia de pequeños poblados —especialmente en la zona rural— con un reducido número de estudiantes, alejados unos de otros y situados en condiciones de difícil acceso geográfico, hace necesaria la provisión de escuelas en cada poblado a fin de que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria.

En consecuencia, cuando se habla de una escuela multigrado su denominación esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas y se refiere a un tipo de escuela donde un docente enseña dos o más grados o en su defecto, todos los grados de educación primaria, de forma simultánea y por lo general en un mismo salón de clases. Este tipo de escuela también es conocida como escuela unitaria. También existen escuelas multigrado con dos o tres docentes, donde cada uno atiende de modo simultáneo y en un mismo salón de clases a estudiantes pertenecientes a más de un grado ya que no son suficientes para atender a cada grado individualmente. Este tipo de escuelas también son conocidas como escuelas polidocentes. Sin embargo, para efectos de la presente investigación se entenderá como escuela multigrado, sea ésta unitaria o polidocente; es decir, que la denominación multigrado es una categoría que incluye a todas las escuelas en donde un maestro atiende simultáneamente más de un grado o curso. Cabe señalar que estas escuelas tienen la particularidad de tener en el aula niños de distintas edades.

3.3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

En primer lugar, de acuerdo Herrera e Infante (s. f) la política pública es un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del Estado; en general, obedece a consensos y disensos entre los grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas. En concreto, es el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional. La política pública no favorece necesariamente a todos los asociados y no siempre resuelve sus problemas. En ocasiones, sólo los conduce a situaciones manejables que garantizan gobernabilidad. En este sentido, la política pública no es sólo lo económico, no es exclusivamente el plan de desarrollo, tampoco es la ley o la norma; conforma una serie de decisiones y de negociaciones, presiones e intereses de múltiples actores.

Para el caso de la educación, estos autores señalan:

La política pública debe considerar las disposiciones de los organismos de crédito externos e internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de grupos alternativos (por ejemplo, FECODE) y, como es obvio, se deben tener en cuenta los recursos disponibles.

En ese sentido, Herrera e Infante (s. f) advierten que una forma racionalizada de dirimir este múltiple cruce de pretensiones ha sido la elaboración de planes de desarrollo, los cuales dependen del tipo de planeación que se quiere ejecutar: nacional, sectorial, institucional, entre otros; aunque aclaran que dichos planes tan sólo representan una parte en la larga cadena de relaciones y decisiones que envuelven la construcción de políticas públicas, pues en ellos se resume y condensa la propuesta del gobierno para solucionar los diferentes problemas sociales.

En síntesis, la política pública educativa se puede considerar como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones y resoluciones que conforman el sistema educativo de un país y determinan los objetivos de ésta para alcanzarlos. Contempla todas las acciones necesarias en relación a las prácticas educativas que atraviesan la realidad social de un país; es el modo por el cual se expanden ideas, pretensiones y valores que, paulatinamente, se convierten en una manera de pensar un programa de carácter, no sólo político sino también ideológico, toda vez que se ponen en juego concepciones de Estado y sociedad. Además, como las políticas públicas deben estar en sintonía con las políticas internacionales, así mismo las políticas educativas deben estar en correspondencia con las políticas públicas, puesto que en una nación se busca manejar una ideología política y unos valores uniformes que abarquen tanto los ámbitos socioculturales como educativos.

En Colombia, por disposición constitucional y legal, el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de generar la política educativa y la reglamentación pertinente para la organización de las diferentes modalidades de prestación del servicio público educativo, con el fin de orientar la Educación en los niveles Preescolar, Básica, Media y Superior, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Así, el MEN es el principal organismo responsable de la educación y su mandato abarca todo el sector, desde preescolar hasta la educación superior. De conformidad con el Decreto 5012 de 2009 este Ministerio determina los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo.

Precisamente, en cumplimiento del derecho constitucional a la educación retomado por la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Ministerio de Educación Nacional como una estrategia para darle pertinencia a la educación respecto al contexto de las instituciones educativas, aumentar la cobertura, conseguir la permanencia y mejorar la calidad de la educación, ha venido promoviendo el desarrollo de alternativas educativas pertinentes y flexibles para la población rural. Por otro lado, desde el Plan Sectorial 2002-2006 se anunció que, junto con la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo, la calidad constituye una estrategia clave para el desarrollo de este sector, asociada con lograr que “los estudiantes aprendan lo que

necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida”. Para tal efecto, se adelantaron acciones tendientes a la definición y difusión de estándares básicos de competencias, la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones periódicas y la formulación de planes de mejoramiento en las instituciones educativas a partir de dichas evaluaciones, configurando un ciclo que asegurara una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes vinculados al sistema educativo del país (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias son criterios claros y de dominio público que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo cumplen con unas expectativas comunes de calidad y expresan una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media. Si bien es cierto que los estándares básicos de competencias, junto a la evaluación y los planes de mejoramiento, son componentes fundamentales para mejorar la calidad de la educación, también es claro que por sí solos no la garantizan. Por tal razón, es necesario que las entidades territoriales diseñen estrategias cuyo propósito fundamental sea apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen del apoyo ofrecido por el Ministerio de Educación Nacional a partir de programas que apoyan la formación de directivos y docentes, contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, promueven la divulgación de experiencias significativas y atienden las necesidades particulares de las poblaciones en situación de vulnerabilidad (Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2010).

Así, en materia de política pública educativa en Colombia, uno de los tres pilares fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018 se centra en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes y en la reducción de las brechas en equidad, establece prioridades claras para cada nivel educativo y metas globales para que Colombia sea el país mejor educado de América Latina antes del año 2025. Este PND denominado “Todos por un Nuevo País”, establece la educación como uno de los tres pilares clave del desarrollo económico y social, junto con la paz y la equidad. Uno de sus principales objetivos es el de mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria, enfocándose en los distintos componentes de la excelencia docente como el programa “Todos a Aprender”. Se busca ampliar la implementación de la jornada única y reformar el Sistema General de Participaciones, con el fin de incrementar la equidad y la eficacia de la asignación de recursos y de esta manera mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En este sentido, las prioridades de la política actual son el cierre de las brechas existentes en el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad. El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 definió seis ejes para el mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria:

- 1) Fomentar la excelencia en la enseñanza; 2) ampliar el número de escuelas y colegios que enseñan en jornada completa para reforzar las competencias básicas; 3)

revisar la distribución actual de recursos para mejorar la equidad y la eficacia; 4) combatir el analfabetismo; 5) reforzar la enseñanza del inglés; y 6) identificar y brindar apoyo a los estudiantes más talentosos (DNP, 2015). Asimismo, establece tres objetivos para cuantificar los avances en la educación básica primaria y secundaria entre los años 2013 y 2018: un aumento del 12% en la cantidad de estudiantes de grado 5 que obtienen una puntuación superior a la puntuación de referencia en las pruebas nacionales SABER; un aumento del 11% al 30% en la cantidad de estudiantes en escuelas y colegios de jornada completa; y un aumento del 2% al 8% en la cantidad de estudiantes que alcanzan un nivel B1 de dominio del inglés. (...) Las reformas en la educación básica primaria y secundaria también buscan influir en el logro de objetivos ambiciosos que fueron establecidos para la educación media y superior (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

3.4 GESTIÓN ACADÉMICA

El término gestión se puede definir como un proceso integral y sistemático en el cual la planeación, ejecución de acciones y la evaluación de las mismas, interactúan continuamente sobre la base del mismo propósito: el cumplimiento de los objetivos previstos en una organización, que para el caso que ocupa el presente estudio corresponde a una institución educativa. Pues bien, las fases de planear, ejecutar y evaluar pertenecen a un todo llamado gestión institucional, la cual conlleva que sus acciones sean dinámicas, transversales y sistemáticas, generando ciertos procedimientos encaminados a lograr los fines propuestos en su proyecto educativo institucional.

La transformación y desarrollo del sector educativo ha cambiado de manera importante la forma de concebir la Institución Educativa y la manera de dirigirla. Es evidente que la Institución Educativa constituye un engranaje donde todos los que la integran participan con una serie de funciones y de tareas susceptibles de medir y mejorar. Para ello, existen dos procesos inherentes al Proyecto Educativo Institucional, que permiten obtener la información necesaria para la toma de decisiones sobre la continuidad, ajuste o replanteamiento de sus procesos: la autoevaluación institucional y el plan de mejoramiento institucional, que en su conjunto, desarrollan desde cada una de las dimensiones de la gestión institucional: Directiva, Académica, Administrativa y Comunitaria, el reconocimiento de la propia realidad de la institución, la identificación y organización de las necesidades de acuerdo a un orden de prioridades, la toma de decisiones, la organización institucional y el mejoramiento de los resultados de la acción educativa (Salazar, 2003; Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Así mismo, el plan de mejoramiento como resultado del proceso de autoevaluación institucional, constituye una oportunidad que impulsa la innovación y el ajuste de la autonomía escolar, genera y consolida acuerdos internos, concilia intereses, esfuerzos y recursos e igualmente conlleva al convencimiento y la decisión de que mejorar siempre es posible, cualquiera que sea la naturaleza del establecimiento educativo, grande o pequeño, rural o urbano, privado o público. Al identificar, reconocer y valorar sus fortalezas y debilidades, y fortalecer los aciertos y superar las fallas en el proceso educativo, una institución educativa demuestra que no sólo puede llegar a superar sus deficiencias y la de los estudiantes, o encarar mejor sus debilidades, sino que puede

aprovechar sus fortalezas para progresar, llegar cada vez más lejos y especialmente, elevar la calidad de la formación profesional docente, buscando con ello el desarrollo de acciones estrechamente vinculadas con el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2008) la gestión institucional en los establecimientos educativos debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: Directiva, Académica, Administrativa y Financiera y de la Comunidad. Al interior de estas áreas hay un conjunto de procesos y componentes que deben ser evaluados periódicamente, a fin de identificar los avances y las dificultades, y de esta forma establecer las acciones que permitan superar los problemas. Particularmente, la gestión académica se define como la esencia del trabajo de una institución educativa, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Tanto los procesos como los componentes se muestran en las Tablas 4 y 5:

Tabla 4. Concepto de los Procesos Área de Gestión Académica

| PROCESO | DEFINICIÓN |
|--------------------------------|---|
| Diseño Pedagógico (curricular) | Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes. |
| Prácticas Pedagógicas | Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias. |
| Gestión de aula | Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. |
| Seguimiento académico | Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje. |

Tabla 5. Procesos y Componentes Área de Gestión Académica

| PROCESO | COMPONENTES |
|--------------------------------|--|
| Diseño Pedagógico (curricular) | <ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios. • Enfoque metodológico. • Recursos para el aprendizaje. • Jornada escolar. • Evaluación. |
| Prácticas Pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales. • Estrategias para las tareas escolares. • Uso articulado de los recursos para el aprendizaje. • Uso de los tiempos para el aprendizaje. |

| | |
|-----------------------|---|
| Gestión de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Relación pedagógica. • Planeación de clases. • Estilo pedagógico. • Evaluación en el aula. |
| Seguimiento académico | <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento a los resultados académicos. • Uso pedagógico de las evaluaciones externas. • Seguimiento a la asistencia. • Actividades de refuerzo y superación. • Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje. • Seguimiento a los egresados. |

El área de gestión académica, al igual que las demás, debe someterse a un proceso de evaluación constante que el MEN lo ha denominado la “ruta del mejoramiento” y que consta de tres etapas: 1. Autoevaluación Institucional, 2. Plan de Mejoramiento Institucional y 3. Seguimiento al Plan de Mejoramiento. Para efecto del presente estudio, conviene hablar de la primera etapa, la autoevaluación institucional, que se define como el momento en el que la institución recopila, sistematiza y analiza información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión. Para ello, se tiene en cuenta una escala de cuatro niveles: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo, cada una con un valor numérico ascendente: 1, 2, 3 y 4, respectivamente. Así, es posible elaborar un balance de las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento.

Es oportuno señalar que lo anteriormente expuesto nace desde la promulgación de la Ley General de Educación/Ley 115 de 1994, que en su artículo 84 ordena que en todas las instituciones educativas se lleve a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación del personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa. De la misma manera, hacia el año 2001, la Ley 715 en su artículo 10 (numeral 10.4), para avanzar en este proceso de búsqueda permanente de mejores resultados, dejó en cabeza del rector la responsabilidad de formular y dirigir planes anuales de acción y mejoramiento de calidad con el apoyo de su equipo docente. Desde luego, esta política exige un mayor nivel en la preparación de directivos y docentes, ya que se requieren nuevas estrategias para mejorar la gestión y las prácticas pedagógicas, respectivamente.

Particularmente, la gestión académica se desarrolla en el marco del diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo y la evaluación de sus resultados constituye un poderoso instrumento que permite identificar los aspectos a favor y en contra que favorecen o dificultan su alcance. En los aspectos a favor se concentran las fortalezas tales como los buenas prácticas docentes y los métodos que se consideren exitosos; los planes de estudio que se desarrollan de manera pertinente, relevante y con calidad; y la concreción de actos de enseñanza y aprendizaje que potencialicen el desarrollo de competencias en los estudiantes. En los aspectos en contra se concretan las debilidades; es decir, las carencias, los problemas que hay que resolver, los resultados deficientes que hay que

superar y las amenazas o riesgos que pueden preverse, para saber cómo afrontarlos. La reflexión pedagógica que surge alrededor de esta gestión, fundamenta la visión respecto al futuro de los procesos pedagógicos y curriculares.

3.5 PLANEACIÓN CURRICULAR

La planeación curricular es parte esencial para el ámbito pedagógico, ya que es un proceso determinante para convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente si se busca el desarrollo de aprendizajes potencialmente significativos en los estudiantes. La planeación curricular involucra una serie de niveles y procesos de concreción, que van desde el planteamiento del macrocurrículo en un sistema educativo, pasando por lo estipulado en el mesocurrículo por la institución educativa, hasta lo definido en el microcurrículo por parte del docente; y su éxito dependerá de la secuencia y relación que se logre entre ellos. De allí que la base del progreso de la enseñanza y el aprendizaje radica en los planteamientos de una correcta y adecuada planificación, en donde se tome en consideración el marco de la política pública educativa, el direccionamiento estratégico del establecimiento educativo y los propios intereses de la comunidad educativa. La planificación debe ser entendida como un proceso encaminado a la consecución de unos resultados determinados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles, ya que su importancia fundamental radica en el deseo de que el maestro organice el proceso de enseñanza, para anticipar sucesos y prever resultados exitosos.

Para el investigador cada sesión de enseñanza tiene una intención pedagógica clara, supone una planificación y preparación de los elementos que permitan avanzar progresivamente en el desarrollo del currículo propuesto. Por todo ello, la sesión de enseñanza es la expresión más específica de la programación curricular y es en este contexto donde impera la razón de ser de un plan de estudios. Aquí, es importante pensar que una escuela no necesita solamente docentes en sí mismos, sino que los necesita en función de resolver problemas educativos. Es por ello que los maestros deben tener un conocimiento lo más exacto posible de la política educativa nacional, regional y local, además de los intereses y necesidades educativas de sus estudiantes para que el plan de estudios se desarrolle atendiendo a los mismos. Sólo así podrán diseñar objetivos y metas que lleven a formar el tipo de ciudadano que el país necesita, de la misma manera que cuando se asuma el currículo como el instrumento utilizado por una sociedad para la operacionalización de su concepción de educación.

El artículo 76 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define al currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional". Asimismo, en su artículo 79 sostiene que el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación,

de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. La concepción de Área Obligatoria y Fundamental se relaciona con un cuerpo de conocimientos y valores, habilidades y destrezas, estrategias cognoscitivas y actitudes, que según la misma Ley no pueden faltar en la formación integral del individuo. Es decir, necesariamente se tienen que ofrecer dentro del Plan de Estudios de la educación básica. Estas áreas son:

- Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
- Educación Artística y Cultural
- Educación Ética y en valores humanos
- Educación Física, Recreación y Deportes,
- Educación Religiosa
- Humanidades: Lengua Castellana e Idioma Extranjero
- Matemáticas
- Tecnología e Informática

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional desde 1998 hasta la fecha, ha diseñado y publicado ciertos documentos y guías que en la actualidad se conocen como referentes de calidad. Estos referentes tienen el objetivo de guiar el diseño de planes de estudio, el desarrollo del trabajo de aula y el sistema de evaluación en las instituciones educativas, para dar a los estudiantes una formación integral que promueva el desarrollo de las competencias necesarias para tener éxito en el mundo actual y futuro (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Entre otros referentes se pueden considerar los siguientes:

- Lineamientos Curriculares: constituyen puntos de apoyo y de orientación general para la construcción del currículo. Éstos buscan generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, haciendo posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades y hacia un nuevo modelo de sociedad.
- Estándares Básicos de Competencias: son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Por lo tanto, son guía referencial para que todas las Instituciones Escolares, urbanas y rurales, públicas y privadas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.
- Orientaciones Pedagógicas: constituyen un referente fundamental para la enseñanza de una disciplina y se han construido para guiar con calidad la actividad pedagógica de ciertas áreas fundamentales y obligatorias, como son la educación física, la educación artística y la educación en tecnología.

- Derechos Básicos de Aprendizaje: dirigidos a todos los actores del sector educativo para que identifiquen lo que es indispensable que aprendan los estudiantes y se desarrollen las acciones que sean necesarias para garantizarlo. Éstos tienen como finalidad presentar al país un conjunto de aprendizajes fundamentales, alineados con los Estándares Básicos de Competencias, que pueden utilizarse como base para el diseño de programas de estudio coherentes, secuenciados y articulados en todos los grados y que a su vez, tengan en cuenta las particularidades de la comunidad educativa como la diversidad cultural, étnica, geográfica y social.
- Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA): constituyen documentos que perfilan una formación progresiva, transversal y continua para que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos y que las instituciones educativas fortalezcan la reflexión y la práctica pedagógica, para la construcción de ciudadanía y el desarrollo de competencias. Propenden por el reconocimiento de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA), entendidos como derechos que posibilitan una vida digna (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2008, 2010, 2014, 2015).

Desde esta perspectiva, le corresponde a la escuela debatir, apropiarse, contextualizar y plasmar los referentes de calidad anteriormente expuestos, haciendo uso claro está de la autonomía institucional. Su materialización se hará explícita en el plan de estudios, el cual asegurará la debida progresión de los objetivos y contenidos de la enseñanza a lo largo de los grados, ciclos y niveles, teniendo en cuenta el tipo de educación establecido en el Proyecto Educativo Institucional. La elaboración del currículo y su concreción en el plan de estudios implica la toma de decisiones respecto a la identificación de los objetivos educacionales, los contenidos de enseñanza de cada área, la secuenciación y distribución de los mismos, la determinación de criterios pedagógicos y didácticos para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el establecimiento de las estrategias de aprendizaje más adecuadas y la determinación de los criterios y métodos de evaluación más adecuados. Ya en el aula de clase le corresponderá al maestro con sus conocimientos y experiencias, tanto en el campo específico del saber como en la didáctica que empleará, llevar a la práctica y de manera coherente, lo que se haya definido previamente (Marcillo, 2011).

En este orden de ideas, siempre se insistirá en la necesidad de contar con maestros altamente cualificados, que tengan un profundo manejo de las disciplinas y de las competencias pedagógicas y didácticas que éstas conllevan; esto es, un saber disciplinar específico y un saber pedagógico, además de una didáctica apropiada y un proceso metodológico eficiente que indique el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, tecnologías de la información y comunicación o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción pedagógica. La capacidad de estructurar una propuesta curricular que responda a las necesidades, intereses y problemas de los contextos local, regional y nacional, acorde con la realidad cultural y social de la comunidad educativa, exigirá una continua capacitación y actualización de sus maestros.

Ahora bien, en la escuela unitaria y multigrado, según Angulo, Morera y Torres (2010, citados en Mejía, 2012), no se reconoce un modelo pedagógico particular; pareciera que la misma práctica obliga a los docentes a tomar decisiones que pueden finalmente forjar los elementos del modelo de escuela multigrado. En esta medida, en la escuela multigrado la planeación curricular implica una preparación especial y compleja, pues se debe prever y preparar cada una de las actividades de enseñanza a ser desarrolladas, de manera diferenciada, ya que estará dirigida a estudiantes de distintas edades y distintos grados a la vez. El reto principal para el docente de un aula multigrado consistirá en planificar, preparar y desarrollar una sesión de enseñanza, en la cual los estudiantes de cada grado o curso sientan que son atendidos desde sus particularidades y donde todos experimenten que han aprendido algo nuevo y significativo.

La clase multigrado es un ambiente exigente para el maestro; cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes tanto mayor es la necesidad de una planeación curricular y una organización cuidadosas. Se debe tener en cuenta que en un aula multigrado además de ser necesaria una enseñanza personalizada, se debe integrar el trabajo en equipo, la tutoría de pares, el aprendizaje cooperativo y la promoción de valores como la autonomía y el liderazgo. En fin, la planeación de una sesión de enseñanza será la evidencia de cuánto conoce el docente a cada estudiante, de cómo domina y maneja el plan de estudios con sus diferentes disciplinas, las estrategias pedagógicas, las formas de organización, las maneras diferentes de atender a cada grupo según sus necesidades y niveles de aprendizajes, los procedimientos e instrumentos de evaluación, entre otros (Colbert, 2009; Mejía, 2012).

3.6 FORMACIÓN DE EDUCADORES EN SERVICIO

Hablar de formación de educadores es hablar de desarrollo personal y proyección profesional, dinámica que resignifica el papel de los maestros como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas principales de esa gran tarea social que es la educación, que implica por un lado, el desarrollo de habilidades y saberes propios de la pedagogía y la didáctica, y por otro, la formación disciplinaria específica en un área determinada. Sin embargo, la formación docente no es una mera revisión de recetas o fórmulas didácticas, incluso no se fundamenta exclusivamente en el dominio de una disciplina específica, ha de ser el espacio que acoja la inquietud misma del maestro por trascender, el lugar en donde, mediante la praxis pedagógica, pueda aclarar su posición respecto a la política pública educativa, los problemas del sistema educativo, su papel en la dinámica social y su forma de entender el fenómeno de la globalización. Por lo tanto, se puede decir que “la formación docente es un proceso que se inscribe dentro de la teoría de la complejidad, ya que su propia naturaleza presupone ciertas limitaciones inherentes a toda tentativa de comprensión” (Miranda, 2003). De hecho, lo que se ha dado en llamar enfoque de la complejidad, representa para la pedagogía y las ciencias de la educación en general, una nueva perspectiva teórica y epistemológica de los saberes referidos a la formación de los maestros, la cual supone ante todo un cambio dirigido a vencer el tradicionalismo, la superficialidad y el determinismo.

En Colombia, el artículo 68 de la Constitución Política demanda que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que la Ley garantizará la profesionalización y dignificación de la actividad docente. El artículo 109 de la Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación, entre otras cosas, expresa el propósito de formar docentes de la más alta calidad científica y ética y el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber. Por su parte, el artículo 56 del Decreto 2277 de 1979 señala que la capacitación constituye el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados, que se ofrecen permanentemente a los docentes para elevar su nivel académico. Dentro de sus objetivos está el de actualizar a los educadores sobre los adelantos pedagógicos, científicos, tecnológicos, administrativos, de supervisión, planeamiento y legislación educativa, y especializar a los educadores dentro de su propia área de conocimientos. De la misma manera, el artículo 38 del Decreto 1278 de 2002 declara que 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, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño. Como puede verse la legislación educativa respecto a la formación docente gira en torno al fortalecimiento del saber pedagógico y del saber específico y estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.

En este orden de ideas, para el Ministerio de Educación Nacional (2013) la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo; apunta a una formación integral que demanda la formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros; es decir, se reafirma la necesaria definición de su idoneidad personal y profesional y, por ende, la formación basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral. Por tanto, la formación de educadores debe pensarse desde la perspectiva de un sistema complejo que configura un entramado de procesos, apropiaciones y momentos de aprendizaje que implican la reflexión, la reconfiguración del conocimiento desde la práctica pedagógica y la significación del lugar social de su labor, dada la dinámica social y cultural que la determina. Es así como, 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.

Particularmente, el Subsistema de Formación de Educadores en Servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Éste exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. Para el Ministerio de Educación Nacional (2013) 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. Además, señala que:

(...) 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 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. La formación en servicio, por su relación directa con las aspiraciones y necesidades de fortalecimiento profesional, tiene gran impacto en la calidad de la educación, en tanto, no sólo cubre las demandas de la proyección profesional del educador, sino que, plantea nuevos desafíos que exigen conocimientos más profundos, especializados y actualizados, así como saberes complementarios que favorezcan la atención a las exigencias de la educación en contexto (p. 88).

En este sentido, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, reafirma que la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional para el educador, siendo posible que desde su desempeño consolide una mirada crítica al sistema educativo por dos razones básicas; una, porque el educador es producto del sistema mismo y otra, porque el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. Por eso, la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. Así, los programas de formación deben responder no sólo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también, a partir de los procesos evaluativos que se dan alrededor de las instituciones educativas donde laboran. Eso es, partir de las evaluaciones internas como por ejemplo la autoevaluación institucional y de las evaluaciones practicadas por organismos externos como las pruebas SABER, PISA, entre otras, que permiten precisar las áreas y campos de conocimiento en los cuáles se debe fortalecer los procesos de formación de los educadores en servicio.

Respecto a la formación continua de los educadores y una vez revisadas las políticas nacionales de educación, el mismo Ministerio de Educación Nacional (2016) gracias a un acuerdo suscrito con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sostiene que el mejoramiento de la educación básica en Colombia requiere cambios significativos en la política y en la práctica, y que las competencias del personal docente deben ser fortalecidas mediante un enfoque en la calidad de su formación inicial y continua. Sugiere para Colombia y tomando como referencia la experiencia de los países miembros de la OCDE, varias formas en las que se podrían mejorar las oportunidades de desarrollo profesional, a fin de brindarles a los profesores más apoyo en su labor. Entre ellas se destaca el Programa Todos a Aprender (PTA) como la principal estrategia del gobierno para desarrollar las competencias de los profesores en servicio desde el año 2010, el cual busca aumentar el impacto del desarrollo profesional de los maestros y el mejoramiento de la enseñanza a través del aprendizaje entre pares.

Una de las fortalezas de este programa es el enfoque en las escuelas y colegios con bajo rendimiento y en los primeros años de educación, que es la etapa durante la cual una mejor enseñanza puede tener un gran impacto en los resultados de aprendizaje. Otro aspecto valioso es que los tutores permanecen en la escuela asignada al menos durante un año, con el fin de tener mayores oportunidades de penetrar en la cultura de las instituciones educativas y estimular cambios sostenibles. Sin embargo, el programa aún no muestra señales de tener un impacto significativo en los resultados de los estudiantes en las evaluaciones nacionales.

Se hace oportuno señalar que la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios, han definido los niveles de formación de los educadores, las entidades responsables de impartirla y los organismos de apoyo. Así pues, el artículo 111 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 4 del Decreto 709 de 1996, establecen que la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio. Consecuentemente, el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 y los artículos 5, 6 y 7 del Decreto 709 de 1996 señalan las instituciones legalmente reconocidas para formar docentes y entre ellas se encuentran las escuelas normales superiores, las instituciones de educación superior con facultad de educación, los organismos e instituciones de carácter académico y científico, o aquellas dedicadas a la investigación educativa legalmente reconocidas. Estas instituciones cooperarán con las secretarías de educación y con el Ministerio de Educación, los asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas. Cabe aclarar que las secretarías de educación y el Ministerio de Educación también se encargan de estudiar, organizar, diseñar, desarrollar y liderar las acciones de formación de los educadores en servicio. En esta misma línea, se resalta el papel que cumplen los Comités Territoriales de Formación de Docentes –CTFD–, los cuales tienen como función acompañar a las secretarías de educación para formular, ejecutar y hacer seguimiento al Plan Territorial de Formación Docente PTFD, según lo indica el capítulo V del Decreto 709 de 1996 y la Directiva Ministerial 28 de 2009, el cual estará conformado y reglamentado mediante acto administrativo expedido por la respectiva secretaría de educación de la entidad territorial certificada.

Si bien es cierto que el subsistema de formación en servicio favorece el desarrollo y la proyección profesional del educador, a través de un conjunto de planes, programas y servicios de carácter formal y no formal, generados a partir del análisis de las características y necesidades contextuales en lo local y regional, y dada la variedad de las instituciones que pueden liderar tales procesos, pareciera que la formación de educadores en servicio en las zonas rurales, se ha descuidado no sólo desde la teoría de la política pública educativa sino también desde las herramientas y los materiales necesarios para cualificar su labor. Por tal razón, las necesidades de formación docente parecen estar dadas desde la reconstrucción del currículo de formación inicial de los docentes, hasta los talleres tradicionales de capacitación o conferencias que se ofrecen sobre didáctica y pedagogía. Tal parece que la formación permanente para los maestros rurales, implica cambios de actitud, de mentalidad y de metodología para generar procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes a generar análisis sobre su propia práctica pedagógica, que implique por ejemplo, revisar el alcance real de la gestión institucional

que se logra en las escuelas rurales, la trascendencia que logra el currículo o el plan de estudios en las mismas respecto a la política pública educativa, el acto de evaluar la relación entre la planeación de clases y el verdadero enfoque metodológico puesto en escena o como es obvio, las propias necesidades que sienten y expresan su maestros.

Lamentablemente en Colombia, en la historia de la formación de educadores es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante. Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones, saberes específicos y competencias profesionales de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la constitución del Estado Nacional. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales en el marco de las determinaciones de la política educativa. De esta manera, se debe entender que la formación de los docentes en los entornos educativos, está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social (Universidad Pedagógica Nacional, 2004).

4. MÉTODO

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema abordado, la presente investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo. Es cuantitativo porque recurre a la interpretación de resultados, los cuales se analizan a partir de datos estadísticos; es cualitativo, porque su análisis va más allá de los datos pues tiene la intención de acceder al fenómeno de estudio en toda su esencia, a su comprensión, entendimiento y descripción. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que los métodos de investigación mixta implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos de manera integrada, los cuales admiten una discusión conjunta que permite realizar inferencias producto de toda la información obtenida (metainferencias) y lograr así un mayor entendimiento. La integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo permite obtener una fotografía más completa del fenómeno bajo estudio.

De esta manera se pretende lograr un proceso investigativo con una perspectiva más amplia y más profunda del problema, y con una percepción más integral y holística, que desde el punto de vista cualitativo no implique un manejo estadístico riguroso y que desde lo cuantitativo permita que a partir de los resultados encontrados en el grupo de docentes que participan en el estudio, se ofrezcan recomendaciones aplicables a una colectividad mayor, a la vez que admita que este estudio pueda replicarse; cabe señalar que cuando se utilizan los dos enfoques, se incrementa la confianza en que sus resultados son una representación fiel, genuina y fidedigna de la realidad objeto de estudio.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el presente estudio está dirigido a la comprensión de un fenómeno educativo, la investigación es educativa en tanto indaga sobre las necesidades de formación que requieren los educadores de escuelas rurales multigrado, las cuales se relacionan con objetos inherentes a la pedagogía y al currículo, a la vez que se exploran con intencionalidad pedagógica, tienen relación con la práctica educativa y sus resultados pueden enriquecer la empresa educativa (Stenhouse, 1987, citado en Restrepo, 1996). En efecto, este estudio pretende examinar y describir ciertos procesos inherentes al acto educativo, como son el de analizar los resultados del proceso de autoevaluación institucional en escuelas rurales multigrado, la exploración de los planes de estudio en estas escuelas y su articulación con la política pública educativa, y la consecuente definición de los aspectos pedagógicos y curriculares en los cuales sus docentes necesitan mayor formación.

Una característica de esta investigación es que lleva un proceso que desarrolla una teoría coherente con los datos que se analizan, frecuentemente conocida como teoría fundamentada (Esterberg, 2002, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Dicho de otra forma, se basa en un proceso inductivo que explora y describe de lo particular a lo general para luego generar una perspectiva teórica como resultado de la

interpretación de la realidad objeto de estudio. Así pues, la investigación es descriptiva porque el interés primordial es describir de modo sistemático las características de un área de interés, como es el caso de las necesidades de formación que requieren los maestros de escuelas rurales multigrado. Se trata entonces de explorar documentos, analizar resultados y estudiar procesos en su totalidad, con el fin de describir la información recolectada a través de los instrumentos definidos, permitiendo dar coherencia, sentido y lógica al acontecimiento investigativo, aspecto que aporta significativamente a la comprensión y alcance de los objetivos propuestos (Hernández *et al.*, 2010).

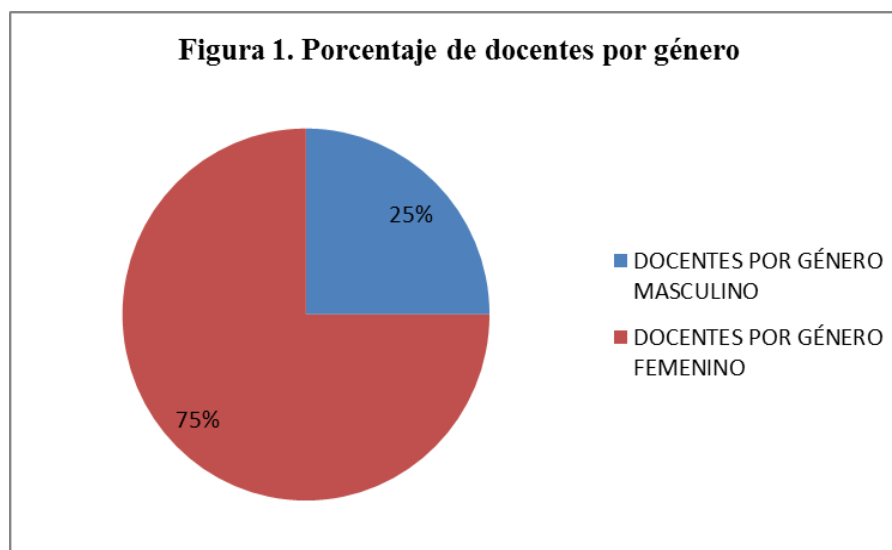
4.2 PARTICIPANTES

Dado que la investigación tiene un enfoque mixto, el número de participantes se escogió de acuerdo a la capacidad operativa de recolección y análisis de la información, el número de casos que se pueden manejar de manera realista, los recursos disponibles y el propósito de entender el objeto de estudio con mayor profundidad. Así, los participantes pertenecen a una muestra homogénea pues éstos poseen el mismo perfil o las mismas características; es una muestra de casos-tipo, ya que se requiere riqueza, profundidad y calidad de la información; y es una muestra por conveniencia, ya que se trata sólo de casos disponibles en el medio y a los cuales se tiene acceso con facilidad.

4.2.1 Información General de los Participantes

Tabla 6. Distribución de los docentes por cantidad y género

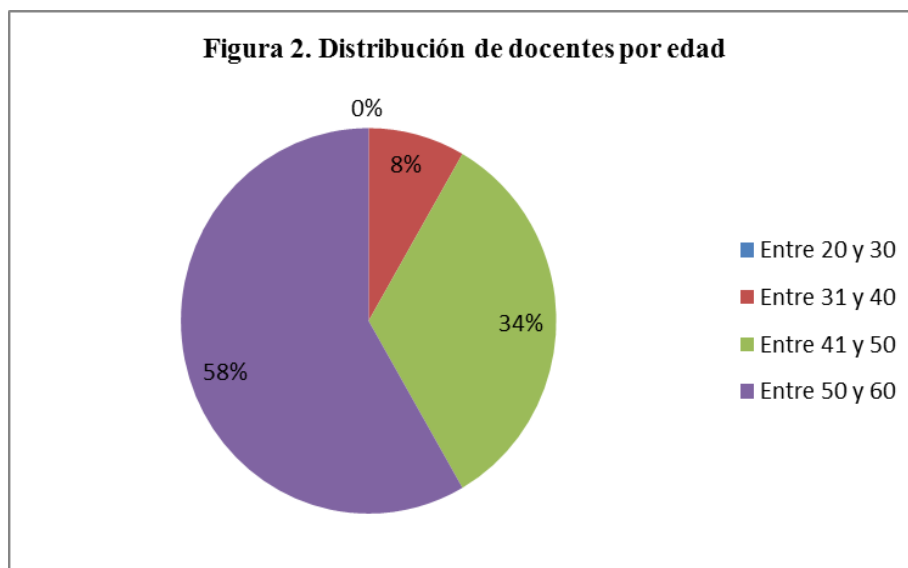
| MASCULINO | FEMENINO | TOTAL |
|-----------|----------|-------|
| 3 | 9 | 12 |



Como se puede observar en la Tabla 6 y en la Figura 1 la mayoría de los participantes son mujeres, las cuales se ubican en una relación de 3 a 1 respecto a los hombres. Cabe señalar que la totalidad de los docentes tienen consentimiento informado y aprobado de su participación en el estudio.

Tabla 7. Distribución de los docentes de acuerdo con la edad en frecuencia y porcentaje

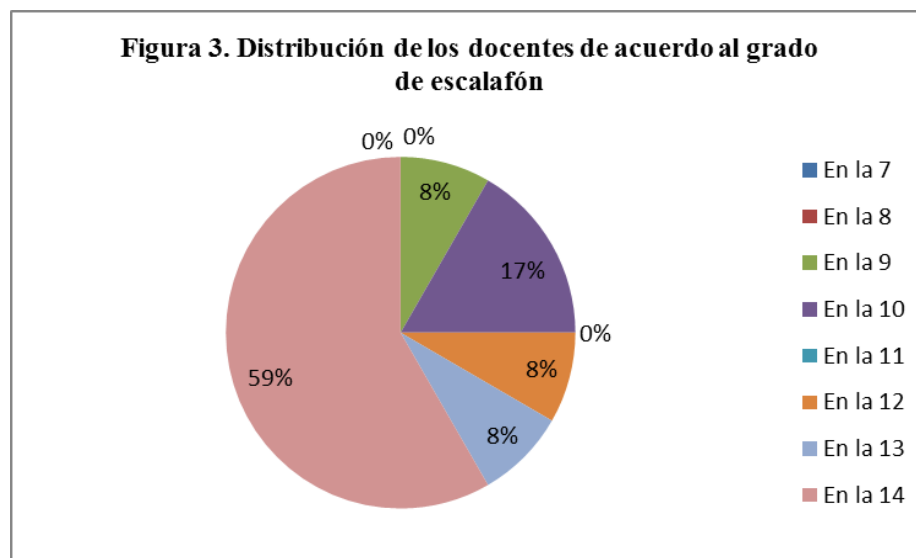
| EDAD PROMEDIO EN AÑOS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|------------|
| Entre 20 y 30 | 0 | 0% |
| Entre 31 y 40 | 1 | 8% |
| Entre 41 y 50 | 4 | 34% |
| Entre 50 y 60 | 7 | 58% |



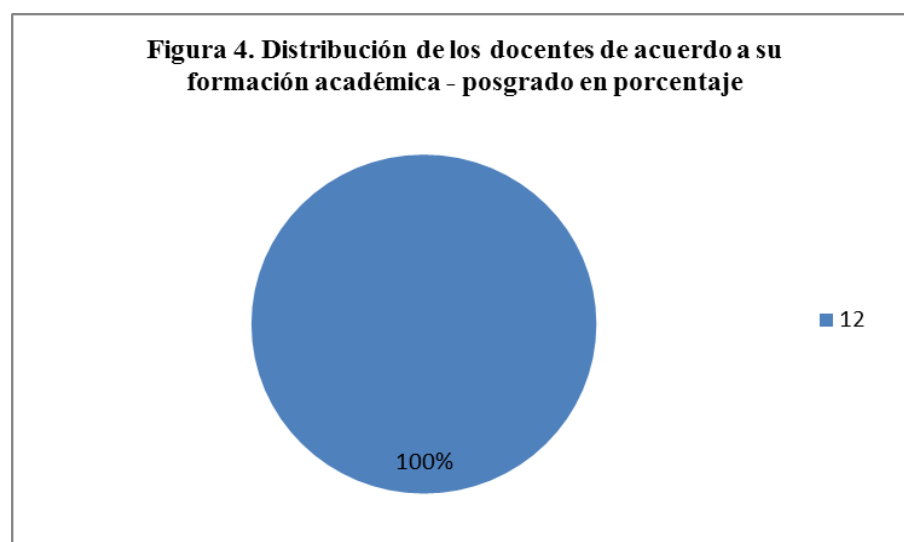
Como se observa en la Tabla 7 y en la Figura 2, la frecuencia más alta de los docentes se encuentra en el rango de edad comprendido entre los 50 y 60 años, seguido del rango comprendido entre los 41 y 50 años. Ningún docente se ubica entre los 20 y los 30 años de edad y tan sólo uno de ellos se ubica entre los 31 y 40 años.

Tabla 8. Distribución de los docentes de acuerdo al grado de escalafón en frecuencia y porcentaje

| GRADO EN EL ESCALAFÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|------------|
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 1 | 8% |
| 10 | 2 | 17% |
| 11 | 0 | 0% |
| 12 | 1 | 8% |
| 13 | 1 | 8% |
| 14 | 7 | 59% |



En la Tabla 8 y en la Figura 3 se puede observar que la mayoría de los docentes se ubican entre las categorías más altas del escalafón nacional docente, 12, 13 y 14, respectivamente, siendo ésta última la de mayor porcentaje. Conviene señalar que todos los docentes participantes del estudio pertenecen al antiguo estatuto, es decir, al 2277 de 1979.



La Figura 4 muestra que todos los docentes que hacen parte del estudio han cursado un posgrado en su formación académica. Es necesario precisar que todos los docentes tienen un pregrado en algún tipo de licenciatura y que algunos tienen hasta dos especializaciones.

Tabla 9. Distribución de los docentes por promedio de años de experiencia

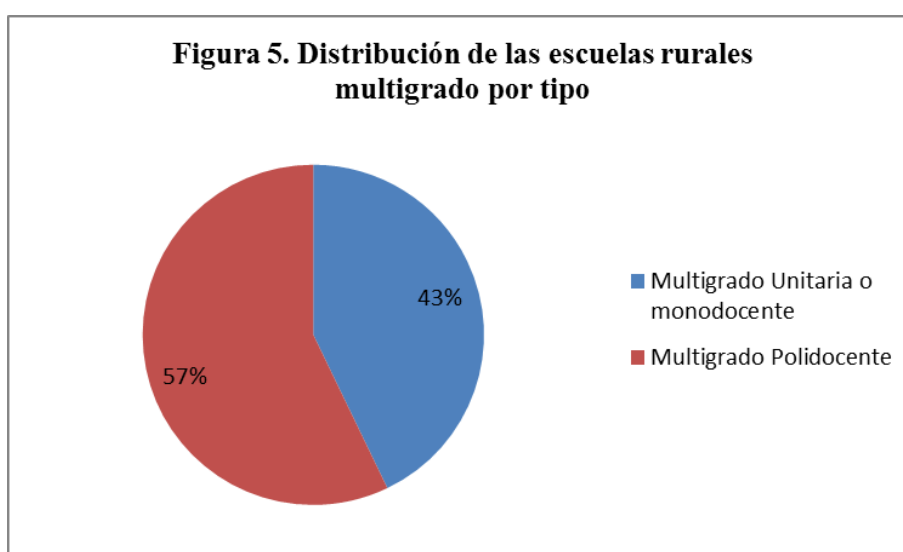
| | |
|---|----|
| Promedio de años de experiencia como docentes en servicio | 34 |
| Promedio de años de experiencia como docentes de escuelas multigrado. | 19 |

La Tabla 9 muestra que los años de experiencia de los participantes tanto como docentes en servicio como docentes de escuelas multigrado es potencialmente significativa. Conviene aclarar que la totalidad de los participantes tienen experiencia como docentes de escuelas multigrado.

4.2.2 Información General de las Escuelas Rurales Multigrado donde trabajan los participantes

Tabla 10. Distribución de las escuelas rurales multigrado por tipo

| Multigrado Unitaria o Monodocente | Multigrado Polidocente | TOTAL |
|-----------------------------------|------------------------|-------|
| 3 | 4 | 7 |



La Tabla 10 y la Figura 5 permiten evidenciar que las dos clases de escuelas multigrado, las unitarias y las polidocentes, tienen un porcentaje representativo en el estudio. Es oportuno recordar que una escuela multigrado polidocente cuenta con más de un profesor, pero no con el número suficiente de ellos para que cada grado o curso sea atendido individualmente.

Tabla 11. Distribución de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado polidocentes

| CENTRO EDUCATIVO | ESTUDIANTES | | |
|------------------|-------------|-----------|------------|
| | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
| Ipialpud | 28 | 29 | 57 |
| Cualapud | 20 | 17 | 37 |
| La Victoria | 17 | 22 | 39 |
| El Consuelo | 13 | 19 | 32 |
| TOTAL | 78 | 87 | 165 |

Figura 6. Distribución de los estudiantes por porcentaje de género atendidos en las escuelas rurales multigrado polidocentes

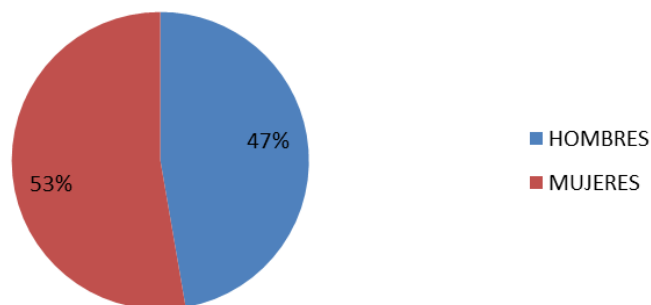


Tabla 12. Distribución de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado unitarias

| CENTRO EDUCATIVO | ESTUDIANTES | | |
|-------------------|-------------|-----------|-----------|
| | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
| San Ramón | 7 | 8 | 15 |
| Guancha | 5 | 8 | 13 |
| Sol de los Pastos | 7 | 5 | 12 |
| TOTAL | 19 | 21 | 40 |

Figura 7. Distribución de los estudiantes por porcentaje de género atendidos en las escuelas rurales multigrado unitarias

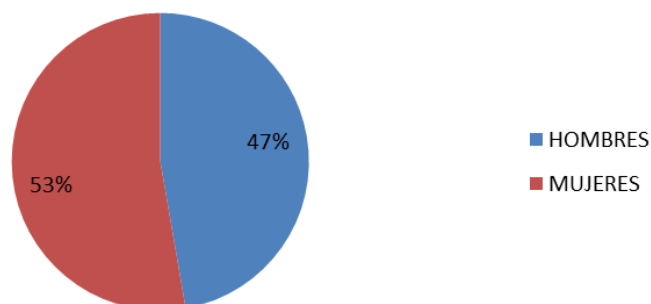
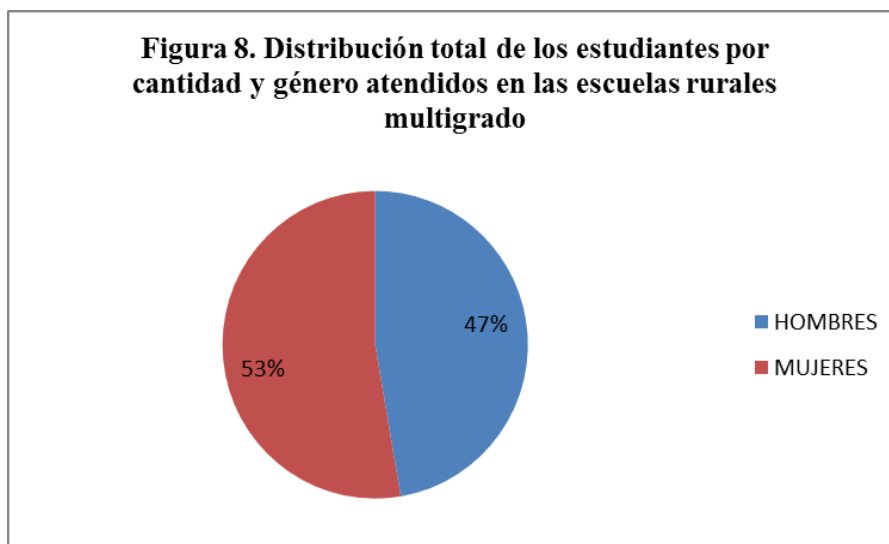


Tabla 13. Distribución total de los estudiantes por cantidad y género atendidos en las escuelas rurales multigrado

| ESCUELA RURAL MULTIGRADO | | | |
|-----------------------------|-----------|------------|------------|
| | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
| POLIDOCENTE | 78 | 87 | 165 |
| UNITARIA | 19 | 21 | 40 |
| TOTAL | 97 | 108 | 205 |



En las Tablas 11, 12 y 13 y en las Figuras 6, 7 y 8 se puede observar una pequeña diferencia entre la cantidad de estudiantes hombres y la cantidad de estudiantes mujeres atendidos en las escuelas multigrado, la cual se mantiene indistintamente del tipo de escuela, siendo mayor el porcentaje de estudiantes mujeres. No obstante, hay una diferencia notable entre la cantidad de estudiantes atendidos entre un tipo de escuela y otro, siendo mayor el porcentaje en las escuelas multigrado polidocentes.

4.3 PROCEDIMIENTO

Fase 1. Invitación, aprobación y caracterización: En esta fase se diseñaron dos instrumentos, cuya aplicación se hizo el mismo día:

- 1) Formato de consentimiento informado: donde se invita a participar en la investigación, se da a conocer el objetivo de la misma, el procedimiento a seguir, los criterios de confidencialidad y la aceptación voluntaria; tiene una intencionalidad informativa para que el docente acepte o rechace su participación en el estudio (Anexo 1).
- 2) Formulario de caracterización de los participantes: que indaga sobre aspectos personales, la formación académica, la experiencia profesional, la identificación del centro educativo donde labora y la relación de estudiantes que atiende. Tiene la función de caracterizar a la población objeto de estudio (Anexo 2).

Fase 2. Recolección de la información: Teniendo en cuenta que los métodos mixtos en investigación sugieren un proceso sistemático, se procedió con un diseño secuencial de tres etapas, cada una con una función específica, así:

Etapas.
 Etapa 1. Aplicación del proceso de Autoevaluación Institucional del Área de Gestión Académica en las Escuelas Rurales Multigrado y diligenciamiento de la Matriz de Registro. Previamente se diseñó la matriz de registro y se facilitó su diligenciamiento mediante la adaptación y redacción de una guía de evaluación para cada uno de los

procesos y componentes seleccionados. El investigador orientó el proceso de autoevaluación y los docentes se encargaron del diligenciamiento.

Etapa 2. Revisión del plan de estudios organizado por los educadores en servicio de escuelas multigrado. Para explorar el plan de estudios se diseñó una rejilla de registro. En esta etapa los maestros facilitaron los planes de estudio y el investigador hizo la revisión documental.

Etapa 3. Aplicación de Encuesta. Esta etapa incluyó dos momentos fundamentales previos: la elaboración de un cuestionario y un pilotaje. En el primer momento se hizo un listado de los temas a preguntar con base en los objetivos de la investigación, considerando en primera instancia una secuencia psicológica desde el punto de vista del interrogado y posteriormente, la redacción de las preguntas. En el segundo momento se aplicó una prueba piloto a un pequeño grupo de maestros con características similares a los que participan en la investigación, lo cual permitió evaluar el cuestionario y ajustarlo. Se evaluó la secuencia y la pertinencia de las preguntas, el lenguaje utilizado y la duración y se ajustó de acuerdo a las observaciones recibidas. Esta etapa concluyó con la aplicación de la encuesta, la cual fue diligenciada por la totalidad de los participantes.

4.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.4.1 Matriz de registro

Para recolectar los datos del proceso de autoevaluación institucional se hizo necesaria la adaptación de la matriz de registro diseñada por el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo a la Guía No. 34, guía para el mejoramiento institucional, la cual es el principal insumo en este proceso. Teniendo en cuenta el objetivo general y el primer objetivo específico de la presente investigación, se priorizó el área de gestión académica y de ésta se seleccionaron estrictamente aquellos procesos que pueden aportar información relevante a la misma, como son el diseño curricular, la gestión de clases y el seguimiento académico. De la misma manera, por cada proceso se seleccionaron aquellos componentes cuya evaluación puede contribuir en mayor medida a detectar las necesidades de formación docente. Estos son: plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación, planeación de clases, estilo pedagógico, evaluación en el aula, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de refuerzo y superación y apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje (Anexo 3).

Cabe resaltar que para facilitar el diligenciamiento de la matriz de registro, fue también necesaria la adaptación y redacción de una guía de evaluación para cada uno de los procesos y componentes seleccionados, la misma que exigió contextualizar a las particularidades de las escuelas rurales multigrado. Esta guía contiene las cuatro categorías propuestas para la evaluación con su correspondiente significado (Anexo 4).

4.4.2 Rejilla de registro

Para explorar el plan de estudios organizado por los docentes en servicio de las escuelas multigrado que hacen parte del presente estudio, se diseñó una rejilla de registro. Este

instrumento se estructuró teniendo en cuenta las áreas obligatorias y fundamentales que deben orientarse en el ciclo de educación básica primaria y se organizó de tal manera que la revisión permitiera evidenciar la articulación de los planes de estudio con la política pública educativa; es decir, con los referentes de calidad publicados por el Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Orientaciones Pedagógicas y Derechos Básicos de Aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la investigación indaga además sobre aspectos pedagógicos y curriculares, fue necesario explorar de manera general si los maestros de escuelas multigrado consideran los elementos o componentes básicos que los planes de estudio deben contener, tales como: identificación, justificación, objetivos del área, diagnóstico, malla curricular, metodología, criterios de evaluación, recursos y bibliografía (Anexo 5).

4.4.3 Formato de encuesta

Para el diseño de la encuesta se partió de la premisa de que si se quiere conocer algo sobre lo que necesitan los maestros, lo mejor es preguntárselo directamente a ellos. Así pues, el cuestionario se estructuró con un conjunto de preguntas referidas a tres tópicos a saber: Formación Docente para la Escuela Rural Multigrado, Política Pública Educativa y Temas de Actualidad en el marco del Sistema Educativo Colombiano. El cuestionario se elaboró con preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas indagan sobre el nivel de formación recibida en una escala de 1 a 5, donde 1 es Deficiente, 2 Insuficiente, 3 Aceptable, 4 Bueno y 5 Excelente. Para el caso de preguntas abiertas se solicita que los encuestados proporcionen una breve respuesta (Anexo 6).

4.5 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Procesamiento de la información en la Etapa 1. Estrategia: Excel – Hoja Electrónica.

Los resultados del proceso de autoevaluación del área de gestión académica fueron procesados en una hoja electrónica (Excel) ya que ésta permite la manipulación de datos y el promedio automático de los mismos. Los procesos y componentes fueron valorados en una escala progresiva de cuatro niveles o categorías, cada uno con un valor numérico, así: 1 (Existencia), 2 (Pertinencia), 3 (Apropiación) y 4 (Mejoramiento continuo). La autoevaluación se realizó por cada escuela rural multigrado, pero los resultados obtenidos se concentraron y tabularon posteriormente en una sola tabla, primero por procesos y luego el total de la gestión, los cuales se representaron en gráficas independientes.

El instrumento diseñado (Matriz de Registro) permite que los docentes registren la valoración asignada con una “x” a cada uno de los componentes de los distintos procesos. Luego, se suman las “x” correspondientes a cada proceso, siendo posible establecer una tendencia de su estado. De igual manera, se totalizan las “x” correspondientes a todos los procesos del área de gestión, para luego establecer el estado general de la misma a través de porcentajes. Este ejercicio permitió conocer con precisión el estado de la gestión académica, lo que dio las bases para identificar y priorizar las fortalezas y debilidades. Éstas últimas, las debilidades u oportunidades de

mejoramiento, son el interés de la presente investigación, ya que determinan las necesidades de formación que requieren los docentes desde este ámbito.

Procesamiento de la información en la Etapa 2. Estrategia: Análisis Documental.

La interpretación y descripción que corresponde al análisis documental, se desprende de la revisión de los planes de estudio, que de acuerdo con el procedimiento desarrollado se considera evidente por sí mismo, es decir, explicable de una forma que no requiere de mayores consideraciones. Por tratarse de un documento de naturaleza institucional, fue posible capturar información muy valiosa y bastante fidedigna, lo que exigió una lectura en profundidad de modo que se construyó una síntesis comprensiva total. Además, como la técnica obedece al enfoque cualitativo y su análisis está estrechamente relacionado con la lectura crítica que hace el investigador, implicó una inmersión rigurosa tanto en la lectura como en la escritura, permitiendo así que se describa y se comprenda de manera inductiva la información recogida durante todo el proceso. Cabe anotar que inicialmente la revisión de los planes de estudio y la sistematización de la información encontrada se hizo en una rejilla de registro diseñada en Excel y posteriormente el análisis se transcribió en Word.

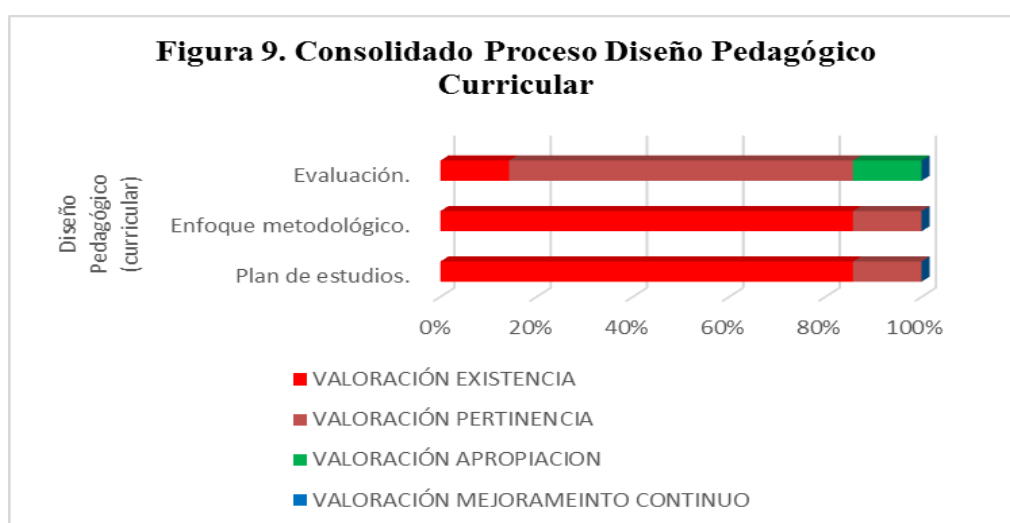
Procesamiento de la información en la Etapa 3. Estrategia: Excel – Hoja Electrónica.

Los resultados de la encuesta fueron procesados en una hoja electrónica (Excel) y los datos fueron promediados automáticamente de acuerdo a la escala determinada en el formato de encuesta (1: Deficiente, 2: Insuficiente, 3: Aceptable, 4: Bueno y 5: Excelente). Los resultados en el primer tópico “Formación Docente para la Escuela Rural Multigrado” se representan en una sola gráfica. El segundo tópico “Política Pública Educativa” exigió la conformación de cinco grupos de preguntas, categorizadas según las similitudes existentes entre los referentes y los programas de política educativa publicados por el Ministerio de Educación Nacional, así: 1) lineamientos curriculares, preguntas 10 a la 18; 2) estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas, preguntas 19 a 28; 3) derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), preguntas 29 a 33; 4) programa de educación rural, preguntas 34 a 40; y 5) nuevas tendencias en educación, preguntas 41 a 43. Los resultados se promedian por cada categoría y se representan mediante gráficas. Para el caso de preguntas abiertas se solicita que los encuestados proporcionen una breve respuesta (Anexo 6). El tercer tópico “Temas de Actualidad en el marco del Sistema Educativo Colombiano” por abordarse a través de preguntas abiertas, se analiza cualitativamente.

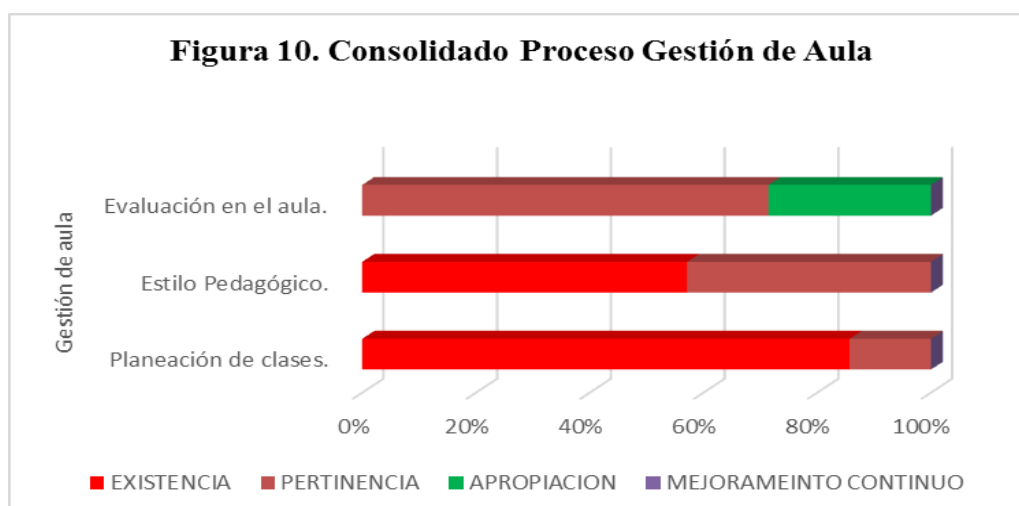
5. RESULTADOS

A continuación se revelan los resultados obtenidos luego del procesamiento de la información que se recogió a través de los instrumentos diseñados para tal fin (matriz de registro, rejilla de registro y encuesta). Por tratarse de un estudio mixto, la información obtenida de manera cuantitativa se expone a través de figuras que condensan datos estadísticos, y la información cualitativa se condensa en tablas donde se sintetizan los resultados del análisis. Estos resultados se retoman en el siguiente capítulo y se analizan para fundamentar la discusión y las conclusiones.

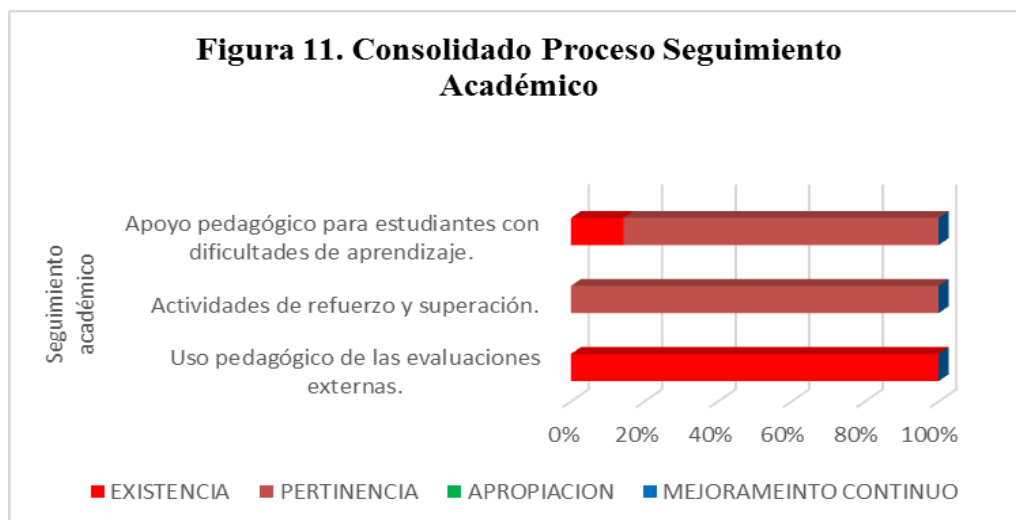
5.1 AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL GESTIÓN ACADÉMICA



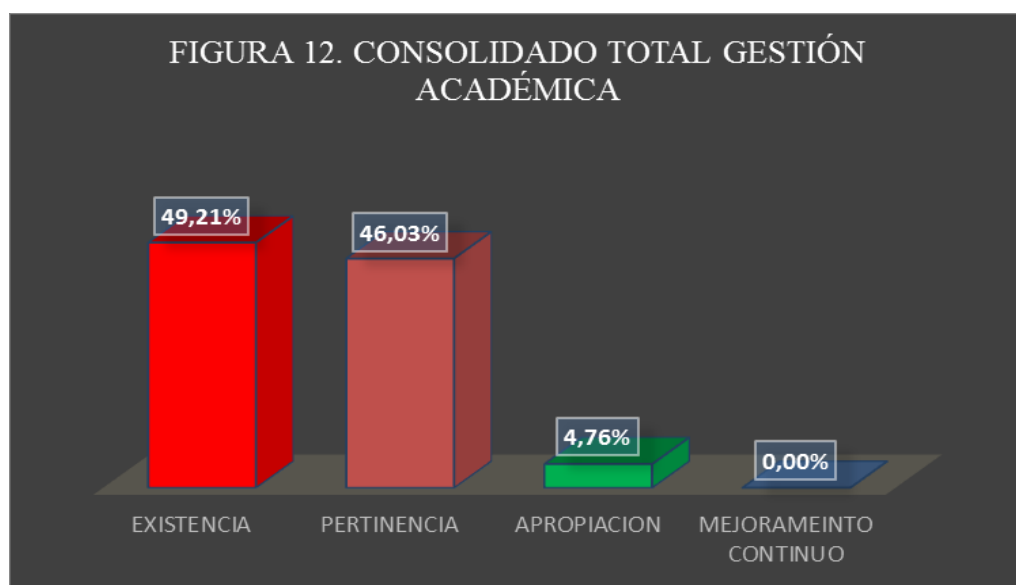
La Figura 9 consolida los resultados obtenidos al evaluar los componentes del proceso de Diseño Pedagógico Curricular, de acuerdo a las categorías: Existencia, Pertinencia, Apropiación o Mejoramiento Continuo y en cada uno se establecen los porcentajes obtenidos según la valoración dada por los docentes.



La Figura 10 contempla los resultados obtenidos al evaluar el proceso de Gestión de Aula; para cada componente se establecen los porcentajes que señalan la evaluación hecha por los docentes en atención a las categorías de valoración: Existencia, Pertinencia, Apropiación o Mejoramiento Continuo.



De igual manera que en las Figuras 9 y 10, en la Figura 11 se concentran los resultados de los componentes que hacen parte del proceso de Seguimiento Académico.



La figura 12 consolida de manera general el resultado total del Área de Gestión Académica y muestra el porcentaje obtenido en cada una de las categorías de valoración, reflejando el alcance actual de esta gestión en las escuelas rurales multigrado que hacen parte del presente estudio.

5.2 ANÁLISIS DOCUMENTAL PLAN DE ESTUDIOS

| REFERENTES | | Lineamientos Curriculares | | Estándares Básicos de Competencias | | Orientaciones Pedagógicas del Área | | Derechos Básicos de Aprendizaje | | OBSERVACIONES |
|------------------------------------|--|---------------------------|----|------------------------------------|----|------------------------------------|----|---------------------------------|----|---|
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES | Ciencias Naturales y Educación Ambiental | X | | X | | NO APLICA | | NO APLICA | | A pesar que se referencian los lineamientos curriculares, no se observan los principios filosóficos, epistemológicos, ni psicocognitivos del área. Se evidencian algunos conceptos sobre los saberes y sus relaciones en los eventos y procesos naturales por grados. Presentan un proyecto ambiental escolar (PRAE) relacionado con el manejo de los residuos sólidos. En cuanto a la metodología se enumeran algunas estrategias didácticas tales como cuadros sinópticos, desarrollo de talleres y tareas en las que se incluyen consultas. Con relación a la evaluación se la caracteriza como permanente, continua y sistemática mediante exámenes, además del desarrollo de actividades de coevaluación y autoevaluación. Hay un registro mínimo de recursos y materiales. Los tiempos de planeación se hacen por períodos; cuatro en total. Se indican las competencias generales del área y los estándares básicos, pero no se registran los procesos de acciones concretas, ni hay evidencia en la estructura curricular de la transversalidad que éstos sugieren. |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|-----------|--|-----------|-----------|--|
| | Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia | | X | X | | NO APLICA | NO APLICA | No se referencian los lineamientos curriculares y por tanto, no se maneja una noción integral de las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos y fines de la educación. La estructura no evidencia la articulación con los intereses de los estudiantes y la pertinencia del contexto en el cual se enseña. Se separan los saberes de historia y geografía y éstos no se incorporan con conceptos de economía, sociología, antropología, entre otros. La articulación con los estándares básicos de competencias es reflejo de una guía tomada de un texto, la cual no se referencia dentro de la bibliografía. |
| | Educación Artística y Cultural | | X | NO APLICA | | X | NO APLICA | Hablan de competencias pero no se relacionan ni coinciden con las orientaciones pedagógicas dadas por el MEN, como son la sensibilidad, la apreciación artística y la comunicación. A pesar que los indicadores de desempeño los relacionan con el trabajo productivo de tejidos en lana, trabajos en origami, collage, ejercicios de pintar y colorear, modelar figuras, formas, trazos y dibujos a escala, los mismos no se articulan con los procesos de recepción, creación y socialización. Combinan el arte con la expresión de sentimientos que en gran medida se orientan al dibujo y a la pintura. |
| | Educación Ética y en valores humanos | | X | NO APLICA | | NO APLICA | NO APLICA | Esta área no tiene un plan de estudios definido; únicamente se presenta el plan de aula o planeador de clases dividido en cuatro periodos y se incluyen temas relacionados con los valores. |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|----------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|---|
| | Educación Física, Recreación y Deportes | | X | NO APLICA | | | X | NO APLICA | Se plantean una serie de ejercicios motrices, rondas infantiles, juegos recreativos y la práctica de deportes como minibaloncesto y microfútbol. Sin embargo, no hay articulación con los referentes conceptuales y socioculturales, las dimensiones del desarrollo del estudiante, el enfoque curricular, las orientaciones didácticas y la evaluación, señaladas en los lineamientos curriculares. De igual manera, no existe una coyuntura con las metas de formación del área, las competencias específicas (motriz, expresiva corporal y axiológica corporal), la relación con otras competencias (ciudadanas, comunicativas, matemáticas y científicas), la orientaciones didácticas y la coherencia que debe existir entre competencias y desempeños, tal como lo sustentan las orientaciones pedagógicas. |
| | Educación Religiosa | | X | | X | NO APLICA | | NO APLICA | Al igual que el área de ética y valores, no existe un plan de estudios; sólo se presenta el plan de aula o planeador de clases dividido por periodos. En él no se observa la articulación con los lineamientos curriculares y los estándares promovidos por la Conferencia Episcopal de Colombia. |
| | Humanidades: Lengua Castellana e Idioma Extranjero | | X | X | | NO APLICA | | X | No se hace el diagnóstico entre lenguaje, literatura y educación, ni se establece la relación con el currículo y el PEI; además, no se retoma la concepción de lenguaje y los modelos de evaluación que sugieren los lineamientos curriculares. Se encuentra un desarrollo incipiente de conceptos y criterios, que |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------|--|----------|----------|--|----------------------|----------|--|---|
| | | | | | | | | | suponen un desarrollo analítico paupérrimo. La estructura curricular no evidencia las metas de la formación en lenguaje, ni los factores de organización de los estándares (producción textual, comprensión e interpretación textual, medios de comunicación, sistemas simbólicos y la ética de la comunicación) y su relación con los distintos subprocesos. No se observa variedad de técnicas que favorezcan la lectura y la interpretación de textos. Se hace hincapié en repetir normas gramaticales descuidando la producción textual. Se descuida la necesidad del uso del lenguaje en la práctica y en la participación en el contexto escolar y social. Se desconoce en su totalidad los derechos básicos de aprendizaje de lenguaje. Particularmente el área de idioma extranjero no presenta plan de estudios. Únicamente se incluye como contenidos una serie de palabras y frases en inglés y su correspondiente significado, las cuales se distribuyen en cuatro periodos; para nada se enmarca la enseñanza del inglés en el enfoque por competencias, ni se relaciona con los niveles de desempeño propuestos para primaria, es decir, el nivel de usuario básico de A1 (principiante) y A2 (básico 1). |
| | Matemáticas | | X | X | | NO APLICA | X | | No se referencia los lineamientos curriculares y de hecho la estructura del plan de estudios desconoce la naturaleza de las matemáticas, sus implicaciones didácticas, los conocimientos básicos (pensamientos y sistemas), los procesos generales (resolución y |

| | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------|-----------|--|--|---|-----------|--|--|
| | | | | | | | | | planteamiento de problemas, razonamiento, comunicación, modelación y elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos) y el contexto para evaluar. Se estipula en los planes de estudio el desarrollo del pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional, sin embargo, solo se observan técnicas que permiten desarrollar procesos generales de ejercitación y resolución de problemas, más no se describen técnicas que favorezcan las competencias comunicativas, de razonamiento y modelación que relacionen las matemáticas con la vida diaria y con otras ciencias. Se evidencia que los contenidos temáticos no promueven acercamientos que generen confianza hacia el aprendizaje de las matemáticas. En el diseño de la estructura curricular no se hace explícita la coherencia vertical y horizontal que deben presentar los estándares; ésta es un agregado de contenidos, desempeños, competencias e indicadores de desempeño. Se desconoce en su totalidad los derechos básicos de aprendizaje de matemáticas. |
| | Tecnología e Informática | NO APLICA | NO APLICA | | | X | NO APLICA | No hay plan de estudios para esta área | |

| Revisión General de la Estructura del Plan de Estudios | |
|---|--|
| ELEMENTOS O COMPONENTES BÁSICOS | DESCRIPCIÓN |
| IDENTIFICACIÓN | El diseño general del plan de estudios no incluye la identificación de los centros educativos, el nombre del docente y la intensidad horaria. |
| JUSTIFICACIÓN | Una lectura crítica a los planes de estudio, permite inferir que su construcción no contempló la revisión del marco legal que rige la educación en Colombia. De entrada, es evidente que no se relaciona la enseñanza de las áreas obligatorias y fundamentales con los fines de la educación; en consecuencia, cada uno de los trece numerales del artículo 5° de la Ley 115 de 1994 no se justifican en el marco de las circunstancias sociales, económicas, políticas y educativas del país, y las necesidades propias del contexto. De la misma manera, no se articulan los objetivos generales de la educación básica, ni los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, definidos en los artículos 20 y 21, respectivamente, los cuales pueden perfectamente contextualizarse para justificar la enseñanza de las distintas áreas obligatorias y fundamentales. Asimismo, se desconoce el artículo 79 porque el plan de estudios no establece los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación. La mayor parte del plan de estudios desconoce el sentido de cada área que bien puede describirse a partir de una lectura profunda de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. |
| OBJETIVOS DEL ÁREA | Ninguna de las áreas plantea objetivos ni generales ni específicos y esto ratifica la falta de articulación con la legislación colombiana y con los referentes de calidad. Por ejemplo, si se tuviese en cuenta los numerales 5, 7, 9, 10 y 12 de los fines de la educación que hablan sobre la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados; sobre el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura; acerca del desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional; la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del |

| | | |
|-------------|------------------|--|
| | | <p>medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación; y la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes; perfectamente pueden servir de base para la formulación de los objetivos general y específicos para el área de ciencias naturales y educación ambiental. Lo mismo sucediera si se tuviese en cuenta los artículos 20 y 21 que se refieren a los objetivos generales de la educación básica y a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, respectivamente, y se seleccionaran los literales acordes a la naturaleza del área. Además, el desconocimiento de los referentes de calidad de la mayoría de las áreas hace que se excluyan los objetivos que los mismos lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas, plantean.</p> |
| DIAGNÓSTICO | CONTEXTO | <p>Infortunadamente, en ninguna de las áreas se hace un diagnóstico. En este aspecto no se tienen en cuenta las necesidades educativas que requieren los estudiantes ni los problemas socioculturales del entorno.</p> |
| | PRUEBAS EXTERNAS | <p>No se tienen en cuenta los resultados de las pruebas SABER de 3° y 5° de primaria.</p> |
| | PRUEBAS INTERNAS | <p>No hay un análisis estadístico de los resultados académicos del año inmediatamente anterior que permita formular un plan de mejoramiento para las distintas áreas del conocimiento.</p> |
| | DOFA | <p>No se describen los factores internos y externos que pueden incidir en el desarrollo de las distintas áreas. Dentro de los factores internos no se detallan las debilidades y las fortalezas y dentro de los factores externos no se establecen las oportunidades y las amenazas.</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| MALLA CURRICULAR | <p>Las áreas que presentan planes de estudio relacionan una malla curricular, aunque en algunos casos éstas se confunden con el esquema o diseño de planes de aula. Las mallas o estructuras curriculares son un agredado o un listado de estándares, contenidos, competencias e indicadores de desempeño que no tienen la coherencia vertical y horizontal que los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y las orientaciones pedagógicas, sugieren, ni tampoco hay muestra de transversalidad e interdisciplinariedad entre las áreas. No se especifican las actividades que se desarrollarán al abordar las distintas temáticas. A pesar que el plan de estudios pertenece a escuelas multigrado, la programación se hace por grados independientes.</p> |
| METODOLOGÍA | <p>La descripción de la manera cómo se aborda el desarrollo de las clases propias de cada área es incipiente. No hay indicios claros de un modelo pedagógico y de un enfoque multigrado que fundamente la enseñanza de las distintas disciplinas, ni tampoco se establecen las estrategias metodológicas y didácticas que indiquen un especial énfasis a las competencias básicas de las mismas. En la mayoría de las áreas básicas (matemáticas, sociales, naturales y lengua castellana) se retoman ciertos fundamentos conceptuales, pedagógicos y metodológicos del modelo Escuela Nueva; por tanto, se menciona el uso de guías que parten de los conocimientos previos de los niños, donde se promueve el trabajo individual y en equipo, se respeta el ritmo de aprendizaje, se promueve el aprendizaje cooperativo y se describen tres tipos de actividades: 1. Actividades Básicas, 2. Actividades de Práctica y 3. Actividades de Aplicación.</p> |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <p>En este aspecto, se deja claro que los criterios de evaluación son los definidos en el Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Educativa a la cual están asociadas las escuelas multigrado. Sin embargo, no se establecen estrategias de evaluación en función de la naturaleza de cada área. En este sentido, no hay evidencia que se manejen técnicas como exposiciones, salidas y diarios de campo, experimentos (laboratorio), observaciones directas, evaluaciones tipo pruebas Saber, debates, mesa redonda, mapas mentales, mapas conceptuales, registros anecdóticos, talleres, entre otros. La mayoría de áreas deja al descubierto que las estrategias de evaluación se</p> |

| | |
|--------------|--|
| | remiten a pruebas orales y pruebas escritas. No obstante, se evalúan los tres pilares del conocimiento como son el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser y además se promocionan estrategias de autoevaluación y coevaluación. Empero no existe claridad en la implementación de estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje. |
| RECURSOS | Tan solo en algunas áreas se relacionan los recursos disponibles para el desarrollo de la misma, como rincones de aprendizaje, biblioteca, textos escolares, material didáctico, medios audiovisuales, entre otros. |
| BIBLIOGRAFÍA | Los planes de estudio carecen de una bibliografía básica para el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento. |

5.3 ENCUESTA

Las Figuras 13, 14, 15, 16, 17 y 18 que se exponen a continuación, muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta. Teniendo en cuenta que la encuesta indaga sobre el nivel de formación recibida por los docentes de las escuelas rurales multigrado, cada una de las figuras está organizada por un conjunto de ítems que corresponden a un tema común, así: Formación Docente en la Escuela Rural Multigrado; Lineamientos Curriculares; Estándares Básicos de Competencias y Orientaciones Pedagógicas; Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA); Consolidado Programa de Educación Rural; Nuevas Tendencias en Educación. Los datos obtenidos sobre el nivel de formación recibido por los docentes, sea este Deficiente, Insuficiente, Aceptable, Bueno o Excelente, se expresan en porcentajes.

Figura 13. Consolidado Formación Docente en la Escuela Rural Multigrado

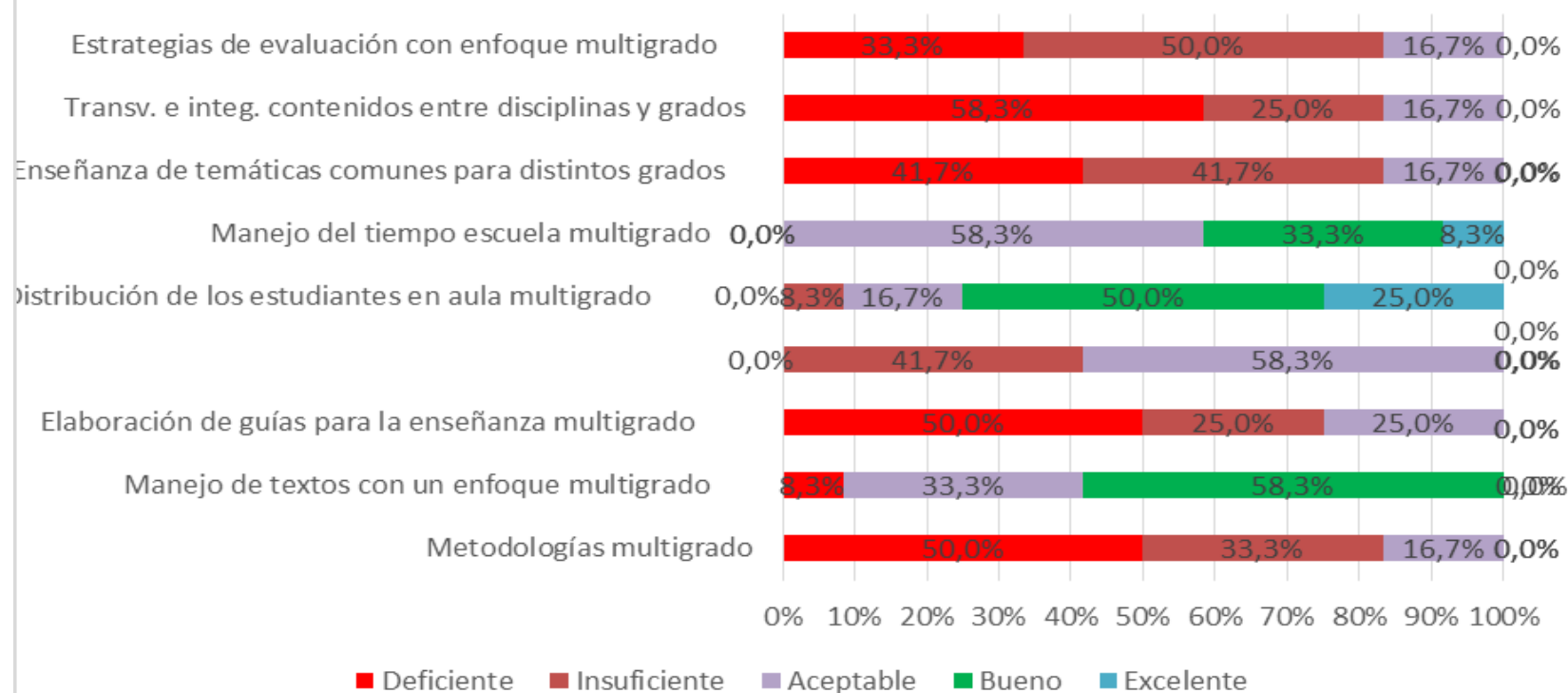


Figura 14. Consolidado Lineamientos Curriculares

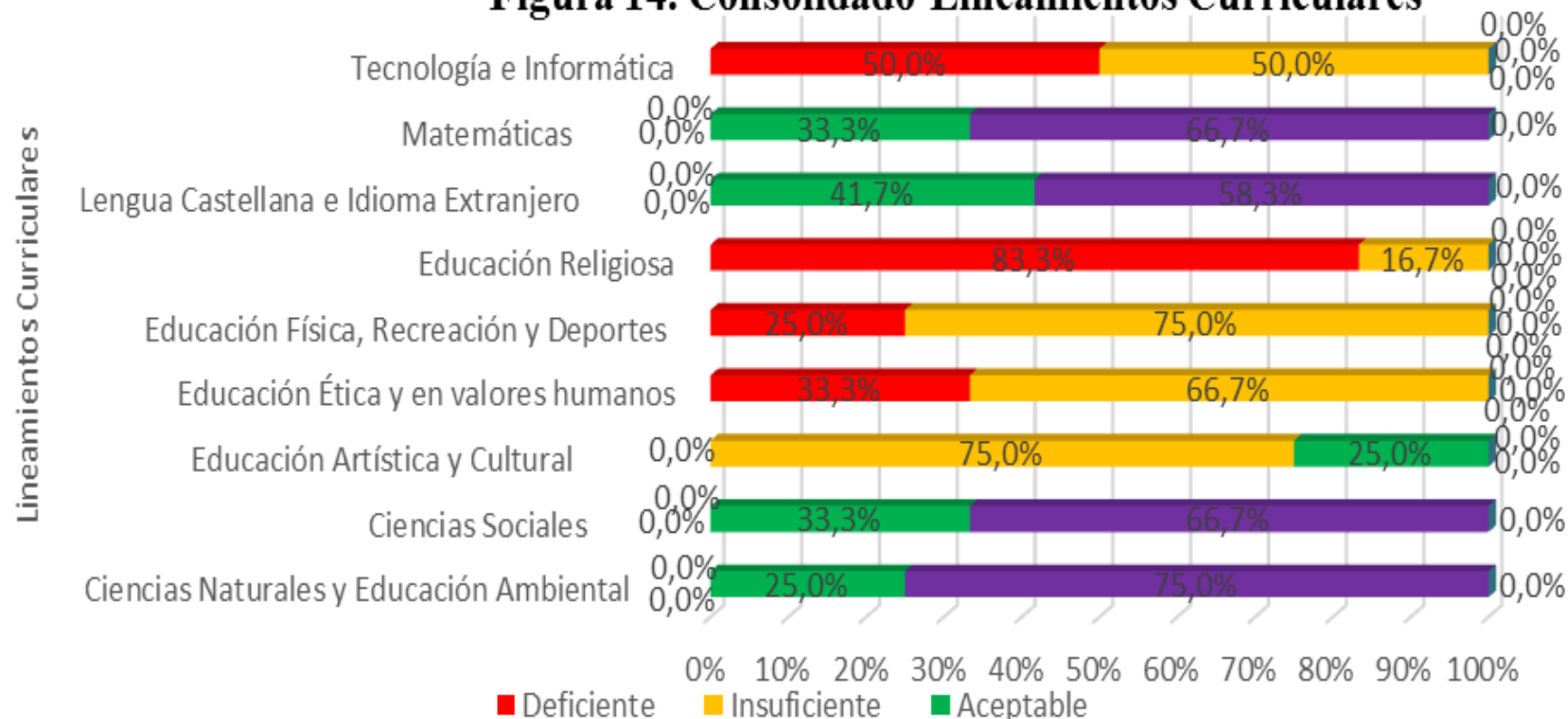


Figura 15. Estándares Básicos de Competencias y Orientaciones Pedagógicas

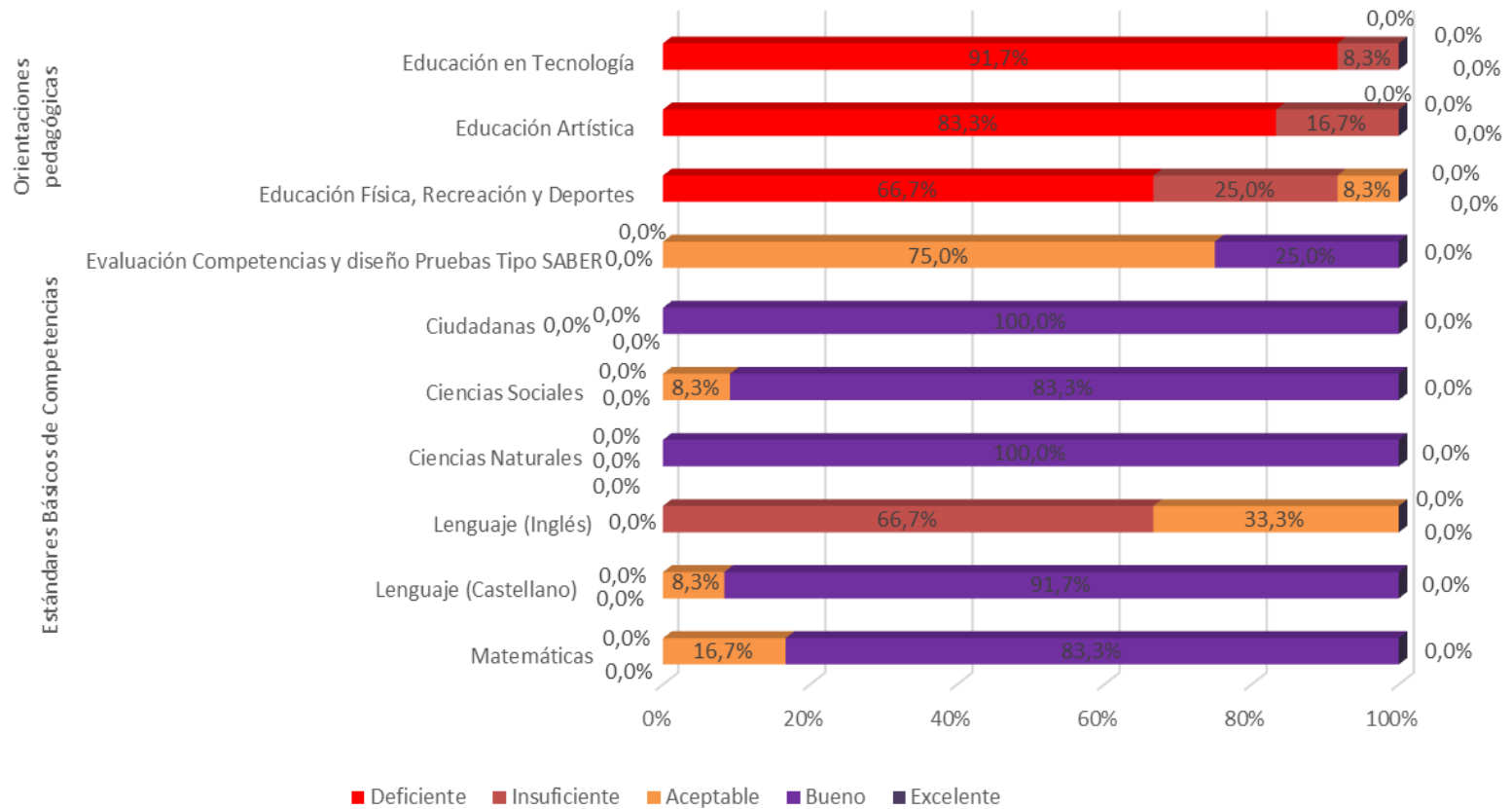


Figura 16. Consolidado Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA)

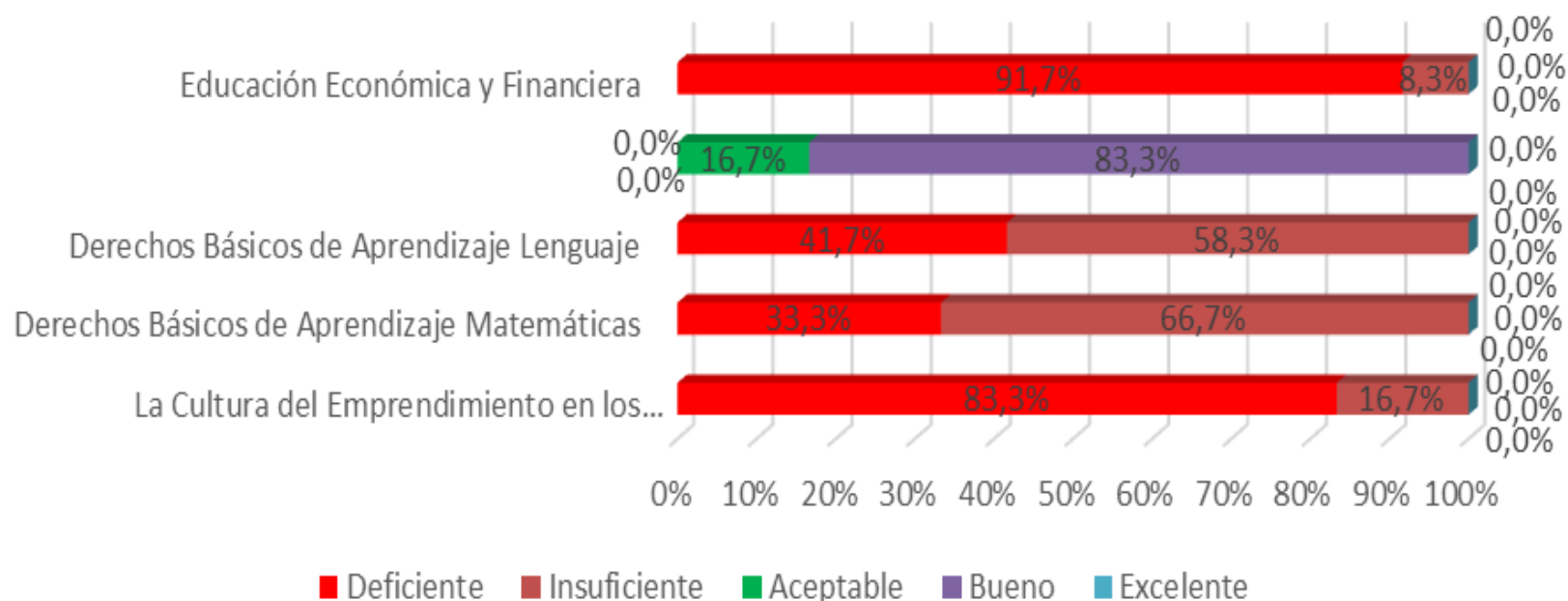


Figura 17. Consolidado Programa de Educación Rural

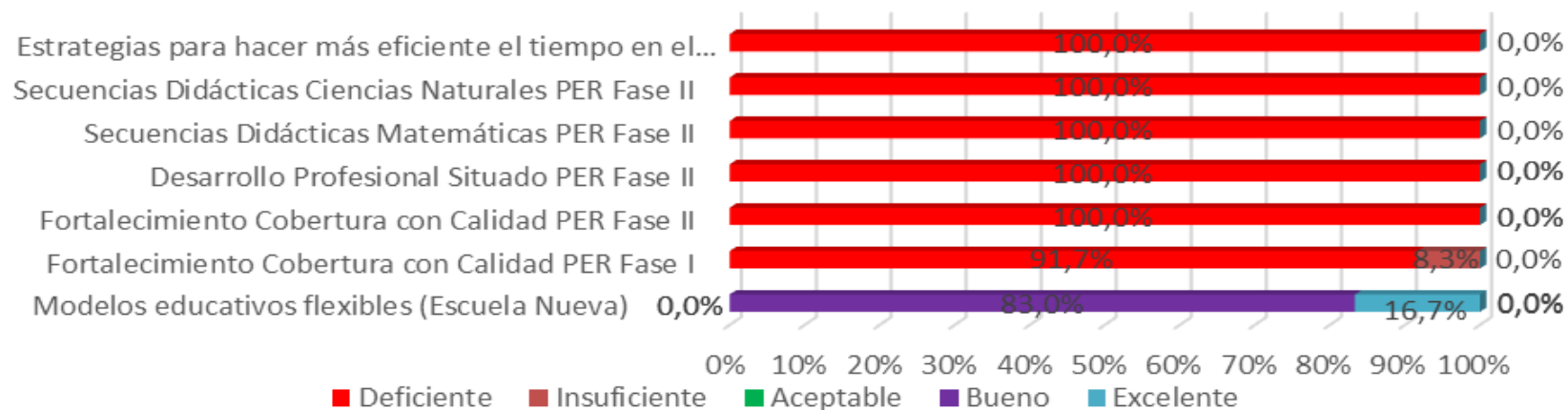


Figura 18. Consolidado Nuevas Tendencias en Educación

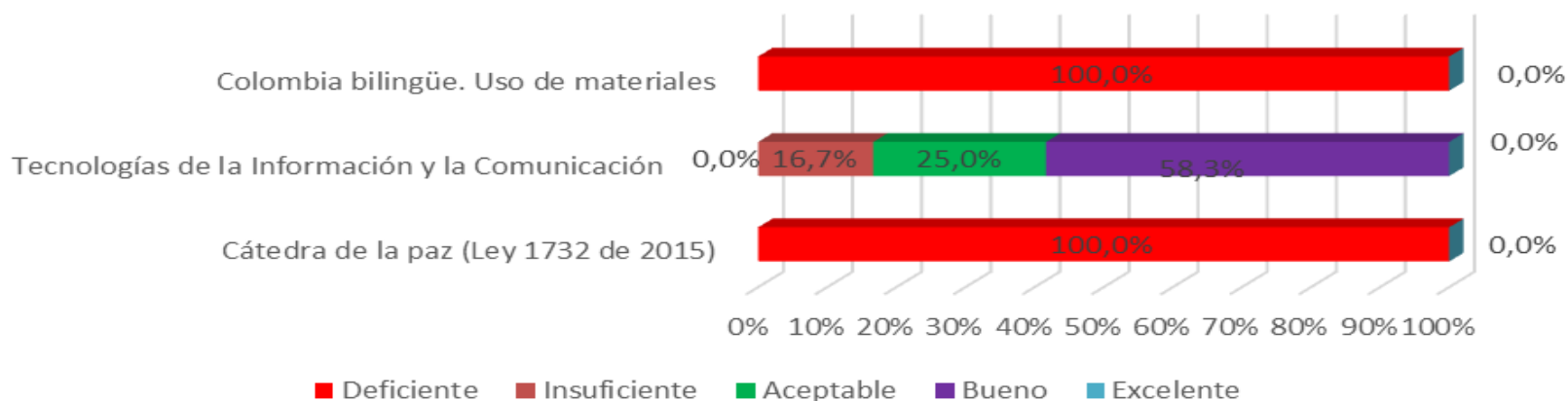


Tabla 14. Resultados preguntas abiertas

| JORNADA ÚNICA | |
|--|---|
| VENTAJAS | DIFICULTADES |
| <ul style="list-style-type: none"> • La jornada única no tiene ventajas en el sector rural. • La única ventaja es para los padres de familia. • La ventaja es para los padres de familia porque tendrían a los docentes durante más tiempo para que se encarguen de sus hijos. • Si el gobierno cumple con nueva infraestructura, con la adecuación de la planta física existente y con el mejoramiento del plan de alimentación escolar, la jornada sería conveniente, de lo contrario sería un total fracaso. • La jornada única no trae ventajas para el sector rural. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de los estudiantes para retornar a sus casas. • La distancia entre la escuela y las casas de habitación, dificultaría que los estudiantes se desplacen en horas de la tarde y que incluso podría extenderse hasta la noche. • Problemas con el restaurante escolar. • Dificultad para atender las necesidades alimentarias de los escolares. • Se dificulta el transporte para que los estudiantes regresen a sus hogares. • La alimentación escolar es un problema sin jornada única; si se implementa se agravaría muchísimo más. • Sólo hay desventajas de todo tipo, académico, administrativo, económico y comunitario. • La minuta del restaurante escolar es escasa y los escolares tienen mucho apetito. • Si el horario se extiende hasta las tres de la tarde, los estudiantes llegarían a sus casas en horas de la noche y peligraría su seguridad. • Lo que entregan en la actualidad para el restaurante escolar es insuficiente y poco nutritivo; peor si implementan la jornada única. |
| PAPEL DE LA ESCUELA RURAL EN EL POSCONFLICTO | |
| <p>La totalidad de los docentes manifiestan estar interesados en recibir formación con el papel que pueda cumplir la educación rural en el posconflicto.</p> | |

Teniendo en cuenta que el tercer tópico de la encuesta indaga sobre temas de actualidad en el marco del Sistema Educativo Colombiano y que este se estructuró a partir de preguntas abiertas, la Tabla 14 sintetiza las respuestas dadas por los participantes, las cuales se analizan cualitativamente.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se presenta el análisis de los hallazgos encontrados en el capítulo anterior. La discusión se organiza a partir de las preguntas orientadoras formuladas en el planteamiento del problema. Al final se formulan las conclusiones y se hacen recomendaciones para futuras investigaciones.

6.1 ¿Qué aspectos se pueden considerar para los procesos de formación docente teniendo en cuenta los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado?

Los resultados consolidados de las escuelas rurales multigrado dentro del proceso de Diseño Pedagógico Curricular (Figura 9), evidencian que los componentes de plan de estudios y enfoque metodológico superan más del 80% con la mínima valoración que se puede obtener, es decir, la categoría Existencia. Esto viene a significar que el plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada; su diseño curricular no es integral, ni transversal, situación que hace que los planes de aula de los docentes no se elaboren desde el enfoque multigrado. Por su parte, el enfoque metodológico se ha definido parcialmente y de la misma manera no se hace explícito un método de enseñanza multigrado. Así pues, se puede determinar que el plan de estudios no está diseñado para las particularidades de las escuelas rurales, y además, no cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación, que le permita verificar su pertinencia, relevancia y calidad. Asimismo, las prácticas pedagógicas de aula de los docentes en cada uno de sus centros educativos no tienen un enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza multigrado. Cabe resaltar que en este proceso, la evaluación es el único componente que lo evalúan en la categoría de Apropriación ya que existe una articulación con el Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Educativa a la cual están asociadas las escuelas que hacen parte del estudio y las evidencias indican que en este aspecto hay avances importantes.

Respecto al proceso Gestión de Aula (Figura 10), en primera instancia se puede determinar que existe correspondencia con los resultados del anterior proceso, porque el componente de evaluación en el aula alcanza la categoría de pertinencia en un 70%, similar al componente de evaluación. Tal parece que los mecanismos de evaluación del rendimiento académico son conocidos por la comunidad educativa y que se eligen estrategias de evaluación de acuerdo con las características de la población estudiantil, aunque sólo se apliquen ocasionalmente. Algunas escuelas ya han avanzado al punto de que se hace seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento. Sin embargo, también existe una correspondencia con aquellos componentes que en el anterior proceso obtuvieron la menor valoración. La planeación de clases por ejemplo, que supera el 80% y el estilo pedagógico que alcanza el 55% en la categoría de existencia, demuestran que los planes de aula se hacen sin un fundamento pedagógico claro y que en la práctica pedagógica de los docentes sigue imperando la exposición magistral y la estructuración de contenidos de enseñanza sin que exista lugar para la transversalidad y la interdisciplinariedad entre las distintas áreas del conocimiento. Los docentes cuentan

con una herramienta de planeación muy general en la que se explicitan los contenidos, los desempeños y las actividades, especialmente de las áreas consideradas como básicas.

El tercer y último proceso referido al Seguimiento Académico (Figura 11) permite ver con claridad que los componentes relacionados con la evaluación han avanzado hacia la categoría de pertinencia; estos son el apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje y las actividades de refuerzo y superación. De estos resultados se infiere que afortunadamente hay serios avances en cuanto al Sistema Institucional de Evaluación y que al menos en este campo, los profesores de los centros educativos asociados a la Institución Educativa han sido invitados a participar de procesos de resignificación de su sistema de evaluación. Empero, el componente del uso pedagógico de las evaluaciones externas (pruebas SABER) al obtener un 100% en la categoría de existencia, da a entender que el uso de estos resultados se desconoce por parte de la mayoría de los profesores y de hecho no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento.

En síntesis, los resultados del proceso de autoevaluación del área de Gestión Académica aplicado en las escuelas rurales multigrado y consolidado en la Figura 12, permiten evidenciar que la mayoría de los procesos y componentes se encuentran entre las categorías de Existencia (49,21%) y Pertinencia (46,03 %) lo que es muy preocupante en términos de calidad educativa. Lo mismo ocurre si se considera que ningún proceso alcanza la categoría de Mejoramiento Continuo (0%) y que tan solo tres de sus componentes se encuentran en Apropiación (4,76 %). Por tal razón, se puede concluir que los aspectos que pueden tenerse en cuenta para la formación de docentes en servicio y que bien pueden contemplarse dentro de un Plan de Mejoramiento Institucional, son los siguientes:

- Plan de estudios
- Enfoque metodológico
- Planeación de clases
- Estilo pedagógico
- Uso pedagógico de las evaluaciones externas

Desde un punto de vista sociológico y en palabras de Tenti (2008) se considera que un trabajo o actividad es “profesional” si, entre otras cosas, el que lo realiza tiene una calificación especializada, la que se expresa en los títulos que otorga el sistema educativo formal. En este estudio la totalidad de los participantes son educadores en ejercicio que poseen un título profesional, es decir, tienen una formación pedagógica específica y además, está acompañada por estudios de posgrado que los acreditan como especialistas en alguna rama de la educación. Sin embargo, tal formación pareciera que no responde de manera significativa a las aspiraciones educativas de un Estado que desde la teoría, implementa políticas y reformas educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación. Es evidente que el marco político en Colombia en el campo de la educación viene acompañado de nuevos desafíos y exigencias que convergen hacia una ruta de mejoramiento de su calidad, los cuales deberían imprimirse también en los programas de formación docente si se quiere realmente introducir innovaciones y cambios en las prácticas pedagógicas de sus maestros. Tal es el caso si se pretende

subsana el déficit o la deficiencia, si se quiere, que presentan los resultados de la gestión académica, ya que a todas luces, las demandas e intereses de los docentes en cuanto a capacitación e innovación permanente, circulan por el diseño de un currículo y un plan de estudios que facilite de manera coherente y pertinente una enseñanza multigrado en las escuelas rurales. En efecto, Tenti (2008) es su estudio realizado sobre la condición docente, advierte que lo que se privilegia en el momento de evaluar un plan de capacitación para profesores, es el interés y pertinencia de los temas que en él se tratan, además del nivel de coherencia y empoderamiento de quienes lo dirigen. En consecuencia, no sólo se necesita un plan de formación docente coherente a las necesidades de los maestros sino también que quienes lo dirijan conozcan las particularidades y exigencias que encierra un diseño curricular multigrado.

6.2 ¿Cuáles son las necesidades de formación docente respecto a la elaboración de planes de estudio en las escuelas multigrado y su articulación con la política pública educativa?

La política del Ministerio de Educación Nacional -MEN- para el mejoramiento de la calidad de la educación, fundamentada en la descentralización del sector educativo y la autonomía escolar concedida a las instituciones educativas, señala el planteamiento de objetivos educacionales coherentes con lo que los estudiantes deben aprender en función de sus características, necesidades y requerimientos, pues una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven. Se considera que el uso de los referentes de calidad publicados por Ministerio de Educación Nacional -MEN- mejorará los resultados de la educación ya que se busca que los establecimientos educativos del país desarrollen en sus estudiantes competencias básicas (generales y específicas), además, de las ciudadanas y laborales. Para ello, se implementó un sistema de aseguramiento que entre otras cosas, ha consistido en la definición, publicación y socialización de lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias para las áreas fundamentales, orientaciones pedagógicas para las demás áreas, derechos básicos de aprendizaje en el marco de la garantía de derechos, entre otros; referentes que han pretendido transformar la visión tradicional de los docentes que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, por la de una pedagogía que permita que los estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos en situaciones diversas para solucionar creativamente diferentes tipos de problemas.

Sin embargo, la revisión que se realizó a los planes de estudio organizados en las escuelas multigrado (Rejilla de registro) son evidencia de un desconocimiento ingente de la política pública educativa. En primer lugar y para abrir la discusión en este aspecto, hay que declarar que el plan de estudios en general deja al descubierto una falta de fundamentación conceptual de los maestros en relación con los conceptos de currículo, diseño curricular, plan de estudios, proyectos de área y planes de aula o planeadores de clase. De la misma manera, el plan de estudios está organizado como un listado de algunas áreas, especialmente las consideradas como básicas, que incluyen núcleos temáticos en cada una de ellas donde se hace una mezcla difusa o confusa de los

conceptos de estándares, desempeños, competencias e indicadores de desempeño. Por otro lado, la estructura general del plan de estudios no contiene elementos esenciales para su configuración y hay una seria dificultad a la hora de articular la legislación educativa vigente en la construcción del mismo. Por ejemplo, la justificación del por qué enseñar cierta área del conocimiento y el planteamiento de sus objetivos, no se relaciona ni con los planteamientos legales ni con las orientaciones que se relacionan en los distintos referentes de calidad. Infortunadamente, en ninguna de las áreas se hace un diagnóstico que contemple las necesidades educativas que requieren los estudiantes ni los problemas socioculturales del entorno, no se hace un análisis estadístico de los resultados académicos internos, no se hace uso de los resultados de las pruebas SABER de 3° y 5° de primaria y no se describen los factores internos y externos que pueden incidir en el desarrollo de las distintas áreas obligatorias y fundamentales.

En relación con la estructura o malla curricular, éstas se presentan como un agredado o un listado de estándares, contenidos, competencias e indicadores de desempeño que no tienen la coherencia vertical y horizontal que los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y las orientaciones pedagógicas, sugieren, ni tampoco hay muestra de transversalidad e interdisciplinariedad entre las áreas; además, de existir cierta confusión con el esquema o diseño de planes de aula o preparadores de clase. A pesar que el plan de estudios pertenece a escuelas multigrado, la programación se hace por grados independientes y la descripción de la manera cómo se aborda el desarrollo de las clases propias de cada área es incipiente. No hay indicios claros de un modelo pedagógico y de un enfoque multigrado que fundamente la enseñanza de las distintas disciplinas, ni tampoco se establecen las estrategias metodológicas y didácticas que indiquen un especial énfasis a las competencias básicas de las mismas. En la mayoría de las áreas básicas (matemáticas, sociales, naturales y lengua castellana) se retoman ciertos fundamentos conceptuales, pedagógicos y metodológicos del modelo Escuela Nueva. El plan de estudios típicamente está organizado como si se dirigiera a una escuela urbana y presenta series deficiencias debido a que no se reconoce un diseño que permita una planificación multigrado. No se cuenta con un plan de estudios integrado y transversal y al no estar articulado con el enfoque multigrado que demandan las escuelas rurales, revela serias pistas que el estilo pedagógico del docente privilegia la enseñanza tradicional y la generación de un aprendizaje basado en la memoria.

En consideración a lo anterior, se vuelve a ratificar que los docentes requieren formación referente al diseño de un plan de estudios con un enfoque metodológico multigrado y que un requerimiento especial para lograr tal cometido será la revisión y el estudio de los referentes de calidad que se han publicado para cada una de las áreas obligatorias y fundamentales. Además, los maestros deben recibir formación sobre la elaboración de un currículo integrado, que demande una cuidadosa programación y planeación de las clases, favoreciendo la organización y el manejo de una clase apropiada para enseñar a más de un grupo.

Ahora bien, si se tienen en cuenta los resultados de la encuesta consolidados en la Figura 14 acerca del nivel de formación recibida respecto a los lineamientos curriculares, las áreas que más capacitación requieren respecto a este referente son las siguientes:

- Tecnología e informática, que entre los niveles de insuficiente y deficiente alcanza el 100%.
- Educación religiosa, cuya deficiencia supera el 80%.
- Educación Física, Recreación y Deportes, que presenta una valoración deficiente del 25% e insuficiente del 75%.
- Educación Artística y Cultural, cuyo porcentaje de insuficiencia alcanza el 75%.

En relación con el nivel de capacitación que han recibido respecto a los estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas (Figura 15), las áreas que más formación requieren para el manejo y empoderamiento de estos referentes son las siguientes:

- Orientaciones Pedagógicas para Educación Física, Recreación y Deportes, cuya deficiencia se aproxima al 70%.
- Orientaciones Pedagógicas para Educación Artística, la cual fue valorada con 83,3% de deficiencia y el 16,7% de insuficiencia.
- Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología, cuya deficiencia supera el 90%.
- Estándares Básicos de Competencias en Inglés, siendo su valoración insuficiente en un 66,7% y deficiente en un 33,3%.

Cabe resaltar que los anteriores resultados son congruentes y coherentes con las debilidades encontradas al revisar los planes de estudio.

Por otro lado, es prioritaria una capacitación en el uso pedagógico que se les da a los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER). Se sabe que analizar estos resultados es fuente para el mejoramiento de las prácticas de aula, en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional, de lo contrario no se puede hacer un seguimiento a la incidencia de los resultados de las evaluaciones externas en las prácticas de aula y tampoco realizar acciones correctivas para su ajuste. De la misma manera, se requiere un proceso de formación sobre el enfoque de evaluación por competencias y el diseño de evaluaciones tipo Pruebas Saber cuya valoración fue de aceptable en un 75%.

6.3 ¿Qué aspectos pedagógicos y curriculares son necesarios considerar en los procesos de formación y acompañamiento de los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado?

Al analizar la Figura 13 donde se consolida la formación docente en la escuela rural multigrado, se observa que el nivel de formación específica recibida para atender varios grados al mismo tiempo supera el 80% entre las escalas deficiente e insuficiente. Lo mismo ocurre cuando se indaga sobre la enseñanza de temáticas comunes para distintos grados (83,4%), en torno a estrategias de evaluación con enfoque multigrado (83,3%) y acerca de la elaboración de guías para la enseñanza multigrado (75%), cuyos porcentajes se ubican entre las mismas escalas. Tal parece que la formación para atender grupos multigrado, es similar a la función de socialización que los docentes deben dirigir cuando los niños llegan a la escuela, que como lo expresa Dubet (2006) “se aprende mientras uno se foguea en su faena”. Los profesores de las escuelas primarias dicen que

nunca les hablaron de cómo hacer para que los niños guarden disciplina o cómo lograr su silencio y la práctica les causa un verdadero shock; el mismo que podría causarles a los docentes cuando se enfrenten a aulas multigrado cuando nunca se les ha formado. En este orden de ideas, se ratifica lo que Quílez y Vázquez (2012) afirman en su estudio sobre el mito de la mala calidad de la enseñanza en la escuela rural, cuando sostienen que impartir docencia en este tipo de aulas indiscutiblemente necesita una formación específica desde la óptica pedagógica y didáctica, teniendo en cuenta que se requiere adoptar estrategias, organización y metodología, propias para educar alumnos de diferentes edades y distintos niveles. Dado que no existe una formación docente clara y convincente para el trabajo en aulas multigrado, pareciera que el maestro debe tener a mano un verdadero arsenal de alternativas, que en palabras de Shulman (1989), algunas se podrían derivar de la investigación, mientras otras se originan en la sabiduría de la misma práctica.

En consecuencia, no se puede desconocer la necesidad de que los educadores en ejercicio reciban a lo largo de su desempeño, formación para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado y el conocimiento suficiente sobre la escuela rural. Asimismo, que todas las instituciones encargadas de formar maestros (sea ésta inicial, en servicio o avanzada) contemplen en el diseño de sus planes de estudio o planes de formación permanente, la escuela rural y la enseñanza multigrado en espacios de formación obligatorios y fundamentales, no sólo en optativos; y además ofrecer la posibilidad de que los estudiantes que aspiran a ser maestros, puedan realizar sus prácticas en este tipo de escuelas. “Es un buen momento para que la escuela urbana pierda su puesto hegemónico en nuestros Planes de Estudio y se trate a la par la escuela multigrado como una escuela de la que también se puede aprender” (Boix, 2008, p. 81). Además, la mayoría de los docentes encuestados considera que es necesaria una formación específica para laborar en las zonas rurales y para atender de manera significativa las particularidades que exigen la enseñanza multigrado. Así pues, se puede inferir que en el país no existe una educación rural porque las escuelas multigrado en general, que son características de las zonas rurales, no tienen un contenido ni una metodología definida como tal ya que no existe una política pública focalizada a la ruralidad. Sin embargo, no todo se puede dejar en manos del gobierno o en manos de las instituciones a las cuales este ha delegado los procesos de formación docente, porque el desarrollo y proyección profesional y personal de los maestros, demanda una dinámica que ha de conducir a los mismos docentes como autores y actores de los procesos formativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente y como principales protagonistas de esta gran tarea social que es la educación (Unesco, 2004).

6.4 ¿Cuáles son las necesidades de formación docente que mayor trascendencia tienen en los maestros de escuelas multigrado a nivel local y regional en el marco de la política pública educativa?

Independiente de las ya señaladas anteriormente y si se analizan los resultados consolidados en la Figura 16, 17 y 18, fácilmente se puede determinar que a los educadores que trabajan en escuelas multigrado les hace falta jornadas de capacitación y socialización de nuevos programas y nuevas políticas educativas, ya que el nivel de valoración de deficiente alcanzó un 100%. Estos programas de política son:

- Programa de educación rural (PER).
- Colombia bilingüe y uso de materiales.
- Cátedra de la paz.

De la misma manera, se observa en la Figura 16 que en el marco de la garantía de derechos sociales, económicos, culturales y ambientales, se requiere capacitación en los siguientes temas:

- Educación Económica y Financiera, cuya valoración de deficiencia supera el 90%.
- Derechos básicos de Aprendizaje Lenguaje que entre las valoraciones de deficiencia e insuficiencia se aproxima a un 100%. La misma situación ocurre sobre el nivel de capacitación recibido sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje Matemáticas.
- Cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos, cuya percepción de deficiencia e insuficiencia alcanza el 100%.

6.5 ¿El Estado Colombiano tiene una política clara sobre la formación de maestros para escuelas rurales multigrado?

En primera instancia, conviene señalar que en el Departamento de Nariño, aunque se programan jornadas de capacitación para los educadores a nivel general sobre las nuevas políticas educativas a través de talleres, cursos o seminarios, el acceso de los docentes del sector rural es muy limitado. Cuando se trata de asumir la responsabilidad de orientar y capacitar a maestros que trabajan en zonas de difícil acceso, las jornadas de cualificación docente tienen enormes dificultades si se tiene en cuenta características como la distancia y el acceso, dando como consecuencia que éstas sean menos frecuentes. En el municipio de Guachucal, territorio potencialmente rural, son escasas las oportunidades de desarrollo profesional que se brindan a los profesores. Además, no existe una coordinación entre los docentes rurales, los líderes sindicales y los funcionarios de la secretaría de educación para regular y coordinar las actividades tendientes a una cualificación pedagógica permanente y pertinente.

Ahora bien, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural –PER- Fase II, el Estado Colombiano promueve una política sobre la formación de maestros para escuelas rurales ya que uno de sus propósitos es mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares y la formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas. Este programa se viene implementando desde el año 2009 como parte de las acciones que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para mitigar los problemas que afectan la calidad y cobertura educativa en zonas rurales y ayudar a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana. No obstante y como lo muestran los resultados, no ha tenido un despliegue que abarque gran parte del territorio nacional, porque al menos los docentes encuestados señalan desconocer tanto el programa como sus estrategias en un 100%. Además, es imperioso señalar que a pesar que el Programa de Educación Rural -PER- está dirigido al sector rural con estrategias como el Desarrollo Profesional Situado -DPS- y Secuencias Didácticas para algunas áreas, éstas no están diseñadas con enfoque multigrado. En este sentido, todo indica que el Ministerio de

Educación Nacional no debe escatimar recursos financieros para que las políticas que se impulsan para el mejoramiento de la calidad de la educación en el sector rural lleguen a todos los rincones del país y que las mismas se estructuren de manera más coherente y pertinente, es decir, de acuerdo a la necesidad que reviste la escuela rural multigrado.

Respecto a los temas de actualidad, hay que resaltar que aunque en esta investigación los temas de jornada única y el posconflicto corresponden a una mirada superficial, sus resultados permiten dilucidar aspectos realmente interesantes. Por ejemplo, la jornada única, según los maestros rurales, no tiene ventajas en el sector rural; excepto la que podría representar para los padres de familia el hecho que los docentes se encarguen de sus hijos durante más tiempo. Existe una postura que condiciona la implementación de la jornada única, ya que los docentes manifiestan que ésta es bienvenida siempre y cuando el gobierno cumpla con nueva infraestructura, con la adecuación de la planta física existente y con el mejoramiento del plan de alimentación escolar. Respecto a las razones que argumentan las desventajas que tendría la jornada única se encuentran: la dificultad de los estudiantes para retornar a sus casas por carencia de transporte y debido a la distancia existente entre la escuela y las casas de habitación; el actual programa de alimentación escolar que en la actualidad es un problema y su implementación la agravaría muchísimo más; y las dificultades de orden administrativo, operativo y académico que le representaría a los docentes su implementación, especialmente para los que trabajan en escuelas unitarias. Sin embargo, conviene resaltar que la totalidad de los docentes manifiestan un total interés en recibir formación con el papel que pueda cumplir la educación rural en el posconflicto.

CONCLUSIONES

Es urgente y necesario que los educadores en ejercicio reciban a lo largo de su desempeño, formación para el trabajo pedagógico en escuelas multigrado. Asimismo, que todas las instituciones encargadas de formar maestros (sea ésta inicial, en servicio o avanzada) contemplen en el diseño de sus planes de estudio o planes de formación permanente, la escuela rural y la enseñanza multigrado en espacios de formación obligatorios y fundamentales, no sólo en optativos; y además ofrecer la posibilidad de que los estudiantes que aspiran a ser maestros, puedan realizar sus prácticas en este tipo de escuelas y que por lo menos se promueva un acercamiento a la escuela rural. En este orden de ideas, es necesario repensar la escuela rural y para ello es indispensable el diseño de nuevos programas curriculares en las instituciones encargadas de formar maestros, que favorezcan la investigación y la reflexión para el diseño y desarrollo de propuestas curriculares innovadoras y útiles a las nuevas realidades educativas de la escuela rural multigrado; independientemente que la formación sea, inicial, en servicio o avanzada.

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. La metodología de proyectos de aula como estrategia de investigación y que nace a partir de preguntas problematizadoras puede dar base para la construcción de

planes de estudio con enfoque multigrado y a la vez puede marcar la pauta para abordar la solución de problemas desde las distintas áreas del conocimiento.

La complejidad de organización de las escuelas rurales multigrado y las exigencias que éstas plantean al docente, hacen urgente conocer cómo los docentes enfrentan tal situación en su labor cotidiana, y a partir de allí proveer información para el diseño de procesos y estrategias de capacitación pertinentes. De la misma manera, un plan de formación docente coherente a las necesidades de los maestros requiere que quienes lo dirigen conozcan las particularidades y exigencias que demanda el trabajo pedagógico en una escuela rural multigrado.

Se hace necesario que los planes de formación territorial se encaminen a idear un currículo especial para las escuelas multigrado que nazca de un proceso investigativo serio y que comprometa de manera especial a sus propios actores, los educadores en servicio de estas escuelas, cuyo trabajo ahonde los saberes del currículo desde el ámbito nacional pero que aterrice a los saberes que necesitan sus estudiantes en el contexto local y regional.

Los referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares de competencias básicas y orientaciones pedagógicas) que requieren mayor profundidad en su socialización y empoderamiento por parte de los docentes, pertenecen a las áreas consideradas como no básicas, como son: Tecnología e informática; Educación Religiosa; Educación Ética y Valores; Educación Física, Recreación y Deportes; Educación Artística y Cultural; e Inglés.

Es indispensable una capacitación sobre el uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER). Así mismo, se requiere un proceso de formación sobre el enfoque de evaluación por competencias y el diseño de evaluaciones tipo Pruebas Saber.

Se hace necesario que en el país se fortalezca el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural –PER- y que en el marco de la formación pedagógica dirigida a los docentes de la zona rural, se implemente el uso efectivo de la metodología multigrado con contenidos pedagógicos específicos y unos principios metodológicos determinados; es decir, este programa además de focalizarse hacia la ruralidad también debe orientarse hacia la escuela multigrado. Además, se requiere que esta política educativa de Estado, cuente con los recursos suficientes que garanticen su consolidación, expansión y sostenibilidad, independientemente de los cambios políticos y administrativos.

Los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado les hacen falta jornadas de capacitación en torno a nuevos programas y nuevas políticas educativas lideradas por el Ministerio de Educación, como son:

- Programa de educación rural (PER) que incluya la estrategia de Desarrollo Profesional Situado, las Secuencias Didácticas en Matemáticas y Ciencias Naturales y las estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula.

- Colombia bilingüe y uso de materiales.
- Cátedra de la paz.
- Educación Económica y Financiera.
- Derechos básicos de Aprendizaje Lenguaje y Matemáticas.
- Cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos.
- El papel de la escuela rural en el posconflicto.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Con base en los alcances y limitaciones de este estudio, se hacen las siguientes recomendaciones para futuros estudios, así como para adaptaciones del mismo:

- ✓ Analizar los resultados del proceso de autoevaluación institucional aplicado en las escuelas multigrado de todas las áreas de Gestión: Directiva, Administrativa y Financiera, Académica y Comunitaria.
- ✓ Llevar a cabo investigaciones similares con muestras más amplias y aplicar otras técnicas de recolección de información como los grupos focales o las entrevistas para conocer con más profundidad el campo de estudio.
- ✓ Investigar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el contexto de la escuela rural multigrado; bien se puede sugerir una investigación de tipo etnográfico.
- ✓ Que el objetivo de la investigación genere una propuesta de innovación curricular que propenda por la creación de un plan de estudios transversal e interdisciplinario.
- ✓ Gestionar el apoyo a entidades como las Secretarías de Educación Departamentales y/o Municipales, las Facultades de Educación de las Universidades, las Escuelas Normales Superiores o los Sindicatos para financiar y apoyar tanto el despliegue operativo y logístico como el proceso investigativo y académico.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú.

Arteaga, E., Bolaños, Y., Burgos, D., Ceballos, E., Cerón, D. y Estacio, C. (2015). Una mirada constructiva al Programa Escuela Nueva. *Revista de la Escuela Normal Superior Pío XII*, 1, 1-36.

Banco Mundial - Ministerio de Educación Nacional. (2011). Reporte del uso del tiempo en el aula: evidencia para Colombia utilizando el método de observación de Stallings. Washington D.C.: The World Bank.

Bernal, J. (2009). Luces y sombras en la escuela rural [Abstract]. *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*, 1-13.

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada.

Boix, R. (2008). La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos del futuro. *Aula Abierta*, 35, 77 – 81.

Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). Boletín Técnico Educación Formal 2014, 1-36. Extraído el 16 de mayo, 2016, de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

Carr, W. (1998). *La calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada, editora.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Educación Artística*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanas*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Matemáticas*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie Guías No. 5: Planes de Mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos?* Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Portafolio de Modelos Educativos*. Bogotá: Autores

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías No. 30: Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología. Ser competentes en tecnología: ¿una necesidad para el desarrollo!* Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías No. 34*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de implementación del modelo Postprimaria Rural*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Autor.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). *Programa fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural Fase II. Desarrollo profesional situado de docentes y directivos docentes*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje Matemáticas*. Bogotá: Autores.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2016). *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Bogotá: Autores.

Corporación Técnica y Financiera Alemana GTZ-KFW (2000). *Las escuelas multigrado: aspectos generales y propuesta metodológica* (Programa Especial MECEP/PLANCAD. Serie Métodos y Técnicas). Lima: Autor.

Dubet, F. (2006). Una mutación bajo control: los docentes. En F. Dubet (Ed.), *El Declive de institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (pp. 101-148). Barcelona: Gedisa.

Eco, U. (2001/2003). *Como se hace una tesis* (3ª reimpresión). Barcelona: Gedisa.

Flórez, R. y Cuervo C. (2005). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3, *Suplemento Especial*.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2009). *Escuela Nueva – Escuela Activa, Manual para el Docente*. Bogotá: Autores.

Gómez C., Víctor Manuel (1993). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia [versión electrónica]. *Revista educación y pedagogía* No 14 y 15, 280-306.

Gozaine, J. (2004). *Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las escuelas rurales multigrados del municipio de Urdaneta del Estado Lara*. Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta, Barquisimeto, Venezuela.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Perú: Mc Graw Hill.

Herrera, M. e Infante, R. (Sin fecha). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002. *Nómadas*, 77-84. Extraído el 25 de marzo, 2016, de https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF

Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 15-38.

Larousse (Ed.). (2012). *Larousse Diccionario Enciclopédico 2012* (18 ed.). Paris: Larousse

Little, A. (1995). *Multigrade teaching: A review of research and practice*, 12. Londres: Overseas Development Administration. Extraído el 16 de noviembre, 2016, de <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08dbf40f0b64974001a06/paper12.pdf>

Marcillo, F. (2010). *Compilado: Epistemología y pedagogía de las ciencias naturales y educación ambiental - IV NTF*. San Juan de Pasto: Universidad Mariana.

Marcillo, F. (2011). *Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) – Proyecto Banco de Oferentes*. San Juan de Pasto: Facultad de Educación, Universidad Mariana.

Mejía, A. (2012). *Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso*. Tesis de maestría para optar el título de magister en formación de formadores de docentes, Dirección de Postgrado, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Miranda, Olga. (2003, abril). *Complejidad y educación: tentaciones y tentativas*. Ponencia presentada en el Primer Taller Cubano sobre el Enfoque de la Complejidad, La Habana, Cuba.

Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. USA: Washington, DC: fhi360.

Plan Decenal de Educación 2006 - 2016 PNDE. Extraído el 21 de octubre, 2012, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. (Proyecto FAO – UNESCO - DGCS ITALIA – CIDE - REDUC). Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Colombia: Autores.

Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1-12.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.

Rodríguez, A., Matzer, C., y Estrada, I (2007). *Estudio de investigación Escuelas Unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, Estudio guatemalteco* (Programas y Proyectos de Desarrollo Integral – PRODI 2007). Costa Rica: Universidad Nacional.

Rojas, J. y Rivera, J. (2011). La ruralidad en Colombia: una aproximación a su cuantificación. *Revista ib*, 1, 108-123.

Salazar, M. (2003). *Plan de Mejoramiento Institucional*. Bogotá: Editorial Pedagógica.

Sepúlveda, G. (2010). *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. (Programa de mejoramiento de la calidad de la educación primaria-MECEP). Lima: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Capacitación Docente.

Tamayo, M. (1999). *Serie Aprender a Investigar. Módulo 2: La investigación* (3ª ed.). Bogotá: ICFES.

Tapia, A. (2004). *Habilidades y estrategias docentes para la promoción de aprendizajes en aulas multigrado: un estudio de casos en zonas rurales de Lima* (Proyecto investigación para una mejor educación GRADE-UPCH). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Tenti, E. (2008). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. *El trabajo docente* (pp. 62-109). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Bogotá: Autor.

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿cómo funcionan?, Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Cuadernos de Educación Básica para todos. República Dominicana: Oficina de la UNESCO en Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación.

8. ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento



UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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: UN APOORTE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO A NIVEL LOCAL Y REGIONAL

INVESTIGADOR: Fredy Solano Marcillo Tobar

INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO: Mediante la presente, se le invita a participar de una investigación que indaga sobre las necesidades de formación que tienen los maestros del sector rural y específicamente, de aquellos que trabajan en escuelas multigrado. Su principal objetivo es identificar, desde la teoría de la política pública educativa, las necesidades de formación que tienen los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado, con el fin de fortalecer los Programas de Formación en Servicio a nivel local y regional. Para ello, se analizarán los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en estas escuelas, se explorará el plan de estudios organizado por sus maestros y se determinarán los aspectos pedagógicos y curriculares en los cuales éstos necesitan mayor formación.

CONFIDENCIALIDAD: la información que se recolecte durante la investigación es confidencial y será utilizada con fines estrictamente académicos. Sus datos de identificación personal nunca serán revelados, lo mismo que la información de los centros educativos donde usted labora.

PARTICIPACIÓN: Su participación en esta investigación es voluntaria. Por lo tanto, si desea hacer parte de este estudio, por favor diligencie la siguiente información:

Yo, _____, identificado con C. C. No. _____
Expedida en _____ SI ☐ NO ☐ acepto de manera voluntaria participar en esta investigación.

Lugar y fecha: _____

Firma

Anexo 2. Formulario de caracterización



UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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: UN APOORTE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO A NIVEL LOCAL Y REGIONAL

Estimado(a) docente: Este instrumento tiene la finalidad de conocer y caracterizar la población docente que participará en el estudio. La información se manejará a nivel confidencial y los resultados se usarán para fines estrictamente académicos.

Por favor diligencie el instrumento marcando con una X según corresponda y suministre la información requerida de la manera más precisa posible.

Datos Personales

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nombres y Apellidos: | | | | | | | | | | | | | |
| Género | | Edad | | | | Grado en el escalafón | | | | | | | |
| M | F | 20-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Correo electrónico: | | | | | | | | | | | | | |
| Teléfono (fijo/móvil): | | | | | | | | | | | | | |

Formación Académica

| Pregrado | |
|-------------------------|-------------|
| Título obtenido: | |
| Universidad: | Año: |
| Título obtenido: | |
| Universidad: | Año: |

| Posgrado | | |
|------------------|--|------|
| Título obtenido: | | |
| | | |
| Universidad: | | Año: |
| Título obtenido: | | |
| | | |
| Universidad: | | Año: |

Experiencia Profesional

| | |
|--|--|
| Años de experiencia como docente en servicio | |
| Años de experiencia como docente de escuela multigrado | |

Información del Centro Educativo

| | | |
|---------------------|------------|---------|
| NOMBRE: | | |
| DIRECCIÓN: | | |
| DEPARTAMENTO: | MUNICIPIO: | SECTOR: |
| TELÉFONO: | | |
| CORREO ELECTRÓNICO: | | |
| NÚMERO DE DOCENTES: | | |

Relación de estudiantes por cada curso que atiende

| GRADO | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|------------|---------|---------|-------|
| Preescolar | | | |
| Primero | | | |
| Segundo | | | |
| Tercero | | | |
| Cuarto | | | |
| Quinto | | | |
| TOTAL | | | |

¡Muchas gracias!

Anexo 3. Matriz de registro autoevaluación institucional



UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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: UN APOORTE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO A NIVEL LOCAL Y REGIONAL

| |
|---|
| Objetivo de la Investigación: Analizar los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado. |
| Instrumento de Recolección de Información: Matriz de Registro Autoevaluación Institucional (Excel) |
| Técnica de Recolección de Información: Diligenciamiento Matriz de Registro (Excel) |
| Fuente: Docentes de Escuelas Multigrado |
| Propósito: Identificar los aspectos que se pueden considerar en los procesos de formación docente a partir del análisis de los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado. |
| Pregunta orientadora: ¿Qué aspectos se pueden considerar en los procesos de formación docente teniendo en cuenta los resultados del proceso de autoevaluación institucional del área de gestión académica aplicado en las escuelas multigrado? |
| Centro Educativo: |
| Docente(s): |
| AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: GESTIÓN ACADÉMICA |

| PROCESO | COMPONENTE | VALORACIÓN | | | |
|--------------------------------|------------------------|------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Diseño Pedagógico (curricular) | Plan de estudios. | | | | |
| | Enfoque metodológico. | | | | |
| | Evaluación. | | | | |
| TOTAL PROCESO | | | | | |
| Gestión de aula | Planeación de clases. | | | | |
| | Estilo Pedagógico. | | | | |
| | Evaluación en el aula. | | | | |
| TOTAL PROCESO | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|--|
| Seguimiento académico | Uso pedagógico de las evaluaciones externas. | | | | |
| | Actividades de refuerzo y superación. | | | | |
| | Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje. | | | | |
| TOTAL PROCESO | | | | | |
| TOTAL GESTIÓN | | | | | |

| CONSOLIDADO | | | | | | | | |
|---------------|---|---------------------|---|----------------|---|-----------------------------|---|--------------------|
| 1. EXISTENCIA | | 2. PERTINENCIA A | | 3. APROPIACIÓN | | 4. MEJORAMIENTO CONTINUO | | ÍTEMS EVALUADOS |
| PUNTOS | % | PUNTOS | % | PUNTOS | % | PUNTOS | % | |
| | | | | | | | | |

Anexo 4. Guía para la realización de la Autoevaluación Institucional en el Área de Gestión Académica

Señor(a) Docente: A continuación se presentan los procesos y componentes del área de Gestión Académica que están estrictamente relacionados con su trabajo pedagógico y la planificación curricular que usted hace como maestro(a) de una escuela multigrado. En cada caso debe valorar la situación de su centro educativo y ubicarlo en una escala de las cuatro categorías propuestas, como se ilustra en el siguiente cuadro:

| VALOR | CATEGORÍA | SIGNIFICADO |
|-------|-----------------------|---|
| 1 | EXISTENCIA | El centro educativo se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada. |
| 2 | PERTINENCIA | Hay principios de planeación y articulación de esfuerzos y acciones por parte del centro educativo para cumplir sus metas y objetivos. |
| 3 | APROPIACIÓN | Las acciones realizadas por el centro educativo tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. |
| 4 | MEJORAMIENTO CONTINUO | El centro educativo involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora permanentemente. |

Es fundamental que la valoración de cada aspecto se apoye en datos e información disponibles en el centro educativo, puesto que éstos son las evidencias que permiten ubicarse en una determinada categoría. Asimismo, es esencial que las respuestas sean sinceras, pues ésta es la base para adelantar procesos de mejoramiento ajustados a la realidad institucional.

Se recomienda leer atentamente cada una de las descripciones de las posibilidades de respuesta para cada componente considerado, y después de revisar las evidencias disponibles, elegir la que mejor se ajusta a su situación, marcándola en la matriz de registro.

| ÁREA: GESTIÓN ACADEMICA | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 1. PROCESO: Diseño Pedagógico (Curricular) | | | | |
| COMPONENTE | 1. EXISTENCIA | 2. PERTINENCIA | 3. APROPIACIÓN | 4. MEJORAMIENTO CONTINUO |
| Plan de estudios. | El plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual, sin coherencia con lo estipulado en el PEI. | Hay un plan de estudios institucional que cuenta con proyectos pedagógicos y contenidos transversales, y en su elaboración se tuvieron en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. | Se cuenta con un plan de estudios integrado y transversal, que además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos y los estándares básicos de competencias, fundamenta los planes de aula de los docentes con un enfoque multigrado. | El plan de estudios es articulado y coherente al enfoque multigrado. Además, cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación, a partir de los cuales se mantienen su pertinencia, relevancia y calidad. |
| Enfoque metodológico. | El centro educativo ha definido parcialmente un enfoque metodológico que hace explícita una enseñanza multigrado. | El centro educativo cuenta con un enfoque metodológico que hace explícitos los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza multigrado, relación pedagógica y usos de recursos que responde a las características de la escuela rural multigrado. | Las prácticas pedagógicas de aula del docente tienen un enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza multigrado. Se promueve la flexibilidad curricular y el uso de recursos que responden a la diversidad de estudiantes del aula multigrado. | El centro educativo evalúa periódicamente la coherencia y la articulación del enfoque metodológico multigrado con el PEI, el plan de mejoramiento institucional y las prácticas de aula del docente. Esta información es usada como base para la realización de ajustes. |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|---|
| Evaluación. | La evaluación del desempeño académico de los estudiantes responde a criterios individuales del docente. | El centro educativo cuenta con una política de evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes que contempla los elementos del plan de estudios, el criterio del docente e integra la legislación vigente. | El centro educativo tiene una política de evaluación fundamentada en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y lo definido en el Sistema Institucional de Evaluación, la cual se refleja en las prácticas del docente. | El centro educativo revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación tanto en su aplicación por parte del docente, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, e introduce los ajustes pertinentes. |
| 2. PROCESO: Gestión de Aula | | | | |
| COMPONENTE | 1. EXISTENCIA | 2. PERTINENCIA | 3. APROPIACIÓN | 4. MERORAMIENTO CONTINUO |
| Planeación de clases. | El docente cuenta con una herramienta de planeación muy general en la que se explicitan: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los desempeños; y (3) los recursos didácticos. | Los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) la elección y uso de los recursos didácticos; (4) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (5) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no se definen desde un enfoque multigrado. | La planeación de clases es reconocida como la estrategia institucional que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para: (1) la consecución de un objetivo relacionado con un contenido concreto; (2) la elección de los recursos didácticos; (3) el establecimiento de unos procesos evaluativos; y (4) la definición de unos estándares de referencia. | El centro educativo revisa y evalúa periódicamente su estrategia de planeación de clases, y utiliza los resultados para implementar medidas de ajuste y mejoramiento que contribuyen a la consolidación de conjuntos articulados y ordenados de actividades para desarrollar las competencias de los estudiantes. |

| | | | | |
|------------------------|--|--|--|---|
| | | | Los planes de aula establecen sistemas didácticos accesibles a todo el estudiantado, que minimizan barreras al aprendizaje y están relacionados con el diseño curricular y el enfoque metodológico multigrado. | |
| Estilo pedagógico. | El trabajo de clase privilegia lo disciplinar como fuente exclusiva de estructuración de contenidos de enseñanza y la exposición magistral del conocimiento. | En el centro educativo se hacen esfuerzos por trabajar con estrategias alternativas a la clase magistral. Además, se tienen en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes como base para estructurar las actividades pedagógicas con un enfoque multigrado. | El estilo pedagógico del docente privilegia la enseñanza multigrado y la elección de contenidos pertinentes al contexto favoreciendo el desarrollo de las competencias. Se caracteriza por dar a cada estudiante la oportunidad de participar en la elección de temas y el aprendizaje individual y colectivo. | El centro educativo realiza un seguimiento sistemático de las prácticas de aula, verifica su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño del docente, y promueve estrategias para fortalecerlas. |
| Evaluación en el aula. | El centro educativo cuenta con un sistema de evaluación del rendimiento académico incompleto, que no es conocido por toda la comunidad educativa. | Los mecanismos de evaluación del rendimiento académico son conocidos por la comunidad educativa, se eligen estrategias de evaluación de acuerdo con las características de la | El sistema de evaluación del rendimiento académico se aplica permanentemente. Se hace seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento, pero éste no | El sistema de evaluación del rendimiento académico del centro educativo se aplica permanentemente. Se hace seguimiento y se cuenta con un buen |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | población, pero sólo se aplican ocasionalmente. | es conocido por los padres de familia. | sistema de información. Además, el centro educativo evalúa periódicamente este sistema y lo ajusta de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes. |
| 3. PROCESO: Seguimiento Académico | | | | |
| COMPONENTE | 1. EXISTENCIA | 2. PERTINENCIA | 3. APROPIACIÓN | 4. MEJORAMIENTO CONTINUO |
| Uso pedagógico de las evaluaciones externas. | Los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER) son conocidos por el docente, pero éstos no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento. | El análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER) origina acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. | Las conclusiones de los análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER) son fuente para el mejoramiento de las prácticas de aula, en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional. | El centro educativo hace seguimiento a la incidencia de los resultados de las evaluaciones externas en las prácticas de aula y realiza acciones correctivas para su ajuste, las cuales son establecidas en el Plan de Mejoramiento Institucional. |
| Actividades de superación. | El centro educativo cuenta con actividades de refuerzo y superación de los estudiantes, pero | Se han diseñado actividades articuladas de refuerzo y superación de los estudiantes y su aplicación | La práctica del docente incorpora actividades de refuerzo y superación basadas en estrategias que | El centro educativo revisa y evalúa periódicamente los efectos de las actividades de |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | éstas han sido diseñadas a partir de criterios individuales que no garantizan el mejoramiento de los resultados. | incide parcialmente en sus resultados. | tienen como finalidad ofrecer un apoyo real al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes y al mejoramiento de sus resultados. | recuperación y sus mecanismos de implementación, y realiza los ajustes pertinentes, con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes. |
| Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje. | Por iniciativa individual, el docente se ocupa de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus estudiantes. | El centro educativo cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos. | El centro educativo cuenta con programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico, así como con mecanismos de seguimiento, actividades institucionales y soporte interinstitucional. | El centro educativo revisa y evalúa periódicamente los resultados de los programas de apoyo pedagógico que realiza e implementa acciones correctivas, tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes. |

*Adaptación: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías No. 34, 2008

Anexo 5. Rejilla de registro para la revisión de planes de estudio.



UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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: UN APOORTE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN
SERVICIO A NIVEL LOCAL Y REGIONAL

| |
|---|
| Objetivo de la Investigación: Explorar el plan de estudios organizado por los educadores en servicio de Escuelas Multigrado en el marco de la política pública educativa. |
| Instrumento de Recolección de Información: Rejilla de registro |
| Técnica de Recolección de Información: Análisis Documental |
| Fuente: Plan de estudios de Escuelas Multigrado |
| Propósito: Revisar el plan de estudios de las escuelas multigrado para identificar las necesidades de formación docente desde la planificación curricular y su articulación con la política pública educativa. |

Preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las necesidades de formación docente respecto a la elaboración de planes de estudio y su articulación con la política pública educativa en las escuelas multigrado? ¿Qué aspectos pedagógicos y curriculares es necesario considerar en los procesos de formación y acompañamiento de los educadores en servicio de escuelas rurales multigrado?

| REFERENTES | | Lineamientos Curriculares | | Estándares Básicos de Competencias | | Orientaciones Pedagógicas del Área | | Derechos Básicos de Aprendizaje | | OBSERVACIONES |
|------------------------------------|--|---------------------------|----|------------------------------------|----|------------------------------------|----|---------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES | Ciencias Naturales y Educación Ambiental | | | | | NO APLICA | | NO APLICA | | |
| | Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia | | | | | NO APLICA | | NO APLICA | | |
| | Educación Artística y Cultural | | | NO APLICA | | | | NO APLICA | | |
| | Educación Ética y en valores humanos | | | NO APLICA | | NO APLICA | | NO APLICA | | |
| | Educación Física, Recreación y Deportes | | | NO APLICA | | | | NO APLICA | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|-----------|-------------|-----------|--|-----------|--|--|
| | Educación Religiosa | | | NO APLICA | | | | NO APLICA | | |
| | Humanidades: Lengua Castellana e Idioma Extranjero | | | | | NO APLICA | | | | |
| | Matemáticas | | | | | NO APLICA | | | | |
| | Tecnología e Informática | | | NO APLICA | | NO APLICA | | NO APLICA | | |
| Revisión General de la Estructura del Plan de Estudios | | | | | | | | | | |
| ELEMENTOS O COMPONENTES BÁSICOS | | | | | DESCRIPCIÓN | | | | | |
| IDENTIFICACIÓN | | | | | | | | | | |
| JUSTIFICACIÓN | | | | | | | | | | |
| OBJETIVOS DEL ÁREA | | | | | | | | | | |
| DIAGNÓSTICO | CONTEXTO | | | | | | | | | |
| | PRUEBAS EXTERNAS | | | | | | | | | |
| | PRUEBAS INTERNAS | | | | | | | | | |
| | DOFA | | | | | | | | | |
| MALLA CURRICULAR | | | | | | | | | | |
| METODOLOGÍA | | | | | | | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | | | | | | | |
| RECURSOS | | | | | | | | | | |
| BIBLIOGRAFÍA | | | | | | | | | | |

Anexo 6. Formato de Encuesta



UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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: UN APOORTE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO A NIVEL LOCAL Y REGIONAL

Estimado(a) docente: a continuación encontrará una encuesta que indaga sobre las necesidades de formación docente que tienen los maestros de escuelas multigrado en la zona rural del municipio de Guachucal – Departamento de Nariño. Ésta hace parte de la recolección de información de una investigación cuyo objetivo último es aportar al fortalecimiento de los programas de formación en servicio a nivel local y regional, y consta de 46 preguntas y requiere un tiempo aproximado de 60 minutos para su resolución.

Los datos que usted consigne serán confidenciales y serán utilizados con fines exclusivamente académicos. Por tal razón, se solicitan las iniciales de su nombre para el posterior análisis de la información y no para revelar su identidad. Si tiene alguna inquietud sobre los datos a consignar, no dude en comunicársela al investigador: Fredy Solano Marcillo Tobar, al celular 3173825997 o al correo electrónico fresomarto@yahoo.es

Instrucciones: La mayoría de preguntas son cerradas e indagan sobre el nivel de capacitación que usted ha recibido en una escala de 1 a 5, donde podrá escoger una sola opción. Por favor seleccione aquella que más se ajuste a la realidad de su formación como educador en servicio. Para el caso de preguntas abiertas, por favor proporcione una breve respuesta.

INFORMACIÓN PERSONAL

Por favor, escriba las iniciales de su nombre completo: _____ **Género:** M __ F __

Nivel de Formación: _____

Fecha de diligenciamiento: _____

ENCUESTA SOBRE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE EDUCADORES EN SERVICIO DE ESCUELAS RURALES MULTIGRADO DEL MUNICIPIO DE GUACHUCAL – DEPARTAMENTO DE NARIÑO

I. FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

A lo largo de su formación como educador, tanto inicial como continua, relacione el grado de capacitación que haya recibido en una escala de 1 a 5, donde 1 es Deficiente; 2 Insuficiente; 3 Aceptable; 4 Bueno; y 5 Excelente, acerca de los siguientes aspectos:

| | ASPECTOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Metodologías multigrado (formación específica para atender varios grados al mismo tiempo) | | | | | |
| 2. | Manejo de textos con un enfoque multigrado | | | | | |
| 3. | Elaboración de guías para la enseñanza multigrado | | | | | |
| 4. | Elaboración de materiales didácticos que faciliten la enseñanza multigrado | | | | | |
| 5. | Distribución de los estudiantes en un aula multigrado | | | | | |
| 6. | Manejo del tiempo en la escuela multigrado | | | | | |
| 7. | Enseñanza de temáticas comunes para distintos grados | | | | | |
| 8. | Transversalidad e integración de contenidos entre disciplinas y grados | | | | | |
| 9. | Estrategias de evaluación con enfoque multigrado | | | | | |

II. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

A lo largo de su formación de educador, tanto inicial como continua, relacione el grado de capacitación que haya recibido en una escala de 1 a 5, donde 1 es Deficiente; 2 Insuficiente; 3 Aceptable; 4 Bueno; y 5 Excelente, de los siguientes referentes de calidad y programas de política educativa publicados por el Ministerio de Educación Nacional.

| | REFERENTES DE CALIDAD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 10. | Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental | | | | | |
| 11. | Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, historia, geografía... | | | | | |
| 12. | Lineamientos Curriculares de Educación Artística y Cultural | | | | | |
| 13. | Lineamientos Curriculares de Educación Ética y en valores humanos | | | | | |
| 14. | Lineamientos Curriculares de Educación Física, Recreación y Deportes | | | | | |
| 15. | Lineamientos Curriculares de Educación Religiosa | | | | | |
| 16. | Lineamientos Curriculares de Humanidades: Lengua Castellana e Idioma Extranjero | | | | | |
| 17. | Lineamientos Curriculares de Matemáticas | | | | | |
| 18. | Lineamientos Curriculares de Tecnología e Informática | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| 19. | Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas | | | | | |
| 20. | Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Castellano) | | | | | |
| 21. | Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Inglés) | | | | | |
| 22. | Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales | | | | | |
| 23. | Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales | | | | | |
| 24. | Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas | | | | | |
| 25. | Evaluación por competencias y diseño de pruebas tipo Pruebas SABER | | | | | |
| 26. | Orientaciones Pedagógicas para Educación Física, Recreación y Deportes | | | | | |
| 27. | Orientaciones Pedagógicas para Educación Artística | | | | | |
| 28. | Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología | | | | | |
| 29. | La Cultura del Emprendimiento en los establecimientos educativos | | | | | |
| 30. | Derechos Básicos de Aprendizaje Matemáticas | | | | | |
| 31. | Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje | | | | | |
| 32. | Proyectos Pedagógicos Obligatorios, Transversales o Productivos | | | | | |
| 33. | Educación Económica y Financiera | | | | | |
| 34. | Modelos educativos flexibles (Escuela Nueva) | | | | | |
| 35. | Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo PER (Fase I) | | | | | |
| 36. | Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo PER (Fase II) | | | | | |
| 37. | Desarrollo Profesional Situado en el marco del PER Fase II | | | | | |
| 38. | Secuencias Didácticas en Matemáticas en el marco del PER Fase II | | | | | |
| 39. | Secuencias Didácticas en Ciencias Naturales en el marco del PER Fase II | | | | | |
| 40. | Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula PER Fase II | | | | | |
| 41. | Cátedra de la paz (Ley 1732 de 2015) | | | | | |
| 42. | Tecnologías de la Información y la Comunicación | | | | | |
| 43. | Colombia bilingüe. Uso de materiales | | | | | |

III. TEMAS DE ACTUALIDAD EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

La jornada única en el sistema educativo colombiano será una realidad hacia el 2018. Como docente de una escuela rural multigrado:

44. ¿Qué ventajas tendría para su implementación?

45. ¿Qué dificultades tendría para su implementación?

46. Se dice que el papel de la educación rural es fundamental en la construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país. Al respecto, ¿cuáles serían las necesidades de formación que se requieren para afrontar este proceso?

¡Muchas gracias!