

# Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo

John Gonzalo Meneses Delgado<sup>1</sup>  
Mayra Alejandra Rodríguez Casanova<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Meneses-Delgado, J. G. y Rodríguez-Casanova, M. A. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. *Revista UNIMAR*, 42(1), 28-44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>

**Fecha de recepción:** 21 de julio de 2023

**Fecha de revisión:** 22 de noviembre de 2023

**Fecha de aprobación:** 05 de febrero de 2024

Enero-Junio 2024

Vol. 42 No. 1 pp. 28-44

Rev. Unimar

Revista Unimar

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>

ISSN: 0120-4327

e-ISSN: 2216-0116


## Resumen


El objetivo de este estudio fue caracterizar la práctica pedagógica rural en las aulas multigrado de dos instituciones educativas rurales: Bajo Lorenzo y Nueva Granada, ubicadas en Puerto Asís, Putumayo. El estudio se realizó bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un alcance de tipo descriptivo, a fin de obtener información relevante acerca de la temática estudiada. El énfasis de esta investigación permitió conocer los elementos que los docentes articulan para su planeación didáctica, las estrategias, los recursos educativos, los espacios y los criterios que establecen para evaluar los procesos de enseñanza de cada estudiante, asimismo, el perfil profesional y ocupacional de cada maestro rural. Finalmente, se optó por la investigación acción, ya que facilita el surgimiento de diálogos reflexivos. En los resultados, se evidencia que la mayoría de los docentes tienen el perfil adecuado; sin embargo, debido al contexto y a la falta de personal en la escuela, deben realizar funciones adicionales a la enseñanza. Además, los docentes de aula multigrado no manejan los modelos educativos flexibles. Por lo tanto, identificar las fortalezas y las debilidades en las aulas multigrado, y establecer la pertinencia de las categorías de planeación y ejecución didáctica, las metodologías pedagógicas y las estrategias de evaluación en los MEF propiciarán un verdadero cambio en las instituciones. A raíz de esto, es necesario determinar la pertinencia de las prácticas docentes en los modelos educativos de escuela nueva y postprimaria de las instituciones educativas mencionadas.

*Palabras clave:* pedagogía rural; escuela nueva; pedagogía multinivel; modelos pedagógicos; profesor.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Pertinencia de las prácticas docentes en los modelos educativos flexibles inmersos en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada del municipio de Puerto Asís, Putumayo*, desarrollada desde el 10 de enero de 2020 hasta el 20 de junio de 2023, en el departamento de Putumayo, Colombia.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía. Docente de la I.E.R. Bajo Lorenzo. Correo electrónico: [jogomeneses@hotmail.com](mailto:jogomeneses@hotmail.com) 

<sup>2</sup> Magíster en Pedagogía. Docente de la I.E.R. Nueva Granada. Correo electrónico: [maleja03rodriguez@gmail.com](mailto:maleja03rodriguez@gmail.com) 

# Teaching practices in multi-grade classrooms in the rural schools of Bajo Lorenzo and Nueva Granada in Puerto Asís, Putumayo

## Abstract

The objective of this study was to characterize rural pedagogical practices in the multi-grade classrooms of the rural educational institutions Bajo Lorenzo and Nueva Granada, located in Puerto Asís, Putumayo. The study was conducted under the interpretive paradigm, with a qualitative approach and a descriptive scope, to obtain relevant information about the subject studied. The focus of this research allowed us to know the elements that teachers articulate for their didactic planning, the strategies, educational resources, spaces, and criteria they establish to evaluate the teaching processes of each student, as well as the professional and occupational profile of each rural teacher. Finally, action research was chosen because it facilitates the emergence of reflective dialogues. The results show that most of the teachers have the appropriate profile, but due to the context and the lack of personnel in the school, they have to perform other functions as well as teaching. In addition, the teachers of the multi-grade classrooms do not deal with flexible pedagogical models. Therefore, identifying the strengths and weaknesses in multi-grade classrooms, along with determining the relevance of planning and didactic implementation categories, pedagogical methods and evaluation strategies in MEFs will bring about a real change in these institutions. As a result, it is necessary to determine the relevance of teaching practices in the new school and post-primary educational models of the mentioned educational institutions.

*Keywords:* rural pedagogy; new school; multilevel pedagogy; pedagogical models; teacher.

---

## Práticas de ensino em salas de aula de várias séries nas escolas rurais de Bajo Lorenzo e Nueva Granada em Puerto Asís, Putumayo

### Resumo

O objetivo deste estudo foi caracterizar as práticas pedagógicas rurais nas salas de aula de várias séries das instituições educacionais rurais Bajo Lorenzo e Nueva Granada, localizadas em Puerto Asís, Putumayo. O estudo foi conduzido sob o paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa e

um escopo descritivo, a fim de obter informações relevantes sobre o assunto estudado. O foco desta pesquisa nos permitiu conhecer os elementos que os professores articulam para seu planejamento didático, as estratégias, os recursos educacionais, os espaços e os critérios que estabelecem para avaliar os processos de ensino de cada aluno, bem como o perfil profissional e ocupacional de cada professor rural. Por fim, a pesquisa-ação foi escolhida porque facilita o surgimento de diálogos reflexivos. Os resultados mostram que a maioria dos professores tem o perfil adequado, mas, devido ao contexto e à falta de pessoal na escola, eles têm de desempenhar outras funções além da docência. Além disso, os professores das salas de aula de várias séries não lidam com modelos pedagógicos flexíveis. Portanto, a identificação dos pontos fortes e fracos das salas de aula de várias séries, bem como a determinação da relevância do planejamento e das categorias de implementação didática, dos métodos pedagógicos e das estratégias de avaliação nas MEF, produzirão uma mudança real nessas instituições. Como resultado, é necessário determinar a relevância das práticas de ensino nos novos modelos educacionais escolares e pós-primários das instituições educacionais mencionadas.

*Palavras-chave:* pedagogia rural; escola nova; pedagogia multinível; modelos pedagógicos; professor.

## Introducción

La pertinencia de la educación rural en Colombia es un tema de gran relevancia en el contexto socioeconómico y cultural del país. A pesar de los avances educativos nacionales, las zonas rurales continúan afrontando desafíos significativos que requieren atención especializada. En esta introducción, se explorará por qué es crucial abordar y fortalecer la educación en las áreas rurales colombianas.

Al respecto, la mayoría de los centros rurales del país, de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2019), en su Informe Nacional de Educación Formal – EDUC, los niños son atendidos por cuatro, tres y hasta un solo docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de abordar múltiples grados en un aula, independientemente de las complicaciones que esto conlleva. Las dinámicas e impases que se presentan en los centros docentes multinivel han sido poco estudiadas en el país, ignorando, en cierto grado, la pertinencia de las prácticas docentes en la estrategia de aulas multigrado, esto está sujeto a la posibilidad de que los resultados no sean los más adecuados.

En este sentido, un antecedente que aporta al presente estudio es el de Molina (2019),

denominado: *El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado*, cuyo objetivo fue indagar sobre los diferentes rasgos de las instituciones educativas y de sus maestros, a fin de encontrar claves para su mejoramiento. Teniendo en cuenta que se desconoce la ruralidad, de su complejidad y las dificultades a la hora de enseñar.

De la misma manera, detalla los estilos de las escuelas rurales con referencia a las modalidades educativas, haciendo hincapié en la estrategia multigrado y la oferta educativa de postprimaria como continuidad al proceso que se lleva a cabo con el modelo educativo flexible de escuela nueva, cuyos centros educativos rurales son catalogados como escuelas unitarias que carecen de capacidad para garantizar que los niños y niñas desarrollen las competencias básicas, las cuales son definidas por los estándares de calidad en la educación colombiana, y los aprendizajes metacognitivos y significativos.

Otro estudio importante fue el realizado por Marines y Flores (2021), titulado: *La influencia de las prácticas docentes en la deserción escolar*. El objetivo general de la investigación fue analizar la influencia de las prácticas docentes en la deserción escolar de los niños de la Institución Educativa Rural Nueva Granada

(I.E.R.N.G), de Puerto Asís (Putumayo, Colombia), durante los años 2015-2019. Se enmarcó bajo un paradigma de investigación mixto o complementario, donde los informantes clave comprendían estudiantes de básica primaria hasta media de secundaria, abordando los tres modelos educativos flexibles, a saber: escuela nueva, postprimaria y nueva ruralidad, contando con la participación de los estudiantes desertores pertenecientes a cualquiera de estos modelos flexibles.

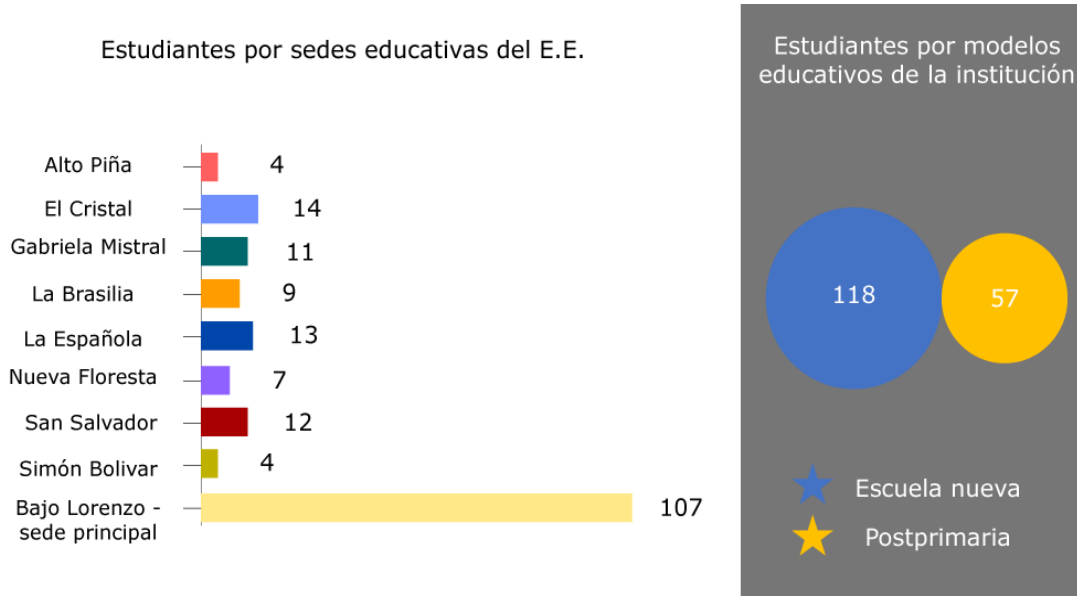
Además, este estudio contó con la variable prácticas pedagógicas y su incidencia en la deserción. En esta investigación, fue importante recopilar la información sobre las percepciones, las actitudes y las preferencias de los estudiantes sobre enseñanza-aprendizaje que han recibido en la institución. De esta manera, en la dimensión “metodología del docente”, los autores obtuvieron la siguiente información: tradicional 52 %, lúdica 21 %, guías de estudio 25 % y proyectos de aula 5 % (103 discentes). Como se evidencia, la praxis predominante en los modelos educativos flexibles es heteroestructurante, al reflejar que los docentes, por diversos factores, desarrollan una metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicional con una incidencia en esta habilidad del 52 %, de acuerdo con los estudiantes encuestados.

La información suministrada es significativa, porque engloba de forma general características y dinámicas similares a las recomendadas en este estudio, el cual establece un referente para futuras investigaciones y visibiliza local, regional y nacionalmente la educación rural y su calidad en Colombia.

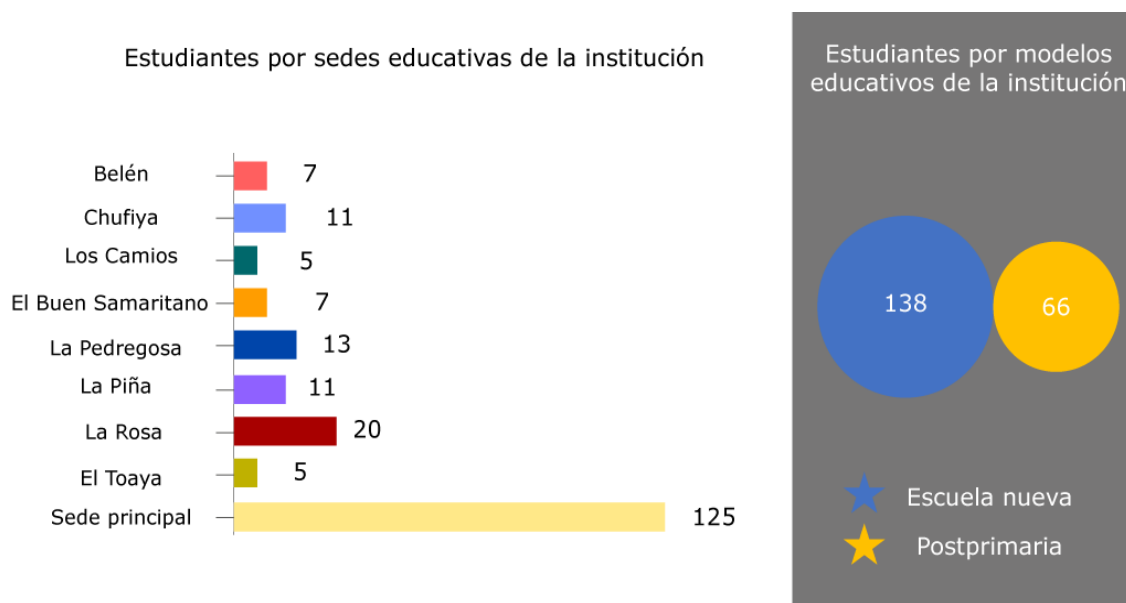
La presente propuesta investigativa focaliza dos instituciones educativas rurales: Bajo Lorenzo y Nueva Granada, ubicadas en el municipio de Puerto Asís, al suroriente del departamento del Putumayo. Los establecimientos cuentan con un tejido social análogo a las mismas problemáticas del contexto internacional: bajos resultados en pruebas, pocos docentes, geografía compleja, entre otros. De igual manera, la formación que se imparte en los establecimientos educativos se da a partir de los modelos educativos flexibles (MEF) de escuela nueva y postprimaria, con relación técnica disímil, sedes dispersas y de difícil acceso, según el registró en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), con corte al mes de mayo del año 2021.

### Figura 1

Distribución total de estudiantes en la I.E.R. Bajo Lorenzo



Fuente: SIMAT, 2021.

**Figura 2***Distribución total de estudiantes en la I.E.R. Nueva Granada*

Fuente: SIMAT, 2021.

Como se muestra en las Figuras 1 y 2, la relación técnica y distribución de carga académica en ambas instituciones es desigual y compleja, sobre todo, si se considera que se deben emplear distintas estrategias con la finalidad de atender necesidades de los educandos en asignaturas y grados diferentes al mismo tiempo y en la misma aula. Además, trabajar con dos modelos educativos debe precisar una articulación y cohesión adecuada, para que se brinde al escolar herramientas necesarias para su formación integral.

Teniendo en cuenta las consideraciones del entorno educativo, se pretende generar transformaciones en las prácticas de aula para propiciar así un aprendizaje significativo. Por lo tanto, se consideraron dos objetivos, a saber: 1) determinar las fortalezas y debilidades del quehacer docente en aulas multinivel de los dos planteles educativos rurales; 2) realizar una referenciación teórica para determinar la pertinencia de la praxis docente en aulas multigrado, aplicando modelos educativos flexibles en pro de generar una discusión reflexiva de la labor y calidad educativa, a fin de transformar las circunstancias del proceso formativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural.

A través de la triangulación de la información y basándose en el enfoque de Ramírez (2013), se aplicó el cuadro de triple entrada, conformado por las categorías de análisis, las fuentes donde se va a solicitar información, y, por último, los instrumentos aplicados a las fuentes. Esta matriz se empleó para el análisis, interpretación y validación de los resultados en campo.

En esta investigación, se referencia el desarrollo de informantes clave, por lo tanto, se utilizó la investigación cualitativa, a fin de determinar la pertinencia de la práctica docente en dos instituciones educativas rurales del departamento del Putumayo. También podría interpretarse como el sustento académico del proyecto. Cabe aclarar que esta serie de referentes, que hacen parte del marco conceptual, constituyen un cuerpo unitario articulado, coherente y consistente, por ende, se postulan de acuerdo con sus categorías generales.

### Práctica docente

Según Bazdresch (2000), la práctica docente es el conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes que se desarrollan en el aula con un



sentido educativo, es decir, intencional, como una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional, que opera con sentido y conocimiento de causa.

En efecto, la práctica docente es una actividad pensada y voluntaria que adquiere mucha importancia en el fortalecimiento del tejido social, que debe desarrollarse de forma intencional y planificada. Al respecto, Carr (1999) expresa: "Sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales" (p. 101). En pocas palabras, es deliberar la actividad profesional teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿para qué y por qué se enseña?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo y para qué se aprende?, entre otras.

### Modelo pedagógico

Se apilan dos concepciones que garantizan el derrotero y secuencia de esta investigación. Una de ellas es la planteada por Loya (2008), quien sostiene que los modelos pedagógicos son módulos estructurales que, debido a su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen un criterio de validación muy próximo y, a la vez, sirven como instrumento de análisis. Tales modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido al contextualizarlos teóricamente. Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos no son únicamente elementos que determinan la práctica educativa, sino también permite explicar la práctica pedagógica con miras a su desarrollo teórico.

Para Díaz (2003), un modelo pedagógico es un conjunto de las teorías de los objetivos de la enseñanza y de la documentación de las experiencias reconocidas en su quehacer empírico. En últimas, es la materialización del discurso pedagógico que refleja las nociones

pedagógicas, didácticas y educativas más imperiosas del docente. Por lo tanto, un modelo pedagógico puede pensarse como la exposición de un código educativo, traducido en la conservación sea en un orden establecido y tradicional o en la oportunidad de ser un ente transformador.

De acuerdo con los planteamientos, los modelos de aprendizaje y la práctica docente en los modelos educativos flexibles, la organización de los contenidos y demás deben estar centrados en el modelo educativo, por ende, su misma planificación debe estar enfocada a la matriz de intervalos entre lo que se plantea enseñar, lo que es posible ofrecer de acuerdo con los medios disponibles y la práctica docente en su ejercicio. De esta manera, la planificación multigrado debe estar pensada para la diversidad de los estudiantes, por lo tanto, es una planificación de la diversificación de la enseñanza. En tal sentido, la organización de contenidos se asocia a una construcción entre la teoría y la práctica (Santos, 2021).

Por otro lado, la educación rural articula otros códigos educativos alternos conocidos como MEF. Para Perfetti (2004), el Proyecto de Educación Rural (P.E.R.) se originó en el año 1996; fue diseñado en concordancia con lo determinado en el plan de gobierno de ese periodo, denominado: "Cambio para construir la paz", y siguiendo los lineamientos esbozados en el Plan Decenal de la época. En el proyecto, se trazó el itinerario para aliar redes educativas, con la intención de implementar modelos consecuentes al sector rural y, así, garantizar la inclusión, la accesibilidad y la permanencia en el sistema educativo de aquellos individuos con bajas probabilidades en un servicio escolar regular.

Los MEF, empleados en los PER, se han convertido en sustanciales, debido al incremento de su uso en los establecimientos educativos rurales, pues incluyen: estudiantes de diferentes edades y con necesidades especiales, docentes intrépidos, comunidades y entidades externas alrededor de diseños y estrategias que propenden a una educación rural con buena cobertura, más congruente al contexto y a la calidad.

Aunque se han realizado algunos ajustes, los PER aparecen en 1975 con el manual "Hacia la Escuela Nueva", en el que se consolida toda la experiencia del proceso sobre la ejecución y la retroalimentación del modelo, hasta el inicio del siglo XXI, donde el Ministerio de Educación hizo un ajuste integral a los diferentes modelos, de la mano con los referentes de calidad estipulados por las políticas vigentes en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

## Educación rural

Se propuso la categoría de educación rural a partir del planteamiento de García (2016). Para el autor, la educación rural es una categoría necesaria que debe llenarse de contenido, a partir de una resignificación de la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de las particularidades que tiene el trabajo de los educadores en ese medio, además, de los nuevos retos que afronta el mundo actual y que exigen una visión actualizada de lo rural y su relación con lo urbano. Con las nuevas concepciones sobre lo rural, se puede establecer que la educación rural es una categoría en construcción que necesita vincular nuevos significados que le otorguen un verdadero sentido, develar sus implicaciones en contextos campesinos y que permitan identificar características del quehacer pedagógico de los maestros para enriquecer el concepto. Por lo tanto, el estudio de las prácticas docentes en los modelos de escuela nueva y postprimaria sirve para mirar el otro lado de la educación, es decir, el campo, que tanta falta le hace para alcanzar una Colombia agraria.

## Metodología

De acuerdo con la base teórica, legal y ética involucrada en la investigación, se sugieren estrategias adecuadas para lograr cada objetivo, con el fin de brindar una solución al problema planteado. Por lo tanto, se utilizó el paradigma interpretativo, porque le permite al investigador introducirse en el medio natural que rodea a la población. Vasilachis (como se citó en Martínez, 2013) lo define como: "los marcos teórico-

metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad" (p. 1).

En este sentido, el trabajo adopta las herramientas necesarias para una correcta ejecución, que vaya más allá de la objetividad, ya que es posible definir la realidad a través de las interpretaciones de los participantes desde su contexto y necesidades, que se transforman o modifican conforme transcurre el estudio de la información recolectada; con ello, se da lugar a las experiencias de los participantes para la construcción del conocimiento, puesto que el centro de la investigación está situado en las prácticas docentes en aulas multigrado, a partir de modelos educativos flexibles: escuela nueva para básica primaria y postprimaria para básica secundaria.

En cuanto al enfoque, se desarrolla con un enfoque cualitativo, partiendo del ajuste a las necesidades y de los objetivos propuestos. Se considera que los estudios cualitativos conllevan la comprensión de la forma de actuar de los sujetos en su naturaleza, en el sentir de su esencia y en su diario vivir.

El tipo de investigación seleccionado fue la investigación acción (IA), en aras de que surjan diálogos reflexivos mientras se aplican los instrumentos de forma sutil a los partícipes. De esta manera, se logra aportes significativos en procura de la solución de las dificultades y problemas sociales del objeto de estudio, centrándose en la realidad de cada entorno según los puntos de vista y la experiencia. En palabras de Kemmis (como se citó en Herrera, 2017), afirma: "La investigación acción es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan y comprenden estas prácticas" (p. 10)

Para profundizar un poco más, fue necesaria la participación de los veinte docentes –doce educadores de básica primaria y ocho de básica secundaria y media–, a quienes se les aplicó

una serie de instrumentos distribuidos de la siguiente manera: entrevista semiestructurada a los docentes para las sedes principales de las dos instituciones; entrevista estructurada a las sedes focalizadas según la ubicación geográfica (cuatro sedes de la I.E.R. Bajo Lorenzo y cinco sedes de la I.E.R. Nueva Granada). Por otro lado, se elaboran 10 fichas bibliográficas y se aplicó una lista de corroboración a los 20 docentes, diligenciado en el formato de la guía de observación.

También, se incluyó la participación de 80 estudiantes de postprimaria, a quienes se les realizó una encuesta estructurada con preguntas abiertas, para confrontar la información suministrada por los docentes. Considerando la ruta metodológica y la unidad de trabajo, se utilizaron los siguientes instrumentos: guion de preguntas semiestructurado y estructurado, ficha bibliográfica, lista de corroboración, y cuestionario de preguntas.

## Resultados

A partir de las técnicas de recolección de información, se procedió a realizar el análisis correspondiente de acuerdo con cada uno de los objetivos en relación con las dos I.E.R. Bajo Lorenzo y Nueva Granada. Para el desarrollo del primer objetivo, se trabajó la entrevista con dos guiones de preguntas, a saber: uno, semiestructurado, dirigido a todas las sedes de las dos instituciones, y el otro, estructurado, diseñado para las sedes focalizadas o escuelas unitarias. Entre los resultados se destacan las fortalezas más sentidas por ellos: la capacidad de los docentes para desempeñar su labor a pesar de los grandes vacíos en recursos educativos y en infraestructura; la valentía y su esmero para que los estudiantes aprendan de la misma manera que los de las zonas urbanas; manejo de estrategias de enseñanza desde la recursividad y la organización al

utilizar elementos de la naturaleza, ya sea para la siembra de árboles, los animales próximos a ellos o los cultivos de alimentos sanos. Todo ello permite que aprendan Ciencias Naturales, Artística, Matemáticas, Lengua Castellana y demás áreas.

Cabe resaltar la entrega y el amor por su profesión, que se evidencia en la compra de material desde sus propios recursos; la humanización al querer una Colombia educada y prospera, y el sentido de responsabilidad a pesar de estar en lugares distantes y lejanos, que requieren la educación como un eje transformador de realidades.

Con respecto a las desventajas expresadas por los docentes de las sedes focalizadas de las dos instituciones, es preocupante la falta de recursos educativos (libros, computadores, conectividad) que ayuden a maximizar las falencias de aprendizaje expuestas, ya sea en las operaciones básicas de las matemáticas como en procesos de lectura, entre otros. Igualmente, los modelos de aprendizaje son poco conocidos entre los docentes, es decir, cada uno de ellos construye, desde su propia visión, lo que consideran más efectivo, sin tener en cuenta los modelos de enseñanza que estén acordes con escuela nueva y postprimaria. De ahí que, los términos MEF y las aulas multigrado solo tienen efectividad con la aplicación de las cartillas; lo demás es responsabilidad netamente de la didáctica del profesor.

Para los fundamentos teóricos de las prácticas docentes en aulas multigrado y los modelos educativos flexibles, se manejó la ficha bibliográfica, de la cual se obtuvo los datos para condensar los elementos derivados de los fundamentos teóricos concernientes a las prácticas docentes en aulas multigrado y la condición del modelo educativo flexible. Los autores estudiados se enuncian en la Tabla 1.



**Tabla 1***Documentación estudiada*

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
1	Cano Ruíz (2022)	¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado?
2	Llanos y Tapia (2020)	Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales
3	Cano e Ibarra (2018)	Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado
4	De la vega (2020)	Docencia en aulas multigrado: claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional
5	González-Vilora (2022)	Prácticas pedagógicas en aulas multigrado
6	Castillo-Aramburu y Meza-Duriez (2020)	El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado
7	López Niño (2019)	Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia
8	Cardona (2022)	Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en escuela nueva en Colombia
9	González, Becerra y Moreno (2021)	La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia
10	González-Viloria (2020)	Aulas multigrado: una alternativa de colaboración y cooperación en los espacios educativos

Los puntos en común frente a la documentación estudiada son los siguientes:

- La pobreza es un elemento persistente en las instituciones rurales.
- Las prácticas docentes se centran en utilizar guías o libros de apoyo.
- Los docentes son conscientes de su falta de formación en didáctica debido a la ausencia de capacitaciones.
- El abandono estatal se evidencia en la falta de infraestructura que sirve como eje para mejorar las prácticas docentes.
- Aunque el modelo de escuela nueva y postprimaria subsana en algo la desescolarización, es pertinente que se revisen algunos desbalances existentes.
- Los profesores manejan su propia dinámica en docencia, más las actividades administrativas.
- La finalidad del programa es disminuir la tasa de analfabetismo, esto ha sido posible gracias a que la educación ha intentado llegar a los lugares más alejados de la geografía de los países mencionados en la investigación.

En consecuencia, la documentación sirvió como soporte para analizar las verdaderas condiciones laborales, formativas y actitudinales que se desglosan de la particularización de las aulas multigrado. Uno de los retos para los educadores es el contexto al que se enfrentan; al respecto, Loya (2008) expone que la lógica del orden social frente a la realidad debe mejorarse desde la práctica docente.

Finalmente, frente a la pertinencia de las prácticas docentes en aulas multigrado, se tuvo en cuenta algunas características evaluadas por los estudiantes, mediante el cuestionario de preguntas abiertas: manejo de temática, objetivos claros de cada unidad temática, participación activa en el aula, organización efectiva entre explicación, actividades de entrega y evaluación, realización de retroalimentación de lo evaluado, espacios de refuerzo y recuperación, creatividad en cada espacio de trabajo, manejo de plataformas o laboratorios, relación clara entre lo que se estudia y lo que se aplica en la vida diaria, y el manejo de proyectos pedagógicos productivos.

A partir de las respuestas dadas por los escolares de las dos instituciones, cabe considerar que las explicaciones son claras, salvo algunos que manifiestan que es necesario que haya más claridad en lo expuesto. Esto puede darse por la perspectiva individual de aprendizaje o por asignaturas como Ciencias Naturales, que requiere mayor atención por parte de los discentes.

Desde otra categoría, los alumnos resaltan la amabilidad y buen trato de los profesores, por lo tanto, se considera la existencia de fraternidad entre los actores de la enseñanza, salvo el nivel de autoridad moderada que debe primar en las aulas de clase. Aunado a esto, se presentan complicaciones debido a la falta de materiales didácticos e infraestructura necesaria para desarrollar proyectos pedagógicos innovadores. Sin embargo, en la institución Nueva Granada, los estudiantes expresan su gusto por la huerta escolar. Esto da respuesta a una estrategia innovadora de los profesores y a la relación

que puede darse entre aprendizaje de aula y el diario vivir de los educandos. Cabe resaltar que la ubicación de las instituciones es muy cercana a la naturaleza y fuentes hídricas, es decir, cuentan con un espacio rural.

En otra perspectiva, las dos instituciones comparten puntos en común: las prácticas docentes estarían mejor favorecidas si hubiese inversión social en los espacios diseñados para los modelos de escuela nueva y postprimaria en aulas multigrado. Así mismo, las temáticas deberían centrarse en proyectos transversales más próximos a los educandos, a fin de que los estudiantes encuentren el sentido del aprendizaje y al estilo de vida que los acompañará luego de culminar su proceso de formación de básica y media. Asimismo, los estudiantes refieren que los métodos de enseñanza están relacionados con explicación en la pizarra, computadores portátiles del docente, algunas carteleras y exposiciones sencillas del tema de clase. Entonces, la percepción de los docentes, en la visión de los estudiantes, es favorable y grata con respecto al trato. No obstante, se debe mejorar y profundizar en procesos de enseñanza autónomos y creativos.

Para culminar el proceso hermenéutico que vislumbró la investigación, se planteó la lista de corroboración dirigida a los docentes en las dos instituciones educativas. Cabe señalar que, la información fue considerada bajo los parámetros de privacidad y con un propósito netamente académico. Para la valoración de ambos centros educativos, se consideraron las afirmaciones que dirigieron la lista de corroboración, las cuales estuvieron centradas en la percepción del espacio, la comunicación en el aula y las estrategias aplicadas. Con el primer cuestionamiento, los profesores presentaron un limitante en el mobiliario, ya que no es idóneo y no hay la cantidad necesaria; aunque el docente sí organiza los espacios de acuerdo con las actividades desarrolladas en la sede por grados.

Al respecto de la biblioteca, se evidencia que no cuentan con el número adecuado de módulos o textos diseñados por el Ministerio de Educación

Nacional. No obstante, por iniciativa del docente y los padres de familia, la biblioteca cuenta con libros y textos donados. Esto da cuenta del abandono estatal que se vive en las zonas apartadas del país, quizá sea cuestión de gestión o de indiferencia.

En cuanto al trabajo colaborativo, definido por Vygotsky (como se citó en Palacios, 2022), es “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo para la construcción colectiva de significados comunes” (p. 3). Los docentes centran su respuesta en que algunos estudiantes sí trabajan en equipo, sin mayores complicaciones; otros plantean que, entre los estudiantes se presenta egoísmo y, por tanto, no trabajan conjuntamente.

Al continuar con la lista de corroboración, se cuestionó la utilización de secuencias didácticas, por tanto, requieren un plan de mejora continuo, lo cual es pertinente por las semanas de planeación que se utilizan al inicio de cada año escolar. En cuanto, a utilizar estrategias diversas para niños de inclusión, los docentes expresaron que esto se consigue a través del PIAR. Cabe destacar que, salvo casos excepcionales, la mayoría concuerda en que no tienen niños que formen parte del programa. Además, el maestro no cuenta con el material pedagógico para desarrollar sus clases tal como lo estipulan los modelos educativos flexibles. Por eso, en su práctica, se trabaja con algunos libros donados por Ecopetrol o material que él mismo crea y lleva impreso. De la misma manera, la observación realizada en las clases detalló que el maestro trata de estructurar sus clases en tres momentos: actividad rompe hielo con un saludo, indagar con preguntas conocimientos previos y abordar la temática. En consecuencia, es necesario fortalecer la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de los diferentes grados.

En lo que respecta a la evaluación formativa, los docentes fueron conscientes de que en la evaluación propuesta para los MEF propende la hetero, co y autoevaluación; sin embargo, en la práctica no se ven formatos aplicados a los estudiantes, además, la recurrencia de estas no es alta. En cuanto a prácticas pedagógicas, los docentes se preocupan por desarrollar competencias comunicativas en sus alumnos con la participación activa en clases; no obstante, sería bueno implementar exposiciones y documentaciones de proyectos verbales para que ellos se expresen con más confianza.

Finalmente, en la Tabla 2, se presenta la matriz de triple entrada en la que se evidencia, el cumplimiento de cada uno de los elementos sustanciales para esta investigación.

**Tabla 2**

Cuadro de triple entrada

Fuentes	Triple Entrada					
	Profesores			Estudiantes	Investigadores	
Instrumentos Categorías	Entrevista semiestructurada	Entrevista estructurada sedes focalizadas	Lista de Corroboración	Cuestionario de Preguntas	Tendencia	Revisión bibliográfica
Planificación didáctica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Ejecución didáctica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Estrategias de evaluación	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Participación de los estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Implementación del diseño curricular básico	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Necesidades de mejora	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Capacitación docente en el área multigrado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						

Con el análisis del cuadro de triple entrada, se evidencia que las categorías y subcategorías se cumplieron satisfactoriamente, es decir, los instrumentos utilizados permitieron la particularización de los siguientes aspectos: capacitación en el área multigrado (se evidencia como una urgencia sustantiva las necesidades de mejora en cuanto a la infraestructura, materiales didácticos y elementos fundamentales como laboratorios, aulas dinámicas, etc.); implementación del diseño curricular básico, puesto que, en las entrevistas y lista de corroboración realizadas a los docentes, más la encuesta a los estudiantes, se evidencia que muchos de los maestros no tienen claridad acerca del modelo que deben aplicar. Igualmente, las estrategias de evaluación se utilizan a merced del educador, en algunas situaciones son muy dinámicas y acordes con el entorno; en otras situaciones, se observa que no hay una relación sustancial entre lo que explican, la evaluación propiamente y su relación con lo planeado.

## Discusión

El quehacer docente en las dos instituciones educativas rurales es un tema crucial en el desarrollo social local y regional, donde se abarca diversas dimensiones y desafíos concretos. Las condiciones y dinámicas en zonas rurales descritas en este documento indican que son únicas e influyen significativamente en la forma como los docentes desarrollan su labor educativa en aulas multigrado.

El MEN (2018) plantea que el sistema educativo en la ruralidad es atendido y afronta el desafío de las aulas multigrado, donde un solo docente atiende a estudiantes de diferentes grados y edades. Esto demanda una planificación curricular flexible y estrategias pedagógicas adaptadas para asegurar una educación de calidad para todos. En efecto, la consecución de la primera hipótesis en esta investigación reafirma y confirma que la educación rural impartida en los planteles educativos Nueva Granada y Bajo Lorenzo tiene graves falencias de carácter estructural por el mismo sistema estatal y las precariedades en términos del desarrollo humano de las comunidades rurales.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo acceder a una educación de calidad en la ruralidad? Frente a este cuestionamiento, se promueve que la equidad educativa debe ser una preocupación central en las aulas multigrado en Colombia. Es esencial garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su nivel o contexto, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad (Cano, 2022).

Al respecto, aunque en las instituciones investigadas se prestan servicios educativos y cuenta con acceso a veredas circundantes, estudiar es toda una travesía para algunos alumnos. Unos deben caminar horas, enfrentar las inclemencias del tiempo, sortear caminos de trochas y los peligros que estos encierran, etc. Lo anterior lleva a afirmar que, no existe ecuanimidad en la formación y aprendizajes entre los sujetos de las urbes y los que se encuentran en zonas rurales. Esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas saber. Por ende, los indicadores de los instrumentos aplicados en este trabajo investigativo ubican la formación brindada por los docentes entre regular y medianamente buena.

Como se ha analizado, el acceso a la educación rural sigue siendo un desafío fundamental en pleno siglo XXI. La falta de escuelas en áreas remotas obliga a los estudiantes a recorrer largas distancias para llegar a un centro educativo, esto genera un impacto negativo en la participación y desempeño escolar. Además, la calidad de la educación rural es inferior, debido a la falta de recursos y formación docente insuficiente. Por lo tanto, indudablemente se evidencia desigualdad educativa que limita las oportunidades de desarrollo de las comunidades rurales.

Si bien, el PEER (2018, como se citó en Castillo, 2019) afirma que el Estado colombiano se ha esmerado por mejorar la cobertura y reducir la deserción escolar a nivel nacional, la calidad educativa está quedando rezagada. Los investigadores consideran que la educación rural de calidad es esencial para el desarrollo sostenible y equitativo de Colombia y de la nueva ruralidad. Las comunidades agrarias desempeñan un papel vital en la producción de alimentos y en la conservación del medioambiente. Una educación adecuada en



estas áreas, abandonadas por el Estado, puede empoderar a los individuos y comunidades, permitiéndoles mejorar sus condiciones de vida y contribuir al crecimiento económico del país. Además, la educación rural puede ser un medio para preservar y promover la diversidad cultural y el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

A pesar de este sombrío panorama, se puede generar nuevas posibilidades para transformar las circunstancias del proceso educativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural, donde se acoja al discente desde su dimensión humana y se flexibilice el currículo, para priorizar necesidades básicas como el afecto y el reconocimiento de la persona, resignificando las maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se tengan en cuenta las diferentes extensiones del escenario escolar rural y la forma de planificar las temáticas dadas desde lo ministerial, en favor del contexto específico de los establecimientos educativos rurales.

Aunque las falencias y debilidades de las prácticas docentes arrojadas en este estudio son más numerosas que las fortalezas, es importante resaltar aquellas oportunidades que se generan para que los docentes brinden una formación pertinente y apropiada, teniendo en cuenta las especificidades y particularidades del entorno de cada institución educativa.

A continuación, se consideran algunos aspectos relevantes en esta discusión:

**1. Contexto socioeconómico y cultural:** Las instituciones educativas rurales enfrentan carencias de recursos y servicios básicos, que afectan la calidad de la educación. Los docentes deben adaptarse a estas limitaciones y encontrar formas creativas para involucrar a los estudiantes. Además, es esencial comprender y respetar la cultura y tradiciones locales para establecer una conexión significativa con los estudiantes y sus familias.

**2. Formación docente específica:** los maestros participantes requirieron una formación especializada que aborde los

desafíos particulares que enfrentan. Esto podría incluir estrategias pedagógicas adaptadas a contextos rurales, así como enfoques para abordar las disparidades educativas y el acceso limitado a tecnología.

**3. Innovación y creatividad:** dada la falta de recursos y la infraestructura limitada en áreas rurales, los educadores deben ser innovadores y creativos en su enfoque pedagógico. Pueden utilizar métodos prácticos, el entorno natural y la comunidad local como recursos educativos en sí mismos.

**4. Participación comunitaria:** la participación activa de la comunidad es fundamental para el éxito de la educación rural. Los docentes deben trabajar en estrecha colaboración con las familias y las autoridades locales para comprender las necesidades y los desafíos, y diseñar estrategias educativas que sean relevantes, flexivas y efectivas.

**5. Motivación y retención de estudiantes:** en las áreas rurales, la deserción escolar y la falta de motivación son problemas comunes. Los docentes deben esforzarse por crear un entorno de aprendizaje estimulante y relevante que mantenga a los estudiantes comprometidos con la educación a largo plazo.

**6. Formación continua:** considerando que los contextos educativos y las necesidades de los estudiantes están en constante evolución, es relevante que los docentes rurales tengan acceso a oportunidades de formación continua. Esto les permitirá estar enterados de las mejores prácticas pedagógicas y las innovaciones educativas.

De esta manera, la praxis docente en las instituciones educativas rurales exige una combinación de adaptación, creatividad, colaboración y compromiso. Los docentes desempeñan un papel vital en el desarrollo de las comunidades rurales, por ende, su enfoque debe estar arraigado en el respeto por la cultura local y en la búsqueda constante de formas efectivas de facilitar el aprendizaje en un entorno desafiante, pero lleno de oportunidades.

## Conclusiones

Las prácticas docentes y la forma como se llevó a cabo la investigación permiten entender un componente totalmente cualitativo frente a las fortalezas y debilidades en los modelos de escuela nueva y postprimaria. Siendo así, la mayor fortaleza que se evidenció fue la capacidad de los profesores para adaptarse a un proceso formativo que no cuenta con recursos educativos suficientes ni con infraestructura adecuada.

De la misma manera, las estrategias de enseñanza se derivan de la recursividad de los profesores, ya sea por apropiarse del contexto o por la misma financiación que ellos hacen para contar con material didáctico efectivo en los distintos grados. Otro de los aciertos es el empeño de los docentes que colocan en su quehacer; lo anterior se deduce de la documentación que se analizó, puesto que estas situaciones son similares en distintos países de Latinoamérica.

Las debilidades más sentidas son la ausencia de un espacio de trabajo efectivo, ya sea por falta de servicios públicos, computadores, libros, laboratorios, entre otros. Así mismo, en el Decreto 1290 de 2009, se plantea el acompañamiento continuó por parte de la Secretaría de Educación; sin embargo, no se observa esto la realidad, puesto que los docentes son enfáticos en decir que no existe apoyo para capacitaciones y otro tipo de acompañamiento. Además, algunos de los docentes no conocen términos asociados a la práctica docente, entre ellos: modelos de aprendizaje, estrategias de evaluación y de enseñanza, entre otros.

En cuanto a la percepción de los estudiantes, se evidencia gusto por el estudio, salvo que las condiciones geográficas y los estilos de vida no permiten una asociación directa entre lo que se aprende y cómo se vive. Además, son conscientes de la falta de material didáctico: laboratorios, huertas, aulas de idiomas, libros, computadores, fichas didácticas e imágenes; además de proyectos transversales. En este contexto, la docencia enfrenta grandes desafíos; sin embargo, es precisamente en esos lugares recónditos del país donde se construyen las mejores estrategias didácticas.

Sobre las capacitaciones, los docentes han recibido muy pocas; además, estas no han cumplido las expectativas y necesidades formativas de los docentes, ya que solo algunas han sido orientadas a la formación en técnicas multigrado. El uso del tiempo, la implementación de estrategias didácticas, el manejo de los grupos y la ejecución de proyectos pedagógicos productivos son algunos de los aspectos que los docentes, en particular los de postprimaria, opinan que requieren mayor formación.

Respecto a las supervisiones y los acompañamientos, los educadores opinan que se requiere comenzar a implementarlo y que se realice al final de cada periodo académico, ya que de esta manera podrían conocer los aspectos en los que requieren mejorar.

La investigación influye en los procesos de prácticas docentes frente a los escenarios que emergen en las aulas multigrado, por lo tanto, urge proponer una inversión estatal para mejorar los estilos de vida y aprendizaje de los estudiantes. Esto aportará a las proyecciones educativas, a la transformación del ambiente y a las concepciones que implica formar en calidad.

## Conflicto de interés

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

## Referencias

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Educación Jalisco.
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), e1556. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1556](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556)
- Cardona, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1337-1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Castillo, J. K. (2019). *Educación en el posconflicto: Revisión del estado de implementación del plan especial de educación rural-PEER* [Trabajo de especialización, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5218>
- Castillo-Aramburu, M., y Meza-Duriez, R. (2020). El Currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Decreto 1290 de 2009. (2009, 16 de abril). Presidencia de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). Educación Formal (EDUC)-2018. *Boletín Técnico*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_18.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf)
- Díaz, M. (2003). La calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 1(8).
- García Gutiérrez, Á. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1079>
- González, A. L., Becerra, M. E. y Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Conrado*, 17(79), 351-359. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1733>
- González-Viloria, L. E. (2020). Aulas Multigrado: Una alternativa de colaboración y cooperación en los espacios educativos. *Cienciamatrima*, 6(1), 553-565. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.347>
- González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 85-100. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. McGraw Hill Latinoamericana.
- Llanos y Tapia (2020) Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, (7). <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/las-actividades-de-ensenanza-y-evaluacion-en-las-aulas-multigrado-rurales/>
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de la Salle*, 19(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- Loya, H. (2008) Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4631996>
- Marines, D. y Flórez, E. (2021) *La influencia de las practicas docentes en la deserción escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Redicuc. <https://hdl.handle.net/11323/8688>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. [https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Revista Unimar  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN: 0120-4327  
 Rev. Unimar  
 Vol. 42 No. 1 pp. 28-44  
 Enero-Junio 2024  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>



Molina, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2728>

Palacios Aliaga, M. V. (2022). *Aprendizaje colaborativo y desempeño de las docentes del I ciclo de la institución educativa inicial Eusebio Arroniz Gómez* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Alicia. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNJF\\_7255fdd5f7f1194898a7028ff1963374](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNJF_7255fdd5f7f1194898a7028ff1963374)

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>

Ramírez, M. S. (2013). Triangulación e instrumentos para el análisis de datos [Taller]. Programa de Doctorado, Formación en la Sociedad del Conocimiento <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/20161109-Programa%20de%20taller%20triangulacion%20%28Ramirez%29.pdf>

Santos, L. (2021). Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos. *Aportes para el Diálogo y la Acción, Proyecto Crecer* (17). <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/650?show=full>

Sistema Integrado de Matricula. (2021). Sistemas de información. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/168883:SIMAT>

## Contribución

**John Gonzalo Meneses Delgado:** investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos y obtención de los resultados.

**Mayra Alejandra Rodríguez Casanova:** análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

Los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y lo aprobaron.