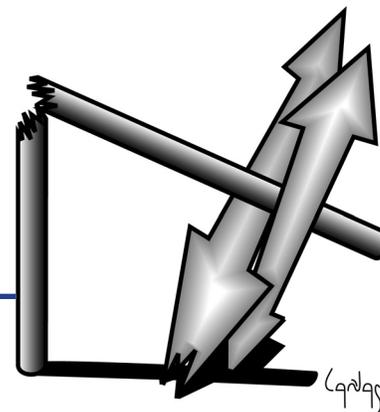


Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia

Investigación
arbitrada



The model of flexible education and multigrade competences in rural educational institutions of non-certified municipalities in Valle del Cauca (Colombia)

Armando Zambrano Leal

azambranoal@gmail.com

Universidad de Caldas

Manizales, Caldas, Colombia

Artículo recibido: 26/09/2017

Aceptado para publicación: 02/10/2017

Resumen

El presente artículo es resultado del proyecto de apoyo y mejoramiento de la calidad de la Educación Rural dirigido a 127 instituciones educativas de los municipios no certificados del valle del Cauca (Colombia). En Colombia, desde el año 2002 la educación rural es uno de los sectores estratégicos de la política educativa y hoy integra un eje importante del postconflicto. La calidad educativa, en las zonas rurales, es un tema crucial para superar la deuda histórica con el campo. Sus indicadores de cobertura, calidad y pertinencia muestran diferencias sustanciales con la educación urbana. Por su naturaleza e importancia para la investigación educativa, presentamos aquí los resultados obtenidos en dos dimensiones: modelo de educación flexible y competencias multigrado. La perspectiva teórica aborda estas dos dimensiones y lo metodológico, da cuenta del proceso de intervención.

Palabras clave: educación rural, modelos educativos flexibles, competencias multigrado, mejoramiento de la calidad escolar, formación docente.

Abstract

This article is the result of the support project and improvement of the quality of Rural Education focus on 127 educational institutions of the non-certified municipalities of Valle del Cauca (Colombia). In Colombia, since 2002, rural education is one of the strategic sectors of educational policy and today it is an important post-conflict axis. Educational quality, in rural areas, is a crucial issue to overcome the historical debt with the rural areas. Its indicators of coverage, quality and relevance show substantial differences with urban education. Due to its nature and importance for educational research, we present here the results in two dimensions: flexible education model and multigrade competences. The theoretical perspective addresses these two dimensions and the methodological field, its informs for the intervention process.

Keywords: rural education, flexible educative models, multigrade competences, improvement of school quality, teacher training

Introducción

Armando Zambrano Leal. Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia

La educación rural es una prioridad de las metas del Plan de Desarrollo del Gobierno del Departamento del Valle del Cauca conocida con el lema “El Valle está en Vos” y es concomitante con la política nacional denominada Programa de Educación Rural (PER) cuyos inicios datan del 2002. Como subsistema, la educación rural en Colombia es producto de las marchas campesinas originadas unos años después de promulgada la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y de las acciones promovidas por la FAO y la UNESCO para mitigar la pobreza y el analfabetismo. También, esta política tiene su génesis en las decisiones adoptadas durante el Foro de Dakar, Educación para Todos, especialmente. Así mismo, se nutre de las decisiones de las comisiones sobre saberes universales y las Competencias para el Nuevo Milenio. Mitigar la pobreza y combatir el analfabetismo es una prioridad de las políticas públicas en educación y esto ha convertido a las experiencias educativas flexibles como un modelo diferenciado en el conjunto del sistema. Desde luego, desde 1975 Colombia lanzó el programa Escuela Nueva siendo adoptado en numerosos países. No hay duda que este modelo ha sido exitoso pero no por ello pueden negarse sus debilidades. A la par de este modelo educativo flexible, coexisten otros que le aportan al desarrollo de la educación rural.

La educación rural es un sector clave del desarrollo del país y ello demanda altos índices de inversión. Para enfrentar y mitigar los pobres resultados escolares, el PER ha implementado diversos modelos de educación flexible, generalmente asociados a las aulas multigrado. Tres lustros tiene la existencia del programa y aún persisten notables deficiencias, generalmente relacionadas con la dotación escolar, las prácticas pedagógicas y la mala formación de los maestros que se desempeñan en estos modelos. Junto a esto problemas, distintos informes y estudios muestran un marcado rezago en cuanto a la matrícula, promoción y logro escolar. Los atrasos de la educación rural han sido expuestos en diversos estudios pero fue con la firma del acuerdo de Una Paz Estable y Duradera como se encendieron las alarmas en lo concerniente a la deuda con el sector. Así lo muestra ampliamente la Misión para la Transformación del Campo. “Saldar la deuda histórica con el campo” (2014). Entre los ejes de acción de esta Misión, se destaca el tema de la educación rural. Los aspectos más sensibles de la baja calidad de este sector se relacionan, particularmente, la eficacia de los modelos flexibles y las competencias multigrado. A través de estas dos variables se han venido estudiando la eficacia, eficiencia, calidad y cobertura en el sector. No hay duda que los niveles de deserción han disminuido y que la cobertura está aparejada con la universalidad de la educación primaria y aunque esto es cierto, no se pueden desconocer los obstáculos que impiden la movilidad social en el campo y la continuidad en el nivel superior. Un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales encuentran la puerta cerrada para proseguir estudios universitarios. En este aspecto, la deuda del Estado es grande con la población rural.

Gracias al contrato suscrito con la Secretaría de Calidad Educativa de la Gobernación del Valle del Cauca (Colombia), se implementó el proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. El objeto de dicho contrato se dirigió al apoyo y mejoramiento educativo de la población rural en 34 municipios no certificados del Departamento del Valle del Cauca. Los objetivos de esta acción consistieron en fortalecer en los docentes rurales la metodología de los modelos flexibles; fortalecer e implementar de unidades productivas en las Instituciones Escolares Rurales de los 34; brindar asistencia técnica y administrativa así como fortalecer los espacios de promoción y capacitación de los sujetos escolares; fortalecimiento de las Instituciones Educativas rurales cuya especialidad de formación fuera agropecuaria, agroindustrial, agroecológica, agroempresarial y ambiental. Así mismo, se propuso realizar un diagnóstico que diera cuenta de las experiencias de los modelos educativos flexibles implementados en las Instituciones Educativas Rurales del Departamento y, finalmente, el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de la educación rural.

Si bien es cierto que los efectos de mejoramiento no pueden deducirse en lo inmediato si es claro que las acciones se inscriben en este propósito. Digamos que los objetivos se agrupan en las siguientes categorías: for-

mación docente, Unidades Productivas, Desarrollo Administrativo, fortalecimiento de la especialidad en las IE, diagnóstico y estrategias de desarrollo. El eje articulador del proyecto lo encontramos en la metodología de educación flexible y el trabajo por competencias multigrado acorde con la política del sector. Metodológicamente, el proyecto de intervención resultó ser un dispositivo de investigación en dos grandes aspectos: Modelos flexibles y competencias multigrado. Para la primera variable se aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes y directivos docentes y esto permitió establecer el diagnóstico sobre las percepciones que tienen los directivos docentes y los docentes en las instituciones educativas rurales del Departamento. Los resultados del diagnóstico fueron un elemento sustancial para la intervención formativa sobre competencias multigrado en profesores y directivos docentes.

Marco teórico

En Colombia, la educación rural muestra preocupantes indicadores de logro comparado con los alcanzados en las zonas urbanas. Mientras en el sector urbano la población mayor a 15 años tiene educación obligatoria la población rural sólo tiene primaria completa. Para la educación rural, el reto es grande en lo referente a la educación secundaria, media educación superior (Ocampo, 2014:7). Así mismo, el desarrollo de la cobertura escolar y la universalización de la primaria se han acelerado más en lo urbano que en lo rural. Este desarrollo viene siendo sostenido desde mediados del siglo anterior (Colbert, 1999). El panorama de la educación rural aunque alentador sigue siendo un desafío para la política pública. Significa esto que las escuelas rurales aun encuentran dificultades para promover una educación de calidad. Para el 2013, mientras la tasas de matrícula en las zonas urbanas es del 84% en las zonas rurales solo llega al 68%. Esta misma proporción la encontramos en la matrícula neta en la educación secundaria. Sólo un 32% de los hombres y un 34% de las mujeres entre 18 y 24 años de las zonas rurales han terminado el bachillerato. Los resultados de las pruebas Saber 11 dejan ver que en las zonas rurales es más bajo respecto de las zonas urbanas. (Martínez-Restrepo, Pertuz & Restrepo, 2016)

Los problemas son diversos en este sector pero los más preocupantes es que si bien es cierto existe una política de educación rural, aún persisten graves problemas de calidad. La deserción ha disminuido aunque no en la proporción deseable, la calidad de los aprendizajes es notoria, especialmente en la secundaria, las barreras de acceso a la educación superior siguen siendo notables, la infraestructura y los medios educativos escasean, las nuevas tecnologías son deficientes debido a los problemas de conectividad, la formación del profesorado en los modelos flexibles aún no se logra completar, la asignación del profesorado a las escuelas rurales sigue la misma ruta de las escuelas urbana, especialmente con el nombramiento de profesionales no formados como licenciados; la relación con la comunidad es limitada, el tema del transporte sigue siendo deficitario, entre muchos otros. A pesar de estas y otras barreras, existe en Colombia una política educativa dirigida a las regiones más apartadas de los Departamentos, generalmente rurales. Esta política se encuentra expresada en el Programa de Educación Rural (PER).

Esta política es concomitante el ambicioso programa de Educación para la Población Rural (EPR) lanzado oficialmente en septiembre de 2002 por la FAO y la UNESCO como respuesta a la atención de las necesidades de la población más vulnerable de países como Colombia. El programa se enmarca en la lucha contra la pobreza y el analfabetismo en las zonas rurales de los países con altas tasas de pobreza, marginalidad y exclusión (FAO, IIEPE, OREALC, 2004). En el caso colombiano, la educación rural –como política- podemos situarla en el 2002 y es el resultado de las marchas campesinas promovidas en 1996 las cuales reclamaban la presencia e intervención del Estado en las zonas rurales. Estas marchas tuvieron origen algunos años después de promulgada la Ley General de Educación (115 de 1994) la cual regulaba las acciones educativas sin diferenciar las necesidades entre lo rural y lo urbano. Como lo señalan Rodríguez, Sánchez & Armenta, (2007), producto de estas marcha se elaboró, en 1996, el “contrato Social Rural” donde se fijaron los lineamientos para la modificación de la educación rural.

El PER introdujo en el sector modelos educativos flexibles que apuntaban a aumentar la calidad y la cobertura de la población rural y fortalecer la gestión de los municipios para este sector. En el 2002, el gobierno colombiano decidió focalizar la acción del programa en el aumento de la cobertura, disminución de la deserción y mejoramiento de la calidad. Para sostener el proyecto se focalizaron las acciones en material educativo y la formación del profesorado en modelos educativos flexibles. (Barrera-Osorio, Maldonado & Rodríguez, 2012:10).

El Ministerio de Educación Nacional define los modelos de educación flexible como propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (MEN). En Colombia, existen diversos Modelos flexibles y estos recubren distintas denominaciones: Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje, postprimaria, Telesecundaria, Modelo de educación media académica rural (MEMA) Etnoeducación, Educación Indígena, Programa de Educación Continuada (CAFAM), Servicio Educativo Rural. Estos modelos se caracterizan por atender a una población específica, especialmente en zonas rurales. Un elemento clave de los modelos flexibles es el multigrado cuya génesis encontramos en las Escuelas Unitarias (Bustos, 2010, Pág.355).

Los cursos multigrado significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se combinan al menos dos niveles, siendo además incompletas, es decir, que sólo ofrecen enseñanza hasta cierto grado (6°). (Peirano, Puni & Astorga, 2015: 56). Estas escuelas se conceptualizan precisamente desde el multigrado y la heterogeneidad, independientemente de su contexto. (Abós & Boix, 2017 42). La denominación de multigrado encubre una realidad heterogénea de situaciones de las cuales dos son específicas: las escuelas unidocentes y las escuelas polidocentes multigrado donde dos o más docentes conducen la enseñanza (Rodríguez, 2004: 132).

La investigación de las escuelas rurales multigrado deja ver un campo consolidado cuyas temáticas van desde el estudio de las políticas hasta las prácticas de enseñanza que allí tienen lugar. El carácter común de este tipo de escuelas es la distancia que existe entre las urbanas y las rurales, generalmente situadas en contextos de difícil acceso y para una población con características específicas (Aikman & Pridmore, 2001; Berry, 2001; Kucita, Kivunja, Maxwell, Kuyini, 2013). Entre los aspectos más estudiados se encuentra lo referente al currículo, las prácticas pedagógicas, los aprendizajes, los medios educativos, las relaciones con la comunidad, la aceleración del aprendizaje en personas adultas, los efectos de las aulas multigrado. Lo referente a la evaluación de la educación rural numerosos son los estudios que dan cuenta, desde la década pasada, de problemas referidos a la calidad de la educación impartida, la poca claridad en las orientaciones específicas sobre este tipo de educación, la relación costo beneficio, la baja respuesta en las pruebas estandarizadas o los bajos resultados de aprendizaje. (Boix & Champillo, 2013. FAO, 2004, CEPAL, 2006, 2007; PREAL, 2006; SITEAL, 2010). Otro problema asociado a la educación rural consiste en la capacidad que tienen las instituciones rurales de adecuar los currículos, esto porque generalmente la población que atiende no es lo suficientemente numerosa. Pero además, los currículos siempre se han organizado en función de un ideal de escuela urbana desconociendo las especificidades del contexto rural. Esto genera, necesariamente un problema en los aprendizajes y en las prácticas pedagógico-didácticas. (Lorenzo & Santos, 2004: 216).

En lo referente a las prácticas didácticas, numerosos estudios reconocen la didáctica multigrado en el sentido en que ella rompe, por su especificidad, con el enfoque clásico de didáctica por disciplina desarrollada en la educación formal de escuelas no rurales. (Hargreaves y otros, 2001; Little, 2001 y 2006; Mulryan-Kyne, 2005 y 2007; Pridmore, 2007; Santos, 2006 y 2011, Bustos, 2014). Así mismo, el tema de la planeación de la enseñanza multigrado es un aspecto clave de los estudios en la educación rural. (Romero y all., 2010). Del mismo modo, las investigaciones sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la oralidad y el lenguaje del profesorado (Mendez, Urrea & Ayala, 2016:31). Las prácticas de los docentes de las escuelas rurales multigrado centran su atención en variables como el contraste entre habilidades y competencias, la comparación entre grupos y el enfoque de resultados. Este último se mide en relación con las competencias básicas académicas (Vera & Dominguez, 2005: 34). Así mismo, tres grandes aspectos han llamado la atención de los investigadores sobre el rol del docente en las clases multigrado. La deficiente formación inicial y per-

manente del profesorado, la escasez de los recursos para el desarrollo de la actividad docente y el victimismo causado por las dos anteriores. (Bustos, 2007).

Los estudios insisten en la necesidad de adecuar los currícula con los contextos rurales y promover los ajustes pedagógicos requeridos. Esto es, identificar las prácticas pedagógicas desde la cultura de lo rural y no desde el ideal clásico de la escuela urbana formal. Así, por ejemplo, se observa el ideal de promoción de una educación flexible a través de modelos escolares multigrado pero las prácticas pedagógicas aún están atravesadas por la ejercitación y repetición en las actividades del estudiantado. (Mendoza, 2004, Mendoza & Naranjo, 2002).

Modelo educación flexible

Como se señaló en el apartado anterior, en el año 2002 el Estado colombiano diseñó, implementó y puso en funcionamiento el Programa de Educación Rural (PER). El Ministerio de Educación Nacional creó la división de Educación Rural y es el encargado de orientar las políticas del programa. Los Departamentos y Municipios, a su vez, implementan las políticas y orientan la inversión. El Departamento del Valle del Cauca, en sus 32 municipios, cuenta con escuelas rurales las cuales han implementado modelos flexibles. En el Plan de Desarrollo del Departamento (2015-2019), las zonas rurales gozan de una atención especial, pues el Departamento es clave para la economía. En el diagnóstico realizado, a través de una encuesta, se logró identificar que en las 127 instituciones educativas rurales existen diversos modelos flexibles, siendo el más importante el llamado Escuela Nueva (69). 29 Instituciones Educativas no informan sobre el modelo que han adoptado a pesar de estar situadas en las zonas rurales.

Tabla 1: Modelos Flexibles en I.E

MODELOS FLEXIBLES EN LAS IE	
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE	2
AULAS AMIGAS	1
ESCUELA ACTIVA	3
ESCUELA NUEVA	69
POSTPRIMARIA	18
MEMA: MODELO EDUCACIÓN MEDIA ACADÉMICA RURAL	2
TELESECUNDARIA	3
SAT: SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL	1
MEF ESCUELA INTEGRAL ADULTOS	17
NO TIENE MEF	17
NO INFORMAN	4
NO SE LOGRÓ INFORMACIÓN	29

Para conocer la percepción sobre los modelos flexibles, se diseñó una encuesta con preguntas abiertas dirigida a los directivos docentes, instrumento que permitió recoger información sobre el modelo implementado, datos relacionados con el Modelo Educativo Flexible y el impacto en la comunidad. A partir de los datos, se realizó un análisis de la información sobre los siguientes indicadores: identificación, datos relacionados con el Modelo de Educación Flexible de la institución, datos control relacionados con el Modelos de Educación Flexible, gestión y mayor efectividad en la implementación del modelo y la relación familia-escuela-comunidad. Para la aplicación de la encuesta fue necesario el apoyo de los líderes de los Grupos de Apoyo a la Gestión Escolar (GAGEM) que para el caso del departamento son 8 distribuidos en los siguientes municipios cabecera: Cali, Palmira, Buga, Tulúa, Sevilla, Zarzal, Roldanillo. Cada Gagem reúne un número de instituciones

educativas tanto urbanas como rurales. En el proyecto de intervención solo se aplicaron las encuestas en las instituciones rurales.

El número de instituciones beneficiarias de la intervención fue 127 de las cuales se retuvieron 108 como muestra para el estudio. Este número obedece a que son las instituciones con mayores problemas en la aplicación del modelo flexible y las prácticas pedagógicas en competencias multigrado. La muestra fue del 85%. La aplicación de la encuesta tuvo lugar en los meses octubre y noviembre del 2017.

Tabla 2: Diagnóstico modelo educativo flexible directivos

DIAGNÓSTICO PERTINENCIA MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLE EN LA IE RURALES DEL DEPARTAMENTO						
DIRECTIVOS						
GAGEM	Nº IE RURALES x GAGEM	Nº DIRECTIVOS	FECHA APLICACIÓN	Nº CUESTIONARIOS	MUESTRA SELECCIONADA	% MUESTRA
1. Cali	17	13	Octubre- Noviembre 2017	13	13	85%
2. Palmira	23	18		18	18	
3. Buga	19	18		18	18	
4. Tuluá	15	15		15	15	
5. Sevilla	13	7		7	7	
6. Zarsal	17	17		17	17	
7. Roldanillo	11	11		11	11	
8. Cartago	12	9		9	9	
TOTAL	127	108		108	108	

La encuesta aplicada a los directivos docentes arroja la siguiente información. El 50% de los directivos tiene formación universitaria en educación y son nombrados en propiedad y el 60% reside en la zona donde funciona la institución educativa. En lo que respecta al indicador MEF un 70% considera que el modelo es más fuerte en las jornadas de la mañana y en la tarde y muy débil en la noche (30%). El 50% de los directivos afirma tener dominio sobre el modelo, un 45% tiene una ruta para la implementación, el 30% posee buen dominio sobre las adecuaciones del modelo, el 50% afirman poseer estrategias para articular el modelo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) lo que le ha permitido proyectar el trabajo con la comunidad; un 50% afirma haber instaurado vías para la adecuación pedagógica y didáctica en relación con el modelo y el 40% informa sobre la disposición para formar a sus docentes en el modelo. En lo que respecta al indicador control o dominio los datos dejan ver lo siguiente: 50% de los directivos informan tener dominio para controlar la tasa de deserción, 70% señala ausencia de acompañamiento en la implementación del modelo; el 70% dice tener dominio sobre la inserción de alumnos en el modelo convencional y el 40% afirma que cuentan con estrategias propuestas para el MEF pero con serias limitaciones en transporte, alimentación, dotación, visitas y guarderías escolares. El 30% de los directivos afirman tener estrategias de cofinanciación para el modelo. En lo que respecta a la gestión efectiva de la implementación del modelo y, en particular, sobre la articulación MEF con el PEI el 90% de los directores afirman que si existe y más del 60% afirman que existen estrategias para implementar, ajustar y movilizar los recursos para una óptima gestión del modelo. En lo que respecta a la comunicación de experiencias exitosas provenientes del modelo, sólo el 60% informa de este aspecto. En cuanto a la relación escuela-familia-comunidad, los datos muestran lo siguiente: reuniones con padres de familia, participación de estos en los planes de mejoramiento del modelo.

Variable docente

La importancia de los docentes es crucial en la gestión de las diferentes dimensiones curriculares. Los docentes son actores importantes de la escuela y su percepción es clave para comprender los desarrollos que han tenido los modelos flexibles en las instituciones educativas rurales. Debido al papel que ellos juegan en la puesta en funcionamiento de los modelos flexibles, se consideró oportuno aplicarles la encuesta buscando así contrastar la información entre directivos y docentes. El equipo pedagógico consideró oportuno mirar los indicadores relacionados con las variables de implementación, dominio e impacto de los modelos flexibles. La encuesta se aplicó el 13 de octubre de 2017 a 109 docentes de las 127 Instituciones Educativas Rurales. Al igual que en la encuesta aplicada a los rectores, el apoyo de los GAGEM fue clave.

Tabla 3. Diagnóstico profesores Escuelas Rurales

DIAGNÓSTICO PERTINENCIA MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLE EN LA IE RURALES DEL DEPARTAMENTO						
DOCENTES						
GAGEM	Nº IE RURALES x GAGEM	Nº DIRECTIVOS	FECHA APLICACIÓN	Nº CUESTIONARIOS	MUESTRA SELECCIONADA	% MUESTRA
1. Cali	17	17	13/10/ 2017	17	17	85,82%
2. Palmira	23	18		18	18	
3. Buga	19	14		14	14	
4. Tuluá	15	11		11	11	
5. Sevilla	13	16		16	16	
6. Zarsal	17	10		10	10	
7. Roldanillo	11	11		11	11	
8. Cartago	12	12		12	12	
TOTAL	127	109		109	109	

En el caso de los profesores, el diagnóstico sobre Modelos Educativos Flexibles arrojó los siguientes resultados. Para los docentes, el MEF sólo tienen presencia en un 40% de la muestra seleccionada. En un 70% los profesores informan de la prevalencia de la Escuela Nueva y no informan de otros modelos de educación para la ruralidad. Del 100% de la muestra, sólo el 40% posee una licenciatura para lo rural. En lo referente a los procesos de formación y capacitación, sólo el 50% de los docentes afirma haber recibido formación aunque esporádica y con muy baja intensidad. De este porcentaje de la población docente, el 75% reafirma la necesidad de una política de formación sostenida para poder realizar avances significativos en la aplicación de los MEF. En cuanto al tránsito del Modelo Flexible hacia la educación convencional, el 90% afirma que existen dificultades y obstáculos para llevarla a cabo.

Un indicador importante de la Variable docente consiste en conocer las percepciones sobre el **dominio pedagógico-didáctico** del MF. En este aspecto, la información arrojó los siguientes resultados. Primero, el 20% de los docentes dice conocer con claridad los objetivos del MEF y el 80% de ellos tienen dificultades para reconocer las diferencias entre el MDF y la educación tradicional. El 70% de los profesores no identifica con claridad la población objeto del MEF y en cuanto a los ajustes y adecuaciones requeridas por el MEF el 80% de los docentes no sabe cómo hacerlo. El 50% de los docentes afirma contextualizar los contenidos curriculares de este modelo de educación y no obstante el 80% manifiesta claras dificultades para integrar los objetivos del MEF. En lo que respecta a las potencialidades de la investigación que propicia el MEF, sólo el 50% de los profesores de la muestra señala hacer uso de las vías para lograr este cometido a partir de contenidos. Curio-

samente, el 20% afirma hacer un uso adecuado de las estrategias metodológicas propias del MEF y el 90% manifiesta claras dificultades en el manejo de estrategias metodológica multigrado.

En cuanto a los **cambios de las prácticas pedagógicas** que promueve el modelo, resaltan los siguientes datos: 95% de los docentes aplican técnicas activas, 5% un manejo adecuado de los espacios, el 30% hace un uso adecuado de espacios como la biblioteca, 60% usa guías de apoyo y el 70% considera que se involucra lo suficiente en los proyectos pedagógicos y del total de la muestra, el 90% de los docentes considera que hace falta acompañamiento para una mayor efectividad de la estrategia. En cuanto a los **rasgos de los materiales didácticos**, más del 80% de los docentes señalan deficiencias en la variación de los materiales, características y condiciones del aula, el retraso en la entrega de las guías, evaluación de los aprendizajes en aspectos como conocimientos, habilidades, actitudes, desempeño de los alumnos, diferenciación de la evaluación en el contexto rural, monitoreo y seguimiento del MEF. En lo que se refiere al **indicador autovaloración** el 50% afirma la relación entre MEF y permanencia de los estudiantes aunque el 80% de los docentes reconoce la ausencia de acompañamiento en el MEF. En cuanto a las competencias básicas, el 90% observa este aspecto como una prioridad que debe fortalecerse en el MEF; solo el 30% de los docentes considera como acertado la relación escuela, personas y áreas formativas y, como dato complementario el 40% de los docentes dicen hacer documentado y divulgado las experiencias significativas. En lo que respecta al indicador procesos de participación, el 40% señala como buena la participación de la familia con la escuela y en lo que respecta a la comunidad, el 30% señala relaciones directas con instancias educativas regionales, municipales o nacionales que favorecen la implementación del MEF.

Competencias multigrado

La definición clásica de competencia sugiere que ella es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber-estar) ejercido en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un lugar” (Barjou, 1995). La competencia, si bien aparece como una palabra “esponja”, ambigua y generalizada, posee tres características que permiten su comprensión. “Ellas se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber, inclusive de conocimientos, saber hacer y funcionamientos cognitivos (Ruano-Borbalan, 2000). Así mismo, Perrenoud (1999, pág. 16-20) define la competencia como:

una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, para identificar y resolver verdaderos problemas.

Las competencias da cuenta del registro cognitivos y procedimentales. Es un concepto que integra los objetivos-finalidad y en este orden son un medio de formación. Ahora bien, ellas son formas originales de actuación, prácticas explícitas de capacidad y el ejercicio de la creatividad que sólo se alcanza cuando existe un tiempo considerable para actuar y comprender lo que sucede en aquellos problemas comunes y no comunes (Zambrano, 2006:229). Desde la perspectiva de la práctica en el aula, las competencias multigrado devienen finalidades de la enseñanza-aprendizaje y del docente se requiere que domine el modelo flexible. Saber trabajar con diferentes edades, promover el deseo de aprender, diversificar las acciones pedagógicas para trabajar con edades diferentes en un mismo grupo, movilizar los saberes en relación con el contexto, atender las inquietudes de los estudiantes, promover acciones de evaluación que le permitan a los estudiantes avanzar en sus aprendizajes son, entre otras, competencias, las que todo profesor, que se desempeñe en aulas multigrado, debe dominar.

Con el fin de conocer el dominio en el ámbito de las competencias multigrado se les aplicó a los docentes un instrumento de autoevaluación sobre cinco grandes variables y veinte indicadores de variables. En la siguiente tabla se presentan los datos consolidados de las respuestas de los docentes a cada uno de los indicadores.

PLANEACIÓN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE										
INDICADOR DE OBSERVACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Estándares o aprendizaje esperados				68%	11%		10%	6%	5%	100%
Concepción de aprendizaje					10%	75%		15%		100%
Concepción de competencias						23%	20%	57%		100%
Diseño inicial de tareas o situaciones que sirven tanto para generar aprendizajes como para evaluar lo aprendido					15%	22%	32%	10%	19%	100%
Establecimiento de criterios de evaluación e indicadores de desempeño en una secuencia didáctica							12%	29%	59%	100%

DESCRIPTOR	VALOR DEL INDICADOR
9	Siempre
8	Casi siempre
7	De manera frecuente
6	Algunas veces
5	Pocas veces
4	Muy pocas veces
3	Nunca
2	No lo puedo precisar
1	Debo reconocer sinceramente que desconocía este aspecto de la planeación

Los resultados consolidados muestran que el 68% de los docentes muy poca veces analizan los aprendizajes esperados, determinan la propuesta de los estándares o competencias, es decir lo que se espera que aprendan los niños y determinan cómo puede demostrar el niño lo que aprende. En relación con la concepción de aprendizaje el 75% algunas veces concibe el aprendizaje como un incremento de información, como un asunto de memorización, como un asunto conductual, como una relación conductual. En cuanto a la concepción de las competencias, el 57% de los profesores casi siempre distingue los componentes fundamentales de una competencia, caracteriza el enfoque de las competencias, prioriza la movilización de saberes o cierra sus actividades priorizando el nivel de desempeño de lo aprendido por el estudiante. En lo referente al diseño de tareas o situaciones que sirven tanto para generar aprendizajes como para evaluar lo aprendido, el 37% de ellos afirma realizarlo pocas o algunas veces. En lo referente a los criterios de evaluación e indicadores de desempeño en una secuencia didáctica, el 59% dice realizarlo.

Como se puede observar, hay fuertes deficiencias en términos del conocimiento específico de las variables sobre el aprendizaje esperado, las competencias requeridas, la planeación y la evaluación. Esto confirmó los hallazgos del diagnóstico sobre modelos educativos flexibles.

Así, entonces, producto del diagnóstico sobre modelos flexibles y encuesta de autoevaluación sobre competencias multigrado, se procedió a capacitar a los profesores en los siguientes ejes: competencias multigrado, articulación de niveles, Derechos Básicos de Aprendizaje y evaluación por proyectos, modelos flexibles, escuela Nueva y Postprimaria, modelos pedagógicos contextualizados y Proyecto Educativo Institucional para lo rural. El objetivo de esta formación consistió en dar respuesta a las deficiencias metodológicas que tienen los profesores y ayudarles a tener un mejor conocimiento y dominio de los modelos flexibles. En total se capacitaron 639 profesores de las 127 instituciones educativas rurales del Departamento.

Los logros de esta formación se pueden resumir en un mejor conocimiento de las metodologías flexibles, diseño de material y organización de secuencias didácticas en relación con el aprendizaje colaborativo. Con esta capacitación se logró que los docentes pudieran vivenciar las formas de trabajo en aulas multigrado y tomar consciencia sobre la adecuación del PEI con las metodologías flexibles y el aprendizaje colaborativo. Otro

tema importante fueron los insumos para una evaluación integral del proceso de aprendizaje. El trabajo sobre metacognición, en este sentido, fue pieza clave pues los maestros y maestras son poco conscientes de la autoevaluación. Un elemento clave fue la formación en Derechos Básicos de Aprendizaje y competencias transversales. Si bien es cierto que las aulas multigrado exigen un dominio de las guías de aprendizaje también es necesario decir que no es suficiente con este dominio, se requiere además habilitar a los profesores y directivos docentes para que sean ellos los artífices de los materiales. Lo talleres permitieron que los docentes conocieran técnicas para lograr este propósito pero también tomar conciencia sobre la importancia del trabajo en red con otros colegas. La aceleración del aprendizaje fue clave pues los maestros y maestras pudieron conocer de qué modo hacerlo trabajando con niños y niñas de edades diferentes.

Análisis y conclusiones

Como se puede observar en el diagnóstico sobre modelos flexibles, menos del 50 de los directivos docentes tienen claro la naturaleza de dichos modelos. En cuanto a sus valores pedagógicos, la información muestra que existe una distancia marcada entre lo plasmado en el Proyecto Educativo Institucional y lo realizado en las aulas de clases. Los valores establecidos en el PEI se desdibujan en la práctica y esto tiene su explicación por el poco dominio de los modelos flexibles. Así mismo, la poca existencia de materiales de apoyo para la labor docente retarda la aceleración del aprendizaje y se convierte en un obstáculo para el desarrollo de la calidad educativa. Igualmente, se observa que los docentes no aplican la evaluación formativa y hacen poco uso de la metacognición. Los aprendizajes, según la información del diagnóstico, no logran tener el desarrollo estimado pues muchos profesores reproducen la enseñanza que se imparte en las escuelas urbanas. Aunque las escuelas rurales las orienta un programa nacional (PER) es evidente la poca inversión en formación sobre modelos flexibles y estrategia flexibles de aprendizaje. Así lo expresan tanto directivos como docentes y esto ha retrasado el desarrollo del modelo educativo flexible en las instituciones educativas rurales del Departamento.

Sobre los talleres de formación, las evaluaciones cualitativas de los docentes dejan ver una gran necesidad de capacitación en temas como los aprendizajes, la evaluación y el diseño de materiales. Las concepciones de los profesores también juegan un papel importante en los avances de la calidad educativa de estas escuelas. Llama la atención el desconocimiento de los modelos flexibles y el trabajo por competencias en multigrado lo cual obedece a la formación inicial de los docentes. En un alto porcentaje, estos docentes no fueron formados para atender a la población escolar rural, son por lo general profesionales de otras disciplinas, sin formación pedagógica. Esto se ve reflejado en la encuesta de percepción sobre competencias multigrado.

Si bien es cierto que existe una política educativa para la educación rural y hay un programa nacional que la desarrolla, los logros de calidad son muy bajos. Esto significa que dicha política debe centrarse en dos grandes frentes: de un lado, la formación permanente de los docentes y la dotación de recursos didácticos para una mejor capacidad pedagógica. Así mismo, es necesario articular la política con insumos didácticos pues muchos profesores y directivos docentes desconocen la naturaleza de las teorías didácticas. En el trabajo en el aula multigrado prevalece el activismo sobre la didáctica. Es muy probable que esta situación obedezca a la naturales de las guías del Modelo Escuela Nueva.

Estos aspectos se constataron durante las jornadas de formación y coinciden con los resultados del diagnóstico. Supone esto que es necesario ampliar la formación y establecer vínculos con las Escuelas Normales y las facultades de educación pues de seguir asignando profesionales no licenciados, el programa PER y su política pueden fracasar. El modelo flexible más conocido es la Escuela Nueva y esto se entiende por la importancia de recursos asignados y porque este modelo se ha adoptado en más del 70% de las instituciones educativas. Esto implica, entonces, realizar nuevas investigaciones que permitan conocer la eficacia y eficiencia del modelo Escuela Nueva. Estas investigaciones deben ser in situ, sobre la práctica situada acompañando la práctica pedagógica de los docentes y orientándolos didácticamente. ©

Armando Zambrano Leal. Armando Zambrano Leal. Ph.D Ciencias de la Educación. Universidad Paris 8, Francia. Consultor redactor del artículo. Fundación Nuevo Horizonte, entidad contratante.

Bibliografía

- Abós Olivares, Pilar. Boix Tomás, Roser. Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta* 45 (2017), págs. 41-48.
- Aikman, Sheila. Pridmore, Pat. Multigrade Schooling in “remote” áreas of Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 21 (2001) 521-536.
- Barrera-Osorio, Felipe. Maldonado Dario. Rodríguez, Catherine. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia. Diagnóstico y Propuestas. Universidad del Rosario, Facultad de Economía. <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10907/10078.pdf>. Consultado el 10 de diciembre de 2017.
- Barjou, Bernard (1995). *Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire*, París, ESF.
- Berry, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in Thursk and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21 (2001) 537-552.
- Bustos Jiménez, Antonio (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, Mayo-agosto 2010, pp., 353-378
- Bustos Jiménez, Antonio. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. España. Vol. 11, N° 3, (2007).
- Bustos Jiménez, Antonio. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 24, 2014: pp. 119-131.
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Colbert, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 20, Mayo-Agosto, 1999.
- Domingo Peñafiel, Laura, Boix Tomàs, Roser y Champillion, Pierre (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias que caracterizan a la escuela rural: ¿Es un modelo transferible a otra tipología de escuela”. *Educacao*, Santa María, 37(3), 425-436
- FAO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: FAO.
- Hargreaves, E.; Montero, C.; Chao, N.; Sibli, M. y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21 (6), 499-520.
- Kucita, Pawan. Kivunja, Charles. Maxwell, T.H. Kuyini, Bawa. Bhutanese stakeholders’ perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*. 33 (2) (2013). 206-213.

- Little, Angela W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, pp. 481-497.
- Little, Angela W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Springer: Verlag.
- Lorenzo Moledo, María del Mar. Santos Rego, Miguel Anxo. Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 215-228.
- Martínez-Restrepo, Susana. Pertuz, María Cecilia. Ramírez, Juan Mario. La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del postconflicto y la situación del campo. *Compartir*, Fedesarrollo, Bogotá. 2016
- MEN, Modelos Educativos Flexibles. www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235120.html. Consultado el 11 de diciembre de 2017.
- Méndez Morales, Sara María. Urrea Agraz, Gabriela. Ayala Palomino Manuel Humberto. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación* (2016), Año 6, Núm. 12. <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Mendoza B, Carmen Cecilia. Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *GEOENSEÑANZA*. Vol.9-2004 (2). Julio - diciembre. p.169-178.
- Mendoza, C., Y Naranjo M. (2002). *Estrategia Multigrado en Educación Rural*. Rubio (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mulryan-Kyne, Catherine (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas* 51, pp. 85-95.
- Mulryan-Kyne, Catherine (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), pp. 501-514.
- Ocampo, José Antonio. (2014). *Misión para la Transformación del Campo*. “Saldar la deuda histórica con el campo. DNP. Colombia
- Peirano, Claudia. Puni Estévez, Swapna & Astorga, María Isabel. Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 6, N° 1, 2015, Montevideo (Uruguay).
- Perrenoud Philippe (1999). Construire des compétences, tout un programme!, *Revue Vie Pédagogique*, N° 112, septembre octobre, pp. 16-20.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Pridmore, Pat (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (5), 559
- Rodríguez, Catherine, Sánchez, Fabio & Armenta, Fabio. Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. ; Universidad de los Andes, DOCUMENTO CEDE (Edición Electrónica) JULIO DE 2007 (2007) https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mejor_Educacion_Rural_DOC.pdf. Consultado el 11 de diciembre de 2017.
- Rodríguez, Yolanda. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, GRADE, Perú, pp. 131-192
- Romero Salcedo, Martha G., Gallardo Mojica, Martha A., González Baéz, Ricardo, Salazar Grajales, Liliana & Zamora García, Mariela Y. (2010, enero-junio). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado el 11 de diciembre de 2017, de http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html
- Ruano-Borbalan Jean-Claude, Savoir, en *Savoir et compétences en éducation, formation et organisation*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000

- Santos Casaña, Limber Elbio (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer educativo*, 75, pp. 72-79.
- Santos Casaña, Limber Elbio (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 71-91. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf> – 576
- SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Vera Noriega, José Ángel & Domínguez Guedea, Rosario Leticia. “Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 31-43, jan./abr. 2005.
- Zambrano Leal, Armando. Tres tipos de saber del profesor y competencias. Una relación compleja. *Revista Educere*, Año 10, N° 33 • abril - mayo - junio 2006, pp. 225 – 232.